



HAL
open science

Ecrire sa pratique, développer sa pensée et son langage : le cas d'adultes en VAE : enjeux, modalités et pratiques d'accompagnement

Elizabeth Fauvelle

► To cite this version:

Elizabeth Fauvelle. Ecrire sa pratique, développer sa pensée et son langage : le cas d'adultes en VAE : enjeux, modalités et pratiques d'accompagnement. Linguistique. Université de Bourgogne, 2016. Français. NNT : 2016DIJOL014 . tel-01533415

HAL Id: tel-01533415

<https://theses.hal.science/tel-01533415>

Submitted on 6 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE – FRANCHE COMTÉ
École doctorale LISIT 491 (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires),
Unité de Recherche TIL (Texte, image, langage) EA 4182 USR CNRS-uB 3516



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur en **Sciences du Langage** de l'Université de Bourgogne

par

ELISABETH FAUVELLE

17 octobre 2016

Écrire sa pratique, développer sa pensée et son langage

Le cas d'adultes en VAE. Enjeux, modalités et pratiques
d'accompagnement

Directrice de recherche
Professeure Marie J. BERCHOUD

Autres Membres du jury

Line Numa-Bocage, Professeure, université d'Évry, rapporteur
Marie-Cécile Guernier, Maître de conférences habilitée à diriger les recherches,
pré-rapporteur
Marielle Rispaïl, Professeure, université Jean-Monnet Saint-Étienne
Pablo Del Rio, Chercheur, *Instituto del Infancia*, Madrid

Remerciements

- Aux candidates à la VAE CAP Petite Enfance qui m'ont amenée à faire cette recherche en thèse
- À Marie Jo Berchoud, directrice de cette thèse et accompagnatrice exemplaire, pour sa bienveillance, son dynamisme et sa générosité
- À Pablo Del Rio, dont les recherches sur Vygotski m'ont fortement marquée et touchée, alliant à la fois rigueur, exigence rationnelle et profonde humanité
- À Marie-Cécile Guernier, dont les écrits sur la réflexivité et la construction du sens d'un texte fondée sur à la fois sur l'appropriation et la mise à distance (historique, culturelle, linguistique, axiologique etc.) ont conforté les résultats de cette recherche
- À Line Numa-Bocage, dont la posture d'accompagnement en analyse de la pratique, les recherches sur l'activité enseignante et la didactique professionnelle m'ouvrent des perspectives dans le prolongement de cette thèse
- À Marielle Rispaïl, dont les écrits sur l'insécurité sociolinguistique rejoignent complètement les résultats de cette recherche
- À Jacques, mon compagnon de toujours, pour notre collaboration permanente qui m'a permis de mener à terme cette thèse et qui m'ouvre à d'autres perspectives de recherche
- À nos trois enfants, Mathieu, Olivier et Guillaume qui, chacun à leur manière, participent de mon investissement

Résumé

Cette thèse a voulu mettre en regard les clivages entre culture instituée transmise par l'École, et culture(s) intime(s) des personnes (candidates à la VAE) en cause dans la recherche, dont son auteure. Cette mise en regard est nourrie par un but : montrer dans quelle mesure le travail d'écriture sur la pratique, à la fois individuel et collectif, permet-il d'articuler la singularité des sujets, des trajectoires, des expériences, des situations et des activités, à la généralisation du discours institutionnel relié aux procédures normées du dispositif VAE. Mais ce travail d'écriture permet-il aussi de construire des savoirs à partir de l'expérience, objet et source de développement, et de faire progresser langage et processus de pensée ? Notre troisième question : comment ce travail d'écriture à partir de l'analyse collaborative de la pratique conduit-il à faire se rencontrer l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique, dans l'effort partagé pour organiser l'expérience par sa reformulation, sa théorisation et son objectivation ? Trois hypothèses majeures, en lien étroit avec la théorie développée par Lev Vygotski sur le développement des fonctions psychiques supérieures, ont conduit la recherche : les interactions langagières produites lors d'un accompagnement en ZDP, dans une dynamique heuristique, éthique et collaborative, développeraient en synergie, des échanges inter et intra-psychiques ; ces interactions langagières favoriseraient les processus de conceptualisation, de réflexivité, d'internalisation, de langage intérieur et de positionnement de soi en tant qu'auteure de sa parole ; ces interactions transformeraient alors les rapports au monde, à autrui, au savoir et à l'écrit des scripteurs, ainsi que leur reconnaissance identitaire en tant qu'individu, et en tant que professionnel.

Mots clés (par ordre alphabétique)

Accompagnement en zone de développement potentiel, activités et fonctions psycho-langagières, communauté de recherche collaborative, fonctions d'étayage, germination des concepts, médiatisation, outils-instruments, processus inter-intra psychiques, situations médiatisantes

Abstract

This thesis wanted to put on the opposite between established culture, transmitted by School, and private culture, the VAE candidates' concerned by this research, as well as the author's. This putting on the opposite is fed by a purpose: to show to what extent the individual and collective work of writing on practical, allows to articulate first the peculiarity of the subjects, the trajectories, the experiences, the situations and the activities, with the generalization of the institutional speech linked with the standardized procedures of the device VAE ? In a second time does this work of writing allows to build knowledges from the experience, object and source of development, and to make progress language and process of thought? Our third question: how does this work of writing from the analysis collaborative of the practice, lead to make the investigation of the common life meet the scientific investigation, in a shared effort to organize the experience by its reformulation, its theorization and its objectification? Three major hypotheses, in narrow link with the theory built by Lev Vygotski on the psychic development of the superior functions, led the research: the linguistic interactions produced during a support in development area potential , in a heuristic, ethic and collaborative dynamic, would develop in synergy, exchanges inter and intra-psychic ; these linguistic interactions would help the processes of conceptualization, reflexivity of insourcing, inner language and positioning of itself as author of his word; these interactions would transform then, relations to the world, to others, to the knowledge and to their writings, as well as being recognized in their individual and professional identity.

Key words: support in development area potential, psychological-linguistic activities and functions, community of collaborative research, functions of scaffolding, germination of the concepts, mediatization, tools-instruments, process inter-intra psychic, mediatizing situations

Sommaire

Finalité de la thèse, enjeux et motivations	8
Enjeux et intérêts de la question	8
Chercheure et auteure dans le champ de l'accompagnement à l'écrit des adultes : une position énonciative et épistémique	9
Contexte d'émergence de la recherche et des acteurs	10
Rapport au savoir et approche clinique	10
Un parcours de recherche en résonance avec un vécu professionnel multiple	15
De l'objet d'étude à la question de recherche : retour sur les notions et interrogations épistémologiques	23
Questions de départ et première approche de la problématique	23
Présentation du corpus et des auteures	27
Les hypothèses concerneront	27
Annonce de plan	27
Première partie	28
Objet de recherche contextualisé, et cadre théorique	28
Présentation.....	29
Chapitre 1 - Ancrages disciplinaires et théoriques	30
1.1. Les concepts mis en dialogue.....	31
1.2. La constellation : Expérience-Pensée-Langage	32
Chapitre 2 - Ancrages théoriques spécifiques	65
2.1. La constellation prise de conscience-apprentissage-développement	65
2.2. La constellation : Accompagnement-Etayage-Collaboration	90
Chapitre 3 - Problématique et hypothèses : développer la pensée, le langage, l'expérience d'adultes engagés dans un parcours VAE, et accompagner l'écriture de leur pratique.....	102
3.1. Pour une problématique autour de l'expérience, objet et source de développement	103
3.2. Pour une problématique autour de la double fonction du référentiel.....	106
3.3. Pour une problématique autour des apprentissages et du développement.....	109

3.4. Une problématique autour de l'accompagnement et de l'étayage en VAE.....	111
3.5. Problématique plurielle et hypothèses de recherche	116
PARTIE II.....	119
Contexte institutionnel, cadre méthodologique de recueil et traitement : vers l'analyse des données du corpus	119
Présentation.....	120
Chapitre 4 – Contexte institutionnel, dispositif VAE et élaboration du corpus.....	121
4.1. Le cadre institutionnel, juridique et social de la VAE.....	121
4.2. Le corpus : les données	132
Chapitre 5 - Cadre méthodologique : articuler l'agir aux phénomènes langagiers, psychiques et relationnels.....	136
5.1. Articuler le psychique et le langagier à l'analyse de l'activité.....	136
5.2. L'activité : approche clinique et manifestations langagières	137
Chapitre 6 - Recueil, traitement et analyse des données.....	155
6.1. Recueil des données reliant le langagier avec le clinique	156
6.2. Étapes de l'analyse des différents éléments du corpus	157•
Partie III.....	300
Retour sur les résultats d'analyses, conclusion et perspectives.....	300
Présentation.....	301
Chapitre 7 - Retour sur les résultats des analyses	302
7.1. Activités et fonctions psycho-langagières des candidates lors des interactions verbales	304
7.2. Des productions écrites et des fonctions psycho- langagières spécifiques	313
7.3. Pratique et éthique d'un accompagnement collaboratif.....	324
CHAPITRE 8 - Discussion et synthèse	343
8.1. La question des objets du développement	343
8.2. La question de l'accompagnement comme situation potentielle de développement de l'expérience.....	361
Conclusions et perspectives.....	381
Retour sur mes concepts et résultats	381

Quant au développement des adultes	382
Quant à l'accompagnement en VAE, entre étayage et communauté de recherche	390
La VAE « tremplin pour la formation »	395
Perspectives. Vers une modélisation du développement tout au long de la vie	397
Travailler en formation continuée tout au long de la vie en communauté de recherche collaborative comme interface entre la pratique, la formation et la recherche	398
Pour une didactique professionnelle de l'accompagnement	404
De ma « perezivanije» (mon vécu) à mon travail de chercheure.....	406
 Liste des annexes, tableaux, diagrammes.....	 411
 Index des notions.....	 410
 Bibliographie.....	 412

Introduction

Finalité de la thèse, enjeux et motivations

Enjeux et intérêts de la question

Cette recherche est consacrée à l'étude du développement professionnel et personnel d'adultes par l'écriture sur leur pratique professionnelle dans le cadre de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE, c'est ainsi par ces initiales qu'il en sera parlé dorénavant), l'écrit étant appréhendé comme langage permettant l'apprentissage et la construction de nouveaux processus de pensée. La question du développement des adultes est très largement débattue aujourd'hui (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, Clot, 2002, Lainé, 2006) et étroitement liée à la notion d'expérience. Le travail de VAE, fait appel à des modes de formalisation, d'évaluation, de transformation, d'élaboration voire de théorisation, et donc de reconstruction permanente de l'expérience qui sont susceptibles d'entraîner du développement.

C'est pourquoi cette recherche vise d'abord à comprendre l'expérience présente de candidates à la VAE : dans ce dispositif, les candidates à la VAE doivent rédiger un écrit retraçant leur parcours professionnel et leurs acquis, et elles y sont préparées lors d'une formation, ce dont il sera discuté au chapitre 4.. D'une part, elles apprennent à construire leur pensée en réalisant la tâche d'écriture sur leur pratique professionnelle pour produire un livret, tout en inventant et en développant des ressources et des actions pour le faire. D'autre part cette activité interroge leur rapport au savoir et avec leur ipséité, (c'est-à-dire le rapport à soi-même, d'un mot que le philosophe Paul Ricoeur a popularisé, voir par exemple *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, 1990), leur conscience et leur estime de soi. Autrement dit, le sujet parlant et apprenant n'est pas vu ici seulement comme sujet cognitif, mais aussi sujet psychique, dans sa liberté et ses déterminations.

Ainsi le but est de repérer par quels processus de pensée les candidats élaborent leur expérience par la VAE et développent leur pensée et leur langage pour et par la VAE.

La description et l'analyse des situations et des modalités d'accompagnement à l'écriture proposées au candidat, puis la description et l'analyse de l'activité langagière en tant que pratique, production, processus et interactions nous permettra de repérer d'abord le développement du sujet parlant et scripteur, également sujet apprenant, de son rapport au savoir et à lui-même, et de ses processus de pensée. Nous verrons aussi l'articulation et l'élaboration de ces mêmes processus, en tant que processus inter et intra psychiques entre tous les acteurs en présence lors des différentes situations du dispositif VAE.

Cette thèse, au-delà de la notion de développement des adultes et de leurs processus de pensée par l'écriture est aussi porteuse d'une problématique susceptible de réinterroger la pratique d'accompagnement et les valeurs qui la fondent. Elle veut apporter une contribution

scientifique à la recherche sur le développement du soi professionnel et par extension, du soi personnel induit par le retour et la distanciation sur son expérience comme parcours de vie que permettent les activités langagières en communauté de recherche collaborative. Elle se propose d'approfondir certaines pistes, issues de ma pratique de formatrice-accompagnatrice et de la mise en place de dispositifs spécifiques d'accompagnement s'appuyant sur la psychologie historico-culturelle de Lev Vygotski et de Jérôme Bruner, sur les concepts et méthodologies associées à la clinique de l'activité d'Yves Clot, et à la didactique professionnelle de Patrick Mayen, de Pierre Pastré et de Gérard Vergnaud et sur la notion de « praticien réflexif » de Donald Schön. (1994)

Ma démarche s'ancre dans une forme de recherche longitudinale comportant un volet anthropologique et ethnographique, à partir des pratiques réalisées de candidates à la VAE du CAP Petite Enfance. Il faut préciser ici que ces pratiques, accompagnées durant leur formation pré-VAE ont mené au succès : voilà une forme de validation par la pratique, qui va être complétée par l'analyse de ces mêmes pratiques, et des processus de pensée, des interactions relationnelles et langagières, afin que ce succès puisse être expliqué, extrapolé, généralisé à des publics autres.

Elle s'appuie sur une double filiation, clinique et linguistique ; clinique pour l'analyse de l'activité, la place du sujet et de son expérience subjective et singulière ; linguistique pour la méthodologie de recherche basée sur l'analyse du discours des productions langagières orales et écrites des candidates, recueillies au cours des séances dans le dispositif VAE. Cette démarche est marquée par les dimensions toujours imbriquées, publiques et privées, du rapport au savoir de chacun des acteurs. En miroir, elle ré-interroge sans cesse mon propre rapport au savoir et ma pratique d'accompagnatrice, sur lesquels je reviendrai.

Chercheure et auteure dans le champ de l'accompagnement à l'écrit des adultes : une position énonciative et épistémique

Parler de « champ », c'est prendre en compte l'existence d'un « système de relations (hiérarchisées et structurées) fonctionnant selon une logique propre et qui permettent de rendre raison de ce qui se passe effectivement dans une apparente diversité de pratiques sociales [...] Pour qu'il y ait champ, il faut qu'il y ait des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées.» (Porcher, 1987, 7-8) Et effectivement, il est visible que se développe depuis une dizaine d'années, des pratiques d'accompagnement, mais aussi de la réflexion sur ces pratiques, que ce soit en sciences du langage ou en sciences de l'éducation : par exemple, la thèse de C. Beucher soutenue en 2010 (disponible ici : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00674635/>) ; ou le séminaire proposé à l'université Paris-XII-Créteil depuis 2012 sur « l'écriture professionnelle dans l'accompagnement éducatif » ; citons aussi l'ouvrage canadien *L'Accompagnement en Éducation: Un Soutien au Renouvellement des Pratiques* (PUQ, 2004, dir. Monique L'Hostie, Louis, Philippe Boucher). Il se dégage de cette brève revue de textes le lien de l'accompagnement avec la professionnalisation.

Les lecteurs seront ainsi confrontés dans cette thèse à un *je* de praticienne, subjectif et impliqué en lien avec une approche clinique, qui sera signalé comme tel dans la typographie, par la mise en italiques ; à un *je* de chercheure (également signalé typographiquement) réélaboré sur les fondations du *je* personnel et prenant distance par rapport à lui ; enfin, il y aura un **nous** prenant en compte le lecteur et le scripteur comme membres d'une communauté de recherche. Nous verrons d'abord comment le retour biographique permet d'ancrer cette recherche, ensuite sera proposé un éclairage sur mon cheminement heuristique, depuis mes premiers questionnements jusqu'au début de problématisation, enfin sera annoncé le plan de la thèse.

Contexte d'émergence de la recherche et des acteurs

La question de recherche sur l'accompagnement d'adultes en VAE à l'écriture sur leur pratique professionnelle se formule ainsi : dans quelle mesure le travail d'écriture, travail à la fois individuel et collectif transforme non seulement les activités langagières mais aussi les processus de pensée des scripteurs ? Elle a émergé du besoin de distanciation et d'objectivation de ma propre pratique d'accompagnement et de ce qui se joue pour les « accompagnés » en matière de développement personnel et professionnel. Ce qui m'a poussée à m'engager dans un travail de thèse sur cet objet singulier tire sans aucun doute ses origines dans une certitude empirique, construite en hypothèse, selon laquelle, il se joue quelque chose d'important de l'ordre du développement dans l'écriture sur leur pratique pour ces adultes en VAE. Mon engagement dans cet accompagnement d'adultes dans leur parcours personnel et professionnel me renvoie en miroir mon propre rapport au savoir avec ma trajectoire de vie et me permet de m'en distancer.

