

Symposium : Accompagnement et autoformation en VAE

Pour une méthodologie de l'accompagnement dans une visée autoformatrice de la VAE à l'université

Brigitte Pagnani*, Aline Ancel**

* LISEC — EA 2310
Université Marc Bloch
22 rue Descartes
F-67000 STRASBOURG
bpagnani@umb.u-strasbg.fr

** Université Louis Pasteur
4 rue Blaise Pascal
F-67000 STRASBOURG
aline.ancel@adm-ulp.u-strasbg.fr

RÉSUMÉ. Le texte présente une partie des résultats issus d'une recherche-action sur la V.A.E., conduite par cinq universités en Lorraine/Alsace. L'analyse montre que la VAE est finalisée par une quête de sens, qui est, à la fois, pilotée par le désir d'apprendre et induite par le processus même de VAE. Elle initie un processus interne long prenant forme parallèlement au déroulement de la procédure de VAE. Si les étapes de la procédure sont clairement distinguées, leurs finalités propres et leur utilité ne sont pas toujours appréhendées. Cette perception est de nature à affaiblir la dynamique d'auto-apprentissage – propre au modèle de l'autoformation – qui est à l'œuvre dans ce processus. Au final, l'analyse questionne la pertinence de l'accompagnement et met en perspective l'opportunité d'une méthodologie d'accompagnement, à concevoir dans une visée autoformatrice.

MOTS-CLÉS : accompagnement - auto-apprentissage(s) – autoformation – évaluation - VAE

1. Présentation

Symposium : « La validation des acquis et le devenir de la certification »

L'analyse s'est construite à partir de l'exploitation d'entretiens semi-directifs. Ils ont été conduits auprès d'un échantillon d'individus ayant réalisé une VAE et obtenu une validation de leur expérience totale ou partielle pour l'obtention d'un diplôme universitaire. Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique organisée autour de trois points-clé qui ont structuré l'analyse finale : le processus VAE par-delà la procédure, les enjeux de la VAE en termes d'autoformation conciliant les attentes individuelles et institutionnelles, la perspective d'une méthodologie d'accompagnement à visée autoformatrice.

2. Procédure *versus* processus

Cette étape vise à comprendre la procédure vue de l'intérieur, par des témoins dont l'angle d'approche est différent et complémentaire de celui des professionnels de la VAE, les candidats.

Ainsi, la **phase d'identification du diplôme** est abordée avec précision par la majorité des candidats, comme une situation inédite, celle d'établir un lien entre un diplôme et la richesse de son expérience, amenant le candidat à devoir se positionner.

Les candidats soulèvent la difficulté de ce positionnement de leur expérience par rapport à un diplôme, renforcée par la perception d'un manque de lisibilité de l'offre de formation, notamment quant à la différence entre les niveaux des diplômes.

Les diplômes n'étant pas, pour la plupart, déclinés en termes de connaissances et aptitudes conférées à l'issue de la formation, mais davantage en contenus d'enseignements, cette situation requiert la mise en place d'une méthode, dont le référent de base sera pour certains leur expérience, à partir de laquelle est interprété le contenu de la formation, pour d'autres le contenu des enseignements, auquel sont rattachés des aspects de leur expérience.

Parallèlement, l'un des référents fréquemment évoqués est celui de la comparaison à des stagiaires, ou à des collègues plus jeunes et moins expérimentés, issus de la formation pour laquelle la validation est demandée. Plus précisément, les candidats procèdent par observation et comparaison de ce que mettent en œuvre ces personnes avec ce qu'ils sont eux-mêmes capables de réaliser. Ce mécanisme de comparaison permet également au candidat de se positionner par rapport au niveau du diplôme.

Un autre référent apparaissant dans le choix du diplôme est celui de la personne jugée experte dans l'orientation, qui va effectuer ou influencer le positionnement :

conseiller(e)s des Points-Relais-Conseil (PRC), service RH en entreprise ou enseignant du diplôme.

Ces différents constats montrent que la confrontation entre une logique de compétences, incorporées au terrain, à l'activité réelle et une logique de contenu d'enseignements, place le candidat face à une réflexion inédite, propre à la démarche de VAE, qui doit pouvoir être soutenue à la fois par des outils pertinents et par la compétence des personnes-ressources, acteurs de la VAE.

