



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

La question de la reconnaissance en validation des acquis de l'expérience.  
Des candidats témoignent de leur vécu à l'Institut fédéral des hautes  
études en formation professionnelle

---

Cochand, Oriane

#### **How to cite**

COCHAND, Oriane. La question de la reconnaissance en validation des acquis de l'expérience. Des candidats témoignent de leur vécu à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18143>



**LA QUESTION DE LA RECONNAISSANCE EN VALIDATION DES ACQUIS  
DE L'EXPERIENCE**

**Des candidats témoignent de leur vécu à l'Institut fédéral des hautes  
études en formation professionnelle**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA  
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'EDUCATION, ORIENTATION  
FORMATION DES ADULTES**

**PAR**

**Oriane Cochand**

**DIRECTEUR DU MEMOIRE**

Laurence Türkal

**JURY**

Laurent Filliettaz

Stéphane Jacquemet

GENEVE mai 2011



## RESUME

La présente étude porte sur un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE), permettant l'obtention d'un diplôme certifiant des compétences pédagogiques d'enseignants en formation professionnelle. A leur entrée en VAE, ces derniers sont tous au bénéfice d'une reconnaissance professionnelle préalable offerte par les pairs. Cependant, pour garder leur emploi, les candidats doivent obtenir, au terme de la démarche de VAE, une certification prouvant la reconnaissance institutionnelle. Nous nous intéressons ici à l'impact de cette démarche sur l'identité professionnelle de chacun. Ainsi, au travers d'entretiens avec les candidats, au cours desquels nous saisissons les tensions vécues et les stratégies identitaires mises en œuvre pour les réguler, nous découvrons le rôle essentiel des autres dans la reconnaissance de l'identité professionnelle de chacun, et démontrons à quel point la mise en œuvre d'une VAE ne peut se soustraire à une réflexion d'ordre éthique.

Université de Genève, Suisse  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Formation d'adultes

# LA QUESTION DE LA RECONNAISSANCE EN VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

Des candidats témoignent de leur vécu à l'Institut fédéral des hautes  
études en formation professionnelle.

Mémoire de Master rendu en mai 2011, sous la direction de Laurence Türkal, chargée  
d'enseignement.

Membres du jury : Laurent Filliettaz, professeur associé et Stéphane Jacquemet, chargé  
d'enseignement.

Oriane Cochand



Les personnes suivantes ont toutes contribué à la réalisation de ce mémoire. Je tiens à remercier :

Laurence Türkal tout d'abord, pour avoir si bien su *accompagner* l'évolution de cette recherche.

Laurent Filliettaz et Stéphane Jacquemet, membres du jury.

Rosemarie, Aude-May et Daniel pour leur correction attentive, leur soutien et les heures de baby-sitting.

Ana Albornoz et Patrick Rywalski (IFFP) qui ont gardé en tout temps une porte ouverte à mes questions.

Jacques Oulevay et l'IFFP pour avoir permis la réalisation de cette recherche.

Pauline pour ses remarques et Camille pour les renseignements offerts.

Les candidats interviewés, pour leur disponibilité et leur témoignage.

Et enfin, Cedric et Taïscielle pour leur soutien constant et leur amour.



# TABLE DES MATIERES

<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>1. CONTEXTE .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE (VAE) .....</b>	<b>9</b>
1.1.1. Définition de l'objet .....	9
1.1.2. La VAE à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).....	10
<b>2. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>13</b>
2.1.1. La reconnaissance .....	13
2.1.2. L'identité .....	15
2.1.3. L'accompagnement.....	18
2.1.4. Question de recherche et hypothèses.....	20
<b>2.2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>21</b>
2.2.1. Méthodes qualitatives .....	21
2.2.2. Entretien exploratoire et échantillonnage .....	21
2.2.3. L'entretien compréhensif.....	23
2.2.4. Méthodes d'analyse .....	24
<b>3. ANALYSE ET THEMATISATION .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1. L'ENTREE EN VAE.....</b>	<b>25</b>
3.1.1. La certification : une obligation.....	25
3.1.2. La reconnaissance préalable à l'entrée en VAE .....	26
3.1.3. Le sentiment d'injustice.....	27
3.1.4. Les stratégies identitaires.....	28
3.1.5. L'engagement en VAE et l'espérance de réussite .....	33
3.1.6. Synthèse.....	39
<b>3.2. LA VAE : UNE TRANSITION ENTRE DEUX RECONNAISSANCES .....</b>	<b>40</b>
3.2.1. Les conditions d'accompagnement de l'IFFP .....	40
3.2.2. Les tensions vécues par les candidats.....	41
3.2.3. Les stratégies identitaires.....	50
3.2.4. Synthèse.....	64

<b>3.3. LES AUTRUIS.....</b>	<b>66</b>
3.3.1. L'accompagnant .....	67
3.3.2. Les pairs.....	76
3.3.3. Les collègues.....	79
3.3.4. Le conjoint et la famille .....	79
3.3.5. Synthèse.....	80
<b>3.4. LA RECONNAISSANCE FINALE.....</b>	<b>81</b>
3.4.1. L'acquisition identitaire.....	81
3.4.2. La fierté.....	83
3.4.3. L'aboutissement du projet de confirmation de soi et la maturité vocationnelle .....	84
3.4.4. Synthèse.....	85
<b>4. SYNTHÈSE GÉNÉRALE ET RETOUR SUR HYPOTHÈSES .....</b>	<b>85</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>92</b>
<b>ANNEXES: TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS .....</b>	<b>99</b>
<b>Sami.....</b>	<b>99</b>
<b>Elias .....</b>	<b>122</b>
<b>Olivier .....</b>	<b>136</b>
<b>Tristan .....</b>	<b>148</b>
<b>Steve.....</b>	<b>169</b>
<b>Kim .....</b>	<b>185</b>

## INTRODUCTION

Valider ses acquis est un procédé au premier regard très séduisant. C'est pourquoi - reprenant mes études dix ans après un premier passage à l'université – je viens chercher mes équivalences en crédits, pleine d'espoir de faire valider les examens réussis. La désillusion est alors forte de découvrir que trois années consécutives d'université ne valent que 42 crédits. Déception et sentiment d'injustice : comment les organes de validation d'acquis universitaires peuvent-ils justifier une si faible reconnaissance de ces années d'étude et de la valeur de ma formation?

En 2010, lors d'une seconde année de Master, j'ai l'opportunité d'observer le travail des accompagnants du dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP). Le concept paraît bien réfléchi et les modalités de sa mise en oeuvre équilibrées. La validation d'acquis ne se fait pas ici sur seule présentation des notes et diplômes préalables mais sur un processus d'une durée de neuf mois, au cours desquels des professionnels de l'enseignement viennent démontrer leurs compétences. La route paraît toute tracée, le résultat *assuré et juste*. Comment pourrait-il ne pas l'être puisque chacun vient ici précisément pour démontrer des compétences qu'il possède ?

Pourtant... il existe une clause concernant des modules de formation à suivre pour les candidats n'ayant pas démontré toutes leurs compétences. En effet, comme le mentionne l'un d'entre eux interviewé lors de notre recherche : dès qu'il y a évaluation, il y a possibilité de ne pas valider. Or, s'il y a non-validation, il y a non-reconnaissance d'une identité professionnelle qui préalablement s'estimait compétente.

C'est de cette réflexion que naît notre question de recherche : quel est l'impact du processus de VAE sur l'identité professionnelle des candidats ?

Pour y répondre, nous nous intéresserons à quelques candidats ayant suivi le dispositif VAE de l'IFFP et découvrirons, au fil de ce travail, à quel point sa mise en place ne peut se soustraire à une réflexion d'ordre éthique.

Dans un premier temps, nous examinerons brièvement le contexte d'émergence de la VAE, ainsi que sa mise en place au sein de l'IFFP. Nous exposerons ensuite les théories psycho-sociologiques, portant sur la reconnaissance et les dynamiques identitaires, qui ont

fondé notre réflexion. Le descriptif des méthodes employées pour réaliser notre travail suivra, avant de faire place à une partie analytique. Celle-ci se composera de quatre sections principales : l'entrée en VAE, le processus VAE, les *autrui*<sup>1</sup> et la reconnaissance finale. La première section traitera des conditions d'entrée dans la VAE, des motifs qui ont poussé les candidats à s'y inscrire, des tensions vécues à ce moment-là et des stratégies développées pour y faire face. La seconde s'intéressera plus particulièrement aux difficultés vécues par les candidats tout au long du processus et aux stratégies identitaires mises en œuvre pour réguler les tensions. Dans la troisième, nous discuterons de l'importance des *autrui* dans la recherche d'équilibre développée par les candidats. Enfin, lors de la dernière section, nous considérerons les apports de la reconnaissance finale pour les candidats. Pour clore ce travail, nous reviendrons sur nos hypothèses et discuterons des limites et perspectives de la recherche présentée ici.

---

<sup>1</sup> Personnes importantes pour les candidats durant le processus VAE.

# 1. CONTEXTE

## 1.1. LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE (VAE)

### 1.1.1. DÉFINITION DE L'OBJET

La validation des acquis de l'expérience est une procédure élaborée et développée en réponse à l'évolution économique de la société au cours de ces dernières décennies. S'il était en effet possible, il y a quelques années encore, d'exercer sa vie durant le métier pour lequel on s'était formé initialement, il est aujourd'hui presque impensable de ne pas profiter de la formation continue. Celle-ci a pour finalité de permettre à chacun de s'adapter à de nouveaux postes, de nouvelles fonctions qui répondent aux besoins économiques accrus en main d'œuvre efficace. Efficacité et adaptabilité sont désormais les maîtres-mots du monde de l'emploi et si les travailleurs désirent rester dans la course, il leur est impossible de passer à côté de la notion de *compétence*. On n'est plus jugé sur son apprentissage et métier premier, mais sur les compétences acquises au cours de son existence professionnelle.

Plusieurs causes sont à la source de la réflexion en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie. L'une d'entre elles est liée à des questions égalitaires qui ont motivé une démocratisation des savoirs. Selon Colin & Legrand (2008), une des ambitions du concept d'apprentissage tout au long de la vie,

est d'affirmer que celles et ceux qui ont échoué dans leur formation initiale ont le droit de bénéficier d'une deuxième chance. [...] Les individus doivent donc toujours pouvoir bénéficier d'une formation qui puisse leur donner des perspectives d'avenir, de professionnalisation, de carrière, mais aussi tout simplement de développement personnel. Cette orientation appelle de fait une modification des systèmes traditionnels de formation, qui doivent développer une ouverture, une flexibilité, penser un accueil pour intégrer des itinéraires atypiques et mettre en place des parcours de formation plus individualisés. On retrouve la tradition de l'éducation populaire, et sa volonté tant émancipatrice qu'intégratrice. (p.2).

Le poids de la concurrence économique des marchés mondiaux en est une autre. Les exigences de mobilité et de flexibilité du travail croissent, tout comme les besoins en main d'œuvre compétente, capable de s'adapter aux réalités mondiales, et par conséquent forte d'expériences.

Les milieux professionnels ont toujours cherché à avoir des garanties d'efficacité de leur personnel. [...] Ces garanties sont passées d'une reconnaissance collective de ce potentiel d'efficacité avec le principe de

la qualification, le plus souvent associé au diplôme requis pour occuper un poste ou une fonction et déterminant ainsi un salaire, à une reconnaissance beaucoup plus individualisée qui insiste sur les compétences mobilisées. (Ollagnier, 2005, p. 172).

Dès lors, on assiste à l'essor de la reconnaissance des compétences acquises de manière informelle, auxquelles on cherche à donner une valeur égale aux diplômes, notamment par la validation des acquis de l'expérience. « La VAE repose ainsi sur la certitude que le faire ou l'agir professionnel est source d'apprentissage, de construction de compétences. » (Lainé, 2005, p.37).

Veilhan (2004), ajoute trois principes de base:

Le premier affirme qu'on ne doit pas avoir à réapprendre ce que l'on sait déjà [...]. Le deuxième principe exprime le soin d'éviter de placer le candidat en situation d'échec [...]. Le troisième principe garantit que la valeur du diplôme obtenu par VAE est absolument incontestable : pour l'individu lui-même, pour l'entreprise, pour l'université qui délivre le diplôme [...] pour la société dans son ensemble. (p.108)

### **1.1.2. LA VAE À L'INSTITUT FÉDÉRAL DES HAUTES ÉTUDES EN FORMATION PROFESSIONNELLE (IFFP)**

La VAE tend à devenir une procédure de plus en plus intéressante pour des personnes au bénéfice d'une expérience et ne désirant ou ne pouvant pas reprendre les études qui leur permettraient l'acquisition du titre désiré. La reconnaissance institutionnelle obtenue au terme de la VAE leur donne généralement accès à une profession convoitée ou leur permet, comme nous le découvrirons dans le présent mémoire, de conserver leur poste, de modifier leur statut ou de bénéficier d'une augmentation salariale.

En Suisse, la VAE pour la formation professionnelle est régie par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). La procédure de validation comporte cinq phases, à savoir l'information et le conseil, le bilan au cours duquel les candidats procèdent à l'inventaire de leurs compétences à travers un dossier de validation, l'évaluation produite par les experts, la validation des acquis par l'organe responsable et enfin la certification délivrée par le canton. Les compétences non acquises donnent lieu à des compléments de formation (OFFT, 2010).

La validation d'acquis qui nous intéresse ici a été mise en place en 2004 et est dispensée par l'un des Instituts fédéraux des hautes études en formation professionnelle

(IFFP), situé à Lausanne. Elle permet à des enseignants dans la formation professionnelle ayant au moins cinq ans d'expérience dans le champ de la formation et 250% de temps de travail cumulé dans la formation professionnelle<sup>2</sup> d'obtenir le Diplôme fédéral d'aptitudes pédagogiques (DFAP), sans avoir à suivre la formation pédagogique d'une durée de deux ans. Parmi ces enseignants se trouvent les candidats que nous avons interviewés pour notre recherche. La VAE se vit sur une année et se compose des étapes définies par l'OFFT. Notre travail porte, lui, spécifiquement sur les phases de bilan et de validation.

### **1.1.2.1. La phase de bilan**

Lors de la phase de bilan, les candidats acquièrent la méthodologie qui leur permettra de procéder à l'inventaire de leurs compétences. Pour ce faire, ils sont invités à écrire un portfolio, puis doivent s'inscrire à des ateliers thématiques (centrés sur l'écriture, l'oralité ou la vidéo), ainsi qu'à un séminaire d'analyse du travail au cours desquels ils s'approprient petit à petit un questionnaire qui prend ses racines dans « l'entretien d'explicitation » mis au point par Vermersch (2010). Lainé (2005) y ajoute l'importance de l'éclairage de la « clinique de l'activité » de Clot (1999), car « se situer du point de vue de la « clinique de l'activité », c'est considérer que la verbalisation de l'action, au minimum contribue à l'élaboration de la compétence. » (p.136). Les candidats s'enrichissent alors de compétences nouvelles liées à un questionnement auto-réflexif (Champy-Remoussenard, 2007 ; Lainé, 2005)<sup>3</sup>. Au terme de cette phase de bilan, le candidat écrit son dossier ciblé de compétences (DCC). Pour ce faire, « L'utilisateur de la VAE devra faire preuve de capacités de verbalisation, de formalisation, d'analyse et de distanciation (...). » (Gourmelen, 2006, p.281).

Les candidats sont répartis en groupes, afin de travailler au repérage et à la définition des zones d'ombre dans la compréhension du processus, et à l'acquisition de la méthodologie avec l'aide d'un accompagnant. La tâche de l'accompagnant est définie comme suit :

Tout au long de ce parcours de formation, jusqu'en juin, l'accompagnement favorise la réflexion et le travail de compréhension de l'expérience, de sa mise en mots, de sa visibilité. Les accompagnateurs peuvent notamment aider les candidat-e-s à :

- choisir et décrire leur expérience,
- clarifier leurs mobiles, motivations à faire cette démarche,

---

<sup>2</sup> Soit l'équivalent d'un 50% sur 5 ans.

<sup>3</sup> Les limites du présent travail ne nous permettent pas de nous attarder sur ce point. On consultera donc avec intérêt les ouvrages susmentionnés.

- faire émerger et expliciter leurs savoirs d'expérience,
- identifier les savoirs pertinents, formaliser leurs savoirs issus de l'expérience et les mettre en relation avec le référentiel,
- clarifier les prises de risque,
- nommer les transferts de compétences et savoirs identifiés dans leur environnement de travail,
- identifier les points de force et de vulnérabilité de la personne,
- se préparer à la formation complémentaire,
- soutenir les personnes pendant les différentes étapes de la Vae,
- ... (IFFP, Directives générales 09-10)

Les accompagnants permettent « l'expression de « rapport dialogique » offrant « les conditions favorables au développement discursif par lequel l'activité peut se retravailler et donc se révéler » » (Clot, 1999, cité par Cuvillier, 2004, p.130). Par le travail en groupe, « l'accompagnement [...] a des effets manifestes de formation. Le seul fait pour chaque participant d'observer, à plusieurs reprises, comment fonctionne – pour ses pairs – la méthode d'analyse et de verbalisation de l'expérience, lui permet de « l'apprendre » plus sûrement que s'il lui était demandé de la mettre en œuvre pour lui-même. » (Lainé, 2005, p.25).

#### **1.1.2.2. La phase de validation**

La phase de validation comporte, elle, quatre modalités : le DCC<sup>4</sup>, fruit de la phase de bilan, la visite en situation professionnelle, les mises en situation professionnelles réalisées au cours d'un week-end à Crêt Bérard et finalement l'entretien explicatif. Au cours de ces quatre modalités, les candidats ont à démontrer leurs compétences pédagogiques. Pour cerner les attentes de l'IFFP, ils reçoivent une grille contenant les critères des compétences attendues ainsi que les indicateurs s'y référant. Durant la phase de validation, chaque candidat est suivi par deux experts (l'un interne à l'IFFP, l'autre externe), qui évaluent le degré de démonstration des compétences et leur adéquation avec les exigences du DFAP<sup>5</sup>. L'évaluation de chaque modalité fait l'objet d'une synthèse finale. Ce n'est qu'au terme de la VAE, lors du dernier entretien, que les experts donnent un retour aux candidats sur les évaluations effectuées au cours de l'année.

---

<sup>4</sup> Dossier ciblé de compétences

<sup>5</sup> Diplôme fédéral d'aptitudes pédagogiques

## 2. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

### 2.1. CADRE THEORIQUE

Comme nous l'avons vu, l'IFFP permet l'obtention du diplôme DFAP, par une démarche de VAE *reconnaisant* les aptitudes pédagogiques des enseignants en formation professionnelle. C'est sur la base de cette reconnaissance que nous allons réfléchir au parcours en VAE des candidats.

#### 2.1.1. LA RECONNAISSANCE

D'après Honneth (2002), il existe trois formes de reconnaissance liées à trois sphères particulières. La première est la confiance en soi. Elle se développe par l'amour reçu dès la prime enfance, lors du contact avec les proches et notamment la mère. Honneth s'inspire des travaux de Winnicott (1983) et de la relation mère-enfant étudiée par ce dernier. Winnicott explique qu'après une première période fusionnelle, la mère se détache progressivement de l'enfant. Lorsque celui-ci prend conscience que malgré ce détachement, elle continue à s'occuper de lui, il augmente sa confiance en elle, s'occupe seul et développe la confiance qu'il a en lui-même. Cette confiance en soi continue de grandir ensuite dans les relations intimes et les amitiés à l'âge adulte. La seconde forme de reconnaissance est liée au respect de soi. Elle se construit dès le moment où la personne prend conscience que les « autres généralisés » sont détenteurs de droits qu'ils peuvent faire respecter. Par analogie, elle s'estime alors digne de ces droits et méritant le respect. Enfin, la troisième forme de reconnaissance est l'estime de soi. Elle se développe par le regard des pairs et reflète leur évaluation de la contribution personnelle au travail, et de son utilité pour la société. C'est par sa « *particularité* » (Caillé, 2007, p.12) que l'on est reconnu socialement. Dans ce travail, nous mettrons tout particulièrement l'accent sur la forme de reconnaissance qu'est l'estime de soi, puisque nous nous intéressons au lien entre VAE et identité professionnelle.

Pour discuter des vécus des candidats face à la reconnaissance, nous nous appuyerons sur des théories<sup>6</sup> liées à l'entrée en formation. Malgré cela, les analogies considérées entre formation<sup>7</sup> et VAE ne permettent pas d'expliquer l'état d'esprit des candidats antérieur à

---

<sup>6</sup> Développées au point 2.1.2.1.

<sup>7</sup> Certains écrits théoriques sur lesquels nous nous appuyons pour discuter de notre recherche sont axés sur la compréhension des dynamiques identitaires vécues dans le cadre d'une formation. Si la VAE n'est en soi pas considérée comme telle, nous assumons que les tensions et dynamiques identitaires liées à celle-ci présentent de grandes similitudes avec celles décrites pour la formation.

l'entrée en VAE. En effet, la reconnaissance préalable est perçue bien différemment par les candidats que par des *apprenants*. Cette divergence a principalement trait au fait que ces premiers ont déjà exercé pendant un certain nombre d'années leur profession et peuvent considérer qu'ils ont acquis les compétences pédagogiques attendues par l'institution. C'est d'ailleurs la raison du choix de l'entrée en VAE au détriment de la formation complète. Ils s'estiment compétents et il est fort possible qu'ils soient reconnus comme tels par leurs collègues ou leurs supérieurs hiérarchiques. Nous postulons donc, et c'est notre première hypothèse, que les candidats bénéficient d'une reconnaissance antérieure à l'entrée en VAE, en étant déjà considérés par leur milieu professionnel (pairs ou hiérarchie) comme des *professionnels*. Dès lors, ils « joui[ssent] d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes » (Honneth, 2002, p.147). Nous dirons qu'ils ont déjà développé une certaine « estime de soi ». La reconnaissance institutionnelle qu'ils viennent rechercher auprès de l'IFFP ne porte pas sur l'activité *naturelle*, mais bien sur une activité *provoquée* (par les différentes modalités d'évaluation). Il s'agit en quelque sorte d'un complément permettant la reconnaissance *totale* des compétences. L'*apprenant* au contraire, entre en formation parce qu'il désire acquérir des compétences qu'il estime ne pas encore posséder. Dès lors, la formation a pour but ultime une première reconnaissance professionnelle, même si elle n'est pas octroyée par les pairs.

Dans sa théorie de la reconnaissance, Dejours (2007b) explique que celle-ci prend la forme de deux jugements : celui d'utilité et celui de beauté. Le premier concède au travailleur « l'utilité économique, sociale ou technique de [sa] contribution », et est formulé par la hiérarchie de l'employé. Le second « s'énonce toujours en termes esthétiques ». Il est proféré par les pairs et « octroie en retour l'appartenance à un collectif, à un métier, à une communauté. » (p.21). « Le succès de la dynamique de la reconnaissance repose sur la capacité collective de rendre les jugements de beauté et d'utilité les moins contradictoires et les plus congruents possible. » (Molinier, 2008, p.142). Dès lors, et si les candidats vivent déjà cette reconnaissance de la part de leur collectif de travail, il n'est pas certain qu'ils ressentent le besoin d'obtenir une reconnaissance institutionnelle. Plus encore, il est possible que certains candidats bénéficiant des deux types de reconnaissance énoncés par Dejours se sentent totalement estimés et ne souffrent d'aucun manque. En effet, « la reconnaissance porte sur le travail effectif (non sur sa représentation théorique sous forme d'organigrammes, protocoles, fiches de postes...) » (Molinier, p.141). Ainsi, pour certaines personnes dont l'obtention d'une certification revêt un caractère obligatoire, l'engagement en VAE peut être

déstabilisant, voire même vécu comme un soudain déni de reconnaissance de la professionnalité<sup>8</sup>. Pour Renault (2004), « cette estime de soi peut être remise en cause aussi bien par la perte de travail que par l'absence de reconnaissance économique ou symbolique de l'investissement de l'individu dans son travail : il en résulte blessures morales et sentiment d'injustice. » (p.53), car « la reconnaissance du travail par autrui joue [...] un rôle majeur dans la consolidation de l'identité personnelle. » (Molinier, p.139-140). Dans ce travail, en lien avec les discours des candidats, nous examinerons si l'entrée en VAE a un impact sur le sentiment de reconnaissance. A cette fin, nous nous appuierons sur les théories liées aux « dynamiques identitaires » (Kaddouri, 1996).

### 2.1.2. L'IDENTITÉ

Dubar (1998), dans son ouvrage sur la socialisation, définit l'identité comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. » (p.111). En portant un regard sur l'identité qui se situe au croisement entre sociologie et psychologie, il reconnaît l'importance de l'identité « personnelle », définie par Taboada-Leonetti (1990) comme étant ce « qu'un individu a d'unique en tant qu'être humain » (p.44) et s'accorde avec la psychodynamique du travail qui délaisse « le registre intrapsychique » pour s'intéresser à l'importance de « l'intersubjectivité et des autres externes. Dans cette perspective, l'identité personnelle est *relationnelle*. » (Molinier, 2008, p.133). Dubar définit l'identité comme une corrélation entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui : « Inséparables puisque l'identité pour soi est corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance : je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'Autrui. » (p.110).

Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990) relèvent le caractère « *dynamique* » (p.22) de l'identité qui se définit de façon processuelle, ainsi que son caractère « *structuré* » (p.23). En effet, si l'identité est multiple et évolue sans cesse, les réponses que l'individu proposera aux différentes situations vécues tenteront de réduire un écart trop grand entre les diverses identités, afin de permettre le maintien d'une certaine cohérence. Il se trouve que la personne met en relation des identités différentes qui peuvent se révéler être en tension. D'après Kaddouri (2006), la première relation est celle existant entre le Soi actuel (ce que la personne est) et le Soi futur (ce que la personne voudrait être), la seconde, celle existant entre

---

<sup>8</sup> Nous reviendrons sur ce point lorsque nous traiterons des tensions vécues par les candidats, en lien avec notre seconde hypothèse.

le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui. La régulation de la tension peut dès lors conduire soit à un « *plaisir identitaire* » si les formes identitaires sont congruentes, soit à une « *souffrance identitaire* » si celles-ci sont en tension (Barbier, 2006, p.44). Ainsi, un individu vivant une tension entre son identité pour soi et son identité pour autrui tentera de réguler ce « désaccord » en adoptant des « stratégies identitaires », que Dubar (1998) rattache au processus d'équilibration décrit par Piaget (1977), et qui lui permettront de retrouver une certaine cohérence. Ces stratégies identitaires sont vues comme :

*des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation. (Lipiansky et al, p.24).*

Pour Kaddouri (2006), les stratégies permettent « de faire face à la souffrance qui résulte d'une image de soi dévalorisée ». Il ajoute aussi qu'elles peuvent servir « à maintenir un plaisir éprouvé que l'on cherche à prolonger ». (p.128) « Elles visent, d'une part, la gestion de la cohérence entre les différentes composantes de l'identité afin d'éviter leurs incompatibilités, d'autre part, le maintien de la cohésion identitaire afin de faire face à l'éclatement et à la dispersion des éléments de la totalité. » (p.128).

#### **2.1.2.1. L'engagement en VAE et ses conditions**

Pour percevoir le besoin de reconnaissance des candidats, il est important de comprendre quelles sont les raisons qui les ont amenés à entrer en VAE. A ce sujet, Boutinet (1998) définit trois ordres de motifs distincts, décrits ici par Bourgeois (2000) :

Les motifs *situationnels* renvoient aux contraintes externes qui déterminent et conditionnent de l'extérieur les choix et les actions du sujet ; les motifs *personnels* renvoient, eux, à l'histoire personnelle et à l'expérience du sujet, faits tout à la fois de déterminations, de questions, de désirs proprement personnels qui poussent le sujet à l'action. Entre ces deux registres, l'auteur en distingue un troisième, celui d'une intériorisation de la situation environnante et des contraintes externes sollicitant l'histoire personnelle et se transformant ainsi en défis personnels. (p.91).

Réfléchir dans un premier temps aux conditions de l'entrée en VAE nous permettra de mettre à jour les tensions vécues par les candidats entre le « projet de soi pour soi », à savoir le « projet identitaire envisagé » par la personne entrant dans une démarche de VAE et le

« projet de soi pour autrui », « projet voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même » (Kaddouri, 2006, p.124-125), tel l'employeur.

Pour comprendre les stratégies employées par les candidats afin de réguler ces tensions, nous nous intéresserons aux modèles de l'Expectancy-Value présenté par Bourgeois (2006) et de la dissonance cognitive (Bloch, *et al.*, 2007, p. 286-287).

Selon Bourgeois (2006), les tensions identitaires du sujet peuvent permettre l'engagement en formation, sous réserve que soient remplies certaines conditions liées notamment au modèle de l'Expectancy-Value développé par Atkinson (1964)<sup>9</sup>.

Le modèle de l'Expectancy-Value :

souligne l'importance de deux facteurs conditionnant l'impact motivationnel de tensions identitaires pour l'engagement en formation. Il s'agit, d'une part, de la perception que le sujet peut avoir de la probabilité que la formation produise les résultats escomptés pour la régulation des tensions identitaires en jeu et, d'autre part, de la valeur accordée par le sujet à la formation en regard de l'enjeu que représente pour le sujet la résolution de ces tensions dans le cadre de sa trajectoire biographique. (Bourgeois, 2006, p.66).

La théorie de la dissonance cognitive introduite par Festinger (1957) postule : « 1° qu'il existe des états cognitifs privilégiés et 2° que tout écart par rapport à ces états va susciter un travail cognitif visant à le réduire. » (Bloch, *et al.*, 2007, p. 286-287). Festinger a défini trois liens possibles entre les cognitions prises deux à deux : la consonance, la dissonance et la neutralité. Si deux cognitions se trouvent en dissonance, soit se révèlent opposées ou incompatibles, l'individu se trouve dans une situation désagréable et va entrer en action pour tenter de réduire l'une d'entre elles. L'action entreprise va alors lui permettre de retrouver un état cognitif agréable. Dès ce moment, il évaluera plus favorablement l'option choisie que celle rejetée, afin de justifier son choix.

#### **2.1.2.2. La démarche de VAE et le *coping***

Considérer l'entrée en VAE seule ne suffit pas. Elle doit être étudiée comme le démarrage d'une étape dans le parcours professionnel du candidat. Comme son nom l'indique, l'entrée n'est que le commencement de la démarche VAE, celle-ci se composant, à la manière des rites de passage décrits par Van Gennep (1909) et repris par Heslon (2007),

---

<sup>9</sup> Voir aussi à ce sujet : Eccles, 1983 ; Eccles, Adler & Meece, 1984 ; Eccles & Wigfield, 1995, 2002 ; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993 ; Feather, 1982a, 1982b, 1988, 1992 ; Vroom, 1964 ; Wigfield & Eccles, 1992, 2000, 2002 ; Wigfield et al., 1997.

« en trois temps, à savoir celui de la « séparation » pendant lequel les impétrants sont séparés de leur groupe de provenance, celui de la « transition » où ils subissent une épreuve de passage et celui de leur « réincorporation » dès lors qu'ils ont su satisfaire à cette épreuve. » (p.77). Cette « transition »<sup>10</sup> va se vivre sur une certaine durée et se constituer d'épreuves successives au terme desquelles les candidats accéderont à la reconnaissance espérée. La dimension temporelle de la transition nous paraît dès lors essentielle, en ce sens qu'elle demande une certaine persévérance. Qu'en est-il de ce passage ? Comment les « professionnels » que sont les candidats à la VAE vont-ils vivre cette transition en termes de reconnaissance ? Ainsi que le dit Molinier (2008) : « L'innovation conceptuelle est d'intercaler le travail comme troisième terme entre le sujet et autrui. Ainsi, le travail et sa reconnaissance par autrui occupent-ils une place centrale dans la construction de l'identité. » (p.139). Nous considérons, et c'est notre seconde hypothèse, que les candidats vont vivre un certain nombre de tensions liées à la reconnaissance de leur statut professionnel, aussi bien lors de l'entrée en VAE qu'au cours du processus, et développer des stratégies identitaires afin de les réguler.

Afin d'identifier quelques stratégies employées par les candidats, nous nous intéresserons particulièrement à la théorie du *coping* définie par Lazarus & Folkman (1984) et reprise ici par Boutinet (1995) :

Le *coping* cherche par des efforts cognitifs et comportementaux à réduire ou rendre tolérables les exigences internes [...] ou externes [...] qui menacent les ressources de l'individu : la *coping strategy* (stratégie d'ajustement) est une théorie cognitive du stress visant à instaurer une transaction entre l'individu et son environnement perturbant ; l'une ou l'autre des deux formes de *coping* suivantes peuvent alors être développées :

- la première orientée vers l'émotion ;
- la seconde centrée sur le problème. (p.81-82).

### **2.1.3. L'ACCOMPAGNEMENT**

Comme nous l'avons vu avec Dubar (1998), l'identité ne peut se révéler sans le regard d'autrui. Nous nous intéresserons alors aux *autrui*s qui accompagnent les candidats pendant la transition qu'est la VAE. Le dispositif mis en place par l'IFFP propose un accompagnement

---

<sup>10</sup> Boutinet (1995) décrit la transition comme une « aire intermédiaire d'expériences, grosse d'instabilité et de tâtonnement, que nous pouvons situer entre les deux phases qui encadrent la crise, la phase antérieure de structuration, la phase ultérieure de résolution. » (p.58).

en groupe et individuel. Le Bouëdec (2002) et Paul (2004) l'expliquent, c'est parce que s'estompe la place accordée aux grands intégrateurs sociaux que sont la religion, l'école, la famille et le travail, que s'est développé de façon si importante l'accompagnement. Les chemins qui s'ouvrent à chacun sont nombreux et s'y retrouver exige de plus en plus l'aide d'une tierce personne. Dès lors, les formes que prend l'accompagnement s'adaptent à la singularité de chaque individu et de chaque parcours. Paul (2002) recense à ce sujet un certain nombre de postures liées à l'accompagnement qui vont du coaching au sponsoring. Lainé (2004), décrit « la posture des accompagnateurs [en VAE comme une] médiation entre connaissance et savoir de la pratique. » (p.35). Celui mis en place par l'IFFP se concentre sur le processus d'acquisition de la méthodologie (soit questionnement auto-réflexif et explicitation) permettant l'écriture du DCC. Dès lors, on pourrait l'apparenter à l'accompagnement que Paul nomme « conseil ». Elle le décrit comme étant l'œuvre d'un :

consultant, intervenant non plus en expert mais en praticien impliqué. Même si la relation est contractuelle, il ne règle pas une commande ni ne traite un dossier, mais répond à une demande avec des sujets. Il ne se situe ni en extériorité ni entre des protagonistes : il prend part à un processus. La relation suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique. (p.46).

Un certain nombre de caractéristiques liées à l'accompagnement sont définies par l'institution qui le met en place. Ainsi, être accompagnant est une fonction instituée pourvue d'obligations. Les accompagnants définissent un cadre préalable à la démarche avec les candidats, cadre qui est contractualisé. Mais au-delà de celui-ci, l'accompagnant va accueillir une personne singulière, et en ce sens la relation accompagnant-accompagné devra s'ajuster à ce dernier, que ce soit au niveau de son parcours, de sa singularité ou des demandes émergeant au cours du processus<sup>11</sup> :

L'accompagnant n'est en effet pas épargné par les paradoxes : entre son désir d'aider et de laisser l'autre libre, entre le laisser libre et lui imposer quelques contraintes pour justement l'aider à sortir de sa situation... il doit lui-même s'engager tout en se situant en retrait, s'impliquer tout en s'effaçant, sans cesse s'adapter, s'ajuster, changer de registre. (Paul, 2004, p.114).

Dès lors, et ainsi que nous pourrons le constater dans le discours des candidats, l'accompagnement est vécu de manière fort différente selon les personnes auxquelles il s'adresse. Ce d'autant plus que les candidats sont, rappelons-le, dans une attente de reconnaissance.

---

<sup>11</sup> Nous n'oublions pas ici que l'accompagnant est aussi une personne singulière et que c'est de la rencontre de ces deux singularités que naîtra une relation elle-même particulière.

L'accompagnement ne se réduit pas à cette dimension technique. Les outils et les techniques s'inscrivent toujours dans une relation en groupe ou entre deux sujets. Cette relation est chargée de valeurs, d'affects, de sentiments qui ne comptent pas pour rien dans le déroulement de la démarche - y compris si l'on se place du point de vue de son efficacité. (Lainé, 2005, p.174).

Pour expliquer ces deux registres (soit institutionnel et relationnel), Fustier (2000) emploie les termes de socialité primaire et secondaire. La socialité primaire est le mode de production d'échanges familiaux, « sans trop de filtres sociaux » (tels les titres ou fonctions) et dans lequel « le milieu de vie [...] prend la forme d'une *communauté* ». Elle est plutôt gérée par un système de don<sup>12</sup> (Mauss, 2007), alors que la seconde « convoque moins les personnes que les rôles, les statuts ou les fonctions » et se définit par « l'échange marchand » (Fustier, p.10). Dès lors, il est intéressant de se pencher sur la façon dont les candidats vivent l'accompagnement dispensé par l'IFFP. Car s'il se situe clairement dans un registre de socialité secondaire lorsqu'il est marqué par les obligations politiques et organisationnelles de l'institution, on peut se demander si, comme l'a précédemment relevé Lainé (2005), les affects des candidats ne le contraignent pas à jouer dans un même temps sur le tableau de la socialité primaire et à s'attarder sur les liens sociaux. D'ailleurs, Fustier le constate puisqu'il ajoute : « Du côté de l'observateur, un lien d'accompagnement relève de deux variables : un échange contractuel (en provenance d'une socialité secondaire) et un échange par le don (en provenance d'une socialité primaire). Un lien d'accompagnement particulier est plus ou moins saturé par chacune de ces deux variables. » (p.115). Dans notre travail, nous découvrirons quelle est l'importance donnée à l'accompagnant dans le discours des candidats, et dans quelle mesure l'*accompagnement* est aussi réalisé par d'autres personnes.

#### **2.1.4. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES**

Faisant suite à notre question de recherche : quel est l'impact du processus de VAE sur l'identité professionnelle des candidats ? , et au terme de cette partie théorique, nous avançons trois hypothèses que nous allons tenter de vérifier au fil de notre analyse. Les deux premières sont les suivantes : les candidats bénéficient d'une reconnaissance antérieure à l'entrée en VAE, en étant déjà considérés par leur milieu professionnel (pairs ou hiérarchie) comme des *professionnels* ; les candidats vont vivre un certain nombre de tensions liées à la

---

<sup>12</sup> Mauss (2007) a démontré que le don est un phénomène social enraciné dans notre culture. Celui-ci comporte trois phases : l'obligation de donner, l'obligation d'accepter les dons, de les recevoir, et enfin l'obligation de rendre les dons (le contre-don). Nous reviendrons sur cette théorie lors de la partie analytique.

reconnaissance de leur statut professionnel, aussi bien à l'entrée en VAE qu'au cours du processus, et développer des stratégies identitaires afin de les réguler.

La dernière hypothèse découle des tensions vécues par les candidats et de l'effort investi par ces derniers afin de les réguler. Nous appuyant sur les théories liées à la reconnaissance et à la dissonance cognitive, nous postulons enfin, que la reconnaissance obtenue au terme de la VAE va contribuer à l'augmentation du sentiment de reconnaissance des candidats, particulièrement dans la sphère de l'estime de soi.

## **2.2. METHODOLOGIE**

### **2.2.1. MÉTHODES QUALITATIVES**

Pour éclairer le propos étudié ici, nous avons choisi les méthodes qualitatives. En effet, nous cherchions à obtenir les discours de candidats exprimant les représentations de leur vécu face à la reconnaissance. Par le besoin d'accéder au *monde* de ces derniers, nous ne pouvions nous contenter d'une recherche axée sur des chiffres. Dès lors, le choix de la méthode s'imposait avec évidence. Comme l'expriment Huberman & Miles (1991) : « les données qualitatives permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes » (p.22).

Les questionnaires ne nous permettant pas d'appréhender les ressentis et représentations des candidats face à la VAE, nous avons effectué des entretiens, récoltes de témoignages au cours desquels la parole des candidats pouvait se libérer. Ainsi par le questionnement, il nous était aussi possible de procéder à des demandes de clarification et d'induire la remémoration de certains affects ou comportements liés au vécu de chaque candidat.

### **2.2.2. ENTRETIEN EXPLORATOIRE ET ÉCHANTILLONNAGE**

Le choix du seul lieu de l'IFFP était lié au fait que « les chercheurs de terrain qui examinent des lieux, des phénomènes et des personnes différents ont peu de chances de leur trouver quelque chose en commun. » (Huberman & Miles, 1991, p.63).

Un « entretien exploratoire » (Quivy & Van Campenhout, 2006, p.58) avec un candidat n'ayant pas réussi à démontrer ses acquis nous a confirmé l'importance de nous interroger sur la reconnaissance ressentie par les candidats. Cette personne avait vécu la VAE non seulement comme un cuisant échec, comme une non-reconnaissance de ses compétences pédagogiques mais aussi comme une forte injustice. Au-delà de l'aspect professionnel, elle exprimait des souffrances liées à son identité personnelle, bien que cela se soit passé des années auparavant. « Le drame de la reconnaissance se joue avant tout « dans la tête » des gens. ». (Molinier, 2008, p.143). Nous avons alors maintenu l'orientation de notre recherche sur les ressentis liés à la reconnaissance, mais avons désiré comprendre si les candidats n'ayant pas vécu d'échec avaient eux aussi ressenti ce déni de reconnaissance et éprouvé des difficultés liées à celui-ci lors de la durée de la VAE. Cela nous permettait d'éliminer un biais possible : celui de la réinterprétation de la procédure de VAE à partir des seuls affects liés au sentiment d'échec. Nous avons donc choisi des candidats ayant tous réussi à démontrer leurs compétences au terme de la procédure.

Il nous fallait ensuite définir un échantillon. La VAE n'existant à l'IFFP que depuis 2004, le choix était restreint. Une étude longitudinale n'était pas pertinente puisque le dispositif évoluait sans cesse et que l'impact des modalités sur les candidats risquaient d'en être modifié. Nous avons donc décidé de nous intéresser aux candidats ayant participé à la VAE de 2008 à 2009 afin d'obtenir un échantillon de personnes qui présentaient un certain recul sur ce vécu tout en ayant encore en mémoire la procédure ainsi que les ressentis éprouvés. Après avoir reçu l'aval de l'IFFP en échange de la présentation de ce travail, nous avons contacté les candidats de la volée 2008-2009. Les six personnes qui nous ont répondu (trois hommes et trois femmes<sup>13</sup>) ont été celles que nous avons interviewées pour cette recherche. Bien que nous ayons choisi un nombre égal de représentants des deux sexes, la sélection des candidats n'était pas liée à un souci de représentativité, ce d'autant plus qu'il nous aurait fallu plus de six entretiens pour y parvenir. Nous avons préféré nous entretenir avec des personnes disposées à exposer leur vécu plutôt que de risquer de nous heurter à un mur de silence en voulant privilégier la quantité à la qualité. On peut bien sûr aisément imaginer que leur réponse positive à notre requête était liée à des sentiments plutôt favorables à l'égard du dispositif mis en place par l'IFFP. Or, les entretiens ont démontré que si les candidats apprécient tous l'opportunité de faire une VAE plutôt que de s'engager en

---

<sup>13</sup> Les entretiens ont été anonymisés et nous avons choisi le genre masculin pour tous les candidats.

formation, la VAE de l'IFFP est perçue et évaluée de manière contrastée, comme nous pourrions le constater par la suite.

### **2.2.3. L'ENTRETIEN COMPRÉHENSIF**

Nous avons procédé à des entretiens semi-directifs s'apparentant à l'entretien compréhensif de Kaufmann (2006). Celui-ci vise à privilégier la relation entre l'intervieweur et l'interviewé. Kaufmann propose de « rompre la hiérarchie » s'imposant souvent entre l'enquêteur et l'enquêté et d'engager un mode plus conversationnel. Cette façon de faire permet à l'intervieweur de se laisser guider par les propos de l'interviewé pour se maintenir dans un état d'esprit alerte – afin de relancer par exemple un propos qui pourrait être d'une grande importance –, de s'attacher à conserver une attitude empathique<sup>14</sup>, et de s'engager dans l'entretien en donnant des repères à son interlocuteur. En ce sens, il est important que l'enquêteur puisse montrer des signes (telle une émotion) afin que son vis à vis se sente écouté et compris.

Les entretiens ont duré entre une heure et une heure et demie chacun et se sont déroulés pour quatre d'entre eux dans le lieu de travail des personnes concernées. Un candidat nous a proposé le lieu de travail d'un de ses collègues interviewé lui aussi, et nous avons procédé à un entretien à domicile. Cinq entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Pour ce faire, nous avons privilégié une écriture qui permettait une compréhension du *sens* du discours par le lecteur. Nous avons ajouté virgules et points en fonction des intonations orales et n'avons pas retranscrit les trop nombreuses hésitations, lorsque celles-ci rendaient les discours peu accessibles. L'un des candidats a utilisé son droit de refus de l'enregistrement. Pour celui-ci, nous avons pris des notes. Chaque entretien a été mené sur la base d'un questionnaire lié aux ressentis, préalables à l'entrée en VAE, lors de la procédure, ainsi qu'au terme de celle-ci. Les questions étaient orientées sur la reconnaissance ressentie et sur les stratégies identitaires mises en place pour réguler les tensions, sans que ces termes n'apparaissent dans les questions. En nous inspirant de Kaufmann (2006), les entretiens sont de plus restés relativement ouverts.

---

<sup>14</sup> Paillé et Mucchielli (2003) donne la définition suivante de l'empathie : « Il s'agit d'honorer la situation observée ou le témoignage rendu, d'accorder du crédit à ce qui est exprimé, plus encore de croire en ce qui a pris forme en dehors de soi au point de renoncer provisoirement à notre pouvoir et de nous laisser transformer. » (p.71)

## **2.2.4. MÉTHODES D'ANALYSE**

### **2.2.4.1. L'examen phénoménologique**

Après que les entretiens nous ont apporté la représentation que chaque candidat avait de son vécu singulier, il nous a fallu saisir la complexité de ceux-ci et les subtilités qui en découlaient. Par « l'écoute phénoménologique des données », nous avons pu procéder à « l'écoute initiale complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les « faire parler » » (Paillé & Mucchielli, p.70). C'est cette ouverture essentielle au monde de l'autre, qui pouvait seule nous amener à une compréhension plus profonde de ce que chacun exprimait. Ainsi, nous avons pris le temps de les écouter, « car la compréhension est parfois fonction d'un processus de maturation qui demande un certain temps. » (p.70).

### **2.2.4.2. L'analyse en mode écriture**

L'analyse s'est mise en place à partir de ce moment. Nous avons suivi l'analyse en mode écriture décrite par Paillé et Mucchielli (2003). Après avoir transcrit les entretiens, nous avons lu les témoignages à plusieurs reprises afin de nous les « approprier » : « C'est à dire que, déjà, à cette étape, le chercheur, après un certain temps d'analyse, accorde une valeur analytique plus grande à certains éléments du matériau et en délaisse d'autres ». Nous avons procédé ensuite à une « déconstruction » qui nous a permis de mettre en évidence des « informations, considérées comme plus significatives » (p.103) et de les assembler en catégories. Pour ce faire, nous avons procédé à l'écriture de « mémos » (Maxwell, 1999), de notes sur nos impressions, doutes ou liens que nous pouvions percevoir au travers des témoignages.

Pour finir, un processus de « reconstruction » (Paillé & Mucchielli, 2003) a été nécessaire pour constituer avec ces informations une narration permettant la communication avec le lecteur.

## **3. ANALYSE ET THEMATISATION**

Nous avons décomposé cette partie en quatre sections principales : l'entrée en VAE, le processus VAE, les *autruis* et la reconnaissance finale. Ainsi que nous l'avons mentionné

dans l'introduction, la première section traitera des conditions d'entrée dans la VAE, des motifs qui ont poussé les candidats à s'y inscrire, des tensions vécues à ce moment-là et des stratégies développées pour y faire face. La seconde s'intéressera plus particulièrement aux difficultés vécues par les candidats tout au long du processus et aux stratégies identitaires mises en œuvre pour réguler les tensions. Dans la troisième, nous discuterons de l'importance des *autrui*s dans la recherche d'équilibre développée par les candidats ; enfin, lors de la dernière section, nous considérerons les apports de la reconnaissance finale pour les candidats.

Les six candidats que nous allons suivre pour ce travail sont Sami, Elias, Olivier, Steve, Tristan et Kim. Les propos relatés sont introduits par (Ie), lorsqu'il s'agit de questions de l'intervieweur, et par les trois premières lettres du prénom du candidat mises entre parenthèses, lors des réponses.

### **3.1. L'ENTREE EN VAE**

#### **3.1.1. LA CERTIFICATION : UNE OBLIGATION**

Les candidats interviewés ont tous des parcours différents. Pourtant, qu'ils aient déjà enseigné pendant un nombre d'années important ou non, tous sauf un<sup>15</sup> se sont vus contraints d'obtenir le DFAP. La raison est principalement liée au maintien dans le poste de travail. En effet, le métier d'enseignant de la formation professionnelle exige, en plus des compétences liées à la branche enseignée, d'obtenir un diplôme certifiant les aptitudes pédagogiques des maîtres. Les enseignants dont nous parlons ici sont arrivés par des voies diverses dans leur poste mais n'ont pas suivi la formation pédagogique reconnue pour exercer dans la formation professionnelle. Ainsi, pour garder leur emploi, pour modifier leur statut et bénéficier d'un contrat à durée indéterminée, pour obtenir une augmentation salariale équivalant au salaire de leurs collègues titulaires, les enseignants ont dû faire reconnaître leurs acquis. L'entrée en VAE n'a dès lors été un choix que parce qu'elle a permis d'éviter de suivre la formation en deux ans<sup>16</sup>. Selon la théorie des motifs (Boutinet, 1998) exposée par Bourgeois (2000),

---

<sup>15</sup> Sami, dont nous parlerons plus tard.

<sup>16</sup> On peut évidemment considérer que le fait de participer à la VAE ou de perdre son travail est de l'ordre du choix, bien que cela soit relativement contraignant. Nous n'entrons pas dans ce débat mais estimons ici la contrainte suffisamment grande pour parler d'*obligation*.

l'entrée en VAE des candidats est donc déterminée par un motif situationnel et dès lors la motivation des candidats est d'ordre extrinsèque<sup>17</sup>.

### **3.1.2. LA RECONNAISSANCE PRÉALABLE À L'ENTRÉE EN VAE**

Nous l'avons souligné dans la partie théorique, la reconnaissance n'est pas uniquement de nature institutionnelle. Pour comprendre au mieux le contexte dans lequel se sont développées les stratégies identitaires qui suivront, nous avons désiré connaître le sentiment de reconnaissance des candidats avant leur entrée en VAE, sentiment qui contribue à leur estime de soi et à la construction de leur identité professionnelle.

Avant la VAE, Kim devait faire valider son enseignement chaque semestre et mentionne qu'il était mieux noté que d'autres collègues ; il se sentait donc reconnu par sa hiérarchie. Il en va de même pour Olivier qui s'estimait être une « personne ressource » pour son école par les prestations qu'il fournissait (responsabilités, mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques). Sami mentionne lui aussi le fait d'avoir un poste à responsabilités dans son école qui lui donnait la reconnaissance de ses collègues. Elias s'est rapidement vu confier des responsabilités par sa directrice et collaborait avec ses collègues qui le consultaient pour des conseils ou décisions à prendre. Steve jouissait d'une certaine liberté d'organisation laissée par ses collègues qui lui montraient du respect. Le fait que son supérieur hiérarchique lui ait proposé d'entrer en VAE en échange d'un contrat à durée indéterminée (CDI) était une preuve de plus pour lui que ses compétences étaient reconnues dans son école. Enfin, les échanges que Tristan avait avec ses collègues ainsi que les bons rapports de ses supérieurs étaient pour lui gages de sa valeur.

Pourtant, ces personnes reconnues par leur milieu se sont vues contraintes d'entrer dans une démarche de reconnaissance de leurs acquis et compétences. Dès lors, on peut imaginer que le caractère obligatoire de l'obtention du DFAP pouvait être mal perçu par certains. Tous n'ont pas réagi pareillement à cette contrainte. Certains l'ont vécu comme une injustice, d'autres ont tenté de négocier pour éviter l'entrée en VAE ; enfin d'aucuns ont accepté la VAE par « sagesse » ou même parce qu'ils éprouvaient le désir d'entrer dans ce processus. Quoi qu'il en soit, presque tous ont dû gérer la tension découlant d'un projet de soi

---

<sup>17</sup> Neuville et Van Dam (2006), disent de la motivation extrinsèque qu'elle « pousse le sujet à effectuer des comportements pour des raisons instrumentales. Autrement dit, le sujet entreprend une action non pas pour elle-même, mais pour les bénéfices qu'il pourra en retirer ou les inconvénients ainsi évités. » (p.155).

pour autrui représenté ici par la demande de l'employeur d'obtenir le DFAP, alors que le projet de soi pour soi ne correspondait pas à l'entrée en VAE.

Avant de découvrir les différentes façons dont les candidats sont parvenus à réguler la tension liée à l'entrée en VAE, nous nous arrêterons un instant sur le sentiment d'injustice évoqué par certains candidats face à cette obligation. « Les moyens, *l'investissement que va consentir le formé pour la réalisation du processus de formation dépendent de la signification qu'elle présente pour lui*, de l'image qu'il se fait de ses résultats et de l'usage de ses résultats. » (Barbier, 1996, p.22).

### 3.1.3. LE SENTIMENT D'INJUSTICE

Deux candidats ont mentionné l'obligation d'entrer en VAE comme une injustice. Ils justifient cela par le manque de reconnaissance de leurs formations pédagogiques et expériences préalables. Il est en effet intéressant de souligner que le fait d'avoir un diplôme pédagogique, pour un degré d'enseignement ne correspondant pas à la formation professionnelle, ne donne pas l'opportunité de déroger à la VAE<sup>18</sup>.

Olivier avait déjà obtenu des diplômes correspondant à une partie des exigences pédagogiques de l'IFFP. Toutefois, ceux-ci n'étaient pas validés pour des raisons légales liées aux lacunes des procédures de reconnaissance intercantionales. Pour lui, le déni de reconnaissance est dès lors clairement perçu comme une injustice indépendante de ses acquisitions personnelles et dont il fait les frais. La comparaison à ses collègues nous permet d'apparenter ce sentiment à la sphère du « respect de soi » définie par Honneth (2002).

(Oli) : je me suis senti pas reconnu du tout, enfin aucune reconnaissance de ce que j'avais fait, du parcours que j'avais fait, d'avoir fait ça à (nom de lieu) plus le séminaire pédagogique. Puis en plus par rapport à tous mes collègues avec qui j'avais fait le séminaire pédagogique qui gagnaient une fois et demi plus que moi dans des gymnases à (nom de lieu), c'était un petit peu énervant. [...]. Je me plaignais parce que j'étais pas juste enclassé, c'était injuste comme j'étais payé, en plus j'étais payé à 90%. (1.65-76)

Steve aussi avait suivi une formation pédagogique pour laquelle il avait obtenu un diplôme, ainsi que diverses formations continues préalables à l'entrée en VAE. Le manque de

---

<sup>18</sup> Les diplômes pédagogiques décernés en Suisse ne certifient les aptitudes pédagogiques que pour le niveau d'enseignement choisi. Ainsi, les degrés divers (enfantine, primaire, secondaire I, secondaire II, formation professionnelle, etc.) exigent chacun un diplôme spécifique.

considération des formations antérieures combiné au caractère obligatoire de l'obtention du diplôme lui procurent un sentiment d'injustice :

(Ste) : Bah j'ai trouvé un petit peu injuste. J'ai trouvé pas très correct. Parce que je me disais qu'on reconnaissait pas toutes ces années d'enseignement que j'avais fait, puis de formations continues, puis que je voyais pas une grosse différence entre ce que j'avais fait et puis peut-être ce que l'Institut proposait. Surtout que les formations continues j'allais les faire à l'Institut. Souvent, c'était des cours comme ça ou des cours organisés par un autre organisme pédagogique qui était reconnu quoi. (1.81-86).

Le projet de soi pour autrui formulé par l'employeur exigeant le diplôme pédagogique, se trouve par conséquent ici en tension avec le besoin des candidats de préserver une identité qu'ils estiment devoir être reconnue. En effet, les deux candidats mentionnés ci-dessus ont déjà fait un ou plusieurs diplômes validant leurs compétences pédagogiques. La tension émergeant des discours est dès lors ici plus liée à une incompréhension (ou inacceptation) du système administratif et légal, que justifiée par un manque de reconnaissance de la pratique effective.

### **3.1.4. LES STRATÉGIES IDENTITAIRES**

Les quatre autres candidats n'ont pas mentionné ce sentiment d'injustice, cependant le caractère obligatoire de l'obtention du DFAP a créé une tension que chacun a dû réguler à sa façon. Pour commencer, nous examinerons les stratégies singulières des candidats en lien avec la théorie de la dissonance cognitive<sup>19</sup> ; nous discuterons ensuite de celles-ci à la lumière des théories liées à l'Expectancy-Value<sup>20</sup> et au sentiment d'efficacité personnelle.

Quatre<sup>21</sup> candidats vivent une tension entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui. Nous considérerons ici l'action qu'ils entreprennent pour réduire cette dissonance comme étant de l'ordre des stratégies identitaires.

#### **3.1.4.1. La négociation**

Pour certains candidats, la VAE est une « transition anticipée non souhaitée ». L'« anticipation emprunte alors la figure anticipatrice de la prévention pour écarter un événement indésirable » (Boutinet, 1995, p.60). L'une des stratégies engagées par trois des

---

<sup>19</sup> Décrite au point 2.1.2.1.

<sup>20</sup> Décrite au point 2.1.2.1.

<sup>21</sup> Un des candidats, Elias, a été informé de l'obligation qu'il aurait de procéder à une formation lui permettant l'obtention du DFAP, lors de son engagement dans l'école où il exerce. Celui-ci a donc perçu la VAE comme une chance d'éviter la formation sur deux ans et n'a dès lors pas vécu de tensions liées à l'entrée dans le processus. Nous évoquerons le parcours du second candidat, Tristan, en parlant de l'engagement dans la VAE.

candidats consiste à tenter de supprimer les conséquences du projet de soi pour autrui, à savoir l'entrée en VAE. Etant déjà au bénéfice de diplômes pédagogiques, Steve, Olivier et Sami tentent, par divers moyens, d'obtenir une reconnaissance d'acquis. Malgré cela, leurs  *négociations*  échouent.

(Ste) : Alors bien sûr que j'ai essayé de faire valoir ma formation de (nom de formation), parce qu'elle est en grosse part axée sur la pédagogie et que toutes les années que j'ai fait à (nom d'école), je me suis pas contenté de cette formation-là, j'ai fait beaucoup de formations continues à côté qui étaient très orientées, au départ, pédagogie par objectifs, puis par la suite centrées sur la personne. J'ai évolué quand même un petit peu avec le courant pédagogique. Seulement c'était pas reconnu par la direction de l'enseignement parce que c'était pas à l'Institut. C'est pas à l'Institut, voilà. (l. 56-63).

(Oli) : De 2004 à 2008, j'ai essayé de faire reconnaître mes titres en passant par la CDIP, en passant par tout. Et puis non, comme c'était (nom de lieu), c'était pas reconnu, alors voilà. En l'occurrence le papier que j'ai fait n'a aucune reconnaissance auprès de la CDIP. (l.11-14).

(Oli) : J'ai essayé d'aller à la HEP, mais la HEP ils reconnaissaient rien de ce que j'avais fait avant. (l.25-26).

Le dernier des trois candidats, Sami, présente un profil particulier pour son entrée en VAE. Il est en effet le seul à n'avoir pas été astreint à obtenir le DFAP. Au bénéfice de formations pédagogiques reconnues dans son école, il a entendu parler du DFAP par sa directrice. S'il n'était pas obligé de l'avoir pour garder son poste, celle-ci lui a cependant expliqué qu'un changement d'école le contraindrait à faire la formation (ou la VAE). Malgré le fait qu'il ne désire pas partir de l'école, il a pris la décision d'effectuer la démarche. L'entrée en VAE est une transition vécue à travers deux mouvements, deux tensions qui vont être résolues par deux stratégies distinctes. La première se situe entre le projet de soi pour autrui et le projet de soi pour soi<sup>22</sup>. Il s'agit du fait que sa directrice lui « conseille » de faire la VAE. Dès lors, et malgré le fait qu'il ne soit pas contraint d'y entrer, il tente de négocier afin d'éviter la VAE : « Parce que moi j'ai essayé dans un premier temps, je suis allé à l'IFFP et j'ai dit : mais dites donc moi j'ai fait ça, vous pourriez pas essayer de me reconnaître ?! Non faut aller à Berne et caetera parce que eux aussi ils se protègent hein. » (l. 58-61).

Malgré leurs tentatives, les trois candidats échouent dans leur négociation. Le projet de soi pour autrui reste le projet dominant. Dès lors, afin de réduire la tension existant

---

<sup>22</sup> La seconde tension et sa résolution sont présentées au point 3.1.4.4.

toujours entre le projet de soi pour autrui et de soi pour soi, ils vont développer des stratégies identitaires diverses.

### 3.1.4.2. Le projet de confirmation de soi

Olivier exprime dans son discours une *lutte*, au cours de laquelle il a tenté à plusieurs reprises de faire valoir ses formations antérieures. Il s'agit de ce que Kaddouri (2006) nomme le « projet de confirmation de soi » : « les sujets inscrits dans ce type de projet sont satisfaits de leur identité actuelle tout en la jugeant insuffisamment [...] reconnue par un autrui significatif duquel ils sont socio-affectivement et institutionnellement dépendants » (p.134). Le déni de reconnaissance et le fait qu'il soit seul dans cette situation lui donnent un fort sentiment de solitude et de manque de soutien dans cette *bataille*. Après plusieurs années et un certain nombre de portes fermées, il se résigne à entrer en VAE. Dès lors, la stratégie adoptée consiste à accepter le projet de soi pour autrui, à réduire de fait la cognition opposée, et à considérer l'aspect positif de l'entrée en se référant à son parcours préalable : il se définit comme une personne aimant les études.

(Oli) : Vous savez, j'avais pas vraiment beaucoup de soutien parce que j'étais un cas à part. Il<sup>23</sup> se disait un peu : c'est quoi cet espèce de cas qui a pas fait des études comme les autres, en faisant l'uni Lausanne avec deux branches enseignables, en faisant la HEP, puis en entrant exactement dans la norme. J'étais tellement hors norme puis tellement isolé, que j'avais l'impression de devoir être seul à me battre. Et j'ai fait mais des lettres, et des lettres, et des lettres, et puis à la fin j'ai écrit à (nom de chef de département cantonal) et puis voilà, ça changeait tellement rien que je me suis dit : bon ben s'il faut refaire une formation, moi j'ai pas de souci à faire une formation, moi j'aime bien les études, apprendre, réfléchir et tout et finalement je suis entré dans la démarche VAE. (l.35-43).

### 3.1.4.3. Le projet de reconstruction de soi

Steve lui, vit ce que Kaddouri (2006) nomme « le projet de reconstruction de soi ». « Sont porteurs de ce type de projet les sujets qui vivent une blessure identitaire causée par un autrui significatif dont ils dépendent institutionnellement et affectivement. Les sujets concernés connaissent une fragilité identitaire alimentée par un sentiment d'humiliation et d'injustice qui les fait souffrir. » (p.134). En parlant de son poste précédent, Steve mentionne :

(Ste) : C'était un échec par rapport à ce que je voulais amener et puis j'avais aussi vécu quelque chose où j'étais pas reconnu du tout dans le travail que je faisais. Bien au contraire. C'était les bâtons dans les

---

<sup>23</sup> En parlant de son directeur

roues à fond, dans le poste précédent à (nom d'école). Et là sur le plan reconnaissance personnelle, j'avais pris un coup plein la gueule comme on dit (rires). Et puis j'étais aussi sur une situation personnelle où j'en prenais plein la gueule quoi. Situation familiale et personnelle où j'en prenais plein la gueule. Donc c'était une période de mon existence qui était très négative où j'essayais de survivre carrément. (I.354-362).

Jusqu'à l'entrée en VAE, il vit une certaine « appréhension » qui va se réguler avec la démarche portfolio. En effet avant le début de la VAE, il en refuse l'idée. Le caractère obligatoire de l'obtention du DFAP le gêne : « Et là, je me trouvais dans un caractère d'obligation, ouais je crois que c'est ça qui me contrariait le plus, c'était le côté obligation. Obligé de. » (I.364-366). Il se trouve alors dans un « rapport d'hostilité » (Kaddouri, 2006, p.140) face à la VAE. Or, le fait de se découvrir de l'intérêt pour le processus, ainsi que le fait d'apprécier les qualités de l'animatrice et des personnes qu'il rencontre, lui permettent de percevoir plus sereinement la VAE. Nous ne pouvons donc pas trouver ici de stratégies préalables à l'entrée en VAE, mais une acceptation de l'état de fait grâce à un milieu dans lequel il se sent à l'aise. L'entrée en VAE lui fait percevoir le projet de soi pour autrui de façon moins néfaste pour lui que ce qu'il avait imaginé préalablement. Dès lors, la tension entre les deux projets s'estompe, il trouve moins de raisons de s'opposer et accepte de vivre le projet de son employeur avec plus de tranquillité.

(Ste) : Alors j'avais quand même une certaine appréhension. Bon j'en avais discuté avec le collègue qui l'avait fait l'année précédente, puis comme il est dans mon bureau, dans le même bureau, j'avais des échos quand même comme ça quand il exprimait le parcours, les choses qu'il avait à faire. Puis je voyais de temps en temps que ça lui posait des soucis. Je me dis : oh lalala dans quoi je vais. Et puis j'ai commencé par le portfolio. Puis ça, on a dû le faire en partie sur l'été, donc sur la période de vacances, et puis c'est une chose qui s'est très très bien passée. C'était très intéressant. C'était déjà une démarche introspective, que j'avais déjà fait moult fois, mais là c'était une méthodologie différente, puis l'animatrice qu'on a eue était vraiment adéquate j'ai trouvé en tout cas. Et puis le groupe avait une très bonne dynamique et ça s'est très très bien passé. Donc j'ai commencé par un élément positif. (I.151-160)

#### **3.1.4.4. La préservation collaborative**

Sami vit une seconde tension qui se situe entre le Soi actuel et le Soi futur. Afin de réduire la dissonance existant entre le fait de s'être vu conseiller la VAE et le fait de ne pas vouloir la faire, il entre dans une démarche et un raisonnement que nous qualifierons de proactifs et se décrit comme une personne cherchant les challenges et les opportunités de se « confronter ». Dès lors, il vit l'entrée en VAE comme un choix. Rappelons le troisième motif défini par Boutinet (1998) et cité par Bourgeois (2000) : « Entre [les] registres [situationnel et

personnel], l'auteur en distingue un troisième, celui d'une intériorisation de la situation environnante et des contraintes externes sollicitant l'histoire personnelle et se transformant ainsi en défis personnels. » (p.91). Dans son discours, on peut bien percevoir la tension vécue entre le Soi actuel reconnu, se définissant comme quelqu'un qui ose la progression, et le Soi futur qui risque l'échec de reconnaissance et veut conserver l'image de quelqu'un qui ose avancer. On pourrait rapprocher cette stratégie de celle que Kaddouri (2006) nomme « continuité identitaire » et grâce à laquelle Sami adopte « une stratégie d'arrangement (...) avec un autrui duquel [il] est socio-affectivement dépendant. N'ayant pas les ressources pour supporter le coût de l'affrontement, [il] recourt à une stratégie d'alliance ou de subordination, qui lui permet d'obtenir le soutien (...) de l'autrui en question ». Il agit alors dans une dynamique de « préservation collaborative » (p.132) :

(Sam) : mais la motivation première c'était pas ça, c'était de me dire ben, euh parce que je suis un peu comme ça : va voir un petit peu où tu en es, toi de tes compétences, de tes connaissances en pédagogie au fond. Va te confronter un petit peu. C'était un peu ça mon idée. C'était quand même une prise de risque. Parce que vous voyez je me suis dit, là je suis reconnu ici, je suis reconnu, j'ai pas besoin de prouver tous les lundis matins quand je viens que j'ai ce qu'il faut pour faire mon job. Par contre, là si je pars, puis qu'on me dit : ben finalement vous devez faire des compléments, vous validez pas les modules, comment est-ce que je vais pouvoir gérer ça moi ? (1.60-67).