Rapport au savoir et approche clinique

Beillerot définit le rapport au savoir comme « un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (1997). Cette définition suppose un sujet actif et créatif, en marche vers son développement. J'ai tenté d'incarner cette posture heuristique et herméneutique à orientation clinique en repérant ce qui a pu faire événement (Aymard, 2006) dans ma propre histoire et ce qui a pu *m'*amener à cette démarche de praticienne chercheuse et à ce questionnement sur l'accompagnement d'adultes à l'écriture sur leur pratique professionnelle

Revenons sur l'emploi de « posture » pour y apporter quelque clarté en posant une définition englobante : « dans le domaine des lettres et des sciences humaines, le terme posture a souvent été utilisé de façon intuitive [...] Le concept de posture a également été utilisé comme terme générique permettant de décrire un type de démarche scientifique, en caractérisant cette dernière sur un plan aussi bien axiologique que méthodologique ou épistémologique » (Revue Contextes, n°8/2011, « Retours sur la posture » Denis Saint-Amand et David Vrydaghs, accessible sur : <https://contextes.revues.org/4712>, consulté le 3-07-2015.

L'analyse clinique prétend ainsi « saisir le sujet dans sa parole vive qui est une parole traversée par une multitude de perspectives. Elle désigne un type de recherche non seulement

issue de la pratique mais confrontée à une démarche d'objectivation qui interroge les conditions d'existence possible de son objet dans le même temps où elle en traite. C'est en ce sens que l'objectivation ne peut s'y construire qu'en se tenant au plus près de l'expérience et de ses contradictions dans un travail d'après coup.» (Cifali, Giust-Desprairies, 2006, p. 188)

Car la démarche clinique installe un travail qui donne sens à des événements passés de notre histoire, accompagne notre présent et oriente notre futur, et c'est bien là ce qui se passe aussi pour les candidats à la VAE, ainsi que je l'ai vérifié par une pratique réussie au fil des années.

Retour biographique, écriture et journal de recherche

En épousant pour ainsi dire la même démarche d'écriture que celle qui est attendue des candidats à la VAE, un retour organisé sur leur parcours et pratique professionnels, j'ai voulu mettre en lumière les quelques traces signifiantes de mon engagement dans la présente recherche. Ce faisant il ne s'agissait pas, dans cette perspective, de tracer des causalités linéaires, mais de montrer comment un certain nombre d'éléments ont pris sens au moment où certains phénomènes sont apparus. (Guist-Desprairies F, 2006).

Nous allons découvrir cela en faisant alterner avec ma propre parole, la parole des candidats (en l'occurrence dans ce corpus, des candidates à la VAE Cap Petite Enfance, que j'ai accompagnées à l'écriture de leur livret II) où leur expérience professionnelle se mêle aux dimensions personnelles, du fait que leur lieu de travail est aussi leur lieu de vie.

Dans cette première partie de thèse, j'ai fait ainsi appel au biographique, en dialogue avec les candidates à la VAE que j'ai accompagnées pour éclairer une posture d'être pour incarner une parole, montrer mon cheminement jusqu'à la démarche clinique, la posture de praticienne-chercheuse, et cette thèse. J'ai voulu convoquer des images de mon vécu personnel en miroir avec les leurs afin de repérer les influences, le fil rouge sur mon agir d'accompagnatrice et de chercheuse, dans le même cheminement attendu d'elles en tant que candidates à la VAE. J'ai fait cela en m'attachant à trouver la distance qui va permettre à ma subjectivité de produire du sens et du sens partageable avec le lecteur de ces lignes. D'une façon analogue ont été accompagnées les candidates, vers la prise de conscience de leur vécu de travail et simultanément, à l'élaboration de leur subjectivité. Leurs paroles viennent en résonance avec celles de leur accompagnatrice qui les soutient dans leur effort.

J'ai débuté ma recherche par un travail d'analyse de mon propre parcours sous la forme de l'écriture d'un récit de vie dans une perspective à orientation clinique. J'étais en quête, non pas d'une vérité absolue, objective et explicative mais d'une approche compréhensive de ce qu'ont produit certains faits marquants en se transformant en événements fondateurs de mes stratégies de vie, de mon rapport au savoir et de mes pratiques professionnelles. D'où l'intérêt pour la thèse de partir au préalable à la reconquête de moi-même en recherchant les rencontres et les (re)découvertes qui feraient sens et donneraient sens à ma posture d'accompagnement actuelle. Par l'écriture de vie, je tente ainsi de me situer par rapport à ce qui m'a marquée et de faire en sorte que ce passé ne m'enchaîne pas mais me serve dans ce que j'entreprends. Ces

écrits ont été consignés dans un cahier que je nomme ici « cahier-journal » entre carnet de bord, cahier réflexif et journal pédagogique. (cf. Berchoud, 2002, p. 143). Les extraits du journal de recherche figurent dans l'annexe CAHIER-JOURNAL.

À cet égard la narration de faits marquants ou de leurs traces et leur identification ne suffit pas à produire l'analyse qui m'aiderait dans ce dessein. Il me faut pour cela être capable de les retranscrire tout en essayant de trouver « la bonne distance, celle qui va permettre à ma subjectivité de produire «une connaissance à partir du partageable» (Chemouni J., 2001, p 87.) L'enjeu proprement scientifique réside ici dans la mise en relation délicate et subtile entre cette part de subjectivité «qui a compté», qui compte encore et les démarches et postures professionnelles adoptées par la suite. Comme le dit Malika Lemdani Belkaid (2006), je voudrais convoquer des images de mon vécu avec lesquelles imaginer et nommer des influences sur mon agir d'enseignement, de formation et de recherche, tels que je peux les saisir aujourd'hui. Il s'agit, en effet, de convoquer et d'analyser les influences de certains épisodes de vie ayant marqué l'installation progressive de mon rapport au savoir et de ma posture d'accompagnement. Mon parcours de vie participe sans nul doute au cheminement vers la démarche clinique et heuristique dont je témoigne ici, par et dans ce travail de recherche et d'écriture. cf. dans l'annexe CAHIER-JOURNAL

Des ancrages et des rencontres qui ont fait évènement

En évoquant ci-après des évènements, fragments de mon parcours de vie qui me semblent être aujourd'hui en lien avec la construction de soi comme praticienne et comme chercheuse, je veux témoigner que c'est dans et par le travail de mise à distance que ces évènements peuvent être (ré) interprétés et acquérir le statut d'expérience, comme dans le dispositif de VAE. Mon témoignage est impliqué, mes positions d'énonciation typographiées en *je* rendent compte d'un état, d'un développement et d'un devenir de mon expérience singulière. L'objectivation et la mise à distance de cette même expérience, sont marquées par le *je* alors que le *nous* marque un détachement et d'une généralisation ou universalisation permettant de rejoindre autrui comme lecteur tout en restant proche de sa propre intériorité et sans se dessaisir de soi-même.

D'autres *je* se feront entendre en ouverture ou fermeture de chacune des sections qui suivent, les *je* des candidates dont je citerai des propos tirés de leurs productions qui composent le corpus. Je parlerai plus précisément de la composition du corpus ci-après, pages 26 et 131.

Ces rencontres avec soi, par-delà d'autres rencontres qui m'ont forgée, ont «creusé longuement, lentement et invisiblement des lignes de détermination» en moi, (Aymard, 2006, p14) et ont influencé des choix de vie. Ces moments que j'ai relatés entre narration et réflexion analytique, forment des balises sur ma trajectoire personnelle et professionnelle : j'en citerai quelques extraits tirés de mon journal de recherche, qui seront signalés, comme tous les extraits des candidates en italique, police 10. Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Rapport au savoir et rapport au monde : vers l'autorisation de se dire en tant que sujet

« Ma petite enfance fut une période de découvertes, de grands éblouissements sensoriels et émotionnels et d'une totale liberté. J'avais une grande soif d'apprendre et au début, l'école me sembla un grand espace de jeux avec des règles, des défis, des devinettes. La lecture me donna les premiers mots à mettre sur toutes ces émo-

tions, ces ressentis, ces sentiments mais aussi beaucoup de rencontres, de mots étrangers à moi-même, de questionnements et de plus en plus aussi, cette impression d'être en exil de soi car je ne trouvais aucun espace pour les exprimer, ces émotions, ces ressentis, ces sentiments. Plus tard au collège, ce furent les écrits en cours de français qui m'ont permis de me dire en sourdine, de parler de mes expériences et de mon rapport au monde, dans certains écrits académiques autorisés (comme la poésie) ». Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Écrire de la poésie, comme écrire pour le livret de VAE, c'est travailler sur le mot juste, en lien direct avec sa pensée en mouvement, la conduisant aussi, avec des choix essentiels conditionnant la forme et le fond de ce qui va être donné à lire et à penser. C'est aussi permettre au sujet, au *je* de vivre en tant qu'élève, étudiant ou professionnel cette articulation de son ipséité, de son soi intérieur, à la vie extérieure, sociale, culturelle et d'y amener plus de cohérence, de congruence, d'estime de soi et d'éviter les clivages.

« En tant qu'enseignante, j'ai voulu repasser le témoin comme on le fait au relais en course à pied, pour redonner ce que l'on m'avait donné en cours de lettres, pour laisser une place à l'imaginaire et à la créativité des élèves afin de leur permettre de se dire, de se mettre en contact avec eux-mêmes, en connexion avec leurs émotions, leurs ressentis et de revitaliser leur expérience par des projets d'écriture, de films, de théâtre et d'arts plastiques avec un travail autour de la parole à prendre, à donner, à écouter ». Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

De la même manière, aujourd'hui en tant qu'accompagnatrice en VAE, cette empreinte enfantine *m'habite* encore, quand dans une dimension clinique, je m'efforce à ce que le sujet narrateur soit approché dans sa globalité : cela, pour qu'il puisse donner à voir ses adaptations et ses initiatives dans l'expérience, ses reconstructions lorsqu'il décrit et analyse ses actions, tout en l'autorisant à être soi, entre interpellation interne et élaboration de la distance nécessaire à la théorisation, afin qu'un style d'écriture à lui puisse se mettre en place.

Il n'est pas simple de parler d'autorisation de parole (y compris au sens d'écriture) en tant que sujet, tant cela relève de l'évidence pour ceux et celles qui ont franchi ce pas ; pourtant, il faut le faire pour mieux comprendre ce dont il est question et ce qui se joue. Référons-nous d'abord au poète Francis Ponge, dans *Des raisons d'écrire* (1929 : 196-197) : selon lui il faut oser « parler pour » mais aussi « parler contre ». Puis les didacticiens du FLE et de la formation professionnelle ont pris le relais, tel Claude Burgelin (revue *Langue Française*, n° 34, 1977 : 17, 18), valorisant « la réappropriation du langage par le sujet » et qui le premier a parlé d' « autorisation de parole », expression devenue courante aujourd'hui.

«Autres rencontres scolaires décisives ; tous ces dialogues et ces confrontations à la pensée d'autrui que permet la pratique des grands textes littéraires ou philosophiques, et surtout en terminale, la phénoménologie et puis Bergson grâce à qui je me sentis enfin reconnue comme sujet ayant droit à une perception du monde singulière et à une «pensée saturée d'expérience», comme le dit si bien Vygotski, toute imprégnée du monde réel ; pensée incorporée, temporelle, proche des ressentis, des émotions et du sensoriel ; pensée sans mots de l'«intuition métaphysique» de Bergson, à laquelle la magie de la métaphore prêtait à la fois ses images pour que chacun puisse se dire, et à la fois ses processus associatifs pour que chacun puisse se faire comprendre et partager. » Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Aujourd'hui encore, l'une des premières situations d'accompagnement que j'installe en VAE commence par un *moment phénoménologique*, avec un instrument que je nomme *les métaphores* pour réveiller cette expérience du monde de l'activité et ainsi avoir accès à l'expérience et son langage empirique et familier. Cette expérience est à recréer avec le sujet

et avec les autres en révélant à tous ce qui reste de captif ou d'implicite dans une image et ce avant même d'élaborer un savoir à son propos. Comme le dit Giust-Desprairies, la métaphore « tient son pouvoir de sa fonction expressive qui répond au besoin de mettre en forme notre rencontre avec le monde » (2006, p171). J'ai ainsi gardé de cet émerveillement d'élève de terminale en cours de philosophie, une clé pour les situations indicibles, j'utilise les métaphores données spontanément par les formés ou les accompagnés, lorsque j'interviens comme formatrice en établissement ou comme accompagnatrice pour la VAE afin de faire émerger, d'abord, les représentations sur une thématique ou lever les résistances à l'écriture et puis, dans un second temps, afin de déplier tous les implicites à peine exprimés et permettre les premiers pas vers l'analyse. (Fauvelle, 2006, pages 78 à 89).

Du côté des candidates à la VAE : représentations et peurs de l'écrit. Cf. annexe LES METAPHORES

Patricia : « Pour moi l'écrit de ce livret c'est comme une montagne, grande, haute large à sa base et qui diminue jusqu'au sommet, qui est tout blanc, enneigé ; et le sommet à atteindre et moi toute petite et je trouve pas le sentier ; je suis impressionnée, mais je n'ai pas peur, je me sens fragile mais j'adore le blanc de la neige, c'est beau comme une récompense... »

Françoise : « Pour moi l'écrit c'est un paysage, une route, une rivière bordée d'une jachère fleurie et plein, plein de soleil ; de la joie et plein de soleil, plein de fleurs ; des petites fleurs, des grandes fleurs à cueillir pour que ça repousse ; et il faut faire vivre tout ça, pas y laisser mourir et moi je suis le jardinier.. »

Odile : « quand j'ai ouvert le livret II, j'ai eu peur, je l'ai vite refermé, je me suis dit, jamais j'y arriverai, c'est énorme, tout ce qu'il fallait écrire ! »

Cherifa : « je ne comprenais rien du tout, je sais le dire mais comment l'écrire, j'ai pas mal d'expérience mais comment mettre ça en mots ? »

Isabelle : « j'ai pris peur en voyant le livret et malgré les questions je ne voyais pas le sens de mon activité. »

Laurence : « j'avais peur d'être hors sujet et de me répéter.. »

Rapport au savoir et héritages parentaux : La formatrice chercheuse...

« Un père français, une mère anglaise qui avaient décidé d'aller vivre en ermites, sous la tente en plein Morvan au bord d'un étang de 5 ha entouré de forêts touffues, à 5 km de toute habitation et quatre enfants ensemble, livrés à eux-mêmes toute la journée courant les bois et les ruisseaux et s'inventant une troisième langue pour communiquer entre eux et nommer le monde proche ». Et puis dans un autre extrait : « Mon père était l'être de parole, qui autorisait, ordonnait, commandait, pardonnait, racontait, questionnait surtout. Autodidacte il avait gardé de ses apprentissages une manière bien à lui de nous faire apprendre ; pour nous aider il nous posait toutes ces questions qui font avancer et l'action et la pensée. Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

J'ai appris ainsi de mon père à décrire, analyser, anticiper et projeter l'action à venir. Nous pouvons constater que l'écart entre cette démarche et ce type de questionnement et ce que disent Pierre Vermersch (1994) dans l'entretien d'explicitation ou Yves Clot (2002) Patrick Mayen, Pierre Pastré et Gérard Vergnaud (2006) dans l'analyse de l'activité n'est pas si grand. Et, lorsqu'il y a une quinzaine d'années, j'ai découvert *l'analyse réflexive de sa pratique*, puis *le questionnement d'explicitation*, je me suis appropriée ces outils avec enthousiasme et (re)connaissance pour les mettre au service de l'intervention en établissement et de l'accompagnement pour la VAE.

«Ma mère, anglaise, portait en elle la culture pragmatique de ses ancêtres, c'était une femme d'action, je devrais dire plutôt pour éviter les confusions, une femme toute entière dans l'action, elle incarnait parfaitement le précepte de Confucius « l'action dissipe l'angoisse » et plus elle était émue plus elle s'activait. Avec elle, point d'explicitation ou d'analyse, mais des promenades, des poésies à réciter, des maquettes à construire, dessins et coloriages, des longueurs de natation à travers l'étang, des champignons ou des fleurs à ramasser. Une femme courageuse, qui, issue de la haute bourgeoisie anglaise et très diplômée, n'avait pas hésité par amour à suivre un Français sans le sou, divorcé et misanthrope pour vivre en ermite au milieu des bois». Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

C'est de cette double filiation dont j'hérite, sans nul doute, aujourd'hui, quand je fais parler l'expérience en VAE.