La phase de recevabilité est présentée sous certains aspects comme une formalité administrative, une « *phase de demande d'autorisation de pouvoir participer à la VAE* ». Les candidats citent le « *petit dossier* », la « *fiche orange* », « *un certain nombre de documents préalables* » à « *remplir* ». Néanmoins, l'utilité de cette phase est fortement remise en question, et reste perçue pour plusieurs personnes comme une étape inutilement coûteuse en temps, engendrant des redondances entre les différentes étapes qui constituent la démarche. Mais l'avis de faisabilité est également cité comme l'un des éléments clés de la démarche, dans le sens où il place l'objectif de validation du diplôme dans le domaine du possible.

La phase de construction du dossier de demande de VAE fait appel à des dimensions différentes selon les candidats. Toutes les personnes interviewées ont bénéficié d'un accompagnement méthodologique, et pour près de la moitié d'entre elles d'un « *accompagnement disciplinaire* ». Les entretiens se sont échelonnés de trois rencontres à une vingtaine d'heures. Si les échanges se déroulent généralement sur la base des écrits transmis par le candidat, cet accompagnement a été géré très différemment selon les personnes : mis en œuvre de manière très régulière, dans le cadre d'un travail soutenu et constant, sur un temps relativement restreint : « *Grosse phase de production pendant laquelle (l'accompagnateur) m'a suivi très régulièrement* » (C1) ou de façon plus sporadique, avec des phases plus ou moins actives dans la construction du dossier.

Le vécu de l'accompagnement est également disparate entre les candidats. Pour la plupart, il s'agit d'un soutien, tout au long de la démarche, de la possibilité de se référer à une personne qui, à travers le feed-back apporté, permet l'explicitation et l'approfondissement de la réflexion.

Plus le cadre institutionnel et méthodologique de l'accompagnement semble absent ou peu visible, plus les figures de l'accompagnement s'humanisent : « *Guider la personne dans ses démarches, l'orienter, la tenir par la main* » (C7). C'est un « *soutien psychologique* », dans les moments de doute, un garde-fou dans les moments d'errements et de « *déshérence* » : « *Il faut que l'accompagnateur soit là pour rattraper les gens quand ils sombrent* » (C1).

A l'instar de la phase d'identification du diplôme, cette phase d'analyse des acquis met en évidence, et de manière très visible, la difficulté des candidats à analyser leurs acquis en référence à un diplôme. En effet, ce processus nécessite tout d'abord un temps d'adaptation, de découverte et de compréhension des attendus du diplôme, mais également du dossier, de la démarche et de l'université. Le manque de lisibilité quant à ses attendus est relevé par les candidats qui expriment leurs inquiétudes initiales et le sentiment de se sentir désorientés : « *Savoir si l'on répond bien à ce qu'on attend de nous : c'est le plus gros travail à faire* » (C3). Cette appropriation nécessaire est favorisée par la qualité de l'accompagnement qui va pouvoir venir « traduire » et expliciter ces attendus.

La place accordée à la théorie n'est pas la même pour tous. Si la plupart, parmi ceux qui décrivent leur méthodologie de travail, font référence avant tout à leur pratique, l'argumentation peut s'avérer parfois davantage développée autour d'un noyau central constitué par la théorie, à laquelle sont rattachés des éléments de la pratique. Cette démarche s'observe notamment dans les situations où le diplôme visé n'est pas directement à finalité professionnelle. Ce repositionnement par rapport à la théorie, décrit comme « *sécurisant* », permet de concrétiser le rapprochement entre la pratique et les contenus d'un diplôme : « *J'ai commencé à rechercher dans mes cours (...) je me suis replongée pour les synthétiser et les restituer dans le dossier* » (C2).

Le premier questionnement évoqué est celui qui a trait à l'activité. Le travail de maturation de la réflexion et de la compréhension des enjeux, au fur et à mesure de l'avancée du processus permet l'émergence des connaissances qui sous-tendent l'expérience et de la compréhension claire de ce qui est mis en œuvre concrètement : « *Chaque étape est intéressante, parce qu'elle demande de faire émerger ce qui est expérience et ce qui est connaissance* » (C9). Progressivement, il s'avère que la réflexion engendrée par la construction du dossier VAE glisse, de manière non délibérée, d'un « *questionnement de fond sur l'activité* » à la réflexion sur soi, à une « *recherche sur soi-même* » (C3). Le questionnement sur ses propres activités, et le fait de devoir « *parler en son nom* », démarche peu habituelle dans un contexte d'activité professionnelle, amènent en effet à adopter une posture particulière « *d'introspection* » parfois « *difficile à adopter* » (C9).