### **3.1.4.5. La maturité vocationnelle**

Kim<sup>24</sup> est le candidat qui présente le bagage le plus important avant l'entrée en VAE. Son parcours l'a amené à travailler aussi bien dans les hautes écoles que dans le privé. Malgré cela et une reconnaissance avérée et établie de la part de ses pairs et supérieurs en tant qu'enseignant et pédagogue, il a été contraint d'obtenir le DFAP. Lui, au contraire des trois candidats précédents réagit bien différemment au déni de reconnaissance de ses aptitudes pédagogiques : le fait de devoir une nouvelle fois prouver ses compétences le « fait hurler de rire ». Toutefois, il « accepte l'absurde de la situation. ». De par son parcours, il est habitué aux formations et a intégré le fait que la société actuelle fonctionne sur le mode de la formation continue. La stratégie adoptée consiste alors à réfléchir au « retour sur investissement de la VAE, notamment au niveau salarial ». Au vu de la plus-value, il accepte d'entrer en VAE. Pour lui, il s'agit de « maturité » et de « sagesse », « sagesse d'accepter ce qui ne peut être changé ». Le raisonnement est donc ici rationnel. Il ne s'agit pas d'affects liés

---

<sup>24</sup> Kim est le candidat qui a fait valoir son droit de refus à l'enregistrement. Dès lors, les citations ne sont pas référencées à des lignes rapportant à une transcription.

au manque de reconnaissance. Kim connaît le fonctionnement du monde de l'emploi, en a accepté les possibles incohérences. Il présente ici ce que Boutinet (1995) appelle la « maturité vocationnelle ». « Lorsque la transition et la crise peuvent trouver un point d'aboutissement satisfaisant à travers l'organisation d'un équilibre psychologique plus élaboré, il y a manifestation momentanée d'une maturité vocationnelle. » L'« adulte l'obtient par ses réalisations, par un engagement au contact de l'expérience, d'une expérience qui est passée par le conflit mais aussi l'exploration d'un espace de possibles » (p.63). Kim a en quelque sorte, de par son bagage antérieur, accepté de considérer sa portée d'action limitée sur les événements. Dès lors, il choisit ce qui lui sera le plus profitable. Cela lui permet de réduire la cognition opposée et d'accepter l'entrée en VAE.

### **3.1.5. L'ENGAGEMENT EN VAE ET L'ESPÉRANCE DE RÉUSSITE**

Le modèle de l'Expectancy-Value<sup>25</sup> va nous permettre de rendre compte de l'importance des buts que chacun espère atteindre, ainsi que de l'espérance de réussite du processus de VAE.

#### **3.1.5.1. Le but à atteindre**

Tous les candidats interviewés donnent de l'importance au but à atteindre. Nous l'avons mentionné, il s'agit pour eux de garder leur poste : « j'avais peur qu'on me dise : vous avez pas le papier, ça veut donner la même chose. C'est à dire que vous pouvez plus enseigner. C'est à dire que moi je serais très triste. » (Tri, 1.395-397), ou d'obtenir une situation stable en bénéficiant d'un nouveau statut. S'ajoute à cela une augmentation salariale pour la plupart.

#### ***L'engagement soutenu***

Deux candidats présentent un engagement que Kaddouri (2006) qualifie de « soutenu » (p.138). Chez eux, « le projet de soi pour soi rencontre de façon complémentaire le projet de soi pour autrui ». Il s'agit de Tristan qui présente un projet de Soi futur désirant obtenir une reconnaissance pédagogique et de Sami, qui désire préserver sa liberté de choix (Soi actuel) dans l'avenir (Soi futur).

---

<sup>25</sup> Vu au point 2.1.2.1.

Le parcours de Tristan l'a amené à travailler dans une école où, bien que la formation pédagogique soit obligatoire, on l'a dissuadé d'entrer en formation. Il évoque notamment le fait que cette dernière soit en partie à charge financière de l'école et que les personnes avec qui il discutait de cette possibilité lui répondaient que les formations alors en place ne seraient bientôt plus reconnues. Finalement, il perd sa place sans pouvoir prétendre à un poste puisque, malgré son expérience, il n'a toujours pas obtenu le diplôme.

(Tri) : C'est à dire que j'avais enseigné dix ans dans une école supérieure, en même temps j'avais pas une formation pédagogique. Je pouvais faire une formation pendant que j'étais assistant et adjoint scientifique et on m'a chaque fois dit : les systèmes vont changer, les systèmes changent, ça sert à rien de faire cette formation maintenant, puisqu'après elle sera pas reconnue. Donc un peu bêtement, j'ai écouté ce qu'on m'a dit, j'ai un peu repoussé mais en même temps, en me disant : bon voilà, ça sert à rien de faire quelque chose que je devrai refaire plus tard. Arrivé au bout du compte, je suis arrivé sans aucune formation pédagogique. (l.27-34).

Dès lors, une fois engagé dans l'école où il enseigne actuellement, il exprime son désir d'entrer en formation et de faire valider son expérience. Comme le projet de soi pour soi - l'entrée en formation - s'était heurté préalablement au projet de soi pour autrui, qui tentait de l'en dissuader et lui avait fait perdre son poste, il n'hésite pas à exposer son projet de Soi futur dès son entrée dans la nouvelle école. Ainsi, il se met dans une position d'actorialité pour défendre son projet.

(Tri) : Moi quand je suis arrivé dans cette école, c'est la première chose que j'ai fait. C'est que j'ai envoyé une lettre en disant : j'aimerais faire une formation pédagogique. Pourquoi ? Parce que j'avais pas envie de refaire l'erreur que j'ai fait quand j'étais à l'école, avant, en école supérieure où j'ai écouté mes supérieurs. Une formation ça coûte, dans l'école. Enfin bref, je me suis rendu compte de certaines choses qu'on m'a dit, que j'avais pas envie qui se reproduisent. Je me suis dit : j'ai envie d'avoir les papiers qu'il faut maintenant. (l.757-763).

Sami est le seul candidat à n'être pas contraint d'entrer dans la démarche et d'obtenir le DFAP pour conserver son emploi. Le but à atteindre n'en est pas moins important pour lui. Il s'agit en fait de conserver une certaine liberté de choix. L'entrée en VAE, se présente alors comme un *risque choisi* afin d'éviter un *risque contraint*, soit le fait de se voir refuser un poste différent s'il venait à partir de son école. Ainsi, afin d'éviter de subir le caractère obligatoire de l'obtention du diplôme, il investit la VAE, comme un choix délibéré : « parce qu'on sait jamais ce qu'il peut se passer, je peux changer d'orientation professionnelle ou d'écoles, j'aurais dû de toutes façons faire ce papier qui est le seul qui est reconnu » (l.126-

128). L'anticipation des risques lui permet alors de rester maître des situations vécues. Il relate ainsi la fois où il est allé passer un entretien d'embauche sans y être contraint, *juste pour voir*. Le fait d'être pris pour le poste lui a donné le *luxe du choix*<sup>26</sup>.

(Sam) : Et je me suis dit, tiens postule voir, mais vraiment comme ça, hein, postule pour voir ce que tu vaux vraiment sur le marché. En ayant aucune pression et en ayant aucun besoin de partir, c'est très facile et très confortable. Parce que si on n'est pas pris on dit rien à personne, donc on n'a pas besoin de se mettre dans une situation où on a été refusé, non mais c'est vrai, hein. Puis si on a réussi ben après on choisit d'aller ou pas. Donc très confortable. (l.160-164).

### 3.1.5.2. L'espérance de réussite

L'engagement en VAE comporte un risque : celui de ne pas parvenir à démontrer toutes les compétences exigées, compétences que l'on estimait avoir à l'entrée en VAE. Qu'en est-il dès lors de l'espérance de réussite des candidats ? Nous allons l'examiner en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), concept développé par Bandura (2007). « Le SEP, issu de la théorie sociocognitive de Bandura, est défini comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007) » (Croity-Belz, Cazals-Ferre & Megemont, 2008). Pour Bandura, la motivation dépend du sentiment d'autoefficacité qu'a la personne. Ce sentiment influence les représentations que le candidat a de ses aptitudes à réussir ou de sa propension à échouer. Le SEP a une influence sur le degré d'engagement de la personne ainsi que sur l'effort consenti pour persévérer dans l'entreprise malgré les difficultés. Ainsi, un candidat manifestant un SEP faible montrera moins de détermination à s'engager dans la formation. Dans notre étude, les candidats présentent différents degrés de SEP. Malgré tout, ceux qui ont un SEP moins fort que les autres vont compenser le manque par une réflexion sur les bénéfices que leur apportera la VAE.

Olivier se dit très confiant dès l'entrée et affiche un haut SEP : « franchement j'ai fait le séminaire pédagogique, ça fait depuis 2004 que je travaille ici, que j'ai de l'expérience. Si moi, je le réussis pas, qui le réussit ? C'est un peu gonflé, mais vous voyez ? De se dire : j'ai toutes les cartes en main. » (l.471-474). « Ce qu'ils attendent c'est que vous ayez quand même les compétences pour être un bon enseignant, avoir les bonnes réactions et puis être adéquat. Puis ça je l'avais quand même appris, travaillé, expérimenté grâce aux études à (nom de lieu) puis grâce à l'enseignement que j'avais fait ici. » (l.483-487).

---

<sup>26</sup> Comme nous l'avons relevé au point 3.1.4.4.

Kim est aussi très confiant. De par son expérience passée, il présente un SEP fort et a une vision relativement sereine de la VAE. Appartenant à une minorité dans le milieu dans lequel il exerçait, il a appris à se battre, malgré le fait qu'on lui ait mis « beaucoup de bâtons dans les roues ». S'il imagine ne pas pouvoir démontrer tous ses acquis au terme de la VAE, ce n'est pas, pour lui, lié à ses compétences, mais plutôt à la personnalité des experts ou au fait que couraient à l'époque des rumeurs selon lesquels l'IFFP n'appréciait pas vraiment les universitaires.

Tristan, lui, est moins confiant, son SEP est moins élevé. Il justifie cela par son parcours non-universitaire. Il dit de son entrée en VAE :

(Tri) : Avec des doutes pour savoir comment je vais gérer ça. Parce qu'encore une fois j'ai pas un parcours universitaire donc je savais que c'était un mémoire, un mémoire théorique, que si je travaille plutôt (nom de la matière enseignée) et que je communique plutôt avec les objets, c'est parce que je trouve que l'écriture est pas forcément une chose facile. Donc c'est plutôt cette partie-là je dirais, de se dire qu'il faut faire quelque chose de théorique en écrit simplement, était pas forcément évident au départ. Mais à part ça, j'ai pas de souci, mais disons c'est peut-être la petite chose qui faisait, je me dis : est-ce que je... non en fait je crois que je suis parti assez vite dans cette idée de VAE en me disant : on verra. Encore une fois je préfère regrouper une année, c'était vraiment comme ça. (l.137-146).

Les doutes liés au manque d'expérience dans l'écriture, qu'il justifie par son vécu, sont toutefois compensés par le fait qu'il y a d'autres modalités d'évaluation que Tristan ne redoute pas et que les avantages présentés par la VAE, en comparaison de la formation, lui semblent suffisamment importants pour s'engager dans cette voie.

(Tri) : je savais qu'il y avait des choses pratiques à faire sur le moment, que c'était sur une année au lieu d'être réparti sur deux voire trois ans, certains le font, et puis que c'était un côté moins frontal. Et ça, ça me plaisait. C'est à dire que d'après ce que moi j'avais entendu à l'époque, il y en a, on va suivre des cours, l'autre c'est ce que j'ai fait, on a des cours à suivre, mais on a aussi toute une recherche indépendamment à faire. Je préfère avoir mon horaire moi, me créer ma manière de travailler. (l.91-96).

Sami ne parle pas de son espérance de réussite, ni de ses aptitudes. Il se décrit pourtant comme étant quelqu'un « qui prend des risques, qui fait des challenges puis de me confronter parce que je pense que ce n'est pas une mauvaise idée que de savoir où on en est, de voir ce qu'on vaut. » (l.135-137). Ce passage pourrait suffire à nous donner à penser qu'il est une personne présentant un fort SEP. Pourtant il ne décrit la VAE qu'en termes de « risques ».

Renault (2004) illustre alors ce fort besoin de « conjurer les risques » en parlant du déni de reconnaissance.

[Ces expériences] conditionnent profondément [notre rapport positif à nous-mêmes] et elles sont assez douloureuses pour apparaître comme un risque à conjurer en permanence. [...] En effet, la certitude que nous avons de notre valeur pouvant toujours être remise en cause par autrui, elle ne nous apparaît que comme une certitude à vérifier, comme une certitude que l'on veut voir vérifiée par autrui, par l'intermédiaire d'un comportement indiquant qu'il reconnaît notre valeur. Nous éprouvons ainsi la reconnaissance comme un besoin et une inquiétude. Le seul moyen de satisfaire ce besoin, d'apaiser cette inquiétude, est de tenter de prouver notre valeur à autrui par nos actes. (p.41).

Ainsi, nous pouvons peut-être tenter de comprendre les dynamiques qui poussent Sami à chercher la « confrontation » en acceptant de participer à la VAE, le regard d'autrui lui permettant seul la reconnaissance espérée. Kaddouri (1996) relève à ce propos que « toute réponse positive à cette offre [de formation] et la demande de formation qui en résulte, seront à considérer « comme tentative de réduire l'écart entre ce que le sujet désire être et ce qu'il est, de combler la faille qui sépare l'être de son projet » (Kaës, 1973). C'est par le repérage de cet écart entre son « identité héritée » et son « identité visée » « que le sujet peut se constituer dans sa subjectivité et se former » (Kaës, 1973, p.68) » (p.137). Le regard d'autrui semble d'une importance capitale pour Sami puisque loin de nous expliquer qu'il a les aptitudes lui permettant de mener la VAE à bien, seuls le risque d'échouer et la comparaison avec les collègues semblent occuper son esprit :

(Sam) : Alors je me suis dit : mais de dieu mais t'es fou d'avoir fait ça, pourquoi t'as fait ça ? Tu risques ta peau, tu risques tout, ça sert à quoi ? (l.79-81).

(Sam) : Donc de faire ça c'est prendre un risque. C'était prendre un risque et c'est quand même prendre le risque d'échouer. Prendre le risque de pas être à la hauteur et ça c'est quand même vachement important. Parce que dans le fond, quand on fait un cursus pareil, ben il y a des tables de validation, et qui dit validation, dit possibilité de pas valider justement. Et ça pèse très fort dans l'état d'esprit des gens. En tout cas le mien, mais je l'ai partagé. On prend un grand risque. (l.67-76).

(Sam) : La prise de risque elle se manifeste comme ça : si j'ai raté là, ben comment je vais dire à mes collègues que j'ai pas réussi alors que j'ai un poste ici à responsabilités et que je dois leur dire ce qu'ils doivent faire parfois. Il y a des trucs qui disent c'est plus possible de travailler comme ça après, si je réussis pas. (l.389-392).

Contrairement aux autres, Sami est le seul qui manifeste une angoisse face à ses collègues quant au fait de ne pas parvenir à démontrer ses compétences. Boutinet (1995) dit au sujet de cette comparaison à autrui :

Permanence, différenciation, reconnaissance vont fusionner pour constituer les composantes de base interactives du sentiment identitaire, composantes à partir desquelles va pouvoir s'opérer la perception de soi par soi. Or une telle identité perçue est traversée par deux sortes de jugements, les uns portés par soi sur soi (jugements internes), les autres comparant soi à autrui (jugements externes). Cette double appréciation interne/externe correspond en grande partie à la distinction opérée par Cl. Dubar (1991) qui différencie l'identité personnelle de l'identité sociale. (p.68).

A cette définition du sentiment identitaire s'ajoute ce que Bourgeois (2006) mentionne comme relevant d'une tension liée aux communautés de pratique :

Une tension identitaire sera d'autant plus importante pour le sujet qu'elle met en jeu sa trajectoire d'appartenance et de participation à des communautés de pratique. En effet, dans ce cas, il s'agit d'assurer, en même temps que l'accomplissement d'une identité positive visée (ou l'évitement d'une image négative), mais aussi, la réussite d'une certaine trajectoire de participation à des communautés de pratique concrètes (p.101).

Ce risque, semblant être lié en partie avec le SEP fragile de Sami, s'accompagne de « tensions » fortes qui vont ébranler son estime de soi.

### **3.1.5.3. Le fait de relativiser**

Deux candidats nous font part d'un raisonnement tenant compte à la fois de l'efficacité personnelle et des contraintes externes. Ces personnes considèrent la non-démonstration de leurs compétences comme faisant partie des possibles, mais en relativisent les conséquences. Elias est le seul à avoir dû envisager la formation dès l'obtention de son poste d'enseignant. Dès lors, la VAE proposée était une opportunité qui lui évitait une année de plus de formation. Le fait de ne pas parvenir à démontrer toutes les compétences est ainsi perçu comme étant une possibilité tout à fait légitime, compte tenu du parcours préalable et du manque de formation formelle pédagogique.

(Eli) : Si j'avais eu des compétences qui étaient pas acquises, ben j'aurais suivi des compléments de formation. J'essayais aussi de me dire ça. Ben voilà s'il y a des choses qui passent pas, ben il y a pas mort d'homme. Vous voyez c'est pas un examen qui est réussi ou raté, la VAE. C'est vous validez, ben tout ce que vous pouvez valider, ben c'est du bénéfique, moi j'essayais de le voir comme ça. Puis de me dire ben s'il y a des compétences que je valide pas, ben ils me proposeront des modules. (I.232-237).

Comme nous l'avons vu plus haut, Steve vit une « certaine appréhension », vite dépassée lors de son entrée dans la VAE. Le caractère agréable de celle-ci lui fait oublier ses doutes et il préfère dès lors opter pour une stratégie que nous nommerons le *zen*, non seulement parce qu'il relativise un possible échec, mais aussi parce qu'il refuse de s'angoisser tout au long de la formation, comme nous le découvrirons plus loin :

(Ste) : Tout au long de cette formation, je me suis jamais dit : je vais échouer ou j'ai l'anxiété d'échouer.

(Ie) : Vous vous disiez pas que c'était possible que vous ne réussissiez pas à démontrer toutes vos compétences ?

(Ste) : Ah oui. Mais je le prenais sereinement. Oui c'est possible, parce que je voyais qu'il y avait des gens qui étaient très compétents dans leur domaine. Et puis je me disais : oulala, ça c'est des gens qui arrivent à très bien synthétiser les situations, ils arrivent à en parler correctement, disons de manière très cohérente tout ça, très claire et tout. Puis je me dis : ouais moi je suis peut-être pas toujours aussi clair. Très certainement là je me disais : je suis en-dessous de ces compétences-là en tout cas. Mais je me disais pas du genre : je suis nul ou je vais louper, non ça c'est pas des trucs que je me disais. Je me disais : c'est possible que je loupe et puis bon si je loupe et ben je referai quelque chose. J'étais obligé de toutes façons. (I.310-324).

### **3.1.6. SYNTHÈSE**

Comme nous avons pu l'observer, malgré la contrainte commune de départ d'obtenir le DFAP, les types de stratégies pour faire face à cette obligation sont aussi variés que le nombre de candidats en présence. Il n'est cependant pas impossible que l'on trouve, dans une population plus large, de quoi obtenir une certaine répétition des phénomènes permettant une catégorisation typologique. Toutefois, il est fondamental de considérer tout autant le vécu préalable de la personne que les contraintes externes pour comprendre les stratégies qu'elle met en place. Dès lors, nous obtenons un certain nombre de réactions face à la tension, comprenant aussi bien la négociation que l'acceptation du projet de soi pour autrui, alors même que chacun conserve une stratégie singulière. Olivier régule la tension en diminuant l'importance de son projet de soi pour soi, Sami investit la VAE en la vivant comme un « choix », Tristan s'engage fortement dans cette voie puisqu'elle lui permet enfin la reconnaissance dont il avait préalablement manqué et Kim vit cette obligation avec la sagesse que Boutinet (1995) nomme « maturité vocationnelle ». Chez Steve, la tension se régule d'elle-même puisque la contrainte rejoint le besoin de reconnaissance<sup>27</sup> et que l'entrée en VAE se passe dans un climat agréable ; enfin Elias ne vit pas de tension puisque l'entrée en

---

<sup>27</sup> Nous développerons cet aspect au point 3.4.1. traitant de la reconnaissance finale.

VAE lui permet d'éviter les deux ans de formation qu'il savait devoir suivre dès son entrée dans l'école.

### **3.2. LA VAE : UNE TRANSITION ENTRE DEUX RECONNAISSANCES**

Une fois régulées les tensions relatives à l'entrée en VAE, les candidats se trouvent face à une série de modalités présentant des tâches à effectuer. Le DCC, la visite en situation professionnelle, les mises en situation professionnelle ainsi que l'entretien explicatif se suivent et vont se vivre sur une durée de neuf mois, soit de septembre à juin. La reconnaissance institutionnelle attendue est alors *mise en suspens* jusqu'à la décision finale. La première reconnaissance offerte par les pairs (Dejours, 2007b) a, d'une certaine manière, montré son insuffisance pour permettre la garantie de l'emploi. Dès lors, a surgi chez certains candidats une carence de reconnaissance, un manque dans l'estime de soi, qu'ils espèrent combler tout au long du processus - comme nous le découvrirons pour Sami et Tristan - ou avec l'obtention du diplôme DFAP – comme c'est le cas pour Steve.

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux difficultés rencontrées par les candidats durant le processus VAE et aux tensions vécues face à la carence de reconnaissance. Nous découvrirons ensuite les stratégies que les candidats vont mettre en œuvre afin de réguler ces nouvelles tensions.

#### **3.2.1. LES CONDITIONS D'ACCOMPAGNEMENT DE L'IFFP**

Pour comprendre l'émergence des tensions vécues par les candidats, il est nécessaire de saisir les conditions d'accompagnement mises en place par l'IFFP. L'Institut, comme nous l'avons vu précédemment, propose un accompagnement pour les candidats lors de la première phase du bilan, pour permettre l'émergence des compétences qui permettront la réalisation du DCC. Le rôle de l'accompagnant est bien distinct de celui des experts. En effet, il ne peut pas juger de la justesse ou adéquation des compétences des candidats avec les critères d'obtention du DFAP. Il n'est pas habilité pour cela, sachant que l'évaluation sera donnée par les experts lors d'un entretien final en mai. Son rôle est donc paradoxal<sup>28</sup>. La grande difficulté réside dans l'ajustement que l'accompagnant doit faire pour répondre aux attentes des candidats - attentes liées au besoin de reconnaissance - et pour respecter les limites de sa fonction, à

---

<sup>28</sup> A ce sujet, nous renvoyons le lecteur à la citation de Paul (2004), concernant les paradoxes vécus par l'accompagnant (point 2.1.3.).

savoir de *ne pas trop en dire*, afin d'éviter d'entrer dans le domaine évaluatif, domaine réservé exclusivement aux experts.

Lors de la première année de mise en place de la VAE, les accompagnants avaient l'autorisation d'aller observer les candidats sur leur lieu de travail.

Cette démarche avait un double objectif, pédagogique et méthodologique : d'une part, lors d'observations de leçons animées par les candidats, l'accompagnateur contribuait au développement de la compétence pédagogique ; d'autre part, il apportait des éléments méthodologiques afin d'aider le candidat dans l'identification et l'explicitation de ses compétences et leur mise en lien avec le référentiel. (Albornoz & Dupuis, 2008, p.19-20)

Dès la deuxième année cependant, les accompagnants ont cessé leurs visites. En effet, la dimension pédagogique ayant pour but le développement des compétences s'accommodait mal d'un dispositif visant la validation de compétences déjà présentes chez les candidats ; la position de l'accompagnant lorsqu'il qualifiait le travail des candidats le mettait en concurrence directe avec celle des évaluateurs. Si les visites restent aujourd'hui encore possibles, elles doivent cependant se maintenir dans le champ méthodologique et permettre au candidat de développer ses aptitudes dans l'explicitation des compétences, non pas dans le domaine pédagogique.

### **3.2.2. LES TENSIONS VÉCUES PAR LES CANDIDATS**

Les candidats ressentent quelques difficultés avec le fait de ne pas bénéficier d'un retour évaluatif avant le terme de la VAE. En effet, ces personnes focalisent leur énergie sur la réalisation des objectifs permettant la reconnaissance, mais ne reçoivent aucun retour ni signe de cette reconnaissance tant attendue.

Les deux obstacles principaux répertoriés dans les discours des candidats sont liés à un manque de reconnaissance *directe* et *indirecte*. La première difficulté, celle que nous nommerons reconnaissance directe, concerne le manque de « feed-backs » ou de « retours » de la part de l'IFFP quant à l'évaluation des modalités pour chaque candidat. Ces retours constitueraient en soi une reconnaissance directe. La seconde concerne la définition d'indicateurs ou critères précis permettant à chacun de cibler les attentes de l'IFFP et ainsi de produire les documents offrant la reconnaissance. Si nous la nommons reconnaissance indirecte, c'est au sens où une définition claire des critères permettrait aux candidats de produire le DCC afin, à terme et notamment grâce à ce dernier, d'obtenir la reconnaissance

espérée. Il n'y a donc pas de lien immédiat entre compréhension des critères et reconnaissance, mais un lien évident.

### 3.2.2.1. Le manque de « retours »

La première difficulté est liée au silence auquel se heurtent les candidats lorsqu'ils tentent de savoir s'ils *font juste*. L'évaluation se donnant au terme de la démarche, dans l'attente, certains souffrent d'une carence de reconnaissance qu'ils cherchent à combler.

Seul un candidat vit le silence de l'Institut de façon relativement sereine. Il s'agit de Steve. Rappelons qu'après une première période *préVAE* un peu angoissante, l'engagement en VAE lui avait donné une confiance qu'il décide de conserver tout au long du processus en adoptant une attitude *zen*. Dès lors, il ne s'agit pas ici d'une confiance en soi, comme le SEP (Bandura, 2007) définit plus haut, mais plutôt d'une acceptation de *ce qui est*. En effet, malgré les difficultés vécues, il conserve ce sentiment. Nous pouvons le découvrir lorsqu'il relate ses ressentis suite à la visite en situation professionnelle qui ne s'était pas très bien passée :

(Ie) : Mais vous en aviez pas spécialement besoin qu'on vous dise : ça, ça a été démontré, ça pas, faudra faire attention la prochaine fois?

(Ste) : Alors (silence). Non parce que je me disais que ça changerait rien que je le sache. Parce que comme je savais pas les autres démarches qu'il y auraient, par exemple à Crêt Bérard, à la rigueur, ça m'aurait focalisé peut-être sur : j'ai pas démontré cette compétence-là, donc il faut absolument que je la démontre ailleurs. Puis ça, ça aurait peut-être été moins naturel je pense. (1.424-430).

Steve accepte les règles du jeu en quelque sorte, et c'est la stratégie liée à l'attitude *zen* qu'il présente face au manque de retours qui lui permet de *tenir* sur la durée du processus.

Kim exprime sa compréhension du dispositif mis en place mais regrette toutefois ce manque de retours de la part des experts : « Leur rôle a été bien tenu. Ils n'avaient pas le droit d'interagir avec nous, ça a été clairement dit. Mais moi, j'aurais préféré avoir ça, c'est important. ».

Certains candidats vivent le manque de retours beaucoup plus difficilement. C'est le cas de Tristan et Sami qui ressentent cette absence de manière très forte. Ce manque fait écho à leur vécu. Tristan n'a pas de parcours universitaire et doute de ses aptitudes à l'écrit. Il n'a de plus jamais suivi de formation pédagogique. Or, tout au long de son discours, il revient régulièrement sur la confusion qu'il estime que l'IFFP entretient entre formation et validation

d'acquis. L'ambiguïté qu'il perçoit vient du fait qu'il a l'impression d'apprendre beaucoup sur le métier d'enseignant alors que les responsables de la VAE lui disent qu'il « sait déjà ». Il est le seul à parler en ces termes et décrit un certain nombre d'apprentissages que la VAE lui a permis de vivre. Il se place en quelque sorte comme quelqu'un *en apprentissage* ou *en formation*. Dès lors, il attend de l'IFFP des méthodes et directives claires qui lui permettent de comprendre non seulement où il doit aller mais aussi ce qu'on attend de lui en termes de qualité d'enseignement. Du fait de son manque de connaissances pédagogiques, il attend de connaître les normes qui balisent la pratique du pédagogue. Ce que la VAE ne donne pas. Ainsi, il sent le manque de retours de façon forte.

(Tri) : Moi le manque de retour, c'est un manque énorme tout au long. Mais ce qui est ambigu, c'est que c'est pas une formation mais en fait c'est une formation. Mais une formation, c'est anti-pédagogique ce qu'ils nous font là comme formation. Parce que, si on sait pas sur quoi on est jugé, si on sait pas par rapport à quelle échelle, si on sait pas ce qu'on demande, si on sait pas, on arrive pas à ... en tout cas moi je trouvais que c'était difficile ça, de pas avoir de point de repère. (1.539-544)

(Tri) : Oui, ce qui est difficile, c'est de vivre avec ce doute tout le temps. C'est de se dire : je suis en train de faire quelque chose, mais avec ça, je pourrai prouver que je suis un bon prof, enfin que j'ai la pédagogie suffisante. Euh ça ouais, c'est plus difficile d'avoir des retours et moi quand je fais un travail, j'estime que la personne au bout d'un moment, faut qu'elle ait une référence. On lui demande quelque chose, on fait quelque chose, on attend d'avoir un compte-rendu pour dire : non voilà ça c'est juste, ça c'est faux, par rapport à ce qu'on attend, ça, ça va dans une autre direction, de nous guider. Ça effectivement je trouve que c'est pédagogique, c'est comme ça qu'on apprend. On apprend de nos erreurs, beaucoup. Mais si on sait pas qu'on a fait une erreur, on va la refaire. Donc là, on veut pas nous dire : vous êtes en train de faire des erreurs, parce qu'ils veulent les choper à la fin je pense, je sais pas. Mais donc, on doit faire nos erreurs et les assumer. (1.643-654)

Sami, lui, a une longue expérience dans l'enseignement combinée à plusieurs formations pédagogiques. Pourtant, il fait partie des candidats qui souffrent le plus du manque de retours tout au long du processus. Ce ressenti semble lié à son SEP. Comme nous l'avons vu plus haut, Sami montre une image relativement forte et active dans la recherche de challenge. Or, il semblerait que son SEP soit en relation étroite avec les conditions de son actualisation. En effet, le fait de choisir les challenges dans lesquels il se lance lui confère un sentiment d'efficacité fort. Son SEP paraît par conséquent corrélé avec la maîtrise qu'il a des situations vécues. Ainsi, il relate qu'il a apprécié l'écriture du DCC et l'entretien explicatif parce qu'émotionnellement, ils avaient été des moments relativement calmes dans lesquels il avait pu s'exprimer sans vivre un trop grand stress :

(Sam) : Moi j'ai bien aimé, j'ai mieux aimé du point de vue émotionnel le dossier ciblé de compétences parce que j'avais pas à être là en face, et puis j'ai bien aimé la dernière étape, c'est l'entretien explicatif. Parce que là, on peut exprimer des choses sur la manière dont on a conçu notre dossier, dans la manière dont on a fait les choses, donc on peut, là je suis assez à l'aise, la confrontation comme ça, mais c'est moi qui parle, et puis c'est moi qui dis et qui dirige dans le fond ce que j'ai à dire, et puis ça peut pas être juste ou faux encore une fois, c'est moi qui ressens ça, c'est moi qui vois les choses comme ça, et c'est moi qui justifie ce que j'ai fait et pourquoi je l'ai fait comme ça, donc c'est pour moi assez simple assez facile l'entretien explicatif. Je pense que ça me stresse pas. (1.637-645).

Dans l'action toutefois, dès lors qu'il se trouve face à une difficulté qu'il ne lui est pas possible d'anticiper et de gérer seul, ou dès lors que la maîtrise de la situation lui échappe, comme c'est le cas avec le manque de feed-backs vécus lors du processus, la situation devient pour lui particulièrement éprouvante. Nous détaillerons cela plus avant, lorsque nous nous intéresserons aux stratégies déployées pour faire face aux difficultés.

(Sam) : Et la difficulté dans cette histoire-là, même si on nous l'explique c'est qu'on sait jamais où on en est. On a aucun aucun feed-back de rien, on sait pas s'il faut corriger le tir pour ça. On nous dit : on vous dit rien parce que l'évaluation se fera de manière globale, ce qui est pas tout à fait vrai parce que chaque étape est validée pour elle-même, malgré tout. Le dossier ciblé de compétence que j'ai rendu, ils pouvaient pas attendre, enfin je veux dire ça servait à rien de savoir comment j'allais répondre à un questionnaire ou à un interview pour le corriger, je vois pas tellement le rapport. Mais enfin on nous dit... Donc en fait ils corrigent par étape mais on nous donne rien comme élément de point de repère. Bon, c'est un point de vue qui peut à la limite se comprendre, mais qui est très très désagréable. (1.300-309)

### **3.2.2.2. Le manque de clarté face à la compréhension des indicateurs ou critères**

Si les indicateurs fournis aux candidats sont précis, ces derniers ont toutefois des difficultés à les appréhender clairement. Comme l'explique Kim, les candidats ne comprenaient pas toujours le langage de l'IFFP, car les responsables agissaient en « hyperspécialistes, un peu dans leur bulle ». Dès lors, « parfois, on ne captait pas du tout où l'enseignant<sup>29</sup> voulait en venir. ». Ce qu'il déplore étant donné le caractère hétérogène du public des candidats.

La notion de communauté discursive (Jaubert, Rebière, Berné, 2003) peut aider à caractériser le processus de la VAE. La diversité des discours en présence y est forte. Il s'agit en outre d'une communauté discursive en cours de constitution dans laquelle s'élaborent des genres discursifs nouveaux. Les genres de discours confrontés dans la VAE sont en effet nombreux. Le candidat est sans cesse conduit à se situer entre la langue du métier, le texte qu'il écrit à propos de son expérience, ses interactions langagières avec

---

<sup>29</sup> Par ce terme, Kim mentionne un responsable ou un animateur du dispositif VAE de l'IFFP.

les accompagnateurs et avec le jury, le vocabulaire du référentiel, le vocabulaire présent dans le dossier d'accompagnement. (Champy-Remoussenard, 2007).

Ainsi, ce n'est pas tant la précision des critères et indicateurs qui est mise en cause dans le discours des candidats, que leur difficile compréhension et l'adaptation qui doit en être faite par chacun pour parvenir à démontrer les compétences attendues par l'IFFP.

(Ste) : C'était très difficile au départ. Parce qu'il fallait comprendre ce qu'on attendait de nous. Et puis ce qui était difficile, c'était déjà ça, cet aspect des domaines de compétences et puis des critères. C'était assez difficile parce qu'il fallait comprendre dans la globalité de la démarche, puis après il fallait un gros travail d'introspection pour puiser chez soi l'information, ou les éléments, ou le vécu, qui permettent justement de démontrer ces domaines de compétences, et puis là-dedans de trouver ces critères, de comprendre ce que les critères voulaient dire. Parce que les domaines de compétences, il y en avait sept, sauf erreur, et puis il y avait vingt-neuf ou trente critères. Donc il fallait les comprendre pour essayer, dans les cas qu'on présentait, de faire passer le maximum d'informations. (l.186-194).

(Eli) : Parce que vous avez vraiment l'impression qu'ils vont chercher des fois la petite bête. Ouais, vous savez pas finalement ce qu'ils attendent vraiment, parce que les indicateurs qu'ils doivent vérifier, vous les avez, ils vous les donnent, mais c'est très vague, vous voyez. Vous vous dites : ok qu'est-ce que tu mets là-dedans, puis après c'est chacun y met un peu ce qu'il veut, donc vous vous dites: bon finalement est-ce que j'ai donné assez de preuves ? Est-ce qu'il faudrait encore que je leur parle d'autre chose ? En quels termes ? (l.171-176).

(Oli) : Mais au début, c'était : qu'est-ce qu'ils entendent par, je sais plus les termes exacts parce que c'était un petit peu de la masturbation intellectuelle. Enfin ils ont des termes, enfin vous vous dites: ils inventent des nouveaux mots à chaque paragraphe. Puis on se disait : qu'est-ce qu'ils attendent, toi t'as compris quoi et puis ton référent t'a dit quoi ? (l.180-183)

D'après les candidats, le flou occasionné par la compréhension des critères est voulu par l'IFFP et fait partie du travail réflexif que doit effectuer chacun. Cela leur donne un sentiment d'un manque de soutien de la part de l'Institut :

(Eli) : Les indicateurs en tout cas, ils nous ont dit clairement à la fin que c'était voulu de pas les décortiquer, de pas dire : voilà cet indicateur représente ça, ça, ça, ça. C'est chacun doit décortiquer et comprendre les indicateurs à sa manière. Mais je sais pas. Mais souvent on en avait marre, on disait : ils font exprès, ils nous donnent pas les trucs à temps ou alors les documents, on savait pas vraiment ce qu'on devait remplir. Il y avait des tableaux on avait l'impression que c'était à double, on disait : mais qu'est-ce qu'on doit mettre dans le deuxième tableau, j'ai l'impression que je vais redire ce que j'ai mis dans le premier, des trucs comme ça. (l.541-548).

(Oli) : Puis c'est tellement un travail individuel et puis après, je pense que c'est voulu qu'ils restent vague. Parce qu'ils aimeraient aussi voir ce que vous comprenez et voir ce que vous produisez avec les documents qu'ils vous mettent à disposition. Je pense, je sais pas, j'ai pas totalement compris leur stratégie mais, je pense que cet espèce de flou qui règne tout au long de la VAE, c'est voulu. On sait jamais ce qu'ils attendent exactement. (l.164-168).

(Tri) : Moi je trouve c'est la lecture des critères, l'interprétation de la lecture des critères. Parce que les critères c'est une chose mais, il y a comment on l'interprète. Et eux ils ne donnent pas une interprétation. Ils veulent que nous on interprète. Donc on peut l'interpréter comme on veut. (l.553-556).

(Tri) : C'était assez déstabilisant. Et je pense que c'est volontaire, d'ailleurs ça a été dit par monsieur (nom d'un responsable). J'ai l'impression qu'on nous met dans une situation de déséquilibre pour nous faire sortir quelque chose. (l.241-243).

(Sam) : C'est à dire qu'on a de temps en temps des rencontres à l'IFFP pour des moments un peu de théorie sur je sais plus qu'est-ce qu'il y avait, je pourrais ressortir mon classeur, et puis là on profitait pour demander : et puis alors les critères, les indicateurs, c'est quoi la différence ? Parce qu'ils parlent de critères, d'indicateurs, de compétences, vous savez et puis chacun a son interprétation des termes, mais nous en tant que candidats, on a besoin d'être rassurés, c'est ça que je dis aussi, on a besoin d'avoir un langage clair qu'on n'a jamais en fait. Parce que chacun, parce que la définition du terme compétence elle est multiple, elle restera multiple. Et puis alors suivant à qui l'on s'adresse, la personne nous dit : ouais c'est ça. Mais il y a pas aussi ça ? Ouais ouais tu peux mais c'est pas obligé. Puis après on va vers l'autre : non non c'est ça. Et ça c'est très déstabilisant. Ca c'est très déstabilisant. (l.210-220)

Sami l'explique clairement par son besoin d'être « rassuré ». Le manque de clarté régnant autour de la compréhension des indicateurs et critères ne permet pas aux candidats de saisir la démarche. Ce flou leur donne l'impression d'être perdu, ce qui indirectement, en les « déstabilisant », nuit à la confiance qu'ils ont en leur aptitude à démontrer leurs compétences. Or, sans cela, le risque est plus grand de ne pas obtenir la reconnaissance espérée.

### **3.2.2.3. La charge de travail**

Deux difficultés supplémentaires sont évoquées par certains candidats. Elles concernent la charge de travail et le stress vécus lors de la VAE. Elles ne sont pas en lien direct avec le sentiment de reconnaissance mais déstabilisent les candidats tentant de démontrer leurs compétences.

Elias parle de cette charge de travail en la mettant en relation avec le temps qu'elle prend sur le reste de ses occupations, thème qui sera récurrent tout au long de son parcours.

(Eli) : Puis parallèlement à ça<sup>30</sup> ben on devait pondre notre dossier, notre bilan de compétences. Puis ça vous le faisiez principalement à la maison. Ca c'était du boulot. Ca c'était vraiment long, parce que c'était un dossier en tout je pense que j'ai rendu une centaine de pages parce que vous devez décrire là ces quatre expériences, comment ils appellent ça, sous la loupe, vous devez décrire. Puis il y avait une méthodologie à suivre. Alors c'était pas compliqué mais c'était long. (l.130-135)

Tristan évoque aussi la VAE comme un processus exigeant beaucoup de travail. C'est essentiellement à cause du manque de compréhension de ce qui est attendu par l'IFFP et du peu d'habitude qu'il présente face à l'écriture de rapports. Nous verrons plus tard que sa stratégie pour faire face au *flou* décrit auparavant, le place dans une situation d'autant plus difficile quant à la charge de travail.

(Tri) : comme je disais : c'est assez lourd, d'un coup c'est beaucoup de travail pour se plonger dedans. C'est un travail on n'a plus l'habitude d'être de l'autre côté et puis d'être seul avec son travail. (l.379-381).

Sami est un candidat qui vit particulièrement difficilement le processus VAE, qu'il décrit comme étant « beaucoup de souffrances » (l.961). Chaque difficulté augmente sa sensibilité et son sentiment de solitude qu'il exprime de nombreuses fois au cours de l'entretien.

(Sam) : Quand ça a commencé, j'ai vraiment pris conscience du travail, parce que c'est un énorme boulot pendant une année quoi. C'est vraiment un gros boulot. D'accord ? Alors je me suis dit : mais de dieu mais t'es fou d'avoir fait ça, pourquoi t'as fait ça ? Tu risques ta peau, tu risques tout, ça sert à quoi ? (...) Mais c'est un moment pénible psychologiquement et il faut être soutenu je crois. Et puis une des manières de se soutenir c'est de discuter entre nous, pour pas abandonner. Parce que c'est assez facile d'abandonner hein ? (l.78-92)

(Sam) : Là on rentre un peu dans un autre sujet, moi je l'ai dit hein, mais c'est vrai qu'on est seul hein dans la VAE, totalement seul. (l.206-207)

(Sam) : C'est très compliqué, c'est très mélangé, c'est très confus, puis alors on est fatigué, et puis on a le boulot le reste du temps, on fait pas ça à la place de, on le fait en plus, donc il y a des tas de choses, et puis on a tous des vies de famille, vie en général qui nous préoccupe, donc tout ça se mélange, et tout ça fait qu'on est beaucoup plus sensible. Je crois que c'est un phénomène qui s'explique uniquement comme ça. On est dans une situation à risque, mais c'est vrai hein si je vous dis ça, on est dans une situation à risque, et puis tout prend des proportions qui devraient pas être mises de manière si importante, mais c'est comme ça. (l.393-400).

---

<sup>30</sup> Elias fait allusion aux cours et ateliers donnés à l'IFFP.

#### 3.2.2.4. Le stress

Le stress apparaît dans les discours comme étant lié à une modalité particulière. Il s'agit du séjour à Crêt Bérard, lieu où se vivent les mises en situation professionnelle. Celles-ci sont par tous ressenties comme un moment très stressant au cours de la VAE. Certains le vivent avec recul et expriment leur habitude de ces situations (Kim), d'autres expliquent que le stress est essentiellement dû au manque préalable d'informations données par l'IFFP, enfin certains vivent très difficilement le fait d'être constamment mis sous le regard évaluateur des experts.

Tristan s'exprime sur le manque de temps à disposition pour les mises en situation professionnelle :

(Tri) : donc là c'était un peu douloureux parce que je sentais la pression. D'autres ont pris ça très à la légère, moi j'étais assez tendu, et puis j'ai trouvé assez stressant au niveau du timing. Encore une fois, c'est à dire que je préfère prendre du temps pour préparer mes cours. Puis là, quand tout d'un coup on me dit : dans une heure faut me rendre un compte-rendu de la séance machin truc, je trouvais des fois assez difficile. (1.478-483).

Sami relate son séjour à Crêt Bérard et les tensions ressenties face au regard évaluateur des experts. Il est le candidat qui vit le plus mal ce moment d'observation. On peut voir dans son discours une maîtrise importante, révélée notamment par les termes : « on est toujours en train de s'auto préparer, censurer, quand il y a ça comme ça j'évite, puis je vais trouver ça comme ça, comme ça il peut penser... » et qui contraste fortement avec la façon dont Steve vit la VAE, comme nous le verrons plus loin.

(Sam) : on est sorti de là épuisé. Ben on est sous le feu de la rampe, j'allais dire, sous les objectifs tout le temps. Alors on est épié, on a l'impression d'être épié, parce que comme je vous ai dit, on a fait ce cours, on a fait une animation, on a fait des jeux de rôle. Et on a toujours les gens suivant les salles qui sont très près. Donc on se sent surveillé en permanence. (1.535-539)

(Sam) : Mais il y avait toujours autant d'experts que de candidats, donc on avait un cercle autour d'une table puis derrière des ordinateurs, des crayons et caetera qui crépitaient quelque part. Donc on est en train de se dire : de dieu faut pas que je dise ça. Quand on doit animer ou participer au groupe c'est terrible parce qu'on se dit : attends si je dis ça, il va penser peut-être que... Voyez, ça. Donc on se censure. On essaie d'être intelligent, puis on réfléchit à la formule, comment je le dirais pour pas que ça..., pour que ce soit du bon français. Bon c'est le jeu on sait, mais c'est éprouvant, parce qu'on est toujours en train de s'auto préparer, censurer, quand il y a ça comme ça j'évite, puis je vais trouver ça comme ça, comme ça il peut penser... Ou bien j'en sais rien hein, mais on est dans une situation où on

n'est pas naturel quoi. Et ça, ce jeu c'est extrêmement fatiguant parce qu'on n'est pas nous-mêmes donc on n'est jamais détendu, on est toujours à l'affût de ce qui peut être interprété. Donc on se maîtrise. On est tendu aussi physiquement, on est tendu nerveusement, on est attentif à comment l'autre parle. Est-ce qu'on doit intervenir parce qu'on n'est pas d'accord, mais si on n'est pas d'accord comment le dire pour que bref. Des choses qui sont pas faites de manière naturelle. (1.547-561).

Pour Elias et Olivier, le stress vient essentiellement du manque d'informations données lors de la présentation de la VAE par les responsables de la filière. Ce sont les échos des anciennes volées et le fait de laisser place à leur imagination qui poussent les candidats à s'effrayer de ce moment.

(Eli) : Eux ils vous expliquent pas tout. J'ai l'impression que la manière dont c'est présenté à Lausanne, c'est pas fait pour forcément vous mettre en confiance. J'ai l'impression qu'il y a pas beaucoup d'infos qui étaient données au départ donc vous vous faites pas mal d'idées et vous avez les échos des anciennes volées qui vous disent : ah ouais, les mises en situation c'est horrible, pendant deux jours t'es sous la loupe. Alors c'est clair que, vous voyez, il y a un peu des bruits qui courent qui vous font un peu flipper mais bon. (1.89-95).

(Eli) : c'est clair que vous avez envie de savoir. Parce qu'eux ils vous disent rien. Ils vous disent : ben voilà, c'est deux jours où il y a des jeux de rôle mais vous savez rien. Vous savez le jour en arrivant là-bas. Au fur et à mesure ils vous donnent des consignes et puis vous faites vos trucs quoi.

(Ie) : Et puis ça c'était un peu stressant ?

(Eli) : Ah ouais ouais. (...) Ouais mais c'était speed parce qu'en plus vous arrêtez pas, ils vous font des trucs le premier jour je me souviens encore le soir, de huit à dix on était sur l'ordi à pondre des textes pour eux quoi. C'était hyper intensif. Mais ça va, on en est ressorti vivant, mais on était content que ce soit pas plus que deux jours. (1.285-298).

(Oli) : Mais à Crêt Bérard, c'était de nouveau la même chose où on sait pas ce qu'ils attendent de nous, où on est un peu jeté en pâture, où en plus on a tous l'ambiance des autres qui paniquent, où il faut vraiment réussir à se mettre dans une bulle. Crêt Bérard c'était pas forcément très agréable. (1.681-271).

Le stress vécu à Crêt Bérard contribue au fait que cet endroit soit perçu de façon particulièrement dramatique par les candidats. Entre prison et lieu de crimes atroces, Crêt Bérard apparaît comme un endroit quelque peu maudit.

(Sam) : Et puis d'ailleurs quand on arrive, le premier jour, mais c'est comme si on allait en prison. C'est vrai c'est un endroit isolé, c'est un endroit où on va passer deux jours ensemble, c'est un endroit qui est un ancien couvent ou un ancien monastère, donc c'est assez austère malgré tout. Mais moi je déteste ces endroits où il y a que des feuilles mortes, des arbres, des machins, puis il faisait froid. J'aime bien la nature mais pas dans ce contexte-là (rires). Puis on avait des chambres c'était vraiment des cellules,

c'était confort mais enfin voilà. Donc on est quand même sous l'éteignoir, on est mis à l'épreuve là. (1.563-570).

(Eli) : Puis en plus vous savez à Crêt Bérard on était dans, c'est une sorte de maison de retraite pour des trucs de prières. Donc on était dans des chambres style de moines avec la croix en bois, la bible à côté du lit. Il y avait un côté un peu glauque je trouvais d'être là-bas (rires). C'était pas... moi c'était un drôle de contexte. (1.292-295).

(Oli) : Puis en plus on était à Crêt Bérard, c'est assez (rires), vous dormez dans des petites chambres, avec des petits lits, vous êtes un petit peu isolé quoi. Vous avez l'impression d'être dans les Rivières Pourpres (rires). (1.289-292).

Comme nous le découvrons, Crêt Bérard se vit au rythme d'une évaluation soutenue et stressante pour la plupart. Excepté pour une personne, Kim, qui lui a l'habitude des formations vécues sous stress. Pour lui, Crêt Bérard est ce qu'il y a « de plus pertinent » dans la VAE et permet d'évaluer l'aptitude qu'a chaque enseignant à réagir au stress.

Il est évident que la gestion du stress contribue au fait de vivre ce moment plus ou moins sereinement. Toutefois, malgré le fait que certains candidats le subissent de façon dramatique, l'intention de l'IFFP est plutôt de mettre les enseignants dans un environnement permettant une certaine spontanéité des réponses. Pour l'Institut, il n'existe pas de critères d'évaluation liés à la gestion du stress.

### **3.2.3. LES STRATÉGIES IDENTITAIRES**

Dans cette partie, nous allons aborder divers degrés de ressentis quant au manque de reconnaissance et tenter de mettre à jour les stratégies élaborées par les candidats afin de réguler leurs tensions. Face aux difficultés présentées ci-dessus, les écarts entre les réactions des candidats se creusent. L'un d'eux, profondément déstabilisé, développe une stratégie défensive affective évidente, alors que d'autres investissent des stratégies plus rationnelles et montrent un certain degré de maîtrise du « métier d'élève » (Perrenoud, 2000).

#### **3.2.3.1. La préservation conflictuelle**

Avant de discuter des stratégies mises en place afin de réguler les tensions au niveau de l'estime de soi, nous nous arrêtons un instant sur une stratégie liée elle à un niveau plus personnel. Suivant les théories de Honneth (2002) et de Dejours (2007a, 2007b), nous nous sommes rendu compte que le concept de reconnaissance ne peut se satisfaire de la seule

évaluation de la contribution au monde social par le biais de la sphère du travail. Si selon Dejours (2007a), ce n'est qu'à travers cette contribution que le travailleur développe une estime de soi, il existe un lien entre cette estime et une reconnaissance de la « personne » (p.66), à un niveau plus intime, dans le registre qu'Honneth (2002) qualifierait de « confiance en soi ».

En d'autres termes, la reconnaissance porte non pas sur l'être, mais sur le faire. C'est dans un deuxième temps seulement que la reconnaissance portant sur le faire, lorsqu'elle a été obtenue, peut être rapatriée dans le registre de l'être par le sujet lui-même, et non par le truchement de l'autre : grâce à cette reconnaissance de ma contribution par les autres, je peux éventuellement avoir le sentiment, la conviction, voire la preuve que je suis devenu plus habile qu'avant d'avoir travaillé, que je suis devenu plus compétent, que je suis devenu plus aimable et estimable à mes propres yeux. Ainsi, par le truchement de la reconnaissance de mon travail, je peux dans un deuxième temps, mais dans un deuxième temps seulement, m'accomplir moi-même. Et cet accroissement profite alors à mon narcissisme, entendu ici comme amour de soi. (Dejours, 2007a, p.66-67).

Chez Sami, le lien entre les divers degrés de reconnaissance est vécu de manière intense. Le manque de repère quant à ses aptitudes et par là-même le manque de reconnaissance de son travail par les membres de l'IFFP l'amènent à entrer dans des registres émotionnels et affectifs forts. « La reconnaissance est d'abord une *attente*, une attente connotée *affectivement* comme insatisfaction, voire comme souffrance. » (Dejours, 2007a, p.59). Sami utilise à plusieurs reprises le terme « régresser », qui est à ce sujet révélateur. D'adulte rationnel recherchant à démontrer ses compétences, il se sent devenir sans défense et cherche à tout prix une approbation de l'Institut. Le terme « infantile » fait aussi bien référence à nos peurs d'enfants, à nos besoins d'être rassurés qu'à nos défenses face au manque.

(Sam) : Mais moi j'attends un feed-back pour moi. De ce que j'ai fait moi par exemple : qu'est-ce que t'en penses, c'est bon ? Puis bon moi, c'est ce que je vous disais, on est un peu infantile, on aimerait qu'il nous dise : c'est bien. On attend pas autre chose. C'est un peu compliqué comme situation et comme sentiment. (1.437-440)

Ces moments sont vécus de manière particulièrement intense lors de la visite en situation professionnelle et des mises en situation professionnelle à Crêt Bérard. Sami explique alors que face aux tensions émotionnellement vécues, il se sent « régresser ». Il a un grand besoin d'être rassuré et comme il ne peut trouver cette réassurance auprès de l'IFFP, il développe une stratégie fortement *réactive*, basée sur des réactions émotionnelles et nommée

« préservation conflictuelle » par Kaddouri (2006, p.131). Cette défense s'exprime en montrant une certaine agressivité face à ceux qui ne permettent pas de combler la carence, à savoir les membres de l'IFFP. « Elle se dirige de préférence vers ceux qui occupent une position « haute » et donc semblent en situation de pouvoir et que les autres rendent plus ou moins consciemment responsables du fait qu'ils n'arrivent pas à occuper la place qu'ils désirent » (Malewska-Peyre, 1990, p. 199). Sami recherche l'aide de ses pairs, point sur lequel nous reviendrons plus tard et « se défoule » avec eux en critiquant l'IFFP et ses membres.

(Sam) : Pis en plus on régresse quand on fait ça hein ? Vous savez quand on repart en formation on régresse toujours. C'est vrai et là, chaque fois qu'il y a un truc, ça prend des proportions : ouais mais c'est nul, machin il est nul, l'intervenant c'est pas bien, vous savez comment c'est. On a fait ça totalement pour se défouler. C'est des choses que j'ai dit après, aussi là quand je suis allé, je l'avais déjà dit dans d'autres occasions, mais je le dis et c'est vrai. Mais on n'est plus les mêmes et puis on en veut à tout le monde. Puis on trouve que ça sert à rien, que c'est pas normal, que de toutes façons on a prouvé nos compétences bien avant qu'on nous demande de les prouver là, alors pourquoi on nous aurait engagé pourquoi on nous garderait, voyez on essaie de se raccrocher à quelque chose pour se rassurer. Mais c'est un moment pénible psychologiquement et il faut être soutenu je crois. (1.81-91).

De la VAE, il garde le sentiment d'« un enjeu, on est mis à nu et on repart à zéro. » (1.1012-1013). Cette « mise à nu » exprime bien le déni de reconnaissance préalable contre lequel Sami se bat, tout d'abord lors de négociations afin d'éviter l'entrée en VAE, ensuite par les réactions agressives qu'il montre face aux membres de l'IFFP et leurs contraintes.

Sami n'est pas le seul à utiliser une stratégie défensive afin de se protéger face à ceux qui créent le besoin de reconnaissance, sans toutefois le combler. Elias explique qu'il a réagi de la même façon en « râlant » beaucoup :

(Eli) : Si j'en garde un souvenir, on a beaucoup râlé quoi. Je dis pas : ah ouais c'était chouette de faire cette VAE, c'était super. La validation d'acquis je trouve que c'est un bon dispositif, mais c'est vrai qu'en tout cas là avec l'IFFP, il y a plus d'une fois où on avait l'impression qu'ils donnaient des consignes pas claires, qu'on se disait : est-ce qu'ils font exprès de donner des consignes pas claires ? On savait pas vraiment sur quel pied danser. Ouais, j'ai le sentiment qu'on a beaucoup beaucoup râlé toute l'année. (1.535-540).

Cette stratégie amène ces deux candidats à rechercher l'aide des pairs avec lesquels ils forment une *coalition* contre l'*agresseur* représenté par l'IFFP. Ainsi, en groupe, ils se sentent

plus forts et compris par des personnes vivant les mêmes difficultés qu'eux. Nous reviendrons sur ce point plus loin lorsque nous nous intéresserons aux *autrui*s dans le vécu de cette VAE.

### 3.2.3.2. La proactivité et le métier d'élève

Dans les stratégies rationnelles développées par les candidats, nous avons relevé deux façons de faire que nous avons qualifiées de *proactive* et *réactive*. Pour décrire ces stratégies élaborées face à un stress, nous reprendrons la théorie du *coping*<sup>31</sup>.

Pour la première stratégie que nous analyserons – qualifiée de *proactive* parce qu'elle est centrée sur le problème et demande des actions pour sa résolution – nous ferons recours à la théorie développée par Perrenoud (2000) et traitant du « métier d'élève ». Selon ce dernier, chaque écolier développe un certain *habitus*, qui permet à chacun de mettre en place des stratégies, conscientes ou non, développées grâce à des dispositions acquises par socialisation, et qui s'avèrent adaptées aux nécessités du monde scolaire.

Au fil des mois, puis des années, l'écolier acquiert les savoirs et le savoir-faire, les valeurs et les codes, les habitudes et les attitudes qui en feront le parfait « indigène » de l'organisation scolaire, ou du moins qui lui permettront d'y survivre sans trop de frustrations. (Perrenoud, 2000, p.53).

Pour expliquer la raison pour laquelle nous employons ici cette théorie liée au métier d'élève, nous citerons une nouvelle fois Perrenoud :

Ce qu'un adulte vit n'est pas la stricte reproduction de son expérience scolaire, mais cette expérience est en partie transposable à d'autres types de groupes ou d'organisations. En ce sens, l'école prépare à la vie au moins autant à travers l'*habitus* d'acteur social qu'elle forme qu'à travers les qualifications et les connaissances qu'elle permet d'acquérir. (p.53).

Ainsi, nous pouvons percevoir au travers des stratégies employées par les candidats un certain nombre de ressemblances avec celles vécues auparavant dans le milieu scolaire. C'est le cas de *la satisfaction des attentes de l'Institut*, de *l'intersubjectivité*, et de *l'anticipation*.

#### ***La satisfaction des attentes de l'Institut***

Lors de la présentation de la VAE faite par l'IFFP, Elias doute de l'utilité de la réalisation du portfolio. Celui-ci est en effet présenté comme étant facultatif, tout en étant chaudement recommandé par l'Institut. Or, malgré ses doutes, il y prend part. Les raisons de

---

<sup>31</sup> Décrite au point 2.1.2.2.

la tension s'expriment au travers des attentes qu'il ressent de la part de l'IFFP - nous pourrions ici les apparenter au projet de soi pour autrui -, par rapport à ses propres attentes, son projet de soi pour soi, correspondant à un gain de temps et à une moindre charge de travail. Il résout la tension en acceptant le projet de soi pour autrui, même s'il n'est pas présenté comme étant obligatoire. La raison en est l'intégration d'un des apprentissages du métier d'élève consistant à la satisfaction des « attentes du maître et des camarades, pour obtenir leur estime, leurs félicitations ou toute autre forme de récompense » (Perrenoud, 2000, p.49). Nous pourrions ajouter à cette raison - et cela semble adéquat ici - le fait d'éviter d'attirer l'attention de l'autorité délivrant l'évaluation, sur un comportement dont Elias redouterait qu'il pèse ensuite en sa défaveur.

(Eli) : C'était une sorte de bilan de compétences mais sur votre vie en général quoi. Puis ils ont présenté ça en disant : oui, c'est facultatif, mais quand même les gens qui le font après ils ont plus de facilité pour le bilan de compétences. Puis moi je connaissais ces démarches de bilan, j'en n'avais jamais fait mais vu que j'avais travaillé là-dedans, je savais exactement à quoi m'attendre, puis ça, ouais c'était un peu particulier. Moi ça m'embêtait vraiment de faire parce que je savais que c'était du boulot. Je me suis dit : ça va rien m'amener vraiment, j'avais l'impression. Mais d'un autre côté, comme ils présentaient la chose, vous saviez pas vraiment s'ils attendaient... si vous le faisiez pas, si en gros vous alliez déjà être un peu mal vu, ou comment dire, pas mal vu, mais si en gros il fallait le faire pour un peu leur faire plaisir. Moi j'ai fait cette démarche de portfolio, qui en effet m'a pas apporté grand-chose, c'était pas non plus horrible mais ça vous prend du temps. (I.108-118).

Il en va de même avec les « devoirs à domicile » donnés par l'accompagnant. Elias revient en effet souvent sur le manque de temps associé au travail donné par l'IFFP. Or, l'accompagnant demande à son groupe de présenter régulièrement « des bouts de bilan » liés au DCC afin de pouvoir en discuter ensemble et permettre des échanges sur la méthodologie à intégrer. Elias, lui se décrit comme quelqu'un qui « fait un peu tout à la der » et qui par manque de temps ne s'investit pas dans la tâche donnée par l'accompagnant. Dès lors, il se sent embarrassé parce qu'il ne correspond pas aux attentes du projet de soi pour autrui formulé par l'accompagnant. Perrenoud (2000) note, au sujet des devoirs à domicile, que « *Bien travailler* consiste à [...] s'organiser sur l'ensemble de la semaine pour répartir son effort et tenir les échéances » (p.58), ce qui n'est pas réalisé par Elias qui va tenter une autre stratégie, la formulation de *fausses excuses*, afin d'éviter de se percevoir dans le regard d'autrui comme un mauvais élève.

(Eli) : Puis l'accompagnateur, on était censé lui montrer des bouts de bilan où on en était et puis c'est vrai que moi j'ai fait un peu tout à la der, c'est ma méthode de travail, puis à chaque fois qu'il demandait :

vous en êtes où ? Moi j'avais une autre collègue qui faisait aussi la VAE de (nom de lieu), puis elle était au même stade que moi on a tout fait à la der, et on n'avait jamais grand chose à lui montrer, puis on était là : on est des mauvais élèves. On essayait de dire un peu : ouais on a, mais c'est encore pas tout à fait fini, on va pas vous montrer. Puis ça c'était chiant, parce que vous avez l'impression que vous êtes un peu à l'école primaire puis que vous avez pas fait vos devoirs quoi. Alors que le reste du temps, vous avez aussi d'autres chats à fouetter que de faire votre bilan, vous voyez, vous bossez à côté vous avez pas que ça à faire. (l.187-196).

Comme on peut le constater, Elias, bien qu'adoptant des stratégies liées au métier d'élève, n'apprécie pas particulièrement ce retour en arrière sur les bancs d'école. En reproduisant des schémas acquis dans l'enfance, il se met en porte-à-faux par rapport au statut d'adulte qu'il revendique, notamment par un désir d'indépendance et par son métier, dont la charge de travail est importante. Ainsi, cette stratégie ne semble pas tout à fait le satisfaire et le maintient dans un certain embarras. Pourtant, il ne peut se résoudre à employer une stratégie qui aurait consisté à imposer son statut d'adulte indépendant n'ayant pas de temps à consacrer à ces tâches, au risque de déplaire à l'Institut.

### *L'intersubjectivité*

Si tous les candidats qui ont tenté de comprendre les attentes de l'IFFP ont fait preuve d'intersubjectivité, en se questionnant continuellement sur l'adéquation de leur démonstration face aux exigences de l'Institut, Sami l'exprime comme une stratégie consciente et continue, sur laquelle il s'appuie pour réguler les tensions qu'il vit face aux difficultés mentionnées plus haut. Nous le constatons ici, alors qu'il s'interroge sur sa façon de gérer le stress. Il se définit comme quelqu'un d'anxieux et estime que le stress découlant des situations angoissantes lui permet une bonne gestion des tâches à accomplir. Grâce à celui-ci, il est dans un état d'attention permanente, qu'il estime nécessaire pour toujours se questionner sur la compréhension qu'aura autrui de ce qu'il écrit :

(Sam) : le stress je l'avais moi, cette situation d'inquiétude je l'avais moi, mais je pense que ça m'a permis d'être toujours dans l'état d'esprit de me dire : est-ce que c'est bien clair si j'écris ça, est-ce qu'il va comprendre. Alors peu importe après si c'est juste ou pas, mais moi j'avais le souci dans le fond que les choses se fassent le mieux possible, que les choses que j'écrivais soient claires. Pas seulement pour moi, mais aussi pour le lecteur. Je me mettais à la place du lecteur, je me mettais à la place de l'évaluateur et de me dire : est-ce qu'il va comprendre ça. Donc j'essayais d'anticiper quelque chose. Je m'inquiétais dans le fond que l'autre puisse bien comprendre mon message. C'est une forme d'inquiétude hein, qui coûte de l'énergie, qui a fait que j'ai fait souvent des pages, puis après je barrais puis je refaisais. Et tout était comme ça, donc je me dis : c'est comme ça, je le sais, je suis un type inquiet. Mais je m'en fiche je

pense que c'est une bonne chose. Parce que je suis pas stressé, en tout cas je sais gérer ça à ma manière. (1.706-717).

Cette stratégie lui permet de combler le manque de retours perçu de la part de l'IFFP. Ne pouvant bénéficier d'orientations claires, il se concentre sur un autrui en partie fictif, puisque non encore rencontré : l'expert, qui lira son travail. Sami projette sur celui-ci les attentes d'enseignant qu'il a lui-même par rapport à un travail d'élève. Cela lui permet de s'engager dans le travail et de se donner, seul, un cadre et une direction quant à l'écriture.

### ***L'anticipation et le contrôle de la situation stressante***

Certains candidats, tous au bénéfice d'une formation universitaire, ont cherché à obtenir des informations préalables à la réalisation des modalités prévues par l'IFFP. Le silence et le grand manque d'informations que les candidats perçoivent de la part de l'Institut les mettent dans une situation de *flou*, dans laquelle ils manquent de repères. Dès lors, et puisqu'ils en ont l'habitude de par leurs formations préalables, ils vont chercher l'information par eux-mêmes. « En recherchant plus d'information sur la situation et en imaginant des solutions alternatives pour faire face plus efficacement, le sujet stressé peut augmenter sa sensation de contrôle et diminuer sa réaction de stress. » (André, Lelord & Légeron, 1998, p.102). Ainsi, ils questionnent des candidats de volées précédentes, tentent d'imaginer les tâches qu'ils devront exécuter lors des mises en situation professionnelle ou s'exercent en vue de la visite en situation professionnelle. Ils ressentent le besoin de combler le manque d'information pour agir en toute conscience et anticiper les potentiels écueils afin d'être préparés au mieux. C'est ce que Perrenoud (2000) nomme « apprendre à réussir ». Autour de cet apprentissage règne un non-dit lié à la fonction du « bachotage ». Perrenoud dit de lui que :

ce n'est pas une fraude, mais cette pratique mérite une attention particulière, parce qu'elle montre que les élèves et leurs parents comprennent que l'évaluation scolaire porte souvent sur des conduites stéréotypées qu'il suffit d'exercer sans relâche, sur des connaissances limitées dont il faut faire étalage au bon moment. Ils investissent alors dans le repérage et la manipulation des signes extérieurs de compétence. (p. 116)

Pratiquer le « bachotage », c'est ce que fait Kim, qui lui, anticipe les tâches à plusieurs reprises. Tout d'abord, il demande à toutes les personnes qu'il sait avoir fait la VAE avant lui ce qui a pu poser problème, notamment sur la visite en situation professionnelle. Ensuite, il

sollicite son accompagnant pour venir le visiter en classe afin de connaître les attentes de l'IFFP<sup>32</sup>. Dès lors, il a assez de données concernant celles-ci pour donner un cours qui convient tout à fait aux experts : « j'ai été très attentif à faire ça, pendant le cours où les experts sont venus. ».

Il en va de même pour Olivier qui, pour se préparer, demande à un collègue de venir le voir lors d'une leçon, qu'ils critiquent ensuite ensemble, afin de pouvoir l'améliorer en vue de la visite des experts :

(Oli) : Et puis justement je l'avais préparé aussi avec un collègue qui était venu me voir avant. Donc on avait fait une leçon test, puis je lui avais dit : bon ben voilà, il faut quand même que je montre différentes choses puis j'avais fait une leçon puis lui il m'avait regardé. Et puis après, il m'avait donné des trucs, il m'avait dit : ben tu pourrais faire ça en plus, ça en moins. Non, j'avais l'impression d'être au cirque. Parce que je fais pas tout le temps des leçons aussi bien préparées, aussi minutées. Je sais très bien les objectifs que je veux et où je veux aller pendant mes deux périodes, mais après de savoir qu'à onze heures moins quart, je commencerai à allumer le rétro puis à onze heures les élèves seraient au tableau, non. Généralement c'est plus de l'improvisation, tandis que là c'était du bien dirigé. (1.249-257).

Ainsi, la leçon donnée lors de la visite des experts prend une allure artificielle. Kim donne un cours modifié en préparant ses élèves aux futurs changements et Olivier a l'impression d'« être au cirque ». Toutefois, malgré le fait que chaque candidat parle de cette stratégie comme s'il s'agissait de secrets, comme s'il était en quelque sorte question d'une fraude, Kim justifie ce choix par le fait que l'IFFP exige un enseignement qui ne correspond en rien avec la réalité du terrain :

(Kim) : C'est les élèves qui doivent quasiment faire le cours à notre place, donc nous devons nous débrouiller pour faire émerger dans le cerveau de nos élèves la matière à enseigner. C'est tout à fait faisable, par contre il me faut dix ans pour faire rentrer dans leur cerveau une année de cours.