« Mais de cette filiation j'ai reçu aussi une dette, celle de la souffrance qui n'a pu se dire ni être entendue; celle de mon père revenu des camps, après la guerre, tellement abîmé dans son corps et son âme qu'il se lavait les mains parfois à s'arracher la peau , ou qu'il restait des heures à méditer seul sur sa barque au milieu de l'étang sans pouvoir exprimer autrement toutes les blessures de son passé. Celle de ma mère aussi, douleur immense, indicible, à la mort accidentelle de mon père, quand j'avais quatorze ans, qui nous toucha tous, au-delà du supportable, mais dont elle ne pouvait nous parler de par sa culture du faire et non du dire et son incapacité à gérer les émotions et à mettre des mots dessus». Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

N'est pas étranger, sans doute à cette dette parentale, le fait que je me sente interpellée si fortement et de manière si récurrente par la souffrance au travail surtout quand elle n'est pas nommée explicitement et qu'alors résonnent en moi si vivement les implicites de ces mal-être entendus en sourdine derrière les mots qui décrivent l'activité et les gestes du métier, quand j'interviens en établissement en analyse de pratiques ou quand j'accompagne à la VAE. La dette surprend par sa présence au cœur de bien des décisions, des bifurcations, des changements dans les trajectoires personnelles, comme pour ces candidats à la VAE ou des questionnements qui surgissent ainsi comme pour cette recherche.

Du côté des candidates à la VAE... Cf. annexes LES MÉTAPHORES

Régine : « C'est trop dur de dire je ; c'est moi, je le ressens perso, égoïste, trop de ressentis, trop profond avec des risques ; c'est ma vérité ; j'ai honte, peur du rejet, je confonds je suis/ je fais.. »

Anne : « l'écrit c'est comme la mémoire, sur ce qui s'est passé en arrière, les bonnes et mauvaises choses de ma vie »

Corinne : « Pour moi l'écrit de ce livret, c'est mon histoire personnelle, une partie de ma vie, une partie de notre histoire.. »

Monique : « Pour moi, je vois un tableau vert d'école où l'on écrit à la craie ; mais je ne peux y aller, j'y vais en reculant, j'arrive pas, je suis bloquée, stérilisée, je ne peux rien dire, aucune parole sort, je ne peux dire les choses ...»

Un parcours de recherche en résonance avec un vécu professionnel multiple

De l'enseignement à la formation

Comment a évolué ensuite mon rapport au savoir à partir du tissage de différents savoirs d'expérience construits durant mes années d'enseignante en collège, puis d'intervenante en

établissement pour la formation continue, enfin d'accompagnatrice à l'écriture pour la VAE et pour le mémoire de recherche du Master professionnel d'enseignants ?

« Je suis arrivée à l'enseignement un peu par hasard, puisqu'ayant un DEA en biogéographie j'aurais voulu travailler à l'aménagement du territoire sur le développement durable, mais ce n'était alors pas d'actualité. Avec comme seul bagage cette approche systémique et de terrain de la géographie, j'ai réussi le CAPES, puis l'agrégation mais mon objectif premier était de poursuivre mes recherches en parallèle. N'ayant aucune expérience de la classe, je me suis appuyée sur celle que j'avais en tant qu'entraîneuse d'athlétisme pour m'impliquer dans cette nouvelle activité et engager les élèves dans les apprentissages. » Un autre extrait : *« C'est aussi par hasard que je me suis retrouvée, une dizaine d'années plus tard, à intervenir dans la formation continue d'enseignants, suite à une demande du rectorat pour la préparation à l'oral du capes et de l'agrégation interne et pour le concours réservé et l'examen professionnel. »* Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Sans connaître encore les concepts et les fondements théoriques de l'analyse de l'activité, j'étais amenée à interroger les candidats sur leurs choix et à les faire décrire puis expliciter et argumenter tous les éléments constitutifs de la leçon qu'ils avaient à exposer, à l'oral pour les uns, dans un dossier professionnel pour les autres ; l'analyse des gestes professionnels, le repérage des schèmes organisateurs de l'action et le questionnement sur les buts, les anticipations et les inférences, étaient pratiqués sans être conceptualisés. En arrière-plan de ce travail d'analyse, il y avait l'accompagnement implicite de ces adultes à qui il fallait redonner confiance et revaloriser car c'est une épreuve qui peut être très déstructurante pour certains collègues en échec depuis plusieurs années. Puis je suis intervenue de plus en plus souvent en établissement sur des thématiques transversales, en m'appuyant sur la mise en œuvre d'une formation de formateurs à l'analyse réflexive de la pratique (l'installation d'un cadre, de protocoles et de dispositifs et surtout d'une éthique communicationnelle) permettant la construction de savoirs d'action à partir de l'expérience, en vue de l'instauration d'un véritable travail collaboratif et l'évolution des pratiques enseignantes. (Fauvelle, 2011)

« L'accompagnement, spécificité d'une posture » (Le Bouedec, 2000)

En tant qu'enseignante et formatrice j'avais peu à peu construit des compétences pour favoriser et accompagner les déstabilisations cognitives et affectives que constitue tout apprentissage et apporter une aide à l'apprenant pour se risquer à traverser ces situations difficiles et pour accepter la frustration, la rupture et la reconstruction afin d'acquérir de nouvelles connaissances. J'avais encore à apprendre « à être là quand l'autre traverse une épreuve et que ma présence peut lui éviter trop de destructions. » (Cifali, 2000)

Entre accompagnement inconditionnel et communauté de recherche

« Je venais de commencer la formation continue quand est survenu le 19 novembre 1991 un évènement dramatique qui a bouleversé à jamais notre microcosme familial, un accident par noyade de notre troisième enfant alors âgé de vingt-deux mois ». Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Rien ne nous prépare jamais à de tels évènements, cependant chacun s'y adapte à la mesure de ses moyens, en s'appuyant sur ses ressources psychologiques, affectives, cognitives et physiques pour survivre à la situation.

« Guillaume était vivant, mais quand il est sorti du coma deux mois après l'accident ; son cerveau était tellement abîmé qu'il ne donnait pas plus de signes de vie que lorsqu'il était inconscient. Devant cet être cher, si démuni, qui avait perdu tous ces repères, je, nous avons son père et moi, refusé de baisser les bras ; puisque

notre fils se battait pour survivre, nous ne pouvions que l'accompagner dans ce combat. Cet accompagnement qui est toujours d'actualité, nous a transformés, a réinterrogé notre rapport au monde, au savoir, à l'autre et au corps. Nous nous sommes tournés vers la recherche sur le cerveau, nous sommes allés rencontrer, questionner, interpellé les chercheurs de l'Inserm ou de la faculté de médecine qui travaillaient sur la neurogénèse et la plasticité cérébrale, nous avons aussi participé à plusieurs colloques sur les lésés cérébraux et le polyhandicap et à des commissions européennes sur le partenariat parents-professionnels» Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Cette recherche dense et vitale, ces questions incessantes, ces lectures, ces échanges et ces rencontres avec les professionnels du handicap *nous* ont appris, le père de Guillaume et moi-même, à lier, au jour le jour, le terrain et la recherche, les praticiens et les chercheurs pour avancer ensemble et aider Guillaume à vivre et à progresser mais aussi pour faire évoluer tout le monde du handicap.

Entre certains professionnels du handicap, Monique Martinet, pédo-psychiatre et neurologue, Jean-Jacques Detraux, psychopédagogue, professeur à l'université de Liège (et autres médecins, kinésithérapeutes, orthophonistes, etc.) et *nous*, s'est installée une véritable communauté de recherches autour d'une même problématique, celle de la prise en charge du handicap lourd lié à des lésions cérébrales profondes. (Fauvelle, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b,)

Je retrouve aujourd'hui, dans mon travail de thèse, cette démarche heuristique et collaborative (avec ma directrice de recherche, Marie Josèphe Berchoud, les autres doctorants, et le père de Guillaume qui vient de terminer sa thèse, Jacques Le Montagner, (2012). Elle m'apporte bienveillance, dynamisme et énergie mais aussi cette quête d'informations et de réflexivité qu'elle suscite, et surtout ce sentiment d'appartenance à une communauté de recherche.

«En écrivant ces lignes d'autres souvenirs remontent du passé étayant ces dires, qui parlent de communauté d'idées, de partage et de buts choisis ensemble ; comme ces moments partagés sur le stade grâce à mon compagnon de toujours, le papa de Guillaume, sportif de haut niveau et entraîneur passionné; moments qui parlent d'objectifs et d'efforts communs mais aussi de la place du corps et de son langage, côte à côte aux échauffements, au bout de soi même en compétition, dans le souffle et le rythme de l'autre à l'entraînement. Ce langage du corps que ni mon père, qui était dans le verbe, ni ma mère qui était dans l'action, ne m'avaient enseignés, le handicap de mon fils allait m'y amener d'autant plus.

Après avoir suivi une formation approfondie à la PNL (programmation neurolinguistique) je me suis efforcée de mieux observer, d'être plus à l'écoute, toutes antennes déployées pour capter ce langage non verbal quand seul le corps parle et que la parole ne peut advenir». Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Avec l'accompagnement de mon fils, comme avec la PNL j'ai appris à écouter l'autre avec tout mon corps, à écouter l'autre dans ce que dit son corps, dans ce qu'il exprime parfois d'indicible, surtout quand les indices généralement, comme pour notre fils, de prime abord *ne parlent pas* parce que nous ne sommes pas habitués, ni formés à les lire et à les interpréter. Comme le dit Françoise Dolto (1990), apprendre à entendre plutôt qu'à écouter, à regarder plutôt qu'à voir. Cette approche a changé mon regard et ma pratique sur les difficultés d'apprentissage des élèves, ou sur les résistances à l'écriture de leur expérience des candidats à la VAE ; je me suis efforcée depuis, à toujours m'appuyer sur leurs acquis pour les aider à parcourir un bout de chemin ensemble en allant au-delà de ce qu'ils pourraient réussir seuls.

Ainsi, la parole le plus souvent s'incarne dans le corps mais le corps peut aussi libérer la parole et l'autoriser ; c'est ce qui se passe lors des footings à plusieurs, mais aussi au théâtre (autre élément de mon vécu, cf. ci-dessous) ou lorsque l'on fait parler l'expérience ou la métaphore en groupe, dans une formation en établissement ou en VAE.

Du côté des candidates à la VAE...cf. annexe LES RETOURS RÉFLÉXIFS

En quoi, pour ces seize candidates, âgées de 25 à 54 ans, avons-nous formé également une communauté de recherche ? C'est ce que je vais montrer ci-dessous par des extraits de leurs retours réflexifs demandés en fin de formation, après avoir donné certaines informations concernant ces candidates. Le corpus a pu être collecté à partir des productions langagières de 22 candidates âgées de 25 à 50 ans. Leur ancienneté dans l'activité d'assistante maternelle va de 5 à 17 années, mais la plupart ont eu d'autres expériences professionnelles et ont travaillé auparavant comme aide-soignante en maison de retraite, en foyer logement, en tant qu'atsem en école maternelle et l'une d'entre elles, en crèche en Angleterre auprès d'enfants avec des difficultés d'apprentissage. D'autres ont travaillé dans l'hôtellerie et le commerce, dans la comptabilité et la vente, l'une dans le tourisme comme guide et en agence de voyage, ou encore comme agent d'entretien, secrétaire, employée de bureau etc. Leur lieu d'intervention se répartit sur toute la Bourgogne, depuis Dijon et ses alentours jusqu'aux confins du Morvan, dans des zones rurales ou de très petits villages. Leur niveau d'étude est très hétérogène, depuis des CAP Collectivité, des BEP Sanitaire et Social ou Sténodactylo, des Bacs et BTS Commerce, jusqu'à un Deug en Psychologie ou une Licence en Philosophie. Toutes ses caractéristiques et contexte socio-culturel des candidates et leurs écrits disponibles dans les corpus sont notées dans le tableau 1 « Les candidates et leurs productions langagières » cf. annexes TABLEAUX et elles sont identifiables dans les différents corpus simplement par leur prénom.

Danièle : « c'est une aventure ensemble, on arrive à construire, j'ai finalement pris plaisir à écrire mon livret. Grâce aux autres assistantes maternelles avec qui j'ai travaillé dans les séances d'accompagnement j'ai pu échanger des idées et mieux me remémorer certains épisodes rencontrés lors de la garde d'enfants ou avec leurs parents. »

Véronique : « les autres m'ont apporté leurs compétences sur des activités faites tous les jours par toutes mais de la même façon ; leurs aides m'ont appris à se questionner, se dévoiler sur mon travail envers les enfants, me mettre en valeur. Notre carnet de bord fait en groupe, m'a permis de mieux comprendre ce qu'est le CAP Petite Enfance, de décrire nos compétences et de les valoriser avec des exemples que l'on utilise tous les jours à la maison sans se rendre compte de ce que l'on vaut sur le point de vue professionnel »

Eléonore : « le carnet de bord est indispensable ainsi que l'aide des autres, cela m'a appris à avoir confiance en moi et plus d'assurance. Les autres m'ont apporté une richesse supplémentaire avec une diversité de connaissance. »

Dominique : « Toutes les heures passées avec le groupe ont été enrichissantes (par la personnalité des personnes, l'expérience) ; ces heures passées ensemble m'ont permis d'appréhender le mieux possible le livret II qui, toute seule, n'est pas facile à remplir, cette aide du groupe était nécessaire pour moi, je n'y serais pas arrivée autrement. »

Du côté de la pratique d'accompagnement

Ces évènements font sens et sont à l'origine de processus de transformations, de ma posture et de ma pratique d'accompagnement, en classe, en formation et aussi pour la VAE. Depuis, peu à peu, j'ai appris à centrer beaucoup plus mes préparations sur les situations à construire pour que l'appropriation puisse se faire, et pas seulement sur les tâches à réaliser en lien avec les objectifs institutionnels. La suite, c'est-à-dire une programmation progressive, différenciée et spiralaire des apprentissages dans des situations adaptées à la singularité des sujets (si effectivement cette rencontre a lieu et si ce compagnonnage prend forme), dépend des réajustements fins et précis de gestes professionnels propres à cette posture d'accompagnement (d'animation, de pilotage, ou des différents types d'étayage du cours, de la formation ou de l'accompagnement VAE, dont je reparlerai au chapitre deux) dans une dynamique qui intègre improvisation, invention et créativité au cœur même du cours, de la formation ou de l'accompagnement.

L'histoire de mon fils Guillaume m'a appris à me décentrer de moi-même (ou des injonctions officielles) et à considérer l'autre pour ce qu'il est dans sa singularité et sa motivation spécifique à apprendre, et a aiguisé et développé chez moi le sens de l'observation et de l'écoute au plus près de ce qu'il exprime en tant que sujet. Elle m'a obligée aussi à donner toute sa place au sujet, même et surtout quand il est en grande difficulté, en lui proposant des exercices et des situations où il sera en mesure de réussir et de progresser. C'est ainsi l'écouter, en le rendant par ma seule présence plus crédible et plus fort et en lui proposant des exercices à sa portée. Toutefois, rien ne peut advenir sans l'implication forte, la prise d'initiative et de décision du sujet lui-même, en vue de vouloir apprendre. Et là, il faut retrouver le désir d'apprendre qui a peut-être été enfoui sous la peur d'échouer, comme le note Serge Boimare dans un article du quotidien *Le Monde* (01-12-2004, page Psychologie) ou dans son livre *l'enfant et la peur d'apprendre*. (1999)

Tout évènement dramatique n'est pas seulement « un fait exceptionnel qui surgit dans une vie sans prévenir pour en influencer le cours, mais il prend aussi place dans une histoire, notre histoire » (Cifali, 2006, p. 138) pour tisser des liens et construire du sens ; il remet en mouvement, en questionnement et vers de nouvelles orientations. J'en ai retiré la nécessité d'une présence à autrui plus connectée, plus reliée pour comprendre et accompagner « les stagiaires », en intervention en établissement par exemple, quand seul le corps parle de la souffrance au travail (sur le mal être des profs par exemple) ou les candidats à la VAE quand la peur d'écrire remonte à l'enfance.

De l'accompagnement à l'émancipation

Pour clore le récit des expériences marquantes qui fondent et affinent ma posture d'accompagnement, il me faut mentionner l'activité théâtrale, plus précisément la direction d'acteurs ou de mise en scène que je pratique depuis plus de 15 ans. Comme dans l'approche clinique c'est la singularité du sujet qu'il s'agit de creuser, de travailler, d'exploiter au mieux dans l'invitation à la rencontre qui est faite à l'apprenti comédien avec son soi, expressif et créatif, rencontre qui est souvent une re- co-naissance. Le retour sur soi, en soi, par soi, qu'il expérimente, quand on le recentre sur sa propre activité et le langage du corps, illustre la méthode employée dans une démarche d'accompagnement qui l'incite à se faire confiance, à

s'autoriser et à rentrer en contact avec lui-même, «pour témoigner d'un appel à un au-delà de soi» (Aymard, 2006, p14). La posture d'accompagnement s'avère alors particulièrement appropriée. Elle permet de donner à l'apprenti-comédien la pleine mesure de ses ressources en les reliant à son identité et à sa personnalité en habitant sa parole et son corps en congruence (Rogers, 1968) et à s'accepter soi-même pour mieux accueillir l'autre et retrouver l'enfant en soi. Sa parole incarnée offre un effet de présence aux autres, une place à l'émotion, aux affects et au sensoriel (Stanislavski). Comme le dit Mariette Théberge (2006, p.74) «tout en élaborant un personnage, un autre que lui-même, l'apprenant s'y révèle et cette révélation l'amène à réfléchir sur ce qui est dit et véhiculé». L'accompagnement amène aussi à ce travail sur l'ipséité dont j'ai parlé plus haut (page 6).