La matérialisation par l'écriture, phase plutôt « *technique* » pour certains, est vécue par d'autres comme un processus interne, de maïeutique (Cherqui, Pagnani, 2005), parfois douloureux.

Ces témoignages, dans leurs différences et leurs similitudes, montrent l'importance, pour l'accompagnateur, de s'adapter au rythme du candidat tout en lui apportant un soutien et une présence rassurante à laquelle il peut se référer en cas de besoin. La question de la crédibilité et de la légitimité de l'accompagnateur aux yeux du candidat est primordiale. Cependant, malgré l'accompagnement, il s'avère qu'un certain « *flou artistique* » demeure pour les candidats, notamment lié à la perception et à la compréhension du monde universitaire spécifiques à chacun et propres à son vécu. Le questionnement sur la pertinence des productions par rapport aux attendus persiste tout au long de la démarche, parfois même après le jury et ce, malgré une validation du diplôme : « [Je ne savais pas] *sur quoi je serai jugé, quelle était vraiment la production qu'on attendait.* » (C1).

Le vécu du **jury VAE**, représentant une situation inédite pour le candidat, est décrit à travers deux dimensions : d'une part, la comparaison à d'autres situations d'évaluation ; d'autre part, en lien avec ce premier aspect, la réaction du candidat face à cette situation du jury, et notamment à l'écart entre son déroulement effectif et la représentation initiale du candidat. La référence à des contextes connus ou vécus antérieurement et présentant des similitudes avec le jury à venir, notamment en termes de valeur évaluative et/ou de présentation d'un travail face à un public, peut en effet permettre au candidat de se constituer des points de repère. Ainsi, selon les candidats, l'entretien avec le jury VAE est comparé à « *un examen* » (C2), à un « *jury de concours* » (C1), à une réunion de présentation d'un travail dans le cadre professionnel (C5), un « *oral* » (C6).

Au niveau du vécu du déroulement de ce jury, la manière dont ont été abordées pratique et théorie, est soulignée par la majorité des candidats qui explicitent cette étape. D'un côté, on constate l'expression d'une satisfaction d'avoir vu son expérience et sa pratique professionnelle placées au centre de l'entretien, dans une véritable recherche d'explicitation de l'expérience. D'un autre côté, on observe une part jugée trop importante de questions portant sur le cursus universitaire et ce, au détriment de l'expérience de terrain (C5). Parallèlement, le vécu du jury montre l'importance de sa préparation préalable. Si le résultat final peut parfois suffire à une conclusion positive, « *le jury s'est bien passé, j'ai eu ma licence* » (C8), tel n'est pas le cas pour tous : « *Une expérience très difficile à vivre* » (C1), un « *interrogatoire* » ou « *un méchant oral de bac* » (C6).

Dans ces deux derniers cas, le manque de préparation au jury est soulevé, ce qui laisse supposer un manque de points de repères quant au déroulement de cette étape. Cet aspect ayant également été abordé lorsque le jury a été vécu positivement souligne d'autant plus ce besoin de repères. En outre, le vécu du jury dépend fortement du positionnement des acteurs au cours de son déroulement.

Ces différents vécus soulignent la nécessité pour les membres des jurys d'être également préparés, voire formés, à cette fonction particulière. En effet, il ne s'agit ni d'un examen, ni d'un oral, mais bien d'un entretien qui impose une mise en œuvre de moyens particuliers, entre le respect des « *fondements et finalités de l'évaluation universitaire* » tout en considérant les « *logiques de l'expérience acquise hors de la formation instituée* » (Cherqui, Nkeng & Tribby, 2006). Par ailleurs, on remarque une importance particulière accordée aux membres du jury « professionnel » dont la présence, aux côtés des universitaires, doit représenter la légitimité du terrain et faire preuve de crédibilité aux yeux du candidat pour être considéré comme un pair, issu lui aussi du terrain.