Dès lors, pour lui, il paraît acceptable de chercher par des moyens détournés, à satisfaire des attentes qui ne peuvent être atteintes autrement, puisque celles-ci ne sont pas conformes à la réalité du métier.

---

<sup>32</sup> Nous ne savons pas si l'accompagnant a donné des pistes concernant les attentes de l'IFFP à Kim ou si celui-ci les a déduites seul des réactions de l'accompagnant, ce qui est tout à fait possible. Rappelons que l'IFFP demande à ses accompagnants de s'abstenir de commentaires évaluatifs liés à la pédagogie lors de visites en classe.

Revenons un instant sur ce secret avoué à mi-voix par les candidats quant à leur démarche anticipatrice. Elle est, chez la plupart, liée à la personne qui a donné l'information permettant la prévision des difficultés. En effet, cette personne, par son action, a fait un *don* (Mauss, 2007) au candidat. Pour éclairer le mécanisme sous-jacent de ce don, nous nous appuyerons sur la description de Fustier (2000), lorsqu'il relate les dons offerts par les professionnels, ici l'accompagnant, comme c'est le cas pour Kim.

Ce n'est pas pour des raisons obligées que le professionnel fait ce qu'il fait ; la personne prise en charge ressent qu'il agit pour elle, pour lui faire plaisir ou parce qu'il l'aime (bien) ; ce n'est pas un acte relevant d'un contrat, c'est une offre qui constitue un lien dans un climat de gratuité. Cette forme d'interprétation est « égocentrée » ; à l'origine de l'acte se trouve la personne elle-même, suffisamment « aimable » pour avoir provoqué l'offre qui prend forme de dons. Nous sommes ici dans la socialité primaire, celle qui gère les liens familiaux, amicaux ou entre personnes partageant la même appartenance à un univers de type communautaire. (p.116).

Kim est le seul à avoir bénéficié de l'aide de l'accompagnant pour anticiper ; les autres ont rencontré d'anciens candidats. Toutefois, le secret de la source des informations est importante car, par le lien créé, lien qui n'est pas inscrit dans le règlement de l'institution – puisque n'appartenant pas à la même socialité -, les informateurs ont d'une certaine manière offert un don dans un espace non légalisé par l'IFFP. Türkal (sous presse) mentionne à ce sujet qu'« il revient à l'accompagnant de construire et préserver l'espace d'une rencontre dont nous avons souligné l'importance en terme de reconnaissance intersubjective » et que « pour déployer son potentiel, l'accompagnement doit être, en quelque sorte, dérobé au regard des pairs. De ce point de vue, l'invisibilité serait une condition nécessaire à son efficacité. ». En nouant une relation avec le candidat dans la socialité primaire, et par là-même affective, ces personnes créent un lien plus fort que celui qui est institutionnalisé. Dès lors, et selon la théorie du don de Mauss (2007), il est légitime qu'en contre-partie, ou *contre-don*, les candidats protègent leur source.

Nous pouvons le constater une nouvelle fois dans l'exemple suivant. Il existe à Crêt Bérard une procédure relatée par plusieurs candidats, qui exige de ces derniers le silence sur le contenu et les interactions vécus durant les deux jours. Ainsi, Elias qui s'est aussi renseigné auprès d'anciennes volées sur le contenu des mises en situation à Crêt Bérard, prend le parti des personnes lui ayant transmis les informations en s'impliquant lui aussi et en avouant qu'il ferait de même pour aider ses collègues.

(Eli) : Puis une fois que vous avez fait la leçon test, vous savez que vous avez ces deux jours à Crêt Bérard, puis là on s'était un peu renseigné les anciennes volées ce qu'il y avait eu, alors vous commencez aussi à vous dire : bon ben voilà, si on me fait faire ça, qu'est-ce que je vais faire. Vous préparez un peu des trucs.

(Ie) : Ah vous avez pu anticiper ça ?

(Eli) : Crêt Bérard ? Vous êtes pas censé hein, mais c'est clair il y a des bruits qui courent. Vous connaissez forcément des gens des volées d'avant qui ont fait ça et qui nous ont expliqué ce qu'ils avaient eu. Ouais non, préparer c'est un bien grand mot mais disons qu'on avait entendu que l'année d'avant ils avaient dû enseigner, faire une petite leçon. Enseigner environ je crois 15 ou 20 minutes. Et ça je m'étais dit : ben s'il y a ça, qu'est-ce que je vais faire. Donc j'avais réfléchi, mais je savais pas qu'il y avait ça et en l'occurrence il y avait eu. Donc voilà. Vous êtes moins speed quand vous savez à quoi vous attendre que quand c'est la surprise totale. Mais on n'était pas censé savoir ça. Donc ça, je sais pas s'il faut que vous mettiez dans votre... Nous quand on était à Crêt Bérard, là aussi ils ont engagé un intervenant externe qui leur a fait toute l'ingénierie des deux jours à Crêt Bérard et puis ce cher monsieur il vous explique de long en large qu'en gros vous êtes soumis à soi-disant un secret, ou je ne sais quoi, que tout ce qui s'est passé à Crêt Bérard ne doit pas sortir de là, que vous devez raconter à personne ce qui s'est passé là-bas, vous voyez parce qu'ils ne réinventent pas la roue chaque année. Moi j'ai rien signé et personne m'a jamais rien demandé, je connais plus personne qui a refait la VAE. Mais si on venait me demander j'expliquerais ce que j'ai fait encore. Donc ouais, vous vous préparez... c'est clair que vous avez envie de savoir. Parce qu'eux ils vous disent rien. (1.263-286).

Si pour ces candidats, l'anticipation donne un caractère artificiel à certaines modalités, il n'en est pas moins qu'elle démontre une grande habitude des situations d'évaluation et une stratégie de défense face à l'inconnu, qui correspond à ce que Perrenoud (2000) nomme « le métier d'élève ». Dès lors, se pose la question du potentiel de chaque candidat face au déficit d'information. Les candidats dont nous avons exposé la démarche *proactive* ici ont, comme nous l'avons dit, des parcours universitaires. Mais qu'en est-il des candidats qui n'ont pas l'habitude de rechercher les informations de manière pertinente, n'ont pas intégré les méthodologies de recherche utilisées dans les hautes écoles ? C'est notamment le cas de Tristan, dont nous allons découvrir la stratégie ci-dessous.

### ***La méconnaissance du métier d'élève***

Un candidat, Tristan, rappelle à plusieurs reprises les inquiétudes liées à son parcours. Il se heurte à deux difficultés. La première a trait à sa méconnaissance de la démarche attendue de la part de l'IFFP pour l'écriture du DCC. Devoir procéder à des recherches sans connaître les exigences de l'Institut quant à la forme finale du document, ne pas comprendre à quel point les théories soutiennent les actions ou inversement, le mettent dans une situation de

malaise évident : « L'échec de la démarche de validation fait souvent signal, s'il n'est pas un renforcement pour les candidats qu'il leur manque une dimension, moins de compétences (elles sont reconnues par leur employeur) que de connaissances et de capacités à communiquer sur un registre universitaire. » (Olry, 2004, p.46). « La procédure, technicisée, masque le réel effort d'acculturation que les candidats doivent réaliser » (p.46). Le second obstacle se révèle être d'ordre pédagogique. Tristan n'a en effet jamais suivi d'école pédagogique et en ce sens n'a que peu de connaissances théoriques sur le sujet. Face à ces deux difficultés, la stratégie choisie consiste à se mettre en activité, c'est en ce sens que nous la nommons *proactive*, et à se lancer dans un nombre élevé de recherches afin de combler le manque de connaissances que Tristan pourrait avoir. Parallèlement, celui-ci recherche l'aide de l'accompagnant afin de clarifier les attentes de l'IFFP, point sur lequel nous reviendrons dans la partie concernant les *autres*.

(Tri) : Enfin peut-être parce que je l'ai mal compris, mais on était beaucoup à être un peu perdu au début. Alors moi je me suis noyé dans beaucoup de lectures parce que je me suis dit : tiens faut que je connaisse un peu la pédagogie alors j'ai lu des machins, enfin des trucs intéressants, Meirieu. Il y a des choses, ça m'envoyait à d'autres, comme quand on est dans une recherche, enfin c'est passionnant. Je vous dis : c'était vraiment passionnant, mais disons on peut pas faire... Voilà moi, je suis pas en sciences de l'éducation non plus. Il y a aussi un moment où j'étais en train de me lancer dans une recherche trop grande. (I.631-638)

Comme on peut le constater, cette recherche intense lui fait « perdre du temps ». Il se trouve dans la position de l'étudiant entrant à l'université et ployant sous le poids des recherches sans guide pour s'orienter dans les méthodes appropriées. Toutefois, ce nombre de recherches lui amène une certaine connaissance théorique qu'il n'avait pas auparavant. En ce sens, il s'autoforme.<sup>33</sup>

(Tri) : Mais étonnamment, c'était pas ça qui me faisait peur, c'est plus peur sur ce mémoire théorique de ce qu'on me demande de rechercher. Et pour moi, si c'est pas clair ce qu'on me demande de faire, je peux pas avancer à le faire. Voilà, c'est là où c'était pas très clair alors en même temps, l'intitulé est assez clair, mais on nous dit jamais quel nombre de pages il faut, parce qu'on nous dit : ça, ça dépend de vous, on nous dit pas la quantité de travail, on nous dit pas comment faire pour. Alors c'est vrai que quelqu'un qui a peut-être un parcours universitaire, c'est plus facile pour lui parce qu'il a déjà des structures qu'on apprend plus facilement à l'université que quand on fait une branche plus pratique je dirais. Donc on

---

<sup>33</sup> Tristan explique avoir acquis un certain nombre de compétences lors de la VAE, que ce soit au niveau des méthodes pédagogiques, du processus autoréflexif ou de la méthodologie de recherche. Les limites de ce travail ne nous permettent cependant pas de nous intéresser plus avant à ce sujet. Sur ce thème, et comme mentionné plus haut, on lira avec intérêt Champy-Remoussenard (2007), ainsi que Lainé (2005), qui mettent à jour un certain nombre d'apprentissages vécus grâce à la VAE, et en ce sens la définissent comme un processus formateur.

voyait bien que des gens qui avaient un parcours universitaire, pour eux, ça leur posait moins de problème que quelqu'un qui était dans une école d'horticulture ou je sais pas qui vient de la pratique. (l.285-295).

(Tri) : moi j'ai fait énormément de recherches dans le vague, en me disant : qu'est-ce que c'est une formation, différents types de formation, j'ai été chercher des trucs en Amérique Latine parce que je trouvais intéressant, avec les groupes qui étaient pour des cours de français là-bas, au lieu de parler de cours (nom de la matière enseignée) qui m'intéressaient. Bref, j'ai trouvé ça passionnant, la pédagogie, donc j'ai été chercher. Puis au bout d'un moment je me suis dit : ouais mais je veux pas... faut se rassembler un petit peu. Donc j'ai perdu, j'ai pas perdu du temps, parce que c'est comme dans toutes recherches c'est intéressant. Voilà c'est ça que j'ai appris, j'ai appris plein de trucs qui sont pas forcément liés à mon quotidien mais qui m'ont enrichi, comme du moment où on se lance dans un nouveau sujet, une nouvelle chose, on en apprend tous les jours. (l.187-197).

La recherche théorique n'est pas le seul point pour lequel il *en fait trop*. Relatant la visite en situation professionnelle, il exprime à nouveau la quantité d'objets qu'il met en scène afin de convenir à ce qu'il suppose être les attentes des experts.

(Tri) : J'étais quand même bien stressé, je crois que j'ai jamais fait autant : d'avoir un rétroprojecteur, un machin, un truc. Enfin, j'ai voulu un peu jouer le jeu et puis c'était un peu inutile. Parce que généralement, j'ai bien assez de choses en matériel. (l.527-529).

Quant à Crêt Bérard et à la leçon qu'il doit y préparer, il avoue en travailler quatre avant de choisir celle qu'il présentera.

(Tri) : Ouais disons comme la formation, ça s'est passé, c'était douloureux, j'ai peu dormi. Moi j'ai trop travaillé, justement on m'a demandé de faire un travail, vu que j'ai le doute toujours, et puis de présenter quelque chose. Puis j'avais rien sous la main, bon j'avais l'ordinateur, mais j'avais pas envie de ressortir un cours que je fais ou ce genre de choses, donc il fallait que j'adapte. Déjà le public est pas du tout le même je suis avec des adultes, donc voilà on peut pas... Ca m'ennuierait de dire : sortez (nom de matériel) à des adultes, enfin bref. J'aurais pas fait la même chose. Donc il fallait que je trouve quoi leur faire faire, et puis j'ai travaillé très tard pour essayer de faire... Pour finir j'ai eu un cours tout petit, un truc très simple, mais j'en ai fait quatre en fait de préparations de cours avant de trouver le bon, donc là c'était un peu douloureux parce que je sentais la pression. (l.470-479).

Tout au long de la formation, Tristan cherche donc à combler l'absence de repères avec une grande quantité de travail fourni. Ce manque de maîtrise des méthodologies (de l'entretien d'explicitation et de la recherche théorique) et du côté formel des exigences (le nombre de pages exigé, la structure demandée,...), le fait qu'il n'ait « pas un esprit de synthèse très bon pour ça », le poussent à produire toujours plus. A la manière des candidats

vus précédemment lors de l'anticipation, cela semble être une façon de se prémunir contre les incertitudes afin d'avoir en main le plus de cartes possibles.

(Tri) : C'est ce que j'ai dit aussi, c'est ce manque de retours, j'ai pas trouvé que c'était formateur, et puis j'aurais trouvé que j'aurais avancé beaucoup plus vite. Alors peut-être que j'aurais pas donné tout, mais disons peut-être ça m'aurait évité de me perdre aussi. Parce qu'il y a un moment je me rends compte que j'ai trop travaillé. Je suis arrivé fatigué un moment. C'est à dire que j'ai eu l'impression qu'on me demandait un truc beaucoup plus grand que peut-être ce qu'on demandait. Alors le résultat ce que j'ai donné c'est un petit truc, mais en même temps, parce qu'on nous dit pas ce qu'on nous demande, je me dis : tiens mais moi je vais faire deux cents pages d'un machin, écrire deux cents pages sur ça, faut quand même que j'aie des recherches théoriques et caetera. Et puis je me suis enfilé à lire des livres. Puis tout d'un coup je me suis rendu compte, à la fin maintenant que j'ai écrit le truc, que tout ce qui est référence théorique et caetera, mais il y a aucun critère, il y en a peut-être deux critères qu'ils nous demandent... Il suffit d'aller voir deux bouquins puis on a rempli ces trucs. Puis je me suis dit : ben alors j'en ai peu, mais pour finir tout ce que j'ai lu d'articles, de machins qui étaient passionnants pour enseigner, mais j'aurais pas été les voir, alors c'était intéressant, mais j'en aurais pas eu besoin pour cette formation. Donc des fois, bon peut-être qu'il y a des gens qui font le minimum, moi j'ai pas un esprit de synthèse très bien pour ça. J'aurais pu dès le début être plus construit. Je vois il y a des gens qui démarraient dans cette formation très clairs en disant : tac tac tac, ça s'est mis en agenda très vite : alors trois pages pour ça... Moi je trouvais que c'était très difficile. (1.865-883).

### 3.2.3.3. La réactivité

Deux stratégies font partie de ce que nous avons classé sous le terme de réactivité. Les deux correspondent à une stratégie de *coping* orientée vers l'émotion. Ici, au lieu d'agir sur la situation pour permettre la régulation de la tension, les candidats choisissent de modifier leur représentation de la situation ou de travailler sur leur propre réaction au stress afin de retrouver une certaine sérénité. La première stratégie a trait au fait de *relativiser* face aux tensions ressenties. Pour ce faire, les candidats choisissent d'évaluer une nouvelle fois la situation, en prenant en compte l'environnement et les ouvertures futures qu'offre la VAE, plutôt que de se concentrer sur une trop grande responsabilisation personnelle. La seconde stratégie est celle de Steve qui, comme nous l'avons déjà vu, adopte l'attitude que nous avons qualifiée de *zen*, suite à ses dires.

#### *Le fait de relativiser*

Face au manque de repères, de retours offerts par l'IFFP, Olivier et Elias choisissent d'évaluer une nouvelle fois la situation qui se présente à eux. Afin de retrouver une nouvelle

assurance ne dépendant cette fois pas entièrement de l'Institut, ils prennent en compte des paramètres auparavant négligés. Olivier se remémore la qualité de son insertion préalable dans le milieu professionnel pour se rassurer quant à ses aptitudes de pédagogue et Elias évalue une nouvelle fois les possibilités offertes en cas d'échec à la démonstration de ses compétences. Cela lui permet de relativiser la portée de cet échec et de s'ouvrir à d'autres possibles.

(Oli) : On sait qu'ils diront rien, qu'ils feront rien jusqu'à la dernière. Moi j'aime pas, parce que j'aime bien pouvoir me situer, situer mes compétences, situer si je suis dans la cible. Mais de présenter son métier et puis ce qu'on est presque dix heures par jour, si je me trompe, ça veut dire que je suis pas fait pour ça. Donc je me disais : ben ils laissent rien transparaître mais je sais quand même que je suis apprécié de mes collègues, que je fais bien mon travail, que je suis apprécié de mes élèves donc je suis dans la cible de l'enseignant. (1.297-303).

(Eli) : Mais des moments où j'étais hyper stressé avec ce dossier où je me disais : ah putain je vais pas y arriver, ça va être l'angoisse et tout, je me disais : ben voilà s'il y a une expérience qui est complètement à côté de la plaque puis que du coup je valide pas certaines compétences, et ben tant pis quoi. Je suivrai quelques modules de formation. Donc j'essayais de me rassurer comme ça. Non puis l'institution m'avait proposé la VAE, mais si j'avais dû suivre des compléments, il y avait aucune pression que je devais tout valider. Parce que j'ai des collègues qui ont suivi la formation, les modules sur les trois ans. (1.243-249).

La stratégie d'Olivier permet une bonne gestion du stress vécu en ne laissant pas tous pouvoirs à l'IFFP quant à la qualification de ses aptitudes pédagogiques. Elias pour sa part, choisit de sortir d'un état d'esprit dans lequel l'échec est vécu de façon trop intense pour permettre une bonne gestion des émotions et se rappelle que, n'ayant pas suivi de formation pédagogique préalable, « tout ce que vous pouvez valider, ben c'est du bénéfice » (1.258-259).

### ***La suppression de l'angoisse par le zen***

Steve utilise quant à lui une technique s'apparentant à ce que Malewska-Peyre (1990) définit comme une stratégie visant à « supprimer l'angoisse » (p.123). Sans montrer de cognitions divergentes qui auraient pu créer une tension, il choisit dès l'entrée en VAE, une attitude qu'il qualifie de *zen*. Ainsi, il indique le peu d'importance qu'il octroie à la VAE comme élément déstabilisateur face à son identité de professionnel. En qualifiant la VAE de « cette formation ou bien pour des trucs comme ça », on perçoit nettement la minimisation de l'influence qu'il estime que la VAE doit avoir sur lui. Il tient pourtant à le préciser, il est « prêt à assumer quelque chose qui jouait pas et à me remettre en question ». L'attitude qu'il

affiche face à la VAE pourrait s'apparenter à ce que Kaddouri (2006) nomme « le rapport d'indifférence » puisque Steve « n'est pas hostile à la formation » (p.140). Pourtant, cela ne correspond pas tout à fait, car pour Kaddouri, le rapport d'indifférence naît du fait que les candidats « ne l'envisagent pas comme moyen puisque, à leurs yeux, celle-ci ne s'intègre pas dans leur stratégie. » (p.140). Or, comme nous allons le voir plus loin, Steve investit la VAE d'attentes identitaires fortes qui n'ont été dévoilées qu'en toute fin d'entretien. Le fait que Steve ait montré tout d'abord un rapport d'hostilité face à la VAE, démontre bien que celle-ci ne lui est pas indifférente. La stratégie *zen* élaborée est alors plutôt une défense face à un stress qui pourrait émerger et lui être défavorable, d'autant plus lorsque l'on connaît l'importance que la VAE revêt pour lui. Dans l'attente d'une possible validation de ses acquis, Steve préfère accepter les événements tels qu'ils viennent et ne pas investir une charge qui pourrait s'avérer émotionnellement trop forte. Cette stratégie vise à modifier directement sa charge émotionnelle afin de réguler la tension.

(Ie) : Et suite à votre visite, quand vous avez senti que ça s'était pas super bien passé, vous avez pas eu peur à ce moment-là, parce que vous saviez pas que ça allait peut-être compenser par d'autres choses ?

(Ste) : (Silence). Non. Non. (Silence). Je voulais pas m'angoisser pour cette formation ou bien pour des trucs comme ça. Non, le mot qui me vient à l'esprit c'est : zen. C'est pas de l'inconscience, c'est parce que j'étais prêt à assumer quelque chose qui jouait pas et à me remettre en question. (1.400-408)

Ainsi, contrairement à la majorité de ses collègues en VAE, Steve vit relativement bien les mises en situation professionnelle à Crêt Bérard :

(Ste) : J'appréhendais un peu parce que je me suis dit : on va nous observer, passer à la moulinette, nous en faire baver (rires). Et puis en fait, ça s'est très bien passé parce que j'ai essayé en fait de vider tout ce côté observation, appréhension, tout ce que j'avais entendu et puis j'ai pris les choses comme elles venaient. Et puis la finalité, c'est que j'ai eu plaisir à faire ce week-end, à faire tout ce qu'on nous a demandé, même si à des moments ça peut être stressant et puis ça s'est bien passé, je l'ai bien vécu. (1.296-301)

### 3.2.4. SYNTHÈSE

Nous l'avons vu, les stratégies que les candidats présentent, face aux difficultés ressenties et tensions entre projets de soi pour soi et projets de soi pour autrui, sont entièrement dépendantes des parcours et des identités singulières des candidats. Ainsi, Kim vit relativement sereinement les difficultés, son parcours dans les hautes écoles l'y ayant préparé, et investit des stratégies liées au métier d'élève telle l'anticipation, développée elle

aussi par Olivier et Elias. Cette réaction leur permet d'éviter de vivre une trop grande incertitude quant aux directions à privilégier dans la réalisation des modalités. Elias par contre, peine à s'imposer dans un registre dans lequel il se sentirait totalement reconnu en tant qu'adulte et se trouve, comme Sami, *victime* d'une stratégie émotionnelle qui leur rappelle des stratégies enfantines. Un parcours dans les hautes écoles ne suffit donc pas pour résoudre avec calme les difficultés vécues lors de la VAE. Sami semble de plus souffrir d'un SEP moins élevé que celui des autres candidats<sup>34</sup> et dès lors perd une certaine maîtrise sur les événements. Cela l'amène à « régresser » dans le registre émotionnel. Si Tristan doute aussi de ses propres aptitudes pour réussir le processus de VAE, son investissement conséquent lui permet cependant de parvenir à ses fins. Olivier, Kim et Elias portent pour leur part un regard plus distant sur la VAE grâce à leur capacité à relativiser<sup>35</sup> les événements et à évaluer une nouvelle fois une situation afin d'y trouver une connotation positive. Ceci leur évite de donner une importance à l'évaluation de l'IFFP qui surpasserait les évaluations de leurs pairs, ou celle qu'ils ont d'eux-mêmes, et leur permet une nouvelle fois de mieux gérer les tensions vécues.

Il est vrai qu'il est toujours possible de considérer que nous valons mieux que les différents rôles sociaux que nous jouons, que nous valons plus que ce que nous sommes reconnus être, [...] c'est parce que nous distinguons l'identité qui nous est attribuée par autrui de notre identité véritable. (Renault, 2004, p.78).

Steve montre lui aussi une grande sérénité tout au long de la VAE. C'est le choix de cette stratégie qui lui permet de parvenir au bout de la VAE sans souffrance, car comme Tristan, il ne présente ni un parcours dans les hautes écoles qui lui aurait permis de mieux maîtriser les attentes de l'IFFP, ni un SEP particulièrement élevé. Comme il le dit lui-même par deux fois :

(Ste) : parce que je voyais qu'il y avait des gens qui étaient très compétents dans leur domaine. Et puis je me disais : oulala, ça c'est des gens qui arrivent à très bien synthétiser les situations, ils arrivent à en parler correctement, disons de manière très cohérente tout ça, très claire et tout. Puis je me dis : ouais moi je suis peut-être pas toujours aussi clair. Très certainement là je me disais : je suis en-dessous de ces compétences-là en tout cas. (I.317-322).

---

<sup>34</sup> Il ne nous est pas possible de connaître les raisons qui amènent Sami à dépendre davantage du regard d'autrui pour obtenir une reconnaissance que les autres candidats. Peut-être s'agit-il d'une exposition plus élevée à des dénis de reconnaissance. Toutefois, le propos n'est pas ici de postuler sur les raisons de l'apparition de ce que Dubar nomme l'« identité héritée » (1998) de Sami et qui constituent son histoire de vie, mais bien de comprendre les réactions des candidats et stratégies qu'ils développent en situation.

<sup>35</sup> Rappelons que Kim a dès le début parlé de la sagesse consistant à accepter la situation telle qu'elle était.

On peut donc constater à partir des différents parcours, que deux types de stratégie semblent plus *efficaces* pour *mieux travailler sur* les tensions. D'une part et pour ceux qui ont un parcours qui le permet (parcours dans les hautes écoles combiné à un SEP élevé), à savoir Kim et Olivier, les stratégies *bénéfiques* semblent consister en une bonne connaissance des méthodes permettant d'atteindre les buts (ici, les méthodes de recherche et l'anticipation) et en une aptitude à réévaluer une situation qui tournerait à leur désavantage, afin de la considérer sous un angle nouveau ou de pondérer son importance. Ce qui nous amène à un résultat correspondant à l'étude de Croity-Belz, Cazals-Ferre et Megemont (2008) selon laquelle un niveau de SEP élevé a un rôle « bénéfique »,

dans l'atténuation des difficultés à évaluer ce qui est attendu en VAE, [et] profite aux individus ayant un diplôme supérieur au Bac, mais pas à ceux qui ont le niveau Bac. On peut supposer que cette absence d'effet positif, est peut-être due au fait que ces derniers ont quitté le système éducatif plus précocement. En effet, dans notre échelle de mesure de l'évaluation de l'expérience VAE, les items concernant la clarté des attentes se réfèrent aux méthodes et au travail d'écriture à mettre en œuvre pour la réalisation du mémoire sur lequel les candidats sont évalués lors de la soutenance devant le jury de la VAE. Dans le milieu universitaire les attentes des référents pédagogiques et des membres du jury sont porteuses de normes méthodologiques et rédactionnelles en vigueur dans l'univers de l'enseignement supérieur. On peut dès lors comprendre qu'il puisse être difficile pour des personnes n'ayant pas eu accès aux études supérieures de décoder ces attentes. (p.9-10).

En effet, comme nous l'avons vu, Tristan relate plusieurs fois les difficultés liées à son acculturation dans la VAE, dues d'après lui essentiellement à son parcours non-universitaire. D'autre part, et notamment pour ceux dont le parcours préalable ne permet pas une évidente compréhension des attentes de l'IFFP tel Steve, la stratégie *efficace* semble consister en un recul serein, en une prise de distance émotionnelle face aux enjeux et en une acceptation de *ce qui est*.

### **3.3. LES AUTRUIS**

Nous avons vu un certain nombre de stratégies essentiellement liées à l'interaction entre parcours de vie singuliers et contraintes situationnelles. Toutefois, ces stratégies ne sont pas suffisantes pour expliquer à elles seules les régulations des tensions. En effet les candidats ont dû faire appel à des *autrui*s pour les aider à réguler leurs tensions. Ces *autrui*s sont en quelque sorte les ressources ou « supports » (Martuccelli, 2006) grâce auxquels les candidats vont parvenir à sortir de la situation difficile. Nous avons répertorié quatre classes d'*autrui*s différents. Il s'agit de l'accompagnant mis à disposition par l'IFFP et du groupe y lié, des

pairs vivant la VAE mais n'étant pas forcément rattachés au groupe, des collègues de travail et pour finir du conjoint ou de la famille du candidat. Comme nous allons le constater ci-dessous, le choix des *autrui*s est à nouveau lié aux parcours singuliers et aux ressentis face à l'Institut.

### **3.3.1. L'ACCOMPAGNANT**

L'accompagnant a, au sein de l'IFFP, un rôle phare. Il suit les candidats pendant l'intégralité de la partie nommée « bilan » et doit les guider dans l'intégration du processus de VAE.

Pourtant, malgré cette place importante, les avis des candidats quant à l'utilité de l'accompagnement sont mitigés. En effet, certains y trouvent le soutien nécessaire à l'élaboration de leurs stratégies, comme c'est le cas de Kim qui estime que son accompagnant était une « personne absolument remarquable, adéquate, qui connaissait bien son job. » ; d'autres par contre l'ont trouvé « inutile », voire même, ont souffert des interactions vécues avec lui.

#### **3.3.1.1. Les bienfaits de l'accompagnement dispensé par l'IFFP**

Commençons tout d'abord par les candidats qui ont trouvé dans l'accompagnement, les ressources nécessaires à la régulation de leurs tensions. Kim, lorsqu'il procède à ce que nous avons préalablement qualifié d'anticipation, ne peut réaliser cette stratégie qu'avec le soutien de son accompagnant, qui, comme nous l'avons vu, l'aide à comprendre les attentes de l'IFFP quant à la visite en situation professionnelle. Dès lors, et même si Kim ne sollicite pas plus avant l'accompagnant, son avis sur celui-ci est très positif.

Tristan, lui, souffre du manque de connaissances lié à la méthodologie de recherche et au mode écrit de communication universitaire. Sa stratégie consiste à se jeter corps et âme dans une grande quantité de recherches et de travail. Toutefois, pour s'orienter, il bénéficie, lui aussi de l'aide de son accompagnant qui lui permet de mieux cerner les attentes, de mieux appréhender le système lié au DCC qui lui paraissait si obscur.

(Tri) : l'accompagnant, moi elle était toujours présente. J'ai eu des téléphones. Je crois que moi j'ai eu trois vrais rendez-vous mais j'ai eu des téléphones. J'ai trouvé qu'il était très... puis on avait tous chaque fois ces cours, on avait aussi des jours où on était en petit groupe avec une personne. Donc c'était pas individuel, si vous voulez. Moi j'ai eu trois rendez-vous individuels mais on a eu plus de rendez-vous

avec les autres. Moi j'ai pris trois rendez-vous en plus. Mais oui ça, ça devenait concret, c'est à dire que j'ai l'impression que j'attendais beaucoup ces moments-là, parce que cette personne qui nous suivait nous a pas donné des recettes, mais nous expliquait un peu plus ce qu'ils attendaient, ce qui était attendu de nous. (I.337-345).

Il profite de la possibilité offerte de vivre des entretiens individuels et utilise les ressources proposées par l'accompagnement au maximum, en mailant ou téléphonant afin d'obtenir des précisions ou des orientations sur son travail.

(Tri) : j'ai quand même montré, j'ai envoyé des mails avec justement des bouts de ce que j'avais écrit pour avoir un retour, en se disant : est-ce que c'est juste, est-ce que c'est intéressant ? Puis là j'avais un vrai retour qui me disait : ben voilà, cette situation-là est bien, par contre là c'est trop développé, beaucoup trop, là il faut peut-être resserrer peut-être sur tel et tel point. Donc j'ai été quand même guidé. Mais on me disait jamais : faut faire, c'est plutôt : j'ai l'impression que. Mais j'ai trouvé que c'était une personne qui était fine, qui avait une bonne écoute. Et moi j'avais besoin aussi pour me rassurer, effectivement, parce que comme je disais : c'est assez lourd, d'un coup c'est beaucoup de travail pour se plonger dedans. C'est un travail on n'a plus l'habitude d'être de l'autre côté et puis d'être seul avec son travail. (I.372-381).

Chez Tristan, le besoin d'être rassuré tient à la direction que doit prendre son DCC. Son expérience avec l'accompagnant se passe dès lors très bien puisque telle est la fonction de ce dernier. Celui-ci crée l'« espace potentiel », illustré par un « retour sur soi accompagné », [qui] rend propice le développement de la dynamique des compétences. » (Cuvillier, 2004, p.137).

Au-delà du seul accompagnant, Tristan relève l'importance du groupe créé par celui-ci dans l'acquisition des compétences méthodologiques indispensables à l'écriture. Comme l'indique Lainé (2005) : « *On ne saurait passer sous silence le rôle du groupe comme instance de formation (...). Un bon exemple de cette fonction est donnée par les phénomènes « d'échos » entre les récits des participants (...): la mémoire des uns fait écho dans la mémoire des autres.* » (p.216).

(Tri) : On a fait une liste des critères, justement l'ingénierie, je sais plus, il y en a un qui était un terme comme ça pas évident. C'est à dire que j'oublie. Maintenant, si je le revois j'arriverais à me relire mais... Et puis on a dit à chacun, chacun on écrivait à quoi ça nous faisait penser. Et puis on a vu qu'il y avait pas une solution, mais en gros on tournait tous autour de choses qui étaient quand même assez communes. Alors après, on s'est dit par rapport à ça, qu'est-ce qu'on pourrait mettre comme situations, qu'est-ce qui dans la vie courante pourrait remplir ce critère. Donc on a réfléchi à ça. Il y a même après une des

personnes qui était dans le même groupe, qui était informaticien, qui nous a envoyé par mail à remplir une sorte de grille qu'il avait fait. (I.599-607).

Steve quant à lui, reste relativement flou sur le rôle qu'ont eu l'accompagnant et le groupe. Il en retire cependant un sentiment positif plutôt lié à l'appréciation des qualités des personnes qu'à un profond besoin de résoudre des problèmes.

(Ste) : La personne qu'on a eu pour l'accompagnement de groupe j'ai trouvé très bien aussi, une personne qui avait un parcours intéressant qui fait que ça me correspondait bien dans l'accompagnement qu'il donnait. (I.543-545).

Il note toutefois que le groupe lui a « certainement permis de moins appréhender » les modalités exigées par l'IFFP.

(Ste) : Et je crois que tous les gens qui ont fait ce portfolio dans ce groupe, on s'est retrouvé après dans les autres différents travaux de groupe de la VAE et je crois, disons, on retrouvait un peu la dynamique. On se retrouvait un petit peu par trois, c'était un peu mélangé quand même. Mais on a gardé un bon contact par rapport à ça je crois. Donc c'était une expérience positive. Et puis ce qui a permis très certainement de moins appréhender la suite. (I.161-165).

### **3.3.1.2. Les limites de l'accompagnement dispensé par l'IFFP**

D'autres candidats par contre, vivent le processus d'accompagnement de façon fort différente. Olivier, Elias et Sami le trouvent « inutile » et ce, notamment parce que sa fonction est de permettre *l'acquisition d'un processus* de la part des candidats, processus permettant l'écriture du DCC, et donc visant l'élaboration de réponses émanant des candidats eux-mêmes. Si Olivier et Elias ressentent quelques difficultés à comprendre les indicateurs et critères, ils sont cependant familiers de la démarche méthodologique et ne sont dès lors pas intéressés par l'acquisition du processus réflexif imposé par l'Institut. Ils désirent obtenir des réponses claires et précises et trouvent plus de soutien auprès des pairs et collègues, comme nous le verrons plus loin, qu'auprès de l'accompagnant. Sami par contre, a des attentes autres face à l'accompagnant, clairement liées à ce que Fustier (2000) nomme « la socialité primaire ». Or, il se heurte à un obstacle conséquent, puisque les accompagnants n'ont pas pour fonction de rassurer les candidats sur une confiance en eux qui pourrait faire parfois défaut. Ne portant pas non plus l'habit de l'évaluateur, il ne leur est pas possible de donner des renseignements au candidat quant à la justesse de ses comportements ou actions pédagogiques.

## *Une connaissance préalable du processus VAE*

Lafont (2009), citant Ardoino (2000) mentionne qu'« accompagner ne consiste donc plus tant à « guider ou conduire l'autre sur une trajectoire préétablie, qu'à cheminer à ses côtés en [postulant] explicitement [qu'il est] seul capable en définitive de choisir où il veut aller et comment il entend s'y prendre » (p.33). Dès ce moment, l'accompagnement offert par l'IFFP ne peut correspondre aux besoins de tous. Certains candidats, en effet, connaissent la méthodologie et ne ressentent pas de difficultés pour procéder au travail d'introspection et de réflexivité nécessaire à l'écriture du DCC. L'obstacle qu'ils rencontrent consiste à ne pas comprendre le sens caché derrière les termes utilisés pour décrire les critères et les indicateurs<sup>36</sup>. Ces candidats n'ont dès lors qu'une demande : une explication claire des critères, si possible avec exemple à l'appui, et non pas – voire surtout pas - un *cheminement* leur permettant de *choisir* quelle direction prendre.

Olivier et Elias ont tous deux besoin de précisions quant à la compréhension des critères et indicateurs, mais se heurtent à des réponses qu'ils estiment manquer de clarté : Elias, parce que l'accompagnant se maintient dans un rôle défini institutionnellement, et chemine avec le candidat dans un processus favorisant la recherche personnelle et en interaction avec les pairs ; Olivier, parce que l'accompagnant est en poste pour la première année et « découvrait les choses en même temps qu' » eux.<sup>37</sup>

(Eli) : C'est comme quand on avait cet accompagnateur on disait : bon ben voilà, les indicateurs moi je comprends comme ça, est-ce que c'est juste ? Puis il vous dit jamais : oui c'est juste, il vous dit : oui c'est une manière de les comprendre. Vous êtes là : ok bon. And so what. C'est ça qu'il faut ? C'est juste, ou... ? On vous dit jamais : oui t'es dans le juste. Et ça c'est un peu fatigant parce que ouais vous êtes jamais rassuré. (1.209-213).

(Eli) : Mais je comprenais pas vraiment son rôle. Moi il m'a pas été d'une utilité folle cet accompagnateur. Mais il était pas méchant, il était pas non plus : ah mon dieu, horrible. Mais voilà, il me servait pas à grand chose.

(Ie) : Vous auriez attendu quoi de lui vous ?

---

<sup>36</sup> Rappelons à ce sujet ce que dit Champy-Remoussenard (2007) des genres discursifs nouveaux, liés à la VAE (point 3.2.2.2.).

<sup>37</sup> Il nous est cependant difficile de savoir si le manque d'« utilité » perçu par Olivier est dû au peu d'expérience de l'accompagnant, ou si ce dernier tentait de mettre en place un environnement qui aurait permis aux candidats de procéder à l'émergence de questionnements auto-réflexifs ; ce procédé ne convenant pas à Olivier qui a besoin de recevoir des réponses précises.

(Eli) : Ben rien. En fait j'avais pas besoin de toutes ces... en fait j'ai l'impression que comme cet atelier d'écriture qu'on devait faire, ça me servait à rien, j'ai l'impression que ça m'a pas servi à grand chose. Comparé à l'investissement que ça m'a demandé quoi. Vous devez aller trois fois, plus on devait faire des petits exercices entre les trois sessions, ça vous demande un investissement, comparé au retour que vous avez sur investissement qui est pas... quand vous regardez la balance finalement, si j'avais pas fait, j'ai l'impression que j'aurais gagné du temps et puis que le temps en l'occurrence c'était assez précieux. (I.360-372).

Comme nous pouvons le constater, pour Elias, l'accompagnement prend du temps et « demande un investissement » plus conséquent que les bénéfices obtenus. Elias estime en effet que face au nombre de rencontres et aux travaux devant être effectués, le résultat quant à la compréhension des indicateurs est beaucoup trop mince. Dès lors, il aurait préféré investir le temps restant dans l'écriture, plutôt que de devoir participer aux réunions en groupe et au suivi de l'accompagnant.

(Ie) : Vous aviez pas des accompagnements individuels ?

(Eli) : Non. Je sais pas si on pouvait avoir, je me souviens plus. Peut-être qu'on avait l'opportunité de le voir l'accompagnant, mais moi je l'ai jamais vu seul. J'avais pas le temps, j'avais déjà tellement de trucs, s'il fallait encore le voir, ça va me prendre une, deux heures. Vous préférez dire : je les consacre à avancer le bilan que de voir l'accompagnant. (I.565-570).

Olivier, lui aussi, ne voit pas d'avantages à participer aux rencontres. Au contraire, elles le mettent dans une situation qui n'est pas agréable, puisqu'il trouve l'accompagnant « peu rassurant ». Il préfère dès lors, lui aussi, profiter de l'aide et du soutien des pairs pour résoudre les quelques difficultés rencontrées.

(Oli) : Ouais d'aide, de référent, on pouvait lui poser des questions. Mais en tout cas le mien vu qu'il débutait la démarche en même temps que nous, il m'a été d'aucun secours. Il me demandait de lui envoyer mes documents, je le faisais, il me disait : bravo, je lui disais : merci et voilà. (I.151-153).

(Oli) : Mais bon c'est peut-être parce que mon accompagnant était très gentil, moi j'avais un bon contact avec mais il était pas rassurant. Parce qu'il découvrait les choses en même temps que nous. Du coup à quoi ça sert ? Il aurait mieux valu que je m'asseye avec Elias, enfin vous voyez ? (I.482-485).

La différence de niveau compréhensif et méthodologique entre les membres du groupe fait obstacle à la fonction même du travail en groupe. L'accompagnement étant censé guider et faciliter la compréhension du processus se montre pour certains candidats, comme nous l'avons constaté chez Tristan, d'une grande utilité. De plus, le groupe permet l'acquisition de ce processus par miroir et développe le questionnement entre les candidats qui s'entraident.

« On peut parler de dialectique ouverte car ouverte à la reconnaissance de l'altérité d'une autre pensée. Le sens surgit dans la tension dialectique entre les deux, dans le jeu réciproque, dans les interconnexions, autrement dit dans l'écart (dia). » (Paul, 2004, p.139). Par contre, pour les personnes ayant déjà acquis les procédés employés en VAE et ne ressentant de difficultés ni avec le questionnement auto-réflexif, ni avec les procédés liés à l'explicitation, étant de plus coutumières avec l'écriture, l'accompagnement en groupe est déstabilisant. Paul (2002) mentionne en effet que « la relation suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique » (p.46), ce qui n'est clairement pas le cas ici. Non seulement, Olivier et Elias estiment que cela ne leur « sert à rien », mais de plus, cela leur procure une sensation peu agréable puisqu'ils se retrouvent avec des personnes qui ne comprennent pas, à qui ils doivent expliquer des termes ou procédures, avec des candidats qui stressent et par conséquent un groupe dont Olivier dit qu'il fallait qu'il « sorte de là ».

(Eli) : Mais on a fait des études en (nom de la matière enseignée), on enseigne dans une école (nom de métier lié à la matière), on enseigne, on parle d'éducation, donc on a quand même une petite idée de toutes ces choses en terme de formation, tous ces indicateurs, tous ces termes c'était des choses qu'on connaissait. On était pas complètement largué. Alors qu'il y a des gens qui faisaient cette VAE, qui enseignent à des monteuses électriciens, pour qui c'était un jargon complètement inconnu. Donc c'est vrai que des fois on avait déjà une longueur d'avance. Et dans ces groupes, j'avais l'impression que souvent on passait du temps à expliquer des trucs que nous on avait peut-être compris, aux autres qui ne l'avaient pas. (l.317-325).

(Oli) : Et je pense que certains accompagnants ont pu beaucoup amener. Mais le mien, vu qu'il débutait et que c'était la première année, il ne m'a rien amené. Si ce n'est qu'il réunissait le groupe et que le groupe stressait. Puis que moi il fallait juste que je me sorte de là. Parce que voilà il y avait d'autres participants qui avaient l'impression de faire faux, alors ils devaient se rassurer. Non l'accompagnant ne m'a servi à rien mais je pense que c'est dû au fait qu'il était pas proactif dans la démarche depuis quelques années. (l.485-491).

(Oli) : Et puis on avait effectivement les groupes de travail on était quoi, on était six où je suis allé, parce que j'ai encore l'étiquette bon élève, mais c'était des gens qui paniquaient : mon dieu, j'y arriverais pas, c'est trop difficile, qu'il fallait rassurer, alors que j'ai toujours travaillé sous stress, j'ai toujours rendu mes trucs à temps puis je savais très bien que j'allais en être capable et puis ça me saoulait un petit peu ces groupes de travail. (l.142-147).

On peut se demander dans quelle mesure l'effet « tuteur » (Aumont & Mesnier, 2005, p.175) a sa raison d'être dans un processus visant des adultes ayant déjà acquis les compétences pour lesquelles ils sont regroupés. En effet, si l'effet bénéfique du tutorat a été

relevé concernant les apprenants de différents niveaux qui tous profitaient d'une certaine façon de l'entraide, qu'en est-il de personnes ayant déjà acquis les connaissances dispensées au sein du groupe et ne recherchant qu'une précision quant à certaines définitions ? On le voit ici, pour les candidats, le prix à payer semble trop élevé par rapport au bénéfice retiré et ces personnes, n'étant plus dans un système scolaire dans lequel elles auraient dû « apprendre [...] à tuer le temps, à attendre » (Perrenoud, 2000, p.49), vivent difficilement la « perte de temps » occasionnée par ces moments en groupe.

### ***Un besoin de retrouver la confiance en soi***

Pour que le projet d'intervention éducative ne se trouve pas en décalage avec les attentes du sujet, pour qu'il ne lamine pas la force créatrice de son désir, l'action éducative ne pourra donc faire l'impasse sur le respect de l'autre, sur la reconnaissance de sa parole et de son histoire. Ainsi, plus que de chercher à répondre à la seule « prise en charge » du sujet, l'objectif d'accompagnement visera en premier lieu à la « prise en compte » de celui-ci. (Niewiadomski, 2002, p.174).

Sami vit une carence de reconnaissance se situant, comme nous l'avons vu auparavant, dans la sphère de la socialité primaire définie par Fustier (2000). Une reconnaissance de son travail (Dejours, 2007a) lui permettraient peut-être un rapatriement de celle-ci dans la sphère personnelle. Rappelons ce que Sami dit à ce propos :

(Sam) : Mais moi j'attends un feed-back pour moi. De ce que j'ai fait moi par exemple : qu'est-ce que t'en penses, c'est bon ? Puis bon moi, c'est ce que je vous disais, on est un peu infantile, on aimerait qu'il nous dise : c'est bien, on attend pas autre chose. C'est un peu compliqué comme situation et comme sentiment. (1.437-440).

La valeur que Sami donne au jugement de l'accompagnant est relativement forte. En effet, il est le seul représentant de l'institution, délivrant la reconnaissance attendue, à être en contact régulier avec le travail effectué par les candidats.

La représentation concrète que nous nous faisons de notre existence tient à nos identités et elle donne lieu à un désir de reconnaissance, un désir de confirmation de ma propre valeur par le comportement d'autrui. Ce désir de reconnaissance porte sur ma dignité, sur mes identités, et également sur mon identité personnelle, c'est à dire sur la manière dont je donne une signification personnelle à mes identités, dont j'interprète mes différentes identités pour les unifier. Or, sur ce dernier point, il est clair que le comportement de tous les individus à mon égard n'aura pas pour moi la même valeur. (Renault, 2004, p.90).

Toutefois, Sami se heurte à l'impossibilité de faire reconnaître ses efforts, puisque l'accompagnant ne donne pas d'évaluation sur le travail effectué par les candidats. Le silence de l'accompagnant quant à l'évaluation des compétences démontrées peut pousser des candidats à se voir « ainsi empêchés de voir confirmée l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et de leur propre valeur. Sont ainsi mis en danger les différents repères identitaires de leur existence. » (Renault, 2004, p.118).

Malgré la conscience qu'il a de l'impossibilité pour l'accompagnant de procéder à une évaluation, Sami espère qu'il validera positivement son travail. Ainsi, lorsque ce dernier lui propose de lui montrer son DCC, il accepte, espérant recevoir ce qu'il nomme des « caresses positives ». Toutefois, pressé d'envoyer son DCC à l'expert, il procède à l'envoi avant d'avoir eu un possible feed-back de l'accompagnant sur son travail. A partir de ce moment, Sami vit une très importante tension. En effet, l'accompagnant émet un avis qui déstabilise Sami au plus haut point et lui fait douter de la validation future de son DCC.

Lors de l'entretien que nous avons eu et avec le recul, Sami met à jour deux points importants : l'accompagnant ne peut pas donner d'évaluation préalable sur le travail étant donné que ce n'est pas lui qui l'évaluera au final ; le rôle de l'accompagnant est extrêmement important puisque, confronté à une telle attente de la part d'un candidat, ses mots peuvent être « dangereux » et pousser un candidat à l'arrêt de la démarche.

(Sam) : Après coup je me dis c'est moi aussi qui ai fait une erreur de l'envoyer, parce que bon si je l'envoie avant d'avoir le feed-back à quoi ça sert. Mais je pensais qu'il aurait... parce qu'ils nous ont dit : nous on porte pas de jugement, machin et caetera. Je me suis dit : il va me dire ouais c'est bien, puis ça m'aurait suffi puis j'aurais rien eu comme élément qualitatif si ce n'est que voilà, on a juste besoin de ça parce qu'il peut pas le faire. Parce qu'en fait ce qu'on s'est bien rendu compte c'est que tout le monde, les experts sont tous différents, mais ça vous le savez, puis ils ont tous une vision quand même qui leur est personnelle, et moi je le sais parce que l'évaluation c'est quelque chose que je connais assez bien pour le pratiquer, et je vois très bien que l'on a forcément des visions qui sont différentes les uns des autres. Et donc c'est pas pertinent de demander l'avis de quelqu'un qui ne va pas me corriger, en réalité qui va pas mettre l'évaluation. Mais sur le moment on se raccroche à ce qu'on peut, c'est le système, ouais y a ça, sympa, dis-moi que c'est bien. Dans le fond c'est ça qu'on demande : dis-moi que c'est bien. Alors est-ce que c'est bien d'attendre ça, est-ce que c'est pas bien, je sais plus quoi penser par rapport à ça. (I.352-366).

(Sam) : En tant que personne, ben oui il est très charmant, très gentil, et très bien et très compétent sûrement, sauf ce propos-là, sa manière de faire là était absolument pas adéquate pour moi. Mais c'est ça son boulot. C'est d'être capable de discernement, de dire : pour lui je peux lui dire ça, pour l'autre ça,

pour lui... C'est ça le boulot. Il doit être capable d'analyser les individus sinon faut pas faire ça à mon avis. On doit adapter son langage à l'individu, à la situation et pour ça, il faut discuter avec les gens, il faut sentir les choses. C'est très difficile, mais alors si on n'est pas sûr on se tait. (1.517-524)

(Sam) : Donc après coup je me suis dit mais c'est quand même dangereux ce qu'il m'a dit parce qu'on peut être totalement démoralisé, découragé, et puis tout lâcher. (1.344-345).

Sami répond alors parfaitement à Paul (2004), lorsqu'elle mentionne : « le but du jeu en accompagnement, c'est de pouvoir, avec justesse, appréhender tant la singularité des personnes que la variété des situations qui leur sont liées. » (p.142). Il met le doigt sur un point essentiel du travail de l'accompagnant : analyser les individus, sentir les choses, s'adapter à chacun. Nous retrouvons les paradoxes décrit par Paul (2004) quant au travail de l'accompagnant.

Si *accompagner* est assumer plusieurs rôles en un, pouvoir changer de registres, jusqu'à quel point peut-on composer avec des visées qui s'opposent [...], avec une variété de tâches qui ne prennent sens que dans le temps lorsqu'il doit agir au plus court [...], avec des outils dont la mise en cohérence ne semble pas poser problème [...], conjuguer des contraintes factuelles [...] et une nécessité relationnelle ? (p.114).

L'accompagnant doit-il répondre à l'attente du candidat et émettre un jugement au risque de blesser ce dernier, ou doit-il se contenter de l'orienter dans la compréhension de la démarche quitte à le maintenir dans un déni de reconnaissance ?

Pour qu'il y ait accompagnement, il faut donc qu'il y ait un professionnel qui prenne en compte autrui *comme* demandeur potentiel, *même* si la demande n'est pas formulée. C'est là une des caractéristiques de l'accompagnement que de devoir aller à la rencontre de l'autre afin de le chercher là où il se trouve. L'une des fonctions de l'accompagnement est d'aider à repérer, élucider, formuler la demande. (Paul, 2004, p.128).

Peut-être la réponse se situe-t-elle dans ce « formuler la demande ». Peut-être aurait-il fallu que l'accompagnant mette en mot la demande pressante de Sami afin d'en discuter avec lui et de lui présenter les limites de sa fonction. Sami fait allusion au fait que les candidats ont beaucoup d'attentes face à cette personne, parce que l'IFFP la présente comme « personne ressource ». Lui estime, avec le recul, qu'il aurait préféré qu'on ne lui donne pas cette image et qu'on diminue l'importance donnée à l'accompagnant en expliquant clairement les limites de sa fonction.

(Sam) : Et puis dans le fond, son rôle il est surtout de rassurer, de faire que les gens soient pas trop loin de ce qu'on leur demande et de pas être trop prétentieux dans le rôle qu'ils ont. Mais nous, on nous présente

les accompagnants comme vraiment des personnes ressources, des personnes vraiment importantes et caetera. Nous on en a discuté après, il nous a rien apporté finalement, nous. On s'est dit : mais qu'est-ce qu'on fait avec ce... puis plusieurs groupes nous ont dit : pfff, il servait à rien. (1.406-411)

(Sam) : Donc moi je me dis : peut-être qu'il nous sert simplement à réunir le groupe, de prétexte à réunir le groupe et puis qu'il gère : bon qu'est-ce qu'on fait... Franchement presque animateur parce qu'on peut pas compter dessus quelque part, sur son point de vue. Parce que ce qu'on aimerait bien c'est qu'il nous dise tout de suite : ça c'est bien, ça c'est pas bien. C'est idiot, mais c'est comme ça. Ca, ça va, ça, ça va pas. Il peut pas le faire visiblement c'est pas possible. Donc renoncer à ça, le savoir à l'avance, c'est plus simple. Ok, vous aurez quelqu'un qui sera avec vous et puis vous déciderez ensemble de voilà, vous échangerez. (1.421-428).

Nous ne pouvons toutefois pas savoir si l'accompagnant avait perçu les attentes de Sami face à la reconnaissance demandée. En effet, Rogers (2010) mentionne à ce sujet qu'« il est probable que le savoir-faire le plus difficile à acquérir dans la relation d'aide est l'art de percevoir le sentiment qui a été exprimé et d'y répondre plutôt que d'apporter son attention au seul contenu intellectuel de ce qui est dit. » (p.139). Nous pouvons alors nous accorder avec Niewiadomski (2002) lorsqu'il rappelle que le travail de l'accompagnant consiste à *prendre en compte* autrui.

### **3.3.2. LES PAIRS**

Tous les candidats ont relevé l'importance qu'ont eue leurs collègues engagés dans la VAE en même temps qu'eux. Ce sont eux que nous nommerons « les pairs ». Nous les avons sortis du groupe déterminé par l'accompagnant parce que les rencontres entre pairs se sont pour la plupart effectuées de manière informelle, voire même se sont déroulées *parce qu'*en-dehors du regard de l'institution et de l'accompagnant, pour ceux qui cherchaient à fuir le groupe.

Cette recherche du groupe se présente aussi comme une demande d'espace de constitution du lien social. Or, c'est dans les liens affectifs tissés avec d'autres, dans la possibilité de partager des objets et des projets que se développe le sentiment d'identité. Cette intersubjectivité reconnue et souhaitée est une ressource pour le renouvellement identitaire. Les liens entre des personnes autour d'un travail d'élaboration commun favorisent de surcroît la liaison à l'intérieur de soi entre les différentes instances en conflit. (Giust-Desprairies, 1996, p.69).

Certains candidats relèvent l'importance des pairs pour ce qu'ils permettent d'ouverture à l'autre. Ce sont leurs qualités personnelles qui semblent importantes, plus que leur aide pour surmonter les obstacles. Il en est ainsi pour Kim, qui estime que les relations

avec les pairs sont ce qu'il y a de plus positif dans toute formation. Il les qualifie d'« extrêmement enrichissantes ». Lors de la VAE, outre l'importance des qualités de chacun, il a vécu avec les pairs l'échange d'expériences professionnelles, l'aide pour comprendre les critères et à Crêt Bérard, un soutien mutuel. Toutefois, il ne s'étend pas sur le soutien apporté, relevant davantage le caractère agréable de la découverte d'autrui en mentionnant que certains candidats continuent à se rencontrer une fois par année.

Tristan, lui, bénéficie d'un fort soutien de la part des pairs. Celui-ci complète l'aide apportée par l'accompagnant en ce qui concerne la démarche auto-réflexive et la compréhension des items.

(Tri) : Et puis vu qu'on se voyait je sais plus quel jour, c'était tous ensemble, ben il y a les pauses à midi, on discute, on discute beaucoup d'enseignement et puis il y a eu de l'entraide, il y a eu : qu'est-ce que tu comprends toi de ce qu'on nous demande et caetera, ou des petits mails d'encouragement de l'un et de l'autre. (1.217-220).

Mais au-delà de ce point, et comme cela semble être le cas pour tous les candidats interviewés, c'est le soutien émotionnel qui paraît primer dans les relations avec les pairs.

(Ie) : Vous avez dit : on s'envoyait des mails avec les autres un peu de soutien...

(Tri) : Ouais parce qu'on sentait qu'il y avait des gens qui se sentaient mal ou je sais pas. Il y avait une personne en particulier qui tout à coup flippait complètement, parce que tout à coup elle savait pas quoi comment avancer, son truc n'avancait pas, puis l'échéance avance et caetera. Et puis tout à coup on la rassure et puis tout à coup on lit un petit bout de ce qu'elle a fait puis on dit : mais c'est vachement bien et voilà, donc il y a eu des petites choses comme ça. Moi aussi tout à coup il y a un moment je trouvais que c'était très difficile, donc on se renferme un peu pour se mettre dans une bulle puis tout à coup on reçoit juste un petit mail de quelqu'un qui dit : courage. Ce genre de petits trucs comme ça, c'était assez sympa. (1.323-332).

Le fait de ne pas trouver avec l'accompagnant de réponses à leurs questions, pousse Olivier et Elias à s'entraider afin de comprendre les indicateurs, critères et attentes de l'IFFP.

(Eli) : Ben il y a des fois des indicateurs que vous comprenez pas, alors il y en a un autre par exemple Olivier, il me dit : ouais moi ça je l'ai justifié de telle manière, du coup ça vous donne des idées. Vous vous dites : ah ouais moi j'ai pas tout à fait cette expérience-là mais je fais un lien avec ça, du coup vous vous épauliez un peu les uns les autres quoi. Vous vous soutenez, vous vous donnez des conseils. (1.227-231).

(Oli) : On s'est clarifié parmi enfin surtout avec Elias, enfin on a eu de la chance d'être les deux. (l.157-158).

(Oli) : Parce que moi j'aime les choses qui sont claires et précises. Et pour gérer ça : Elias. Ouais un soutien par deux avec quelqu'un que je connais bien, avec qui je m'entends bien et puis de l'aide par les pairs. (l.173-175).

Toutefois, Elias relève, comme Olivier précédemment, le caractère paradoxal des rapports avec les pairs. S'il estime que la relation développée avec certains lui apporte un soutien quant à la compréhension et le rassure affectivement lorsqu'il se sent perdre la confiance qu'il a en son aptitude à démontrer ses compétences, le rapport avec d'autres candidats par contre, produit l'effet inverse. Elias se sent alors « stressé » par ceux qui perdent la maîtrise de la situation.

(Eli) : Ouais parce que vous discutez avec les gens avec qui vous vous entendez bien quoi. Ouais vous faites un peu au mieux quoi. Bon vous gérez votre stress mais vous pompez aussi vachement le stress des autres hein ? Parce qu'il y a des gens qui sont super flippés et de voir les gens stresser, ça vous stresse vous aussi alors que si vous étiez seul peut-être que vous prendriez les choses plus à la cool. Mais d'avoir des gens c'était bien, parce qu'il y avait des moments où on était avec nos portables et puis on devait pondre, je sais plus on devait répondre à des questions, ben on discutait entre nous quoi. C'est pas qu'on trichait. C'est pas non plus un examen et tout mais vous dites : ah tu comprends comment cette question ? Comment tu vas développer ? Et puis du coup vous essayez un peu de vous entraider aussi. (l.302-310).

Mais comme pour Sami, les pairs avec lesquels il développe une relation d'entraide lui permettent de *vider son sac* et de partager les affects contenus lors des séances à l'IFFP en une stratégie de défense émotionnelle que nous avons préalablement évoquée.

(Eli) : Non, ben il y avait ma collègue de l'école avec qui je faisais, l'autre (habitant d'une ville) et puis Olivier, c'est vrai que c'était bien parce que tous les lundis, on rentrait en voiture sur (nom de lieu) avec les trois (habitants d'une ville) et on faisait des petits débriefings dans la voiture parce qu'on était complètement : ah... on a perdu notre temps, on n'a rien appris, c'est la cata, t'en es où dans le bilan, ah j'ai pas avancé, donc c'était chouette ça. Ben ouais marquante je dirais pas, mais c'est vrai que c'était bien d'avoir des gens avec qui vous vous entendiez bien puis avec qui vous pouviez partager quoi. Avec qui vous pouviez un peu râler, pleurnicher, déprimer, enfin vous voyez (rires). (l.444-451).

« Si chacun vise dans l'interaction la reconnaissance de son identité, il souhaite l'obtenir de ceux qui peuvent apparaître comme des pairs (qui partagent les mêmes opinions et les mêmes valeurs) ou de ceux qui constituent des figures de référence. » (Lipiansky, 1990,

p.189). Dès lors, ensemble, les candidats se *reconnaissent*, se comprennent, se rassurent et finalement, comme le dit Sami, sont « plus forts ».

(Sam) : Donc entre nous, on avait besoin de faire des points de situation : qu'est-ce que t'as compris, comment est-ce qu'on fait. Puis de se dire ben au moins, soit on fait juste soit on fait tous faux. On a besoin de ce travail comme ça pour se rassurer, d'être en groupe pour être plus fort dans ces moments-là. (1.220-223).

### **3.3.3. LES COLLÈGUES**

Un candidat mentionne un autre type de soutien, non négligeable puisqu'il s'est avéré relativement important tout au long de la VAE. Olivier a en effet bénéficié d'une aide constante de la part des collègues de son école. Si certains l'ont filmé, ont regardé ses interactions avec les élèves afin d'en discuter avec lui, d'autres lui ont donné des documents ou ont partagé des théories intéressantes pour l'écriture de son DCC.

(Oli) : Puis j'ai quand même eu un soutien des collègues. Vraiment.

(Ie) : Ici ?

(Oli) : Ouais. Surtout un qui m'a eu filmé où on a eu analysé, parce que vous savez, il faut faire quatre analyses de pratique [...] puis il m'avait filmé. Puis il m'avait écouté, pris des notes et puis on avait sorti une pétée de trucs puis après c'était assez facile de lier avec la théorie. Et j'ai eu énormément de collègues qui ont relu mes documents. Surtout lui mais d'autres aussi. Puis après au niveau informatique, moi j'ai tout écrit puis il y en a un, ben qui était là, qui m'a aidé à la mise en page. Il y a toujours un bon soutien ici. Ils savaient ce que je faisais, puis ben voilà moi j'en parlais quand même pas mal. Puis quand j'avais besoin de documents, ben je claquais des doigts puis je l'avais direct. Pas de la part de mon directeur, mais des doyens, des enseignants. Donc une fois que j'ai compris ce qu'ils voulaient, j'ai trouvé que c'était assez facile. Après voilà, il y a des trucs qui sont chiants, chercher des liens théoriques, mais de nouveau il y a plein de gens qui m'ont aidé, qui m'ont dit : ah mais ça, ça me fait penser à un truc que j'ai lu une fois, ah puis tu pourrais dire, tu pourrais parler de... Ouais, j'ai trouvé que c'était un bon soutien (1.189-209).

Olivier est cependant le seul à relever l'importance de ses collègues. Il justifie cela par l'excellente ambiance qui règne dans son école et le rapport d'entraide fort qui s'y est développé.

### **3.3.4. LE CONJOINT ET LA FAMILLE**

Nous signalons enfin la présence des conjoints dans la démarche VAE. En effet, les conjoints ou la famille ont été mentionnés par trois candidats. Toutefois, leur présence dans les

discours ne constitue pas un soutien à la réussite sereine de la VAE. En effet, dans la citation reprise ci-dessous, Sami mentionne sa famille comme étant un élément supplémentaire à prendre en compte dans la gestion du stress ou de la charge de travail imposée par l'IFFP. S'il indique que cette « vie en général le préoccupe », on comprend que la famille ne fournit pas une aide dans le processus VAE, mais s'ajoute bien comme élément indépendant et comportant lui aussi son lot de difficultés à résoudre.

(Sam) : C'est très compliqué, c'est très mélangé, c'est très confus, puis alors on est fatigué, et puis on a le boulot le reste du temps, on fait pas ça à la place de, on le fait en plus, donc il y a des tas de choses, et puis on a tous des vies de famille, vie en général qui nous préoccupe, donc tout ça se mélange, et tout ça fait qu'on est beaucoup plus sensible. (l.393-397).

Il en va de même pour Tristan qui explique qu'il ne désire pas mêler travail de l'IFFP et famille. Il semble en effet important pour lui que ses difficultés ne déteignent pas sur sa « structure familiale », qu'il désire protéger. Par conséquent, il est pour lui nécessaire d'investir l'accompagnement offert par l'IFFP.

(Tri) : Je pouvais pas demander du soutien à la maison parce que mon conjoint, les enfants moi j'avais envie de garder ma structure familiale bien. Puis mon conjoint aussi, il était dans une période où il avait énormément de choses à faire. Donc voilà il y a des choses, on peut partager, mais disons le soutien, je me sentais des moments seul et heureusement qu'il y avait cette personne qui pouvait relire. Je pouvais pas demander à mon conjoint de relire mes chapitres, parce qu'il avait pas le temps concrètement. (l.381-386).

Elias lui, partage ses tensions avec son conjoint, ainsi que l'écriture de son DCC. Toutefois, ce dernier n'en « pouvant plus de relire ce machin », Elias est heureux de pouvoir trouver, chez ses pairs, le soutien nécessaire à la réalisation de cette modalité.

(Eli) : Ouais parce que vous voyez avec mon conjoint, ben je lui expliquais, je lui faisais même lire le bilan. Mais c'est super chiant à lire quoi ce genre de trucs quoi, vous faites que parler de vous : j'enseigne aux étudiants à ce moment-là, je leur ai dit ci, je leur ai dit ça, j'ai fait ci, j'ai fait ça. Enfin mon conjoint en pouvait plus de relire ce machin, donc c'est vrai que les gens avec qui vous faites la VAE, ben voilà moi j'ai eu relu des bouts de bilan de ma collègue, elle a eu relu des bouts de mon bilan, donc ça c'était chouette quoi. (l.451-457).

### **3.3.5. SYNTHÈSE**

Comme on peut le remarquer, les candidats engagés dans la VAE manifestent tous le besoin d'un soutien, qu'il soit d'ordre méthodologique ou affectif. Dès lors et puisque les

candidats ne semblent pas pouvoir le trouver dans leur environnement personnel, l'accompagnement mis en place par l'IFFP paraît légitime. Ainsi, se pose la question du rôle de l'accompagnant jonglant entre la sphère de la socialité secondaire et celle de la socialité primaire, cette dernière lui permettant l'adaptation nécessaire aux besoins des candidats. Le défi de l'accompagnant est par conséquent élevé et celui-ci se doit de s'ouvrir à l'autre, afin de percevoir les demandes cachées derrière les discours. S'il ne peut s'adapter au besoin de précision demandé par Olivier et Elias, ou s'accommoder de rassurer un candidat sur un registre plus affectif, la pertinence de son travail est fortement remise en question. Car derrière la fonction et les tâches à réaliser, l'accompagnant ne peut refuser la *rencontre* qui devrait avoir lieu avec l'autre. « Ecoute, empathie, tolérance et ouverture, respect des différences et suspension du jugement constituent les signifiants clés des relations que l'on cherche à établir dans le cadre d'un accompagnement. » (Paul, 2004, p.130). Sans ces qualités, l'accompagnement ne se réalisera pas, et force est de constater qu'il ne conviendra pas aux candidats, qui rechercheront alors d'autres types de soutien.

### **3.4. LA RECONNAISSANCE FINALE**

Au terme de la VAE, tous les candidats de l'étude ont obtenu le diplôme attendu certifiant leurs compétences pédagogiques. Chacun a cependant vécu ce moment de manière différente.

#### **3.4.1. L'ACQUISITION IDENTITAIRE**

Steve vit la reconnaissance institutionnelle comme un aboutissement personnel mettant un terme provisoire aux difficultés et carences de reconnaissance vécus auparavant. Rappelons que son parcours montrait un grand déni de reconnaissance dans le poste préalable. Il vit alors celle obtenue comme une preuve pour autrui de ses compétences.