Ce retour biographique signe et manifeste le sens des situations singulières qui m'ont conduite ensuite à transformer mes pratiques en articulant formation et accompagnement. La pertinence actuelle sur cette manière d'être et de procéder s'est vue légitimée d'un côté par les réussites de ma pratique d'accompagnement (développement professionnel et personnel des candidates toutes reçues à la VAE ou des étudiants de master), et de l'autre par les lectures et recherches théoriques que j'ai effectuées.

Nous apercevons ici comment de tels ancrages peuvent, d'une part, nous arrimer et faire résonance lors de situations professionnelles d'enseignement, de formation ou d'accompagnement et, d'autre part, augmenter le champ des savoirs d'expérience et aussi donner sens à nos trajectoires de vie.

Démarche d'accompagnement, démarche de chercheur : une tension dynamisante

Voici à présent le continuum d'expériences qui m'a sensibilisée et me sensibilise toujours à l'identification, à la (re)connaissance et à la (re)création du concept d'accompagnement. Qu'en est-il de son enracinement dans ma démarche d'accompagnement à la VAE quand il s'agit par ailleurs de permettre des apprentissages et du développement ?

« Tout en étant missionnée par l'institution pour l'accompagnement méthodologique à la VAE à partir des années 2000, j'avais carte blanche pour sa mise en œuvre, en tenant compte, bien sûr du cahier des charges constitué par le côté formel du livret II et du référentiel d'emploi. » cf. annexe CAHIER-JOURNAL

J'ai donc peu à peu «bricolé» (Anne Jorro, 2002) et avant elle, Michel de Certeau, (1979, p. 16 et 51), des situations à même d'amener des candidates au CAP Petite Enfance à dépasser leurs résistances à l'écriture pour entrer dans «l'univers de l'écrit» (Olson, 1994) et élaborer leur expérience pour finaliser leur livret II dont les détails de la procédure seront explicités plus loin. L'expérience décrite, interprétée et formalisée devient alors communicable et partageable parce qu'elle est reconstruite par la parole et l'écriture, parce qu'elle est (ré) organisée et qu'elle constitue ainsi une contribution à la pensée et rend intelligibles les décisions d'agir.

C'est ce partage, peut-être, cette communauté de recherche (Lipman, 1995) que nous formions en quelque sorte, les candidates et moi-même, qui m'ont emmenée vers un questionnement tourné d'une part, vers les modalités de ma pratique d'accompagnement et d'autre part vers les processus cognitifs et psychologiques enclenchés chez les candidates aux

différentes étapes du dispositif VAE par la mise en mots de leur expérience. C'est aussi un phénomène de résonance à leur rapport au savoir souvent douloureux auquel je me suis trouvée confrontée, parfois démunie, toujours émue, qui m'a surprise et interrogée et à enclenché cette recherche sur ce qui se passe là pour les candidates et pour moi-même quand s'élabore l'expérience au travers des pratiques langagières.

La présence à autrui qu'autorise la clinique

« L'approche clinique dessine-t-elle une manière particulière de penser l'action professionnelle, de penser dans l'action professionnelle ? » (Cifali, Giust-Desprairies, 2008 p.7) L'une des spécificités de l'approche clinique, c'est la place qu'elle donne à l'évolution psychique du sujet, au biographique et au narratif. En effet cette approche permet l'élaboration d'une pensée de l'action, d'une pensée dans l'action qui « vise à restituer au sujet la mobilité de ses investissements et lui ouvre des voies nouvelles » (ibid.) dans une démarche inscrite dans la durée où la construction du sens est privilégiée. Un autre point spécifique de l'approche clinique est l'exigence de la co-construction des savoirs à partir de l'expérience qu'il s'agit de ressaisir dans l'après coup, pour en dégager du sens et en construire une connaissance et des liens s entre singulier et général.

Cet accompagnement m'a engagée et m'engage encore, beaucoup plus que les autres facettes de mon parcours professionnel car c'est une approche herméneutique qui confronte le « brut du vécu qui s'expose » (Aymard, 2006), avec sa part d'intime, d'émotionnel, d'incorporé, à la prise de distance, s'énonçant et s'analysant patiemment, lentement. Elle place le sujet au centre du processus, lui reconnaît une force productive et l'autorise à se dire et à réfléchir sur ce dire, seul et en partage avec autrui.

Habiter cette posture clinique exige de moi sans cesse de ne pas exclure la dimension humaine de tout geste professionnel, de laisser parler cette forme cachée qui est pourtant ancrée dans nos paroles et dans notre corps. Etre présent à l'autre et à soi, rencontrer l'autre dans l'expression de sa joie ou de sa souffrance semble essentiel et m'amène à m'interroger de plus en plus sur les modalités de toute pratique d'accompagnement. La démarche clinique me permet cette présence, l'approfondissement du sens de cette rencontre, l'ouverture à ces parts de vécu qui resurgissent avec cette étrangeté d'émotion qui est à l'origine de cette recherche en thèse et du cheminement vers le **je** et le **nous** de chercheur.

Voilà autant de moments de mon parcours professionnel qui sollicitent des caractéristiques propres à la démarche clinique, herméneutique et heuristique, à savoir la capacité créatrice, la centration sur la personne et son vécu singulier, avec une « présence à l'autre d'un soi qui ne s'esquive pas » (Belkaïd, 2006) mais aussi la construction des savoirs à partir de l'expérience et enfin le cheminement en commun vers un peu plus de sens.

Voilà pourquoi, cette question de l'accompagnement à l'écriture et des processus psycholangagiers générés chez les scripteurs m'a demandé de retourner sur mes pas et de retrouver les empreintes qui m'ont permis de mieux cerner les fondements de cette interrogation et de m'engager sur le chemin de la recherche ; le retour biographique, par ces ancrages, évènements et rencontres, me permet une lecture de mon histoire dans une parole habitée et authentique, qui s'avère juste dans sa temporalité, dans sa capacité à être reprise par un autre pour construire sa propre compréhension de soi et du monde. La démarche clinique dans la

distanciation qu'elle oblige, oriente son regard vers le rapport au savoir, repère des indices significatifs de posture, de processus d'apprentissage et même d'héritages familiaux, et laisse s'exprimer des interventions personnalisées, des modes de pensée et d'action intériorisées. Elle donne à voir des enracinements, des déracinements, des joies, des souffrances, de la complexité. On s'aperçoit après coup, avec le recul, des motifs et mobiles de son agir, de ses actes, décisions et choix.

C'est ainsi que, ce sens différé par rapport aux événements eux-mêmes, m'engage jusque dans cette recherche en thèse, afin de poursuivre une réflexion par rapport à mes pratiques d'accompagnement et de formation et dans le déclenchement de nouveaux questionnements, et de susciter la réflexion, la créativité, la mobilisation des savoirs d'expérience, et le développement des candidates de VAE qui me sont confiées, et au final, leur réussite.

C'est alors qu'il m'a fallu choisir mes auteurs et mes outils de travail, autrement dit, élaborer un cadre théorique et un cadre méthodologique.

Lev Vygotski : d'un cadre conceptuel vers une méthodologie pour la recherche

J'étais en première année de thèse et *je* suivais une formation au CNAM quand *j'ai* rencontré Vygotski, grâce aux ouvrages de Gérard Vergnaud (2000) et d'Yves Clot (2002). Cette rencontre allait orienter et structurer ma recherche et me permettre comme le suggère Hannah Arendt (1974, rééd. p.310) «de penser à l'intérieur de la pensée» de Vygotski, de poursuivre et soutenir un dialogue avec ses réflexions jusqu'à mieux comprendre sa problématique et vouloir la mettre à l'épreuve des réalités du terrain. Son œuvre, que j'ai lue ensuite, m'intéresse et m'interpelle de multiples façons : en tant que personne, en tant que praticienne clinicienne et enfin en tant que chercheuse, par ses questionnements et ses essais sur le handicap, l'art et l'éducation, comme par son approche moniste et globale. Celle-ci associe, la psychologie des comportements et la psychologie introspective, les sciences cognitives et les neurosciences, et c'est aussi une méthode interprétative de recherche qui permet de lier expérience et conceptualisation à partir «des traces et indices» de l'activité.

Mais c'est surtout sa conception spécifique du sujet qui se construit en interaction avec le monde et avec autrui par la médiation d'instruments psychologiques, qui efface le clivage entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques et qui me permet enfin de relier l'enfant et l'élève que je fus, la praticienne et la chercheuse que je suis, et de proposer, sous une forme décalée, la même aventure de développement aux candidates dont j'ai la charge.

En effet, Vygotski montre que c'est la maîtrise par le sujet lui-même de ses propres processus psychiques, qui lui permet de se développer. Et cela, grâce à l'appropriation ou l'utilisation d'instruments psychologiques, qui ne dévoilent leurs fonctions que lorsqu'ils *font faire*, que le sujet peut faire et même peut se transformer. Ce pouvoir-faire médié par les instruments psychologiques n'est ni une connaissance, ni une capacité à faire acquérir, mais est singulier et appartient au sujet lui-même et lui permet d'accroître son pouvoir d'agir et de penser.

La théorie de Vygotski sur la zone de développement proximal ou potentiel (ZDP, c'est ainsi par ces initiales qu'il en sera parlé dorénavant) et sur l'étayage me donne également les mots pour dire et questionner à l'occasion de cette recherche, ma pratique, mes conceptions sur l'apprentissage et sur l'accompagnement à la VAE. En effet, ils offrent à la formatrice-accompagnatrice-chercheuse que je suis, une conception, des réajustements, « du bricolage »,

en lien direct avec les phénomènes d'émergence et les processus d'élaboration de la pensée du sujet (formé ou accompagné) qui ne sont ni linéaires ni forcément prévisibles.

Je me suis donc appuyée sur les expérimentations et théorisations de Vygotski pour en quelque sorte, les opérationnaliser, par une réappropriation favorisant ma propre élaboration et pour construire les fondements de mes cadres théorique et méthodologique, tant du point de vue de l'approche clinique plaçant le sujet et son activité au centre, que du point de vue du développement de la pensée et du rôle joué par le langage. (chapitres 1, 2 et 5)

Ainsi, je tente, par ce travail de recherche, comme Vygotski en avait fait le souhait, dans ses dernières années, de poursuivre sa réflexion pour proposer une méthodologie qui la rende accessible et reproductible. Celle-ci est basée, d'une part, sur le repérage dans le dispositif VAE d'instruments psychologiques et de différents types d'étayage à même de favoriser les médiatisations des processus psychiques des candidates à la VAE, (ces notions seront explicitées aux chapitres 1 et 2) et d'autre part, sur l'analyse et l'interprétation des traces langagières qu'elles ont produites (orales et écrites, permettant une analyse de discours et d'énonciation) dans l'activité réalisée afin de mieux comprendre la transformation de leurs processus de pensée et d'activité langagière. Autrement dit, il s'agit d'évaluer si le travail d'écriture sur leur pratique institué pour et par la VAE a entraîné chez les candidates, outre des apprentissages, un processus de développement personnel et professionnel, et de tenter d'approcher en quelque sorte ce qui s'est passée pour elles dans leur évolution singulière.

De l'objet d'étude à la question de recherche : retour sur les notions et interrogations épistémologiques

Questions de départ et première approche de la problématique

Dans le cadre d'accompagnement méthodologique à l'écriture du livret II de la VAE, des questions récurrentes se sont posées à moi, elles m'ont entraînée peu à peu vers cette recherche en thèse. Quel type d'accompagnement à l'écriture pourrait permettre de transformer les rapports au savoir (en particulier, les rapports à l'écrit) et le développement des processus de pensée des candidates ? Comment accompagner chaque candidate, dans ce long processus de développement personnel et professionnel, qu'est l'écriture sur sa pratique demandée par la validation des acquis de l'expérience ? Comment aider chacune à exprimer et affirmer son identité personnelle et professionnelle ? Comment l'accompagner dans son émancipation et son autonomie, jusqu'à la liberté d'être, véritablement, auteure de sa pratique, de sa pensée et parfois au-delà, de sa propre vie ? Comment aider ces adultes, ayant des difficultés à l'écrit, à mettre en mots leurs gestes professionnels, en partant de leur expérience, de leur ressenti et de leur vécu ? Comment surtout les amener à s'engager davantage, tant dans l'acte d'écrire que dans leurs pratiques professionnelles et par-delà, à s'impliquer, comme personnes et comme professionnelles pour dire et analyser ce qui, pour elles, constitue le cœur du métier ?

Ces questionnements de départ ont évolué vers les trois grandes questions suivantes :

- Celles qui concernent le parler et l'écrire de la pratique professionnelle comme moyen

de développement des processus de pensée, des fonctions cognitives supérieures et du renforcement de l'ipsité, du sentiment de capabilité et de l'estime de soi.

- Celles qui concernent l'expérience du sujet et son rapport au savoir, au monde, à soi et aux autres, comme source et ou ressource pour tout développement individuel et professionnel.

- Celles qui concernent l'accompagnement aux pratiques langagières orales et écrites, les situations de zone de développement potentiel mises en place et les modalités d'étayage à explorer.

Ces questions portent, d'une manière générale, sur le lien indissociable existant entre le développement humain individuel, les instruments de la culture dans laquelle il intervient et les autres avec qui il interagit.

Autour du développement de la pensée, du langage, de l'expérience et autour des situations d'accompagnement

Le développement des sujets

A la suite de Jobert (2006, p. 30) je pose que « les objets humains auxquels s'intéresse la clinique ne se donnent à voir et ne peuvent être constitués comme objet de recherche qu'à travers leur fonctionnement et leur développement, leur tentative pour s'adapter ou pour infléchir leur devenir».

Les productions langagières, traces du développement des processus de pensée

Alors que cette question du développement des adultes reste très ouverte et d'actualité pour les auteurs suivants (Bronckart, Clot, Mayen, 2002, Pastré, Vergnaud, 2006) comment montrer que la VAE constitue bien un dispositif qui permet le développement des candidates ? C'est l'objet de cette recherche que de le démontrer, de montrer aussi quelles démarches sont requises, et d'en repérer les processus au travers des activités langagières et des modalités de mises en œuvre lors de l'accompagnement.

Comment les traces langagières singulières orales et écrites de chaque candidate, peuvent-elles participer du développement de leurs processus de pensée dans des *activités* que je qualifierai de *psycho-langagières* pour bien souligner l'articulation pensée-langage ? Comment démontrer que l'appropriation de pratiques langagières résulte d'une tension entre la pensée subjective et son objectivation, d'un tissage entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques ? (*cf. chapitre 2, Vygotski*)

C'est donc par l'étude linguistique longitudinale (autrement dit l'analyse des discours) des traces orales et écrites produites dans ce dispositif, que seront repérés des processus de pensée des candidate en VAE lorsqu'elles utilisent et s'approprient les instruments (que je nommerai *outils-instruments*) proposés pour stimuler leur mémoire, décrire leur activité puis l'analyser, confronter leur jugement, maîtriser et développer leur pensée en tant qu'individu et en tant que professionnelle, et cela sur les mêmes gestes du métier.

L'expérience et le sujet

Prendre l'expérience des sujets (terme défini p.6) en y reliant la sienne proche en un choix éthique et méthodologique, comme objet de recherche, c'est considérer que c'est l'expérience

même qui pose le sujet comme tel, c'est-à-dire c'est sa manière singulière de rencontrer le monde qu'il convient d'étudier et que permet l'approche clinique. Alors comment repérer chez les candidates à la VAE des processus de développement passant par ces deux expériences distinctes mais étroitement intriquées vécues dans le dispositif VAE lui-même, que sont d'une part, l'apprentissage d'une situation sociale nouvelle, l'activité d'écriture du livret II, et d'autre part l'activité de transformation de leur expérience passée remémorée, décrite puis analysée pour la VAE ? Comment prendre en compte le fait d'abord que ces activités sont nécessairement inscrites dans un monde culturel situé historiquement et socialement avec ses signes culturels spécifiques, (ce que je nommerai le contexte) et qu'ensuite, elles se réalisent avec les autres, la présence des autres, dans *des situations* (que nommerai *médiatisantes*) qu'elles transforment par et avec les instruments culturels, construits ou donnés par l'institution et l'accompagnatrice ?