Par-delà les sentiments exprimés par les candidats, qui leur sont inspirés par leur vécu « VAE », les témoignages démontrent que la démarche de VAE se doit d'être assumée selon ce qui la définit juridiquement c'est-à-dire comme un mode d'accès à la certification à part entière. D'où l'importance, à ce stade de l'analyse, de décrire et de caractériser ce qui est en jeu dans la VAE au regard du candidat, ce qu'il attend de l'université et ce qu'il perçoit des attentes institutionnelles, des attentes communes mais non partagées – ou partiellement – dans les espaces d'échanges formels.

2 Enjeux de l'accompagnement en VAE

L'analyse des entretiens conduits auprès des candidats permet de mettre au jour un processus d'auto-formation, « *de formation de soi par soi* » (Pineau, 1995) ou comme « *mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet lui-même* » (Dumazedier, 1995) qui se dévoile de manière diffuse et incidente. Un certain nombre d'indices présents ou apparaissant en creux dans les propos des interviewés nous suggère d'en faire le fil conducteur de l'analyse ci-après. Ce processus d'autoformation peut être le fait du candidat et de l'institution elle-même, par le biais de la procédure qu'elle a initiée et fait vivre au travers de ses acteurs. Il peut être particulièrement encouragé sciemment par certains acteurs, l'accompagnateur notamment, qui le soutient méthodologiquement et pédagogiquement avec l'engagement plus ou moins formel du candidat, et en fonction de ce qu'il investit dans son projet de VAE et les résultats qu'il en attend. Ceci est d'autant plus intéressant à observer qu'il ne ressort des entretiens aucune méthodologie formellement établie qui permettrait d'optimiser le processus d'autoformation et très peu d'éléments qui laisseraient entrevoir les prémices d'une réflexion à son propos. Ce processus d'autoformation peut démarrer à tout moment au cours de la procédure de VAE mais peut lui précéder et y être renforcé comme il est souhaitable qu'il lui survive, comme preuve de la prise de pouvoir du sujet sur sa formation.

2.1. La VAE conçue comme un processus d'auto-apprentissage

Prise dans sa double acception (« faire l'expérience de » et « avoir l'expérience de »), la VAE s'apparente, d'une façon tout à fait originale, à une expérience de transformation, de restructuration des modes de penser et d'agir. Une expérience qui correspond, pour un sujet, à « *la problématisation d'aspects encore inconnus du monde et d'aspects encore inconnus de lui-même, par leur irruption dans une situation* » (Roelens, 1989) et qui se vit comme une épreuve. L'épreuve, définie comme moment où se met en scène la problématisation de l'encore insu du monde et de soi, permet d'enclencher, chez le sujet, le double processus de décentration et d'intériorisation lui ouvrant ainsi l'accès à l'intelligence de la situation. L'épreuve comme « *schème organisateur* » du processus d'assimilation et d'accommodation dont l'activation lui confère la liberté de penser soi-même (Roelens, 1989). C'est en cela que nous pouvons dire à propos de la VAE qu'elle peut être conçue comme un processus d'auto-apprentissage et de transformation des représentations qui lui est associé.

Les candidats sont ainsi plusieurs à formuler, de façon assez proche, ce que contient l'idée d'épreuve, référée au double processus d'apprentissage expérientiel, de la démarche de VAE, et dans la réappropriation de son expérience.

Où l'on voit que se former par l'expérience n'est pas seulement acquérir des connaissances et des compétences, c'est aussi se construire en tant que sujet d'où le lien entre la « *formation expérientielle* » définie comme la « *formation par contact direct avec une situation de vie, mais réfléchie avec soi, avec les autres et avec l'environnement* » (Courtois, 2006) et l'autoformation rattachée au modèle ternaire de l'auto-éco-hétéro-formation (Pineau, 1983). Un pont qui peut être édifié entre ces deux formes que si le travail de conceptualisation¹ avec soi, les autres et l'environnement est reconnu. C'est peut-être ce travail de conceptualisation que l'autoformation expérientielle à l'œuvre dans la démarche spécifique de VAE peut partager avec la formation traditionnelle à l'université pour mieux s'autonomiser dans le paysage de l'éducation et de la formation.