(Ste) : Je pense que peut-être ce qui était important pour moi quand même de réussir cette formation, c'était plus par rapport au cursus précédent, comme j'avais fini dans mon poste de travail précédent, où j'avais eu, pour moi c'était un échec par rapport à ce que j'avais voulu amener. Mais j'étais plus dans l'enseignement là, hein, disons indirectement, c'était un échec par rapport à ce que je voulais amener et puis j'avais aussi vécu quelque chose où j'étais pas reconnu du tout dans le travail que je faisais. Bien au contraire. C'était les bâtons dans les roues à fond, dans le poste précédent à la direction générale à (nom d'école). [...] Et là sur le plan reconnaissance personnelle, j'avais pris un coup plein la gueule comme on dit (rires). Et puis j'étais aussi sur une situation personnelle où j'en prenais plein la gueule quoi. Situation familiale et personnelle où j'en prenais plein la gueule. Donc c'était une période de mon existence qui

était très négative où j'essayais de survivre carrément. Donc la VAE c'était quand même important que je réussisse pour démontrer que j'avais justement ces capacités et pour que ma démonstration soit effective. A quelque part c'était comme repasser un deuxième examen. (l.351-364).

Ainsi qu'il le mentionne, la reconnaissance établie lui donne un sentiment de confort « à plusieurs titres ». Par rapport à lui-même tout d'abord et à sa confiance en ses aptitudes à suivre un cursus de *formation*, par rapport à ses collègues et sa hiérarchie ensuite, puisqu'il peut dorénavant prouver qu'il a les compétences exigées et être complètement « accepté », comme il le dit lui-même, au sein de son école. Barbier (1996) explique à ce sujet :

Les dynamiques *d'acquisition identitaire* sont le fait d'individus ayant acquis des expériences qui ne font pas l'objet de reconnaissance sociale de l'environnement, et vivant sur un mode largement privatif leurs représentations identitaires. La formation a alors pour signification dominante de permettre l'appartenance à un groupe de référence. (p.23).

Non seulement cela permet à Steve d'intégrer un collectif de travail, un « groupe de référence », mais cela lui permet aussi de comparer celui-ci avec une autre école dans laquelle il aurait voulu être engagé auparavant, et qu'il considère dès lors moins attrayante. Il investit alors totalement le groupe de référence auquel il peut appartenir, n'étant plus considéré comme un « extraterrestre », puisque en adéquation avec la profession de ses collègues.

(Ste) : Ah je me suis senti bien. [...] Là j'étais content à plusieurs titres. Pour moi ça me démontrait que j'étais encore capable d'avoir une démarche de formation continue et puis de ressortir quelque chose et puis peut-être par rapport à l'école. Quand je dis l'école c'est autant la direction que les collègues, de démontrer que les compétences je les avais, et de revaloriser peut-être mon ego par rapport à mon statut puisque j'étais en CDD et que là j'étais en CDI et j'étais entre guillemet « accepté » mais c'était une façon de parler, je l'étais, accepté par mes pairs, mais dans l'enceinte de l'école. Ah oui, il y avait peut-être aussi un petit truc qui était bien pour moi, c'est que à l'époque j'habitais à (nom de lieu), il y a quelques années et puis il y a (nom d'école) là-bas que j'ai fait et j'ai postulé plusieurs fois à (nom d'école) à l'époque où j'habitais (nom de lieu), et ils m'ont toujours refusé et j'ai jamais décroché un entretien chez eux. J'ai jamais compris pourquoi j'ai jamais eu aucun entretien dans cette école, alors qu'ils me connaissaient puisque j'y avais passé. Et puis le fait d'entrer à (nom d'école 2), pour moi c'était bien mieux qu'à (nom de lieu). Parce que déjà il y a une très bonne ambiance ici, je trouve dans l'école, dans la section puis le boulot qui est fait dans la section je le trouve vraiment extraordinaire, puis ça calque tout à fait à ma manière de penser, de m'organiser et de travailler, donc j'étais content. Voyez pour un (nom de profession) qui a travaillé des années avec une équipe pluri-disciplinaire, avec des (nom de profession 2), [...], et puis qui, pendant des années aussi, a été considéré comme un extraterrestre (rires), par rapport à l'aspect (nom de profession), de se retrouver aussi dans une équipe où on parle la même langue, ça fait du bien. (l.489-510).

Comme nous pouvons le constater, Steve vit une « résolution » (Boutinet, 1995) de crise importante. S'il reconnaît un poids important à la reconnaissance institutionnelle, c'est non seulement parce qu'elle permet une restauration du sentiment identitaire brimé par le passé, mais aussi parce qu'elle se place en soutien de la reconnaissance des pairs. Cette dernière ne suffisait en effet pas à Steve pour se sentir complètement intégré dans son milieu. Grâce à la validation institutionnelle de ses compétences, les deux reconnaissances se *mariant* pour permettre à une identité professionnelle cohérente d'émerger. L'intensité de la « résolution » vécue ici contraste dès lors fortement avec le parcours en VAE puisque la stratégie adoptée précédemment semblait révéler une tranquillité ne laissant pas présager les carences identitaires en termes de reconnaissance. Il est alors très intéressant de noter à quel point la stratégie choisie par Steve a été *bénéfique* pour lui. Au vu des conditions d'entrée en VAE, on aurait en effet pu s'attendre à une transition très pénible à vivre. Or, de par sa décision d'être *zen*, il a su se maintenir dans un certain confort.

### 3.4.2. LA FIERTÉ

Deux candidats font mention d'un sentiment de fierté ressenti lors de la certification. Pour Sami, la reconnaissance finale est très importante. Tout d'abord parce que ses compétences pédagogiques sont reconnues puisqu'« il y a pas grand-chose qu'on » lui ait « reproché » et qu'elles sont validées à un degré proche de la perfection, ensuite parce qu'elles lui permettent une reconnaissance *réassurée* de la part de ses collègues. En effet, contrairement aux autres candidats, Sami craint, tout au long de la VAE, que l'échec de la démonstration de ses compétences le prive de la reconnaissance de ses pairs. Il estime que le manque de certification institutionnelle risquerait de le faire passer pour un « usurpateur ». La reconnaissance de l'IFFP se doit donc de coïncider avec celle vécue auparavant, grâce à un résultat positif qui permettrait de justifier la reconnaissance de ses pairs.

(Sam) : Et moi j'ai trouvé évidemment, moi j'ai eu (nombre élevé) % des points possibles donc j'ai bien réussi, mais je me dis : ben j'ai beaucoup bossé aussi. Alors je suis très content parce que je me dis : je suis pas à côté de la plaque ici quand je fais mon boulot. Parce que dans le fond, (nombre élevé) % des points, je veux dire il y a pas grand-chose qu'on m'a reproché, ou qui n'allait pas. Mais ça m'a rassuré personnellement de dire : même si je donne peu de cours ici, je peux le faire. J'ai pris ce risque, j'ai essayé de voir où j'en étais et j'ai appris plein de trucs sur moi-même (1.667-673).

(Sam) : Je pense que plus on a de responsabilités dans une institution comme moi j'en avais, plus l'enjeu est grand pour moi. Imaginez si je dois dire à mes collègues, non mais c'est idiot, mais si je dois dire à mes collègues : j'ai pas réussi. C'est quoi, c'est un usurpateur.

(Ie) : Vous avez l'impression qu'ils vous considéreraient différemment ?

(Sam) : Ben c'est ce qu'on s'imagine. Puis en même temps moi j'ai jamais rien fait pour avoir de la reconnaissance, mais quand même, ça travaille l'esprit jusqu'à la fin, jusqu'à ce qu'on ait le résultat. C'est pour ça que je dis que j'ai eu (chiffre élevé) % des points. Je le dis maintenant. Parce que ça m'a assez coûté. Donc à qui veut bien l'entendre je le dis. Voilà. Ça a coûté de l'énergie mais voilà j'ai eu (chiffre élevé) % des points. (je ris). Non non mais c'est pour dire : voilà moi j'aborde plus. Je veux dire si on m'interroge pas. Mes collègues, au début ils m'ont demandé : alors je disais. J'ai pas été frapper au bureau pour dire : j'ai réussi, d'ailleurs j'ai rien dit du tout. Etonnamment. Mais après forcément, on doit dire : j'ai fini et ouais c'était bon. (I.908-921).

Pour Tristan, par contre, la fierté est liée au fait de ne pas avoir besoin de faire des modules supplémentaires. Ni comparaison aux pairs, ni fierté par rapport à sa hiérarchie n'entrent dans son raisonnement. Il n'avait pas de formation pédagogique, il est donc ravi de ne pas avoir à en suivre une.

(Tri) : Bon j'étais assez content de pas avoir besoin de refaire, j'étais assez fier parce que je me suis dit : ben voilà je suis passé du premier coup. Et puis c'est à peu près tout. Ben voilà c'était quand même un peu champagne, ouais, j'étais assez content. (I.725-727).

### **3.4.3. L'ABOUTISSEMENT DU PROJET DE CONFIRMATION DE SOI ET LA MATURITÉ VOCATIONNELLE**

Comme Tristan, les autres candidats vivent relativement *tranquillement* la reconnaissance obtenue. Pour certains, il s'agit d'un soulagement, comme Elias qui est, au même titre que Tristan, ravi de ne pas avoir à faire la formation pédagogique prévue au départ :

(Eli) : Donc une fois que j'avais le diplôme j'étais super content. J'étais surtout content de pas avoir de compléments de formation à faire. Parce que j'en avais vraiment.... Ouais au bout d'un moment vous en avez un peu marre de l'IFFP, vous avez envie de pouvoir tourner la page et puis de vous dire que c'est bon, c'est fini. Donc c'était cool ouais.

(Ie) : Et par rapport à ce que ça vous a amené de vous dire : j'ai cette reconnaissance-là, c'est validé maintenant.

(Eli) : Rien. J'étais content, je veux pas faire le blasé, j'étais content de pas avoir eu besoin de faire la formation. (I.401-410).

Pour d'autres, il s'agit presque d'une *formalité*. C'est notamment le cas pour Olivier qui le vit plus comme un « soulagement » face à une démarche administrative réglée :

(Oli) : Ben non parce que c'était un peu ce qu'ils attendaient de moi, puis je me suis dit : ok je vais le faire. Vous voyez, c'était plus par dépit. C'était pas par volonté que j'ai fait ça, c'était plus parce qu'on reconnaissait pas ce que j'avais fait avant puis si j'ai des trucs à prouver ben ok, je vais vous le prouver. Vous voyez c'était un petit peu par... c'était pas un choix de faire la VAE, c'était parce que vu que mes titres étaient pas reconnus et que ce que j'avais fait au niveau didactique pédagogie n'était pas suffisant, ok alors je ferai la VAE, j'aurai le DFAP et puis comme ça, tout le monde sera content. C'était un peu ça plutôt. Donc j'étais content de l'avoir mais j'étais pas aussi content que quand j'ai reçu mon Master en (nom de la matière enseignée). C'était un soulagement puis un : ben voilà j'ai fait ce qu'ils attendaient de moi, j'espère qu'ils seront contents vous voyez. (1.358-367).

et pour Kim qui se dit juste heureux que cela soit terminé, pour avoir à nouveau du temps pour faire d'autres activités.

### **3.4.4. SYNTHÈSE**

Comme nous pouvons le constater, l'intensité de la reconnaissance finale est corrélée à l'attente préalable à l'entrée en VAE. Si Sami et Steve nourrissaient de forts espoirs face à cette reconnaissance institutionnelle, Tristan et Elias espéraient qu'elle leur permettrait de suppléer à la formation sur deux ans. Olivier quant à lui, attendait une reconnaissance de ses compétences pédagogiques que nous qualifions d'*administrative* et Kim ne nourrissait aucune attente vis-à-vis de la VAE. Toutefois, pour tous, la reconnaissance institutionnelle ne se substitue pas à celle octroyée par les pairs avant la VAE. Si Sami et Steve lui donnent une forte importance, c'est parce que, corrélée à celle des pairs, elle permet à leur identité professionnelle de retrouver une cohérence.

## **4. SYNTHESE GENERALE ET RETOUR SUR HYPOTHESES**

Dans ce travail, nous avons tenté de répondre à la question suivante : quel est l'impact du processus de VAE sur l'identité professionnelle des candidats ?

Nous avons également essayé de démontrer trois hypothèses : les candidats bénéficient d'une reconnaissance antérieure à l'entrée en VAE, en étant déjà considérés par leur milieu professionnel (pairs ou hiérarchie) comme des *professionnels* ; les candidats vont vivre un certain nombre de tensions liées à la reconnaissance de leur statut professionnel, aussi bien à l'entrée en VAE qu'au cours du processus, et développer des stratégies identitaires afin de les réguler ; la reconnaissance obtenue au terme de la VAE va contribuer à l'augmentation du sentiment de reconnaissance des candidats, particulièrement dans la sphère de l'estime de soi.

Dans ce dessein, nous avons rencontré six candidats ayant participé à la VAE de l'IFFP de 2008 à 2009. Nous avons procédé à des entretiens de type compréhensif afin de chercher à saisir les motifs qui les avaient poussés à entrer en VAE, les tensions ressenties et les stratégies identitaires mises en place pour réguler ces tensions.

De l'analyse des données récoltées, nous avons pu faire découler plusieurs constats, dont certains répondent à nos hypothèses. Le premier concerne la reconnaissance préalable à l'entrée en VAE. Nous appuyant sur les théories de Honneth (2002) et de Dejours (2007a ; 2007b), nous avons constaté que les candidats se sentaient reconnus par leur milieu professionnel, soit par leurs pairs et supérieurs, avant l'entrée en VAE. La reconnaissance était perçue par tous et résultait des tâches qu'ils se voyaient confier aussi bien que des commentaires ou évaluations reçues. Nous avons par conséquent pu vérifier notre première hypothèse.

L'intérêt porté sur les conditions d'entrée en VAE a révélé le fait que la majorité des candidats était contrainte d'obtenir le diplôme pédagogique (DFAP) afin de garder son travail. Cette obligation a créé chez eux des tensions qu'ils ont tenté de réguler grâce à des « stratégies identitaires » (Dubar, 1998) différentes, ces dernières leur permettant de retrouver une certaine « cohésion identitaire » (Kaddouri, 2006). Dès ce moment, se sont dessinés des parcours et stratégies singuliers, reflétant à la fois le vécu de chacun et les contraintes environnementales et situationnelles présentes lors de la VAE.

Poursuivant notre analyse, nous nous sommes intéressés au parcours en VAE, aux tensions et difficultés ressenties tout au long du processus et aux moyens mis en œuvre par les candidats afin de faire face à ces déséquilibres et retrouver une cohérence identitaire. Cette partie a confirmé l'importance des parcours singuliers dans la régulation des tensions et conséquemment notre seconde hypothèse.

Considérant les ressources dont les candidats ont eu besoin pour retrouver un équilibre, nous nous sommes questionnés sur l'impact des *autrui*s, soit l'accompagnant de l'IFFP, les pairs, collègues et conjoints. Réfléchir aux manques et attentes évoqués par les candidats nous a amené à nous intéresser à Fustier (2000) et à l'explication qu'il donne des sphères des socialités primaire et secondaire. De notre analyse a découlé le fait que certains accompagnants de l'IFFP, se maintenant dans un registre institutionnel en respectant le cadre de leur fonction, ne permettaient pas la création d'une *rencontre*, qui aurait pu avoir lieu grâce

à une ouverture à un registre plus émotionnel. Ainsi, ils « [isolaient] le lien salarial qui organise le service rendu, en le séparant de l'affect, en le libérant des impuretés relationnelles, dans un effet de simplification » (Fustier, 2000, p.66). Or, nous ne pouvons nier à présent que les candidats recherchent un accompagnement qui est à l'écoute de leurs besoins. Et si certains semblent l'avoir trouvé, d'autres candidats par contre, n'ont pas vécu avec l'accompagnant la *rencontre* attendue. A ce sujet, Türkal (sous presse) mentionne que « la mise en présence, plus ou moins contractualisée, d'un accompagnant et d'un accompagné ne suffit pas à faire rencontre. Pour que celle-ci advienne, il est nécessaire que chacun se reconnaisse et soit reconnu comme être de besoin (Honneth, 2000). ». Ainsi, c'est en grande partie grâce à leurs semblables que les candidats ont trouvé les ressources affectives qui leur manquaient pour aller au bout de la démarche.

Enfin, nous nous sommes questionnés sur la reconnaissance finale obtenue par les candidats et son impact sur l'estime de soi (Honneth, 2000) des candidats. Force est de constater qu'à nouveau les réactions ont été bien différentes. En effet, l'importance accordée à la reconnaissance institutionnelle s'est avérée proportionnelle aux attentes que le candidat nourrissait avant la VAE. Ainsi, si celle-ci a permis à certains l'aboutissement d'un projet de « reconstruction de soi » (Kaddouri, 2006), d'autres n'ont vécu la reconnaissance que comme le terme effectif d'une longue formalité administrative. Dès lors, notre troisième hypothèse s'avère infirmée.

## CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, il nous semble important de discuter quatre points. Le premier est lié à un questionnement théorique, le second à une réflexion méthodologique, les troisième et quatrième concernent plutôt des pistes d'action suggérées par les résultats de l'analyse des discours des candidats.

Nous pensions, à l'origine de ce travail, que chaque candidat bénéficiait d'une reconnaissance offerte par les pairs et sa hiérarchie, puisqu'il avait exercé pendant un nombre d'années confirmé dans son école. Nous étayions ce sentiment par le fait qu'il paraissait peu probable d'exercer une profession demandant un grand degré d'adaptabilité, tel l'enseignement, sans acquérir un certain nombre de compétences. Dès lors, il nous semblait évident que celles-ci devaient être reconnues par le milieu d'exercice de la fonction. Il nous

paraissait tout aussi clair que des candidats obligés d'entrer dans une démarche certificative vivaient un certain nombre de tensions découlant de la contrainte même. Toutefois... nous postulions que l'importance de la reconnaissance institutionnelle serait manifeste pour tous, puisqu'elle résultait de neuf mois de travail, de tensions et de régulations de ces dernières.

Nous pensions que la valeur de cette reconnaissance devait se conformer à la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957). Ainsi, le candidat allait évaluer plus favorablement l'option choisie, à savoir la reconnaissance obtenue au terme de la VAE, que l'option rejetée, soit le refus du projet de l'employeur et la perte du travail. Au cours de la recherche, nous avons découvert que les candidats valorisent effectivement l'option choisie - l'obtention du DFAP par rapport à la perte du travail<sup>38</sup>, et le choix de la VAE en regard à la formation de deux ans proposée par l'IFFP - ce qui confirme la théorie. Cependant, ils valorisent davantage la reconnaissance obtenue au préalable par les pairs et leur hiérarchie que la reconnaissance institutionnelle.

Les deux candidats qui ont donné une importance forte à la reconnaissance institutionnelle l'ont fait parce que celle-ci se plaçait en soutien de celle donnée par les pairs, et permettait à leur identité professionnelle de s'unifier, de retrouver une cohérence. Pour les quatre autres candidats, la reconnaissance des pairs se révèle plus importante que celle de l'institution. Il serait dès lors intéressant - et c'est une perspective de recherche possible - de tenter de comprendre pour quelles raisons les candidats, malgré leur engagement en VAE, ont privilégié la reconnaissance des pairs par rapport à la reconnaissance institutionnelle.

Le second point est d'ordre méthodologique. Il est lié aux catégories adoptées pour l'analyse et tirées principalement de Kaddouri (2006). Celles-ci se sont révélées pertinentes et constituent un très bon outil de catégorisation, permettant de réfléchir aux divers fonctionnements et réactions des candidats. Toutefois, comme nous l'avons constaté, les dynamiques vécues par ces derniers se développent au gré des situations et de l'évolution personnelle de chacun. Dès lors, il nous semble important de relever que les candidats en présence ne peuvent en aucun cas être *qualifiés* de manière stable par ces catégories, qui restent des construits de chercheurs.

Enfin, nous concluons sur des questionnements d'ordre pratique, liés au dispositif de l'IFFP, et révélant à quel point la mise en place d'un dispositif de VAE ne peut se soustraire à

---

<sup>38</sup> Le contraire aurait paru peu probable.

une réflexion d'ordre éthique. Nous avons relaté l'importance d'un accompagnement capable de s'adapter au candidat et permettant la *rencontre* de deux subjectivités. Or, dans le cas étudié, la dimension relationnelle liée à l'écoute de la demande réelle fait défaut, d'après certains candidats. Nous avons vu que selon Rogers (2010), le plus difficile pour l'accompagnant consiste à entendre le sentiment exprimé, plutôt que le contenu intellectuel de la demande. Dès lors, comme la psychothérapie, l'accompagnement devrait-il *s'apprendre*? Par formation ou par stage? L'institution ne devrait-elle engager que des accompagnants ayant fait leurs preuves dans les domaines de l'écoute? Sami proposait que la présentation de la fonction des accompagnants par l'IFFP soit plus modeste et que ceux-ci se contentent du rôle d'animateur que plusieurs candidats leur ont reconnu. Or, nous avons découvert à quel point l'expérience de l'attente d'un « retour » peut être vécue difficilement. Nous avons constaté que les exigences du dispositif sont importantes en ce qui concerne l'acquisition de compétences réflexives et académiques (recherche et écriture). Ainsi, pour un fonctionnement optimal de la VAE, il semble que les accompagnants devraient exercer de plus larges compétences; par exemple être habilités à donner des retours et à clarifier la démarche. Un accompagnement pertinent pour chaque candidat éviterait des découragements, des arrêts ou des échecs liés à la non-démonstration des compétences.

Les candidats choisis pour notre étude sont tous parvenus à démontrer leurs compétences. Toutefois, et nous nous basons pour ce constat sur notre entretien exploratoire, ce qui est vécu comme un douloureux échec peut avoir des conséquences destructrices sur l'identité de la personne engagée en VAE. Sans un accompagnement adéquat, la VAE ne peut pas être assurée d'évaluer des compétences professionnelles. Elle risque en effet d'évaluer le degré de compréhension du dispositif ou encore des compétences académiques, qui, nous en convenons, n'ont pas grand-chose à voir avec les compétences pédagogiques.

Depuis 2010, l'IFFP a mis en place une formation menant au CAS<sup>39</sup> « Conseil et accompagnement à la reconnaissance et validation des acquis ». L'institut a de plus, dernièrement, assisté à la naissance d'un référentiel de compétences pour les accompagnants. Ces innovations devraient prendre en compte les aspects liés à la *rencontre* de l'autre. Le dispositif évoluant sans cesse vers de meilleurs fonctionnements, il peut être bon de garder à l'esprit ces quelques témoignages afin de ne pas oublier que l'accompagnement doit soutenir le candidat dans l'intégration du processus qui lui permettra de viser une réelle

---

<sup>39</sup> Certificate of Advanced Studies.

reconnaissance de ses acquis, et d'éviter ainsi une méconnaissance de son identité professionnelle.

Notons enfin que l'une des grandes difficultés que connaissent les candidats est liée au manque de clarté de l'IFFP quant aux critères, indicateurs et modalités. Deux points sont à relever à ce sujet. Le flou des critères et indicateurs semble découler du langage spécialisé de l'IFFP auquel les candidats ne peuvent pas être accoutumés. Dès lors, peut-on vraiment justifier le manque de compréhension par la lente acquisition du seul processus auto-réflexif ? Il s'agit plutôt d'une difficulté d'acculturation. Les candidats mentionnent qu'il serait plus probant de définir les termes clairement ou de discuter d'exemples avec eux afin de leur permettre une certaine compréhension de ce qui est attendu. Cela ne supprimerait pas le travail d'auto-réflexion occasionné par la confrontation entre théorie et pratique personnelle, mais aurait l'avantage de permettre une plus rapide entrée dans le processus et d'éviter ainsi un trop grand découragement chez certains candidats. Pour ce faire, il paraît indispensable que les accompagnants, qui dans notre recherche semblent privés de certaines de leurs ressources, retrouvent une liberté d'action leur permettant d'entrer réellement dans une démarche efficace avec chacun.

Le second point concerne la méconnaissance des modalités, bien qu'elles soient présentées dès l'entrée en VAE. La majorité des candidats a noté que si Crêt Bérard se déroulait ainsi sur deux jours, en vase clos, sous le sceau du secret et sans avoir d'informations plus précises préalables, la raison en était l'évaluation du critère de la gestion du stress. Or, il n'en est rien. Nous savons que les informations sur Crêt Bérard (et la VAE en général) circulent parmi les candidats, peut-être pour permettre aux nouveaux d'anticiper les difficultés, peut-être justement pour casser le sceau du secret qui contribue à l'angoisse créée. Les maigres informations dévoilées sur Crêt Bérard par l'IFFP sont pourtant annoncées très positivement lors de la présentation de la VAE et contrastent avec les regards des candidats, déjà conscients de l'épreuve et emplis des témoignages d'anciens collègues. Si le stress n'est pas un indicateur évalué, pourquoi maintenir le non-dit et le manque d'échange entre candidats et IFFP ? En nous basant sur une logique de reconnaissance professionnelle et d'accompagnement, il nous paraît important de développer un dialogue autour des témoignages antérieurs avec les candidats, de *crever l'abcès* et d'écouter la demande réelle, afin de permettre à une relation sereine de se mettre en place. Au vu des témoignages, il nous semble en effet que les candidats peinent à s'épanouir dans le processus de VAE, partant déjà

avec l'inquiétude au ventre quant à ce qu'ils pensent devoir vivre (ou en subissant celle des autres).

Ainsi, en gardant en mémoire les témoignages recueillis, et même si seules quelques personnes peuvent se déclarer *accompagnantes*, la démarche d'accompagnement pourrait se réfléchir de façon éthique dans le dispositif entier et ouvrir à des échanges permettant l'émergence d'une *rencontre* réelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- Albornoz, A. & Dupuis, P. (2008). *Comment évaluer les acquis de l'expérience : une analyse du travail des experts en VAE* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N°120). Genève : Université de Genève.
- André, C., Lelord, F. & Légeron, P. (1998). *Le stress*. Toulouse : Privat.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement, en tant que paradigme. *Pratiques de formation-Analyses*, 40, 5-19.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Aumont, B. & Mesnier, P.M. (2005). *L'acte d'apprendre* (3è éd.). Paris: L'Harmattan.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2è éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128 (3), 11-26.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.15-64). Paris: L'Harmattan.
- Bloch, H., Chamana, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M. (2007). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 87-106). Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-119). Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF.

- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Education permanente*, 136, 91-100.
- Caillé, A. (2007). *La quête de reconnaissance : nouveau phénomène social total*. Paris : La Découverte.
- Champy-Remoussenard, P. (2007). *Les effets formateurs de la VAE : perspectives inattendues dessinées par un nouveau mode d'accès à la certification*. Texte présenté au congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Colin, L. & Legrand, J.-L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Economica Anthropos.
- Croity-Belz, S., Cazals-Ferre, M.-P., Megemont, J.-L. (2008). *Validation des acquis de l'expérience : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans l'évaluation du dispositif*. Poitiers : Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française.
- Cuvillier, B. (2004). La validation des acquis d'expérience, un nouveau tremplin pour la formation ? *Education permanente*, 158 (1), 127-140.
- Dejours, C. (2007a). Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. In A. Caillé (Ed.), *La quête de reconnaissance : nouveau phénomène social total*. Paris : La découverte.
- Dejours, C. (2007b). *Travail, violence et santé*. Paris : Payot et Rivages.
- Dubar, C. (1991/1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2<sup>e</sup> éd. rev.). Paris : Armand Colin.
- Eccles, J.S. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J.T.Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J.S., Adler, T. & Meece, J. (1984). Sex Differences in Achievement: A Test of Alternate Theories. *Journal of Personality And Social Psychology*, 46 (1), pp.26-43.

- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp.215-225.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp.109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender differences in Children's Self- and Task Perceptions During Elementary School. *Child Development*, 64, pp. 830-847.
- Feather, N.T. (1982a). Human Values and the Prediction of Action: An Expectancy-Valence Analysis. In N.T. Feather (Ed.), *Expectations and Actions: Expectancy-Value Models in Psychology* (pp. 263-289). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Feather, N.T. (Ed.) (1982b). *Expectations and Actions: Expectancy-Value Models in Psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Feather, N.T. (1988). Value, Valences and Course Enrollment: Testing the Role of Personal Values Within an Expectancy-Value Framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp.381-391.
- Feather, N.T. (1992). Value, Valences and Expectations. *Journal of Social Issues*, 48, pp. 109-124.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement: entre don et contrat salarial*. Paris: Dunod.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education permanente* 128 (3), 63-70.
- Gourmelen, B. (2006). *La validation des acquis de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Heslon, C. (2007). Etre accompagné de la naissance à la mort : un destin postmoderne ? In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (Eds.), *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp.73-91). Paris : PUF.
- Honneth, A. (2000/2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

- Huberman, A. M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (C. De Backer & V. Lamongie trad.). Bruxelles : De Boeck.
- Jaubière M, Rebière M., Berné J.P. (2003, 4 déc.). L'hypothèse « communauté discursive » d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128 (3), 135-151.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145). Paris : L'Harmattan.
- Kaës, R. (1973). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaufmann, J.-C. (1996/2006). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan/Armand Colin.
- Lainé, A. (2004). D'une expérience à l'autre. *Education permanente*, 159, 23-36.
- Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir : l'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Lafont, P. (2009). L'accompagnement au sein du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : un processus transactionnel. *Pensée plurielle*, 22, 29-43.
- Lazarus, S.-R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, Coping*, New York : Publishing Company.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Education permanente*, 153, 13-19.
- Lipiansky, E.-M. (1990). Identité subjective et interaction. In C. Camilleri, J. Kasterzstein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp.173-212). Paris : PUF.
- Lipiansky E.-M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kasterzstein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp.7-26). Paris : PUF.

- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. In C. Camilleri, J. Kasterzstein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp.111-142). Paris : PUF.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Mauss, M. (1925/2007). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF.
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive* (M.H. Soulet, trad.). Fribourg : Editions Universitaires.
- Molinier, P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail* (2è éd. rev. et corr.). Paris : Editions Payot et Rivages.
- Neuville, S. & Van Dam, D. (2006). Images de soi, motivation et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.147-183). Paris : L'Harmattan.
- Niewiadomski, C. (2002). Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques. *Education permanente*, 153 (4), 167-177.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2010). *Validation des acquis de l'expérience: guide pour la formation professionnelle initiale* [Guide]. Berne: OFFT.
- Ollagnier, E. (2005). Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? In Maulini, O. & Montandon, C. (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation* (169-188). Bruxelles : De Boeck.
- Olry, P. (2004). Saisir son expérience lors d'une VAE : l'auto-analyse du travail en perspective. *Education permanente*, 159 (2), 37-50.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Education permanente*, 153, 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

- Perrenoud, P. (1994/2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris [etc]: Delachaux & Niestlé.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd. rev. et aug.). Paris: Dunod.
- Renault, E. (2004). *Mépris social: éthique et politique de la reconnaissance* (2<sup>e</sup> éd.). Bègles: Editions du Passant.
- Rogers, C. (1942/2010). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris: Editions sociales françaises/Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, J. Kasterzstein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp.43-84). Paris : PUF.
- Türkal, L. (à paraître automne 2011). Entre socialité primaire et socialité secondaire : l'accompagnement en quête de reconnaissance. In P.-M. Mesnier & C. Vandernotte (Eds.), *En quête d'une intelligence de l'agir*. Paris : L'Harmattan.
- Van Gennep, A. (1909/1981). *Les rites de passages*. Paris: A. & J. Picard.
- Veilhan, A. (2004). L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience: de l'individuel au collectif. *Education permanente*, 159, 107-116.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6<sup>e</sup> éd. aug.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, pp. 265-310.
- Wigfield, A. Eccles, J.S., Yoon, K.S, Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., et al. (1997). Change in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values across the Elementary School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 451-469.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.68-81.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood Through Adolescence. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp.91-145). San Diego, CA: Academic Press.

Winnicott, D. (1971/1983). *Jeu et réalité: l'espace potentiel* (C. Monod & J.-B. Pontalis, trad.). Londres: Tavistock Publications/Paris: Gallimard.

## ANNEXES: TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

### SAMI

1 *Par quelles étapes vous êtes passé dans cette VAE, comment vous en êtes arrivé à cette VAE ?*

2 *Et comment vous vous êtes senti dans cette VAE ?<sup>40</sup>*

3

4 Bon alors je vais essayé de synthétiser parce que j'ai dit beaucoup de choses et puis qu'il y a  
5 peut-être des choses qui ne sont pas forcément toujours intéressantes, mais. Donc c'est un cas  
6 personnel, c'est ma situation.

7

8 *Oui c'est la vôtre qui m'intéresse*

9

10 Moi je travaille dans cette école depuis 2003. J'ai un parcours où j'étais (nom de métier),  
11 (nom de spécialisation). Et j'ai fait des formations en pédagogie dans (nom de métier), et je  
12 suis devenu responsable des formations des (nom de métier) ici à (nom d'institution). Donc  
13 j'avais fait des formations en pédagogie à (nom d'école) et à (nom d'école) avant, je sais pas  
14 si ça vous dit quelque chose. Et là, il y avait que des gens dans le domaine (nom de domaine)  
15 qui demandaient des formations en pédagogie. On avait un titre reconnu qui nous permettait  
16 de faire de l'enseignement au sein de l'institution dans laquelle on était ou ailleurs si on était  
17 engagé. Et puis, disons que quand je suis arrivé dans cette école en 2003, mes titres étaient  
18 reconnus, donc j'étais dans ma classe de travail maximale et j'avais la garantie de l'emploi.  
19 Donc, j'avais pas besoin de faire ça. Je vous le dis parce que c'est quand même pas anodin.  
20 Ca va peut-être expliquer des états d'âme après. Donc je l'ai fait en 2008 je crois, ou 2009,  
21 j'ai un trou là.

22

23 *2008*

24

25 *2008 ? Vous êtes sûre ?*

26

27 *Mmh mmh. Vous avez fini en 2009.*

28

29 C'est vrai ? Ah merci. Merci on perd la notion du temps. Alors en discutant avec ma  
30 directrice ici avec qui je collabore beaucoup, parce que j'occupais un poste de responsable des  
31 examens, ce qu'on appelle chef cantonal et puis responsable des stages, donc j'avais  
32 beaucoup de contacts avec elle. J'étais un peu en dehors de l'équipe d'ailleurs. Donc j'avais  
33 beaucoup de discussions avec elle puis elle m'a dit, écoute, t'as pas besoin de le faire mais je  
34 te conseille de le faire. Je te conseille de faire cette formation VAE, donc la formation 1800  
35 heures, qui était devenue depuis obligatoire pour toutes les personnes qui voulaient entrer en  
36 formation, qui voulaient enseigner chez nous. C'est une loi qui a passé visiblement, que pour

---

<sup>40</sup> Les questions de l'intervieweur sont en italique ; les réponses du candidat en caractère normal.

37 enseigner en secondaire 2 à (nom de lieu), dans les formations professionnelles, on doit avoir  
38 le titre de l'IFFP. Vous comprenez ce que je vous dis ?

39

40 *Oui donc en plus des titres que vous aviez ?*

41

42 C'est à dire que non. Parce que moi j'avais déjà « entériné » entre guillemets, mais tous ceux  
43 qui arrivent doivent, même si on a une licence universitaire comme vous, vous voulez venir  
44 chez nous, vous devrez faire ça. Vous serez jamais nommé autrement. On va vous engager  
45 mais on vous donne deux ans pour que vous fassiez la formation à l'IFFP.

46

47 *Et les deux autres écoles dont vous m'aviez parlé avant ?*

48

49 (Nom d'école), ça, ça existe plus. Ca n'existe plus. C'est plus ou moins les mêmes contenus  
50 qu'on avait, mais bon voilà, je veux dire c'était, c'est ce que vous disiez tout à l'heure par  
51 rapport aux équivalences et reconnaissance. Parce que moi j'ai essayé dans un premier temps,  
52 je suis allé à l'IFFP et j'ai dit : mais dites donc moi j'ai fait ça, vous pourriez pas essayer de  
53 me reconnaître ?! Non faut aller à Berne et caetera parce que eux aussi ils se protègent hein.  
54 Donc tout le monde se protège. Et alors elle me dit : ben écoute tu peux rester, mais si tu veux  
55 changer de job, si tu veux aller dans une autre école, pour faire de l'enseignement, de (nom de  
56 matière enseignée), je sais pas du calcul, puis que tu veux aller à l'école de la mécanique ou à  
57 l'école de je sais pas quoi, ben mon vieux, tu risques de devoir quand même le faire ce travail,  
58 cette formation. Alors moi j'ai pas l'intention de partir mais je me suis dit dans le fond, à un  
59 moment donné j'étais bien luné, je me suis dit : eh ben finalement c'est pas si mal de faire ça,  
60 mais la motivation première c'était pas ça, c'était de me dire ben, euh parce que je suis un peu  
61 comme ça : va voir un petit peu où tu en es, toi de tes compétences, de tes connaissances en  
62 pédagogie au fond. Va te confronter un petit peu. C'était un peu ça mon idée. C'était quand  
63 même une prise de risque. Parce que vous voyez je me suis dit, là je suis reconnu ici, je suis  
64 reconnu, j'ai pas besoin de prouver tous les lundis matins quand je viens que j'ai ce qu'il faut  
65 pour faire mon job. Par contre, là si je pars, puis qu'on me dit : ben finalement vous devez  
66 faire des compléments, vous validez pas les modules, comment est-ce que je vais pouvoir  
67 gérer ça moi ? Vous voyez ce que je veux dire ? Donc de faire ça c'est prendre un risque.  
68 C'était prendre un risque et d'ailleurs tous mes collègues qui étaient avec moi, on en a  
69 discuté, ils disent : c'était aussi prendre un risque. Parce que tous mes collègues qui ont fait la  
70 VAE forcément sont tous des gens qui ont un minimum de cinq ans d'expérience, qui ont une  
71 reconnaissance professionnelle au sein de leur institution et qui alors certains étaient obligés  
72 de le faire pour des tas de raisons diverses, c'est quand même prendre le risque d'échouer.  
73 Prendre le risque de pas être à la hauteur et ça c'est quand même vachement important. Parce  
74 que dans le fond, quand on fait un cursus pareil, ben il y a des tables de validation, et qui dit  
75 validation, dit possibilité de pas valider justement. Et ça pèse très fort dans l'état d'esprit des  
76 gens. En tout cas le mien, mais je l'ai partagé. On prend un grand risque. Et on est très fâché  
77 aussi. Moi je me suis dit : mais t'es idiot, (rires) d'avoir fait ça. Pourquoi tu fais ça, je me suis  
78 dit. Quand ça a commencé, j'ai vraiment pris conscience du travail, parce que c'est un énorme  
79 boulot pendant une année quoi. C'est vraiment un gros boulot. D'accord ? Alors je me suis  
80 dit : mais de dieu mais t'es fou d'avoir fait ça, pourquoi t'as fait ça ? Tu risques ta peau, tu

81 risques tout, ça sert à quoi ? Pis en plus on régresse quand on fait ça hein ? Vous savez quand  
82 on repart en formation on régresse toujours. C'est vrai et là, chaque fois qu'il y a un truc, ça  
83 prend des proportions : ouais mais c'est nul, machin il est nul, l'intervenant c'est pas bien,  
84 vous savez comment c'est. On a fait ça totalement pour se défouler. C'est des choses que j'ai  
85 dit après, aussi là quand je suis allé, je l'avais déjà dit dans d'autres occasions, mais je le dis  
86 et c'est vrai. Mais on n'est plus les mêmes et puis on en veut à tout le monde. Puis on trouve  
87 que ça sert à rien, que c'est pas normal, que de toutes façons on a prouvé nos compétences  
88 bien avant qu'on nous demande de les prouver là, alors pourquoi on nous aurait engagé  
89 pourquoi on nous garderait, voyez on essaie de se raccrocher à quelque chose pour se  
90 rassurer. Mais c'est un moment pénible psychologiquement et il faut être soutenu je crois. Et  
91 puis une des manières de se soutenir c'est de discuter entre nous, pour pas abandonner. Parce  
92 que c'est assez facile d'abandonner hein ? Vous me regardez... (rires). Qu'est-ce qu'il a... ?  
93 Non mais c'est vrai que, alors c'est pour ça que je vous ai dit, ma situation personnelle c'est  
94 que j'étais pas obligé, je l'ai fait et je m'en suis voulu sur le moment, parce que c'était un  
95 moment difficile pour tout le monde. C'est se rendre compte qu'on est mis à l'épreuve, moi  
96 j'en avais pas besoin, d'autres étaient obligés de le faire mais en même temps c'est un peu  
97 ambigu ce que je dis : parce que j'avais envie de me confronter, je voulais voir où j'en étais,  
98 grosso modo, comme on dit sur le marché. Donc voilà comment ça se passe au début. Et c'est  
99 un sentiment quand même qui est partagé par la plupart de mes camarades. Je sais pas s'ils  
100 vous en parleront comme ça, mais je sais que pour en avoir discuté avec pas mal d'entre eux,  
101 c'est vrai que tout le monde était fâché de devoir faire ça, qu'on ne nous ait pas validé les  
102 choses d'emblée, hein parce que comme je vous dis, les conditions d'admission, là cette  
103 formation, c'est quand même un certain nombre d'années un certain nombre de documents.  
104 Donc on dit : attends, ça suffit pas ça ?! Faut encore le prouver ? Quand on l'a fait, je saute  
105 déjà, quand on l'a fait, fini, puis qu'on l'a bien réussi, on est tout content puis on trouve ça  
106 très très bien, on change avec le temps, mais sur le moment on a ce sentiment-là. Euh donc ça  
107 c'était pour expliquer comment j'y suis arrivé hein, mais je dois dire quand même que et ils  
108 vous le diront je pense, la plupart des gens, parce que je crois que je suis un des rares si ce  
109 n'est le seul, la plupart était obligé de le faire pour des questions d'emploi, des questions donc  
110 de survie quelque part hein. S'ils le faisaient pas, pas d'emploi, on les gardait pas. Bon peut-  
111 être que la vision des choses est un peu différente de la mienne, mais quand même, quand  
112 même. Voilà ça c'est pour vous expliquer. Donc en résumé on m'a conseillé ici de le faire  
113 parce qu'on sait jamais ce qu'il peut se passer, je peux changer d'orientation professionnelle  
114 ou d'écoles, j'aurais dû de toutes façons faire ce papier qui est le seul qui est reconnu à (nom  
115 de lieu) pour enseigner dans le post obligatoire professionnel, dans le secondaire 2, et puis  
116 moi ben je me dis que c'était pas une mauvaise idée finalement. Sur le moment c'est ça qui  
117 m'a fait décider. Après, les états d'âme ça vient après.

118

119 *Pourquoi vous vous êtes dit que ce n'était pas une mauvaise idée sur le moment ?*

120

121 Ben parce que je suis un type qui prend des risques, qui fait des challenges puis de me  
122 confronter parce que je pense que ce n'est pas une mauvaise idée que de savoir où on en est,  
123 de voir ce qu'on vaut. Moi ici j'enseigne peu frontalement, dans le sens que j'ai peu de  
124 classes parce que j'ai d'autres activités. Ou j'ai beaucoup d'activités de public relation,

125 comme ça, d'animation de groupe ou de séance de travail, plus que de... et c'est ce que je  
126 voulais parce que moi j'avais fait beaucoup d'enseignement avant en (nom de métier) donc  
127 c'était parfait pour moi. Mais en même temps je me dis peut-être que t'es pas à ta place, peut-  
128 être que t'as pas le niveau, t'as plus le niveau ou t'as jamais eu le niveau donc c'était pour  
129 moi l'occasion de refaire un point vraiment, voyez ? De partir dans cette aventure-là. Et puis  
130 en même temps, c'était une année, parce qu'autrement les 1800 heures c'est deux ans, et puis  
131 c'est douze modules de je sais pas combien d'heures, trois cents, non je sais plus, bref cent  
132 cinquante je crois. Enfin bref, je me disais c'est pas si mal une année ça passe vite, voyez  
133 j'essaie de mettre les bonnes choses sur la balance. Tant que c'était pas là, je mettais pas  
134 tellement les états d'âme que je pouvais pas avoir, que j'ai eu après, mais sur le moment, j'ai  
135 pris la décision avec le fait que c'était un challenge pour moi, que c'était une remise en  
136 question qui me permettrait forcément de faire un point de situation pour moi intéressant. De  
137 l'avoir, ça me rassurera, des tas de choses comme ça.

138

139 *Vous avez dit que ça vous permettait de vous confronter. Mais votre dernière formation*  
140 *pédagogique, c'était il y a longtemps ?*

141

142 Non, elle datait, moi j'en ai fait une en 95, la première, la vraie, en 95, puis l'autre en 2000,  
143 en 2001 je crois.

144

145 *Donc c'était pas si longtemps avant...*

146

147 Non mais j'ai changé de milieu et puis parce que je pense que c'est comme ça que je  
148 fonctionne, d'ailleurs si j'ai changé de milieu, c'est pas parce que je m'ennuyais où j'étais  
149 avant, au contraire, j'avais une place bien reconnue, tranquille, comme on dit, j'avais pas  
150 besoin de faire mes preuves, et c'est pour ça que j'ai pu partir, c'est que j'étais très très bien  
151 où j'étais. Moi je pense que pour moi, alors c'est facile à dire, mais je peux partir d'un endroit  
152 que si je suis bien, que si j'ai pas, je veux pas être obligé de partir si vous voulez. Je veux  
153 choisir. Donc comme j'étais très bien et puis que j'avais travaillé dix-sept ans en (nom de  
154 métier) et je m'étais dit à un moment donné comme ça euh, j'ai toujours regardé dans les  
155 annonces d'offres d'emploi les choses qui pourraient être dans mon milieu, dans  
156 l'enseignement et dans (nom de domaine). Moi je suis abonné à la (nom de journal), j'ai  
157 toujours regardé ça. Puis un jour, je suis tombé sur une annonce pour cette école-là, que je ne  
158 connaissais pas du tout, j'avais aucune idée de ce métier, aucune idée de ce que c'était parce  
159 que c'était pas arrivé encore jusqu'au (nom de domaine). C'est quand même un autre niveau.  
160 Et je me suis dit, tiens postule voir, mais vraiment comme ça, hein, postule pour voir ce que  
161 tu vaux vraiment sur le marché. En ayant aucune pression et en ayant aucun besoin de partir,  
162 c'est très facile et très confortable. Parce que si on n'est pas pris, on dit rien à personne, donc  
163 on n'a pas besoin de se mettre dans une situation où on a été refusé, non mais c'est vrai, hein.  
164 Puis si on a réussi ben après on choisit d'aller ou pas. Donc très confortable. Alors le rendez-  
165 vous tranquille, j'ai dit ce que j'avais à dire sans calculer dans le fond, sans avoir l'impression  
166 de prendre un risque, sans me dire : si je dis ça il va penser que. Mais bon alors d'ailleurs  
167 quand ils m'ont pris j'ai dit : vous êtes sûrs que c'est moi ? Parce que tout d'un coup je  
168 réalisais que ce que j'avais fait, j'étais plus très sûr de cette décision-là. Alors après l'ego

169 prend un sacré bon coup parce que bon on est content d'avoir passé quelque chose comme  
170 une épreuve. Mais finalement si je l'ai fait quand même c'est parce que ça m'intéressait de  
171 faire autre chose, de voir autre chose, d'aller dans un autre monde, voilà comme ça. Donc j'ai  
172 toujours fait des formations permanentes, je me suis toujours formé un jour, deux jours, trois  
173 jours. Pour vous dire pour la petite histoire, je vais toujours à deux (formations liées au  
174 domaine) par année parce que je suis invité. Je reste en contact, ça me plaît bien et voilà, c'est  
175 un peu comme ça que ça marche.

176

177 *Vous avez parlé de la formation 1800 heures tout au début. Puis comment est-ce que tout à*  
178 *coup vous avez pu, parce que votre directeur, d'après ce que vous avez dit, elle vous a*  
179 *proposé la formation.*

180

181 Ouais la formation en VAE.

182

183 *Ah en VAE. Parce qu'il y a deux choses : la formation dure deux ans puis la VAE c'est une*  
184 *année c'est pour ça que j'étais pas sûre.*

185

186 Voilà la VAE elle correspond si vous voulez, c'est le contenu de ces 1800 heures sous une  
187 autre forme. Je pense qu'on vous l'a dit.

188

189 *Vous avez dit : on s'entraide avec les collègues, c'est ceux d'ici ?*

190

191 Non. Les discussions que j'ai eues... Ben il y en avait une qui l'avait fait avant moi aussi, qui  
192 était elle aussi une personne avec une grande grande expérience, mais elle qui avait  
193 contrairement aucune formation en pédagogie mais à qui on avait confié la responsabilité  
194 d'une filière ici, qui dirigeait un groupe, puis qui devait aller faire cette formation. Alors elle  
195 était très furax, surtout qu'elle l'a fait une année avant moi mais maintenant elle doit avoir  
196 soixante et un an, vous imaginez. Mais bon elle l'a fait et donc avec elle j'ai discuté un petit  
197 peu des modalités, mais on se rend jamais compte. Puis elle le but c'était pas de me dire :  
198 écoute il y a une chiée de boulot, tu vas devoir nanana. Elle, elle me dit : écoute, faut s'y  
199 mettre mais on y arrive et caetera. Non, ce que je disais tout à l'heure, c'est que quand on  
200 s'est retrouvé dans le groupe qui faisait en même temps cette VAE, on a discuté entre nous de  
201 nos conditions pourquoi on est là, qu'est-ce que t'en penses, comment tu vois les choses et  
202 caetera. Et on a créé un groupe assez soudé. On était vingt-huit, je crois, il y en a cinq ou six  
203 qui n'ont pas réussi, mais on était par petits groupes après, par petits groupes parce qu'on  
204 avait justement un accompagnant commun pour un groupe de sept ou huit personnes et dans  
205 ce groupe-là on a pu échanger pas mal et se soutenir aussi pas mal. S'échanger l'avancée des  
206 travaux aussi pour se rassurer, que dans le fond... Là on rentre un peu dans un autre sujet,  
207 moi je l'ai dit hein, mais c'est vrai qu'on est seul hein dans la VAE, totalement seul. On nous  
208 dit pas grand chose hein. Tout d'un coup on nous dit : ben à telle date tu dois rendre ça. Ouais  
209 mais c'est quoi ça qu'on doit rendre, c'est quoi que vous voulez ? Et c'est là qu'on a plusieurs  
210 visions des choses qui arrivent. C'est à dire qu'on a de temps en temps des rencontres à  
211 l'IFFP pour des moments un peu de théorie sur je sais plus qu'est-ce qu'il y avait, je pourrais  
212 ressortir mon classeur, et puis là on profitait pour demander : et puis alors les critères, les

213 indicateurs, c'est quoi la différence ? Parce qu'ils parlent de critères, d'indicateurs, de  
214 compétences, vous savez et puis chacun a son interprétation des termes, mais nous en tant que  
215 candidats, on a besoin d'être rassurés, c'est ça que je dis aussi, on a besoin d'avoir un langage  
216 clair qu'on a jamais en fait. Parce que chacun, parce que la définition du terme compétence  
217 elle est multiple, elle restera multiple. Et puis alors suivant à qui l'on s'adresse, la personne  
218 nous dit : ouais c'est ça. Mais il y a pas aussi ça ? Ouais ouais tu peux mais c'est pas obligé.  
219 Puis après on va vers l'autre : non non c'est ça. Et ça c'est très déstabilisant. Ca c'est très  
220 déstabilisant. Donc entre nous, on avait besoin de faire des points de situation : qu'est-ce que  
221 t'as compris, comment est-ce qu'on fait. Puis de se dire ben au moins, soit on fait juste soit on  
222 fait tous faux. On a besoin de ce travail comme ça pour se rassurer, d'être en groupe pour être  
223 plus fort dans ces moments-là. Donc c'est vrai qu'on est seul, mais c'est le principe du jeu.  
224 On le sait. Mais quand on le vit c'est difficile parce qu'on a vraiment peu d'éléments sur  
225 lesquels se raccrocher. Vous avez vu le classeur, vous avez vu comment il est, comment c'est,  
226 vous avez pu.. ? (il sort le classeur). On nous donne des grilles que je vais peut-être même pas  
227 retrouver. On nous donne des grilles qu'ils vont eux utiliser pour nous évaluer. Ca c'est les  
228 sept compétences à valider (il me montre). Vous les connaissez ?

229

230 *Je les ai vues mais pas sous cette forme.*

231

232 C'est ça. Alors on nous donne ça et puis des trucs comme ça. Ca c'est du chinois. Parce que

233

234 *C'est les indicateurs ça ?*

235

236 Ben c'est les critères. Puis ils ont des indicateurs, je sais plus où ils sont maintenant. Mais  
237 c'est juste pour vous dire qu'on sait pas très bien ce que ça veut dire quoi. Et puis on essaie de  
238 rentrer là-dedans, de trouver sa formule pour faire comprendre ce qu'on va nous demander.  
239 Parce qu'il y a quand même au bout de tout ça quatre étapes qui vont être validées, évaluées à  
240 travers ces documents-là. Vous savez il y a le travail, je sais pas si ça vous intéresse que je  
241 vous dise tout ça.

242

243 *Oui oui*

244

245 Il y a quatre étapes. C'est le dossier ciblé de compétences, c'est à dire qu'on doit à travers  
246 minimum quatre expériences professionnelles ou personnelles, démontrer des compétences.  
247 Les sept là.

248

249 *D'accord.*

250

251 Donc voilà. C'est un document comme ça (il me montre l'épaisseur). Moi j'ai une centaine de  
252 pages. Alors on doit, il y a toujours le contexte, la tâche, la tâche auto-prescrite, la  
253 présentation du cours, auto-évaluation, situation de transfert, indicateurs et les annexes. Et  
254 donc pour faire ça, évidemment le contenu, il va dépendre de ce qu'on a compris de ce qu'on  
255 nous demande évidemment. On nous a pas dit ça, mais c'est quand même ça. Donc qu'est-ce  
256 qu'on nous demande de démontrer comme compétences, à la limite oui, mais les indicateurs

257 comment il faut les... ? Enfin c'est quelque chose qui est resté jusqu'à la fin et pour tout le  
258 monde un peu obscur et on a finalement, quand on faisait notre travail on s'est rendu compte  
259 en échangeant nos documents ou des bouts de documents, qu'on avait des entrées totalement  
260 différentes. Et alors on était toujours tous inquiets. C'est moi qui ai raison, c'est toi qui a  
261 raison, et caetera et caetera. Puis on essaie de faire les choses comme ça, mais personne ne  
262 viendra nous dire : mais c'est normal, c'est normal, vous ne pouvez pas avoir le même trajet,  
263 la même structure, enfin c'est comme ça. Et c'est marrant parce que personne ne nous l'a  
264 vraiment dit comme ça, hein. On peut le comprendre par la suite quand on a chacun nos  
265 résultats et qu'on a validé, alors qu'on a fait des documents différents. Donc ça c'est la  
266 première étape. La deuxième étape, ils viennent nous voir ici en cours, enfin dans l'institution.  
267 On doit, ça s'appelle la mise en situation professionnelle, ils viennent ici à deux, ce sont nos  
268 experts qui viennent et qu'on rencontre la première fois, ça c'est pas très agréable. On n'a pas  
269 eu l'occasion de les voir avant. Et au préalable, on doit leur envoyer le contenu de notre cours,  
270 enfin tout quoi, pourquoi on fait ça, les objectifs, les moyens. Alors ils viennent là pendant  
271 deux heures, il faut que ce soit une tranche d'au minimum deux heures, deux périodes. Et ils  
272 restent au fond de la classe, ils disent rien, puis à la fin du cours et ben pendant une heure ils  
273 nous interrogent sur pourquoi j'ai dit ça, pourquoi j'ai fait ça, et caetera. La deuxième étape.  
274 Ce que j'ai pas dit c'est qu'on n'a jamais aucun feed-back. Aucun. Quand j'ai rendu mon  
275 travail à telle date en janvier, pas de feed-back, en février ils sont venus me voir, aucun feed-  
276 back, après la troisième étape, on s'est tous retrouvés, ils nous ont réunis à Crêt Bérard, je sais  
277 pas si vous connaissez, un ancien couvent un truc du genre, et puis ils réunissent tous les  
278 candidats, tous les experts et puis pendant deux jours ils nous mettent en situation. On nous  
279 fait faire des jeux de rôles, on nous fait faire des animations, on nous demande de faire un  
280 cours à nos camarades, comme ça au pied levé, on nous demande pendant deux jours  
281 vraiment d'être très très actifs. Et puis on est par groupe comme ça, donc quand on donne un  
282 cours ben on doit inventer un cours comme ça. On ne savait pas avant d'y aller ce qui allait se  
283 passer, on nous dit rien sur le contenu : on va vous mettre ensemble pour travailler ensemble.  
284 Puis tout à coup on nous dit : ben pour dans trois heures, pour demain tu feras un cours, ce  
285 que tu veux à tes camarades. Puis on a vingt minutes pour le faire. (Rires). Voilà, ou bien tu  
286 vas animer la section-là, puis tous les experts sont là. Donc on est parfois très proche de  
287 l'expert qui nous observe, qui nous regarde. L'expert a un certain nombre de candidats puis il  
288 prend des notes. Et puis on fait la même chose quand tout à coup à huit heures le soir on nous  
289 dit : dis donc viens voir on va faire un jeu de rôle. Les responsables de la formation disaient :  
290 moi je joue l'élève qui vient se plaindre, toi tu es l'enseignant, ils viennent se plaindre auprès  
291 de toi, d'un de tes collègues. Alors je dois répondre à du genre : ouais m'sieur, j viens vers  
292 vous parce que vous êtes sympa mais votre collègue, qu'est-ce qu'il est pas sympa, il fait des  
293 trucs et caetera. Donc on nous met dans une situation où on doit réagir. Comment est-ce  
294 qu'on réagit en situation là tout à fait réelle ou bien dans une situation comme ça. Puis ça  
295 aussi, ça c'est très éprouvant. Il y a beaucoup de travail à faire, des compte-rendus de ce  
296 qu'on a dit, pas dit et caetera. Troisième étape toujours pas de feed-back. Quatrième étape  
297 c'est les entretiens explicatifs. On se retrouve seul devant nos deux experts, où on nous  
298 demande dans le fond de parler de notre expérience, de ce qui s'est passé, de ce qui se passe,  
299 de ce qu'on a appris, de ce qu'on pense et caetera. Et ça c'est la quatrième étape qui est aussi  
300 évaluée aussi à travers le guide que je vous ai montré tout à l'heure. Et la difficulté dans cette

301 histoire-là, même si on nous l'explique c'est qu'on sait jamais où on en est. On a aucun aucun  
302 feed-back de rien, on sait pas s'il faut corriger le tir pour ça. On nous dit : on vous dit rien  
303 parce que l'évaluation se fera de manière globale, ce qui est pas tout à fait vrai parce que  
304 chaque étape est validée pour elle-même, malgré tout. Le dossier ciblé de compétence que j'ai  
305 rendu, ils pouvaient pas attendre, enfin je veux dire ça servait à rien de savoir comment  
306 j'allais répondre à un questionnaire ou à un interview pour le corriger, je vois pas tellement le  
307 rapport. Mais enfin on nous dit... Donc en fait ils corrigent par étape mais on nous donne rien  
308 comme élément de point de repère. Bon, c'est un point de vue qui peut à la limite se  
309 comprendre, mais qui est très très désagréable. Puis là j'en profite pour dire une chose qui j'ai  
310 dite aussi : l'accompagnant lui, il a un rôle fondamental dans cette histoire. Parce que  
311 l'accompagnant, c'est ces personnes qui sont là pour justement nous aider quelque part dans  
312 le processus, qui à mon avis un surtout un rôle pour nous rassurer et caetera. Faut qu'il fasse  
313 attention à ce qu'ils disent, parce que comme je l'ai dit, on régresse et puis tout prend des  
314 proportions qu'elles devraient pas prendre. Alors par exemple nous ce qu'on a fait dans notre  
315 groupe, mais je crois que tout le monde travaille de la même manière, c'est qu'on amenait des  
316 bribes de notre travail qu'on présentait aux autres membres du groupe, je dis voilà ce que j'ai  
317 fait, ce que j'ai compris, c'est que la mise en lien avec une référence x-y et caetera, on  
318 partageait ça, puis ouais moi j'aurais mis ça, nana, puis il y avait l'accompagnateur qui était  
319 là...

320

321 *Ca c'était pour le dossier ciblé de compétences ?*

322

323 Ouais parce que dans le fond, pour le reste il pouvait pas faire grand-chose, lui son travail  
324 c'est de nous faire comprendre, de s'assurer qu'on comprenne dans le fond la démarche,  
325 qu'on soit pas à côté de la plaque et caetera et c'était aussi de peut-être nous donner des  
326 orientations justement, ou des conseils ou des caresses positives, comme on dit, peut-être que  
327 c'est plus utile qu'autre chose dans le fond. On est seul de toute façon dans cette histoire-là.  
328 Et je dis ça parce qu'il nous a proposé le nôtre, d'accompagnant, avant qu'on rende le  
329 document, de lui envoyer si on voulait. Puis il nous a dit : ben vous me le rendez mais il faut  
330 pas me le rendre là avant et caetera. Donc on a rendu, moi j'ai rendu ce document, et puis  
331 donc une semaine avant le délai, moi je l'avais déjà envoyé grosso modo, je l'avais envoyé  
332 deux semaines, trois semaines avant que je doive l'envoyer, entre-temps je l'avais envoyé,  
333 puis on s'est vu ici avec d'autres personnes parce qu'il y avait trois personnes de Genève qui  
334 avaient fait ça. Il est venu à Genève puis il nous a pris un moment pour nous dire ce qu'il  
335 pensait. Puis moi il m'a dit : oui alors on voit que t'as beaucoup d'expérience mais on voit pas  
336 ta posture d'enseignant. Et moi je comprenais vraiment pas ce qu'il me disait. Parce que je  
337 voyais pas : mais qu'est-ce que tu veux dire par là ? Mais on te voit pas... et caetera. Alors  
338 que bon. Moi je me dis j'avais bien bossé là-dessus, franchement j'avais fait pour moi un bon  
339 boulot. Je m'étais fait une auto-évaluation qui était... J'étais très surpris qu'il me dise ça,  
340 mais en même temps, totalement déstabilisé. Enfin, totalement j'exagère, parce que j'ai plus  
341 trop l'âge pour ça. Mais quand même... Je me suis dit : merde, je me suis totalement brouté,  
342 je suis foutu. Quand j'ai reçu l'évaluation j'avais le maximum de points possibles. J'avais que  
343 des quatre je crois, j'avais que des quatre. Que des quatre et peut-être une fois un trois enfin,

344 c'était excellent. Donc après coup je me suis dit mais c'est quand même dangereux ce qu'il  
345 m'a dit parce qu'on peut être totalement démoralisé, découragé, et puis tout lâcher.

346

347 *Parce que vous avez corrigé votre... après sa venue ?*

348

349 Non après, non non j'ai rien fait mais c'était trop tard. Je lui ai dit : mais écoute tu veux que je  
350 fasse quoi maintenant, tu me dis ça maintenant, je comprends même pas ce que je dois faire et  
351 puis en plus tu me dis : tu ferais mieux de... Qu'est-ce que tu veux que je fasse maintenant,  
352 c'est trop tard, tant pis hein. De toutes façons, je l'avais déjà envoyé. Après coup je me dis  
353 c'est moi aussi qui ai fait une erreur de l'envoyer, parce que bon si je l'envoie avant d'avoir le  
354 feed-back à quoi ça sert. Mais je pensais qu'il aurait... parce qu'ils nous ont dit : nous on  
355 porte pas de jugement, machin et caetera. Je me suis dit : il va me dire ouais c'est bien, puis  
356 ça m'aurait suffi puis j'aurais rien eu comme élément qualitatif si ce n'est que voilà, on a  
357 juste besoin de ça parce qu'il peut pas le faire. Parce qu'en fait ce qu'on s'est bien rendu  
358 compte c'est que tout le monde, les experts sont tous différents, mais ça vous le savez, puis ils  
359 ont tous une vision quand même qui leur est personnelle, et moi je le sais parce que  
360 l'évaluation c'est quelque chose que je connais assez bien pour le pratiquer, et je vois très  
361 bien que l'on a forcément des visions qui sont différentes les uns des autres. Et donc c'est pas  
362 pertinent de demander l'avis de quelqu'un qui ne va pas me corriger, en réalité qui va pas  
363 mettre l'évaluation. Mais sur le moment on se raccroche à ce qu'on peut, c'est le système,  
364 ouais y a ça, sympa, dis-moi que c'est bien. Dans le fond c'est ça qu'on demande : dis-moi  
365 que c'est bien. Alors est-ce que c'est bien d'attendre ça, est-ce que c'est pas bien, je sais plus  
366 quoi penser par rapport à ça. En tout cas moi je l'ai dit quand je suis intervenu à l'IFFP :  
367 attention à ce que vous dites. Parce que nous on est à fleur de peau en tant que candidat et que  
368 faut faire attention à ce qu'on dit. A quoi ça sert, je me suis dit, à quoi ça sert de m'avoir dit  
369 ça maintenant alors qu'il savait que c'était trop tard, que ça servait à rien, vous voyez ? Même  
370 si vous le pensez, est-ce que c'est utile de le mettre dans une situation de découragement, de  
371 doute, qui pourrait amener un arrêt hein franchement. Moi je m'en foutais quelque part après,  
372 parce que je vous ai raconté comment j'étais arrivé là donc je me disais bon ben, pis j'avais  
373 presque envie de lui prouver le contraire, il m'a énervé après tout. Mais, c'est quand même  
374 quelque chose qui doit être dit et il faut vraiment faire attention à ce qu'on dit aux candidats.  
375 Parce qu'on n'est plus les mêmes, on n'est plus capable de raisonnement et quelque soit la  
376 formation qu'on entame, quelque soit l'âge qu'on a et ben on a ce phénomène de régression,  
377 d'hypersensibilité à tout et tout prend des proportions inhabituelles et ça c'est quelque chose  
378 qu'il faut vraiment bien comprendre.

379

380 *Vous pourriez m'expliquer ça, pourquoi ?*

381

382 Ben parce qu'on a peur, parce qu'on se raccroche à des événements, ici, dans ce système-là, je  
383 vous ai dit on a aucun feed-back, on a aucun point de retour, et on a besoin de savoir si on est  
384 juste ou pas. Alors comme il y a beaucoup de doutes qui planent, beaucoup d'incertitudes.  
385 Puis bon personnellement, moi je suis quelqu'un d'assez anxieux, mais je pense que c'est une  
386 bonne chose, moi j'aime bien être anxieux parce que je pense que ça développe un petit peu  
387 les sens, ça oblige aussi à peut-être être plus productif j'en sais rien, je sais pas, je suis comme

388 ça, mais je le sais. Mais on a quand même cette prise de risque qui est sous-jacente, qui est en  
389 toile de fond, tout est important. La prise de risque elle se manifeste comme ça : si j'ai raté là,  
390 ben comment je vais dire à mes collègues que j'ai pas réussi alors que j'ai un poste ici à  
391 responsabilité et que je dois leur dire ce qu'ils doivent faire parfois. Il y a des trucs qui disent  
392 c'est plus possible de travailler comme ça après, si je réussis pas. Et puis comme je viens  
393 d'avoir un feed-back négatif alors peut-être que je vais pas réussir. C'est très compliqué, c'est  
394 très mélangé, c'est très confus, puis alors on est fatigué, et puis on a le boulot le reste du  
395 temps, on fait pas ça à la place de, on le fait en plus, donc il y a des tas de choses, et puis on a  
396 tous des vies de famille, vie en général qui nous préoccupe, donc tout ça se mélange, et tout  
397 ça fait qu'on est beaucoup plus sensible. Je crois que c'est un phénomène qui s'explique  
398 uniquement comme ça. On est dans une situation à risque, mais c'est vrai hein si je vous dis  
399 ça, on est dans une situation à risque, et puis tout prend des proportions qui devraient pas être  
400 mises de manière si importante, mais c'est comme ça. Je sais pas si vous comprenez.

401

402 *Oui*

403

404 Alors l'accompagnant lui, et là quand j'ai eu cette intervention à l'IFFP je lui ai dit qu'il faut  
405 vraiment qu'il fasse attention à ce qu'il dit, qu'il mesure ses propos, parce qu'il y en a qui  
406 peuvent faire des dégâts. Et puis dans le fond, son rôle il est surtout de rassurer, de faire que  
407 les gens soient pas trop loin de ce qu'on leur demande et de pas être trop prétentieux dans le  
408 rôle qu'ils ont. Mais nous, on nous présente les accompagnants comme vraiment des  
409 personnes ressources, des personnes vraiment importantes et caetera. Nous on en a discuté  
410 après, il nous a rien apporté finalement, nous. On s'est dit : mais qu'est-ce qu'on fait avec  
411 ce... puis plusieurs groupes nous ont dit : pfff, il servait à rien.

412

413 *Vous auriez attendu quoi d'eux ?*

414

415 Ben c'est la question qu'on nous a posée. C'est ça, la question. Ce qu'on attend d'eux dans le  
416 fond c'est pas grand-chose, parce qu'ils peuvent pas faire grand-chose. C'est ça. Il faut le  
417 vivre pour s'en rendre compte. Soit il nous dit clairement les choses, il nous explique  
418 clairement les choses puis, mais il a pas les moyens de le faire parce que c'est pas lui qui va  
419 évaluer notre travail. On s'est rendu compte que les perceptions sont différentes, je vous ai  
420 donné l'exemple. Lui, il dit qu'on ne me voit pas, puis l'autre il me dit : c'est excellent. Il y a  
421 quand même un problème. Je sais pas où, mais il y a un problème. Donc moi je me dis : peut-  
422 être qu'il nous sert simplement à réunir le groupe, de prétexte à réunir le groupe et puis qu'il  
423 gère : bon qu'est-ce qu'on fait... Franchement presque animateur parce qu'on peut pas  
424 compter dessus quelque part, sur son point de vue. Parce que ce qu'on aimerait bien, c'est  
425 qu'il nous dise tout de suite : ça c'est bien, ça c'est pas bien. C'est idiot, mais c'est comme ça.  
426 Ca, ça va, ça, ça va pas. Il peut pas le faire visiblement c'est pas possible. Donc renoncer à ça,  
427 le savoir à l'avance, c'est plus simple. Ok, vous aurez quelqu'un qui sera avec vous et puis  
428 vous déciderez ensemble de voilà, vous échangerez. Mais rien de plus je crois, franchement  
429 rien de plus parce que c'est quand même un dispositif encore une fois où forcément on est  
430 seul, forcément on peut pas avoir un langage qui est le même pour tout le monde. Et puis on

431 est tous différents, on a tous des parcours différents, donc je vois pas moi ce qui pourrait être  
432 idéal...