L'accompagnement à l'écriture entre étayage, approche clinique et communauté de recherche

L'accompagnement à l'écriture est ainsi défini par Anne Marie Tauveron (2005, p. 230) : « Qu'il s'agisse du dialogue pédagogique avec des enfants ou des adultes sur la base des erreurs, des maladresses commises dans leur production et des conseils de réécriture pour les inciter à améliorer leur texte, toutes ces interventions sont irremplaçables. Elles font partie de ce que Bruner appelle « l'étayage de tutelle » c'est-à-dire « l'ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ». Nous verrons au chapitre deux, les différents types d'étayage définis par Bruner (1996) et ceux mis en œuvre plus spécifiquement dans l'accompagnement à l'écriture en VAE et quelles sont les différentes modalités.

Des situations médiatisantes et des outils-instruments

En effet, comment montrer que la VAE est particulièrement adaptée au développement des adultes de par son dispositif d'accompagnement méthodologique exceptionnel ? En effet, comment permet-il à l'accompagnatrice de coupler une position institutionnelle et une posture clinique pour mettre en scène dans des *situations médiatisantes*, (cf. chapitres 2 et 4) toute une série d'éléments en interaction, grâce à un système d'aide institutionnalisé et *d'outils-instruments* ? Comment ces *situations médiatisantes* lient-elles processus d'apprentissage et réalisation d'une tâche nouvelle, ressources à construire et normes à respecter dans des *activités psycho-langagières* et surtout comment lient-elles un groupe de candidates engagées dans toutes leurs dimensions cognitives, affectives, émotionnelles et identitaires, (ce que je nommerai *fonctions psycho-langagières*) dans une même démarche d'élaboration de leur expérience passée ?

L'un des objectifs de cette thèse est de montrer comment l'accompagnement à la VAE peut aider les candidats «à mieux maîtriser et contrôler leurs phénomènes psychiques naturels à l'aide d'instruments psychologiques»(Vygotski), ou *outils-instruments*, nécessaires à la réalisation de la tâche du dispositif VAE (l'écriture du livret II). Il importe de regarder comment *ces outils-instruments* vont être choisis ou construits par l'accompagnatrice à la VAE pour permettre aux candidates d'améliorer leurs *fonctions psycho-langagières*, spontanément développés pour résoudre la tâche.

L'autre objectif est d'étudier, la propre activité du sujet. Si l'on considère, à la suite de Vygotski que le but de ces «instruments psychologiques» est en fait, la propre activité du sujet, comme moyen d'autorégulation et d'autocontrôle, il s'agira de montrer comment les candidates s'approprient ces «signes culturels» que sont les différentes étapes de la VAE ; étapes ou *situations médiatisantes* ; médiatisantes par le fait qu'elles leur permettent de contrôler et maîtriser leurs propres *fonctions psycho-langagières*, processus psychiques naturels afin d'élaborer, puis de formaliser, voire de théoriser leur expérience et ce par de nouvelles *activités psycho- langagières*.

Interactions langagières et processus psychiques

L'appropriation de ces *outils-instruments* par les candidates (comme le questionnement d'explicitation, l'alliance ou même le carnet de bord) se voit surtout au cours des interactions langagières. En effet cette médiatisation de «signes culturels» proposés aux candidates soulève aussi la question du rôle joué par le collectif et «l'inter psychique sur l'intrapsychique» (Vygotski), sur les règles du métier, les savoir-faire, les obligations professionnelles. Précisément, *quelles situations médiatisantes* et étayage installer qui puissent induire un accompagnement de chacun par le collectif, créer une communauté discursive (Bernié, 2002) sur les différentes façons de faire le même métier tout en respectant l'expérience singulière propre à chacun et susciter au travers des possibilités de controverses professionnelles des processus de comparaison-confrontation et de mise en lien (internalisation-externalisation, Vygotski)? Dans ces conditions, comment le collectif issu de la situation d'accompagnement peut-il devenir une ressource et une dynamique, en quelque sorte une communauté de recherche (Lipman, 1995) et permettre à l'expérience de s'élaborer, à la pensée d'advenir, au dialogue interne pour soi de surgir et aux candidates de mieux entrer dans un processus de développement ?

Ainsi la description des *situations médiatisantes, des outils-instruments* et des modalités d'étayage permettra de mieux saisir le caractère systémique du dispositif VAE et l'approche clinique de cette recherche.

Problématique : première formulation

Il s'agit alors d'essayer de comprendre les objets, les processus et les conditions du développement des adultes par l'élaboration de leur expérience en VAE. Tout d'abord en quoi le fait de formaliser sa pratique professionnelle, à l'oral puis à l'écrit permet l'élaboration de son expérience ? Ensuite en quoi cette élaboration de leur expérience transforme-t-elle leur rapport au savoir, au monde, à soi et aux autres et est-elle une source et une ressource pour le développement individuel et professionnel ? Enfin quels objets ou processus de développement des *fonctions psycho-langagières* peuvent être mis en évidence par l'étude *des activités psycho- langagières* en tant que pratiques, processus, productions, interactions et cheminement des scripteurs et de leur pensée ?

Donc dans quelle mesure l'accompagnement à l'écriture en VAE peut-il favoriser une médiatisation par les candidates *d'outils-instruments* mis en place dans *des situations médiatisantes* et quelles en sont alors les différentes modalités d'étayage ?

Les ancrages théoriques ont été brièvement abordés dans cette introduction. Nous y reviendrons dans les chapitres suivants, pour traiter en tant que chercheuse, d'une part, la question des enjeux, des modalités et des pratiques d'accompagnement d'adultes à l'écriture de leur pratique ; et d'autre part celle du développement de leur processus de pensée en lien avec leurs productions langagières, et avec des situations et des autres dans ce développement.

Présentation du corpus et des auteures

Ma recherche repose sur le suivi longitudinal de seize candidates. Les données issues de ce suivi constituent mes études de cas. Chaque cas est constitué principalement, soit des retranscriptions de séances d'accompagnement, soit des traces écrites successives des candidates y compris le dossier final, des écrits de l'accompagnatrice sur les textes des candidates et dans certains cas des prises de notes pendant la séance ou après sur les carnets de bord des candidates et de d'accompagnatrice.

Les hypothèses concerneront

- La transformation du rapport au savoir, des processus de pensée et du sentiment d'auto-efficacité et d'estime de soi, par l'écriture sur son expérience
- L'accompagnement vers la zone de développement potentiel d'adultes en VAE
- Les processus inter et intrapsychiques et la dimension collaborative de cet accompagnement.

Annonce de plan

Le lecteur de cette thèse trouvera à la fin de cette introduction, une présentation succincte de la démarche de recherche effectuée en plusieurs étapes. Ces étapes se retrouvent dans les chapitres suivants rassemblés en trois grandes parties.

La première partie pose le socle théorique de la réflexion dont l'éclairage permet de nourrir la démarche méthodologique de la seconde partie.

Dans les deux premiers chapitres, sera exposé le cadre conceptuel d'analyse sur lequel s'adosse ma recherche, afin de traiter les axes de questionnement évoqués précédemment. Cadre conceptuel qui permette d'analyser tout d'abord, l'articulation entre élaboration de leur expérience par les candidates VAE, activités langagières produites lors des différentes étapes d'accompagnement à l'écriture de leur livret II, et développement de leurs processus de pensée et ensuite les modalités et conditions d'un accompagnement en zone de développement potentiel.

Dans le troisième chapitre seront posées plus en détail la problématique et les hypothèses de cette recherche.

Dans la deuxième partie, aux quatrième et cinquième chapitres, seront exposées le contexte et les méthodologies de recueil, de traitement et d'analyse des données du corpus.

Enfin dans la troisième et dernière partie seront présentés aux chapitres six, sept et huitième l'analyse des données, les résultats et la synthèse sur le développement et l'accompagnement, et enfin les conclusions et perspectives engendrées par cette recherche.

Première partie

Objet de recherche

contextualisé, et cadre

théorique

Présentation

Si le contexte d'émergence du corpus a pu ancrer le choix de cette recherche dans mon histoire personnelle et intime et inscrire les sources de mon questionnement dans mon parcours et dans son analyse, d'autres éléments sont à éclairer pour savoir de quoi je parle, sur quoi précisément je m'interroge quand j'aborde la question de l'élaboration de la pensée et du langage et de son accompagnement. Dans cette première partie que sera présenté le cadre conceptuel, le socle théorique de la recherche sur l'élaboration de la pensée et du langage des candidates à la VAE du CAP Petite Enfance et du rôle de l'accompagnement. Cet éclairage théorique permettra de nourrir la démarche méthodologique de la deuxième partie.

Dans le premier chapitre, sera exposé le cadre conceptuel d'analyse sur lequel s'adosse ma recherche, afin de traiter les deux axes de questionnement évoqués précédemment : tout d'abord le développement des candidates (par l'élaboration de leur expérience et par le lien entre les activités langagières et la pensée) et ensuite la désignation et la définition des concepts-clés liés au geste, aux modalités et conditions d'accompagnement à l'écriture de leur livret de VAE. Avec ce cadre théorique j'ai cherché à articuler les modèles issus de la perspective historico-culturelle de Vygotski, Dewey et de Bruner, avec ceux de l'orientation clinique soit dans une perspective incluant l'inconscient avec Cifali, Giust-Desprairie, Blanchard-Laville, pour une définition élargie du sujet, un sujet conscient en situation professionnelle (ce qui n'exclut pas que l'inconscient agisse, mais ce n'est pas le cœur du propos) avec Mayen, Pastré, Vergnaud et Clot. Il m'a semblé pouvoir tirer parti de ce cadre d'analyse pour les raisons suivantes : l'intérêt accordé par ces différents courants à la notion de développement ; l'apport fondamental des travaux de Vygotski, de Dewey et de la clinique à une compréhension du développement des adultes, à partir de la théorisation et de l'objectivation de l'expérience.

C'est l'expérience du sujet, en tant qu'objet de préoccupation de la VAE, et de la démarche clinique, qui est traitée en tant que fil rouge du développement des processus de pensée des candidates et de ce cadre d'analyse. Elle est aussi en relation avec toutes les notions constitutives des courants théoriques retenus.

Chapitre 1 - Ancrages disciplinaires et théoriques

Alors que la question du développement des adultes est d'actualité et reste très ouverte pour les auteurs tels que (Bronckart, Clot, Mayen, 2002, Pastré, Vergnaud, 2006) comment montrer que dans le dispositif d'accompagnement VAE se constitue bien un parcours de développement pour ces candidates à la VAE CAP Petite Enfance de par les productions langagières et les processus de pensée s'y déroulant ?

Ces productions langagières orales et écrites permettraient l'apprentissage et la construction de nouveaux processus de pensée ? En effet le travail de VAE, fait appel à des modes de formalisation, d'évaluation, de transformation, d'élaboration voire de théorisation, et donc de reconstruction permanente de l'expérience qui sont susceptibles d'entraîner un développement chez chaque participante. C'est donc l'objet de cette recherche que de le démontrer et de repérer d'une part les transformations des processus de pensée au travers des activités langagières et d'autre part les modalités de mises en œuvre de l'élaboration de leur expérience lors de l'accompagnement. Il s'agira alors d'étudier aussi le système d'instruments mis en place (dossier VAE, référentiel, etc.) et la fonction d'accompagnement spécifique qui a été instituée pour aider les candidates à réaliser l'activité d'écriture du livret II et de la confronter aux questionnements liant développement des adultes et expérience dans un deuxième chapitre.

Mon objet de recherche concerne donc l'élaboration des processus de pensée et leurs articulations avec le langage et l'expérience de candidates dans le cadre du dispositif VAE. Cela pour plusieurs raisons :

- La première est que le langage et les interactions verbales sont omniprésentes dans les différentes situations d'accompagnement VAE et qu'une grande part des activités se réalise dans et par les productions langagières orales et écrites.
- La seconde raison porte sur les rapports entre l'expérience et la pensée et entre la pensée et le langage (Vygotski, 1997 ; Bruner, 1983, 2006a ; Mayen, 2001). Il n'est pas possible de rendre compte du développement et des processus qui l'engendrent et le soutiennent, sans tenir compte des rapports étroits qui unissent l'expérience, le langage et la pensée.

Dans ce chapitre, il sera donc montré comment cette recherche s'adosse à un cadre conceptuel d'analyse qui s'appuie tout à la fois sur une approche psychologique et linguistique de l'activité humaine. Le cadre conceptuel proposé est donc dialectique afin de comprendre d'une part les activités des candidates à la VAE CAP Petite Enfance et la transformation de leurs processus de pensée en lien avec les tâches à accomplir, notamment ici celles d'écriture et d'autre part les situations d'accompagnement qui structurent la

démarche de VAE. Cette dialectique se déroule à travers les controverses et débats issus de la perspective historico-culturelle de Vygotski et de Bruner, et ceux de la clinique de Cifali, Giust-Desprairie, Blanchard Laville, Clot, Mayen, Pastré et Vergnaud, à la lumière de la théorie de l'expérience de Dewey.

Il m'a semblé pouvoir travailler dans ce cadre d'analyse pour les raisons suivantes :

- l'intérêt accordé par les différents courants à la question du développement du sujet ;
- l'apport essentiel des travaux de Vygotski, de Dewey et de la clinique à une compréhension du développement de la pensée des adultes, à partir de la théorisation de l'expérience et de l'objectivation de la subjectivité ;

C'est l'expérience du sujet, en tant qu'objet de préoccupation de la VAE et de la démarche clinique, qui sera traitée en tant que fil rouge de ce cadre d'analyse. L'expérience est aussi en relation avec toutes les notions constitutives des courants théoriques retenus.

1.1. Les concepts mis en dialogue

Mon ambition est d'articuler ces différents courants pour aboutir à une conception holistique indispensable à mes yeux pour mieux rendre compte du développement du sujet acteur, et plus même, auteur. Bien entendu, cet état d'acteur s'entend de façon plurielle, selon la théorie, les situations et les contextes en question (expérience professionnelle / reformulation et élaboration de celle-ci, par ex.). Il s'agit notamment d'identifier chez ceux-ci les processus de pensée et leurs indices, au travers d'observables verbaux, comme produits et agents du développement. Il s'agit également d'identifier les sources, les modalités et les conditions d'étayage et de support au développement (la présence d'autrui, les dispositifs d'apprentissage et de la formation, les *outils-instruments* utilisés, la culture professionnelle et personnelle).

L'expérience, l'exercice de la pensée, du langage, la prise de conscience, le développement et l'accompagnement sont des concepts ou champs expérientiels et conceptuels de première importance dans la recherche menée. Pour articuler le cadre théorique à ma question de recherche sur l'accompagnement du développement des adultes par l'écriture sur leur expérience, et dans une visée de dialogue entre les théories évoquées précédemment, j'ai fait le choix de traiter les catégories précédentes en constellations conceptuelles (que j'ai préférées nommer ainsi plutôt que systèmes conceptuels, termes trop fermés). En effet, comme le dit Bachelard, « dès que l'objet de recherche se présente comme un complexe de relations, il faut l'appréhender par des méthodes multiples » (1934 / 1984, p.16) ; la constellation, comme métaphore des relations entre concepts et mes questionnements, dessine tout à la fois un certain espace et des réseaux le parcourant. Cela m'évite de travailler de manière séparée, statique et morcelée, et me permet de mieux montrer l'articulation de toute production langagière aux processus de pensée et donc les liens systémiques, dialectiques et interactifs entre la pensée et le langage. Je demeure ainsi dans la filiation de Vygotski pour qui le développement humain réside dans la transformation des rapports entre les différents domaines du développement social, affectif, intellectuel et langagier.

Dans ce qui suit, nous examinerons l'importance et la fonction des constellations suivantes : *expérience-pensée-langage*, à la première section, ensuite *prise de conscience-apprentissage-développement*, afin d'identifier les processus de pensée des candidates à la VAE au travers des indices langagiers présents dans leurs productions, comme produits et agents de leur développement. La dernière section sera consacrée à la constellation *accompagnement-étayage-collaboration*, afin d'identifier les sources, les modalités et les conditions d'étayage et d'accompagnement dans le dispositif VAE, comme support au développement du sujet. Le lien entre ces apports conceptuels et cette recherche sera fait au début du troisième chapitre par étapes de problématisation successive renvoyant à chaque constellation, afin qu'il y ait délibération entre chaque référence théorique et mon objet de recherche, et que soient articulés et tissés les concepts et théories au terrain et aux questions de la recherche au fur et à mesure afin de démontrer comment s'est élaborée la problématique de cette thèse. Car problématiser oblige à penser les difficultés, les contraintes, enjeux et controverses des liens théorie-pratique, dans un effort à la fois herméneutique et heuristique.

1.2. La constellation : Expérience-Pensée-Langage

Cette section vise d'une part à identifier et à relier entre eux les principaux concepts et instruments méthodologiques qui contribuent à l'analyse de l'expérience, à l'analyse du discours et à l'analyse des processus de pensée en situation d'élaboration du livret de VAE et d'autre part, à établir les premiers fondements de l'analyse des productions langagières de mon corpus.