Derrière ce qui pourrait apparaître, à un certain égard, comme relevant d'une confusion entre deux dispositifs d'accès à la certification : l'entrée en formation (*via* la VAPP) et la validation de l'expérience (VAE) se dissimulent souvent une attente, un désir, un besoin d'apprendre, souvent très ancré(e) et qui peut être éveillé(e) par l'institution certificatrice elle-même, sciemment ou à son insu, au travers d'une incitation, d'une invitation à conceptualiser.

Dans cette démarche de conceptualisation, l'enjeu réside dans l'« extraction » des concepts qui sous-tendent les programmes et contenus de formation, d'un côté, et la pratique singulière, de l'autre, dont ils sont en quelque sorte tenus captifs pour les « faire dialoguer ».

¹ La conceptualisation qui, selon P. Pastré (1999), « *par un effort d'abstraction, fait de désincorporation (mise à distance du sujet par rapport à la situation où il est engagé) et de décontextualisation, vise à repérer des relations stables qui deviendront des savoirs* » (Pastré, 1999).

Une candidate suggère que le travail de la VAE puisse permettre au candidat de mettre au jour ses connaissances, en manipulant les concepts, en rentrant dans les savoirs pour apprécier leur degré de maîtrise. Une démarche qui semble devoir être initiée très tôt en amont de la procédure et accompagnée jusqu'à la réalisation des prescriptions à la faveur d'un processus auto-formatif qui a vocation à minimiser les risques d'un travail « de surface » qui pourrait entraver le « faire l'expérience de » et orienter le processus selon une conception formative plus « classique » et à fonctionner de façon pérenne et féconde pour l'analyse des activités et des situations.

Si nous suivons le regard des candidats porté sur l'institution, nous pouvons nous interroger sur ce qui, de son point de vue, peut légitimer ce travail de conceptualisation s'il ne s'impose pas seulement par tradition universitaire. Au demeurant, il semble extrêmement difficile de répondre de manière complète et parfaite à ces questions tant les attendus de l'université certificatrice paraissent flous aux yeux des candidats interviewés.

2.2. L'accompagnement : une ressource pour faciliter l'auto-apprentissage et l'élucidation des « attendus implicites » de l'université ?

Considéré comme capital aux yeux de l'ensemble des candidats interviewés, il constitue un facteur de réussite majeur pour l'obtention du diplôme au final. Cette perception de la fonction d'accompagnement est d'autant plus renforcée que l'outillage méthodologique est pauvre et le soutien institutionnel faible ou inexistant. L'accompagnateur, de ce fait, vient en quelque sorte pallier cette carence et, au niveau de l'institution, suppléer au manque de clarté et de lisibilité du dispositif de VAE.

Il joue donc un rôle primordial dans la constitution du dossier de validation et la préparation au passage devant jury. L'objectif est de rentrer au cœur des activités exercées par le candidat et de comprendre ce qu'il fait, ce qu'il sait et sait faire. Cependant, il est difficile d'apprécier précisément, dans les propos des candidats, la nature de l'aide qui leur est apportée par l'accompagnateur, de mesurer *in fine* son impact sur le dossier final. Mais l'on apprend que c'est dans la matérialisation d'espaces de rencontre que sont mis au jour peu à peu l'implicite, l'inconnu, l'indicible du monde et de soi, que se dévoilent les attentes mutuelles, que s'éveille la réflexivité, que s'organise le travail de conceptualisation. Où l'on voit aussi que ce qui se joue dans cette relation s'énonce difficilement : ce travail de conceptualisation induit par la démarche de VAE et attendu, plus ou moins tacitement, par l'université. Une activité qui se doit alors d'être accompagnée. Il en va de la crédibilité de ce nouveau mode d'accès à la certification auprès des acteurs et de sa légitimité au sein de l'institution universitaire.

Compte tenu de cela, peut-on concevoir que les parcours d'accompagnement à la VAE, et même s'ils se distinguent par leur singularité, puissent s'affranchir d'une instrumentation pour favoriser ce travail de conceptualisation ? Une perspective fondée si l'enjeu pour les sujets sociaux est le développement des apprentissages dans une démarche d'autoformation « tout au long de la vie » et dans le passage à une « *culture de l'apprenance* » (Carré, 2006).