433

434 *Donc si vous avez tous des parcours différents, que tout est différent, des feed-backs ils*  
435 *auraient servi à rien ?*

436

437 Oui mais, non peut-être. Mais moi j'attends un feed-back pour moi. De ce que j'ai fait moi  
438 par exemple : qu'est-ce que t'en penses, c'est bon ? Puis bon moi, c'est ce que je vous disais,  
439 on est un peu infantile, on aimerait qu'il nous dise : c'est bien, on attend pas autre chose.  
440 C'est un peu compliqué comme situation et comme sentiment. Mais moi, quand j'ai fait mon  
441 travail, dans le fond c'est un travail qui nécessite de remonter le temps proche si possible,  
442 pour que les souvenirs soient là et puis d'analyse de ce que je fais moi. Donc moi je peux pas  
443 me dire c'est... puis moi je me suis pas dit : c'est juste ou c'est pas juste, c'est faux, c'est pas  
444 ça pour moi le travail. C'est pour ça que je me dis : il y a que moi qui peux savoir finalement  
445 si le travail que j'ai fait d'exploration, de retracer dans le fond une façon de faire et puis en  
446 mettant en évidence ce que moi j'estimais être des compétences, il y a que moi qui peux dans  
447 le fond, peux le savoir. Est-ce que ça se voit ou pas, ça c'est autre chose. Mais moi je me suis  
448 dit : qu'est-ce qu'il aurait pu me dire lui là-dessus. Si ce n'est ce qu'il m'a dit qu'on ne me  
449 voyait pas parfois comme posture de machin. En même temps il me dit : on voit que t'as  
450 beaucoup d'expérience et ça je comprenais pas, mais bon. De là est né mon sentiment, surtout  
451 quand j'ai vu le résultat, que ça m'a servi à rien de, et je vois pas ce qu'il peut m'amener, moi  
452 je sais pas ce que vont dire les autres, ça m'intéresserait de le savoir d'ailleurs, j'aurai  
453 l'occasion de le lire, ça m'intéresse de voir ce qu'ils pensent de ce que ça leur a amené  
454 vraiment, parce que c'est peut-être pas des gens qui étaient dans mon groupe, sûrement pas.  
455 Et quel est l'idéal d'un accompagnateur. Mais bon là, c'est qu'une partie du dispositif à part  
456 ça, je veux dire, c'est pas tout. Le gros travail c'est quand même nous qui le faisons et la  
457 responsabilité finale c'est quand même nous qui l'avons. Donc dans le produit, le résultat et  
458 l'évaluation finale.

459

460 *Puis ces experts que vous rencontrez. Vous avez parlé beaucoup de l'accompagnement mais*  
461 *il est pour la première partie plutôt, après c'est tout des experts pour la visite, Crêt Bérard,...*

462 *Puis avec les experts vous avez.. ?*

463

464 Ben les experts je les ai vus pour la première fois, je les ai contactés par, non on s'est croisé  
465 une fois pour des rendez-vous mais c'était assez, pas froid mais enfin bon, je viens là, je peux  
466 pas venir là et caetera, envoyé quelques e-mails pour confirmer et donc après, ils sont arrivés  
467 là le jour pour mon évaluation de cours. Entre-temps, ils avaient lu mon dossier machin. Alors  
468 moi j'avais beaucoup d'appréhension de les voir. Donc j'ai eu un moment de : flûte, ils  
469 viennent me voir. Je suis assez tranquille comme enseignant, j'ai pas de souci, je suis assez à  
470 l'aise, je suis assez, c'est comme ça que je me perçois mais bon j'ai quand même une certaine  
471 expérience. Donc je sais que je suis assez tranquille, j'arrive à rebondir assez facilement,  
472 sortir à revenir sur des choses qui me paraissent... bon. Mais quand je les ai vus arriver je me  
473 suis dit : merde, c'est ton tour mon vieux, tu vas passer sur le grill. Mais je dois dire qu'ils ont  
474 été vraiment formidables et je les ai vraiment remerciés parce que tout au long de leur

475 présence, donc quand ils étaient là pour m'évaluer ils ont vraiment été incroyablement  
476 pédagogues j'aurais dit. C'est vrai. Ils m'ont toujours mis dans des bonnes conditions, ils ont  
477 toujours été très rassurants, bienveillants, j'ai eu ce sentiment-là en permanence avec eux.  
478 Quand ils sont venus très souriants. Quand ils sont venus dans mon bureau, ils sont venus me  
479 chercher quelque part. Bon moi je me suis senti mal mais ils se marraient quelque part. Ils  
480 m'ont vu dans cet état un peu de panique. Ca a duré quelques secondes mais ils ont vu que  
481 tout à coup j'étais plus, parce que jusqu'à ce qu'ils arrivent j'étais tranquille, mais quand je  
482 les ai vus arriver, ça m'a fait un peu bizarre et ils ont vu ça. Mais ils ont toujours été  
483 bienveillants avec moi. Ils se sont marrés, moi ça m'a fait rire aussi et puis ils m'ont presque  
484 tapé là sur l'épaule et m'ont dit : mais mon vieux allez, t'inquiète pas. Et puis, ça a toujours  
485 été aussi du non-verbal aussi très bienveillant. Jamais : pffff, de trucs comme ça, même si ça  
486 aurait pu être le cas, jamais des attitudes qui m'auraient mis moi en difficulté. Dans le même  
487 registre que tout à l'heure parce qu'on regarde tout, comment est-ce qu'ils me regardent, est-  
488 ce qu'ils sourient, est-ce qu'ils font la tête ? Et ils ont toujours été de ce point de vue là  
489 toujours bienveillants. Et il faut dire que moi j'ai appris qu'ils sont deux, un qui travaille à  
490 l'institut et un qui vient de l'extérieur. Mais celui de l'institut, il avait une mauvaise  
491 réputation, dans le sens une mauvaise, il avait la réputation d'être quelqu'un de sévère. Alors  
492 quand on m'a dit ça : oh flûte, ça tombe sur moi. Voyez c'est des éléments comme ça qui sont  
493 pas vrais dans le fond. C'est idiot, mais... Mais je dois dire vraiment, ils m'ont jamais rien dit  
494 hein. Mais ils étaient bienveillants tout le temps. Quand ils sont venus me voir ici, quand ils  
495 m'ont interrogé, quand ils étaient à Crêt Bérard les deux jours, ils ont toujours été très  
496 accueillants, souriants quand je venais faire les jeux de rôle ils étaient là forcément. Mais  
497 toujours souriants, toujours accueillants, toujours vraiment capacité de mise en condition  
498 optimale, là je peux pas me plaindre vraiment pas j'ai eu de la chance avec eux.

499

500 *Ce qui était pas le cas, cette attitude bienveillante de la part de l'accompagnant ?*

501

502 Mais l'accompagnant était bienveillant, mais je crois qu'il a fait une erreur. Il était gentil,  
503 mais il a fait une erreur. Il a pas mesuré l'impact de ses propos en l'occurrence sur moi.

504

505 *Donc c'est vraiment ce moment-là. Mais le reste de l'accompagnement s'est bien déroulé ?*

506

507 Oui, ça s'est bien déroulé, il a rien fait, c'est ce que je vous disais. C'est à dire qu'on n'a rien  
508 appris face à lui, on était en groupe et puis on a échangé entre nous et c'est nous qui devons  
509 nous rassurer entre nous, c'est nous qui essayions de comprendre parce que lui n'était pas en  
510 mesure de le faire visiblement. Mais ça ça s'analyse pas comme ça tout de suite, ça s'analyse  
511 après coup quand on refait le film. Et là on en a discuté aussi parce qu'il y a deux genevoises  
512 qui étaient avec moi de l'école de la petite enfance, et puis les accompagnants étaient  
513 regroupés aussi par région, comme ça c'était plus facile de trouver les moments de rendez-  
514 vous. Et puis on avait totalement le même point de vue. Qui était, pour dire la vérité, qu'il  
515 nous a servi à rien. Non mais c'est vrai. Quand j'ai raconté ça à mes camarades : il m'a dit ça.  
516 Ouais c'est un salaud il est con ! Alors ça augmente encore le stress. Mais ils ont eu aussi : de  
517 toutes façons, il nous sert à rien, ils ont eu ce discours aussi. En tant que personne, ben oui il  
518 est très charmant, très gentil, et très bien et très compétent sûrement, sauf ce propos-là, sa

519 manière de faire là était absolument pas adéquate pour moi. Mais c'est ça son boulot. C'est  
520 d'être capable de discernement, de dire : pour lui je peux lui dire ça, pour l'autre ça, pour  
521 lui... C'est ça le boulot. Il doit être capable d'analyser les individus sinon faut pas faire ça à  
522 mon avis. On doit adapter son langage à l'individu, à la situation et pour ça, il faut discuter  
523 avec les gens, il faut sentir les choses. C'est très difficile, mais alors si on n'est pas sûr on se  
524 tait. Moi c'est ce que je me dis hein. D'ailleurs je lui ai dit à lui. Mais totalement gentiment  
525 hein mais je lui ai dit quand même. Puis il m'a dit : ah tu fais bien de me dire. Mais bon,  
526 quand même moi c'est un événement qui m'a marqué, mais qui m'apporte certainement à moi  
527 aussi des éléments aussi pour pouvoir éviter de moi le faire, si je me trouve dans une situation  
528 de ce genre-là. Parce que je trouve que c'est quand même important de mesurer l'impact  
529 qu'on a sur les autres quand on dit quelque chose et quand on fait quelque chose. Donc il faut  
530 connaître les gens. Et puis on peut pas mettre tout dans le même paquet : ouais ouais, ils sont  
531 sympas, ouais toi t'es... Non c'est pas comme ça.

532

533 *Crêt Bérard vous avez dit que c'était éprouvant.*

534

535 Ouais, on est sorti de là épuisé. Ben on est sous le feu de la rampe, j'allais dire, sous les  
536 objectifs tout le temps. Alors on est épié, on a l'impression d'être épié, parce que comme je  
537 vous ai dit, on a fait ce cours, on a fait une animation, on a fait des jeux de rôle. Et on a  
538 toujours les gens suivant les salles qui sont très près. Donc on se sent surveillé en  
539 permanence.

540

541 *Les gens, les experts donc ?*

542

543 Les experts. Alors comme on est plusieurs, il y a plusieurs experts qui sont là, il y a pas que  
544 les miens. Les experts de tous les candidats, donc on était des groupes de huit je crois. Donc  
545 les experts qui étaient là ils me regardaient moi plus une autre, puis après il y avait deux  
546 autres experts pour ci, parfois ils se partageaient, parce qu'il fallait qu'ils soient aussi capables  
547 de voir tout le monde. Mais il y avait toujours autant d'experts que de candidats, donc on  
548 avait un cercle autour d'une table puis derrière des ordinateurs, des crayons et caetera qui  
549 crépitaient quelque part. Donc on est en train de se dire : de dieu faut pas que je dise ça.  
550 Quand on doit animer ou participer au groupe c'est terrible parce qu'on se dit : attends si je  
551 dis ça, il va penser peut-être que... Voyez, ça. Donc on se censure. On essaie d'être  
552 intelligent, puis on réfléchit à la formule, comment je le dirais pour pas que ça..., pour que ce  
553 soit du bon français. Bon c'est le jeu on sait, mais c'est éprouvant, parce qu'on est toujours en  
554 train de s'auto préparer, censurer, quand il y a ça comme ça j'évite, puis je vais trouver ça  
555 comme ça, comme ça il peut penser... Ou bien j'en sais rien hein, mais on est dans une  
556 situation où on n'est pas naturel quoi. Et ça, ce jeu c'est extrêmement fatiguant parce qu'on  
557 n'est pas nous-mêmes donc on n'est jamais détendu, on est toujours à l'affut de ce qui peut  
558 être interprété. Donc on se maîtrise. On est tendu aussi physiquement, on est tendu  
559 nerveusement, on est attentif à comment l'autre parle. Est-ce qu'on doit intervenir parce  
560 qu'on n'est pas d'accord, mais si on n'est pas d'accord comment le dire pour que bref. Des  
561 choses qui sont pas faites de manière naturelle. Alors eux disent qu'ils voient plein de choses  
562 et caetera, ils disent que c'est très intéressant pour eux les évaluateurs, parce qu'après j'en ai

563 parlé avec les évaluateurs, mais pour nous c'est très... Et puis d'ailleurs quand on arrive, le  
564 premier jour, mais c'est comme si on allait en prison. C'est vrai c'est un endroit isolé, c'est un  
565 endroit où on va passer deux jours ensemble, c'est un endroit qui est un ancien couvent ou un  
566 ancien monastère, donc c'est assez austère malgré tout. Mais moi je déteste ces endroits où il  
567 y a que des feuilles mortes, des arbres, des machins, puis il faisait froid. J'aime bien la nature  
568 mais pas dans ce contexte-là (rires). Puis on avait des chambres c'était vraiment des cellules,  
569 c'était confort mais enfin voilà. Donc on est quand même sous l'éteignoir, on est mis à  
570 l'épreuve là. Et puis encore une fois, on n'a pas de feed-backs de ce qui s'est passé avant, on  
571 sait pas. Puis moi j'arrive avec quand même cette histoire-là dans le dos, hein du gars qui m'a  
572 dit, on te voit pas. Mais on était tous comme ça. Quand on a fini, pffff, on était soulagé. Mais  
573 très difficile pour nous de savoir si ça s'était bien passé ou pas. Moi je me dis c'est difficile  
574 parce que on n'a pas de point de repère. Moi je me suis dit : je crois que j'ai pas dit de  
575 conneries, j'ai dit ce que je pensais, je pense que le cours je l'ai bien réussi, là, il me semble  
576 que j'ai dit... Mais on essaie de se rassurer, mais on n'a rien qui nous permet de vraiment,  
577 d'être tranquille et de partir tranquille. On est content d'avoir passé deux jours et de partir,  
578 mais de nouveau on est dans une... Non mais c'est une année comme ça, de...

579

580 *Mais là, vous avez dit c'est pas naturel*

581

582 A mon avis non, parce que c'est une mise en situation artificielle quand même hein.

583

584 *Alors moi je me pose une question maintenant que vous en parlez, par rapport à vos aptitudes*  
585 *pédagogiques, si c'est pas naturel, qu'est-ce qu'on voit de... ?*

586

587 Ah ben ça c'est la bonne question, je vous l'ai dit, eux ils disent qu'ils voient plein de choses.  
588 Ben d'abord la gestion de la situation, c'est des éléments qu'ils vont regarder, la gestion du  
589 stress pour nous, la gestion de la situation, comment est-ce qu'on fait face à ça. Puis bon, il y  
590 a le contenu. Je veux dire, quand j'ai fait le jeu de rôle avec la personne qui jouait l'élève qui  
591 venait se plaindre à moi de mon collègue, j'ai quand même dû donner du contenu, j'ai dû lui  
592 dire, ah ouais... Si j'avais dit par exemple : t'as bien fait de me dire, de toutes façons c'est un  
593 con et caetera, ils m'auraient scié, ils m'auraient évalué en conséquence. Donc il y a quand  
594 même quelque part du contenu, même si c'est pas naturel dans le sens qu'on fait très  
595 attention, on pèse tout, on fait attention de bien répondre et caetera, c'est dans ce sens-là.  
596 Mais on répond quand même. On fait quand même un travail et on essaie d'être sincère quand  
597 même. J'ai pas pu inventer quand même des trucs, je veux dire on peut pas, on peut pas  
598 inventer à mon avis, on peut pas faire semblant mais on se sent pas nous-mêmes on se sent  
599 pas tranquille voilà, c'est ça que je voulais dire. On fait pas semblant c'est pas ça que je  
600 voulais dire, mais on est dans un état second un peu comme ça sous tension. Mais quand on  
601 doit dire des trucs dans le fond, ça peut pas s'inventer, voyez. Quand j'ai dû répondre à ça,  
602 j'ai dit ce que j'aurais fait vraiment je crois.

603

604 *Vous avez réussi à vous sentir...*

605

606 Moi j'étais content de ce que j'ai dit parce que je l'aurais fait, maintenant ce que je savais pas  
607 c'est : est-ce que c'est ça qu'ils attendent ? Et c'est ça qui fait qu'on est... je leur ai dit ça  
608 mais peut-être que c'est pas ce qu'il fallait dire, c'est pour ça qu'on a...

609

610 *Mais en-dehors de leur jugement, je me demandais si certains de vos collègues pourraient*  
611 *dire : mais évidemment que j'ai pas pu dire ce que j'aurais dit en réalité, ça avait rien à voir,*  
612 *parce que j'étais pas dans la réalité et j'arrive pas à faire du jeu de rôle.*

613

614 Mais peut-être. Mais peut-être que pour certains... Pour les jeux de rôle, il y en a eu deux.  
615 Deux où on était face à quelqu'un qui jouait le rôle, ben c'était (nom d'un responsable) en  
616 l'occurrence qui jouait ce, qui était assez brillant dans son rôle d'ailleurs... Au début, je crois  
617 qu'à un moment donné, ça dure assez longtemps quand même pour qu'on puisse pas faire  
618 semblant à mon avis. Je pense qu'on est obligé d'être quand même, de dire ce qu'on pense  
619 vraiment, enfin je sais pas, mais je crois qu'ils y arrivent à nous faire sortir ça. Sauf que nous,  
620 on est tout le temps, on le dit mais on a tout le temps cet espèce de contrôle, ou en tout cas,  
621 d'évaluation de ce qu'on a dit : ah de dieu j'ai dit ça, non ben, bof je sais plus très bien. Mais  
622 on essaie quand même de faire en sorte d'avoir une évaluation de ce qu'on dit presque au  
623 moment où on le dit. Mais en même temps on peut pas faire tellement autrement que de dire  
624 ce qu'on a vraiment, je sais pas si je peux inventer quelque chose de ce type-là. Je sais pas.  
625 Mais ce qu'il y a, c'est qu'on n'est pas tranquille. Alors certainement que parfois on dit les  
626 choses différemment ou on dit pas tout, c'est vrai. Mais quand même il y a des contenus  
627 qu'on doit donner, puis qui fait que voilà, il y a un moment donné, ils se rendent bien compte  
628 de certaines choses. Mais très mauvais moment, très mauvais moment. Le dossier ciblé de  
629 compétences on est tout seul à la maison, on travaille, on n'a pas le stress de quelqu'un qui  
630 nous évalue sur le moment, tandis que le cours, ça c'est un moment aussi pas évident, mais  
631 c'est très bien moi je pense, à part ça. On le fait ici, moi je l'ai fait, j'avais déjà eu ça, mais  
632 c'est quand même bon voilà. Là nous on n'a pas le droit à l'erreur, c'est ça qu'on se dit aussi,  
633 c'est ça. Parce que la formation des 1800 heures, ceux qui font sur deux ans les modules, pour  
634 le cours qu'on a donné, pour lequel on a été évalué, eux, ils ont dix essais, on vient les voir  
635 dix fois puis la onzième fois on met la note. Nous c'est un essai, ça passe ou ça casse comme  
636 on dit, donc on est plus tendu quoi hein. Mais quand ils sont là à proximité c'est plus difficile.  
637 Moi j'ai bien aimé, j'ai mieux aimé du point de vue émotionnel le dossier ciblé de  
638 compétences parce que j'avais pas à être là en face, et puis j'ai bien aimé la dernière étape,  
639 c'est l'entretien explicatif. Parce que là, on peut exprimer des choses sur la manière dont on a  
640 conçu notre dossier, dans la manière dont on a fait les choses, donc on peut, là je suis assez à  
641 l'aise, la confrontation comme ça, mais c'est moi qui parle, et puis c'est moi qui dis et qui  
642 dirige dans le fond ce que j'ai à dire, et puis ça peut pas être juste ou faux encore une fois,  
643 c'est moi qui ressens ça, c'est moi qui vois les choses comme ça, et c'est moi qui justifie ce  
644 que j'ai fait et pourquoi je l'ai fait comme ça, donc c'est pour moi assez simple assez facile  
645 l'entretien explicatif. Je pense que ça me stresse pas. Et voilà donc. Les deux étapes qui sont  
646 les plus stressantes c'est quand même les fois où ils viennent en chair et en os. Mais c'est  
647 normal en même temps, c'est presque une lapalissade que de dire ça.

648

649 *J'aimerais bien savoir quels éléments vous avaient le plus intéressé. Est-ce qu'il y a des*  
650 *choses que vous avez trouvées épatantes, surprenantes, où vous vous êtes dit : ah ben, j'ai*  
651 *appris ce truc...*

652

653 Ouais, ben il y a plusieurs choses je pense. Mais un d'abord c'est que je me suis rendu  
654 compte, notamment en faisant la VAE, parce qu'à un moment on nous demande de faire des  
655 liens avec des pédagogues, des courants, par exemple ce que vous faites, ça correspond à  
656 quoi, le truc actif machin, Freinet ou j'en sais rien. Alors là, c'était intéressant, parce que un,  
657 d'abord, ça nous oblige aussi à retourner dans la littérature qu'on regarde plus. Ces auteurs-là  
658 forcément on dit : tiens on va quand même regarder ce qu'il a dit parce que ça peut servir,  
659 mais c'est intéressant, de ce point de vue-là uniquement. Puis après moi je me suis rendu  
660 compte que je faisais des choses au fond qui appartenaient à un courant dont j'ignorais le nom  
661 et même l'existence. Ah bien tiens je fais comme ça, bien lui il fait la même chose, mais lui il  
662 est reconnu, moi je fais ça tout le temps mais je savais même pas que ça s'appelait comme ça  
663 ou que c'était une méthode qui pouvait tout à fait rentrer dans les méthodes actives ou  
664 modernes ou à la mode actuellement. Voilà c'était intéressant, et c'était rassurant de dire : ben  
665 tiens je fais pas tout faux. Ca c'était intéressant, ben puis tout le processus lui-même était  
666 intéressant, mais après, après on a l'esprit assez libre pour pouvoir analyser ce qu'on a fait, du  
667 moment où on décide jusqu'à la fin quand on a la décision. Et moi j'ai trouvé évidemment,  
668 moi j'ai eu 98 % des points possibles donc j'ai bien réussi, mais je me dis : ben j'ai beaucoup  
669 bossé aussi. Alors je suis très content parce que je me dis : je suis pas à côté de la plaque ici  
670 quand je fais mon boulot. Parce que dans le fond, 98% des points, je veux dire il y a pas  
671 grand-chose qu'on m'a reproché, ou qui n'allait pas. Mais ça m'a rassuré personnellement de  
672 dire : même si je donne peu de cours ici, je peux le faire. J'ai pris ce risque, j'ai essayé de voir  
673 où j'en étais et j'ai appris plein de trucs sur moi-même, j'ai appris plein de trucs aussi du  
674 point de vue aussi des courants pédagogiques, je vous ai dit, j'ai revu certains auteurs, j'ai  
675 revu aussi certaines techniques de préparation de cours, je me suis dit : tiens c'est vrai quand  
676 tu prépares un cours, faut penser à ci, à ça et puis, il y a plein de trucs comme ça, que je  
677 faisais sans même les répertorier, tandis que là on était obligé, quand on donne un cours on  
678 doit expliquer le processus de a à z. L'introduction qu'est-ce qu'on fait, l'accroche, vous avez  
679 déjà entendu parlé de ces termes, quand on entre en voilà, des trucs comme ça, des choses  
680 qu'on fait toujours mais qu'on nomme même plus, parce que voilà, ça fait partie des choses  
681 qu'on fait, on sait même plus que ça s'appelle comme ça, on sait même plus qu'on doit le  
682 faire parfois, mais on le fait finalement, enfin moi. Puis ça m'a permis de remettre dans le  
683 fond, de pouvoir séquencer un cours, c'est assez rassurant d'ailleurs, de dire ben on peut,  
684 quand on a donné un cours, se référer à ça, parce que ça te permet de construire quelque chose  
685 de cohérent avec une ligne directrice, un fil rouge et ça c'est intéressant de se rappeler que le  
686 fil rouge est important et qu'on peut broder autour. Ce qui est important c'est ton fil rouge  
687 dans un cours, donc ne donne pas de cours si t'as pas de fil rouge, même si tu es à l'aise par  
688 ailleurs. Donc c'est surtout d'apprendre un peu sur moi, sur ma manière de réagir, de faire  
689 face à l'imprévu, de faire face à l'inquiétude, de faire face au stress.

690

691 *Qu'est-ce que vous avez appris sur cette manière de faire face ?*

692

693 Ben que c'est ce que je disais, je suis un type comme ça, je pense que je suis content d'être un  
694 type anxieux, parce que malgré tout, je pense bien gérer le stress. J'ai fait dix-sept ans (nom  
695 de métier) alors moi j'en ai vu beaucoup des situations de stress. Mais c'est peut-être pour ça  
696 qu'en même temps, je suis quelqu'un qui pense toujours à ce qui peut se passer. Voilà. Mais  
697 c'est ça l'anticipation. Mais par exemple en (nom de métier), c'est fondamental de se dire : il  
698 peut se passer ça, ça et ça. Donc c'était une source de stress qui dans le fond nous faisaient  
699 des décharges d'adrénaline qui nous rendaient attentifs et prêts au cas où. Parce que là il y a la  
700 vie des gens, c'est quand même... c'est pas la même chose qu'ici. Là il fallait être prêt, donc  
701 on était là sans arrêt prêt : il peut se passer ci, qu'est-ce qui se passe s'il se passe... Donc on a  
702 ce côté un peu qui est anxieux, qui nous permet en vérité de gérer son stress. Et là, je me suis  
703 retrouvé dans une situation identique pratiquement. Et je me suis dit : de dieu est-ce que c'est  
704 bien d'être comme ça ? Est-ce que tu ferais mieux d'être plus cool parce que de toutes façons  
705 tu sais et caetera ? Ben je me dis non. Je pense que mis à part l'aspect de ce qui a été dit par  
706 cet accompagnant, le stress je l'avais moi, cette situation d'inquiétude je l'avais moi, mais je  
707 pense que ça m'a permis d'être toujours dans l'état d'esprit de me dire : est-ce que c'est bien  
708 clair si j'écris ça, est-ce qu'il va comprendre. Alors peu importe après si c'est juste ou pas,  
709 mais moi j'avais le souci dans le fond que les choses se fassent le mieux possible, que les  
710 choses que j'écrivais soient claires. Pas seulement pour moi, mais aussi pour le lecteur. Je me  
711 mettais à la place du lecteur, je me mettais à la place de l'évaluateur et de me dire : est-ce  
712 qu'il va comprendre ça. Donc j'essayais d'anticiper quelque chose. Je m'inquiétais dans le  
713 fond que l'autre puisse bien comprendre mon message. C'est une forme d'inquiétude hein,  
714 qui coûte de l'énergie, qui a fait que j'ai fait souvent des pages, puis après je barrais puis je  
715 refaisais. Et tout était comme ça, donc je me dis : c'est comme ça, je le sais, je suis un type  
716 inquiet. Mais je m'en fiche je pense que c'est une bonne chose. Parce que je suis pas stressé  
717 en tout cas je sais gérer ça à ma manière.

718

719 *C'est quoi que vous appelez le stress ?*

720

721 C'est à dire je veux juste différencier le stress négatif, je dirais si on n'est pas capable de  
722 gérer, il peut nous faire que du mal. Moi j'ai eu beaucoup de stress mais je crois être tout à  
723 fait en mesure de le gérer. Ça me coûte beaucoup d'énergie, beaucoup de soucis, mais quand  
724 même, parce que dans le fond, quand il fallait, j'étais tout le temps là, j'étais toujours présent.  
725 Quand ils sont venus au cours, à part le moment de stress que j'ai eu, après j'étais totalement  
726 moi-même quelque part. Je pense avoir pu faire passer ce que je devais faire, même si je vous  
727 le dis, on a quand même cette épée de Damoclès qu'on se dessine sur la tête, mais quand  
728 même. Il y a quand même un moment donné où il faut quand même dire et faire ce qu'on doit  
729 faire et ce qu'on doit dire. Donc ça je sais faire. Donc ça c'est quelque chose qui me permet  
730 de dire : oui ok j'avais du stress, de l'anxiété mais c'est quelque chose qui m'a permis  
731 d'aiguiser mes sens et d'être attentif et de faire une bonne production entre guillemets. Et  
732 j'aimerais pas ne pas l'avoir dans le fond, parce que ça m'aide moi, ça. Quand je vais à des  
733 séances de travail je me prépare toujours comme ça. Je me prépare à ce que je vais peut-être  
734 devoir répondre. Donc des fois je me parle tout seul, je dirais : ça. Puis après c'est comme si  
735 j'ai l'argumentaire dans ma tête. C'est comme ça que je me prépare. Moi je fais beaucoup de  
736 séances d'informations, de trucs comme ça, tout public, métiers et caetera. Demain j'en ai

737 une. C'est des situations où je déteste parler en public, je déteste présenter des trucs, depuis  
738 toujours, mais quand j'y suis, j'y vais, je peux vous dire qu'on m'arrête plus. Mais pour ça  
739 j'ai besoin d'être préparé. Je suis obligé de me préparer. Mais pour me préparer, il faut que  
740 j'aie un stimulus, un espèce de stress, parce que ben voilà il y a quelqu'un qui va venir me  
741 voir, voilà je dois présenter ça, et puis ça m'oblige à me préparer toujours. Et puis pour finir,  
742 j'ai dans la tête tous les éléments et puis ce que j'arrive à faire c'est les raccrocher les uns aux  
743 autres avec le temps. Mais même si je connais mon texte par cœur, quelque part, je me le  
744 remémore chaque fois. Je me remets en situation. Bon c'est un peu différent, mais c'est quand  
745 même quelque chose où il y a une situation potentiellement génératrice de stress qui va arriver  
746 et je l'affronte de cette manière-là. C'est à dire je me prépare. Je pense, comme disait un de  
747 mes anciens collègues, le succès arrive avant le travail uniquement dans le dictionnaire.  
748 Hein ? (rires).

749

750 *Et puis est-ce qu'il y a des relations qui ont été plus marquantes pour vous ?*

751

752 Alors la relation très marquante c'est, je vous l'ai dit, j'ai beaucoup aimé le travail des  
753 experts. C'est peut-être ça qui m'a bien plu, c'est qu'ils ont vraiment eux fait leur boulot. Ils  
754 ont été très pros et ça ça m'a bien plu. Alors en ce qui me concerne, je sais que d'autres non.  
755 D'autres par exemple, peut-être que vous aurez l'occasion de l'entendre si jamais vous les  
756 voyez, ont eu des experts horribles, des incompetents dans ce sens. Si ça s'est passé comme  
757 on nous l'a raconté. Avec des propos tenus qui ne devaient pas être tenus. Même si on peut  
758 les penser, on ne doit pas les tenir, encore une fois, c'est le b.a.ba. Donc moi personnellement  
759 je suis très content d'avoir eu ces gens-là. C'est des gens qui sont vraiment des gens qui  
760 méritent tout mon respect même si ça n'a pas d'importance, mais ce sont des gens vraiment  
761 qui ont fait que je me suis senti bien en leur compagnie. Ils ont tout fait pour que je sois le  
762 mieux possible dans les périodes d'évaluation.

763

764 *Et vous avez mentionné le fait qu'avant vous étiez fâché et après la VAE vous vous sentiez*  
765 *bien, et moi je me demandais si vous vous sentiez mieux que si vous ne l'aviez pas faite ?*

766

767 Ca c'est clair, parce qu'on est très fier de l'avoir fait après. On est très fier d'avoir passé ces  
768 épreuves. Et on oublie, on pourrait oublier tout le reste. Mais comme j'ai l'occasion de  
769 l'exprimer là et d'autres fois, parce qu'à la fin du cursus on a eu aussi des séances  
770 d'évaluation à l'IFFP. Moi j'ai dit aussi plein de choses, mais c'est clair qu'on passe l'éponge  
771 sur beaucoup de choses. On veut pas s'énerver à ressasser le passé surtout qu'on a bien réussi.  
772 Alors si j'avais pas réussi je sais pas comment j'aurais été. Alors j'ai réussi peu importe si  
773 c'est bien ou si... J'ai mon machin là, j'ai mon diplôme. Donc on a tendance à dire : bon ben  
774 voilà. C'est pour ça aussi que je trouve que parfois je me suis dit : il faut quand même que je  
775 dise des choses. Parce que ça aurait été plus simple pour moi de dire que tout était formidable  
776 et tout était très bien. D'abord, on s'expose pas parce que je l'ai dit devant les concepteurs. Et  
777 puis, bon ben comme ça on reste en bons termes. On prend des risques de dire que c'était pas  
778 tout à fait comme on l'aurait voulu, d'émettre des critiques. Mais ils l'ont très très bien pris  
779 tout d'abord, puis (nom d'un responsable) m'a remercié aussi de lui avoir dit des trucs (rires).  
780 Mais alors on est mieux parce qu'on a fait ce qu'on devait faire, on a atteint l'objectif, mais ce

781 que je vous ai dit par rapport au sentiment que j'ai eu, c'est un vrai sentiment que j'ai eu à ce  
782 moment-là. Je trouve que c'est un sentiment qui restera pour toute personne qui se trouve  
783 dans une situation de devoir prouver quelque chose qu'on fait tous les jours et où on dit : mon  
784 dieu mais ils voient bien que j'ai été engagé, ils sont contents, j'ai des évaluations de travail,  
785 nom d'un chien pourquoi je dois encore démontrer ça. Mais ça, ça reste hein, ça reste comme  
786 ça de manière intellectuelle. Mais après on se dit : ben le système il est comme ça, tu dis ça,  
787 mais dans le fond, faut bien qu'eux aient une preuve de ce que tu dis. Je sais pas s'il y a une  
788 solution. Mais je pense que les gens qui ont plus de cinq ans de pratique et qui font leur  
789 preuve dans l'institution, parce que dans l'institution on est évalué quand même, je me dis :  
790 mais franchement, ça veut dire quoi si à nous ils nous avaient pas donné ça ? Ça veut dire  
791 quoi ? Qu'on n'est pas compétents pour faire ce qu'on fait tous les jours ? Eux ils vous  
792 diront : non, non, c'est pas ça qu'on vous dit, on vous dit c'est simplement que vous avez pas  
793 démontré toutes les compétences. C'est pas que vous les avez pas, vous les avez pas  
794 démontrées. Ca c'est une astuce qu'ils nous ressortent. Mais dans le fond c'est quand même  
795 en même temps de dire : ben vous êtes pas compétents. Alors c'est quoi ? On est où ? C'est  
796 vrai, c'est pas vrai ? Vos critères peut-être ne valent rien, je sais pas, ça ça reste un problème.  
797 Et le problème de la validation en elle-même c'est qu'il y a beaucoup de discours, mais dans  
798 le fond chacun tire sa... de son côté. L'IFFP veut vraiment que ça passe par eux, là c'est par  
799 eux, je veux dire chacun veut garder un petit peu la main-mise sur le dispositif. Moi j'ai  
800 remarqué ça. Parce que moi je vous ai dit, quand j'ai dit à l'IFFP : mais moi j'ai fait ça, ça, ça,  
801 ça, ça. Il y avait pratiquement l'ensemble du contenu, qu'est-ce qu'il me reste à faire ? Ah  
802 non, on ne peut rien vous valider. Ah non vous devez aller à Berne et caetera mais ils ont pas  
803 encore le dispositif de validation. J'ai dit : bon alors quoi vous êtes en train de dire que je dois  
804 tout refaire ? Ben ouais. Même si j'ai ça ? Ben ouais. Donc c'est plutôt ça. Mais bon  
805 maintenant je l'ai fait, puis c'était un bon exercice et puis j'essaie de trouver les bonnes  
806 choses. C'est vrai on en tire forcément des choses qui sont positives. J'ai fait un exercice qui  
807 m'a été très utile parce que ça m'a obligé à faire tout ce que je vous ai dit : à repenser, à relire,  
808 à réécrire... ouais c'était pas inutile. C'est deux plans de réflexion complètement différents.  
809 On est fâché, mais on n'a pas dit que c'était pas utile de le faire. Voilà.

810

811 *Il y a des personnes à qui vous conseilleriez ou déconseilleriez de faire cette VAE ?*

812

813 Non non, moi je trouve qu'elle est bien faite. Non je trouve qu'elle est super bien faite celle-ci  
814 parce que justement ils viennent nous voir sur le terrain et ça je trouve que c'est fondamental.  
815 Moi je fais partie d'un groupe, là à l'office de la formation professionnelle en tant que  
816 membre pour valider des dossiers de validation d'acquis de l'expérience dans le domaine  
817 (nom de domaine). Ce sont des (nom de métier) qui deviennent (nom de métier). Et il y a une  
818 procédure qui est mise en place à (nom de lieu) qui du point de vue méthodologique est très  
819 bien faite, c'est (nom de personne), qui pilote ça, qui est un type brillant que j'aime beaucoup.  
820 Moi ce qui me manque dans cette validation d'acquis, parce qu'on a validé onze dossiers, moi  
821 je l'ai dit, ce qui me manque c'est quand même l'approche pratique de la compétence. Alors  
822 on peut nous dire des tas de choses : oui mais on peut voir que... et caetera. C'est vrai. Mais  
823 moi, je pense que rien ne vaut d'aller voir les gens. Et on le fait pas pas parce qu'on pense que  
824 c'est inutile, mais parce qu'on n'a pas les moyens financiers et le temps de le faire puis qu'on

825 nous dit : oui mais on peut le voir à travers les écritures machin et caetera. Moi je pense qu'il  
826 y a des gens qui mériteraient vraiment qu'on fasse des visites. Et moi je pense qu'une vraie  
827 validation d'acquis doit avoir les deux aspects des choses. C'est un point de vue qui est  
828 partagé par la majorité des gens qui ont fait du terrain avant. Mais c'est pas parce qu'on fait  
829 pas confiance au système, mais moi j'ai fait ça aussi et j'ai vu que c'est quand même bien  
830 d'avoir les deux aspects. Parce que le dossier de compétences qui est là, que j'ai écrit, c'est ce  
831 que font les gens. Ils démontrent des compétences à travers leurs expériences. C'est ça la  
832 VAE qu'ils ont faite. C'est tout. Puis on met les attestations professionnelles. Mais ça moi  
833 j'aurais pu l'acheter au métro de Moscou. Non, quelque part, je peux me le faire faire. Qui va  
834 prouver que ce n'est pas moi qui l'ai fait ? Personne. C'est la raison pour laquelle, alors bon  
835 c'est peut-être un fantasme mais ça peut arriver, en tout cas on peut se faire beaucoup aider.  
836 Donc c'est pas forcément le reflet de qui on est, et comment on travaille. Donc le fait d'aller  
837 voir les gens sur le terrain, ça permet de corroborer tout ça, de faire des entrées différentes. Et  
838 moi j'ai bien aimé. Et je pense que c'est une bonne manière, je l'ai dit aussi, de conduire une  
839 VAE, je pense qu'elle est bien faite. Il n'y aurait rien à jeter, parce que je pense de toutes  
840 façons qu'il faut passer par ces moments-là. Il faut juste conseiller, et c'est ce que j'ai dit, moi  
841 j'ai une collègue qui va partir : c'est pas évident, tu vas régresser. Mais oui faut leur dire,  
842 mais ils le savent quelque part, mais faut leur dire quand même. Et puis : t'es seule quoi. T'es  
843 seule.

844

845 *Vous pensez que tout le monde peut faire cette VAE ?*

846

847 Si on a ces critères de base pour la VAE, est-ce qu'il faut mieux faire ça ou la formation  
848 standard, ben ça dépend des gens. Economiquement puis en termes de temps c'est quand  
849 même plus court de faire en une année. Mais c'est sûr que j'ai des collègues ici qui le font en  
850 deux ans, les 1800 heures classiques avec les modules parce qu'ils avaient pas les moyens de  
851 faire autrement. Pas assez d'expérience. Donc ils avaient pas le choix effectivement. Alors  
852 c'est long mais c'est beaucoup moins stressant. Parce qu'ils ont des modules qui durent tant  
853 d'heures, on peut refaire les trucs, les travaux c'est toujours validé.

854

855 *C'est aussi ma question vis à vis du stress dont vous avez parlé : est-ce que tout le monde  
856 peut faire cette VAE ?*

857

858 Moi je pense que oui parce qu'il y a pas de raisons que les gens soient pas capables de le  
859 faire. Le stress c'était ma manière à moi de le gérer mais tout le monde a sa manière de gérer.  
860 Mais c'est pour ça que je pense qu'il faut bien dire aux gens : t'es tout seul, est-ce que t'as  
861 envie d'être tout seul ? Ben t'es tout seul, hein faut pas compter sur qui que ce soit, t'es tout  
862 seul. S'ils ont bien compris ça, ils peuvent déjà répondre à cette question eux-mêmes : oui  
863 moi je suis capable de travailler tout seul, oui je suis capable de vivre des incertitudes. Et ça je  
864 pense qu'il y a que la personne qui sait, mais faut lui dire ça.

865

866 *Donc c'est à charge des collègues ?*

867

868 Non, je pense que c'est à la personne qui participe à cette aventure de s'informer, de ce que ça  
869 veut dire, de ce que c'est, des engagements, des enjeux. Ou alors de dire : on verra bien ce qui  
870 se passe mais ça c'est un risque à assumer. Non moi je pense que tout le monde qui a les  
871 conditions c'est à dire plusieurs années de pratique, ben ils devraient être capables de faire ça.  
872 Sinon je me dis : ben il y a un problème quelque part, donc on doit être capable de faire ça.  
873 Parce que dans le fond on nous dit : la VAE c'est : prouvez que vous avez la compétence de  
874 faire ce que vous faites, démontrez-le, montrez-le à travers les exemples. Donc quelque part,  
875 c'est vrai que c'est un excellent exercice aussi d'introspection de mettre des mots sur ce qu'on  
876 fait, de se dire : ah ouais, ça je fais, je savais même pas que ça s'appelait comme ça. Ca c'est  
877 un exercice qu'on devrait être capable de faire. Le plus difficile c'est pas tellement, enfin  
878 c'est un exercice qu'il faut quand même faire et que chaque personne qui a un certain nombre  
879 d'années devrait pouvoir le faire dans le fond. Alors ça veut dire, que s'il sait pas le faire, il  
880 sait pas ce qu'il fait, il comprend rien.

881

882 *Mais il y a des personnes qui n'ont pas réussi à démontrer leurs compétences. Donc ça veut*  
883 *dire ?*

884

885 Ouais. Ben oui qu'est-ce que ça veut dire ? Ca veut dire quoi. Est-ce qu'ils étaient pas prêts ?  
886 Est-ce que l'évaluation, je sais pas est-ce qu'il y a un problème dans l'évaluation, est-ce qu'ils  
887 ont pas compris les consignes ? Nous on a été étonnés d'apprendre que certaines personnes  
888 aient réussi, qu'on voyait pas du tout en mesure de réussir notamment un qui était dans notre  
889 groupe, qui était tout le temps à côté de la plaque dans la production qu'il nous montrait, était  
890 pas du tout en avance, qui foutait rien grosso modo. Puis d'autres qu'on voyait comme ça en  
891 plénière qui étaient tout à fait dynamiques ben qui ont pas réussi. Ben je sais pas pourquoi ils  
892 ont pas réussi. Donc je sais pas si ça aurait été mieux de faire... mais personne voudrait faire  
893 les 1800 heures si on peut les faire en une année, j'entends, on n'a pas le temps. Donc je sais  
894 pas pourquoi les gens ont eu un échec. Toutes façons on leur dit pas qu'ils ont eu un échec, on  
895 leur dit : vous avez pas démontré cette fois-ci mais vous ferez tel module, tel module. C'est  
896 considéré évidemment comme un horrible échec parce que nous on a dans notre groupe une  
897 qui a raté, c'était l'horreur quoi. C'était l'horreur pour elle. Puis nous on était un peu mal à  
898 l'aise parce qu'en plus on nous prévient pas, c'est à dire qu'on nous donne un rendez-vous  
899 tous au mois de juin, vers la fin, fin mai et puis on passe chacun. On a une heure puis on nous  
900 dit à ce moment là ce qui s'est passé. Donc on fait le voyage (nom de lieu)-Lausanne sans  
901 savoir si on a réussi ou pas. Et il y en a qui sont sortis de là qui sont arrivés plutôt confiants et  
902 à qui on a dit : ben non ça joue pas. Alors après ils s'étaient pas hein. Mais bof. Ca vous est  
903 jamais arrivé d'être confrontée à des situations comme ça d'incertitude ?

904

905 *Si d'incertitude oui, puis je pense que vu l'enjeu ça doit être très difficile pour les personnes*  
906 *qui ont pas réussi à démontrer leurs compétences.*

907

908 Je pense que plus on a de responsabilités dans une institution comme moi j'en avais, plus  
909 l'enjeu est grand pour moi. Imaginez si je dois dire à mes collègues, non mais c'est idiot,  
910 mais si je dois dire à mes collègues : j'ai pas réussi. C'est quoi, c'est un usurpateur.

911

912 *Vous avez l'impression qu'ils vous considéreraient différemment ?*

913

914 Ben c'est ce qu'on s'imagine. Puis en même temps moi j'ai jamais rien fait pour avoir de la  
915 reconnaissance, mais quand même, ça travaille l'esprit jusqu'à la fin, jusqu'à ce qu'on ait le  
916 résultat. C'est pour ça que je dis que j'ai eu 98% des points. Je le dis maintenant. Parce que ça  
917 m'a assez coûté. Donc à qui veut bien l'entendre je le dis. Voilà. Ca a coûté de l'énergie mais  
918 voilà j'ai eu 98% des points. (je ris) Non non mais c'est pour dire : voilà moi j'aborde plus. Je  
919 veux dire si on m'interroge pas. Mes collègues, au début ils m'ont demandé : alors je disais.  
920 J'ai pas été frapper au bureau pour dire : j'ai réussi, d'ailleurs j'ai rien dit du tout.  
921 Etonnement. Mais après forcément, on doit dire : j'ai fini et ouais c'était bon. Mais quand  
922 même c'est un enjeu on est mis à nu et on repart à zéro. Donc voilà.

923

924 *Donc vous ça n'a pas changé au niveau de votre parcours professionnel, ça n'a pas changé,*  
925 *vous êtes resté là.*

926

927 Oui c'est ça. Ca changeait rien ni sur mon salaire, parce que j'étais déjà au niveau, ni sur ma  
928 position. C'était que pour ma pomme, que pour moi.

929

930 *[Discussion sur les projets futurs, non pertinente pour le travail de mémoire]*

931

932 Autrement je me suis juré, comme chaque fois que je fais quelque chose, que c'est la dernière  
933 fois que je fais quelque chose. Puis après, tous les deux-trois ans il faut que je bouge. Donc  
934 j'ai pas de projets comme ça, si ce n'est qu'ici maintenant j'ai repris un autre poste qui est  
935 celui d'adjoint à la direction. Donc ça pour moi c'est déjà un nouveau challenge à l'interne. Je  
936 dois reprendre des activités nouvelles, je dois assumer des rôles et des fonctions nouvelles,  
937 donc ça c'est quand même pas rien, et les perspectives ici pour moi, on me l'a dit, la suite  
938 logique, c'est de reprendre un jour la direction. Mais c'est pas ce que je veux du tout  
939 aujourd'hui. On m'a dit : je te mets là parce qu'après j'aimerais bien que tu puisses te  
940 préparer pour la relève. Ca reste entre nous, vous dites rien. Mais c'est ce que m'a dit la  
941 directrice. Et moi j'ai dit : pour l'instant ça m'intéresse pas du tout, d'aller au-delà de ça.  
942 Parce que c'est vrai que je suis pas du tout carriériste, malgré les apparences, et puis si  
943 j'accepte quelque chose c'est que je veux m'en sentir les capacités. Ce qui est pas le cas  
944 aujourd'hui. Je connais pas assez le job pour dire oui. Je sais pas ce que ça représente c'est  
945 pour ça que maintenant depuis la rentrée, je suis adjoint à la direction donc je rentre un peu  
946 dans le circuit et là je vais me faire une idée de si ça me convient, pas, si c'est quelque chose  
947 qui peut être une voie du futur ou pas. Mais pour l'instant je regarde, j'observe et puis je  
948 verrai bien. Donc voilà les perspectives. J'ai eu de la chance. Je crois que j'ai toujours été là  
949 quand il fallait. Et je m'ennuie jamais au travail, j'ai de la chance aussi. J'étais là quand il  
950 fallait, je crois, c'est ça ma chance. J'ai pu prendre les trucs qu'ils me proposaient. Je suis  
951 rentré dans (nom de métier) totalement par hasard, je suis devenu enseignant par hasard et  
952 puis voilà j'ai dit : oui et ensuite j'ai fait ce qu'il fallait pour assurer le truc. J'ai toujours fait  
953 comme ça. Mais c'est comme ce poste que j'ai eu là, on me l'a proposé j'avais pas du tout  
954 l'intention de faire ça. C'était pas du tout une perspective ou une envie. Et c'est dans ce sens-

955 là que je dis : finalement, les choses arrivent comme ça. La seule chose que je fais, c'est que  
956 je dis oui, quand il faut dire oui et je dis non quand il faut dire non, je crois. Ca je sais.

957

958 *Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur cette VAE ?*

959

960 Non. On est seul mais c'est une belle aventure et on peut s'en rendre compte qu'une fois  
961 qu'on l'a finie. Avant c'est beaucoup de souffrances. C'est pas du plaisir, non, je dirais pas  
962 ça. Après on peut transformer nos sentiments de l'époque mais c'est tout. On les a quand  
963 même vécus les mauvais moments. Mais c'est comme ça, moi je conseillerais de la faire,  
964 vraiment, parce qu'elle est bien conduite, bien organisée malgré tout. Avec des trucs comme  
965 ça faut qu'ils corrigent mais enfin.

## ELIAS

1 J'ai fait le gymnase à (nom de lieu), après je suis venu là, j'ai fait l'uni en (nom de matière).  
2 Après un (diplôme universitaire) et puis après ça j'ai travaillé à l'(nom d'institution) où je me  
3 suis occupé de validation d'acquis, de formation continue d'adultes et de validation d'acquis.  
4 Plus précisément où j'ai mis en place la validation d'acquis pour les (nom de métier). Et puis  
5 j'ai travaillé là-bas pendant quatre ans et demi et puis après depuis janvier 2008, j'ai été  
6 engagé à l'école (nom de l'école) pour enseigner. C'est pour des adultes, il y a deux filières à  
7 l'école (nom de métier). Il y a la filière à plein temps, c'est des jeunes qui ont 23 à 25 et il y a  
8 la filière en cours d'emploi c'est des gens qui ont 35-40 ans. Et puis j'avais besoin justement  
9 pour l'enseignement, d'un diplôme pédagogique que j'avais pas. Et quand je me suis  
10 renseigné à l'IFFP et j'ai discuté avec ma directrice, elle m'a dit : ah mais postulez plutôt pour  
11 la filière validation d'acquis de l'expérience vu que parallèlement je donnais des cours. J'ai  
12 fait des remplacements à l'école secondaire du canton de Vaud pendant mes études, quand je  
13 m'occupais de validation d'acquis, je devais aussi donner des cours pour former des experts  
14 qui ensuite eux évaluaient les candidats à la VAE, ce genre de choses. Donc j'ai dû monter  
15 des cours, enseigner un certain nombre de cours. Donc j'avais déjà de l'expérience en  
16 formation d'adultes et j'avais suffisamment pour faire la VAE donc j'ai, comment dire, j'ai  
17 déposé un dossier pour faire cette procédure-là.

18

19 *Vous étiez obligé ?*

20

21 Je devais avoir le diplôme pédagogique que délivre l'IFFP. Soit vous faites la VAE, soit vous  
22 faites leur filière en deux-trois ans. Donc en fait, j'ai fait valoir les expériences que j'avais  
23 dans la formation de manière générale pour entrer dans la filière VAE. Puis parallèlement à  
24 l'Uni, quand je faisais l'uni à (nom de lieu), j'ai toujours donné des cours. J'étais inscrit au  
25 service des remplacements de l'Etat de Vaud et aussi ici à (nom de lieu) et j'ai enseigné  
26 parallèlement à mes études. Ce qui fait que j'avais suffisamment d'expérience pour entrer  
27 dans la VAE. A (nom d'institution) quand j'ai postulé c'était un poste de conseiller en  
28 formation, donc le principal job c'était pas d'enseigner, donc la licence que j'avais elle  
29 convenait au profil du poste. Alors que là pour un poste d'enseignant, à (nom de lieu) ça  
30 s'appelle maître de formation professionnelle, il est exigé d'avoir une formation  
31 spécifiquement pédagogique.

32

33 *Vous le saviez en entrant dans ce poste ?*

34

35 Ouais. Elle m'avait dit en m'engageant que je devrais faire la formation où elle m'avait déjà  
36 parlé de la validation d'acquis, la directrice.

37

38 *Et puis vous, vous l'avez pris comment ?*

39

40 Ben moi j'étais content de pouvoir faire la VAE, parce que je me suis dit en une année, il y a  
41 la possibilité que ce soit bouclé. Alors que la formation c'est deux ans, voire trois. Puis en

42 lisant les modules de formation de l'IFFP, les modules que vous devez suivre pour avoir le  
43 diplôme, moi j'avais l'impression qu'il y avait déjà beaucoup de choses que j'avais déjà fait,  
44 mais que j'arrivais pas à faire valoir. Mais il y avait des cours que j'avais suivi en (nom de  
45 matière), ou dans mon (nom du diplôme), j'avais l'impression que c'était quasiment de la  
46 redite. Donc moi, j'étais content de pouvoir faire la VAE et pas de faire la formation  
47 complète. L'entrée en VAE ne me posait pas de problème. J'avais pas le choix, je devais faire  
48 ce papier pédagogique, donc c'était soit la VAE soit la formation. Donc moi j'étais plutôt  
49 content de pouvoir faire la VAE. Même si je me disais pas : youhouhou. Je sautais pas de joie  
50 non plus, il fallait le faire. Si ça ne tenait qu'à moi et si j'avais eu le choix de pas le faire,  
51 j'aurais pas fait. Mais il y avait pas cette option-là. Ben si vous voulez c'est pas ni ma  
52 directrice ni le DIP à (nom de lieu) qui aurait pu reconnaître mais c'est l'IFFP qui aurait dû  
53 regarder ce que j'avais fait puis si ça correspondait. Puis ça ils font pas, de la petite cuisine  
54 comme ça, vous voyez, aller pêcher une unité de contenu dans le cadre de ma licence en  
55 psycho, une unité dans le cadre du (nom du diplôme). Soit vous avez une formation  
56 équivalente puis l'ensemble de la formation est jugée équivalente, ou soit vous faites cette  
57 VAE, en gros. Donc ça m'allait.

58

59 *Puis vous aviez des représentations de cette VAE ? Vous en aviez déjà entendu parler ?*

60

61 Ben ouais vu que moi, à (nom de l'institution), je m'étais occupé de validation d'acquis, je  
62 connaissais la procédure ouais. Je connaissais pas à ce niveau-là. Parce qu'à (nom de  
63 l'institution) on faisait de la validation d'acquis pour à la base les CFC, pour l'obtention de ce  
64 qui s'appelait avant (nom de formation), et puis moi quand j'avais été engagé, j'avais monté  
65 pour les (nom de métier), donc c'était plus un CFC mais c'était déjà un diplôme de niveau  
66 tertiaire non universitaire, mais la VAE que j'avais mise en place elle débouchait pas sur  
67 l'obtention du diplôme équivalent mais sur une attestation. Parce que les associations  
68 professionnelles étaient pas tout à fait d'accord qu'il y ait une VAE dans le métier. Donc  
69 ouais je connaissais assez bien.

70

71 *Donc vous étiez tranquille ?*

72

73 Tranquille je dirais pas, mais je savais à quoi m'attendre plus ou moins. Si vous voulez, je  
74 connaissais, je savais qu'il fallait faire un bilan de compétences, je savais après qu'il y avait  
75 des mises en situation. Disons la procédure en tant que telle, je débarquais pas. Ca me  
76 rassurait oui et non, je me disais : bon ben je connais, je vois un petit peu comment ça marche  
77 mais après, la VAE qu'ils font à l'IFFP, il y avait quand même un peu des différences  
78 comparé à celle que nous on proposait à (nom de l'institution) à l'époque où j'y travaillais.  
79 C'est pas tout à fait la même chose. Parce que par exemple, là à l'IFFP ils vous demandent le  
80 bilan de compétences, ils viennent vous voir travailler, donner une leçon, ce qu'ils appellent  
81 la leçon type, un entretien, plus après, des sortes de jeux de rôles style assessments comme  
82 quand des fois vous vous faites engager dans certaines boîtes. Alors que nous à (nom de lieu)  
83 quand on faisait les validations d'acquis, les gens faisaient le bilan de compétences et les  
84 experts allaient les voir travailler sur leur lieu de travail et c'était tout. Il y avait pas encore  
85 des mises en situations fictives si vous voulez.

86

87 *Puis, ça ?*

88

89 Bon ben je me suis dit : on verra quoi. Eux ils vous expliquent pas tout. J'ai l'impression que  
90 la manière dont c'est présenté à Lausanne, c'est pas fait pour forcément vous mettre en  
91 confiance. J'ai l'impression qu'il y a pas beaucoup d'infos qui étaient données au départ donc  
92 vous vous faites pas mal d'idées et vous avez les échos des anciennes volées qui vous disent :  
93 ah ouais, les mises en situation c'est horrible, pendant deux jours t'es sous la loupe. Alors  
94 c'est clair que, vous voyez, il y a un peu des bruits qui courent qui vous font un peu flipper  
95 mais bon. Moi je m'étais dit : toutes façons même si je valide pas tout c'est quand même tout  
96 bénéf, parce que ce que je valide j'aurai pas à le faire en cours. Donc non ça allait.

97

98 *Et puis vous pouvez me raconter brièvement les étapes et comment vous les avez vécues ?*

99

100 Alors j'ai déposé le dossier en mars, après il y avait une séance d'information en mars un peu  
101 pour expliquer ce que c'était la VAE à l'IFFP. J'ai trouvé que c'était très moyen parce que  
102 c'était pas très clair en fait. Après ils m'ont envoyé une lettre au mois de mai comme quoi  
103 j'étais accepté dans la VAE donc ça OK, j'étais content. Puis après en été, on a eu une séance  
104 je crois d'information, je me souviens plus très bien où ils ont présenté brièvement les choses.  
105 Puis après on avait la possibilité de faire un portfolio. Et ça c'était un peu bizarre. Parce que le  
106 portfolio qu'ils proposaient de faire, donc avec des intervenants externes à l'IFFP, donc des  
107 gens de boîtes externes, et puis c'était autre chose que le bilan de compétences que vous  
108 deviez faire ensuite pour vraiment la VAE. C'était une sorte de bilan de compétences mais sur  
109 votre vie en général quoi. Puis ils ont présenté ça en disant : oui, c'est facultatif, mais quand  
110 même les gens qui le font après ils ont plus de facilité pour le bilan de compétences. Puis moi  
111 je connaissais ces démarches de bilan, j'en avais jamais fait mais vu que j'avais travaillé là-  
112 dedans, je savais exactement à quoi m'attendre, puis ça, ouais c'était un peu particulier. Moi  
113 ça m'embêtait vraiment de faire parce que je savais que c'était du boulot. Je me suis dit : ça  
114 va rien m'amener vraiment, j'avais l'impression. Mais d'un autre côté, comme ils présentaient  
115 la chose, vous saviez pas vraiment s'ils attendaient... si vous le faisiez pas, si en gros vous  
116 alliez déjà être un peu mal vu, ou comment dire, pas mal vu, mais si en gros il fallait le faire  
117 pour un peu leur faire plaisir. Moi j'ai fait cette démarche de portfolio, qui en effet m'a pas  
118 apporté grand-chose, c'était pas non plus horrible mais ça vous prend du temps. Vous savez  
119 vous devez décrire des événements de votre vie, qu'est-ce que ça vous a appris blablabla.  
120 Donc j'ai fait ça pendant l'été jusqu'en septembre. Puis après ça on avait les cours qui  
121 commençaient avec (nom d'un responsable). Donc tous les lundis on avait des sortes de cours  
122 pour, soi-disant nous aider dans la démarche de bilan de compétences, donc il nous expliquait  
123 des méthodes sur l'analyse de pratique, le travail réel et le travail prescrit, c'était aussi des  
124 choses que je connaissais. Puis ça, ça m'a rien amené, honnêtement ces cours avec (nom d'un  
125 responsable). Je veux dire c'était pas nul hein, mais moi ça m'a absolument pas du tout aidé  
126 pour faire le bilan. C'était une perte de temps complète. Et puis on avait parallèlement encore  
127 des ateliers, ils proposaient trois ateliers à choix, soit un atelier d'écriture, soit un atelier  
128 d'analyse de pratique ou soit un atelier vidéo qui devait aussi vous aider pour l'écriture de ton  
129 bilan. Puis ça non plus, ça m'a pas tellement aidé quoi. J'ai fait l'atelier d'écriture puis c'était

130 pas, ça m'a rien amené où je me dis : ouais ça ça m'a fait avancé. Puis parallèlement à ça ben  
131 on devait pondre notre dossier, notre bilan de compétences. Puis ça vous le faisiez  
132 principalement à la maison. Ca c'était du boulot. Ca c'était vraiment long, parce que c'était un  
133 dossier en tout je pense que j'ai rendu une centaine de pages parce que vous devez décrire là  
134 ces quatre expériences, comment ils appellent ça, sous la loupe, vous devez décrire. Puis il y  
135 avait une méthodologie à suivre. Alors c'était pas compliqué mais c'était long. Long à faire  
136 puis vous vous dites : tu pourrais toujours aller dans les détails, puis après vous devez faire  
137 des liens avec des références théoriques pour montrer que vous savez réfléchir sur votre  
138 expérience, alors ça aussi, les références théoriques, moi j'ai l'impression que j'avais des  
139 choses, mais vous voyez c'est quasiment comme des mini-recherches. J'allais rechercher dans  
140 mes classeurs d'uni des trucs, vous pouvez faire ça sans fin quoi. Puis à côté de votre boulot,  
141 donc ça c'était long. C'était long puis après j'ai rendu ce bilan en... j'ai passé pas mal les  
142 vacances de Noël là-dessus, mi-janvier je crois fin janvier. Une fois que j'ai eu posé ça je me  
143 suis dit : le gros est fait, le gros était derrière. Parce qu'en plus moi ce travail d'écriture, je  
144 suis pas, comment dire, c'est pas que je me pose et puis que ça vient tout de suite. Ca me  
145 prend pas mal de temps, donc à la fin j'en avais vraiment vraiment marre. Mais je me suis  
146 dit : bon ben voilà j'ai fait le job. J'ai l'impression que ce que j'avais fait, j'étais assez  
147 contente de ce que j'avais fait, je me suis pas dit : j'ai baclé le travail. Puis après ça, il y avait  
148 la leçon test. Donc là la leçon test, moi je suis assez à l'aise avec les étudiants auprès desquels  
149 j'enseigne, donc j'étais pas forcément inquiet de cette leçon test. Ca s'est bien passé, deux  
150 experts sont venus, j'avais pas non plus fait une préparation monstrueuse, j'avais fait un truc  
151 assez simple, il me semble et puis ça a bien passé. J'ai eu un entretien aussi qui s'est bien  
152 déroulé après la leçon test. Et après ça, on a eu l'assessment, là ces deux jours à Crêt Bérard  
153 de mise en situation. Ca c'était aussi assez speed. Parce qu'il faut faire des jeux de rôle et puis  
154 vous êtes observé, vous avez l'impression que vous êtes observé tout le temps, que vous êtes  
155 même observé pendant les pauses, ce qui est pas le cas hein, mais là aussi il y a certains jeux  
156 de rôle ou certaines parties où j'avais l'impression que j'avais mieux réussi que d'autres, mais  
157 bon au bout d'un moment vous faites aussi comme vous la sentez. Mais vous savez pas trop  
158 non plus ce qu'ils attendent de vous. Il y avait des jeux de rôle où vous aviez des discussions  
159 en groupe où vous deviez prendre des décisions alors vous savez pas si vous devez bien vous  
160 imposer parce qu'ils veulent voir des leaders ou si vous vous imposez trop est-ce que vous en  
161 faites trop ? On sait pas vraiment ce qu'il fallait. Alors bon, vous essayer d'être le plus naturel  
162 mais c'est pas très facile non plus quand vous avez sans arrêt des gens qui vous observent, qui  
163 prennent des notes et tout. Après ces deux jours, pfoou vous êtes lessivé aussi. Puis après  
164 finalement le dernier entretien de, comment est-ce qu'ils appellent ça, l'entretien où ils vous  
165 posent des questions sur votre bilan de compétences, plus en fait par rapport aux indicateurs  
166 qu'ils doivent vérifier s'il leur manque des preuves ils vous posent des questions, puis ça ça  
167 s'était bien passé. Puis après à la fin, un ou deux mois plus tard, ils vous redonnent les  
168 résultats et j'avais validé l'ensemble des critères, c'était bon, donc j'étais assez content. Mais  
169 je dois dire que j'étais content d'être arrivé à la fin. Je me suis dit : je repartirais pas, s'il y  
170 avait encore une suite, je sais pas si j'aurais pu continuer. C'est vraiment à la fin, vous en  
171 avez marre. Parce que vous avez vraiment l'impression qu'ils vont chercher des fois la petite  
172 bête. Ouais, vous savez pas finalement ce qu'ils attendent vraiment, parce que les indicateurs  
173 qu'ils doivent vérifier, vous les avez, ils vous les donnent, mais c'est très vague, vous voyez.

174 Vous vous dites : ok qu'est-ce que tu mets là-derrrière, puis après c'est chacun y met un peu ce  
175 qu'il veut, donc vous vous dites: bon finalement est-ce que j'ai donné assez de preuves ? Est-  
176 ce qu'il faudrait encore que je leur parle d'autre chose ? En quels termes ? Il faut que je leur  
177 montre encore d'autres compétences. Et puis ben finalement ça marchait quoi. Ah oui puis ce  
178 que j'ai oublié de dire... ah ouais alors ça aussi c'était quelque chose d'assez drôle. Pendant  
179 qu'on faisait notre bilan on avait encore un soutien avec une sorte de, comment est-ce qu'ils  
180 appellent ça, pas un coach, un accompagnateur ouais. Puis on avait des groupes, on se  
181 réunissait avec un petit groupe de personnes qui étaient dans la même volée que moi, et puis  
182 on partageait sur le bilan, on donnait des bouts de bilan qu'on avait déjà rédigé et puis  
183 l'accompagnateur, il était censé faciliter ce travail-là. Puis j'avais l'impression aussi que ça  
184 c'était, pas que c'était pas très utile, mais il y a des gens qui étaient complètement à la rue  
185 donc finalement on perdait beaucoup de temps pour leur expliquer certaines choses. Alors  
186 bon, comment dire, je veux pas dire que je comprenais tout, mais des fois j'avais l'impression  
187 que ça m'apportait pas énormément énormément ces séances-là. Puis l'accompagnateur, on  
188 était censé lui montrer des bouts de bilan où on en était et puis c'est vrai que moi j'ai fait un  
189 peu tout à la der, c'est ma méthode de travail, puis à chaque fois qu'il demandait : vous en  
190 êtes où ? Moi j'avais une autre collègue qui faisait aussi la VAE de (nom de lieu), puis elle  
191 était au même stade que moi on a tout fait à la der, et on avait jamais grand chose à lui  
192 montrer, puis on était là : on est des mauvais élèves. On essayait de dire un peu : ouais on a,  
193 mais c'est encore pas tout à fait fini, on va pas vous montrer. Puis ça c'était chiant, parce que  
194 vous avez l'impression que vous êtes un peu à l'école primaire puis que vous avez pas fait vos  
195 devoirs quoi. Alors que le reste du temps, vous avez aussi d'autres chats à fouetter que de  
196 faire votre bilan, vous voyez, vous bossez à côté vous avez pas que ça à faire. Donc bon, mais  
197 on s'en est sorti.