Dans la traduction de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, (2014, p. 113), Vygotski définit ainsi l'objet de ses recherches sur le développement culturel de l'enfant : « Le concept de "développement des fonctions psychiques supérieures" et l'objet de notre investigation englobent deux groupes de phénomènes, qui semblent à première vue tout à fait hétérogènes mais représentent en fait deux branches fondamentales, deux canaux de développement des formes supérieures de comportement, indissolublement liés mais ne fusionnant jamais en un tout. Ce sont, premièrement, les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin ; deuxièmement, les processus de développement de fonctions psychiques supérieures spéciales, non délimitées ni définies avec tant soit peu de précision et appelées dans la psychologie traditionnelle attention volontaire, mémoire logique, formation de concepts, etc. » (2014, p. 113).

Ici, dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'étudier les interrelations au sein du dispositif VAE et entre trois ensembles de processus ou d'objets. Premièrement, les caractéristiques de différents systèmes de signes proposés aux candidates à la VAE CAP Petite Enfance, comme le livret II, ensuite, l'histoire singulière et personnelle de leurs « modes d'utilisation » (id., p. 246) et d'appropriation de ces signes en tant qu'instruments et enfin les modalités du développement des fonctions *psycho-langagières* de ces candidates, tel qu'il peut se manifester dans leurs différentes productions langagières en tant que processus de pensée.

1.2.1. De l'expérience à l'objectivation puis à la conceptualisation chez Dewey

Il est demandé aux candidates d'identifier, dans leur expérience, quelles sont les opérations mobilisées lors des différentes activités choisies. Ces opérations doivent prouver la mise en œuvre d'aptitudes, d'attitudes, et de connaissances, qu'elles doivent peu à peu conscientiser, puis s'en distancier pour mieux les formaliser de la manière la plus objective possible.

1.2.1.1. De l'expérience à l'objectivation

L'expérience, interactions et distanciation entre soi et le monde

L'expérience est la vie elle-même, selon Dewey, « elle est une réaction incessante à un environnement qui nous stimule ». Facteur essentiel parce qu'inévitable, l'environnement l'est encore en ce qu'il prélude à la conscience et à la pensée. Dans son célèbre livre sur l'expérience et l'éducation, Dewey (1938-1968) analyse le concept de l'expérience en lien avec le vaste mouvement de réforme sociale de l'éducation progressiste aux Etats-Unis. Il introduit deux principes fondamentaux concernant l'expérience qu'il qualifie d'aspects « longitudinaux » et « latéraux » de l'expérience : « continuité et interaction ». Comme le précise bien Dewey, ces deux principes ou critères de discrimination entre les expériences qui sont éducatives et celles qui ne le sont pas, sont étroitement liés, « ne se séparent jamais l'un de l'autre » et « par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience ». En fait, pour Dewey, les expériences ne sont pas immédiatement ou également éducatives. Ce qui régit l'expérience, et lui confère un double sens (objectif et subjectif), est l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états de perception, de conscience, de psycho-motricité et d'émotions du sujet (subjectifs). Les candidates à la VAE, vont devoir formaliser leur expérience en mettant en scène le jeu réciproque de ces deux chaînes de conditions et en montrant les deux facettes tout à la fois objective et subjective de leur expérience pour parvenir à une appréhension différenciée et rationnelle de celle-ci.

L'expérience : une transaction continuée

Mais comment les candidates à la VAE, vont-elles repérer et choisir les acquis de leur expérience à décrire et à analyser, pour les faire valider ?

L'expérience se trouve dans « une zone de continuité » puisqu'elle est toujours inscrite dans la ligne de l'expérience de chacun (Dewey, 1938). Elle part de l'expérience déjà vécue et elle dessine des lignes de l'expérience à venir. En même temps, si l'expérience est pré-orientée, elle n'est pas tout à fait pré-dessinée. C'est une transaction continue, elle se développe et croît indéfiniment. « L'expérience (et les manières d'être, de penser et d'agir qu'elle suscite et construit) suit sa propre dynamique et ses propres principes qui ne sont pas ceux de la production, de l'organisation et de l'enseignement des savoirs académiques. Les manières de penser et d'agir gardent, entre autres, la trace des situations dans lesquelles elles se sont constituées. Ainsi, elles se sont développées pour répondre à des problèmes et des tâches temporellement et institutionnellement situées. Elles ont pu se développer jusqu'au point où elles se sont avérées suffisantes pour agir ou comprendre. Enfin, elles n'ont pas

toujours eu besoin de conscience ni de validation autre que la réussite ou la reconnaissance immédiate des autres, ni non plus des mots pour se dire » (Mayen, 2008, p.59).

Le principe de continuité ou de continuum expérimental permet de déterminer la relation, à l'intérieur de l'expérience, entre les œuvres du passé et les événements du présent ; il permet aussi de déterminer comment la connaissance du passé peut devenir l'instrument de l'efficience des individus dans l'avenir. L'expérience est ainsi objet et moyen de développement car comme le dit Dewey : « chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant ». (Dewey, 1938, p.79). Pour Dewey, la continuité de l'expérience est un critère de discrimination entre les expériences éducatives et celles qui ne le sont pas. Ce qui signifie que «chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (op.cit. p.80). Pour cet auteur, l'expérience n'est éducative que si elle porte déjà en germe le développement des expériences à venir, autrement dit, si elle ouvre des voies à « la croissance et au renouveau » de l'expérience. Le principe de continuité vise également à rendre compte du caractère dynamique et ouvert de l'expérience, « L'expérience n'est pas une chose figée, morte ; elle est vivante, elle évolue... l'expérience implique aussi la réflexion qui libère de l'influence restrictive des sens, des appétits, de la tradition. L'expérience accueille, assimile tout ce que découvre la pensée la plus exacte et la plus pénétrante » (2004 pp. 206-207). « Parce qu'elle est vie, croissance, développement continu, l'expérience n'est jamais totalement continue. Les discontinuités qui s'y introduisent ne sont pas des signes de quelque désordre profond ou maladie cachée de l'enfant (ou de l'adulte) ou de la société, mais au contraire les signes d'une transaction saine, c'est-à-dire intelligente.»

Cette caractéristique fondamentale est exprimée ailleurs par Dewey (1938), quand il affirme que l'expérience « se caractérise par la projection dans l'inconnu, et son trait le plus saillant est dans sa relation avec l'avenir.» (Op.cit. p.80) Mais cet auteur soutient par ailleurs que la continuité de l'expérience peut également stopper le développement d'un sujet à un niveau très peu élevé et « dans un sens qui limite ses capacités ultérieures de croissance » (op.cit. p.83). Pour l'auteur « il est des expériences qui fourvoient, qui arrêtent ou faussent le développement de l'expérience ultérieure » (op.cit. p.68). De même, Dewey considère qu'une certaine expérience peut accroître la précision des automatismes du sujet sur certains points et cependant le faire verser dans une ornière « ... le résultat encore ici rétrécit le champ de l'expérience ultérieure ». « Une expérience peut être de quelque profit immédiat et cependant n'engendrer qu'une attitude sans application ni fermeté, qui ne tend à rien d'autre qu'à dévaluer la qualité des expériences à venir et à empêcher le sujet d'en recueillir tout le fruit qu'elle auraient dû lui apporter ». « Il se peut encore que les expériences soient sporadiques et sans lien, de sorte, que même si chacune d'elles, prise à part, est agréable ou stimulante, elles n'en sont pas moins isolées les unes des autres ». « Chaque expérience peut en soi être vivante et intéressante, et cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration, d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures ». « Il est dans tous les cas, impossible de parler d'un autocontrôle de l'expérience » (op.cit. p.68). Toutefois, pour Dewey, la continuité n'est jamais un acquis et la discontinuité

n'est jamais une fatalité. Des continuités peuvent être défaits ou bien encore de nouvelles continuités apparaissent ou peuvent être construites. En un mot, la continuité est à considérer dans une dynamique, une flexibilité et une plasticité du développement de l'expérience et la VAE, comme une occasion de réactiver cette flexibilité et cette plasticité.

C'est le processus de l'enquête (dont il sera question plus loin) considéré comme activité de la pensée qui permet des continuités plus grandes et une « amplification des pouvoirs d'un individu ». Ainsi la théorie de la pensée est liée, chez Dewey, au principe de continuité et ce postulat de continuité présente trois aspects distincts :

- L'acte de penser appartient au continuum de l'expérience. Ce rapport est caractérisé par la primauté fonctionnelle, temporelle et explicative de l'expérience sur la pensée (souligné par l'auteur). Le fait brut de l'expérience en tant que situation non analysée et pour cela non (encore) réflexive ni réfléchie, constitue l'horizon dans le cadre duquel l'exercice de la pensée a lieu. Ce caractère non réflexif et indéterminé de l'expérience explique la nature secondaire et dérivée de l'acte de penser. La pensée est définie d'abord comme trait constitutif du fonctionnement organique de l'espèce humaine. Elle est donc en continuité avec les autres modalités existentielles constitutives de la nature humaine, comme l'affectivité, la perception et la motricité.

- Le principe de continuité permet d'expliquer un autre trait constitutif de la pensée. D'après Dewey l'acte de penser ne constitue jamais un acte spontané ou isolé. Dans son fonctionnement ordinaire, la pensée suit quelque chose (*comes after*), provient de quelque chose (*comes out of*) et enfin elle se produit en vue de quelque chose (*for the sake of*). La pensée est une activité relationnelle se déclinant par rapport à une motivation qui l'active et a une finalité qui la dirige. La pensée n'est intelligible que dans l'horizon de signification et de finalité que l'expérience qui l'inclut lui ouvre. En ce sens, le désir de connaissance est toujours défini à la fois par rapport à une situation objective qui l'exige et par rapport à une subjectivité épaisse (expérience), celle du sujet dont la pensée a été provoquée par une situation singulière. L'acte de penser appartient à la situation objective qui en constitue l'objet. La pensée n'est pas un acte de réflexion qui viserait une situation-objet de l'extérieur mais appartient à la situation qu'elle vise ; incluse dans les situations qu'elle cherche à comprendre, la pensée est par conséquent un élément actif de son propre objet. Son appartenance à la structure de la situation implique tout d'abord la primauté de l'expérience et en second lieu, le fait que la pensée est considérée comme ayant une consistance matérielle : elle relève d'une qualité spécifique du comportement humain.

« Dewey maintient bien deux sources de connaissance : les idées et les sensations. Et pour lui, les idées ne sont pas des copies des sensations mais au contraire des anticipations, des programmes d'expérience : elles sont de l'ordre du projet » (Fabre, 2006), ce qui explique quelques-unes des difficultés engendrées par l'indissociabilité de l'émotion et de la cognition chez Dewey.

Pour les candidates au CAP Petite Enfance le travail de VAE est toujours défini à la fois par rapport à une situation objective et par rapport à une expérience subjective, provoquée par une situation singulière. Et cela d'autant plus que leur activité professionnelle se fait chez elles, dans leur propre maison. Leur pensée n'est donc pas un acte de réflexion qui viserait une situation-objet de l'extérieur mais appartient à la situation dans leur lieu de vie, et il leur est en effet très difficile au départ de séparer idées et sensations, raison et émotion pour

pouvoir les formaliser. Se pose alors pour elles le problème de partir du connu, des connaissances de l'expérience pour construire des savoirs objectifs appartenant à la sphère de leur métier, même si elles peuvent être réinvesties dans leur quotidien familial. D'où l'intérêt pour elles d'apprendre à identifier les problèmes à résoudre en situation de travail, autrement dit d'apprendre à problématiser.

1.2.1.2. Problématiser, un processus d'activités constructives

Pour Dewey un savoir n'a de sens qu'en référence à des problèmes résolus ou à résoudre. (1938, p. 178) Les problèmes qui intéressent Dewey ne sont pas ces exercices scolaires, ces situations-problèmes que le maître donne à résoudre aux élèves. Ce sont ceux que les élèves doivent poser, construire et résoudre eux-mêmes. Pour lui, le problème, « passé au premier plan, fait refluer vers l'arrière-plan toutes les autres données de la situation » et ne se réduit pas à une difficulté simplement intellectuelle, c'est toujours un déséquilibre existentiel à corriger. Pour Dewey, il ne saurait y avoir de données immédiates ou de propositions de base sur quoi fonder la connaissance. Toute connaissance survient au contraire au terme d'une recherche. Dans la problématisation en effet, on cherche à établir une dialectique du connu et de l'inconnu dans la mesure où la situation problématique établit bien une rupture dans l'expérience mais sans que tout soit mis radicalement en question. Poser un problème c'est une opération différente du doute de Descartes qui remet tout en question, mais au contraire c'est une opération qui part du connu, des connaissances de l'expérience (rendues conscientes) et de la dialectique, entre le doute et la certitude, le stable et l'instable. Michel Fabre explique que Dewey « prend bien soin de distinguer plusieurs phases ou dimensions du problème : la position, la construction et la résolution et qu'il raffine même parfois en proposant cinq composantes : la perception du problème, sa détermination ou construction, la suggestion de solutions possibles, l'examen raisonné des suggestions et de leurs conséquences, le test des hypothèses (Fabre, 2006, p 19) ». Cet auteur souligne trois caractéristiques de la conceptualisation de la situation problématisée selon Dewey : la situation est douteuse, confuse en elle-même. Le problème ne se réduit pas à une difficulté simplement intellectuelle ; l'importance de l'activité de détermination des problèmes, compte plus que la seule résolution du problème car les solutions divisent alors que les problèmes rassemblent. En effet la conception de l'expérience, selon Dewey, est marquée par l'action et l'interaction sociale ; sa théorie de la pensée est conçue comme une enquête et pas seulement de résolution de problème et surtout son point de vue général sur le fait que « l'esprit a les propriétés qui sont les siennes du fait même des pratiques institutionnelles auxquelles il prend part » (Olson, 2005, p 143).

La question est cependant de savoir si tout problème peut se laisser décomposer ainsi en faits et idées. Dewey démontre que, pédagogiquement, c'est bien à l'occasion du traitement des problèmes par les élèves, que l'apprentissage des systèmes de signification prend sens et c'est également dans ce type de situations qu'elle pourrait s'acquérir le plus fonctionnellement possible. Le nerf du traitement des problèmes seraient que » les questions les plus fondamentales ne soient plus celles du vrai et du faux mais celles de la pertinence

(significations), de la convenance (lien fonctionnel avec les données) et de la démarche heuristique (avancée de l'enquête)» (Fabre, 2006, p. 20).

Problématiser oblige à penser les difficultés, les contraintes, les enjeux, les controverses, et non pas les recettes et les solutions toutes faites, en liant affectivité et conceptualisation, dans l'effort épistémologique qui « s'accommode bien d'une morale provisoire marquée par l'espoir de cheminer sans trop de visibilité, mais d'avancer quand même » avec la question éthique et axiologique qui est d'être en perpétuel mouvement et progrès. (ibid.)

Au départ pour les candidates « la situation est douteuse, confuse en elle-même » inquiétante, inconnue, opaque et le problème ne se réduit pas à une difficulté simplement intellectuelle d'écriture ; l'importance de l'activité d'élaboration de leur livret II est bien d'abord la détermination des problèmes communs, puis des gestes professionnels différents même si les buts sont identiques où les règles du métier sont identifiées et analysées par le collectif de travail que constituent les candidates et enfin dans les activités à décrire et à analyser plus que la seule résolution du problème d'écriture du livret II. En quoi la conception de l'expérience de Dewey, marquée par l'action et l'interaction sociale, permet-elle de comprendre ce travail d'élaboration de leur expérience par les candidates dans le dispositif de VAE ?

1.2.1.3. L'enquête comme organisation de l'expérience

Pour Dewey « constater qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête » (1993, p.172). L'auteur définit l'enquête comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (op. cit. p.169). C'est l'observation qui permet de suggérer une solution possible. La solution se présente sous la forme d'une idée ou de toute une gamme d'idées, de l'idée simplement suggérée à l'idée parfaitement significative. Les idées sont opérationnelles « (...) en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de façon à amener à la lumière de nouveaux faits et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent » (op. cit. p.178). L'enquête peut donc s'appuyer sur des observables. Construire un problème c'est donc articuler un certain nombre de références issues de l'expérience (les données du problème) et un certain nombre d'inférences (les suggestions, les hypothèses). Les références se caractérisent de trois manières. Elles désignent ce qui est présent, (réellement présent dans la situation), ce qui a le statut de contraintes, (ce que je me vois obligé de prendre en compte) et enfin ce qui s'avère connu. Les inférences, elles, renvoient à ce qui est encore à venir, (ce qui n'est pas réellement présent dans la situation), ce qui a statut de possible, enfin à ce qui est inconnu mais qui peut être inféré à partir du connu. Les références constituent donc les éléments de la situation qui, à un instant t, s'avèrent déterminés. Au contraire, les inférences se placent du côté des solutions : ce sont des pistes qui constituent des éléments, voire des tentatives de solutions. Au fur et à mesure que l'enquête progresse, le contenu des inférences passe dans les références : les suggestions se voient acceptées ou rejetées et la situation se détermine progressivement. Comment l'enquête progresse-t-elle ? Il faut concevoir références et inférences de manière résolument constructiviste : rien n'est donné, tout est construit par le sujet qui traite le problème. Il doit donc se donner des références et imaginer des inférences.