2.3. Pour une méthodologie d'accompagnement comme instrument d'autoformation

Au sortir de l'analyse, il ne fait plus de doute que l'accompagnement revêt aux yeux du candidat une importance capitale dans la conduite de sa démarche de VAE jusqu'à son aboutissement correspondant à l'obtention du diplôme. Même si l'accompagnement n'est formellement repéré qu'à une étape-clé de la procédure, c'est-à-dire qu'à la phase de constitution du dossier, sa légitimité semble s'imposer tout au long du processus de VAE, selon des modalités aussi diverses que variées pourvu qu'elles permettent au candidat de développer ses auto-apprentissages. C'est ce qui ressort de l'analyse des entretiens conduits auprès des candidats.

Cette idée n'est défendable que si nous inscrivons la VAE dans un processus d'autoformation qui lui serait consubstantiellement liée. Cette conception formative de la VAE suppose que nous la situons clairement dans le « *paradigme de l'autonomie* » lequel se dissocie du « *paradigme de l'instruction* » qui sous-tend, de manière dominante, la formation initiale (Albéro, 2005).

Au plan pratique, cette posture épistémologique a pour effet d'enjoindre les acteurs de la VAE à l'instituer comme dispositif d'autoformation et à la défendre en tant que tel au sein de l'institution.

En conséquence de quoi, il paraît pertinent, selon nous, d'étudier l'opportunité d'un dispositif d'analyse des pratiques d'accompagnement à la VAE expérimental reposant sur une méthodologie choisie qui permettrait, dans trois registres, idéologique, ingénierique et pédagogique, de cerner les enjeux institutionnels de la VAE comme nouveau mode d'accès à la certification, interroger les fondements du modèle autoformatif à propos de la VAE, réfléchir à l'« autostructuration » du processus de VAE au sein de l'institution universitaire, identifier les enjeux de l'accompagnement à la VAE, en tant que fonction et ressource autoformative, définir les différentes formes d'accompagnement et modalités possibles, et construire une méthodologie d'accompagnement qui en tient compte.

La finalité, outre l'obtention du diplôme, serait de rendre possible la réflexivité du sujet sur ses expériences² et l'organiser (Clénet, 2006), et lui permettre ainsi de transformer son expérience et piloter ses savoirs, autrement dit, l'accompagner dans son parcours d'autoformation.

Du point de vue de la recherche, l'analyse des données issues du corpus « candidats », ouvre des perspectives de problématisation prometteuses au croisement de courants de pensée convergeant sur un même objet, celui de la construction des savoirs de l'expérience et leur possible reconnaissance sociale.

2.4. Bibliographie

Albéro B., 2002 : « L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie », dans G. Le Meur (coord. par), **Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage** (Communications francophones du Cinquième Colloque Européen sur l'Autoformation, 16-18 décembre 1999, Barcelone), Paris, L'Harmattan, pp.459-483.

Carré P., 2006, « Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance », Education Permanente, N°168, p. 19-29.

Cherqui-Houot I., Nkeng P., Triby E., 2006, « Entre le discours de la compétence et l'affichage des diplômes, identifier le potentiel de valeur des individus ». Journée d'étude "Usages sociaux de la notion de compétence : quels savoirs ? Quels individus ?", Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications, Centre National des Arts et Métiers, Paris.

Cherqui-Houot I., Pagnani B., 2005, « Entre expertise et maïeutique : le cas des accompagnateurs lorrains », revue Formation-Territoire, ARIFOR, n°10 (p.53-65).

Clénet C., « L'accompagnement de l'autoformation expérientielle » in Bézille H., Courtois B. (sous la dir.), 2006, **Penser la relation expérience-formation**, Chronique sociale. (p.113-127).

Courtois B., « La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités » (p.89-101) in Bézille H., Courtois B. (sous la dir.), 2006, **Penser la relation expérience-formation**, Chronique sociale.

Dumazedier J., 1995, in G. Pineau et alii, « L'autoformation en chantier », Education Permanente N° 122.

Pastré P., 1999, « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », Education Permanente, N°139.

Pineau G., 1983, **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**, Saint-Martin Montréal, Paris, Edilig.

² Celle qui renvoie ici à « faire l'expérience de » la VAE et celle qui se rapporte à « avoir de l'expérience » qu'il s'agit de transformer au cours de la démarche de formalisation induite par le processus de VAE.