198  
199 *C'est vraiment l'épreuve ?*

200  
201 Ouais c'est l'épreuve, si vous voulez ben comment dire, vous savez pas exactement où est  
202 placée la barre du quatre quoi, la moyenne. Vous savez qu'il faut, ils vous disent le 66 ou 75  
203 % des trucs pour passer. Mais 75% vous pouvez pas dire : ben voilà c'est comme dans un test,  
204 c'est 30 points sur 50. Les points vous savez pas vraiment où ils sont. Dans le bilan de  
205 compétences, vous expliquez des trucs, vous vous dites : ah finalement, est-ce que c'est assez  
206 détaillé, est-ce qu'on voit que je suis compétente, est-ce qu'il faut encore plus détailler que  
207 ça ? Est-ce que vous devez décrire plus de choses ? Est-ce que les références théoriques que  
208 j'ai, elles sont assez fouillées et tout ? Ouais finalement vous savez jamais vraiment si vous  
209 donnez ce qu'ils attendent. C'est comme quand on avait cet accompagnateur on disait : bon  
210 ben voilà, les indicateurs moi je comprends comme ça, est-ce que c'est juste ? Puis il vous dit  
211 jamais : oui c'est juste, il vous dit : oui c'est une manière de les comprendre. Vous êtes là : ok  
212 bon. And so what. C'est ça qu'il faut ? C'est juste, ou... ? On vous dit jamais : oui t'es dans le  
213 juste. Et ça c'est un peu fatiguant parce que ouais vous êtes jamais rassuré. Vous vous dites  
214 pas : ouais c'est bon, j'ai fait le bilan, là, j'ai déjà je sais pas, le 20% des points qui sont  
215 acquis. Vous savez pas. Vous savez qu'à la toute fin. Donc bon.

216  
217 *Puis ce doute vous gérez comment tout au long de la VAE ?*

218

219 Ben le fait d'avoir Olivier qui faisait aussi, puis ma collègue avec qui je m'entends bien, plus  
220 il y avait encore un troisième (habitant d'un canton) que je connaissais, ça c'était chouette.  
221 Parce que vous partagez avec les gens, vous comparez, vous dites : ah tu justifies comment  
222 cette compétence, tu comprends comment, puis finalement vous vous rassurez avec les autres  
223 gens qui font en même temps que vous la VAE.

224

225 *Vous vous rassurez comment ?*

226

227 Ben il y a des fois des indicateurs que vous comprenez pas, alors il y en a un autre par  
228 exemple Olivier, il me dit : ouais moi ça je l'ai justifié de telle manière, du coup ça vous  
229 donne des idées. Vous vous dites : ah ouais moi j'ai pas tout à fait cette expérience-là mais je  
230 fais un lien avec ça, du coup vous vous épaulez un peu les uns les autres quoi. Vous vous  
231 soutenez, vous vous donnez des conseils. Puis bon au final, comment dire, moi je jouais pas  
232 mon poste non plus. Si j'avais eu des compétences qui étaient pas acquises, ben j'aurais suivi  
233 des compléments de formation. J'essayais aussi de me dire ça. Ben voilà s'il y a des choses  
234 qui passent pas, ben il y a pas mort d'homme. Vous voyez c'est pas un examen qui est réussi  
235 ou raté, la VAE. C'est vous validez, ben tout ce que vous pouvez valider, ben c'est du  
236 bénéfique, moi j'essayais de le voir comme ça. Puis de me dire ben s'il y a des compétences  
237 que je valide pas, ben ils me proposeront des modules.

238

239 *Vous vous sentiez pas gêné de pas réussir à démontrer vos compétences ?*

240

241 Non. Vous avez envie de tout valider, les gens vous êtes quand même un peu... Je dis ça  
242 maintenant à tête reposée mais quand vous êtes dedans, vous vous dites : ah ouais j'aimerais  
243 bien que tout joue. Mais des moments où j'étais hyper stressé avec ce dossier où je me disais :  
244 ah putain je vais pas y arriver, ça va être l'angoisse et tout, je me disais : ben voilà s'il y a une  
245 expérience qui est complètement à côté de la plaque puis que du coup je valide pas certaines  
246 compétences, et ben tant pis quoi. Je suivrai quelques modules de formation. Donc j'essayais  
247 de me rassurer comme ça. Non puis l'institution m'avait proposé la VAE, mais si j'avais dû  
248 suivre des compléments, il y avait aucune pression que je devais tout valider. Parce que j'ai  
249 des collègues qui ont suivi la formation, les modules sur les trois ans. Donc finalement, pour  
250 l'institution c'était aussi tout bénéfique que peut-être en une année je puisse tout boucler. Puis  
251 si c'était pas en une année ben c'était en deux ans.

252

253 *Donc vous aviez pas trop de pression.*

254

255 Non. Si vous voulez c'est pas de la pression, mais c'est quand même un truc à faire à côté de  
256 votre boulot quoi. Je veux dire vous avez votre boulot puis ce truc à côté, aller aux cours le  
257 lundi, faire le bilan, puis une fois que vous avez fait le bilan, faire la leçon test. Je veux dire  
258 pendant une année, il y a pas vraiment eu de répit, je dirais. C'était pas tous les lundis, mais je  
259 dirais de septembre à décembre c'était quasiment tous les lundis puis après on a rendu le  
260 dossier à mi-janvier, puis après il y avait la leçon test. Moi j'avais la leçon test plus ou moins  
261 quoi un mois ou six semaines après avoir rendu le dossier, puis vous devez quand même, la

262 leçon test la préparer, puis leur rendre de nouveau un dossier d'une dizaine de pages, alors  
263 vous reprenez un truc. Puis une fois que vous avez fait la leçon test, vous savez que vous  
264 avez ces deux jours à Crêt Bérard, puis là on s'était un peu renseigné les anciennes volées ce  
265 qu'il y avait eu, alors vous commencez aussi à vous dire : bon ben voilà, si on me fait faire ça,  
266 qu'est-ce que je vais faire. Vous préparez un peu des trucs.

267

268 *Ah vous avez pu anticiper ça ?*

269

270 Crêt Bérard ? Vous êtes pas censé hein, mais c'est clair il y a des bruits qui courent. Vous  
271 connaissez forcément des gens des volées d'avant qui ont fait ça et qui nous ont expliqué ce  
272 qu'ils avaient eu. Ouais non, préparer c'est un bien grand mot mais disons qu'on avait  
273 entendu que l'année d'avant ils avaient dû enseigner, faire une petite leçon. Enseigner environ  
274 je crois 15 ou 20 minutes. Et ça je m'étais dit : ben s'il y a ça, qu'est-ce que je vais faire.  
275 Donc j'avais réfléchi, mais je savais pas qu'il y avait ça et en l'occurrence il y avait eu. Donc  
276 voilà. Vous êtes moins speed quand vous savez à quoi vous attendre que quand c'est la  
277 surprise totale. Mais on n'était pas censé savoir ça. Donc ça, je sais pas s'il faut que vous  
278 mettiez dans votre... Nous quand on était à Crêt Bérard, là aussi ils ont engagé un intervenant  
279 externe qui leur a fait toute l'ingénierie des deux jours à Crêt Bérard et puis ce cher monsieur  
280 il vous explique de long en large qu'en gros vous êtes soumis à soi-disant un secret, ou je ne  
281 sais quoi, que tout ce qui s'est passé à Crêt Bérard ne doit pas sortir de là, que vous devez  
282 raconter à personne ce qui s'est passé là-bas, vous voyez parce qu'ils ne réinventent pas la  
283 roue chaque année. Moi j'ai rien signé et personne m'a jamais rien demandé, je connais plus  
284 personne qui a refait la VAE. Mais si on venait me demander j'expliquerais ce que j'ai fait  
285 encore. Donc ouais, vous vous préparez... c'est clair que vous avez envie de savoir. Parce  
286 qu'eux ils vous disent rien. Ils vous disent : ben voilà, c'est deux jours où il y a des jeux de  
287 rôle mais vous savez rien. Vous savez le jour en arrivant là-bas. Au fur et à mesure ils vous  
288 donnent des consignes et puis vous faites vos trucs quoi.

289

290 *Et puis ça c'était un peu stressant ?*

291

292 Ah ouais ouais. Puis en plus vous savez à Crêt Bérard on était dans c'est une sorte de maison  
293 de retraite pour des trucs de prières. Donc on était dans des chambres style de moines avec la  
294 croix en bois, la bible à côté du lit. Il y avait un côté un peu glauque je trouvais d'être là-bas  
295 (rires). C'était pas... moi c'était un drôle de contexte. Ouais mais c'était speed parce qu'en  
296 plus vous arrêtez pas, ils vous font des trucs le premier jour je me souviens encore le soir, de  
297 huit à dix on était sur l'ordi à pondre des textes pour eux quoi. C'était hyper intensif. Mais ça  
298 va, on en est ressorti vivant, mais on était content que ce soit pas plus que deux jours.

299

300 *Et le stress là-bas vous l'avez aussi géré avec... ?*

301

302 Ouais parce que vous discutez avec les gens avec qui vous vous entendez bien quoi. Ouais  
303 vous faites un peu au mieux quoi. Bon vous gérez votre stress mais vous pompez aussi  
304 vachement le stress des autres hein ? Parce qu'il y a des gens qui sont super flippés et de voir  
305 les gens stresser, ça vous stresse vous aussi alors que si vous étiez seul peut-être que vous

306 prendriez les choses plus à la cool. Mais d'avoir des gens c'était bien, parce qu'il y avait des  
307 moments où on était avec nos portables et puis on devait pondre, je sais plus on devait  
308 répondre à des questions, ben on discutait entre nous quoi. C'est pas qu'on trichait. C'est pas  
309 non plus un examen et tout mais vous dites : ah tu comprends comment cette question ?  
310 Comment tu vas développer ? Et puis du coup vous essayez un peu de vous entraider aussi.

311  
312 *Puis vous avez dit : avec les autres on s'aidait pour comprendre les indicateurs par exemple.*  
313 *Mais ça vous le faisiez pas avec l'accompagnant ?*

314  
315 Oui aussi. Mais je vous ai dit avec l'accompagnateur, moi dans mon groupe, il y avait des  
316 gens qui étaient... enfin si vous voulez, ma collègue de (nom de lieu) et moi et Olivier, mais  
317 Olivier était pas dans mon groupe avec l'accompagnateur. Mais on a fait des études en (nom  
318 de matière), on enseigne dans une école d'éducateurs, on enseigne, on parle d'éducation, donc  
319 on a quand même une petite idée de toutes ces choses en terme de formation, tous ces  
320 indicateurs, tous ces termes c'était des choses qu'on connaissait. On était pas complètement  
321 largué. Alors qu'il y a des gens qui faisaient cette VAE, qui enseignent à des monteurs  
322 électriciens, pour qui c'était un jargon complètement inconnu. Donc c'est vrai que des fois on  
323 avait déjà une longueur d'avance. Et dans ces groupes, j'avais l'impression que souvent on  
324 passait du temps à expliquer des trucs que nous on avait peut-être compris, aux autres qui ne  
325 l'avaient pas. Alors je veux pas dire que c'était complètement inutile, c'est clair que des fois  
326 ça vous aidait à comprendre deux, trois trucs mais ça n'était pas d'une utilité folle quoi. Et  
327 puis c'est clair que vous les discutez quand vous êtes avec l'accompagnateur mais une fois  
328 que vous êtes devant votre ordi, que vous êtes en train de taper votre truc, votre expérience  
329 xy, vous dites : ah comment je fais le lien avec cet indicateur ? Vous avez beau l'avoir  
330 compris de manière générale, mais quand vous devez faire le lien avec votre expérience, c'est  
331 pas forcément évident. Puis c'est là, le fait de pouvoir discuter avec d'autres, de dire : ah  
332 ouais, je sais pas là, je suis en train de décrire la manière dont je vais préparer un cours,  
333 comment je pourrais faire le lien avec actualiser mes connaissances et tout. Si vous voulez, au  
334 moment où vous êtes en train de faire, c'est là où vous avez besoin de soutien quoi. C'est clair  
335 que vous devez les avoir compris de manière générale ces indicateurs, moi j'avais  
336 l'impression que c'était le cas. N'empêche que, il y a un moment donné où vous devez  
337 justifier par rapport à une expérience dans un contexte particulier et puis là vous êtes bloqué.  
338 Et c'est là qu'on s'épaulait.

339  
340 *Et puis les experts vous les avez vécus comment ?*

341  
342 Alors moi j'avais des super experts. Ils étaient vraiment très très chouettes, les deux que  
343 j'avais. Au début je devais avoir deux autres qu'on m'avait attribués, puis il y a une fille qui  
344 est tombée enceinte donc qui a arrêté, du coup il y avait des experts qui avaient moins de  
345 candidats, donc on m'a redonné deux autres experts. Et puis les deux que j'avais au final ils  
346 étaient vraiment mais top. C'est vraiment j'ai l'impression des gens qui avaient compris ce  
347 qu'était la VAE et puis qui vous observaient ou vous posaient des questions d'une manière à  
348 pas vouloir vous piéger ou vous couler mais vraiment une manière à vous permettre de mettre  
349 en évidence ce que vous savez faire. Donc moi les experts que j'avais, c'est à dire ceux que

350 j'avais attribués, ceux qui ont lu mon dossier, qui sont venus me voir à la visite et qui m'ont  
351 fait l'entretien à la fin, ils étaient top. Après, à Crêt Bérard, c'était pas forcément ces deux là  
352 qui vous observent tout du long. Il y en avait un des deux plus un autre. Parce qu'à Crêt  
353 Bérard, vous êtes en groupe, mais vous êtes pas forcément l'ensemble des candidats qui ont  
354 les mêmes experts. Vous êtes mélangés pour les jeux de rôle. Donc moi mes experts j'avais  
355 rien à dire. Vraiment j'ai l'impression que j'ai eu de la chance, plus que d'autres.

356

357 *Plus que l'accompagnant ?*

358

359 Non l'accompagnant... j'ai l'impression que les autres accompagnants de ce que j'ai entendu,  
360 c'était pas trop mal. Mais je comprenais pas vraiment son rôle. Moi il m'a pas été d'une utilité  
361 folle cet accompagnateur. Mais il était pas méchant, il était pas non plus : ah mon dieu,  
362 horrible. Mais voilà, il me servait pas à grand chose.

363

364 *Vous auriez attendu quoi de lui vous ?*

365

366 Ben rien. En fait j'avais pas besoin de toutes ces... en fait j'ai l'impression que comme cet  
367 atelier d'écriture qu'on devait faire, ça me servait à rien, j'ai l'impression que ça m'a pas servi  
368 à grand chose. Comparé à l'investissement que ça m'a demandé quoi. Vous devez aller trois  
369 fois, plus on devait faire des petits exercices entre les trois sessions, ça vous demande un  
370 investissement, comparé au retour que vous avez sur investissement qui est pas... quand vous  
371 regardez la balance finalement, si j'avais pas fait, j'ai l'impression que j'aurais gagné du  
372 temps et puis que le temps en l'occurrence c'était assez précieux.

373

374 *A la fin, vous auriez mis quoi en place pour que ça se passe mieux pour les candidats cette*  
375 *année-là ?*

376

377 Ben si vous voulez les cours qu'on a suivis avec (nom d'un responsable), c'était pas  
378 inintéressant. Mais par exemple moi toutes les théories sur le travail prescrit, le travail réel, je  
379 connaissais. Donc de m'expliquer ça de manière théorique, ça m'apportait rien finalement.  
380 Pour les autres, j'ai de la peine à dire mais pour moi, ça m'a servi à rien. Après, il nous faisait  
381 faire des exercices, la méthode du sosie, ou tous ces trucs qui sont censés vous aider dans la  
382 validation d'aquis, mais moi ça m'aidait pas. Alors est-ce que j'aurais préféré ne pas avoir ces  
383 cours et puis avoir plus de temps pour moi... Peut-être ce qui aurait plus aidé, c'est qu'ils  
384 expliquent mieux les indicateurs, ce qu'ils mettent derrière. Par contre, ça ils veulent pas.  
385 Quand on a dit à la fin, ils vous disent : non parce que c'est fait exprès. C'est chacun doit  
386 interpréter les indicateurs à sa manière en fonction de son expérience et de ce qu'il sait faire.  
387 Mais non moi j'aurais pas forcément rajouté des choses. Moi j'avais l'impression qu'il y avait  
388 des choses qui ne m'étaient pas utiles, comme le portfolio du début. On a fait ce portfolio, je  
389 pourrais pas dire ce que ça m'a amené. J'ai l'impression que ça m'a rien amené le premier  
390 portfolio que j'ai dû faire.

391

392 *Puis à la fin quand vous vous êtes retrouvée avec le diplôme ?*

393

394 J'étais content. Je me suis dit : ouf youhouhou ! Ouais. J'étais surtout très content d'avoir tout  
395 validé. Je savais vraiment pas, je peux pas dire que j'avais l'impression de m'être planté.  
396 J'avais l'impression que le bilan de compétences que j'avais rendu il reflétait quand même ce  
397 que je savais faire. A Crêt Bérard, j'avais été plus ou moins comme je suis d'habitude,  
398 pendant la leçon test aussi. Donc c'est pas que je me suis dit : ah je me suis plantée mais je  
399 me suis pas dit : ah j'ai excellé, c'est certain, je l'ai les doigts dans la poche. J'étais un peu  
400 disons : voilà, j'ai fait de mon mieux, j'ai donné ce que je pouvais donner, quoi, plus, j'aurais  
401 pas pu. Donc une fois que j'avais le diplôme j'étais super content. J'étais surtout content de  
402 pas avoir de compléments de formation à faire. Parce que j'en avais vraiment.... Ouais au  
403 bout d'un moment vous en avez un peu marre de l'IFFP, vous avez envie de pouvoir tourner  
404 la page et puis de vous dire que c'est bon, c'est fini. Donc c'était cool ouais.

405  
406 *Et par rapport à ce que ça vous a amené de vous dire : j'ai cette reconnaissance-là, c'est*  
407 *validé maintenant.*

408  
409 Rien. J'étais content, je veux pas faire le blasé, j'étais content de pas avoir eu besoin de faire  
410 la formation. Mais c'est clair que quand je voyais les modules qu'ils proposaient, c'est peut-  
411 être un peu gonflé, je veux pas dire que j'aurais rien eu à apprendre mais quand j'entends mes  
412 collègues qui suivent maintenant la formation, ils sautent pas de joie quoi. Ils disent pas : ah  
413 ouais on sort de là enrichi, on apprend plein de trucs quoi. Puis c'est aussi le sentiment que  
414 j'avais quand je lisais les douze modules qu'ils proposaient dans leur formation. Je me suis  
415 dit : mon dieu mais si je dois suivre ça, j'ai vraiment l'impression que je vais m'ennuyer quoi.  
416 Pourtant je suis aussi quelqu'un qui aime bien se former et tout, mais se former pour des  
417 choses où j'ai l'impression d'avoir besoin, où je vais apprendre des choses nouvelles. Là  
418 j'avais pas l'impression que si je devais suivre la formation j'allais apprendre des choses  
419 nouvelles.

420  
421 *Puis ça a changé quelque chose pour votre statut, votre salaire ?*

422  
423 Ah c'est clair ! Une fois que j'ai eu le diplôme, j'étais dans la classe de fonction pour laquelle  
424 j'ai été engagée alors qu'au début j'étais deux classes en dessous. Le statut pas, j'étais déjà  
425 engagé en contrat à durée indéterminée. Mais pour être nommé, vous deviez avoir le diplôme.  
426 Pour être nommé à (nom de lieu), vous avez encore cette procédure où les fonctionnaires sont  
427 nommés au bout de deux ans, vous deviez avoir deux ans d'expérience et le diplôme. Donc  
428 non le statut ça a pas changé, mais le salaire oui. Quand j'ai été engagé, j'étais en classe 18 et  
429 puis maintenant je suis en classe 20.

430  
431 *Et par rapport à vos collègues, vous vous êtes pas senti différent ou mieux reconnu ?*

432  
433 Non du tout. Parce qu'il y a des gens qui enseignent dans l'école et qui ont pas de diplôme  
434 pédagogique et qui ont... pas passé entre les gouttes, mais qui étaient dans un ancien système  
435 où si vous voulez, il y a pas : ceux qui ont le diplôme pédagogique et ceux qui l'ont pas. Les  
436 tout vieux de la vieille, ils ont pas besoin de le faire. Alors je sais pas ce qu'ils ont fait hein,  
437 mais il y a eu des reconnaissances à une époque qui font qu'ils sont déjà nommés, on va pas

438 reregarder leur dossier. Donc non ça a absolument rien changé le fait que j'aie ça. En tout cas  
439 je me suis pas dit : ah ouais maintenant je suis reconnu en tant qu'enseignant, ah non pas du  
440 tout. Les choses je les savais, je me suis pas senti différent.

441

442 *Il y a des relations qui ont été très importantes ou marquantes pendant cette VAE ?*

443

444 Non, ben il y avait ma collègue de l'école avec qui je faisais, l'autre (habitant d'un canton) et  
445 puis Olivier, c'est vrai que c'était bien parce que tous les lundis, on rentrait en voiture sur  
446 (nom de lieu) avec les trois (habitant d'un canton) et on faisait des petits débriefings dans la  
447 voiture parce qu'on était complètement : ah... on a perdu notre temps, on n'a rien appris, c'est  
448 la cata, t'en es où dans le bilan, ah j'ai pas avancé, donc c'était chouette ça. Ben ouais  
449 marquante je dirais pas, mais c'est vrai que c'était bien d'avoir des gens avec qui vous vous  
450 entendiez bien puis avec qui vous pouviez partager quoi. Avec qui vous pouviez un peu râler,  
451 pleurnicher, déprimer, enfin vous voyez (rires). Ouais parce que vous voyez avec mon  
452 conjoint, ben je lui expliquais, je lui faisais même lire le bilan. Mais c'est super chiant à lire  
453 quoi ce genre de trucs quoi, vous faites que parler de vous : j'enseigne aux étudiants à ce  
454 moment-là, je leur ai dit ci, je leur ai dit ça, j'ai fait ci, j'ai fait ça. Enfin mon conjoint en  
455 pouvait plus de relire ce machin, donc c'est vrai que les gens avec qui vous faites la VAE, ben  
456 voilà moi j'ai eu relu des bouts de bilan de ma collègue, elle a eu relu des bouts de mon bilan,  
457 donc ça c'était chouette quoi.

458

459 *Puis vous, vous la proposeriez à quelqu'un cette VAE ? Vous vous dites que c'est une bonne*  
460 *chose à faire ?*

461

462 Ah oui, si vous avez pas besoin de faire la formation, ah ouais, les gens qui peuvent la faire, je  
463 la conseille c'est sûr. Si vous avez l'expérience et puis que vous avez la possibilité d'entrer en  
464 VAE ouais. Parce que moi je vois les collègues qui entrent en formation, c'est lourd. Parce  
465 qu'il y a les modules à suivre à l'IFFP, donc les déplacements, plus encore, après pour chaque  
466 module ils ont aussi à rendre des trucs, c'est un monstre boulot. C'est quand même plus de  
467 boulot, quoique plus de boulot... nous aussi on a fait du boulot pour la VAE, c'était pas rien,  
468 mais en une année vous avez l'opportunité de tout liquider. Donc c'est clair que je la  
469 proposerais.

470

471 *Et vous, vous avez appris des trucs ?*

472

473 Appris non. Eux ils vous disent que oui, les théories vous disent que oui, mais vous êtes pas  
474 là-bas vraiment pour apprendre, quoi, ils vous mettent en place un dispositif pour prouver que  
475 vous êtes compétent pour avoir un diplôme. Mais c'est pas des cours, si vous voulez, vous  
476 allez pas suivre des cours. Tous les ateliers qu'on avait, c'était censé être des outils pour nous  
477 aider à fournir les travaux qui montraient qu'on était compétent. Mais c'était pas vraiment des  
478 cours où vous apprenez des choses. Alors je veux pas dire que j'ai rien appris, voilà quand j'ai  
479 fait l'atelier d'écriture, elle nous a fait faire deux trois exercices, je me disais : ah ouais, ça je  
480 pourrais repêcher pour faire avec mes étudiants, des trucs comme ça. Mais appris, non pas  
481 vraiment.

482

483 *Vous avez eu des grosses difficultés ?*

484

485 Ouais le bilan de compétences, c'était vraiment long ça. Vraiment. De rédiger le bilan de  
486 compétences. Ouais puis j'ai fait un peu tout à la der, donc la semaine avant que je rende j'ai  
487 fait trois ou quatre nuits blanches. J'étais devant l'ordi matin midi soir nuit et je pondais ce  
488 truc, ça c'était pénible ouais.

489

490 *Puis là il y a des choses qui vous ont aidées ?*

491

492 Un redbull (rires). Non rien. Si vous voulez le fait que j'aie déjà travaillé dans la VAE, j'avais  
493 déjà vu des bilans de compétences donc j'étais pas complètement perdu, mais vous devez  
494 pondre, vous rendez quand même un dossier de 80 à 100 pages, donc c'est long.

495

496 *Vous avez fait en combien de temps ?*

497

498 Bon je l'avais quand même commencé depuis les vacances d'octobre. A Noël, j'avais fait déjà  
499 une partie, enfin j'avais tout commencé mais rien fini. J'avais commencé chacune des 4  
500 expériences mais aucune j'avais terminé dans l'ensemble. Puis on avait commencé ça en  
501 octobre, et puis je l'ai rendu quoi mi-janvier. Mais je crois que maintenant, ils ont donné un  
502 délai plus long, on avait râlé, on avait dit que c'était trop court le délai pour rendre le dossier.  
503 Je crois qu'ils donnent en mars ou alors qu'ils commencent avant. Non peut-être qu'ils  
504 donnent mi-janvier mais nous, avant octobre, ils nous avaient pas donné les indications pour  
505 commencer le bilan. Ils nous avaient donné les indications qu'en octobre. Alors qu'après  
506 notre volée, ils nous ont dit qu'ils allaient commencer à donner les indications dès août. Pour  
507 avoir plus de temps.

508

509 *Vous pensez que tout le monde peut faire cette VAE ?*

510

511 Non non non pas du tout. Ben par exemple tous ces gens qui enseignent dans ces métiers  
512 techniques ou des choses comme ça, par exemple toutes les références pédagogiques ou en  
513 éducation ou en formation, je sais pas comment ils faisaient. Je sais pas comment ils faisaient  
514 pour aller chercher les théories xy sur l'ingénierie de formation ou sur l'enseignement. Je sais  
515 pas comment ils faisaient. Parce que dans leur méthodologie quand vous devez décrire vos  
516 expériences, c'est pas juste décrire ce que vous faites. Il y avait toute une partie justement où  
517 vous deviez faire des liens théoriques, alors c'est clair moi j'avais déjà tous les bouquins de  
518 par mes études ou par mon boulot. Mais les gens qui travaillent pas là-dedans, je sais pas  
519 comment ils font. Non, puis des gens qui ont des difficultés à rédiger, il y en avait. Je pense  
520 que c'est pas évident, non je pense que ça convient pas à tout le monde, ça c'est clair que non.  
521 Et de manière générale, moi qui ai travaillé à (nom de l'institution) quand il y avait la  
522 validation d'acquis, par exemple il y avait la validation d'acquis pour les maçons, on imagine  
523 les maçons c'est pas forcément des gens littéraires, qui ont de la facilité, qui devaient faire des  
524 bilans de compétences c'était la catastrophe. Parce que finalement, ils arrivaient pas à mettre  
525 par écrit ce qu'ils savaient faire, mais ça voulait pas pour autant dire qu'ils savaient pas le

526 faire. Donc du coup, ça c'était aussi des obstacles. Bon, d'un autre côté, je me dis la VAE là  
527 pour le diplôme pédagogique, tous les gens qui enseignent, ils ont déjà un certain niveau de  
528 formation donc au niveau de l'écriture, ils devraient pas normalement avoir trop de  
529 problèmes. Mais je me dis au niveau des références théoriques, ça ça doit pas être évident.

530

531 *[Discussion sur les projets futurs, non pertinente pour le travail de mémoire]*

532

533 *Quelque chose à ajouter par rapport à cette VAE ?*

534

535 Je suis content d'avoir eu le diplôme. Si j'en garde un souvenir, on a beaucoup râlé quoi. Je  
536 dis pas : ah ouais c'était chouette de faire cette VAE, c'était super. La validation d'acquis je  
537 trouve que c'est un bon dispositif, mais c'est vrai qu'en tout cas là avec l'IFFP, il y a plus  
538 d'une fois où on avait l'impression qu'ils donnaient des consignes pas claires, qu'on se  
539 disait : est-ce qu'ils font exprès de donner des consignes pas claires ? On savait pas vraiment  
540 sur quel pied danser. Ouais, j'ai le sentiment qu'on a beaucoup beaucoup râlé toute l'année.  
541 Les indicateurs en tout cas, ils nous ont dit clairement à la fin que c'était voulu de pas les  
542 décortiquer, de pas dire : voilà cet indicateur représente ça, ça, ça, ça. C'est chacun doit  
543 décortiquer et comprendre les indicateurs à sa manière. Mais je sais pas. Mais souvent on en  
544 avait marre, on disait : ils font exprès, ils nous donnent pas les trucs à temps ou alors les  
545 documents, on savait pas vraiment ce qu'on devait remplir. Il y avait des tableaux on avait  
546 l'impression que c'était à double, on disait : mais qu'est-ce qu'on doit mettre dans le  
547 deuxième tableau, j'ai l'impression que je vais redire ce que j'ai mis dans le premier, des trucs  
548 comme ça. Donc c'est vrai que quand on avait fini, on était content d'avoir fini et puis que les  
549 gens qui devaient refaire des compléments, c'était : ah mon dieu les pauvres, c'était un peu ce  
550 qu'on se disait. Je sais pas si les autres vous ont dit un peu des choses comme ça. Bon moi si  
551 vous voulez, ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que moi j'avais mis en place des dispositifs  
552 de validation d'acquis entre autres pour les (nom de métier), après j'ai été engagé dans cette  
553 école pour enseigner aux étudiantes aux futures (nom de métier), puis après moi je devais  
554 passer par ce dispositif. Je trouvais assez intéressant de voir cette validation d'acquis avec ces  
555 différents angles d'attaque. D'avoir moi mis en place, d'avoir accompagné des candidats puis  
556 après avoir été candidat.

557

558 *Puis vous vous êtes dit quoi par rapport à votre propre pratique ?*

559

560 Ben qu'il y a certains corps de métier où il y aurait besoin de plus d'accompagnement,  
561 l'accompagnement doit être très très individualisé. Et le truc avec l'accompagnateur, d'être en  
562 groupe, alors oui le groupe vous aide, parce que vous échangez, vous donnez des idées, vous  
563 vous soutenez, mais le travail de l'accompagnateur en tant tel, il m'a pas donné des trucs.

564

565 *Vous aviez pas des accompagnements individuels ?*

566

567 Non. Je sais pas si on pouvait avoir, je me souviens plus. Peut-être qu'on avait l'opportunité  
568 de le voir l'accompagnant, mais moi je l'ai jamais vu seul. J'avais pas le temps, j'avais déjà

569 tellement de trucs, s'il fallait encore le voir, ça va me prendre une, deux heures. Vous préférez  
570 dire : je les consacre à avancer le bilan que de voir l'accompagnant.

## OLIVIER

1 Alors en fait après le gymnase, je suis partie faire mes études de (nom de matière enseignée) à  
2 (nom de lieu), à (nom d'école) et puis après le travail de diplôme, je me suis dit : je vais faire  
3 le séminaire pédagogique, donc la (nom d'école). Et ce séminaire pédagogique, ça dure un an  
4 de cours puis il y a les préparations d'examens. Et puis j'ai eu les examens un an et demi  
5 après avoir commencé. Et puis j'ai travaillé en même temps, et c'était super, ça m'a super plu  
6 et j'avais décidé de faire ça, pour le jour où j'allais être parent en me disant : ben voilà si j'ai  
7 besoin d'un travail à cinquante pour cent, c'est peut-être plus facile dans l'enseignement que  
8 dans le privé. Et j'ai fait ce séminaire pédagogique et après je suis revenu en Suisse-romande  
9 et j'ai trouvé tout de suite une place en tant qu'enseignant ici, mais tous les papiers que  
10 j'avais faits à (nom de lieu) étaient pas reconnus. Et j'ai commencé ici en 2004, jusqu'au  
11 moment où j'ai commencé la VAE c'est à dire en 2008. De 2004 à 2008, j'ai essayé de faire  
12 reconnaître mes titres en passant par la CDIP, en passant par tout. Et puis non, comme c'était  
13 (nom de lieu), c'était pas reconnu, alors voilà. En l'occurrence le papier que j'ai fait n'a  
14 aucune reconnaissance auprès de la CDIP. Et puis, ils ne voulaient pas, parce que c'est des  
15 (nom d'habitant d'un canton), qui ne voient pas pourquoi ils devraient faire reconnaître leurs  
16 titres. Toutes les personnes qui sortent avec ce titre-là qui vont travailler en (noms de cantons)  
17 où que ce soit n'ont aucun problème, puis ils vont dans des gymnases, enfin c'est reconnu.  
18 Mais pas dans le canton de Vaud, puis je pense en romandie en général j'aurais peut-être eu  
19 des soucis. Et vu que c'était pas reconnu et qu'ici ça faisait que j'avais quatre classes de  
20 salaire en moins et que j'étais payé à 90%, mais voilà ça me plaisait, puis j'adore l'ambiance,  
21 les collègues sont supers, je me suis dit : je vais quand même me débrouiller pour avoir un  
22 CDI, parce que j'étais en CDD tu vois pendant tout ce temps. Puis à chaque fois, c'était un  
23 CDD renouvelé puis au bout d'un moment c'était plus légal. Et je m'étais renseigné pour faire  
24 tout, en me disant : vu qu'ils veulent deux branches enseignables, ben je vais peut-être essayer  
25 de faire reconnaître l'allemand. J'ai essayé d'aller à la HEP, mais la HEP ils reconnaissaient  
26 rien de ce que j'avais fait avant. Puis finalement, Elias m'a parlé de cette VAE, parce qu'il  
27 était allé lui à une séance d'informations. Puis il m'a dit : mais franchement renseigne-toi.  
28 Puis ils m'ont dit : mais bien sûr, vous êtes exactement un cas pour nous.

29

30 *L'institution dans laquelle vous travaillez, ils ne vous ont pas proposé ?*

31

32 L'institution n'a pas fait grand-chose, sans vouloir être critique par rapport à l'institution dans  
33 laquelle je travaille. J'étais un petit peu esseulé. Dans le temps c'était Monsieur Marc le  
34 directeur, je sais pas si vous aviez entendu parler, et à chaque fois que je l'appelais et lui  
35 disais : j'ai fait ça ça ça, il me disait : ah oui c'est bien. Vous savez, j'avais pas vraiment  
36 beaucoup de soutien parce que j'étais un cas à part. Il se disait un peu : c'est quoi cette espèce  
37 de cas qui a pas fait des études comme les autres, en faisant l'uni Lausanne avec deux  
38 branches enseignables, en faisant la HEP, puis en entrant exactement dans la norme. J'étais  
39 tellement hors norme puis tellement isolé, que j'avais l'impression de devoir être seul à me  
40 battre. Et j'ai fait mais des lettres, et des lettres, et des lettres, et puis à la fin j'ai écrit à  
41 Madame Lyon et puis voilà, ça changeait tellement rien que je me suis dit : bon ben s'il faut

42 refaire une formation, moi j'ai pas de souci à faire une formation, moi j'aime bien les études,  
43 apprendre, réfléchir et tout et finalement je suis entré dans la démarche VAE.

44

45 *Et quand vous avez écrit à Madame Lyon, c'était pourquoi ?*

46

47 Mais c'était pour ces reconnaissances de titres en disant : mais franchement je comprends pas,  
48 je sais plus quoi faire, vous voyez qu'elle m'aide un petit peu. Je me souviens plus ce que ça  
49 avait donné. Si ! J'avais eu un entretien avec la cheffe des RH de la DGEP, donc la direction  
50 générale de l'enseignement postobligatoire. L'institution dans laquelle je travaille, ça fait  
51 partie de la DGEP. Puis voilà. Elle m'a dit : effectivement c'est pas tout à fait normal dans la  
52 classe de salaire dans laquelle vous êtes, on va vous changer mais quand même il faudrait un  
53 titre reconnu au niveau cantonal et fédéral. Puis j'ai dit : mais j'ai quand même fait dans une  
54 école qui s'appelle F, comme fédérale. Ah ouais mais c'est pas reconnu par la CDIP donc  
55 quand même, regardez autre chose. Puis je m'étais déjà inscrit pour la VAE, puis j'étais déjà  
56 en train de me dire : je vais faire ça, puis c'est chouette.

57

58 *Puis tout ce temps avant de vous inscrire en VAE, vous vous êtes senti comment par rapport à*  
59 *cette reconnaissance qui n'était pas faite ?*

60

61 Ben je me suis senti totalement seul, parce que j'avais l'impression que personne m'aidait.  
62 Le directeur était un peu : ah oui c'est juste, mais t'es là puis nous ça nous arrange bien.  
63 J'étais le seul qui enseignait mes branches, puis tout ça. Moi je trouvais tellement  
64 d'épanouissement dans mon travail que ben voilà je me battais face à une horde. Enfin j'étais  
65 pas capable, vous voyez de me battre tout seul. Puis je me suis senti pas reconnu du tout,  
66 enfin aucune reconnaissance de ce que j'avais fait, du parcours que j'avais fait, d'avoir fait ça  
67 à (nom de lieu) plus le séminaire pédagogique. Puis en plus par rapport à tous mes collègues  
68 avec qui j'avais fait le séminaire pédagogique qui gagnaient une fois et demi plus que moi  
69 dans des gymnases en (nom de canton), c'était un petit peu énervant. Mais j'adorais ce que je  
70 faisais, j'adorais mes élèves, je m'investissais beaucoup et puis ça compensait.

71

72 *Puis avec vos collègues vous vous sentiez comment ici, par rapport au statut ?*

73

74 Ce qui est délicat, c'est que la plupart des collègues ici, ils ont fait l'Ecole Normale, donc  
75 j'étais déjà la classe au-dessus. Je me plaignais parce que j'étais pas juste enclassé, c'était  
76 injuste comme j'étais payé en plus j'étais payée à 90%, mais je me suis jamais mise en  
77 concurrence, il y a jamais eu de problèmes avec les collègues parce que eux ils étaient dans  
78 leur bonne classe, mais qui était déjà une classe au-dessous, étant donné qu'ils ont pas de  
79 Master. Eux je crois qu'ils étaient à 16-20 et moi à 21-24. Mais avec mes titres j'aurais dû  
80 être à 24-28. Puis maintenant qu'il y a eu DECFO, vous savez, tous les changements des  
81 salaires, je suis payé juste. Mais ça fait quand même... mais ça a jamais été rétroactif. En  
82 disant : ben voilà c'était pas des titres reconnus par le canton de Vaud donc merci pour le  
83 travail accompli. Ça faisait un petit peu aucune reconnaissance, comme je vous dis. Vous  
84 avez l'impression d'avoir quand même suivi l'EPF, c'est quand même la voie royale,  
85 l'autoroute où vous avez quand même appris beaucoup, en plus fait le séminaire pédagogique,

86 donc tout ce qu'il faut en fait et puis voilà c'est pas reconnu. Donc je suis entré dans la  
87 démarche VAE en mars ou avril 2008 et puis il y avait le choix ensuite de faire tous les  
88 modules de l'IFFP, les douze modules de la voie normale ou la VAE. Moi j'ai dit : non, moi  
89 c'est plutôt clair que je vais pas recommencer à resuivre des cours, et réapprendre des  
90 modèles d'enseignement enfin vous voyez, les cours normaux.

91

92 *Et puis la VAE vous l'envisagiez avec bonheur ou vous aviez quand même l'impression que*  
93 *vous deviez refaire un truc que vous auriez pas dû faire ?*

94

95 Mais non parce que c'est quand même une démarche qui apporte énormément sur le plan  
96 personnel, je trouve. Parce que toute la théorie je l'avais. C'est pas comme par exemple Elias  
97 qui est entré dans l'enseignement un petit peu par hasard et qui avait pas tous les cours de  
98 didactique et de pédagogie. Tout ça j'avais, puis la VAE, ça m'a permis de montrer comment  
99 je l'appliquais plutôt que de réapprendre des cours. Si j'avais pas eu besoin, c'est clair que ça  
100 aurait été plus agréable, mais c'était pas quelque chose de contraignant. C'était plutôt assez  
101 sympa, d'écrire un document sur mes pratiques, sur l'école, sur mon travail, sur ma relation  
102 avec les élèves, sur ma relation avec mes collègues. Enfin j'ai trouvé que c'était une bonne  
103 démarche.

104

105 *Mais juste avant d'entrer, vous vous êtes dit : ça va être génial ?*

106

107 Ah non non non. Ils ont une façon de présenter les choses où maintenant j'arrive à bien  
108 expliquer. Mais quand ils vous présentent ce que c'est la VAE, on comprend rien. Alors je  
109 sais pas si c'est voulu, j'ai jamais compris quelle était leur stratégie de travail, mais quand ils  
110 présentaient ce qu'ils attendaient, ce qu'il fallait faire, on comprenait rien. Mais vraiment.  
111 Donc moi je me suis pas dit : chouette, je vais faire ci, je vais faire ça puis ça va, vous  
112 voyez... Quand je suis entré dans la démarche en avril-mai-juin, je comprenais pas ce qu'ils  
113 attendaient de moi. C'est maintenant une fois que c'est fait, avec le recul, si quelqu'un  
114 maintenant entre dans la VAE et me dit : je comprends rien, je pense qu'en une demie-heure,  
115 j'arrive à lui expliquer exactement ce qu'ils attendent, pourquoi, comment. Tandis que eux,  
116 on passait des heures à les écouter puis on voyait pas où ils voulaient en venir. Donc les cours  
117 de VAE donnés par ces deux, ça, ça sert à rien. Après le travail que moi j'ai fourni, j'ai trouvé  
118 que ça a été enrichissant.

119

120 *Puis ces cours de VAE qui vous maintiennent dans cet état, vous vous sentez comment*  
121 *pendant cette période ?*

122

123 Ah ça c'est du temps perdu. J'avais, enfin vous voyez on discutait aussi beaucoup avec Elias  
124 puis on est très critique hein. On avait compris le gros et puis tous les cours, vous savez, il y  
125 avait des cours annexes sur les pratiques d'écriture et coetera. Non non c'était de la perte de  
126 temps, moi j'ai perdu mon temps. J'ai fait un portfolio qui était relativement intéressant, mais  
127 ça m'avait pris cinq demi-journées. Je pense qu'en deux heures j'aurais pu le faire. Donc il y  
128 a beaucoup de blabla. La structure de cours et la structure de travail, si moi je devais y être, ce  
129 serait différent.

130

131 *Vous feriez comment vous ?*

132

133 Ben j'expliquerai les choses beaucoup plus dans le concret, dans l'action : bon on attend ça de  
134 vous, on aimerait que vous nous présentiez ça comme ci comme ci comme ça. Enfin moi je  
135 suis assez quand même structuré et puis assez carré, enfin ça peut être un reproche dans  
136 certains cas, mais là quand on vous demande pour le dossier ciblé de compétences, ils  
137 attendent quelque chose de quand même assez précis à la fin.

138

139 *Vous aviez des accompagnants ?*

140

141 Oui mais le mien, c'était un nouvel accompagnant qui avait commencé cette année et j'avais  
142 pas l'impression qu'il en savait beaucoup plus que nous. Et puis on avait effectivement les  
143 groupes de travail on était quoi, on était six où je suis allé, parce que j'ai encore l'étiquette  
144 bon élève, mais c'était des gens qui paniquaient : mon dieu, j'y arriverais pas, c'est trop  
145 difficile, qu'il fallait rassurer, alors que j'ai toujours travaillé sous stress, j'ai toujours rendu  
146 mes trucs à temps puis je savais très bien que j'allais en être capable et puis ça me saoulait un  
147 petit peu ces groupes de travail. Puis l'accompagnant ne m'a servi à rien.

148

149 *Il avait une fonction lui ?*

150

151 Ouais d'aide, de référent, on pouvait lui poser des questions. Mais en tout cas le mien vu qu'il  
152 débutait la démarche en même temps que nous, il m'a été d'aucun secours. Il me demandait  
153 de lui envoyer mes documents, je le faisais, il me disait : bravo, je lui disais : merci et voilà.

154

155 *Donc il vous a pas clarifié ?*

156

157 Non rien du tout. On s'est clarifié parmi enfin surtout avec Elias, enfin on a eu de la chance  
158 d'être les deux.

159

160 *C'est la personne qui a été la plus importante ?*

161

162 Ouais, puis j'avais un autre collègue de l'institution dans laquelle je travaille qui le faisait en  
163 même temps que moi, et on s'est un petit peu aidé les deux, mais on se connaissait pas  
164 forcément très bien. Puis c'est tellement un travail individuel et puis après, je pense que c'est  
165 voulu qu'ils restent vague. Parce qu'ils aimeraient aussi voir ce que vous comprenez et voir ce  
166 que vous produisez avec les documents qu'ils vous mettent à disposition. Je pense, je sais pas,  
167 j'ai pas totalement compris leur stratégie mais, je pense que cet espèce de flou qui règne tout  
168 au long de la VAE, c'est voulu. On sait jamais ce qu'ils attendent exactement, et puis on  
169 devine et puis on se dit : ben voilà je vais essayer comme ça et puis j'espère que ça ira.

170

171 *Vous dans ce flou, vous vous sentiez comment ?*

172

173 Moi j'aimais pas. Parce que moi j'aime les choses qui sont claires et précises. Et pour gérer  
174 ça : Elias. Ouais un soutien par deux avec quelqu'un que je connais bien, avec qui je  
175 m'entends bien et puis de l'aide par les pairs.

176

177 *Mais c'était beaucoup au niveau de la compréhension de ce qu'il y avait à faire, du processus*  
178 *ou aussi affectif ?*

179

180 Ouais un petit peu. Mais au début, c'était : qu'est-ce qu'ils entendent par, je sais plus les  
181 termes exacts parce que c'était un petit peu de la masturbation intellectuelle. Enfin ils ont des  
182 termes, enfin vous vous dites: ils inventent des nouveaux mots à chaque paragraphe. Puis on  
183 se disait : qu'est-ce qu'ils attendent, toi t'as compris quoi et puis ton référent t'a dit quoi ?  
184 Enfin vous voyez comme on avait en plus deux référents différents. Donc on mettait tout en  
185 commun puis on en tirait, ouais, le plus possible.

186

187 *Donc vous pour le DCC, ça a pas été trop un problème d'écrire ?*

188

189 Non, avec les études. Puis j'ai quand même eu un soutien des collègues. Vraiment.

190

191 *Ici ?*

192

193 Ouais. Surtout un qui m'a eu filmé où on a eu analysé, parce que vous savez, il faut faire  
194 quatre analyses de pratique. Et puis une situation j'avais décidé de faire sur l'entretien  
195 individuel parce qu'en ce temps-là j'étais prof de classe et puis avec mes élèves à Noël, à  
196 Pâques et à la fin de l'année, je faisais des entretiens individuels d'un quart d'heure. Et puis  
197 ben c'est dans leur agenda, ils doivent s'autoévaluer, puis après moi je les évalue, puis on  
198 compare, puis on discute. Puis j'ai fait ça, puis il m'avait filmé. Puis il m'avait écouté, pris  
199 des notes et puis on avait sorti une pétée de trucs puis après c'était assez facile de lier avec la  
200 théorie. Et j'ai eu énormément de collègues qui ont relu mes documents. Surtout lui mais  
201 d'autres aussi. Puis après au niveau informatique, moi j'ai tout écrit puis il y en a un, ben qui  
202 était là, qui m'a aidé à la mise en page. Il y a toujours un bon soutien ici. Ils savaient ce que je  
203 faisais, puis ben voilà moi j'en parlais quand même pas mal. Puis quand j'avais besoin de  
204 documents, ben je claquais des doigts puis je l'avais direct. Pas de la part de mon directeur,  
205 mais des doyens, des enseignants. Donc une fois que j'ai compris ce qu'ils voulaient, j'ai  
206 trouvé que c'était assez facile. Après voilà, il y a des trucs qui sont chiants, chercher des liens  
207 théoriques, mais de nouveau il y a plein de gens qui m'ont aidé, qui m'ont dit : ah mais ça, ça  
208 me fait penser à un truc que j'ai lu une fois, ah puis tu pourrais dire, tu pourrais parler de...

209 Ouais, j'ai trouvé que c'était un bon soutien, mais surtout que c'était assez court dans le  
210 temps vu qu'on avait dû le rendre autour de fin janvier, puis que du moment que je me suis  
211 mis à l'écriture, ça devait être mi-novembre. Parce que de août à mi-novembre, je sais pas ce  
212 qu'on a fait. Bon avant il y avait eu le portfolio, mais c'était pas très utile. Ca me mettait dans  
213 le processus d'écriture, puis ça me remettait un petit peu en marche dans les études et puis  
214 dans la rédaction, mais autrement le portfolio, voilà tu racontes des histoires de vie et puis  
215 après tu crées un graphique avec Excel. Et puis, quand je posais des questions sur comment  
216 ils faisaient, parce que j'avais essayé d'analyser les chiffres, parce que tu dois rentrer des

217 chiffres dans un graphique puis après ça te fait la toile d'araignée, puis j'avais demandé à mon  
218 accompagnant : franchement j'ai regardé ça, j'ai regardé les formules, j'ai regardé comment  
219 ils calculent, je comprends pas. Ah mais tu rentres les chiffres, tu t'en fiches. Non, mais  
220 j'aimerais bien comprendre pourquoi ils additionnent ce chiffre et ce chiffre parce que pour  
221 moi c'est pas logique. Enfin bref, c'est le même flou dont je vous parlais. Et puis le portfolio,  
222 c'était pas inutile mais c'était sympathique. J'étais tout seul, donc ça j'avais apprécié. Parce  
223 qu'on avait fait en plusieurs groupes et moi j'avais pas pu faire partie du premier groupe, et  
224 puis dans le deuxième groupe, c'était pendant les vacances d'été. Et puis on devait être cinq et  
225 puis les quatre autres étaient en vacances et du coup j'ai été tout seul avec la référente et ça  
226 c'était bien. Parce qu'elle, vu que c'était elle qui menait le portfolio, elle savait ce qu'elle  
227 voulait à la fin puis moi je pouvais poser des questions vraiment précises, donc ça c'était bien.  
228 Du coup ça m'avait pris peu de temps de ce que j'appelle les pertes de temps quand on est en  
229 groupe et puis qu'ils nous expliquent je ne sais quoi.

230

231 *Puis après le DCC, il y a eu la visite en classe ? Vous étiez angoissé ?*

232

233 C'était cool. Non, parce que j'avais eu tellement ça à (nom de lieu) en allemand que je me  
234 disais : bon ben là déjà c'est des élèves que je connais, qui sont au courant de ce que je fais,  
235 donc ils vont pas me faire chevrer. C'est une ambiance que je connais alors qu'à (nom de lieu)  
236 on vous débarque dans un collège où il y a que des enfants qui parlent suisse-allemand et puis  
237 vous devez parler des crustacés parce que ça entre dans le cours, tandis que là vous voyez,  
238 c'était un suivi, donc c'était quelqu'un qui vient comme un collègue qui viendrait m'écouter.  
239 Moi j'ai rien à cacher, donc non non ça c'était bien. Les élèves avaient été chouettes et puis la  
240 préparation, ben comme je vous dis, vu les études du séminaire pédagogique que j'avais fait à  
241 (nom de lieu), j'en avais fait tellement de ces préparations avec : qu'est-ce que je fais à quel  
242 moment, quelle méthode j'utilise avec quel support. Non, c'était vraiment pas quelque chose  
243 de stressant.

244

245 *Puis les experts, ça c'est bien passé avec eux ?*

246

247 Ouais. Ils viennent vous écouter, ils laissent rien transparaître, mais moi j'imaginai que  
248 j'avais quand même assuré parce que le cours s'était passé comme je voulais, que les élèves  
249 avaient été bonnards et puis voilà. Et puis justement je l'avais préparé aussi avec un collègue  
250 qui était venu me voir avant. Donc on avait fait une leçon test, puis je lui avais dit : bon ben  
251 voilà, il faut quand même que je montre différentes choses puis j'avais fait une leçon puis lui  
252 il m'avait regardé. Et puis après, il m'avait donné des trucs, il m'avait dit : ben tu pourrais  
253 faire ça en plus, ça en moins. Non, j'avais l'impression d'être au cirque. Parce que je fais pas  
254 tout le temps des leçons aussi bien préparées, aussi minutées. Je sais très bien les objectifs que  
255 je veux et où je veux aller pendant mes deux périodes, mais après de savoir qu'à onze heures  
256 moins quart, je commencerai à allumer le rétro puis à onze heures les élèves seraient au  
257 tableau, non. Généralement c'est plus de l'improvisation, tandis que là c'était du bien dirigé.

258

259 *Vous aviez une bonne anticipation en fait en ayant travaillé avec vos collègues ici.*

260

261 Ouais. Mais c'est aussi quelque chose que j'avais fait beaucoup, je pense que je l'avais fait  
262 quatre ou cinq fois à (nom de lieu). Et comme je vous dis, à (nom de lieu) vous devez tout à  
263 coup intervenir dans le cours de quelqu'un d'autre. Tandis que là c'était mon cours, c'était  
264 mon suivi, donc c'était pas très compliqué.

265

266 *Et à Crêt Bérard au niveau stress ?*

267

268 Mais à Crêt Bérard, c'était de nouveau la même chose où on sait pas ce qu'ils attendent de  
269 nous, où on est un peu jeté en pâture, où en plus on a tous l'ambiance des autres qui  
270 paniquent, où il faut vraiment réussir à se mettre dans une bulle. Crêt Bérard c'était pas  
271 forcément très agréable. Il y a eu des moments qui ont très bien été, moi les deux entretiens  
272 que j'ai eus, vous savez il y avait des exercices, on était d'abord par groupe par table et puis il  
273 y avait un meneur et les autres devaient donner des idées sur un projet, c'était déjà quoi le  
274 nôtre : l'insertion des élèves allophones dans les cours, quelque chose comme ça. Puis on  
275 devait créer ça, puis il y avait tous les experts autour, qui nous regardaient puis qui  
276 regardaient comment on interagissait. Ce qui est ennuyeux, c'est que vu qu'il y a d'autres  
277 participants, tout le monde essaie de se mettre en avant et puis de marcher sur les autres. Et  
278 une fois moi j'ai dû mener le groupe et bon je sais très bien mener, je suis pas ici pour rien  
279 mais, il y en avait un, qui voulait absolument montrer qu'il savait tout, et vous savez c'était  
280 difficile à gérer parce qu'il voulait vraiment se mettre en avant puis montrer qu'il avait déjà  
281 tout vu, tout fait, alors que moi je devais faire parler tout le monde, faire interagir les gens, et  
282 puis voilà. Mais autrement, il y avait eu des petits entretiens avec une élève fictive et un  
283 collègue fictif où là il y avait eu aucun souci. Et puis les exercices qu'ils nous demandaient,  
284 c'était un peu tout le temps la même chose. Et on avait eu la leçon de 20 minutes. En fait c'est  
285 toujours stressant parce que tu te dis : j'espère que je fais juste, j'espère que je fais bien. Puis  
286 moi je suis assez perfectionniste quand même. Et pour la leçon j'avais beaucoup aimé. Vous  
287 savez on avait dû préparer 20 minutes, une séquence de 20 minutes, ça j'avais vraiment  
288 trouvé chouette. Par contre, on avait dû la préparer le soir pour le lendemain et tout le monde  
289 était stressé, tout le monde devait photocopier en même temps. C'était pas très calme. Puis en  
290 plus on était à Crêt Bérard, c'est assez (rires), vous dormez dans des petites chambres, avec  
291 des petits lits, vous êtes un petit peu isolé quoi. Vous avez l'impression d'être dans les  
292 Rivières Pourpres (rires).

293

294 *Et vous avez dit un moment : les experts ils laissent rien transparaître. Comment vous viviez*  
295 *ce fait que les experts vous donnaient pas de retours ?*

296

297 C'est aussi les règles du jeu. On sait qu'ils diront rien, qu'ils feront rien jusqu'à la dernière.  
298 Moi j'aime pas, parce que j'aime bien pouvoir me situer, situer mes compétences, situer si je  
299 suis dans la cible. Mais de présenter son métier et puis ce qu'on est presque dix heures par  
300 jour, si je me trompe, ça veut dire que je suis pas fait pour ça. Donc je me disais : ben ils  
301 laissent rien transparaître mais je sais quand même que je suis apprécié de mes collègues, que  
302 je fais bien mon travail, que je suis apprécié de mes élèves donc je suis dans la cible de  
303 l'enseignant. Je suis dans le moule, même si j'aime pas trop être dans un moule. Je pensais  
304 bien ne pas être à côté de la plaque.

305

306 *Vous vous rassuriez parce que vous saviez qu'il y avait les collègues ?*

307

308 Exactement. Et puis que je suis à l'aise dans mon environnement. Donc si je suis à l'aise dans  
309 mon environnement, les autres vont le ressentir et se dire que j'étais dans ce qu'ils  
310 attendaient. En plus j'avais un expert qui était un très bon ami d'une de mes collègues. Et puis  
311 ils devaient pas se parler, mais tout à coup une fois par hasard, il lui avait demandé : ah mais  
312 tu travailles à (nom d'école), alors tu connais un Olivier? Puis elle a dit : ah oui il est super et  
313 puis après ben du coup je lui demandais : et puis t'as vu Monsieur, je sais plus comment il  
314 s'appelait ? Puis elle me disait : ah ouais, ben il me dit rien mais je crois que ça va (rires).  
315 Puis on se dit ça, enfin normalement ça doit aller. Puis aussi avec Elias, parce qu'à Crêt  
316 Bérard on était aussi les deux et puis par exemple pour la leçon, il m'avait expliqué ce qu'il  
317 voulait faire puis j'avais dit : ben voilà tu pourrais faire plutôt comme ci plutôt comme ça.  
318 Puis ouais on se rassurait aussi comme ça, dans le côté plus humain.

319

320 *Et puis après vous avez eu juste un entretien explicatif ?*

321

322 La seule chose qu'ils m'ont reprochée, j'étais tout à fait d'accord avec eux, c'était qu'après  
323 ma leçon, ma mise en situation professionnelle, ils m'avaient dit, ouais ben votre cours était  
324 bien mais après comment est-ce que vous allez faire une évaluation, parce que j'avais pas fait  
325 d'évaluation pendant le cours. Je leur avais dit : ben je vais faire un test. Puis en fait comme je  
326 travaillais en parallèle avec deux collègues, moi j'avais le niveau avancé, c'était voulu hein je  
327 voulais pas me dire ceux qui comprennent rien, ceux pour qui c'est plus difficile et avoir plus  
328 de peine, donc j'avais dit : pour les mois de décembre, janvier, février moi je prendrai le  
329 groupe fort, après je prendrai le groupe débutant mais laissez moi ça (rires). Je leur avais dit :  
330 ben voilà on va faire un test et puis après on va choisir une échelle, qu'on va adapter selon les  
331 trois niveaux. Et puis ils m'avaient dit : ah ben vous nous enverrez tout ça. J'ai dit : ok, je  
332 vous enverrai mon test, et puis l'échelle et puis les notes, ok. Donc je leur avais envoyé  
333 d'abord le test, c'était style un soir pour le lendemain, parce que le test je l'avais fait au  
334 dernier moment, puis le lendemain on avait donné le test aux élèves. Juste avant, avec les  
335 collègues on avait dit : ben voilà les points qu'on mettra, et puis j'avais écrit sur la feuille puis  
336 du coup les experts l'avaient pas eu. Et puis ils m'avaient reproché ça. Je me suis dit : bon ben  
337 s'ils ont que ça à me dire : ouais l'évaluation je me demande si vous êtes vraiment au point ?  
338 J'ai dit : ok, demandez-vous. Après ils m'ont posé une ou deux questions. Mais vraiment  
339 l'entretien explicatif, c'est pas quelque chose qui a apporté grand-chose. Ils m'ont surtout  
340 parlé de cette histoire d'évaluation, puis ils se sont peut-être arrêtés sur deux trois mots, puis  
341 en sortant de là je me suis dit : bon ben voilà quoi. Certes ils ont des trucs à reprocher mais  
342 c'est des tellement petits trucs qu'après j'étais plutôt confiant.

343

344 *Puis quand vous avez eu votre diplôme, vous vous êtes senti comment ?*

345

346 Rassuré, parce que c'est toujours mieux de l'avoir et de n'avoir à faire aucun autre module, de  
347 se dire j'ai tout réussi, j'ai tout acquis, je n'ai plus besoin de rien faire, mais vu ce que j'avais  
348 produit, je me disais : c'est pas possible que je l'aie pas.

349

350 *Et par rapport à la situation initiale où vous aviez pas cette reconnaissance, ça avait changé*  
351 *quoi pour vous ?*

352

353 Uniquement au niveau salarial, j'étais déjà en CDI pendant la formation, on m'avait déjà  
354 passé en CDI.

355

356 *Et au niveau de la reconnaissance personnelle ?*

357

358 Ben non parce que c'était un peu ce qu'ils attendaient de moi, puis je me suis dit : ok je vais  
359 le faire. Vous voyez, c'était plus par dépit. C'était pas par volonté que j'ai fait ça, c'était plus  
360 parce qu'on reconnaissait pas ce que j'avais fait avant puis si j'ai des trucs à prouver ben ok,  
361 je vais vous le prouver. Vous voyez c'était un petit peu par... c'était pas un choix de faire la  
362 VAE, c'était parce que vu que mes titres étaient pas reconnus et que ce que j'avais fait au  
363 niveau didactique pédagogie n'était pas suffisant, ok alors je ferai la VAE, j'aurai le DFAP et  
364 puis comme ça, tout le monde sera content. C'était un peu ça plutôt. Donc j'étais content de  
365 l'avoir mais j'étais pas aussi content que quand j'ai reçu mon Master en biologie. C'était un  
366 soulagement puis un : ben voilà j'ai fait ce qu'ils attendaient de moi, j'espère qu'ils seront  
367 contents vous voyez.

368

369 *Les personnes qui ont été les plus importantes pour vous dans cette VAE ?*

370

371 Elias. Vous savez Elias, c'est en plus mon meilleur ami. Donc de le faire avec lui, qu'il soit  
372 là, qu'on s'appelle, qu'on fasse la démarche ensemble, ben c'est clair que c'était primordial.  
373 Donc c'est la personne la plus importante, point. Il y a ma sœur qui m'a aussi beaucoup aidé,  
374 maintenant que j'y pense, elle m'a beaucoup relu et puis elle relisait mon DCC surtout. Donc  
375 pour le DCC c'était Elias, il y a ma sœur, les collègues mais en tout cas personne de l'IFFP.  
376 Je pourrais pas citer un prof ou un accompagnant qui m'a apporté quelque chose.

377

378 *Puis parmi les collègues il y avait votre conjoint ?*

379

380 Oui, mon conjoint, le doyen lui il m'a beaucoup aidé au niveau de l'apport de documents, de  
381 tout ce que j'avais besoin de règlements, de trucs, enfin il m'a tout compilé. Dès que je lui  
382 demandais quelque chose, il me le filait dans le quart d'heure. Mais surtout Elias. Puis Elias il  
383 était beaucoup avec une de ses collègues de son établissement, donc aussi cette collègue par  
384 intermédiaire.

385

386 *Vous avez eu l'impression d'avoir appris quelque chose dans cette VAE ?*

387

388 Oui j'ai appris sur Olivier enseignant. Parce que ça vous demande quand même de vous  
389 autoévaluer, de regarder vraiment votre pratique en tant qu'enseignant et de l'analyser. Et là  
390 ils demandent les acquis, enfin beaucoup de choses comme ça, des points assez précis :  
391 qu'est-ce que vous auriez changé, qu'est-ce que vous auriez pu faire différemment, comment  
392 vous prépareriez les choses différemment ? Ouais ça j'ai trouvé que ça m'a appris sur le plan

393 personnel. J'ai rien appris à l'IFFP dans leur cours, mais après en travaillant sur le DCC, j'ai  
394 trouvé que c'était assez, pas épanouissant, mais une analyse de son travail je trouve que c'est  
395 bien de le faire. Ca m'a été utile après dans ma profession. Justement je vous parlais de  
396 l'entretien individuel et vraiment de se focaliser sur, bon j'en avais analysé deux puis après  
397 j'avais choisi celui que je préférais, de l'analyser à fond puis de voir comment moi je  
398 réagissais avec l'élève, dans l'interaction. Ca m'a permis de m'améliorer. Vraiment. Donc ça  
399 c'était bien. De plus laisser la place à l'élève, qu'il s'exprime plus, alors voilà des trucs  
400 comme ça. Dans les cours, ah oui j'avais analysé un cours que je donne mais dans des  
401 circonstances spéciales, enfin dans des semaines qu'on appelle semaine santé, j'avais analysé  
402 un cours sur le tabac. Non là ça m'avait rien amené parce que c'était un cours que j'ai  
403 tellement travaillé, puis chaque année je l'ai refait. J'avais parlé aussi d'une crise qu'une  
404 élève m'avait faite et parlé aussi d'une sortie que j'avais organisé avec ma classe. Oui, ça  
405 vous permet de se retourner sur son travail puis sur comment on est, donc ça c'est bien.

406

407 *Puis vous vous pourriez conseiller cette VAE à tout le monde ? Tout le monde peut gérer ça ?*

408

409 En fait non, parce qu'il y en a quand même qui ont arrêté, puis je m'y attendais pas. Puis ceux  
410 qui ont pas réussi, c'était aussi des gens qui en jetaient. Je me souviens d'une dame, on était à  
411 la même table le premier jour puis on s'était dit : wow, elle, elle a la tchatche, elle sait, elle  
412 sait ce qu'elle veut, elle est vachement déterminée, finalement, je crois qu'il y avait cinq  
413 modules qu'elle devait faire. Je sais plus si c'était cinq, mais bref elle avait pas réussi. Donc  
414 non, je pense que tout le monde n'y arrive pas, parce que voilà les exigences sont quand  
415 même assez élevées et moi j'avais la chance d'avoir eu quand même les cours avant. Enfin je  
416 pense que ça m'a aidé d'avoir déjà eu le séminaire pédagogique pour avoir déjà des bases de  
417 didactique. Mais c'est quelque chose que je conseillerais plus, que d'aller suivre les modules  
418 si les gens ont le bagage nécessaire.

419

420 *Il y a eu un moment où vous vous êtes dit : oups je pourrais louper, ou ce serait embêtant si*  
421 *j'arrive pas à démontrer mes compétences ?*

422

423 Oui. Parce que vous êtes pas très rassuré pendant la démarche, vous êtes livré à vous-même et  
424 vu que vous avez aucun retour de rien du tout, puis que vous savez pas si vous êtes dans la  
425 cible et puis que vous restez dans ce flou, du coup vous vous dites : mon dieu, j'espère que  
426 j'ai tout, que tout ça je l'ai bien prouvé et caetera.

427

428 *Puis si c'était pas le cas, vous imaginiez ne pas réussir et refaire des modules et comment*  
429 *vous vous sentiriez par rapport à vos collègues ou la direction ?*

430

431 Non. J'ai jamais regardé les modules en disant : ben peut-être que je devrai aller suivre celui-  
432 là ou celui-là. Et jamais par rapport aux collègues. On s'entend très bien puis il y a une bonne  
433 ambiance, c'est des gens hyper sympas, hyper ouverts, hyper chouettes, on se voit tout le  
434 temps en-dehors, c'est plus des, ça peut être embêtant, mais c'est plus des amis que des  
435 collègues, ou jamais par rapport à la direction. Mais je pense que ça m'aurait vexé. Parce que  
436 je me serai dit : franchement j'ai fait le séminaire pédagogique, ça fait depuis 2004 que je

437 travaille ici, que j'ai de l'expérience. Si moi, je le réussis pas, qui le réussit ? C'est un peu  
438 gonflé, mais vous voyez ? De se dire : j'ai toutes les cartes en main, si ce n'est qu'on est  
439 jeune. Elias et moi on était les plus jeunes. Les autres c'était quand même des gens quand  
440 vous écoutiez leur parcours, vous vous disiez : ben moi j'ai fait des études et puis je suis  
441 venue travailler là quoi. En gros. Il y a pas vraiment tout le bagage, par contre il y a le bagage  
442 académique, parce que d'autres personnes qui, ben celle qui avait la tchatche, qui avait fait  
443 d'abord un CFC, puis après une matu, puis qui avait travaillé je sais pas où, puis après  
444 travaillé avec des adultes, puis après je sais pas quoi, finalement elle arrive dans une école un  
445 peu par hasard. Puis vous vous dites : mais elle a tellement de bagages, tellement  
446 d'expérience de vie qu'elle va pouvoir dire plein de choses. Mais finalement c'est pas  
447 forcément ça qu'ils attendent. Ce qu'ils attendent c'est que vous ayez quand même les  
448 compétences pour être un bon enseignant, avoir les bonnes réactions et puis être adéquat. Puis  
449 ça je l'avais quand même appris, travaillé, expérimenté grâce aux études à (nom de lieu) puis  
450 grâce à l'enseignement que j'avais fait ici. Donc j'aurais pu ne pas réussir mais ça m'aurait  
451 vexé dans mon moi intérieur, de dire : ça m'énerve d'avoir loupé, d'avoir pas tout réussi.