Ces opérations ne visent pas une réalité qui existerait en soi. Leur fonction consiste précisément à sélectionner les éléments pertinents du problème (Dewey, 1938 p. 260). Ensuite références et inférences interagissent : l'accumulation des références suscitent des inférences, lesquelles produisent de nouvelles références et ainsi de suite en une dialectique d'indices et de preuves. La série des références constitue le matériel de l'enquête. La situation sera entièrement déterminée lorsque tous ses éléments auront été inventoriés, Dewey appelle induction l'opération consistant à préparer le matériel de l'enquête. La fonction de l'induction consiste à réduire la situation à son schéma intelligible en la dépouillant de tous ses éléments parasites. On comprend alors le rôle des inférences qui consistent à fournir de nouveaux matériaux et à tisser un lien entre les matériaux existants. En effet l'établissement des références n'est pas de l'ordre de l'inventaire, il est porté par un projet qui seul permet de donner sens aux matériaux déjà recueillis. C'est cette connaissance du monde, issue de nos expériences passées, qui nous permet de nous projeter au-delà de ce que nous percevons, de nous orienter dans l'espace, d'anticiper des comportements. On peut schématiser cette connaissance du monde en un ensemble de règles conditionnelles de type si...alors. Ces connaissances s'organisent en chaînes. Et c'est ce chaînage qui guide le raisonnement inférentiel et en assure le contrôle.

L'enquête est donc articulée au jugement, en effet Dewey nous permet d'appréhender l'enquête comme un doute focalisé qui laisse en dehors un certain nombre de questions. Ainsi l'enquête dessine ses propres frontières car il faut aussi distinguer, à l'intérieur de ces frontières, ce à propos de quoi ou de qui on questionne et ce qui est proprement en question. Concevoir le jugement comme la phase terminale du processus de traitement des problèmes exige de modifier le statut de la proposition logique. Celle-ci devient alors la formalisation d'une suggestion, d'une hypothèse. Ce sont les enquêtes réussies résultant des leçons de l'expérience qui fournissent les règles pour les enquêtes à venir.

La différence entre l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique tient au fait que, dans le dernier cas, les significations déployées sont abstraites c'est-à-dire détachées des intérêts immédiats des enquêteurs. Et que dans l'enquête scientifique, les significations se déterminent réciproquement, c'est-à-dire forment système (Dewey, 1938, p. 181). D'autre part selon les termes de Dewey, on pourrait dire qu'il y a continuité entre l'enquête ou l'apprentissage le plus ordinaire de la vie quotidienne et l'enquête scientifique, mais il y a bien sûr une différence de degré dans le niveau d'élaboration de la méthodologie de l'enquête. Ce qui permet en conséquence de penser que les deux peuvent communiquer, « se rencontrer » ou « s'intéresser » l'un l'autre, notamment, mais pas seulement, en matière d'apprentissage ou de formation. Dans un contexte scolaire, la direction de l'expérience est donnée par la somme des expériences humaines : « elle incorpore le résultat cumulatif des efforts, des luttes et des succès de l'humanité » (Dewey, 2004, p.65) mais elle présente tout cela non pas comme une simple accumulation, un amas confus de bribes d'expériences, mais d'une manière organisée et systématisée, c'est-à-dire formulée après réflexion. Ainsi, les abstractions, les généralisations et les classifications introduites par les programmes d'enseignement donnent-telles à l'expérience une certaine valeur prospective.

Dewey peut donc affirmer : « sans intuition les concepts sont vides, sans concepts les intuitions sont aveugles » (1938, p. 178) et c'est l'articulation entre concepts et intuitions que permet le dynamisme même de l'enquête.

Le travail attendu en VAE est fort proche de l'enquête de Dewey, comme situation indéterminée. En effet les candidates VAE Petite Enfance se trouvent bien face à une situation indéterminée (l'obtention d'un diplôme par un processus VAE) qui répond précisément aux caractéristiques qu'en donne Dewey. Elle est « incertaine, instable et troublée » (1938, p.170) car l'issue est incertaine (validation totale, validation partielle, aucune validation) voire « perturbée, ambiguë, confuse, pleine de tendances contradictoires, obscure, etc. » car ce dispositif VAE semble au premier abord confus, complexe avec une batterie de prescriptions, d'outils, de rites, de pratiques bref de culture nouvelle pour les candidates. Elle est obscure car le cours de son déroulement peut avoir des conséquences ultimes que l'on ne peut voir clairement ; elle est contradictoire quand elle tend à provoquer des réactions discordantes ou des controverses sur les gestes du métier, l'identité, le cours de l'expérience, etc.

Dans quelle mesure la conceptualisation de l'enquête apportée par Dewey montre-t-elle une continuité de l'expérience pour les candidates de la VAE Petite Enfance et dessine-t-elle les frontières et les questions pertinentes qu'elles doivent se poser ? Poser le problème pour les candidates revient à partir du connu des savoirs de leur expérience, à s'appuyer sur les observables du terrain pour les relier aux données (références) à partir de certaines hypothèses (inférences). Ces observables pour les candidates sont le connu, le présent, les contraintes. Les hypothèses sont pour elles, les pistes, les possibles, l'inconnu, le devenir. L'élaboration du livret II ne les conduit-elle pas alors à faire se rencontrer en quelque sorte l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique en organisant l'expérience par sa formulation, sa théorisation et sa généralisation et n'induit-elle pas chez elle une véritable démarche heuristique ?

1.2.1.4. Va-et-vient entre l'expérience subjective et l'effort d'objectivité

Les exemples de Dewey présentent un ensemble de caractéristiques communes quant à la place du sujet. Ce sont d'abord des situations ouvertes où le problème doit être posé, construit et résolu par le sujet. D'autre part tous les processus de traitement de problème sont orientés vers la recherche d'une solution pour le sujet. Mais « Dewey s'oppose à une conception subjectiviste du problème. Pour lui, l'indétermination de la situation est un état objectif : la situation est douteuse, confuse en elle-même, elle ne tient pas ensemble. Le problème n'est donc pas seulement une affaire d'états psychiques, même s'il n'y a problème que pour un sujet qui le prend en charge. Bref, le problème n'est pas dans ma tête, il est dans le monde » (Fabre, 2006, p. 20). Mais ce qui régit l'expérience, et lui accorde un double sens (objectif et subjectif), est l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs du sujet. Dewey comme Vygotski plus tard, considère que toute expérience humaine en fin de compte est sociale et que faute d'en tenir compte « on traite l'expérience comme si elle se déroulait uniquement à l'intérieur du corps et de l'esprit » (1938-1968, p.85). Or précise-t-il, il y a en dehors du sujet d'autres sources de l'expérience qui l'alimentent sans

cesse. L'expérience est alors « événement social dans lequel les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne sont en interaction » (op. cité. p.84).

Le travail d'élaboration de l'expérience attendu par la VAE ne serait-il pas une rencontre entre « ces états subjectifs de la personne » et ces « conditions objectives de l'environnement », dont parle Dewey et ne serait-il pas aussi construit par l'interaction avec les autres candidates ?

1.2.2. De l'expérience à la conceptualisation chez Vygotski

Ce travail d'élaboration de l'expérience en VAE ne serait-il pas aussi une rencontre entre les concepts proches de l'action des candidates, donc plus subjectifs et ceux plus objectifs que sont les concepts techniques ou scientifiques du référentiel ?

1.2.2.1. Des concepts quotidiens aux concepts scientifiques chez Vygotski

Dans le chapitre VI de *Pensée et langage* Vygotski s'intéresse au plus près au développement des concepts scientifiques, « c'est à dire des concepts authentiques, incontestables, des vrais concepts », car il « ne peut manquer de mettre en lumière les règles les plus profondes, essentielles, qui sont au fondement de tout processus de formation des concepts en général. » (1997, p.291)

Pour lui, la prise de conscience « s'effectue grâce à la formation d'un système de concepts » (1997, p.292)

Car un concept, qu'il s'agisse d'un concept quotidien ou d'un concept scientifique, est « à chaque stade de son développement un acte de généralisation » et les concepts scientifiques appris à l'école ou en formation ont un effet de déstabilisation et de réorganisation des concepts antérieurement formés. Mais Vygotski dit aussi que ce qui « fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement, la force des concepts quotidiens est la faiblesse des concepts scientifiques. » (Ibid.) Le concept quotidien « est saturé de la riche expérience personnelle de l'enfant », car il est lié à l'expérience sous une forme non consciente ; tourné vers l'action, avec une portée immédiate, il n'est pas toujours accessible à l'abstraction, au maniement volontaire et conscient, car « plus les concepts peuvent être employés spontanément et moins ils sont l'objet d'une prise de conscience » (op. cité. p.403). Tandis que les concepts scientifiques sont transmis par le langage, ont une portée générale et forment des systèmes, mais leur faiblesse tient surtout à leur « insuffisante saturation en concret ».

En quoi le travail d'élaboration de l'expérience en VAE réorganiserait-il les concepts quotidiens proches de l'action des candidates, par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire des concepts techniques ou scientifiques du référentiel, formalisés, explicités, finalisés ?

C'est aussi à partir de cette articulation entre concepts scientifiques et concepts quotidiens que sera bâtie ma démonstration sur le fait qu'il y a bien apprentissage et développement pour les candidates à la VAE Petite Enfance, que la présence des concepts et la conscience des concepts ne coïncident pas et qu'il existerait une discordance temporelle entre l'utilisation des véritables concepts et la nécessaire prise de conscience par chaque candidate nécessaire pour les définir. En effet, je pense à la suite de Vygotski que le développement des concepts quotidiens et celui des concepts scientifiques sont des processus étroitement liés, qui exercent l'un sur l'autre une influence constante et que le cadre théorique de développement des concepts qu'il propose pour l'éducation scolaire est aussi pertinent pour d'autres dispositifs tels que la VAE. « Cette discordance se maintient non seulement chez l'adolescent mais aussi dans la pensée de l'adulte, parfois même dans la pensée au plus point développée. Nous voyons là, la confirmation directe de ce que les concepts ne résultent pas simplement d'une élaboration logique de tels ou tels éléments de l'expérience,[...], mais qu'ils apparaissent par une toute autre voie» (op. cité. p. 261), qui peut-être celle de la VAE, avec la mise en œuvre de *situations médiatisantes* qui permettraient une véritable rencontre avec les concepts scientifiques.

« De la germination des concepts vers le bas et vers le haut »

Comment alors dans ce qui constitue le principe même de la VAE, se fait la mise en rapport des connaissances et compétences développées dans la vie professionnelle et extra-professionnelle et les connaissances et compétences inscrites dans les référentiels ?

Dans *Pensée et Langage* (1997) : « On peut dire que la force des concepts scientifiques se manifeste dans la sphère qui est entièrement définie par les propriétés supérieures des concepts : le caractère conscient et volontaire ; c'est justement là que les concepts quotidiens » [...] « révèlent leur faiblesse, tandis qu'ils sont forts dans la sphère de l'application concrète, spontanée, dont le sens est déterminé par la situation, dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme. Les concepts scientifiques commencent à se développer dans la sphère du conscient et du volontaire et poursuivent leur développement en germant vers le bas, en s'enracinant dans la sphère de l'expérience personnelle et du concret. Les concepts spontanés commencent à se développer dans la sphère du concret et de l'empirique et évoluent vers les propriétés supérieures des concepts : le caractère conscient et volontaire. La véritable nature du lien qui unit dans leur développement ces deux lignes de sens opposé se manifeste dans toute son évidence : c'est celui qui unit la zone prochaine de développement et le niveau présent de développement » (op. cité. p. 373). Cette double germination de la pensée, des concepts « quotidiens qui germent vers le haut » et des « concepts scientifiques qui s'enracinent vers le bas » sont les deux manifestations des processus d'élaboration des fonctions psychiques supérieures dont nous parle Vygotski et dont il sera discuté dans la section 2.1. page 76. « Le développement des concepts scientifiques doit inmanquablement prendre appui sur un certain niveau de maturation des concepts spontanés [...], d'autre part, nous devons supposer que l'apparition des concepts de type supérieur [...], ne peut manquer d'influer sur le niveau des concepts spontanés déjà formés ». (Op. cité. p. 373)

Ainsi dans quelle mesure alors ce principe même de la VAE de mise en rapport des connaissances et compétences développées dans la vie professionnelle et extra-professionnelle et des connaissances et compétences inscrites dans les référentiels pourrait-il être considéré

comme une opérationnalisation de la conceptualisation que fait Vygotski à propos de la germination des concepts ? Comment le travail d'élaboration de l'expérience en VAE réorganiserait-il les concepts quotidiens tournés vers l'action par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire des concepts scientifiques du référentiel ? Comment l'accompagnement pourrait-il favoriser d'une part « la germination des concepts scientifiques » par enracinement ou ancrage en ZDP, dans le concret de l'expérience de chaque candidate et d'autre part l'amener à s'appuyer sur ses propres concepts quotidiens pour s'approprier les systèmes de concepts du référentiel ? Il y aurait chez les candidates un double mouvement entre leurs expériences et les référentiels de diplôme. Ce mouvement consisterait donc, d'une part à trouver dans leur expérience des correspondances au référentiel, comme ancrage dans le concret et d'autre part, à trouver dans le référentiel ce qui correspondrait à la généralisation de leur expérience. Ce serait simultanément, un développement de la signification du référentiel et de leur propre expérience. Comment se ferait l'interdépendance entre concepts scientifiques et concepts spontanés dont nous parle Vygotski, (1997) ? En quoi les différentes productions langagières permettraient-elles ces interactions incessantes entre concepts spontanés et concepts scientifiques qui puissent induire généralisation et conceptualisation chez les candidates de la VAE Petite Enfance ? D'autre part comment le processus d'accompagnement dans le dispositif VAE pourrait-il contribuer à l'organisation matérielle des situations de passage (Clot, 1997, p.16) dans lesquelles « les concepts quotidiens puissent germer vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques et ces derniers vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens » ? C'est ce dont il sera discuté ultérieurement aux sections 2.4.

1.2.2.2. Conceptualisation et zone de développement potentiel (ZDP)

Les concepts quotidiens ont leur origine dans l'expérience. Les concepts scientifiques ont une origine sociale, « au-dehors du sujet ». Ils occupent une certaine place dans un système de concepts. Le concept scientifique est marqué par « sa définition verbale initiale » (1997, p.274). Il « inclut un rapport à l'autre concept en même temps que le rapport à l'objet » (Op. cité. p.321). Cette métaphore de germination est très instructive car elle permet de comprendre une forme de liaison entre le développement des concepts quotidiens et l'apprentissage et le développement des concepts scientifiques. Pour Vygotski, les rapports des concepts quotidiens et des concepts scientifiques avec l'expérience et avec le langage sont différents. Les concepts scientifiques se développent chez l'enfant dans un cadre social réglé par « une collaboration spécifique » avec l'adulte, celui de l'institution scolaire : « l'enfant formule mieux la loi d'Archimède qu'il ne définit ce que c'est qu'un frère. Le concept de frère est saturé d'expérience et ne résulte pas d'une explication du maître » (1997, p.292). Les liens entre la conceptualisation et la prise de conscience sont essentiels : « plus les concepts peuvent être employés spontanément et moins ils sont l'objet d'une prise de conscience » (Op. cité. p.403). Vygotski considère que la conceptualisation consciente et volontaire « est entièrement dans la zone prochaine de développement, c'est-à-dire quelle apparaît et devient effective dans la collaboration avec la pensée de l'adulte » (Op. cité. p. 373). Enfin il définit la nature du lien entre concepts scientifiques et concepts quotidiens : « Cela nous explique non seulement que le

développement des concepts scientifiques implique un certain niveau des concepts spontanés, niveau auquel le caractère conscient et le caractère volontaire apparaissent dans la zone prochaine de développement, mais encore que les concepts scientifiques transforment les concepts spontanés et les élèvent à un niveau supérieur en leur constituant une zone prochaine de développement : en effet ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration avec quelqu'un, il sera demain en état de le réaliser seul » (Op. cité. p.374). « Le développement des concepts spontanés et celui des concepts scientifiques sont, nous devons le présumer, des processus étroitement liés, qui exercent l'un sur l'autre une influence constante » [...] « le développement des concepts scientifiques doit inmanquablement prendre appui sur un certain niveau de maturation des concepts spontanés, qui ne peuvent être dépourvus d'intérêt pour la formation des concepts scientifiques pour la seule raison que le développement des concepts scientifiques ne devient possible que lorsque les concepts spontanés »[...] « ont atteint un niveau déterminé [...]. D'autre part, nous devons supposer que l'apparition des concepts de type supérieur, tels que les concepts scientifiques, ne peut manquer d'influer sur le niveau des concepts spontanés déjà formés, puisque dans la conscience »[...] « les uns et les autres ne sont pas enfermés dans des capsules, ne sont pas séparés par des cloisons étanches, ne suivent pas deux trajectoires distinctes, mais qu'ils se trouvent dans un processus d'interaction constante, qui doit avoir pour conséquence que les généralisations de structure supérieure, propres aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés. » (Op. cité. p.289-290) Nous pouvons retenir à ce stade que les concepts quotidiens se forment dans l'expérience, ont une portée immédiate et ne forment pas de système ; alors que les concepts scientifiques sont transmis dans un cadre scolaire notamment par le langage, ont une portée générale, et forment des systèmes. Ce que Vygotski (Op. cité. p. 317) dit des opérations conceptuelles en mathématique pourrait être repris quand l'accompagnatrice tente de faire évoluer les candidates du sens commun ou des concepts quotidiens vers les concepts scientifiques du référentiel : « Ainsi la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise. Dans ce processus, c'est avant tout l'apprentissage scolaire qui joue le rôle décisif. Les concepts scientifiques, avec leur tout autre rapport à l'objet, leur médiation par d'autres concepts, leur système interne hiérarchique de relations réciproques, sont le domaine où sans doute *la prise de conscience* des concepts, c'est-à-dire leur généralisation et *leur maîtrise*, se développe au premier chef ».