452

453 *Avec le recul, est-ce qu'il y a des choses que vous amélioreriez dans ce dispositif ?*

454

455 Tout (rires). Non mais comme je vous disais au début, si maintenant un de mes collègues,  
456 parce qu'on en avait parlé avec un collègue qui a pas les titres du tout, et puis on a regardé  
457 cette VAE, mais maintenant c'est plus possible, ils veulent plus entendre parler de l'IFFP tout  
458 passe par la HEP, *remarque politique*. Mon collègue, avec qui on regardait un petit peu toutes  
459 les possibilités de formation, quand on a regardé ce qu'était cette VAE, je lui ai expliqué,  
460 comme je vous disais en une demie-heure et je pense qu'il a compris. Enfin il y a trois choses  
461 à faire, il y a un dossier à écrire, il y a une mise en situation où ils viennent vous visiter, il y a  
462 deux jours de vacances à Crêt Bérard (rires). Dans le dossier ciblé ils attendent ça, ça, ça, ça,  
463 expliqué comme ci, comme ci, comme ça. Si je devais vraiment dire ce qu'est la VAE et ce  
464 qu'on attend, j'ai l'impression que je serais beaucoup plus précis et concis qu'eux. Eux ils  
465 disent un peu : commencez à écrire, ça viendra, c'est un petit peu le flou : vous commencez à  
466 écrire puis faites confiance à votre écriture. On avait eu un cours et là je m'étais dit : bordel,  
467 je perds mon temps. Donné par (nom d'intervenant de l'IFFP), très sympa : alors la première  
468 chose qu'on va faire, c'est qu'on va écrire à notre écriture. Là, ok, je me suis levé ce matin, je  
469 suis venu à Lausanne, il y a eu des bouchons, je vais écrire à mon écriture, d'accord (rires).  
470 Mais bon il y en a des autres qui trouvaient ça super : ah ouais ! oh ! Puis Elias et moi on était  
471 en plus dans le même groupe, on se regardaient : qu'est-ce que tu lui as dit à ton écriture, toi  
472 (rires). Vous voyez ? Alors je sais pas si c'était spécifique à l'atelier écriture, il y avait  
473 l'atelier oral ou l'atelier raconter, et puis l'atelier film. Enfin bref, moi je changerais tous les  
474 cours qu'on a eus à l'IFFP et tous les moments qu'on a passés à l'IFFP, moi j'ai rien appris.  
475 Et puis même, j'ai l'impression que ça m'a rien apporté pour l'écriture de mon DCC. Si ce  
476 n'est qu'on voyait des gens, qu'on en voyait d'autres, on disait : mais mon dieu où est-ce  
477 qu'ils veulent en venir ? Enfin vous voyez, que c'était une ambiance mais autrement... je  
478 trouve qu'il y a tout à refaire.

479

480 *Vous garderiez de l'accompagnement ?*

481

482 Non. Mais bon c'est peut-être parce que mon accompagnant était très gentil, moi j'avais un  
483 bon contact avec mais il était pas rassurant. Parce qu'il découvrait les choses en même temps  
484 que nous. Du coup à quoi ça sert ? Il aurait mieux valu que je m'asseye avec Elias, enfin vous  
485 voyez ? Mais lui, il avait un autre accompagnant. Et je pense que certains accompagnants ont  
486 pu beaucoup amener. Mais le mien, vu qu'il débutait et que c'était la première année, il ne  
487 m'a rien amené. Si ce n'est qu'il réunissait le groupe et que le groupe stressait. Puis que moi  
488 il fallait juste que je me sorte de là. Parce que voilà il y avait d'autres participants qui avaient  
489 l'impression de faire faux, alors ils devaient se rassurer. Non l'accompagnant ne m'a servi à  
490 rien mais je pense que c'est dû au fait qu'il était pas proactif dans la démarche depuis  
491 quelques années.

492

493 *Avez-vous quelque chose à rajouter sur cette VAE ?*

494

495 Je trouve franchement que c'est une très très bonne démarche. Parce que ça vous amène le  
496 papier par une démarche personnelle et moi j'ai trouvé bien. Parce que si on m'avait obligé à  
497 aller suivre des cours à la HEP, je pense que j'aurais mis les pieds contre le mur comme  
498 j'aurais mis les pieds contre le mur par rapport aux cours offerts par l'IFFP dans le cadre de  
499 cette VAE. Donc c'était très bien pour une démarche personnelle. Et puis pouvoir prouver ses  
500 compétences par son expérience, plutôt que d'apprendre ce qui est bien ou pas bien et de lire  
501 des livres sur comment gérer une classe difficile (rires). Donc la mise en pratique de ce qu'on  
502 fait, c'est quelque chose que j'ai bien aimé. Donc c'est quelque chose que je recommanderais,  
503 par contre en mettant un peu le poing dans sa poche et en attendant que ça passe.

504

505 *[Discussion sur les projets futurs, non pertinente pour le travail de mémoire].*

## TRISTAN

1 *J'aimerais un peu que vous me racontiez comment vous êtes entrés dans cette VAE, comment*  
2 *ça se fait que vous êtes arrivé là, qu'est-ce qui s'est passé pour que tout à coup vous vous*  
3 *trouviez en VAE ?*

4  
5 Alors moi j'ai fait (nom de matière enseignée) à (nom de lieu), (nom d'école) en fait, l'école  
6 supérieure des (nom de matière enseignée) en fait ça s'appelait, en section (nom de section) et  
7 puis j'ai fini mon diplôme HES. Après j'ai continué à travailler mon travail professionnel,  
8 plus dans le théâtre deux trois choses alimentaires. Et il y a un ancien professeur qui m'a  
9 demandé de venir comme assistant dans l'école, donc là je me suis dit : je vais essayer. J'ai  
10 été assistant à (nom d'école) pendant cinq ans, on m'a gardé cinq ans, après on n'a plus le  
11 droit d'être assistant. Après c'était en mutation toutes ces écoles, donc il y avait le système  
12 HES qui se mettait en place, c'était encore des écoles supérieures mais pas HES, on voulait  
13 que je reste. J'ai eu un poste d'adjoint scientifique parce que j'étais lié à la (nom de matière  
14 enseignée), donc (nom de matière enseignée), donc il y avait un côté technique, bien que moi  
15 j'aie une formation (nom de métier), bon un CFC. Mais j'ai une formation assez large, donc je  
16 sais souder, je sais utiliser toutes ces machines. On a monté un atelier assez bien avec un autre  
17 professeur, qui était bien équipé. Puis là, je suis resté cinq ans adjoint scientifique, chaque fois  
18 en me disant : l'année prochaine, tu pourras avoir un poste, enfin bref. Et puis sur ce, il y a eu  
19 après des changements, un changement de directeur, et puis quand je suis arrivé au terme de  
20 mon contrat, c'était juste au moment où il y avait le nouveau directeur et la seule chose qui  
21 dit, c'est que : voilà on était arrivé en fin de contrat, qu'il s'arrêtait là. Donc les discussions  
22 d'avant n'avaient pas été vraiment retranscrites, ce qui fait que moi j'ai quitté cette école, je  
23 me suis retrouvé à chercher un nouveau poste d'enseignement. Je me suis inscrit au chômage,  
24 j'ai été je sais plus combien de temps, je crois un mois, puis on m'a tout de suite proposé un  
25 autre..., j'ai quelqu'un que je connaissais qui a eu une grave maladie et que j'ai remplacé  
26 pendant une année dans un collège, c'est pour la maturité, et là tout de suite, j'avais un  
27 problème de formation. C'est à dire que j'avais enseigné dix ans dans une école supérieure, en  
28 même temps j'avais pas une formation pédagogique. Je pouvais faire une formation pendant  
29 que j'étais assistant et adjoint scientifique et on m'a chaque fois dit : les systèmes vont  
30 changer, les systèmes changent, ça sert à rien de faire cette formation maintenant,  
31 puisqu'après elle sera pas reconnue. Donc un peu bêtement, j'ai écouté ce qu'on m'a dit, j'ai  
32 un peu repoussé mais en même temps, en me disant : bon voilà, ça sert à rien de faire quelque  
33 chose que je devrai refaire plus tard. Arrivé au bout du compte, je suis arrivé sans aucune  
34 formation pédagogique, ce que j'aurais pu faire très rapidement en réfléchissant à ça après.  
35 Bref, en arrivant à la fin, je n'avais pas de formation pédagogique, j'ai fait l'école obligatoire  
36 après les (nom de matière enseignée) à (nom de lieu) et après l'école supérieure des (nom de  
37 matière enseignée). Ce qui fait que je n'ai pas fait un parcours universitaire ni même la matu.  
38 Ce qui fait que j'ai un parcours professionnel je dirais, où je suis indépendant, mais j'ai pas  
39 les papiers pour forcément enseigner. Après, j'ai essayé d'avoir des équivalences, ce que j'ai  
40 réussi à obtenir, quand même une partie, pour pouvoir enseigner, mais il me manquait les  
41 parties pédagogiques. J'ai pas pu rester dans le collège, elle est revenue et en même temps, on

42 m'a proposé ce poste ici qu'était un poste à mi-temps à (nom de lieu) donc. Ce qui fait que  
43 j'étais à plein temps pendant un moment. Parce que moi, je suis toujours à 50% dans  
44 l'enseignement. Je veux pas enseigner plus parce que j'ai une pratique ce qui me paraît  
45 important, puis c'est déjà très difficile avec une famille d'avoir 50 % de travail, donc je veux  
46 pas réduire. Mais bon là il s'est trouvé que pendant une année j'étais à plein temps entre les  
47 deux postes ce qui était assez lourd et pendant cette année j'ai appris à connaître cette école  
48 qui m'a bien plu. Je travaillais avec des adultes avant, là je travaille avec des plus jeunes, des  
49 adolescents, donc ça changeait, c'est une tout autre manière d'enseigner et dans une école  
50 supérieure, on est beaucoup dans la discussion, le dialogue, alors qu'ici il y a un côté  
51 apprentissage très différent. Donc ça je l'ai appris sur le tas, je dirais. Mais ça s'est plutôt bien  
52 passé. Puis après au bout de quelques années ici, je sais plus la deuxième ou troisième année,  
53 il fallait que je fasse ma formation pédagogique comme c'est obligatoire simplement. Donc  
54 après, il y avait le choix entre faire le minimum, donc c'est trois cents heures je crois pour  
55 continuer à enseigner à 50%, ou alors j'ai demandé à pouvoir avoir une formation plus  
56 complète pour avoir une formation sur 1800 heures. Et c'est là après, je me suis renseigné,  
57 c'était sur deux ans, avec différents cours du soir. Puis il y avait cette autre possibilité qui  
58 était de faire une VAE, c'est à dire de dire : puisque j'ai plus de cinq ans d'enseignement, je  
59 crois que c'est ça, cinq ans d'enseignement, et puis je sais plus, il y avait aussi une autre chose  
60 encore, je rentrais dedans. Je me suis dit : je vais essayer cette voie-là en me disant : c'est  
61 assez différent, déjà, c'est sur une année, ce qui me plaisait déjà, d'être plus condensé, plutôt  
62 que d'aller régulièrement me remettre sur les bancs d'école. Je préfère faire quelque chose de  
63 plus court. Et puis j'ai entendu cette solution aussi parce qu'il y avait une collègue une année  
64 avant qui avait fait ce même parcours, qui d'ailleurs avait dû le refaire. Je crois elle l'a fait en  
65 deux fois, elle a dû faire des compléments après. Je me suis dit : bon ben je me lance là-  
66 dedans, puis voilà. D'autres questions par rapport à ça ? J'ai fait un peu un chemin, pas tout  
67 raconté à mon avis le chemin, mais en gros c'est école normale, (nom d'école), école  
68 supérieure et après j'ai enseigné, je dis enseigné mais en fait c'est adjoint, c'est enseignant et  
69 adjoint scientifique, alors je sais pas si on a le droit de dire, c'est toujours ces termes, que j'ai  
70 enseigné. Il se trouve que dans l'école où j'étais, j'enseignais, c'est à dire j'avais des étudiants  
71 à ma charge avec des rendez-vous, des suivis, j'ai même fait des suivis de mémoire, enfin ce  
72 genre de choses.

73

74 *Vous avez dit : j'avais envie de faire une formation plus complète que les 300 heures,*  
75 *pourquoi ?*

76

77 Parce que je crois qu'elle est valable jusqu'à un 50 %. Les 300 heures, c'est la formation  
78 minimum qui permet de pouvoir enseigner je crois, moi c'est ce que je me rappelle hein, mais  
79 ça faudrait regarder dans les textes, il me semblait que c'était ça. Et puis il y avait cette  
80 formation complète de 1800 heures qui me donnait un diplôme. Il y en a un, c'est le diplôme  
81 et l'autre, c'est une attestation qui est suffisante pour enseigner, mais je crois qu'on peut être  
82 que vacataire. Voilà, je sais plus exactement où est la... je le savais mais c'est pas des choses  
83 que je retiens.

84

85 *Alors vous vous préféreriez quand même faire la VAE que la formation sur deux ans ?*

86

87 Alors ça, j'ai hésité longtemps, mais bon on a eu des informations sur place. Et puis j'ai  
88 préféré me dire : déjà j'ai un recul, moi j'estime que j'ai enseigné jusqu'à maintenant, donc si  
89 c'est une validation des acquis, ben on va essayer disons. Je vois ce que c'est, je sors pas des  
90 études puis j'enseigne. Donc je me suis dit : il y a ça, puis bon il y avait un mémoire  
91 théorique. Donc ça je savais qu'il y avait des choses pratiques à faire sur le moment, que  
92 c'était sur une année au lieu d'être réparti sur deux voire trois ans, certains le font, et puis que  
93 c'était un côté moins frontal. Et ça, ça me plaisait. C'est à dire que d'après ce que moi j'avais  
94 entendu à l'époque, il y en a, on va suivre des cours, l'autre c'est ce que j'ai fait, on a des  
95 cours à suivre, mais on a aussi toute une recherche indépendamment à faire. Je préfère avoir  
96 mon horaire moi, me créer ma manière de travailler. J'ai l'habitude de travailler comme ça à  
97 l'atelier pour moi, pour ma production. L'horaire fixe c'est pour l'enseignement je dirais, quoi  
98 que... je dis les heures où on est sur place, mais toutes les heures de préparation... J'aime  
99 bien avoir cette liberté. Je travaille pas forcément à des heures... voilà. Je prépare mes cours  
100 jusqu'à deux heures du matin, ça me va. Si je suis frais le lendemain, mais je ferais pas ça  
101 tous... voilà.

102

103 *Vous avez dit j'ai une autre collègue, j'ai pas bien compris si elle avait déjà fait la VAE, mais*  
104 *qui avait pas réussi...*

105

106 Alors elle a fait la VAE et je sais qu'elle a dû faire des compléments. C'est à dire comme il y  
107 a un certain nombre de critères d'évaluation qu'on doit remplir, je sais pas si vous  
108 connaissez ?

109

110 *Oui oui*

111

112 Il y a vingt et un (hésite) critères d'évaluation, puis si on remplit ces vingt et un critères, ça  
113 veut dire qu'on a le diplôme. Et je pense que si on a peut-être un critère ou deux, je sais pas, il  
114 y a peut-être une tolérance où on estime que c'est incomplet. Et on peut demander simplement  
115 que sur une année après, il y ait des cours spécifiques qui concernent ces critères-là  
116 uniquement. Et puis donc ça permet de faire un complément pour certains, entre guillemet  
117 « manques », qu'ils auraient détectés.

118

119 *De ce que vous vous avez discuté avec... ?*

120

121 Moi elle m'a conseillé de faire la VAE. Elle m'a dit : fais la VAE parce qu'elle me connaît un  
122 petit peu et puis qu'elle s'est dit que ça me conviendrait mieux. Je pense avec le recul que j'ai  
123 eu tout à fait raison de faire ça. J'ai passé, c'était pas facile, parce que je trouvais que c'était  
124 pas quelque chose de facile du tout, j'ai assez souffert, j'ai trouvé que c'était des fois un peu  
125 lourd pour l'entourage aussi parfois, parce que ça remue pas mal tout ce genre de formation  
126 où on se remet en question. Et c'est pas juste des choses à apprendre mais c'est des choses où  
127 on se pose des questions. Donc ça c'était assez riche mais par contre je pense que j'aurais été  
128 malheureux dans une formation plus traditionnelle, je dirais où je vais, on me donne des  
129 cours, j'ai des photocopiés, on remplit, on se remplit enfin, je sais pas. J'ai passé très

130 tardivement le permis de conduire, j'ai pris des cours, je vois à quel point c'était ennuyeux.  
131 D'après ce qu'on m'a dit, puisque j'ai pas l'autre version, il y a des cours presque aussi  
132 ennuyeux que les cours de conduite, voilà.

133

134 *Donc vous vous aviez pas de représentations négatives, vous êtes parti plutôt positif sur cette*  
135 *VAE ?*

136

137 Je suis parti oui positif. Je pars toujours positif sur un truc. Avec des doutes pour savoir  
138 comment je vais gérer ça. Parce qu'encore une fois j'ai pas un parcours universitaire donc je  
139 savais que c'était un mémoire, un mémoire théorique, que si je travaille plutôt (nom de  
140 matière enseignée) et que je communique plutôt avec les objets, c'est parce que je trouve que  
141 l'écriture est pas forcément une chose facile. Donc c'est plutôt cette partie-là je dirais, de se  
142 dire qu'il faut faire quelque chose de théorique en écrit simplement, était pas forcément  
143 évident au départ. Mais à part ça, j'ai pas de souci, mais disons c'est peut-être la petite chose  
144 qui faisait, je me dis : est-ce que je... non en fait je crois que je suis parti assez vite dans cette  
145 idée de VAE en me disant : on verra. Encore une fois je préfère regrouper une année, c'était  
146 vraiment comme ça. Je regroupe quitte à faire quelque chose de plus dense. Je crois que j'ai  
147 bien fait de faire cette VAE, mais je crois que c'était pas forcément quelque chose de plus  
148 facile. Je pense que la solution de facilité c'est de suivre. Mais je pense que j'ai bien appris.

149

150 *Vous avez appris quoi ?*

151

152 J'ai appris pour moi c'est des choses très simples, des choses que je faisais peut-être  
153 inconsciemment. J'ai simplement appris à mettre en place peut-être mieux les choses. Une  
154 préparation de cours me prend un peu moins de temps. Mais simplement parce que j'ai pris le  
155 temps de regarder ce que je faisais. Et puis que j'avais jamais fait de formation pédagogie et  
156 que la pédagogie je la faisais... Bon j'ai donné aussi dix ans des cours à des handicapés  
157 mentaux aussi en cours du soir, donc j'ai différentes choses qui fait que j'ai l'impression que  
158 le rapport avec les élèves, c'était pas trop un problème. Mais disons que c'est peut-être pour  
159 tout ce qui est préparation de cours, l'objectif, enfin ces sortes de petits... qui me paraissent  
160 rébarbatifs mais qui me permet maintenant de peut-être plus facilement rendre tout ce qui est  
161 administratif ici, quand on prépare un cours, ce qu'on doit rendre, enfin je me suis plongé là-  
162 dedans. Enfin c'est pas vrai, je le savais déjà. Je sais pas ce que j'ai appris. J'ai appris à  
163 (silence). Ouais j'ai quand même l'impression d'avoir appris, puisqu'on nous donne pas des  
164 cours mais faut qu'on aille chercher. J'ai l'impression presque que j'ai été chercher plus loin  
165 de ce qu'on me demandait. C'est un peu ça, mais peut-être c'est faux. En tout cas pas  
166 forcément où on me demandait d'aller chercher alors des fois je me suis un peu perdu, parce  
167 que quand on voit le mémoire ben, c'est un petit truc et puis tout un coup je me dis : mais  
168 quand même j'ai lu beaucoup de choses qui m'ont servi à rien pour ce mémoire. Mais bon ça  
169 c'est encore une manière de travailler. Chacun travaille... moi j'ai besoin de m'entourer de  
170 beaucoup de choses et après je me suis rendu compte de ce qu'on me demandait et j'ai dû  
171 canaliser. Puis je me suis rendu compte que j'ai fait énormément de recherches dans  
172 l'entonnoir avant d'arriver... au lieu de me concentrer directement sur ce qu'on me  
173 demandait. Mais le problème de cette VAE pour moi, et j'ai l'impression que c'est volontaire,

174 c'est qu'on met énormément de temps à savoir ce qu'on attend de nous. Ce que je trouve  
175 difficile. C'est à dire, on suit des cours, mais on dit qu'on nous apprend pas : puisque vous  
176 savez, ils nous disent. Enfin, je sais plus là. Je change de sujet, on en était où?

177

178 *Non mais allez-y, moi je note s'il y a quelque chose dont j'ai besoin.*

179

180 Cette formation ce qui était étrange, c'est qu'on allait pour prendre des cours, on nous  
181 apprenait des choses mais on nous disait : vous devez déjà le savoir puisque vous êtes censés  
182 enseigner et que vous avez un acquis. Donc tout ce que je vous dis, vous devez le savoir. Et  
183 c'était assez étrange parce qu'on a peu de références, on avait une liste de bouquins qu'on  
184 pouvait aller regarder à la bibliothèque, on avait le matériel mais ça à la rigueur on sait  
185 comment chercher le matériel. Mais disons moi j'ai mis énormément de temps avant de savoir  
186 ce qu'on devait faire dans ce mémoire. Et ce moment où tout à coup, il faut pondre l'objet,  
187 moi j'ai trouvé que c'était assez rapide. Ce moment où toutes ces recherches qu'on fait, moi  
188 j'ai fait énormément de recherches dans le vague, en me disant : qu'est-ce que c'est une  
189 formation, différents types de formation, j'ai été chercher des trucs en Amérique Latine parce  
190 que je trouvais intéressant, avec les groupes qui étaient pour des cours de français là-bas, au  
191 lieu de parler de cours (nom de matière enseignée) qui m'intéressaient. Bref, j'ai trouvé ça  
192 passionnant, la pédagogie, donc j'ai été chercher. Puis au bout d'un moment je me suis dit :  
193 ouais mais je veux pas... faut se rassembler un petit peu. Donc j'ai perdu, j'ai pas perdu du  
194 temps, parce que c'est comme dans toutes recherches c'est intéressant. Voilà c'est ça que j'ai  
195 appris, j'ai appris plein de trucs qui sont pas forcément liés à mon quotidien mais qui m'ont  
196 enrichi, comme du moment où on se lance dans un nouveau sujet, une nouvelle chose, on en  
197 apprend tous les jours. Même là les programmes changent chaque fois, chaque fois que j'ai  
198 des nouveaux élèves, un nouveau programme, ben on construit là-dessus.

199

200 *Vous avez dit c'est pas évident de comprendre, vous avez eu des aides de l'IFFP pour*  
201 *comprendre, des gens qui vous accompagnaient ?*

202

203 Oui heureusement. Alors moi j'ai eu je sais plus comment on appelle ça, quelqu'un qui nous  
204 accompagne.

205

206 *Un accompagnant ?*

207

208 Un accompagnant ouais, que j'ai trouvé très bien, parce qu'il y a des cours avec différentes  
209 personnes, et il y a une personne avec qui on pouvait prendre rendez-vous pour discuter  
210 justement de l'avancée, pour les critères d'évaluation, sur quoi on était évalué, pour essayer  
211 de comprendre, parce que c'est un jargon au départ qu'on connaît pas du tout, donc c'est vrai  
212 que l'ingénierie de la pédagogie, j'en ai quelques-uns comme ça, au début on lit ça, on  
213 comprend rien du tout. Donc c'était important de partager avec un groupe. On a été un groupe  
214 avec des gens qui nous ont suivis. Ben je suis tombé sur quelqu'un que j'ai trouvé bien, je  
215 pense que les gens sont bien et on a pu avoir des discussions et puis ça c'était important. Moi  
216 j'ai eu je crois un, deux, trois rendez-vous quand même. Il y a eu des gens qui l'ont jamais vu.  
217 Et puis vu qu'on se voyait je sais plus quel jour, c'était tous ensemble, ben il y a les pauses à

218 midi, on discute, on discute beaucoup d'enseignement et puis il y a eu de l'entraide, il y a eu :  
219 qu'est-ce que tu comprends toi de ce qu'on nous demande et caetera, ou des petits mails  
220 d'encouragement de l'un et de l'autre. Mais la personne qui m'a suivi a été des bons déclics.  
221 Des fois je bloquais sur des choses, c'était pas nécessaire.

222

223 *Des bons déclics au niveau de la compréhension ?*

224

225 Compréhension. Et puis de mieux comprendre ce qu'on attendait de moi. Parce que moi je  
226 trouve c'est difficile quand j'enseigne, j'essaie de donner des objectifs, des buts comment on  
227 va pouvoir y aller puis après, il y a une partie de liberté. Parce que là on nous dit vous êtes  
228 libres, à vous de choisir comment vous voulez faire. Alors il y a peut-être d'autres formes,  
229 j'aurais peut-être pu faire un film, j'aurais peut-être pu faire autre chose. Mais je trouve que  
230 c'est délicat quand on comprend pas vraiment ce qu'on nous demande réellement. Déjà de  
231 comprendre les différentes choses qu'on doit savoir et comment on va y obtenir d'y faire un  
232 film à travers ça. Parce que le film peut être intéressant mais il va peut-être pas remplir tous  
233 les critères qu'on nous demande. Puis au bout d'un moment, le but, c'est pas de faire un  
234 mémoire intéressant mais c'est aussi de montrer qu'on sait faire tous ces critères. Mais ça,  
235 disons, ce déclic où j'ai compris ce qu'on me demandait est arrivé assez tard dans le  
236 processus.

237

238 *Puis pendant ce temps là où vous étiez pas clair sur ce qu'on vous demandait, vous vous*  
239 *sentiez comment par rapport à ça, par rapport à cet espèce de manque de clarté ou de flou ?*

240

241 (Silence). C'était assez déstabilisant. Et je pense que c'est volontaire, d'ailleurs ça a été dit  
242 par monsieur (nom d'un responsable). J'ai l'impression qu'on nous met dans une situation de  
243 déséquilibre pour nous faire sortir quelque chose. Je sais pas si c'est ce qu'ils vous disent eux  
244 à l'IFFP, mais moi j'ai senti ça. J'ai senti que... alors déstabilisant parce que tout à coup, on  
245 se dit : oui mais en même temps moi je sais enseigner, j'ai été face à des élèves, je sais leur  
246 construire un programme, je sais les guider, comment les amener là et puis je sais ce qui est  
247 important, enfin j'essaie de savoir ce qui est important pour eux, pour une formation et  
248 caetera donc tout ça je le vois. Puis en même temps on me parlait de choses en pédagogie  
249 dont j'arrivais pas à simplement faire le lien entre la terminologie utilisée ou des termes  
250 utilisés en pédagogie et la pratique. Donc il m'a fallu un bon moment avant de me plonger  
251 dans les bouquins et puis de comprendre qu'effectivement il y avait un lien entre ce qu'on  
252 nous expliquait sans le comprendre, en nous disant vous devez le savoir, et voilà, bref.

253

254 *« Vous devez le savoir », c'était le discours de l'IFFP ?*

255

256 Oui ben ils disaient : mais ça normalement j'ai pas besoin de vous dire puisque vous êtes...  
257 Ils nous disaient toujours que ce n'est pas une formation : puisque vous êtes formés. Mais en  
258 même temps, je trouvais ça ridicule : c'est pas une formation, puisque c'est une validation des  
259 acquis, donc on doit valider vos acquis, on doit pas vous former. Mais je disais oui d'accord  
260 mais là moi je suis ici, puis ici, je suis pas en train de faire un acquis puisque vous êtes en face  
261 de moi, on est vingt-cinq en face, vous me raconter une histoire, vous me dites quelque chose

262 que vous faites, vous m'apprenez quelque chose, vous me dites que je sais le faire. Si on me  
263 dit je sais le faire, c'est bien, mais c'est pas ce que vous êtes en train de faire, donc c'est bien  
264 un cours. On est en plus dans un cours frontal, on est pas dans un cours..., Alors il y a des  
265 moments où on fait des trucs en groupe, des choses comme ça, mais à travers tous ces  
266 exercices qu'on a fait de construire ensemble une machine en légo, des machins qui étaient  
267 très intéressants, je comprends pas des fois le lien à... Ouais, j'avais de la peine à comprendre  
268 en quoi c'est important pour notre pratique. Enfin pour notre pratique, pour notre mémoire  
269 plutôt. Pour la pratique oui.

270

271 *Vous, ça vous a pas remis en question quand, par exemple, vous avez dit : moi je savais, je*  
272 *savais enseigner. Quand même après dix ans d'enseignement vous étiez quand même un peu*  
273 *au point...*

274

275 Mais bien sûr qu'après il y a une déstabilisation

276

277 *Mais quand il dit : mais enfin vous savez et il vous donne tous ces critères, vous vous êtes pas*  
278 *dit : mon dieu mais est-ce que je sais ? Une remise en question ?*

279

280 Moi j'avais moins peur, parce qu'après il y a une visite professionnelle, il y a ce mémoire. Je  
281 me suis dit : ben ma fois, si je sais pas enseigner, ben, qu'on me le dit, ben tant pis, c'est  
282 qu'effectivement je me suis gouré de chemin. Si on vient visiter mon cours puis qu'on me  
283 dit : non, vous êtes complètement à côté, vous tenez pas votre classe, c'est inintéressant, vous  
284 préparez pas vos cours, je sais pas, on me dit des choses comme ça, moi je suis ouvert à la  
285 critique et puis je me dis : ah ouais peut-être. Mais étonnamment, c'était pas ça qui me faisait  
286 peur, c'est plus peur sur ce mémoire théorique de ce qu'on me demande de rechercher. Et  
287 pour moi, si c'est pas clair ce qu'on me demande de faire, je peux pas avancer à le faire.  
288 Voilà, c'est là où c'était pas très clair alors en même temps, l'intitulé est assez clair, mais on  
289 nous dit jamais quel nombre de pages il faut, parce qu'on nous dit : ça, ça dépend de vous, on  
290 nous dit pas la quantité de travail, on nous dit pas comment faire pour. Alors c'est vrai que  
291 quelqu'un qui a peut-être un parcours universitaire, c'est plus facile pour lui parce qu'il a déjà  
292 des structures qu'on apprend plus facilement à l'université que quand on fait une branche plus  
293 pratique je dirais. Donc on voyait bien que des gens qui avaient un parcours universitaire,  
294 pour eux, ça leur posait moins de problème que quelqu'un qui était dans une école  
295 d'horticulture ou je sais pas qui vient de la pratique. Donc voilà, moi j'étais plutôt... bon j'ai  
296 fait un mémoire théorique et tout ça, mais c'est plutôt comment formuler pour arriver à : voilà  
297 moi je connais un truc, conclusion et tout ça. Là, on était pas du tout dans le même genre de  
298 format. Et ça, j'ai mis beaucoup de temps avant de comprendre. Il y avait différentes branches  
299 comme ça, je me suis dit, il y avait l'oral, on pouvait prendre des cours soit on se faisait  
300 filmer pour se voir, il y avait un truc on parlait et puis aussi par l'oral, un par l'image, un par  
301 l'oral et le troisième par l'écrit. Donc moi je me suis dit : ben c'est peut-être là où j'aimerais  
302 qu'on m'aide, c'est dans l'écriture, c'est à dire de prendre ce... alors on m'a donné deux trois  
303 photocopiés qui sont intéressants de comment écrire, le but c'était un petit peu : allez-y, vous  
304 savez écrire. Euh... ouais. Enfin oui, ça fait toujours plaisir de savoir qu'on sait raconter  
305 une... Mais en même temps moi j'ai décrit, j'ai l'impression qu'on me demandait de décrire

306 tout, au bout d'un moment je comprenais plus. Parce que : je rentre dans la classe comme tous  
307 les jours... Enfin voilà, pour finir mon mémoire c'était des choses comme ça, fallait expliquer  
308 des choses très concrètes. J'arrive un quart d'heure avant, j'ouvre ma valise, je branche l'ordi,  
309 des choses très concrètes que j'aurais jamais pensé écrire. Parce qu'on nous dit : oui mais il  
310 faut avoir du tangible. Et puis quand les gens rentrent, on dit bonjour. Ah ouais, mais j'ai pas  
311 pensé. Oui on leur dit bonjour. Enfin des choses très simples et tout d'un coup je me suis  
312 rendu compte que j'ai rempli ce truc de choses qui me paraissaient assez simples. Alors  
313 après... après c'est encore comment choisir des sujets qui puissent prouver et faire rentrer ces  
314 critères. Alors c'était ça qu'était aussi peut-être la petite magouille : tout ce moment où j'ai  
315 commencé à comprendre ce que c'était et j'ai mis en place en me disant : oh ouais tiens, c'est  
316 vrai que ce cas-là, naturellement si je prends le cas-là, j'ai pris le cas de quelqu'un qui avait  
317 un handicap léger donc ça permet de parler d'un individu, et caetera. Donc on sait, tout à coup  
318 on arrive à comprendre, et puis construire tout ça. Donc là c'était plus concret. Et puis il  
319 fallait pondre le truc, mais c'était déjà tard dans le processus, donc il fallait, les vacances  
320 d'hiver ayant passé, il fallait y aller. C'est cette période là qui était, je dirais, difficile, la partie  
321 recherche c'est toujours joyeux.

322

323 *Vous avez dit : on s'envoyait des mails avec les autres un peu de soutien...*

324

325 Ouais parce qu'on sentait qu'il y avait des gens qui se sentaient mal ou je sais pas. Il y avait  
326 une personne en particulier qui tout à coup flippait complètement, parce que tout à coup elle  
327 savait pas quoi comment avancer, son truc n'avancait pas, puis l'échéance avance et caetera.  
328 Et puis tout à coup on la rassure et puis tout à coup on lit un petit bout de ce qu'elle a fait puis  
329 on dit : mais c'est vachement bien et voilà, donc il y a eu des petites choses comme ça. Moi  
330 aussi tout à coup il y a un moment je trouvais que c'était très difficile, donc on se renferme un  
331 peu pour se mettre dans une bulle puis tout à coup on reçoit juste un petit mail de quelqu'un  
332 qui dit : courage. Ce genre de petits trucs comme ça, c'était assez sympa.

333

334 *D'accord, donc c'est vraiment avec les autres que vous avez eu un peu ce soutien, c'est pas*  
335 *tellement de la part de l'IFFP ? Parce que je pensais à l'accompagnant...*

336

337 Non, alors l'IFFP, l'accompagnant, moi elle était toujours présente. J'ai eu des téléphones. Je  
338 crois que moi j'ai eu trois vrais rendez-vous mais j'ai eu des téléphones. J'ai trouvé qu'elle  
339 était très... puis on avait tous chaque fois ces cours, on avait aussi des jours où on était en  
340 petit groupe avec une personne. Donc c'était pas individuel, si vous voulez. Moi j'ai eu trois  
341 rendez-vous individuels mais on a eu plus de rendez-vous avec les autres. Moi j'ai pris trois  
342 rendez-vous en plus. Mais oui ça, ça devenait concret, c'est à dire que j'ai l'impression que  
343 j'attendais beaucoup ces moments-là, parce que cette personne qui nous suivait nous a pas  
344 donné des recettes, mais nous expliquait un peu plus ce qu'ils attendaient, ce qui était attendu  
345 de nous. C'est une manière en fait, ils peuvent pas le dire, mais disons, je le sentais mieux  
346 que dans les entre guillemets « cours frontaux » où je sais pas par exemple on était quatre,  
347 cinq, puis il y en avait un qui décide, l'autre qui fait et l'autre qui écrit. Voilà. Alors c'était  
348 intéressant de voir qu'effectivement dans un groupe, il y en a un qui dirigeait tout, c'était  
349 celui qui parlait, qui faisait dicter puis l'autre qui lui disait : tu construis comme ça. Mais pour

350 finir, je trouvais que c'était très des rapports humains. On voit qu'il y a des gens qui aiment  
351 bien être dominés, d'autres dominants enfin voilà. A quel point ça peut être important. Donc  
352 ça c'était intéressant mais dans la pratique qu'on nous demande à la fin, je vois toujours pas  
353 ce que ça m'a appris. Voilà. Alors que les séances avec la personne qui nous soutenait oui. Ça  
354 me permettait de me dire : tiens, oui, cette partie là elle doit être plutôt dix pages, celle-là...  
355 Des choses très concrètes.

356

357 *Mais vous disiez : elle soutenait mais plus au niveau de ce qu'il fallait faire, c'était pas du*  
358 *genre : tu vas y arriver.. ?*

359

360 Ah aussi. Moi il y avait des moments, c'était difficile parce que je croyais que j'y arriverais  
361 pas. C'est à dire que c'est un découragement. Disons que c'est pas que j'y arrivais pas, c'est  
362 que les choses sortent pas. Et puis j'ai pas une facilité avec l'écriture alors les choses étaient  
363 difficiles à sortir. Et puis comme je disais tout à l'heure, généralement, j'écris peu puis je  
364 condense. J'essaie de pas m'étaler. Puis là je me suis rendu compte qu'il fallait faire le  
365 contraire, du coup j'en ai fait un peu trop. Et je pense que dans mon résultat les gens trouvent  
366 qu'il y en a encore trop. Mais disons que du coup j'ai dû un peu me délier, là que la main  
367 parte un peu plus, puis dire : il me dit bonjour, il s'assied là, naturellement toujours à cette  
368 place parce que il y a l'autre enfin bref. Donc ça permet en disant ce genre de petites phrases  
369 de dire : ah tiens oui ce critère-là j'ai vu que dans telle situation j'ai réagi comme ça donc, ça  
370 veut dire que je connais tel ou tel critère. En rajoutant, ces petits détails m'ont permis de me  
371 faire ma synthèse à la fin qui prouve que je connais tout. Mais ça, ben oui c'est grâce à des  
372 lectures à certains moments, j'ai quand même montré, j'ai envoyé des mails avec justement  
373 des bouts de ce que j'avais écrit pour avoir un retour, en se disant : est-ce que c'est juste, est-  
374 ce que c'est intéressant ? Puis là j'avais un vrai retour qui me disait : ben voilà, cette  
375 situation-là est bien, par contre là c'est trop développé, beaucoup trop, là il faut peut-être  
376 resserrer peut-être sur tel et tel point. Donc j'ai été quand même guidé. Mais on me disait  
377 jamais : faut faire, c'est plutôt : j'ai l'impression que. Mais j'ai trouvé que c'était une  
378 personne qui était fine, qui avait une bonne écoute. Et moi j'avais besoin aussi pour me  
379 rassurer, effectivement, parce que comme je disais : c'est assez lourd, d'un coup c'est  
380 beaucoup de travail pour se plonger dedans. C'est un travail on n'a plus l'habitude d'être de  
381 l'autre côté et puis d'être seul avec son travail. Je pouvais pas demander du soutien à la  
382 maison parce que mon conjoint, les enfants moi j'avais envie de garder ma structure familiale  
383 bien. Puis mon conjoint aussi, il était dans une période où il avait énormément de choses à  
384 faire. Donc voilà il y a des choses, on peut partager, mais disons le soutien, je me sentais des  
385 moments seul et heureusement qu'il y avait cette personne qui pouvait relire. Je pouvais pas  
386 demander à mon conjoint de relire mes chapitres, parce qu'il avait pas le temps concrètement.

387

388 *Et puis vous avez dit un truc, ça m'a marqué, vous avez dit, quand ils venaient en cours vous*  
389 *voir : j'avais pas tellement peur qu'on me dise : vous êtes pas tellement fait pour*  
390 *l'enseignement, c'est pas votre truc, parce que vous étiez prêt à vous remettre en question.*  
391 *Donc en fait vous aviez pas peur de pas réussir à démontrer vos compétences puis après*  
392 *toutes ces années d'enseignement, vous aviez pas peur qu'on vous dise : vous l'enseignement*  
393 *c'est pas votre truc ?*

394

395 Ben ma fois tant pis. Eux ils trouvaient ça peut-être. Ben oui, bien sûr que j'avais peur, j'avais  
396 peur qu'on me dise : vous avez pas le papier, ça veut donner la même chose. C'est à dire que  
397 vous pouvez plus enseigner. C'est à dire que moi je serais très triste. Pour moi j'ai deux  
398 métiers. J'ai un métier de (nom du métier) et j'ai un métier d'enseignant. C'est la même  
399 matière, mais c'est deux métiers complètement différents. Avant j'étais aussi soit comédien,  
400 soit dans le théâtre, c'était encore un autre métier. Mais par contre on est la même personne.  
401 Mais non j'avais pas trop peur qu'on me dise... enfin j'aurais quand même eu peur qu'on me  
402 dise : vous êtes complètement nul, ça m'aurait quand même étonné que je sois complètement  
403 à côté de la plaque. Mais si on me dit : non ça il y a à améliorer, je pense qu'on a toujours des  
404 trucs à améliorer. Donc j'aurais pas du tout été vexé moi si on m'avait dit : il y a tel module.  
405 Ca m'aurait embêté, mais j'aurais pas été vexé. Ca m'aurait embêté parce que j'étais content  
406 d'arriver au bout pour être franc. C'était quand même un gros machin qu'on me sort et puis  
407 on est content d'avoir fini. Puis j'étais content de passer à autre chose après. Et puis aussi il y  
408 a un côté normatif dans toutes ces entre guillemets c'est pas une « formation » mais on  
409 comprend qu'il faut faire comme ça. Et puis une fois qu'on a fini, c'est bien de reprendre un  
410 petit peu de liberté. Je me suis rendu compte que l'année où je faisais ma formation, j'ai été  
411 plus professeur comme on le demande. Surtout j'enseigne dans une discipline un peu  
412 différente, c'est pas les mathématiques, le français. Donc ce que j'expliquais aussi dans les  
413 métiers (style de métier), souvent on aime bien quand c'est un petit peu en dehors hein. On  
414 regarde une campagne de pub, c'est celui qui va trouver le truc qui va déranger puis qui va  
415 sortir du cadre qui va nous intéresser. Donc la culture de se dire : un (nom de métier) il faut  
416 aussi un cadre. Mais quand on sort du cadre il faut laisser cette liberté. Dans un système  
417 pédagogique bien établi avec des objectifs, des buts et caetera, des petites choses que j'ai  
418 appris c'est par exemple les critères d'évaluation. Je les disais à la rigueur par oral et puis ça  
419 se faisait des fois moins clair que ce que j'écris. Maintenant je sais qu'un travail, il est jugé  
420 selon tels critères d'évaluation. Alors ça, c'était toujours un problème en (style de métier),  
421 parce que si on sort du critère mais qu'on fait un bon travail, comment est-ce qu'on peut le  
422 prendre en compte ? Voilà c'est ce genre de choses-là que j'ai essayé d'apprendre. Donc après  
423 cette formation, j'ai trouvé des stratagèmes pour garder cette même ligne mais avoir quelques  
424 points et d'être clair avec les élèves en disant : ben voilà, il y a tel critère, par contre dans ce  
425 critère-là il y a une partie, non pas subjective, mais une partie où il y a un inconnu. Parce que  
426 pour moi, quand je donne des notes, ça me paraît des fois difficile de donner des notes  
427 mauvaises sur un bon travail qui sort, qui est en-dehors. Donc ça c'était une des choses que  
428 j'ai apprises. Enfin mes lectures ont fait que j'ai eu plus d'outils pour gérer la partie entre la  
429 préparation jusqu'au résultat.

430

431 *Mais là ça faisait combien d'années que vous étiez dans cette école pour faire la VAE ?*

432

433 Je crois que c'était la troisième.

434

435 *Donc vous aviez quand même des collègues que vous connaissiez ? Et ça ne vous a pas un*  
436 *peu inquiété par rapport à vos collègues, au cas où l'IFFP validait pas vos compétences*  
437 *pédagogiques ?*

438

439 Bah oui la peur de l'échec elle y est toujours. Moi c'est plus la peur de l'échec, c'est pas par  
440 rapport à mes collègues. C'est que j'aime pas être en échec. Alors oui, ça m'aurait ennuyé. En  
441 même temps j'avais un cas rassurant, c'est à dire que j'avais une personne juste avant moi qui  
442 a dû refaire des cours, qui était ma supérieure, donc c'est rassurant. Je ne sentais pas une  
443 pression de ma supérieure.

444

445 *Donc ça ça aidait aussi à se dire : on est pas incapable si...*

446

447 Ben moi vis à vis de l'institution j'aurais été gêné de rater parce que c'est une formation qui  
448 coûte, je sais pas si il y a un surcoût... Alors nous on la paie nous, mais disons il y a une  
449 partie. A moitié l'école, à moitié moi. Oui bien sûr. On aime bien qu'on nous voie bien mais  
450 ma fois on se lance, on avance pas si on a peur tout le temps. Je me suis lancé dans cette  
451 formation puis si à la fin on me dit : ça marche pas ben effectivement je me remets en  
452 question. Tout du long du processus, moi j'ai plutôt tendance à me remettre en question, en  
453 général. Chez moi c'est constant le doute. Là c'était flagrant, parce qu'on passe pas autant de  
454 temps à se regarder et à regarder ce qu'on fait, c'est nos pratiques et caetera. Cette formation  
455 c'est un miroir quand même, parce qu'on est très étonné : des choses qui nous paraissent  
456 normales, ben non ça se passe tout à fait autrement. Moi la partie où j'ai vraiment appris, où  
457 je me suis rendu compte à quel point l'enseignement pouvait être différent c'est quand on  
458 avait fait un petit groupe où chaque personne devait inventer un cours pour les autres et tout  
459 d'un coup je me suis rendu compte à quel point pour un cours on peut avoir des méthodes  
460 différentes. Mais je crois que j'aurais préféré qu'on me fasse ça, qu'on fasse un peu plus  
461 comme ça, j'aurais peut-être appris. Que de voir quelqu'un en train d'enseigner, on voit des  
462 trucs très bien comme on voit des trucs mauvais, donc on va se l'appliquer. J'aime bien ce  
463 côté exemple, parce qu'autrement on a eu des professeurs, et on répète des choses qu'on a  
464 aimées, qu'on a moins aimées, mais on a une panoplie moins grande. Disons, c'est peut-être  
465 dans une formation classique ce type de choses. Je pense qu'on apprend beaucoup des autres.  
466 Ca, j'ai pas eu. Quelques exemples si on veut, parce que c'était pas une formation.

467

468 *C'était Crêt Bérard dont vous avez parlé là ? Puis ça s'est bien passé ?*

469

470 Ouais disons comme la formation, ça s'est passé, c'était douloureux, j'ai peu dormi. Moi j'ai  
471 trop travaillé, justement on m'a demandé de faire un travail, vu que j'ai le doute toujours, et  
472 puis de présenter quelque chose. Puis j'avais rien sous la main, bon j'avais l'ordinateur, mais  
473 j'avais pas envie de ressortir un cours que je fais ou ce genre de choses, donc il fallait que  
474 j'adapte. Déjà le public est pas du tout le même je suis avec des adultes, donc voilà on peut  
475 pas... Ca m'ennuierait de dire : sortez (nom de matériel) à des adultes, enfin bref. J'aurais pas  
476 fait la même chose. Donc il fallait que je trouve quoi leur faire faire, et puis j'ai travaillé très  
477 tard pour essayer de faire... Pour finir j'ai eu un cours tout petit, un truc très simple, mais j'en  
478 ai fait quatre en fait de préparations de cours avant de trouver le bon, donc là c'était un peu  
479 douloureux parce que je sentais la pression. D'autres ont pris ça très à la légère, moi j'étais  
480 assez tendu, et puis j'ai trouvé assez stressant au niveau du timing. Encore une fois, c'est à  
481 dire que je préfère prendre du temps pour préparer mes cours. Puis là, quand tout d'un coup

482 on me dit : dans une heure faut me rendre un compte-rendu de la séance machin truc, je  
483 trouvais des fois assez difficile. Voilà, de réagir encore une fois toujours par rapport à un  
484 compte-rendu écrit d'une telle situation, j'avais envie de lui dire : oui mais j'ai besoin d'un  
485 peu de temps, j'aime bien le recul. Puis là on en avait peu à Crêt Bérard.

486

487 *Vous vous sentiez stressé un peu en continu ?*

488

489 Ouais moi j'ai eu de la peine à me détendre, c'était un peu travail travail.

490

491 *Puis vous avez eu un peu de soutien ?*

492

493 Ouais la cheffe de filière, au bout d'un moment je lui ai dit : j'arriverais pas, quand j'avais vu  
494 que c'était onze heure et demi et qu'ils étaient tous en train de rigoler, puis que j'étais encore  
495 avec la photocopieuse en train de me dire : je sais pas encore ce que je fais demain. Elle m'a  
496 dit : c'est pas grave, elle m'a rassuré. Mais bon, moi c'est pas vis à vis d'elle, moi je m'en  
497 fiche, c'était vis à vis de moi. C'est à dire moi j'avais pas envie de donner un mauvais cours  
498 le lendemain. C'est tout.

499

500 *Quand vous dites vis à vis de vous ?*

501

502 Ben c'est à dire je trouvais pas la bonne idée du cours. Donc si je flippais, c'est parce que tout  
503 à coup je devais donner un cours à des gens, bon il y avait les experts, mais c'était aussi les  
504 autres participants. Je voulais que ce soit intéressant. Puis je trouvais que c'était difficile  
505 comme ça, après avoir eu plein de choses à faire, d'avoir encore du jus à ce moment-là pour  
506 pondre un cours intéressant, alors que moi je mets du temps. Je sais que mon deuxième  
507 semestre là, il est pas encore abouti, mais je sais déjà ce que je commence et je sais où je vais.  
508 Il est pas abouti, pourquoi ? Parce que chaque année, je fais des nouveaux cours, des  
509 nouveaux exercices, parce qu'on a un thème qui est différent, une ligne qui est différente.  
510 Donc j'aime bien avancer dans l'inconnu, mais j'aime bien avoir un ou deux cours d'avance.  
511 Et là, on en avait peu de temps d'avance. Alors pour moi, c'était pas très facile d'avoir ce  
512 manque de recul. Voilà, moi je prépare un cours, je le pose et puis deux jours après je le relis.  
513 Et puis je change. Et puis voilà pendant une semaine. Puis je sais que quand il arrive,  
514 généralement ça peut jouer.

515

516 *Il y avait autre chose avec les experts. Il y avait la visite, quand ils sont venus vous voir. Ça*  
517 *s'est passé comment avec les experts ?*

518

519 Bien. Très sympathique. Mais ils sont partis, je ne savais absolument pas ce qu'ils ont pensé.  
520 Je ne savais rien. Alors ils ont fait leur rôle d'expert. Ils sont rassurants. Ils sont souriants, oui  
521 oui, ils me posent des questions. Tout d'un coup on me pose trois fois la même question, je  
522 me dis : tiens, on attend quelque chose dans cette question. Pourquoi vous me posez trois fois  
523 la même, il y a quelque chose que j'ai loupé ? Non non, vous inquiétez pas, il y a pas de  
524 problème. Ok, alors tout reste comme ça en suspend. Alors on repère bien ce genre de choses,  
525 on sait bien qu'on est sur le grill. Mais je suis parti rassuré. Je me suis dit : tiens mon cours...

526 bon ça aurait pu être mieux. Il y a eu des trucs, ça s'est bien passé, mais c'était pas le meilleur  
527 cours que j'ai jamais donné. J'étais quand même bien stressé, je crois que j'ai jamais fait  
528 autant : d'avoir un rétroprojecteur, un machin, un truc. Enfin, j'ai voulu un peu jouer le jeu et  
529 puis c'était un peu inutile. Parce que généralement, j'ai bien assez de choses en matériel. Mais  
530 je crois qu'ils le savent.

531  
532 *Vous avez dit : je suis parti rassuré et en même temps, ils m'ont posé trois fois la même*  
533 *question, j'étais sur le grill. Comment vous pouvez être rassuré sans avoir de compte-rendu,*  
534 *en étant sur le grill, puis qu'ils vous aient posé trois fois la même question ?*

535  
536 J'étais rassuré parce que c'était fini, c'était derrière, je pouvais plus rien faire. Mais jusqu'à la  
537 fin je n'ai jamais su. Le moment où on a eu le compte-rendu à la fin c'était un grand  
538 soulagement. Et puis quand il y a eu le compte-rendu où on nous dit ce qui va, ce qui va pas,  
539 bon après, vu que c'est fini on s'étend pas là-dessus, mais c'est dommage. Moi le manque de  
540 retour, c'est un manque énorme tout au long. Mais ce qui est ambigu, c'est que c'est pas une  
541 formation mais en fait c'est une formation. Mais une formation, c'est anti-pédagogique ce  
542 qu'ils nous font là comme formation. Parce que, si on sait pas sur quoi on est jugé, si on sait  
543 pas par rapport à quelle échelle, si on sait pas ce qu'on demande, si on sait pas, on arrive pas à  
544 ... en tout cas moi je trouvais que c'était difficile ça, de pas avoir de point de repère. Faudrait  
545 que je dise ça d'une manière plus claire.

546  
547 *Parce qu'ils vous donnaient des critères quand même ?*

548  
549 Oui on a des critères. Oui mais les critères où aller les chercher ?

550  
551 *Vous étiez pas sûr que vous remplissiez les critères c'est ça ?*

552  
553 Non. Moi je trouve c'est la lecture des critères, l'interprétation de la lecture des critères. Parce  
554 que les critères c'est une chose mais, il y a comment on l'interprète. Et eux ils ne donnent pas  
555 une interprétation. Ils veulent que nous on interprète. Donc on peut l'interpréter comme on  
556 veut. Il y a des gens que ça rassure parce qu'ils disent : moi je l'interprète comme ça, c'est ça,  
557 donc je le fais. Donc voilà, je remplis ce critère parce que j'estime que c'est ça. Alors c'est un  
558 peu ce que j'ai fait d'ailleurs, mais ça m'a mis beaucoup de temps. Donc j'ai dit : bon ben  
559 voilà ce critère-là... C'est ce que j'ai fait pour finir dans mon mémoire, j'ai fait tous mes  
560 écrits, puis à la fin j'ai fait un tableau parce que c'était plus simple, où j'ai remis tous mes  
561 critères et j'ai repris dans tout le texte, j'ai repris à telle page, phrase machin truc, cette phrase  
562 remplit tel critère par rapport à ce critère, je l'ai lu comme ça. Mais voilà, c'est un petit travail  
563 de gymnastique qui a été faisable une fois que j'ai réalisé. Disons que c'est là où ça a été  
564 intéressant. Tout d'un coup je me suis rendu compte : là je remplissais les critères. Mais  
565 avant, je me rendais pas compte. Parce qu'avant, l'écriture m'a pris du temps et puis je me  
566 suis rendu compte à la fin, qu'en fait, j'aurais dû écrire tout à fait autrement et puis j'aurais  
567 rempli tout à fait les critères en disant les mêmes scènes, mais en décrivant d'autres points.

568

569 *Mais les accompagnants qui vous aidaient à avoir ces critères, finalement ils vous donnaient*  
570 *pas trop de réponses face à l'interprétation de ces critères ?*

571  
572 Alors, il y a eu des choses générales justement. La personne qui me suivait était très bien pour  
573 ça parce que c'est justement elle qui m'a permis de cibler, après c'est aussi moi qui suis pas  
574 très clair, mais qui m'a permis de cibler que par exemple, il y avait trois situations, ou je sais  
575 plus maintenant, de situations... C'est des situations qu'on doit décrire, concrètes, et de ces  
576 situations-là, on peut après tirer les critères comme quoi... Donc dans le choix des situations,  
577 c'était assez important. Donc là ben, j'ai fait plusieurs propositions et puis elle m'a bien guidé  
578 en disant : ben tiens voilà il y aura un exercice j'ai fait sur l'évaluation, comme ça, on va  
579 pouvoir traiter tout ce qui est évaluation, sur comment je note comment je prépare mes cours.  
580 Un autre endroit, j'ai choisis une personne, j'ai suivi une personne, et au début j'avais un  
581 espèce de truc énorme sur un cours ou un semestre, je sais plus. J'étais parti sur un truc  
582 beaucoup trop gros. Donc j'étais en train d'expliquer comment je construis mon semestre par  
583 rapport à une logique de, voilà assez grande, sur de quoi je parle et où j'y arrive. Et ce qui  
584 m'intéresse c'est ce que les étudiants apprennent à travers ça. C'est à dire, il y a les exercices  
585 mais après il y a le rendu à l'heure, pas en retard, propre, des choses relationnelles. Tout ce  
586 que j'aimerais qu'ils apprennent à travers l'exercice. Mais l'exercice, c'est qu'un petit  
587 résultat. Donc j'étais parti d'un truc beaucoup trop gros. Puis j'ai commencé à écrire, à écrire,  
588 à écrire un nombre de trucs où c'était pas agréable à lire, parce que je plains les personnes qui  
589 ont lu ces machins. Puis pour finir, c'était des choses qui moi me paraissaient intéressantes,  
590 mais qui n'étaient pas utiles pour remplir mes critères.

591  
592 *Mais l'accompagnant ne vous a pas dit : ce critère c'est pas ce que vous devez montrer ?*

593  
594 Non. Nous on a eu une accompagnante qui nous a justement bien fait comprendre que les  
595 critères, ben fallait les interpréter. Elle nous a quand même dit : non, ça non. Mais disons, on  
596 a commencé, ça c'était la partie concrète où j'ai commencé à comprendre ce qu'on voulait.  
597 Assez tôt, mais pour moi c'était pas assez tôt, quand même vraiment pas assez tôt. C'est à  
598 dire qu'on avait un tableau puis chacun notre tour, on avait la liste, puis on s'est fait ça aussi  
599 par mail après parce qu'on avait pas réussi à finir ensemble. On a fait une liste des critères,  
600 justement l'ingénierie, je sais plus, il y en a un qui était un terme comme ça pas évident. C'est  
601 à dire que j'oublie. Maintenant, si je le revois j'arriverais à me relire mais... Et puis on a dit à  
602 chacun, chacun on écrivait à quoi ça nous faisait penser. Et puis on a vu qu'il y avait pas une  
603 solution, mais en gros on tournait tous autour de choses qui étaient quand même assez  
604 communes. Alors après, on s'est dit par rapport à ça, qu'est-ce qu'on pourrait mettre comme  
605 situations, qu'est-ce qui dans la vie courante pourrait remplir ce critère. Donc on a réfléchi à  
606 ça. Il y a même après une des personnes qui était dans le même groupe, qui était  
607 informaticien, qui nous a envoyé par mail à remplir une sorte de grille qu'il avait fait. A un  
608 endroit, on pouvait mettre les livres de référence, une colonne où il y avait le critère, une  
609 colonne quel type d'interprétation, enfin il était assez bien fait. Et puis il l'envoyait à tout le  
610 monde qu'ils puissent le remplir, pour que tout le monde ait une sorte de panel, et puis pour  
611 s'échanger aussi les références etc. Je crois que je suis le seul qui a envoyé (petit rire). Alors  
612 ça m'a pris des soirées et j'ai rien reçu en retour. Donc il y avait les critères qu'on avait vu

613 ensemble dans le cadre du cours avec l'accompagnant, mais on n'avait pas eu le temps de  
614 finir si on veut. On avait eu le temps de voir les critères par oral, mais disons on n'avait pas  
615 eu le temps de faire cette espèce de grille jusqu'au bout. Et puis on s'était proposé que chacun  
616 le finisse, mais je crois qu'on était un peu pressé par le temps, donc je suis le seul qui passait  
617 un peu des soirées... Bon tant mieux si ça a été utile.

618  
619 *Vous avez dit que ce manque de retour, ça a été très difficile, donc ça a duré quand même une*  
620 *année ce manque de retour ?*

621  
622 Non, ça dure pas une année. La visite des experts c'est des trucs courants. Ce qui est difficile  
623 c'est le mémoire, parce qu'on part en septembre puis en janvier on doit rendre quelque chose.  
624 Et puis fin janvier ou début février, disons jusqu'à Noël, jusqu'à la fin de l'année, je trouve  
625 qu'on arrive à cerner le sujet, mais j'étais pas encore dedans. L'écriture ça vient tard. Et je  
626 pense que c'est une chose que j'avais dit dans la critique : je trouve qu'on devrait commencer  
627 l'écriture plus tôt. D'avoir des exemples d'écriture, de se dire : ben voilà tiens, à travers ça on  
628 pourrait..., comment on arrive à remplir les critères à partir d'une situation et caetera. Plutôt  
629 que d'avoir une situation qu'on nous fait jouer puis qu'on nous dit : voyez à travers là, c'est  
630 un critère, mais on a pas encore compris les critères. Il y a quelque chose qui était mal  
631 magouillé, je trouve au début. Enfin peut-être parce que je l'ai mal compris, mais on était  
632 beaucoup à être un peu perdu au début. Alors moi je me suis noyé dans beaucoup de lectures  
633 parce que je me suis dit : tiens faut que je connaisse un peu la pédagogie alors j'ai lu des  
634 machins, enfin des trucs intéressants, Meirieu. Il y a des choses, ça m'envoyait à d'autres,  
635 comme quand on est dans une recherche, enfin c'est passionnant. Je vous dis : c'était  
636 vraiment passionnant, mais disons on peut pas faire... Voilà moi, je suis pas en sciences de  
637 l'éducation non plus. Il y a aussi un moment où j'étais en train de me lancer dans une  
638 recherche trop grande.

639  
640 *J'avais pensé que ces retours c'était plutôt quand vous avez dit : on manque de compte-*  
641 *rendus notamment avec les experts, quand ils sont venus vous voir en classe.*

642  
643 Ah ! Non le compte-rendu, on a eu un compte-rendu je me rappelle plus. Oui, ce qui est  
644 difficile, c'est de vivre avec ce doute tout le temps. C'est de se dire : je suis en train de faire  
645 quelque chose, mais avec ça, je pourrais prouver que je suis un bon prof, enfin que j'ai la  
646 pédagogie suffisante. Euh ça ouais, c'est plus difficile d'avoir des retours et moi quand je fais  
647 un travail, j'estime que la personne au bout d'un moment, faut qu'elle ait une référence. On  
648 lui demande quelque chose, on fait quelque chose, on attend d'avoir un compte-rendu pour  
649 dire : non voilà ça c'est juste, ça c'est faux, par rapport à ce qu'on attend, ça, ça va dans une  
650 autre direction, de nous guider. Ca effectivement je trouve que c'est pédagogique, c'est  
651 comme ça qu'on apprend. On apprend de nos erreurs, beaucoup. Mais si on sait pas qu'on a  
652 fait une erreur, on va la refaire. Donc là, on veut pas nous dire : vous êtes en train de faire des  
653 erreurs, parce qu'ils veulent les choper à la fin je pense, je sais pas. Mais donc, on doit faire  
654 nos erreurs et les assumer. Mais disons on nous apprend rien dans ce sens-là, c'est pas une  
655 formation. Je pense qu'ils sont dans cette ambiguïté-là. Mais j'aurais préféré avoir une  
656 formation rapide, peut-être plus libre, mais disons dans l'échange. Moi je préfère qu'on me

657 dise : non, là, à la fin du cours, là ben on a tout de suite vu que ça c'est un problème et  
658 caetera. Je crois que je suis capable d'assumer ça, puis de me dire : ah ben oui tiens. Puis au  
659 moins, je me retourne le cours suivant et pas à la fin de l'année. On fait tous des erreurs.  
660 (Silence). L'ambiguïté c'est, ils nous disent que c'est pas une formation mais c'est une  
661 formation, on est vraiment dans un processus de formation quand on fait cette VAE. Parce  
662 que jamais de moi-même j'ai pris autant de temps pour aller lire des bouquins de pédagogie.  
663 Donc je me suis formé. Il y a des choses que j'ai apprises, des choses que j'ai oubliées,  
664 comme toujours quand on fait des formations. Mais je pense que je sais beaucoup plus de  
665 choses maintenant qu'avant que je fasse cette formation, donc ça a été formateur. Mais en  
666 même temps, pas de la manière où... Mais j'aurais voulu qu'on me guide un peu plus. Encore  
667 une fois je peux pas critiquer parce qu'heureusement l'accompagnatrice je pense qu'elle était  
668 très bien. Et puis le groupe, le fait d'être en groupe, et l'accompagnatrice. Par contre les cours  
669 sur place, j'ai pas l'impression qu'ils m'ont fait beaucoup avancé. Il me semble qu'au début,  
670 on avait beaucoup de ces cours, c'est ce que je me souviens, est-ce que c'est vrai ou bien pas,  
671 on avait beaucoup de ces cours où tout à coup, je me retrouvais derrière un pupitre, puis on  
672 était à plein, puis c'était sympa, il y avait des gens d'ailleurs, on apprenait des trucs qui j'ai  
673 l'impression n'avait aucune résonance dans ma pratique, qui étaient pour dire : voilà un prof  
674 de français, de temps en temps, il faut qu'il se lève, vous savez, les enfants..., il faut qu'il se  
675 déplace un petit peu sinon ils étouffent, qu'il faut changer, on nous dit : faut enlever des  
676 supports. Alors moi, je me voyais pas dans mon cours avec mon rétroprojecteur, puis tous  
677 mes machins, puis toutes les dix minutes il faut changer quelque chose, enfin tout ce qu'on  
678 nous apprend. On essaie de nous faire comprendre, puis moi ça me convenait pas, je veux  
679 dire, un cours comme ça où je peux les faire changer toutes les dix minutes, je veux dire. Il  
680 faut que ça se construise, alors il faut qu'ils comprennent, donc il y a une manière de faire  
681 comprendre. Mais le temps est tout à fait différent de ce que j'avais l'impression... Ou alors  
682 on me disait : enfin on sentait sans être dit, que c'était bien de pas avoir une formation type  
683 frontal tout le temps, sinon on s'ennuie et tout ça. Mais aux (nom d'école), j'ai jamais eu ça.  
684 On était dans un atelier, on travaille, j'avais des rendez-vous, on avait des agendas, on arrive  
685 avec des questions, c'est des liens, c'est d'aller chercher des références de (nom de métier),  
686 des connexions. Ici ben, il y a du frontal au début du cours pour placer les choses, mais après  
687 moi je suis toujours en train de me balader, les tables elles bougent tout le temps. Donc ces  
688 choses là, j'ai l'impression qu'on nous demandait de faire, c'était des choses que je faisais par  
689 ma pratique aussi. Comme je dis c'est beaucoup de temps, je sais pas ce que vous allez en  
690 retirer.

691

692 *Beaucoup de choses. Puis à la fin vous vous êtes sentis comment, quand vous avez réussi cette*  
693 *VAE ?*

694

695 Assez content parce que c'était pas un échec, j'aime pas les échecs comme je l'ai dit. A  
696 l'école primaire, enfin, ça rappelle toujours ces trucs comme ça, ces choses très anciennes où  
697 j'aimais pas avoir des notes en-dessous de la moyenne. Donc là c'est bon je suis passé. C'était  
698 très bien. Puis j'étais assez content d'avoir des retours. En fait, c'est assez positif pour moi  
699 cette formation. C'était douloureux comme je dis, parce que beaucoup de travail, beaucoup  
700 d'implication personnelle tout à coup, de doutes, justement des tensions, du stress par rapport

701 à l'écriture, par rapport au rendu, par rapport au timing qu'était pas forcément une manière de  
702 travailler comme je travaille d'habitude. Mais je dirais : c'était positif parce que j'ai pris un  
703 peu de distance finalement, j'ai gagné du temps dans mon enseignement. Peut-être que je me  
704 suis rendu compte que c'était pas forcément génial la manière dont je fonctionnais. Bref, j'ai  
705 changé, mes cours sont tout aussi complexes... Bon par exemple une chose aussi que j'ai  
706 apprise c'est que je faisais beaucoup de choses par oral, parce que je viens d'une école où  
707 beaucoup de choses étaient sous forme d'oralité. Puis je travaillais avec des adultes, donc si  
708 on donne un cours, c'est à eux de prendre des notes. Et tout d'un coup, je me suis rendu  
709 compte qu'ici je continuais à travailler beaucoup avec l'oral et qu'avec des étudiants plus  
710 jeunes qui ont l'habitude de venir d'une structure plus rigide, c'était bien de passer par l'écrit  
711 aussi. Donc moi, ça m'a forcé à faire beaucoup plus d'intitulés par écrit, de toujours pouvoir  
712 me référer. Pour moi c'est aussi plus agréable, parce que tout à coup je me rends compte qu'il  
713 y a beaucoup de choses qu'on négocie, les « non, je vous avais dit... ». Puis on peut toujours  
714 nous reprendre, alors que quand ils ont un papier sous les yeux : oui mais bon c'est très bien  
715 mais... Alors voilà. Ça permet de cadrer un peu plus. Voilà ce que j'ai appris c'est peut-être  
716 ça.

717

718 *Et puis vous vous êtes sentis comment par rapport à vos collègues ou l'institution, le fait*  
719 *d'avoir réussi ?*

720

721 (Silence)

722

723 *Ca a changé des choses ou vous vous êtes senti d'une certaine manière ?*

724

725 Bon j'étais assez content de pas avoir besoin de refaire, j'étais assez fier parce que je me suis  
726 dit : ben voilà je suis passé du premier coup. Et puis c'est à peu près tout. Ben voilà c'était  
727 quand même un peu champagne, ouais, j'étais assez content.

728

729 *Ca a rien changé à votre statut ou salaire, rien du tout ?*

730

731 Non. Ah oui, après j'ai eu le salaire, ouais c'est vrai, c'est un truc ça a changé le salaire.

732

733 *Mais pas le statut ? Vous étiez pas en CDD, vous êtes passés en CDI ?*

734

735 Non je crois pas. J'étais déjà quelque chose, je crois pas.

736

737 *Vous aviez déjà un poste assuré alors ?*

738

739 Je sais pas. Peut-être. Je crois. Je sais même pas si je suis assuré maintenant ? Je suis assuré  
740 maintenant ?

741

742 *Je n'en ai aucune idée, je ne sais pas si vous avez un CDI ou pas.*

743

744 Je sais pas ce que c'est.

745

746 *C'est un contrat à durée indéterminée.*

747

748 Non.

749

750 *C'est renouvelable toujours ? Alors vous êtes toujours en CDD. Mais ça, vous étiez pas*  
751 *obligé de faire une formation quand vous êtes entré dans la VAE ?*

752

753 C'est moi qui ai demandé.

754

755 *Vous aviez aucune obligation de faire une formation ?*

756

757 Je pense que oui. Je sais plus. Moi quand je suis arrivé dans cette école, c'est la première  
758 chose que j'ai fait. C'est que j'ai envoyé une lettre en disant : j'aimerais faire une formation  
759 pédagogique. Pourquoi ? Parce que j'avais pas envie de refaire l'erreur que j'ai fait quand  
760 j'étais à l'école, avant, en école supérieure où j'ai écouté mes supérieurs. Une formation ça  
761 coûte, dans l'école. Enfin bref, je me suis rendu compte de certaines choses qu'on m'a dit,  
762 que j'avais pas envie qui se reproduisent. Je me suis dit : j'ai envie d'avoir les papiers qu'il  
763 faut maintenant. Parce que je me rends compte que j'aime l'enseignement, c'est quelque  
764 chose qui m'intéresse. Donc la première année où je suis venu, j'ai écrit une lettre en disant :  
765 voilà ça m'intéresse, j'aimerais faire la formation pédagogique. Après il a fallu plusieurs  
766 temps avant que ça se mette en place, je crois. Et puis, il y avait déjà des gens qui étaient  
767 inscrits avant. Mais dès le début c'est vrai que c'est moi qui ai demandé.

768

769 *Parce que dans les autres postes que vous aviez, c'est à cause du manque de formation que*  
770 *vous avez perdu le poste ?*

771

772 Non. Mais disons que si j'avais eu une formation pédagogique, ça aurait montré, j'aurais pu  
773 un peu plus montrer comme quoi mon intention était d'enseigner. Bon c'est à dire qu'il y a eu  
774 des choses un peu bizarres. Mais j'en veux à personne dans cette situation d'avant, mais il y a  
775 des choses pas claires. Puis des choses qui m'avaient été dites dans des discussions, comme  
776 vous voyez, je suis pas très protocolaire. Donc, dans des discussions qui se passaient dans un  
777 café ou dans la cour parce qu'il fait beau. Je me suis rendu compte après, pas de la part des  
778 directions, d'une ou deux personnes qui m'ont été dites mais qui ont jamais été notées. Le fait  
779 que j'aurais un poste, qu'on discutait. Moi j'ai discuté avec des doyens, des gens en disant :  
780 ben voilà j'aurai un poste après, c'est provisoire. C'est ce que m'avait dit d'ailleurs le  
781 directeur d'avant : c'était une situation provisoire et puis on me gardait dans un poste non pas  
782 de professeur, parce qu'il y avait pas de poste. Mais il y avait ce nouveau poste qui s'ouvrait  
783 qu'était d'adjoint scientifique, qui me permettait que je reste, bien qu'on savait que ma  
784 fonction, mon cahier des charges était plutôt lié à un poste d'enseignement plutôt que  
785 d'adjoint scientifique. Enfin bref, c'était une manière déjà mieux payée que ce que j'étais en  
786 tant qu'assistant, il y a toujours des plus. Donc moi j'étais assez content, parce que c'est une  
787 situation l'enseignement, j'apprenais de plus en plus, ça m'intéressait. Et puis tout d'un coup,  
788 je suis arrivé à un espèce de nœud où je pouvais plus rester adjoint scientifique et que j'avais

789 aucune garantie d'enseignement, alors qu'on m'avait dit que je devais partager un cours avec  
790 une autre professeure. Enfin bref. Il y a des choses qui ont été dites par oral et qui se sont pas  
791 réalisées. Donc je me suis retrouvé effectivement... J'en veux pas au nouveau directeur, il  
792 choisit les gens qu'il a envie de choisir, j'étais en fin de contrat. Mais plutôt à un manque de  
793 clarté d'avant où on me disait : mais tu vois, tu vas pas t'embêter avec cette formation  
794 pédagogique, voilà... Mais surtout la plupart du temps on m'a quand même fait comprendre  
795 que les formations, si je faisais une formation maintenant, elle me servirait à plus rien parce  
796 qu'il y aurait pas d'équivalences. Ben la dernière année où j'ai voulu faire la formation,  
797 c'était l'année où je savais où j'arrêtais. Donc on va pas me payer une formation si j'arrête.  
798 Voilà.

799

800 *Les plus grosses difficultés que vous avez traversées ?*

801

802 Moi pour moi c'est la rédaction du... C'était de passer à l'écrit. Pas l'analyse de fin, mais de  
803 pondre le premier texte qui permet de prouver les critères d'évaluation. Enfin c'est de  
804 comprendre comment je vais pouvoir faire quelque chose par écrit qui va prouver comme  
805 quoi je remplis ces trucs. Cet espèce de gros nœud ouais. Parce que encore une fois, j'ai pas  
806 une formation universitaire, donc l'écriture c'est pas une habitude. Bon j'en fais mais comme  
807 tout le monde. En formation vous écrivez beaucoup.

808

809 *Les relations qui ont été les plus marquantes pour vous ?*

810

811 Je trouvais qu'on avait une bonne solidarité, je dirais le groupe. J'ai découvert des gens  
812 intéressants avec des disciplines différentes. Je dirais le groupe qui s'est passé entre je sais  
813 plus comment il s'appelle, le mentor, la personne qui nous soutient...

814

815 *C'est pas l'accompagnant ?*

816

817 Oui c'est possible, les termes j'oublie. L'accompagnant. Ben, tout ce groupe-là, on a fait  
818 encore des repas après notre formation jusqu'à l'année passée. Donc c'était plutôt sympa.  
819 C'était des bonnes découvertes. Et puis, chaque fois qu'on se voit sur place, les pauses à midi  
820 on mange ensemble et on a parlé énormément d'enseignement. Et énormément de cas  
821 critiques, ce genre de choses. Et c'est vrai qu'on se rend compte, dans cette structure-là (parle  
822 de son institution), je trouve qu'on parle encore pas mal avec les collègues. Mais en général  
823 on est vite assez enfermé, on parle peu d'enseignement en soirées ou avec d'autres gens. On  
824 peut en parler en famille, s'il y a vraiment un truc grave ou je sais pas, on se rend compte  
825 qu'il y a une anicroche. Ici, on sait qu'il y a toujours une écoute dans cette école, un collègue  
826 et caetera sur lequel je peux discuter des choses. Mais en règle générale, les choses banales de  
827 ce qui se passe dans la journée on en parle pas. Puis d'être dans un groupe tout à coup plongé  
828 qu'avec des enseignants, et de se rendre compte qu'il y a quelqu'un d'informatique qui vient  
829 d'ailleurs et caetera, et qu'on se retrouve face aux mêmes difficultés, aux mêmes problèmes,  
830 c'était assez intéressant. Et je trouvais assez riche de voir à quel point on gérait ça d'une  
831 manière différente. Ouais il y a des gens, j'étais assez étonné de voir que face à la même  
832 situation on a des réactions très différentes. Ça je trouve assez intéressant.

833

834 *Vous avez gardé de bons contacts, vous avez dit avec eux.*

835

836 Ouah, maintenant c'est fini, je crois. Enfin c'est fini c'est pas vrai. Oui j'ai gardé des bons  
837 contacts, mais c'est pas un contact suivi. Mais bon après, c'est chaque personne. Moi je veux  
838 pas non plus éterniser une chose. C'était un moment, c'était un bon moment, c'était sympa,  
839 mais on n'a déjà pas le temps de voir les amis.

840

841 *[Discussion sur les projets futurs, non pertinente pour le travail de mémoire]*

842

843 Je crois que j'ai eu besoin de prendre du recul par rapport à cette formation, cette VAE. Parce  
844 qu'après être devenu très carré, il m'a fallu reprendre un petit peu des marques plus souples et  
845 me rendre compte que les choses que je faisais avant, peut-être d'une manière plus empirique,  
846 marchaient aussi et puis qu'elles rentraient dans une grille qui est possible. Voilà. Ca je trouve  
847 pas mal.

848

849 *Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter sur la VAE ?*

850

851 Non. Moi j'encouragerais les gens à le faire s'ils le peuvent.

852

853 *Tous ? Vous pensez que tous ceux qui ont les critères de base : l'âge plus cinq ans, peuvent*  
854 *faire la VAE ?*

855

856 Moi je pense. Je sais pas si tous peuvent, mais je conseille ce système. Parce que si on est  
857 bien implanté dans une pratique, on y arrive. Mais je pense que pas tout le monde l'assume.  
858 Effectivement être en position de doute, il y a des gens qui aiment pas. Pour faire cette VAE,  
859 il faut se remettre en question, c'est l'impression que j'ai. Ca veut pas dire qu'on change  
860 complètement, moi il y a des choses que j'ai gardées et sûrement des erreurs que je continue.

861

862 *Il faut accepter le doute sur la durée ?*

863

864 Oui. Mais autrement, si on doute pas, on enseigne pas. Puis le manque de feed-backs, c'est  
865 quelque chose que j'ai pas aimé. C'est ce que j'ai dit aussi, c'est ce manque de retours, j'ai  
866 pas trouvé que c'était formateur, et puis j'aurais trouvé que j'aurais avancé beaucoup plus  
867 vite. Alors peut-être que j'aurais pas donné tout, mais disons peut-être ça m'aurait évité de me  
868 perdre aussi. Parce qu'il y a un moment je me rends compte que j'ai trop travaillé. Je suis  
869 arrivé fatigué un moment. C'est à dire que j'ai eu l'impression qu'on me demandait un truc  
870 beaucoup plus grand que peut-être ce qu'on demandait. Alors le résultat ce que j'ai donné  
871 c'est un petit truc, mais en même temps, parce qu'on nous dit pas ce qu'on nous demande, je  
872 me dis : tiens mais moi je vais faire deux cents pages d'un machin, écrire deux cents pages sur  
873 ça, faut quand même que j'aie des recherches théoriques et caetera. Et puis je me suis enfilé à  
874 lire des livres. Puis tout d'un coup je me suis rendu compte, à la fin maintenant que j'ai écrit  
875 le truc, que tout ce qui est référence théorique et caetera, mais il y a aucun critère, il y en a  
876 peut-être deux critères qu'ils nous demandent... Il suffit d'aller voir deux bouquins puis on a

877 rempli ces trucs. Puis je me suis dit : ben alors j'en ai peu, mais pour finir tout ce que j'ai lu  
878 d'articles, de machins qui étaient passionnants pour enseigner, mais j'aurais pas été les voir,  
879 alors c'était intéressant, mais j'en aurais pas eu besoin pour cette formation. Donc des fois,  
880 bon peut-être qu'il y a des gens qui font le minimum, moi j'ai pas un esprit de synthèse très  
881 bien pour ça. J'aurais pu dès le début être plus construit. Je vois il y a des gens qui  
882 démarraient dans cette formation très clairs en disant : tac tac tac, ça s'est mis en agenda très  
883 vite : alors trois pages pour ça... Moi je trouvais que c'était très difficile.  
884

## STEVE

1 *Comment vous en êtes arrivés à faire cette VAE ? Et pourquoi ? Comment ça s'est passé pour*  
2 *vous ?*

3  
4 Ouais. L'histoire est longue. En fait je vais recommencer depuis le poste de travail où j'étais  
5 avant d'arriver ici. C'est un peu ça qui a conditionné le fait que j'ai fait une VAE. Donc le  
6 cursus professionnel que j'ai, c'est une formation de (nom de métier), donc c'est les quatre  
7 ans d'apprentissage plus les deux ans d'école (nom de l'école), et puis donc j'ai pas fait  
8 l'école (école supérieur), celle qui est de niveau HES à (nom de lieu). Moi je suis ET, ce  
9 qu'on appelle ES maintenant. Je vous dit ça, parce que ça explique le reste aussi. Et puis  
10 donc, j'ai commencé à travailler dans l'industrie et puis très peu de temps, ça m'a pas trop  
11 plu. J'avais commencé à donner des cours comme ça à des gens qui allaient aux études après,  
12 puis ça m'avait bien interpellé l'enseignement, tout ça, et donc j'aimais bien. Et j'ai trouvé un  
13 poste d'enseignant à (nom d'école) et j'ai commencé à enseigner les branches générales et  
14 techniques en relation avec ce que j'avais appris là-bas. Et le cursus qu'eux voulaient était  
15 plus social que pédagogique. Surtout eux, ils avaient souci que si je faisais la formation de  
16 maître professionnel de l'époque, je reste pas longtemps chez eux. Alors j'ai fait maître socio-  
17 professionnel, mais pas maître professionnel. Puis donc j'ai travaillé longtemps comme  
18 enseignant et puis comme j'étais de formation (nom de matière enseignée), que (nom de  
19 matière enseignée) commençait à envahir tous les secteurs de formation et puis que j'avais  
20 des connaissances là-dedans et bien je suis revenu gentiment à cette branche. Ce qui fait que  
21 j'ai abandonné presque chaque année un peu plus d'enseignement pour me consacrer à (nom  
22 de métier) du centre dans lequel j'étais. Puis après, j'ai complètement laissé tomber  
23 l'enseignement et puis j'ai fait de la gestion de projet en quelque sorte, de (nom de métier). Et  
24 puis j'ai travaillé à la direction générale de (nom d'école) pour l'ensemble des centres. Ca j'ai  
25 fait à peu près trois ans et demi. Bon là, il y a quand même dix-huit ans qui se sont passés, je  
26 suis resté très longtemps à travailler pour le même patron. Et puis il y a eu tout un coup un  
27 changement au niveau politique, et puis le poste de (nom de métier) a été supprimé et on m'a  
28 rien proposé d'autre et je me suis retrouvé au chômage. Comme quoi dans le milieu  
29 institutionnel, ça arrive aussi. Et donc, juste pour la petite parenthèse, c'était un soufflet,  
30 c'était une bénédiction pour moi quelque part. Parce que ça n'allait pas du tout. J'arrivais pas  
31 du tout dans ce poste de travail à réaliser ce que je pensais que je pouvais réaliser, et puis ça  
32 coïncidait aussi avec une période personnelle qui était pas terrible, donc c'était comme un  
33 nouveau souffle quoi. Pendant une année j'ai cherché du travail. Mais j'avais fait une  
34 formation entre-temps de (nom de matière enseignée) sur la gestion de projet, donc je me  
35 voyais très bien retourner dans l'économie et puis travailler comme chef de projet quelque  
36 part dans une entreprise. Seulement ben c'était pas tellement florissant pour les (nom de  
37 métier) à cette époque, les postes étaient rares, les banques avaient beaucoup débauché donc il  
38 y avait beaucoup de gens qui avaient des bons profils pour des postes comme ça. Et puis ce  
39 qu'on me reprochait souvent dans l'avant-dernier entretien, parce que souvent je passais le  
40 premier voire le deuxième, c'était de pas savoir si j'étais un enseignant ou (nom de métier) à  
41 cause de mon cursus. Donc finalement, j'ai retrouvé du travail au (nom d'école 2), qui est

42 juste là-derrrière qui est aussi une institution qui est sur (nom de lieu), qui ont des ateliers pour  
43 des personnes en difficulté sociale. Mais le (nom d'école 2), ça dépend aussi de la commune  
44 de (nom de lieu). Et là, je faisais de l'enseignement (nom de matière enseignée) pour les gens  
45 en situation de réinsertion. C'était pas très net parce que c'était des gens qui avaient pas de  
46 formation préalable donc on savait pas très bien ce qu'ils allaient en faire après. Et puis  
47 comme j'étais dans le quartier, je me suis dit : ah tiens il y a (nom d'école 3), je connais  
48 quelqu'un là-bas avec qui j'étais à l'école et j'ai recontacté cette personne, c'est donc un  
49 collègue ici. J'ai rencontré le doyen qui m'a dit : ah ben justement il y aura quelques  
50 remplacements qui viendront alors si jamais on vous contacte. Et puis c'est passé comme ça,  
51 j'ai commencé à faire un remplacement pour les cours pratiques et puis de fil en aiguille j'ai  
52 pu augmenter mon pourcent. Il y a une personne qui est partie, le doyen qui a pris un poste  
53 d'enseignant théorique et qui a laissé des cours, et ça m'a ouvert la porte pour que je puisse  
54 avoir un poste non pas à 100%, j'aurais pu l'avoir à 100% mais je travaille à 90. Puis voilà.  
55 Seulement la première année j'étais en CDD, deuxième année CDD encore, mais la troisième  
56 année on ne résigne pas si je m'engage pas pour une formation pédagogique. Alors bien sûr  
57 que j'ai essayé de faire valoir ma formation de maître socio-professionnel, parce qu'elle est en  
58 grosse part axée sur la pédagogie et que toutes les années que j'ai fait à (nom d'école), je me  
59 suis pas contenté de cette formation-là, j'ai fait beaucoup de formations continues à côté qui  
60 étaient très orientées, au départ, pédagogie par objectifs, puis par la suite centrées sur la  
61 personne. J'ai évolué quand même un petit peu avec le courant pédagogique. Seulement  
62 c'était pas reconnu par la direction de l'enseignement parce que c'était pas à l'Institut. C'est  
63 pas à l'Institut, voilà. Puis moi ça m'embêtait d'autant plus parce que comme ma formation  
64 technique est de niveau ET et puis que la formation de maître socio-professionnel elle a été  
65 reconnue HES, j'ai été classé comme maître C et pas comme maître B, si vous connaissez les  
66 abréviations.

67

68 *Non ?*

69

70 Alors le maître B c'est celui qui a fait une HES et le maître C c'est celui qui a fait une école  
71 ES. Et j'ai été classé sous maître C parce que ma formation technique c'est du ET, alors que  
72 ma formation HES c'est du socio-pédagogique.

73

74 *Et ça c'est parce que c'est la formation technique qui primait ou c'est parce que c'est la*  
75 *formation de base qui primait ?*

76

77 Non l'argument c'était la formation technique.

78

79 *D'accord. Et vous l'avez vécu comment ?*

80

81 Bah j'ai trouvé un petit peu injuste. J'ai trouvé pas très correct. Parce que je me disais qu'on  
82 reconnaissait pas toutes ces années d'enseignement que j'avais fait, puis de formations  
83 continues, puis que je voyais pas une grosse différence entre ce que j'avais fait et puis peut-  
84 être ce que l'Institut proposait. Surtout que les formations continues j'allais les faire à  
85 l'Institut. Souvent, c'était des cours comme ça ou des cours organisés par un autre organisme

86 pédagogique qui était reconnu quoi. Donc voilà. Pour finir, je me suis dit : ouais c'est pas  
87 reconnu, je vais quand même pas faire la formation de deux ans, parce que j'étais obligé de  
88 faire une formation à l'IFFP, disons LA formation de l'IFFP. Donc j'ai eu vent de cette filière  
89 VAE parce que j'avais d'autres collègues qui l'avaient fait. Parce qu'eux avaient déjà fait le  
90 CFAP, qui est le certificat fédéral d'aptitudes pédagogiques, qui se fait en un an mais qui est  
91 fait pour les maîtres de pratique. Et puis celle qui est en deux ans c'est le DFAP, le D pour  
92 diplôme qui est fait pour les maîtres qui enseignent plutôt de la théorie. Comme en (nom de  
93 matière enseignée), historiquement, les enseignants en (nom de matière enseignée) sont  
94 considérés comme des maîtres d'atelier technique pour la pratique, comme un maître  
95 enseignerait avec des machines outils dans un atelier pas dans une salle de cours. Seulement  
96 comme (nom de matière enseignée) c'est spécial c'est de la formation modulaire, on enseigne  
97 les modules de formation sur quelque chose comme six-huit semaines, puis c'est sanctionné  
98 après par des examens. Mais ça c'est de la formation théorique. Puis à côté on fait de la  
99 gestion de projet avec nos élèves qui est de la formation pratique. Donc cette ambiguïté-là a  
100 fait que la plupart des maîtres (nom de matière enseignée) a fait le CFAP en une année. Puis  
101 comme on a eu vent, puis qu'on nous a un peu poussé à se former sur le DFAP, parce qu'on  
102 nous a dit que ce serait peut-être une exigence à un moment donné de la DGEP de passer par  
103 là, ben il y a eu un planning qui s'est mis en place pour que la plupart des maîtres ait  
104 l'opportunité de faire le DFAP. Mais ils ont pas tout refait puisqu'ils avaient déjà fait une  
105 année, donc la VAE c'était quelque chose qui correspondait tout à fait à leur cursus. Et je  
106 pensais donc aussi au mien puisque j'avais déjà quelque chose et j'ai préparé un dossier,  
107 comme je crois que la plupart doivent le faire. Un dossier de candidature pour faire la VAE.  
108 Qui a été accepté avec mon cursus. Je pense que quand même les années de pratique  
109 d'enseignant que j'ai, plus quand même la formation à l'école sociale, ben ça a eu son faire-  
110 valoir.

111  
112 *Donc pour vous c'était quand même plus agréable de vous dire : je fais la VAE plutôt que la*  
113 *formation ?*

114  
115 Que les deux ans ? Oui parce que ça m'aurait embêté de repartir sur un cursus de deux ans,  
116 puis d'aller faire des cours deux-trois fois par semaine.

117  
118 *Puis vous avez dit, quand on vous a dit de faire la formation pour avoir un CDI, ça vous a un*  
119 *peu embêté et un peu fâché. Parce que votre activité et vos formations préalables de*  
120 *pédagogue étaient pas reconnus. Mais de faire la VAE c'était plutôt chouette ? Ou ça vous a*  
121 *quand même embêté parce qu'il fallait faire quelque chose.*

122  
123 Non c'était quand même plus intéressant. Ce qui m'a le plus embêté c'est de retourner dans  
124 un cursus de formation puis de me dire sur une année je vais devoir refaire des cours puis de  
125 devoir fournir une prestation supplémentaire. Ca ça m'embêtait un peu, ouais.

126  
127 *A cause du travail ou à cause de ce que vous estimiez...*

128

129 Ben à moitié pour le travail puis à moitié par rapport au fait que j'avais déjà quelque chose.  
130 C'était un ensemble, il y a pas qu'un truc qui me gênait. Puis en même temps je me disais  
131 quand même que ça me rafraîchirait un peu tout ça, tous ces courants pédagogiques et puis  
132 que ça valait la peine quelque part. Mais ça m'embêtait quand même. Ma foi d'avoir une  
133 reconnaissance par rapport à un cursus c'est bien. Bon c'est aussi une question de salaire. Je  
134 suis moins payé que les collègues qui ont fait la HES en technique, mais ça c'est secondaire.

135

136 *Mais votre salaire a augmenté quand vous avez fait la VAE ?*

137

138 Ouais il a augmenté quand j'ai fini la VAE mais pendant les deux ans où j'étais en CDD et  
139 l'année où j'étais en formation, j'étais payé en-dessous de ma classe de maître C, donc j'étais  
140 pas B déjà, pas C et payé en-dessous.

141

142 *Et maintenant vous êtes comme B ?*

143

144 Non comme C. Non je suis comme C mais j'ai un CDI (rires). Mais ça c'est pas ça qui, ça me  
145 gêne pas. Maintenant j'ai peut-être moins d'exigences salariales que mes collègues qui ont  
146 encore des enfants à la maison, moi j'en ai plus qu'un, puis ça me dérange moins. J'ai pas  
147 cette exigence-là.

148

149 *Et puis à partir du moment où vous êtes entré en VAE, ça s'est passé comment ?*

150

151 Alors j'avais quand même une certaine appréhension. Bon j'en avais discuté avec le collègue  
152 qui l'avait fait l'année précédente, puis comme il est dans mon bureau, dans le même bureau,  
153 j'avais des échos quand même comme ça quand il exprimait le parcours, les choses qu'il avait  
154 à faire. Puis je voyais de temps en temps que ça lui posait des soucis. Je me dis : oh lalala  
155 dans quoi je vais. Et puis j'ai commencé par le portfolio. Puis ça, on a dû le faire en partie sur  
156 l'été, donc sur la période de vacances, et puis c'est une chose qui s'est très très bien passée.  
157 C'était très intéressant. C'était déjà une démarche introspective, que j'avais déjà fait moult  
158 fois, mais là c'était une méthodologie différente, puis l'animatrice qu'on a eue était vraiment  
159 adéquate, j'ai trouvé en tout cas. Et puis le groupe avait une très bonne dynamique et ça s'est  
160 très bien passé. Donc j'ai commencé par un élément positif. Et Kim était justement dans ce  
161 groupe-là. Et je crois que tous les gens qui ont fait ce portfolio dans ce groupe, on s'est  
162 retrouvé après dans les autres différents travaux de groupe de la VAE et je crois, disons, on  
163 retrouvait un peu la dynamique. On se retrouvait un petit peu par trois, c'était un peu mélangé  
164 quand même. Mais on a gardé un bon contact par rapport à ça je crois. Donc c'était une  
165 expérience positive. Et puis ce qui a permis très certainement de moins appréhender la suite.  
166 Après ce que j'ai trouvé bien c'était qu'on se retrouvait à l'Institut peut-être juste pour qu'on  
167 nous donne des éléments un peu clés, pas une grosse théorie. C'était des éléments clés qui  
168 nous aidaient un petit peu à effectuer notre travail personnel à la maison.

169

170 *Le DCC ?*

171

172 Ouais le DCC, ça c'était la grosse partie.

173

174 *Puis quand vous dites on se retrouvait pour avoir un peu... C'était entre vous ou avec*  
175 *quelqu'un de l'IFFP ?*

176

177 Je parle de l'IFFP, parce qu'on allait pas régulièrement à l'Institut, on allait juste faire des  
178 petits séminaires sur une journée ou une demi-journée donc on était pas baigné dans cet  
179 aspect ex cathedra, comme on pourrait le trouver dans la formation sur deux ans. Parce que  
180 j'ai un autre collègue, qui lui la faisait sur deux ans et lui il allait carrément aux cours. Tandis  
181 que moi, j'allais juste pour ces petits ces minis séminaires de travail. Puis après, j'avais à  
182 fournir le travail personnel pour le DCC mais c'était des étapes.

183

184 *Vous avez bien vécu ce DCC ?*

185

186 C'était très difficile au départ. Parce qu'il fallait comprendre ce qu'on attendait de nous. Et  
187 puis ce qui était difficile, c'était déjà ça, cet aspect des domaines de compétences et puis des  
188 critères. C'était assez difficile parce qu'il fallait comprendre dans la globalité de la démarche,  
189 puis après il fallait un gros travail d'introspection pour puiser chez soi l'information, ou les  
190 éléments, ou le vécu, qui permettent justement de démontrer ces domaines de compétences, et  
191 puis là-dedans de trouver ces critères, de comprendre ce que les critères voulaient dire. Parce  
192 que les domaines de compétences, il y en avait sept, sauf erreur, et puis il y avait vingt-neuf  
193 ou trente critères. Donc il fallait les comprendre pour essayer, dans les cas qu'on présentait,  
194 de faire passer le maximum d'informations.

195

196 *Les comprendre vous avez fait comment ?*

197

198 Alors pour les comprendre on a eu ces séminaires de travail, alors je sais plus combien on en  
199 a eu pour essayer de les comprendre. On a aussi eu une démarche au départ, je sais plus  
200 comment, c'était un groupe constitué au départ, je sais plus quel nom on lui donnait, mais on  
201 avait un intervenant qui nous aidait à travailler sur la compréhension de ces domaines.

202

203 *Ah un accompagnant ?*

204

205 Ouais un accompagnant. Mais un accompagnant pour le groupe, c'était pas individuel. On  
206 avait la possibilité de le contacter individuellement, mais c'était pour le groupe. Et puis on a  
207 fait différents travaux, il y avait des ateliers de type écriture ou des ateliers vidéo qui étaient  
208 des exercices qui nous amenaient plus à développer notre expression qu'à comprendre ces  
209 domaines de compétences ou ces critères.

210

211 *Ca vous a été utile ces ateliers ou pas du tout ?*

212

213 (Silence). Moi voilà comme ça je dirais que c'était sympa quoi. Ca veut dire que je l'ai pas  
214 trouvé vraiment utile pour ma pratique, je l'ai pas vraiment trouvé utile pour mon  
215 enseignement, par contre le côté peut-être dynamique était intéressant. Mais quand je dis  
216 sympa, c'est presque quand on fait quelque chose pour le loisir.

217

218 *Et ça vous a pas embêté de passer du temps là-bas aux ateliers et que ce soit juste sympa ?*

219

220 Ouais. (silence). Ca dépendait aussi des intervenants. Parce que l'écho qu'on avait d'autres  
221 groupes des fois c'était... Eux se sont peut-être enquiquinés. Et puis je pense que d'une  
222 certaine manière, je suis bien tombé avec le portfolio, c'était un intervenant qu'était tout à fait  
223 ad hoc, et puis dans les différents ateliers, l'accompagnant qu'on a eu je l'ai trouvé aussi bien.  
224 Et c'est des gens qui nous amenaient ce qu'ils avaient à amener et qui nous laissaient une  
225 certaine liberté donc on a pu évoluer dans l'atelier et dans l'objectif qui était visé. Puis moi, je  
226 me suis pas trouvé coincé là-dedans, je me suis pas foncièrement embêté, mais je dirais que  
227 pour ma pratique professionnelle, ça ne m'a pas apporté grand-chose. Indirectement. Parce  
228 que la démarche du DCC est une introspection, ça, ça m'a apporté quelque chose, mais pas  
229 forcément les moments qu'on a passés à l'Institut. Mais que je pense avoir été nécessaires  
230 pour nous expliquer un petit peu où il faut aller.

231

232 *Donc plus pour la démarche VAE en fait ?*

233

234 Oui dans cet aspect de compréhension des domaines de compétences et puis des critères. Mais  
235 les autres ateliers, non.

236

237 *La compréhension des domaines de compétences et des critères, c'était avec*  
238 *l'accompagnant quand vous étiez en groupe ?*

239

240 Oui. Parce qu'on pouvait poser des questions et on a fait différents petits travaux pour essayer  
241 de comprendre un peu tout ça. Je dirais que la compréhension globale de cette démarche-là, je  
242 l'ai comprise vers la fin qu'au début. Au début, je savais pas très bien où on allait, où j'allais.  
243 Je savais qu'il fallait que je démontre quelque chose, mais j'aurais eu de la difficulté, je dirais  
244 même au milieu de ma démarche DCC, de dire si je démontrais vraiment tous mes domaines  
245 et si j'utilisais vraiment les bons critères.

246

247 *Et puis vous avez eu des entretiens individuels ou vous en avez pas profité, pour vous*  
248 *aiguiller un petit peu ?*

249

250 Oui avec l'accompagnant. Je crois bien, mais je ne suis plus sûr... (rires). Est-ce que j'ai eu  
251 un entretien individuel, oui je crois vers la fin parce qu'on avait pris un rendez-vous.

252

253 *Vers la fin de la VAE ?*

254

255 Non vers la fin de la démarche d'accompagnant avant de commencer le DCC, donc là c'est  
256 encore dans le premier tiers.

257

258 *Et ce DCC, quand vous l'avez rendu vous vous sentiez sûr ou vous étiez pas très à l'aise.*

259

260 Ouais, j'étais pas très à l'aise parce que c'est comme je vous disais avant. Parce que j'étais  
261 pas capable de dire si je démontrais avec ce document de manière correcte mes domaines de  
262 compétences et les critères. Parce que j'avais regardé quand même ce qu'avait fait mon  
263 collègue qui avait fait l'année précédente, puis j'en avais deux autres qui avaient fait mais  
264 deux ans avant qui avaient fait la première démarche VAE. Et puis il y en a un en particulier  
265 que je trouvais hyper compétent dans sa manière de démontrer, je trouvais que j'arrivais tout à  
266 comprendre quand il prenait une situation et puis les étapes qu'il présentait. Et je me disais :  
267 bon, mais moi j'arrive jamais à présenter un truc de cette manière-là quoi. Tout en sachant  
268 qu'il y a quand même une dimension personnelle, quoi. C'était ma démarche que je présentais  
269 à travers ma pratique professionnelle. Mais par contre ce que j'ai pas dit c'est que les  
270 situations que j'ai prises, j'ai dû les prendre dans ma pratique professionnelle, mais comme ça  
271 faisait pas trop longtemps que j'étais à (nom d'école 3), j'ai été pioché aussi dans des  
272 situations où je bossais avant. Qui dataient de plusieurs années précédentes. C'était pas  
273 toujours évident de se souvenir d'une situation suffisamment claire de façon à pouvoir  
274 analyser les étapes qu'on a mises en place après. Donc oui, fallait pas remonter trop loin non  
275 plus parce qu'après on est dans le flou.

276

277 *Puis après ce DCC il y a eu quoi ?*

278

279 Alors après le DCC, il y a eu plusieurs étapes. Il y avait une étape qui a été importante. C'était  
280 le week-end à Crêt Bérard et puis là-dedans... en fait dans tous les travaux qu'on a rendus, ils  
281 pouvaient évaluer les domaines de compétences et les critères. Donc en fait, le DCC, c'était le  
282 gros morceau, mais c'est pas le seul qui démontre ça. Dans tous les ateliers qu'on a suivis  
283 dans une journée au fil de la formation, les accompagnants pouvaient nous évaluer par rapport  
284 à nos compétences. Parce que l'accompagnant donc je vous parle avant dans le DCC, c'est  
285 pas le même que les deux personnes qui sont nos évaluateurs.

286

287 *Les experts.*

288

289 Les experts ouais. Et qui eux nous évaluent tout du long de la démarche. Et lorsqu'on a fait  
290 Crêt Bérard, c'était avec les experts et les étudiants. Donc on a fait toute une série de travaux  
291 sur deux-trois jours, et puis là on était de nouveau noté. Donc c'était un morceau important  
292 aussi par rapport à l'évaluation.

293

294 *Comment ça s'est passé Crêt Bérard ?*

295

296 J'appréhendais un peu parce que je me suis dit : on va nous observer, passer à la moulinette,  
297 nous en faire baver (rires). Et puis en fait, ça s'est très bien passé parce que j'ai essayé en fait  
298 de vider tout ce côté observation, appréhension, tout ce que j'avais entendu et puis j'ai pris les  
299 choses comme elles venaient. Et puis la finalité, c'est que j'ai eu plaisir à faire ce week-end, à  
300 faire tout ce qu'on nous a demandé, même si à des moments ça peut être stressant et puis ça  
301 s'est bien passé, je l'ai bien vécu.

302

303 *Vous avez dit dans des moments c'était stressant.*

304  
305 Oui parce qu'on nous demandait d'effectuer des travaux. Puis on nous donnait un laps de  
306 temps puis après on savait qu'on devait faire une présentation.

307  
308 *Mais vous aviez pas peur d'échouer ou de vous planter, vous étiez relativement tranquille.*

309  
310 (Silence). Tout au long de cette formation, je me suis jamais dit : je vais échouer ou j'ai  
311 l'anxiété d'échouer. Plutôt l'anxiété d'effectuer au mieux mon travail. Plutôt ressenti comme  
312 ça.

313  
314 *Vous vous disiez pas que c'était possible que vous ne réussissiez pas à démontrer toutes vos*  
315 *compétences ?*

316  
317 Ah oui. Mais je le prenais sereinement. Oui c'est possible, parce que je voyais qu'il y avait  
318 des gens qui étaient très compétents dans leur domaine. Et puis je me disais : oulala, ça c'est  
319 des gens qui arrivent à très bien synthétiser les situations, ils arrivent à en parler correctement,  
320 disons de manière très cohérente tout ça, très claire et tout. Puis je me dis : ouais moi je suis  
321 peut-être pas toujours aussi clair. Très certainement là je me disais : je suis en-dessous de ces  
322 compétences-là en tout cas. Mais je me disais pas du genre : je suis nul ou je vais louper, non  
323 ça c'est pas des trucs que je me disais. Je me disais : c'est possible que je loupe et puis bon si  
324 je loupe et ben je referai quelque chose. J'étais obligé de toutes façons.

325  
326 *Mais si vous aviez loupé ?*

327  
328 Ca m'aurait enquié.

329  
330 *Pourquoi ?*

331  
332 (Silence). Ben de rester encore dans une démarche de formation, une prolongation de quelque  
333 chose que j'avais déjà démontré précédemment. J'aurais continué à travailler dans un milieu  
334 institutionnel avec mon diplôme de maître socio-professionnel, on m'aurait jamais rien  
335 demandé de plus, à moins que moi tout à coup j'aie voulu faire un complément de formation.  
336 Et là, je me trouvais dans un caractère d'obligation, ouais je crois que c'est ça qui me  
337 contrariait le plus c'était le côté obligation. Obligé de.

338  
339 *De faire reconnaître ?*

340  
341 Ouais.

342  
343 *Donc en fait si vous réussissiez pas à démontrer vos compétences, ça remettait encore une*  
344 *couche sur cette obligation.*

345  
346 Ouais exactement.

347

348 *Mais vous vous seriez pas dit : ah ça veut dire que je suis pas capable ou que mes collègues*  
349 *vont me considérer comme étant pas capable ?*

350

351 (Silence). Je pense que peut-être ce qui était important pour moi quand même de réussir cette  
352 formation, c'était plus par rapport au cursus précédent, comme j'avais fini dans mon poste de  
353 travail précédent, où j'avais eu, pour moi c'était un échec par rapport à ce que j'avais voulu  
354 amener. Mais j'étais plus dans l'enseignement là, hein, disons indirectement, c'était un échec  
355 par rapport à ce que je voulais amener et puis j'avais aussi vécu quelque chose où j'étais pas  
356 reconnu du tout dans le travail que je faisais. Bien au contraire. C'était les bâtons dans les  
357 roues à fond, dans le poste précédent à la direction générale à (nom d'école). Dans la  
358 coordination au niveau (nom de métier). Et là sur le plan reconnaissance personnelle, j'avais  
359 pris un coup plein la gueule comme on dit (rires). Et puis j'étais aussi sur une situation  
360 personnelle où j'en prenais plein la gueule quoi. Situation familiale et personnelle où j'en  
361 prenais plein la gueule. Donc c'était une période de mon existence qui était très négative où  
362 j'essayais de survivre carrément. Donc la VAE c'était quand même important que je réussisse  
363 pour démontrer que j'avais justement ces capacités et pour que ma démonstration soit  
364 effective. A quelque part c'était comme repasser un deuxième examen. Vous voyez ce que je  
365 veux dire ?

366

367 *Une sorte de deuxième chance ?*

368

369 Ouais. Non, parce que précédemment c'était pas un échec. Mes formations précédentes  
370 n'étaient pas un échec.

371

372 *Je pensais par rapport à votre situation difficile d'avant.*

373

374 Alors là c'était plus par rapport à moi que de démontrer aux autres personnes.

375

376 *Et puis, il y a eu ce DCC, Crêt Bérard, vous dites j'ai essayé de faire au mieux.*

377

378 Oui parce que c'est une question de personnalité. Moi j'aime pas dire je fais un travail et je le  
379 fais à moitié. Si je m'engage dans quelque chose je le fais à fond, c'est pour ça que je dis : j'ai  
380 fait au mieux.

381

382 *Et puis il y avait une visite en classe ?*

383

384 Oui, les experts sont venus. Ah c'est juste, ils sont venus faire la visite. Après on a consacré  
385 un petit moment pour l'évaluation. Alors, ils nous ont pas fait de retour les experts. Pas fait de  
386 retour mais c'était pour tout le monde la même chose. Pas fait de retour, c'était indirect parce  
387 que c'était un élément qui intervenait dans la somme des évaluations pour la VAE. Et en fait  
388 j'ai su après que ça s'était pas si bien passé. Mais je l'avais senti quand même. Puis j'avais pu  
389 le formuler dans l'entretien qu'on avait eu après. Donc c'était une bonne chose. Puis je me  
390 suis rattrapé à Crêt Bérard sur d'autres trucs (rires).

391

392 *Vous vous êtes dit quand ça s'est pas super bien passé ici : ah ben je me rattraperai ailleurs ?*  
393

394 Non parce que je savais pas ce qui allait se passer à Crêt Bérard. Non, ça c'est la synthèse  
395 finale. J'ai su après coup que le manquement que j'avais eu à la séance, au cours que j'ai  
396 présenté aux experts, je l'ai compensé à Crêt Bérard. Et si je l'avais pas compensé à Crêt  
397 Bérard, il y a des chances que j'aurais été, que j'aurais loupé un des domaines de  
398 compétences.

399  
400 *Et suite à votre visite, quand vous avez senti que ça s'était pas super bien passé, vous avez*  
401 *pas eu peur à ce moment-là, parce que vous saviez pas que ça allait peut-être compenser par*  
402 *d'autres choses ?*  
403

404 (Silence). Non. Non. (Silence). Je voulais pas m'angoisser pour cette formation ou bien pour  
405 des trucs comme ça. Non, le mot qui me vient à l'esprit c'est : zen. C'est pas de  
406 l'inconscience, c'est parce que j'étais prêt à assumer quelque chose qui jouait pas et à me  
407 remettre en question. Sur ces nombreuses dernières années, je me suis tellement remis en  
408 question que j'étais prêt à me remettre en question. Donc la démarche de la VAE, ben ne me  
409 dérangeait pas par rapport au fait qu'il fallait se remettre en question, donc j'avais peut-être  
410 une expérience supplémentaire par rapport à ça. Donc un atout. Et puis le fait de me dire : ça a  
411 moins joué ici, bon ben ça ira peut-être mieux ailleurs. Mais j'étais pas là à me dire : oh j'ai  
412 loupé là ou... Non non. Je me souviens pas m'être dit ça en tout cas.

413  
414 *Et le fait de pas avoir accès aux retours des experts ne vous dérangeait pas non plus ?*  
415

416 (Silence). Non. (Silence). C'était voulu parce que comme c'est un élément de démonstration  
417 de compétences, ils pouvaient pas nous dire à ce moment-là : oui, ça c'est super bien passé,  
418 vous avez démontré ceci ou cela alors que c'était une toute petite fenêtre dans toute la  
419 démarche, et puis qu'eux en fait ils comptabilisent. C'est pour ça que j'utilise ce terme-là.  
420 Dans toutes les démarches qu'on a eues, ils comptabilisent si tel et tel domaine a été abordé et  
421 s'il a été démontré avec les critères et puis il y a une coche « a été démontré » et un quota  
422 qu'il faut démontrer sur le total. C'est comme ça qu'ils arrivent à leur validation.

423  
424 *Mais vous en aviez pas spécialement besoin qu'on vous dise : ça ça a été démontré, ça pas,*  
425 *faudra faire attention la prochaine fois ?*  
426

427 Alors (silence). Non parce que je me disais que ça changerait rien que je le sache. Parce que  
428 comme je savais pas les autres démarches qu'il y auraient, par exemple à Crêt Bérard, à la  
429 rigueur, ça m'aurait focalisé peut-être sur : j'ai pas démontré cette compétence-là, donc il faut  
430 absolument que je la démontre ailleurs. Puis ça, ça aurait peut-être été moins naturel je pense.

431  
432 *Et à la fin vous avez eu encore un entretien explicatif ?*  
433

434 Mmh mmh. Alors l'entretien explicatif je me souviens plus si c'est celui où on nous donne  
435 justement...

436

437 *Non c'est celui où on vous demande des précisions*

438

439 Ah oui ! Oui c'est de nouveau un entretien où on nous donne pas de retour. Oui où on a la  
440 possibilité de s'exprimer sur tout ce qu'on a vécu. Un peu comme je le fais maintenant (rires).  
441 Alors c'était plus comme la possibilité de s'auto-évaluer et de donner ce retour d'auto-  
442 évaluation aux experts, histoire qu'eux se rendent compte si on était à côté de la plaque ou  
443 pas.

444

445 *Vous l'avez bien vécu celui-là ?*

446

447 Oui. (Silence). Il y a peu de choses que j'ai mal vécues. Oui les seules choses que j'ai mal  
448 vécues c'est des trucs où j'avais vraiment l'impression qu'on perdait du temps, il y en a quand  
449 même eu un ou deux, où on nous a fait des petits exercices genre travail de groupe avec des  
450 petits jouets ou des dominos, ouais je sais plus si c'était des dominos, pour en fait qu'on  
451 s'analyse sur notre propre dynamique dans le groupe. C'était dans le cadre de l'Institut, c'était  
452 avec (nom d'un responsable), où on était tous ensemble. Ca là, il y a quand même deux-trois  
453 fois où j'ai eu l'impression que ça servait absolument à rien du tout. Il y avait une bonne  
454 intention de fond, mais la démarche démonstrative elle était pas là. On était pour la plupart  
455 trop vieux pour ce genre de choses. Je pense que ça aurait marché avec des gens qui faisaient  
456 une première formation pédagogique ou des choses comme ça, mais pour des gens qui avaient  
457 l'habitude, qui avaient déjà passé par là, qui avaient déjà une expérience de vie importante et  
458 puis qui très certainement aussi avaient déjà fait ça avec d'autres personnes en tant  
459 qu'animateurs, c'était un peu lourd.

460

461 *Ca c'est un truc que vous avez pas trop aimé mais vous avez traversé des difficultés pendant*  
462 *cette VAE ?*

463

464 Non, le seul truc difficile c'était d'accoucher du DCC. Parce que comme je vous ai dit au  
465 départ je voyais pas la globalité, je voyais pas très bien comment faire les démarches et puis  
466 par rapport à mon cursus où j'avais pas beaucoup de recul sur un travail d'enseignement dans  
467 une école avec des apprentis mais plutôt des trucs qui dataient de plusieurs années en arrière  
468 avec des adultes, c'était pas évident de trouver l'histoire ou l'élément à mettre en évidence  
469 pour dire : voilà cette compétence, je pense l'avoir dans cette démarche-là, parce que j'ai fait  
470 comme ceci et je vous démontre comment est-ce que je suis arrivé à tel et tel domaine. Que  
471 j'ai les compétences pour ça. Donc à cause de ça, j'étais un peu comme on tend un arc. A la  
472 der, pouff. Bon c'est aussi une dynamique, je fonctionne un peu comme ça. Et puis ce qui fait  
473 qu'à la fin, il y avait quand même un phénomène de stress pour dire : il faut que je formalise  
474 ce document. A la fin j'étais sûr. Quand j'écrivais et que je mettais les choses, j'étais sûr.  
475 J'étais pas sûr que ça démontrait vraiment, mais j'étais sûr de ce que je mettais. Mais il y a  
476 des gens qui arrivent à faire un petit bout régulièrement comme ça. Moi c'est une période de  
477 gestation. Ca tourne dans un coin de mon cerveau et puis après, il y a le stress qui arrive parce  
478 que je me dis que le délai il est pas respecté. Et puis tout à coup j'ai comme une vision un peu  
479 globale et là c'est l'élément déclencheur. Quand j'ai cette vision un peu globale je peux

480 mettre les choses en place. Je sais, je vais mettre ça là, là, là, là, là, puis je le mets en place.  
481 Puis comme je suis un peu perfectionniste, je rebouge un petit peu ça, je complète un peu ici,  
482 puis une fois que je suis vraiment satisfait je peux passer à la suite. Mais c'est ma manière de  
483 fonctionner, je le sais. Puis ça a joué mais j'ai rendu mon document au dernier timbre de la  
484 poste (rires).

485  
486 *Puis à la fin quand tout s'est terminé, que vous avez tout fini et qu'on vous a dit ben voilà*  
487 *vous avez réussi à démontrer vos compétences, vous vous êtes senti comment ?*  
488

489 Ah je me suis senti bien. Parce que là justement on peut pas nier que ça fasse plaisir,  
490 j'entends, la personne à qui on nous dit que c'était bon et qu'il avait pu démontrer ses  
491 compétences, puis qu'est pas content, je le crois pas. Là j'étais content à plusieurs titres. Pour  
492 moi ça me démontrait que j'étais encore capable d'avoir une démarche de formation continue  
493 et puis de ressortir quelque chose et puis peut-être par rapport à l'école. Quand je dis l'école  
494 c'est autant la direction que les collègues, de démontrer que les compétences je les avais, et de  
495 revaloriser peut-être mon ego par rapport à mon statut puisque j'étais en CDD et que là j'étais  
496 en CDI et j'étais entre guillemet « accepté » mais c'était une façon de parler, je l'étais,  
497 accepté par mes pairs, mais dans l'enceinte de l'école. Ah oui, il y avait peut-être aussi un  
498 petit truc qui était bien pour moi, c'est que à l'époque j'habitais à (nom de lieu), il y a  
499 quelques années et puis il y a (nom d'école) là-bas que j'ai fait et j'ai postulé plusieurs fois à  
500 (nom d'école) à l'époque où j'habitais (nom de lieu), et ils m'ont toujours refusé et j'ai jamais  
501 décroché un entretien chez eux. J'ai jamais compris pourquoi j'ai jamais eu aucun entretien  
502 dans cette école, alors qu'ils me connaissaient puisque j'y avais passé. Et puis le fait d'entrer  
503 (nom d'école 3), pour moi c'était bien mieux qu'à (nom de lieu). Parce que déjà il y a une très  
504 bonne ambiance ici, je trouve dans l'école, dans la section puis le boulot qui est fait dans la  
505 section je le trouve vraiment extraordinaire, puis ça calque tout à fait à ma manière de penser,  
506 de m'organiser et de travailler, donc j'étais content. Voyez pour un technard qui a travaillé  
507 des années avec une équipe pluri-disciplinaire, avec des socios, des assistants sociaux, des  
508 éducateurs, et puis qui, pendant des années aussi, a été considéré comme un extraterrestre  
509 (rires), par rapport à l'aspect (nom de matière enseignée), de se retrouver aussi dans une  
510 équipe où on parle la même langue, ça fait du bien.

511  
512 *Donc c'était une revanche par rapport à (nom de lieu)?*  
513

514 Ouais revanche c'est un gros mot, non. C'était bien parce que je me sentais mieux. Après il y  
515 a aussi peut-être le côté public cible. C'est vrai que là avec les apprentis c'est un peu  
516 différent, ils grattent partout. Puis dès qu'ils voient quelque chose, ils mettent l'instrument, ils  
517 grailent, ils sont plus intransigeants. Il y a aussi l'âge qui fait qu'ils sont comme ça. Puis  
518 disons, comme on les trie pour venir faire (nom de matière enseignée), ils ont aussi des  
519 attentes, alors il y en a certains qui demandent beaucoup, ce qui était pas le cas dans  
520 l'enseignement où j'étais avant, qui était un enseignement vraiment orienté pédagogie des  
521 adultes. Donc mon côté un peu : cool je parle sur le même ton, là chez les apprentis ça passe  
522 moins bien. Ca me demande toujours de l'adaptation. Moi je pense pas qu'on puisse rester  
523 figé sur un truc. Je pense que l'enseignant qui reste tout le temps dans son même créneau

524 pédagogique, il doit être bien triste à un moment donné. Mais c'est pas évident parce qu'il y a  
525 certaines choses qu'on voit, qu'on a de la peine à sortir, des schémas qu'on reproduit tout le  
526 temps.

527

528 *Il a des relations qui ont été très marquantes pour vous dans la VAE ? Des personnes*  
529 *importantes?*

530

531 Pas forcément par rapport à ma démarche VAE. Je dirais que les personnes les plus  
532 marquantes que j'ai rencontré sont plutôt des autres personnes qui ont fait la démarche VAE.  
533 Ouais plutôt.

534

535 *Pourquoi ?*

536

537 Parce que c'est des ouvertures avec des personnes avec qui on peut garder le contact comme  
538 avec Kim par exemple, mais il y en a d'autres aussi où ça donne une ouverture par rapport  
539 aux connaissances qu'on a, aux personnes qu'on connaît. Maintenant, c'est vrai que (nom  
540 d'un responsable) est une personnalité marquante de la VAE. C'est elle qui est responsable de  
541 la démarche VAE. C'est une personnalité. Et puis je la trouve, elle a une dynamique que je  
542 trouve intéressante. Mais bon elle est pas beaucoup intervenue sur le plan pédagogique, elle,  
543 c'était plutôt administratif. La personne qu'on a eu pour l'accompagnement de groupe j'ai  
544 trouvé très bien aussi, une personne qui avait un parcours intéressant qui fait que ça me  
545 correspondait bien dans l'accompagnement qu'il donnait.

546

547 *[Crêt Bérard, non pertinente pour le travail de mémoire]*

548

549 Non autrement les personnes marquantes c'était dans le groupe. Dans le groupe, les autres  
550 étudiants.

551

552 *Vous aviez le même accompagnant ?*

553

554 Non. C'était pas toujours la même chose. Le portfolio on s'est retrouvé à quelques-uns dans  
555 un autre groupe puis après dans un autre atelier ça a été de nouveau séparé parce qu'on a  
556 choisi ces ateliers vidéo, écriture.

557

558 *[Incompréhension sur constitution des groupes, non pertinente pour le travail de mémoire]*

559

560 Ce qui était bien c'est que ceux de la démarche portfolio on s'est retrouvé en nombre dans des  
561 ateliers ou des travaux de groupe. Mais il y avait déjà un noyau qui se connaissait qui pouvait  
562 apporter une dynamique positive puisqu'elle était déjà positive dans le portfolio.

563

564 *Ce portfolio c'était pas obligatoire pour tout le monde ?*

565

566 Non, c'était pas obligatoire effectivement. C'était ce que j'appelle une démarche vivement  
567 conseillée mais c'était pas obligatoire. Et puis moi aussi au départ, je me suis dis : bon

568 raconter son cursus de vie, je l'ai déjà fait plusieurs fois, puis j'en ai discuté avec le collègue  
569 qui avait fait la formation avant, puis il m'a démontré, en fait c'était pas son intention, mais  
570 j'ai vu dans ce qu'on avait discuté, que la démarche pouvait m'amener une méthodologie  
571 pour les démonstrations que j'allais faire.

572  
573 *Donc ça allait vous aider pour la VAE*

574  
575 Oui. Ca a été un élément qui m'a rassuré quelque part.

576  
577 *Vous avez dit cette introspection, ça vous avait apporté quelque chose dans votre vie*  
578 *professionnelle ou dans votre vie tout court ?*

579  
580 Alors ce que ça m'a amené et dont j'étais peut-être pas tout à fait conscient avant de faire  
581 cette démarche, c'était que j'avais la possibilité justement de m'interroger sur mon cursus  
582 pédagogique, sur mon historique et ma pratique d'enseignant. Et ça, c'était pas tout à fait  
583 évident, au départ je l'avais pas perçu comme tel. Donc le fait de pouvoir s'interroger sur  
584 cette pratique et puis de devoir démontrer ses compétences, qui sont toutes des compétences  
585 en relation avec le domaine, et ben ça a été un travail sur soi-même qui a remémoré plein de  
586 démarches et puis ça, ça m'a permis de me sentir un petit peu mieux dans mon travail et puis  
587 justement dans la dynamique aussi de : qu'est-ce que je peux changer puis mettre en place  
588 pour la suite. Et puis de se dire : voilà rien n'est figé, les choses peuvent bouger et elles  
589 doivent bouger.

590  
591 *Ca c'est la VAE ou le fait de travailler l'introspection qui vous a amené cela ?*

592  
593 Ben c'est un peu les deux. L'introspection a permis de mettre en évidence des choses que  
594 j'avais un petit peu oubliées. Et puis le fait de les avoir ressorties, analysées, démontrées,  
595 écrites, et puis même, une fois on a pu amener dans le groupe de travail une de ces situations  
596 qu'on avait écrites. Et ben de remettre à flot en quelque sorte, un certain nombre de choses et  
597 de les mettre en référence avec ce que je faisais à (nom d'école 3). Donc ça fait un chassé  
598 croisé de tout ça et puis ça a donné des nouveaux éléments. Et c'est ces nouveaux éléments  
599 qui rentrent dans une fameuse dynamique de se dire : oui je fonctionne comme ça, ah oui c'est  
600 vrai que j'ai plutôt l'habitude de présenter le truc comme ça. Là c'était pas très bien, là je  
601 peux mieux faire ou là c'était quelque chose... puis voir qu'est-ce que ça me rapporte dans  
602 ma pratique, c'est un élément supplémentaire. Puis ces éléments supplémentaires vous  
603 permettent justement d'avoir un mouvement.

604  
605 *Puis il y a d'autres choses qui vous ont marquées ?*

606  
607 Non, parce que la méthodologie, elle nous a pas été enseignée dans la VAE. Il y a personne  
608 qui en tout cas directement nous a donné des astuces, des méthodes, comment faire pour cette  
609 démarche-là. Alors peut-être de la méthodologie dans l'exercice d'écriture ou vidéo, oui il y  
610 avait peut-être des éléments de méthodologie. Mais autrement par rapport à la pédagogie, non  
611 il y avait pas de méthodologie et certains étudiants attendaient peut-être ça. Mais non moi, ça

612 m'a pas manqué. Non je pense qu'il y avait justement assez avec la démarche d'introspection,  
613 avec la démonstration du DCC, non je trouvais qu'il y avait assez là. Donc c'était à nous de  
614 ressortir notre méthodologie et de la discuter à travers un cas par exemple.

615

616 *Puis maintenant vous en pensez quoi de cette VAE avec le recul ?*

617

618 La VAE c'est quoi (rires) ? Avec le recul, je pense que c'était une bonne chose, ça me  
619 correspondait bien, pour moi c'était bien. Puisqu'il fallait que je fasse quelque chose,  
620 heureusement qu'il y avait la VAE. Maintenant, à part certains ateliers où j'ai senti que  
621 c'était inutile, le reste je l'ai pris assez positivement. Ça me correspondait bien par rapport à  
622 ce que j'avais comme bagage. Et puis le fait de devoir démontrer quelque chose pour lequel je  
623 pensais avoir les compétences mais que la direction ne voulait pas reconnaître. Je devrais dire  
624 le département. Donc pour ça c'était bien. Les collègues qui ont fait la VAE alors qu'ils  
625 avaient un CFAP n'avaient comme motivation que le fait de pouvoir faire une démarche de  
626 formation continue et de se remettre à jour. D'un point de vue salaire ça changeait rien, d'un  
627 point de vue contrat, ça changeait rien. Ils ont juste eu cette possibilité-là de faire quelque  
628 chose qui n'était pas obligatoire. Il y a deux collègues qui ont refusé de le faire, qui ont pas  
629 envie de le faire. Donc pour moi c'était d'autant plus intéressant de le faire parce que  
630 justement ça m'amenait plus de choses que ceux qui l'avaient fait avant moi.

631

632 *Donc vous le conseilleriez à tout le monde, tout le monde a les aptitudes pour faire une VAE,*  
633 *d'écrire un DCC, de tenir la pression à Crêt Bérard ?*

634

635 C'est vraiment des situations particulières. Je trouve c'est bien qu'on doive présenter un  
636 dossier pour la VAE. Je pense que tout le monde a pas le profil pour la VAE, mais par rapport  
637 à son cursus. Il y a des personnes, j'en connais quelques-unes quand même, qui avaient peu  
638 de pratique dans leur parcours de l'enseignement, et je connais pas tout, mais je sais pas sur  
639 quels critères ils ont été acceptés à la VAE. C'est des gens qui avaient des difficultés, qui  
640 avaient de la peine à rentrer dans sa démarche, ou des gens qui avaient justement pas eu de  
641 méthodologie. Alors quand on leur demandait de démontrer quelque chose qui s'appuyait sur  
642 une expérience personnelle pédagogique où on devait démontrer de la méthodologie, ben ils  
643 l'avaient pas, puis ils étaient perdus. Ils manquaient de structure ou de choses comme ça.  
644 Non, je pense pas que tout le monde pourrait faire la VAE, que c'est bien qu'il y ait des  
645 critères et un dossier à présenter au départ.

646

647 *[Discussion sur les projets futurs, non pertinente pour le travail de mémoire]*

648

649 J'ai dû fournir un effort important sur le plan technique pour me mettre à jour, pas  
650 pédagogique mais technique. Donc ça c'est un investissement que j'aimerais pouvoir encore  
651 conserver pour le futur.

652

653 *Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur cette VAE ?*

654

655 Une fois que je l'ai terminée et que le ouf était là, je trouve que j'ai vite oublié un petit peu ce  
656 qui c'était passé. Comme quand vous m'avez contacté, je me suis dit : qu'est-ce que je fais,  
657 est-ce que je vais relire mes documents ? Et puis non, je vais faire avec ce que j'ai. Il y a des  
658 choses j'ai zappé complètement. Ouais par contre, ce que je pourrais dire, c'est que si on  
659 considère la VAE comme une démarche de formation continue, je trouve que c'est dommage  
660 qu'on en fasse pas plus dans le cadre de l'enseignement.

661

662 *C'est vrai que j'ai noté ça : vous parlez de la VAE comme d'une formation continue. Or ils*  
663 *disent qu'ils ne font pas ça, alors comment est-ce que vous vous voyez ça comme une*  
664 *formation continue ?*

665

666 Peut-être par rapport à l'organisation. C'est quelque chose qui est complémentaire au boulot  
667 et puis le boulot nous donne un certain laps de temps pour faire ça. C'est plus par rapport à  
668 l'aspect horaire. Pour moi c'était de la formation continue.

## **KIM**

Hautes études universitaires

Enseignant dans une université durant 10 ans

Travail d'indépendant en entreprise

Besoin d'un titre pédagogique pour enseigner dans la formation professionnelle

### **Entrée en VAE**

Pour la validation des acquis, il s'est inscrit à la HEP, mais en cours d'emploi il perdait 40% de son salaire. Par contre à l'IFFP, il gardait le même salaire tout en ayant une décharge.

Il remplissait les critères pour l'entrée en VAE.

L'idée de devoir procéder à une VAE pour faire valoir ses aptitudes pédagogiques le faisait « hurler de rire » mais il acceptait « l'absurde » de la situation. En effet, à (nom d'une haute école) il devait déjà faire valider son enseignement chaque semestre et il était mieux noté que certains autres collègues.

Le fait d'accepter la décision d'entrer en VAE est lié à la sagesse : « Sagesse d'accepter ce qui ne peut être changé ». La VAE était obligatoire. « J'avais pas le choix, j'avais le couteau sous la gorge et besoin du titre pédagogique ». Il estime que chacun réagit en fonction de sa maturité professionnelle et que se battre contre cette obligation est une perte d'énergie. Cela lui permettait de transformer son CDD en CDI et d'augmenter son salaire.

Il estime qu'on lui a mis « beaucoup de bâtons dans les roues » parce qu'il était issu d'une minorité dans des métiers peu accessibles à celle-ci. A l'époque de son diplôme, seuls 7% de ses semblables travaillaient dans le même domaine. Dès lors, il a l'habitude des difficultés et défis, et la VAE ne lui a pas posé de problèmes.

Avant l'entrée en VAE, il a imaginé le retour sur investissement de la VAE, notamment au niveau salarial et cela l'a motivé. Il a vécu deux années difficiles : entrée dans l'enseignement professionnel, préparation de nouveaux cours et VAE. Il est à présent très satisfait du résultat.

Il est entré en VAE sans représentations préalables.

### **Processus de VAE**

Pour lui, le processus était clairement défini. Les critères d'évaluation étaient clairs, il a trouvé cela « appréciable ». De plus, les candidats avaient la possibilité de poser des questions pour préciser ce qui restait flou.

Les experts (expert et co-expert) venaient en visite, il fallait rendre un dossier écrit, les candidats allaient vivre une observation en résidentiel à Crêt Berard. Tout était clair.

## **Qualité de la formation**

Les jours de cours étaient le lundi environ une fois par semaine. Deux bémols sont à relever.

1. Les cours étaient donnés de façon ambiguë : « On était censé ne pas recevoir de cours et c'était un peu des cours ».

2. Il s'agissait « de cours mis en œuvre comme nous ne devions pas le faire ». Donc essentiellement de manière frontale avec une interactivité très faible. Les responsables fonctionnaient un peu dans leur « bulle ». Les candidats ne comprenaient pas toujours le langage. Les responsables agissaient en « hyperspécialistes », « Parfois, on ne captait pas du tout où l'enseignant voulait en venir. » Or, le public était hétérogène. Par conséquent les candidats interagissaient entre eux.

Le problème était que les responsables de la VAE n'appliquaient pas eux-mêmes ce qu'ils demandaient.

Les ateliers ne lui ont strictement rien apporté : « apport zéro » et « incompétence énorme d'un des enseignants ». Il avait le sentiment que la présence des candidats permettait de justifier les postes des profs.

Ce qui le dérange dans toutes les formations c'est quand « le formateur a un niveau inférieur au mien. » Par exemple, dans son école il est responsable projets (nom d'un domaine) et a dû faire une formation HEP (nom de formation). Le formateur était moins qualifié que lui, il a donc quitté la formation. Si on l'oblige à y retourner il quittera son poste de responsable (nom du domaine). Il estime que souvent « on doit suivre des formations juste pour justifier les postes de la HEP », que les formateurs ne connaissent rien du terrain et ne font pas de recherches de bon niveau. Les formations ne sont mises en place que pour garantir le travail des formateurs HEP. Or, dans la VAE, il n'y avait pas de cours (sauf ateliers), et donc pas de possibilités de vérifier le niveau des profs.

## **Expert et co-expert**

« Leur rôle a été bien tenu. Ils n'avaient pas le droit d'interagir avec nous. Ca a été clairement dit ». Les experts ne pouvaient pas donner de feeds-backs. « Moi j'aurais aimé avoir ça, c'est important ». Par rapport à la VAE, il estime qu'ils ont tout à fait joué leur rôle, mais que de manière générale, il aime bien avoir le feed-back.

*[Problème avec un expert, non pertinent pour le travail de mémoire]*

## **Accompagnant**

Les candidats pouvaient utiliser un certain nombre d'heures avec lui. Il accompagnait le travail en groupe ainsi que des sollicitations individuelles. Il clarifiait les critères qui pouvaient paraître peu clairs. C'était une « personne absolument remarquable, adéquate, qui

connaissait bien son job. » Il n'a pas énormément sollicité l'accompagnant. Toutefois, il a demandé une visite en classe avant que les experts ne viennent, afin d'obtenir un feedback. Ainsi, il savait ce qu'attendait l'IFFP, c'était donc très utile. Cela lui a permis de s'orienter pour la visite des experts.

Le dossier était « fastidieux » à faire mais les critères étaient clairs.

### **Attentes IFFP**

D'après lui, il existe une divergence entre ce qu'attend l'IFFP et la réalité du terrain. L'IFFP ne veut pas de frontal et donc désire voir un enseignement très interactif avec les élèves. « C'est les élèves qui doivent quasiment faire le cours à notre place, donc nous devons nous débrouiller pour faire émerger dans le cerveau de nos élèves la matière à enseigner. » « C'est tout à fait faisable, par contre il me faut 10 ans pour faire rentrer dans leur cerveau une année de cours. »

Il a été « malin » parce qu'il a demandé à tous ceux qui avaient fait la formation avant lui ce qui n'avait pas été. Ainsi, il a appris ce que l'IFFP attendait et « j'ai été très attentif à faire ça pendant le cours où les experts sont venus ». « J'ai dû préparer mes élèves. ». Il a donc modifié sa façon d'enseigner, a changé la disposition des tables et a fait travailler les élèves par groupes avec compte-rendu de chaque groupe au rétro. La semaine d'après, tout est revenu à la normale. Il estime donc que l'IFFP attend des enseignants quelque chose qui ne peut pas se mettre en place parce que le programme est colossal. La vision de l'IFFP est enrichissante mais prend beaucoup trop de temps.

### **Crêt Bérard**

Pour lui, c'était quelque chose de familier. Dans ses formations antérieures il avait beaucoup été mis sous pression, notamment avec un (nom de formation) fait sur un an. Il a l'habitude de faire des tâches sur 2 jours sous stress. Ce qui a été évalué, selon sa perception est la capacité à résister au stress. « Les gens savaient ou non ». Les candidats n'avaient pas le temps de chercher dans une formation. « Il fallait se baser sur nos acquis et de ce point de vue c'était très intéressant. ». Ils étaient mis dans des situations tout à fait « crédibles », mais il peut imaginer que certains collègues vivent dans « une bulle » et n'ont jamais eu ces problèmes à traiter. Pour lui, Crêt Bérard était ce qu'il y avait de plus pertinent dans la VAE.

### **Entretien d'explicitation**

Cet entretien était là si les candidats voulaient ajouter quelque chose. Il n'avait rien à dire de nouveau, dès lors lui et les experts sont partis sur un autre sujet. Il pense que la décision quant à l'évaluation était déjà prise.

### **Les pairs**

Ce qu'il a trouvé de plus positif dans toutes les formations qu'il a faites sont les relations avec les pairs. Il les estime « extrêmement enrichissantes ». Il y a partage des expériences professionnelles, chacun apporte quelque chose, comme une aide pour comprendre les critères et un soutien mutuel lors de Crêt Berard. Ils continuent à se rencontrer une fois par année et ont invité leur accompagnant une fois au terme de la formation.

### **Terme de la VAE**

« Ouf, c'est fait. » Il est heureux d'avoir dès lors plus de temps pour faire autre chose.

Au vu de son parcours de formation préalable, il n'a pas été déstabilisé par la VAE. Pour lui, la VAE n'a rien remis en question. Il a pensé pouvoir échouer, au vu de son expert, mais si cela avait été le cas, il n'aurait pas du tout été déstabilisé, ce d'autant plus qu'à l'époque couraient des rumeurs selon lesquels l'IFFP n'aimait pas les universitaires. Il aurait juste tenté de mieux cibler les réponses par rapport aux attentes.

Depuis, il a dû refaire une formation à l'IFFP pour les travaux interdisciplinaires par projet. C'était une formation courte, « heureusement ». Mais, il sait qu'« on attend de nous qu'on fasse des formations continues ».

A l'heure actuelle on lui a demandé de donner une formation à l'IFFP. Il ne pense pas y répondre positivement.

Il conseillerait à ceux qui peuvent de faire la VAE plutôt que la formation. Toutefois, l'écriture du dossier peut poser problème pour certains, dès lors la formation peut s'avérer plus facile.