Quel est l'intérêt de la vision vygotskienne de la conceptualisation et de la ZDP pour cette recherche ? Comment s'appuyer sur son cadre théorique très élaboré pour permettre d'une part, de distinguer entre concept quotidien et concept scientifique dans les productions langagières des candidates à la VAE Petite Enfance et d'autre part, de comprendre comment ces deux catégories de concepts peuvent s'étayer mutuellement dans leur développement ? Comment montrer aussi dans le cadre de l'accompagnement VAE, qu'il y aurait une véritable mise en relation de l'expérience passée, de ses contenus et de ses observables, avec les concepts, les types de discours attendus, les catégories contenues dans le référentiel, et ce grâce au langage qui feraient évoluer des modes de pensée ?

1.2.2.3. La conceptualisation se réalise à travers les mots (Vygotski, 1934/1997, p.204-232)

Comment saisir «la signification réelle, effective, qui correspond au mot dans le processus de sa corrélation vivante avec la réalité objective qu'il désigne », (Vygotski, 1934/1997, p. 190) pour avoir accès à la pensée en tant que processus réalisé par le sujet dans son rapport au monde ? D'autre part « quels sont les processus et les fonctions psychiques qui sont à la base de la formation des concepts, à la base de l'élaboration mentale de l'expérience concrète qui donne naissance au concept ? » (op. cité, p. 190) Vygotski va monter un dispositif pour démontrer en quoi le mot a un rôle décisif dans la formation des concepts. Sa thèse de départ stipule que le mot joue le rôle d'un instrument psychologique, il résume ses résultats comme suit : « [...] le sujet emploie les signes en tant que moyens de diriger ses opérations intellectuelles et comment, en fonction de ce mode d'utilisation du mot, de son application fonctionnelle se déroule et se développe tout le processus de formation des concepts dans son ensemble.» (op. cité, p. 202) Pour lui, la pensée et le langage ne constituent qu'un seul et même processus car « la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot » (op. cité, p. 428). C'est la signification du mot «qui est cette unité indécomposable des deux processus dont on ne peut dire ce qu'elle représente : un phénomène du langage ou un phénomène de la pensée.» (op. cité, p.417-18) La conceptualisation se réalise donc dans la signification du mot qui n'est jamais immuable et qui montre les différentes manières et stades de conceptualiser le monde. Comme le résume très clairement Janette Friedrich (2010), en fait Vygotski expose dans *Pensée et langage* les différentes étapes de la formation des concepts jusqu'à la pensée conceptuelle véritable et authentique de l'âge adulte, tout en insistant sur le fait que les formes intermédiaires « les dits équivalents fonctionnels » peuvent coexister en parallèle.

Avec les « complexes », le sujet utilise un terme, dont il saisit des liaisons objectives existant entre les choses et les personnes dans le monde, empiriques, concrètes mais aucunement logiques. Avec le « pseudo concept » le sujet utilise effectivement des concepts véritables mais n'est pas exercé à les définir, à les travailler en les produisant.

Pour les candidates à la VAE, cela se traduit souvent par un discours qui a l'apparence d'une généralisation maîtrisée mais qui reste formelle, parfois « plaquée », précaire et peu transformable de l'intérieur. Par exemple, elles vont utiliser des termes comme « éveil », « accueil » ou même « soins », dans leur signification concrète et locale sans être vraiment capables de les définir. C'est que la présence de ces concepts dans le discours ne coïncide pas avec la conscience qu'elles pourraient en avoir. Or utiliser un concept c'est saisir « la signification réelle, effective, qui correspond au mot dans le processus de sa corrélation vivante avec la réalité objective qu'il désigne » (Vygotski, 1934/1997, p. 190). Conceptualiser n'est pas dans ce sens simplement généraliser, regrouper, rassembler mais penser le monde et soi-même en dehors de liens factuels. La fonction essentielle du langage n'est pas, comme on le croit souvent, d'exprimer, de refléter, ni même de signifier la pensée, c'est plutôt celle de la médiatiser. La parole (orale ou écrite) de chaque candidate VAE Petite Enfance fonctionnerait comme un médium qui ferait que le processus de

pensée s'accomplisse, que la pensée se construise à travers elle tout au long de l'accompagnement. Le langage ne serait pas alors le véhicule mais le vecteur de la pensée qui porterait et médiatiserait celle-ci à travers le concept. Il s'agirait donc de favoriser l'activité de production langagière des candidates dans ce sens pour espérer que se développe la conceptualisation nécessaire à l'élaboration du livret de VAE. Ce basculement de l'emploi du concept comme représentation à son emploi comme médiation est analysé par Vygotski, (op. cité, p. 493) : « Non seulement la pensée est médiatisée extérieurement par les signes mais elle l'est intérieurement par les significations. [...] On ne peut y parvenir que par une voie indirecte, médiante, c'est-à-dire grâce à la médiatisation interne de la pensée d'abord par les significations puis par les paroles. C'est pourquoi la pensée n'équivaut jamais à la signification littérale des mots. La signification sert de médiation entre la pensée et l'expression verbale, c'est-à-dire que la voie qui va de la pensée à la parole est indirecte, intérieurement médiante. » (Op. cité, p. 493)

C'est pourquoi cette recherche s'appuiera sur l'analyse des productions orales et écrites des candidates non seulement pour y découvrir les différentes étapes de leurs processus de conceptualisation mais aussi celles de leurs autres *fonctions psycho langagières*.

Cette double germination de la pensée, des concepts « quotidiens » qui germent vers le haut et des « concepts scientifiques » qui s'enracinent vers le bas sont les deux manifestations des processus d'élaboration des fonctions psychiques supérieures dont nous parle Vygotski.

1.2.3. Pensée, langage et expérience

Le langage et les interactions verbales sont omniprésents dans les différentes situations du dispositif VAE (Orientation, accompagnement, jury) et une grande part des activités se réalise dans et par l'usage du langage oral et écrit. Mais dans quelle mesure les productions langagières sont-elles aussi des instruments de régulation de l'activité collective ? Dans quelle mesure influencent-elles grandement la coopération, les processus inter et intra psychiques, l'affect, les comportements, les représentations, l'élaboration de l'expérience, la conceptualisation et la pensée de chacun dans les séances d'accompagnement ?

1.2.3.1. Pensée, langage, activité et affectivité chez Vygotski

Dans le cadre de la VAE, comment les différentes productions langagières participent-elles de la construction de sens et de signification comme le dit Vygotski à partir de la formalisation et de l'analyse de leur expérience ?

Pour Vygotski « le moment le plus significatif au cours du développement intellectuel, qui donne naissance aux formes purement humaines de l'intelligence pratique et de l'intelligence abstraite, se produit lorsque convergent le langage et l'activité pratique, deux composantes du développement jusque-là complètement indépendantes. » Vygotski (op. cité, p.229) : « si nous séparons la pensée de la vie, de la dynamique et des besoins, si nous la privons de toute réalité, devant nous se fermeront toutes les voies de découverte et d'explication des propriétés. Nous priverons la pensée de son rôle principal qui consiste à déterminer notre

manière de vivre et notre comportement, à changer nos actions, à les orienter, à nous libérer de la situation concrète. »

Selon Vygotski, l'émotion est à la racine du langage, « la première question qui se pose, lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre intellect et affect. Comme on le sait, la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle, [...] car la pensée se trouve alors coupée de toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense. » (1934/1998, p. 61)

Mais il ajoute, « en l'état actuel de nos connaissances nous manquent des éléments de la plus haute importance pour résoudre le problème posé. Ainsi n'avons-nous rien pu dire de ce plus important maillon entre vie organique et vie de la personnalité qu'est le développement culturel des émotions et inclinations humaines » (2015, p. 526). L'affectivité, comme les autres fonctions, ne se développe pas « de façon tant soit peu autonome, indépendamment des autres ; en une étroite interaction, ce sont tous les aspects de la vie psychique qui se développent, avançant autant qu'ils peuvent en s'épaulant l'un l'autre. »

Pour lui, « toute activité suppose la présence d'un besoin affectif » (*Défectologie*, p. 203), mais qui, pas plus que « l'intellect ne peut s'expliquer complètement par lui-même » (2014, p. 524) l'affectivité ne saurait être comprise seulement du dedans, comme « un élément original, propre et autonome, isolé des conditions réelles d'existence (...) comme un fait qui ne peut être modifié au cours du développement » (op. cité, p. 219). Il faut rapporter les deux modalités psychiques de l'intellect et de l'affect aux conflits de la pensée. Mais c'est encore insuffisant. Pour Vygotski, l'essentiel est de rendre la pensée à la vie car, loin d'être le simple parallélisme d'un exercice cognitif et d'un transfert affectif, notre pensée se définit d'abord en raison du fait qu'elle agit sur le monde. Elle participe, comme activité intérieure, au processus de notre activité extérieure. Elle « consiste à déterminer notre manière de vivre et notre comportement, à changer nos actions, à les orienter, à nous libérer des dominations de la situation concrète » (op. cité, p. 229). C'est le cours de cette activité dans le monde avec les autres hommes qui convoque — mais sans coïncidence — le cognitif et l'affectif, à la fois cause et effet du développement, changeant de place au cours de celui-ci. Vygotski emprunte sa conception de l'affect à Spinoza : « qui entend par affects d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part les idées que l'on a de ces états » (*Théorie des émotions*, 1998, p. 105). « La pensée prend naissance elle-même non pas dans une autre pensée mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. [...] Une compréhension réelle et compétente de la pensée d'autrui n'est possible que lorsque nous découvrons ses dessous réels, affectifs-volitifs. » (2014, p.491-496)

Il s'agira au travers de l'étude des productions langagières orales et écrites des candidates à la VAE CAP Petite Enfance de repérer cette « expérience émotionnelle » et « ses dessous réels, affectifs-volitifs. » dont parle Vygotski, cette pensée vécue et vivante où se joue, dans la formalisation de leur expérience, les rapports entre affects, émotions et sentiments ; « expérience émotionnelle » qu'il s'agira de mieux comprendre afin de saisir comment elle agit dans le système fonctionnel de l'affectivité et au cœur des processus de pensée.

1.2.3.2. Le langage, entre expérience individuelle et environnement culturel chez Dewey

Tout en concédant que le langage est une institution culturelle parmi beaucoup d'autres, Dewey (1993) confère au langage un ensemble de fonctions qui fait de lui un instrument puissant dans la transformation du biologique en intellectuel et en potentiellement logique.

Dans son livre sur l'enquête, titre l'auteur parle de ce qu'il appelle la matrice culturelle de l'enquête. Pour l'auteur « l'environnement dans lequel les êtres humains vivent, agissent et enquêtent n'est pas simplement physique. Il est aussi culturel ». Les origines de l'enquête et de l'expérience en général sont les relations dans lesquelles les êtres humains se trouvent engagés « ...et les organes de ces relations ne sont pas seulement l'œil et l'oreille, mais les significations qui se sont développées au cours de la vie, en même temps que les façons de former et de transmettre la culture avec tous ses éléments constitutifs, les outils, les arts, les institutions, les traditions et les croyances séculaires » (op. cité, p.101). Pour l'auteur, l'homme est social car ses activités sont comprises dans un environnement qui est transmis culturellement « de sorte que ce que l'homme fait et la façon dont il agit, est déterminé non par la seule structure organique et la seule hérédité physique, mais par l'influence de l'hérédité culturelle, enfouie dans les traditions, les institutions, les coutumes et les intentions et croyances que l'une et l'autre véhiculent et inspirent » (op. cité, p.102). Dans ce cadre, pour Dewey, le langage occupe une place particulièrement importante et exerce une fonction primordiale dans le « complexe » que forme l'environnement culturel. Le langage est alors (op. cité, p.105) :

- un agent de transmission des autres institutions et habitudes acquises ;
- qui pénètre à la fois les formes et le contenu de toutes les autres activités culturelles
- qui possède sa structure propre que l'on peut abstraire comme forme (souligné par l'auteur).

L'individu trouve donc dans la culture des ressources et des contraintes pour agir qui marquent son expérience, la guident et l'orientent et réciproquement. L'individu est lui-même participant actif dans la construction de cette culture et de sa conscience sociale : « Ce processus commence inconsciemment pour ainsi dire avec la naissance, et façonne d'une manière continue les capacités de l'individu, imprègne sa conscience, forme ses habitudes, modèle ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions...l'individu en vient progressivement à partager les ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à rassembler. Il devient l'héritier de ce capital de la civilisation » (Dewey, 1897 cité in Deledalle, 1995, p.111) ou plus loin : « Je crois que la connaissance des conditions sociales, de l'état présent de la civilisation, est nécessaire pour interpréter correctement les capacités de l'enfant... » (op. cité, p.113). La relation entre expérience et culture est directe et dépend du degré selon lequel les expériences antérieures ont modifié les conditions objectives grâce auxquelles se sont produites les expériences suivantes : « si l'on détruisait les conditions externes de l'expérience actuelle des civilisés, leur expérience rétrograderait jusqu'au niveau des peuples barbares » (1938-1968, p.85). Elle tient aussi au fait que l'expérience ne se déroule pas uniquement à l'intérieur du corps et de l'esprit de l'individu, elle ne se fait pas

dans le vide : « il y a en dehors du sujet, des sources de l'expérience. Celle-ci en est alimentée sans cesse » (op. cité, p.86). Un environnement humain « est ce qui se prête au développement des individus », il est formé des relations que les individus qui s'y développent tissent avec lui. (ibidem, p.86)

Les candidates à la VAE Petite Enfance trouveraient donc dans le langage des ressources et des contraintes pour agir qui marqueraient leur expérience, la guideraient et l'orienteraient ? Comment vont-elles s'engager dans l'enquête sur leur expérience et devenir auteures de productions langagières orales puis écrites ? Comment vont s'installer dans le groupe des relations dans lesquelles les candidates se trouveront impliquées, pour échanger, discuter et formaliser les significations qui se sont développées au cours de leur vie ? En quoi leurs expériences antérieures vont-elles modifier les conditions objectives grâce auxquelles se sont produites les expériences suivantes ? Ce sont aussi les questions qu'a posé cette recherche.

1.2.3.3. Rôle d'autrui dans l'acquisition du langage chez Bruner

Comment ces candidates intériorisent-elles la triple fonction du langage, celle qui représente et qui définit, celle qui s'appuie sur la parole d'autrui et celle qui agit sur autrui ? La teneur et l'orientation des échanges ou des débats pendant les séances d'accompagnement seraient-elles empreintes de manière diffuse et tacite de la conscientisation de cette triple valeur ? Des indices discrets ou plus manifestes comme les réactions ou attitudes non verbales ou les productions écrites en intersessions révéleraient-elles souvent cette intériorisation et l'appropriation des propos pendant ces séances ?

En effet, comme le note Bruner (2000, p.13) « le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La pensée permet d'organiser la perception et l'action, mais le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont le reflet des outils et de l'aide disponibles dans une culture pour mener à bien une action ». Pour Bruner (op. cité, pp283-284), la conscience dans ce cadre, est caractérisée par au moins trois propriétés essentielles pour le développement humain : l'interaction, la systématicité, l'instrumentalité.

L'« interaction »

Car ce sont bien les relations et les systèmes de signes qui sont à la base du monde social « c'est-à-dire qu'être conscient c'est tout d'abord être social, et le développement de la conscience chez l'enfant nécessite de ce point de vue sa participation dans des interactions avec les autres ». (op. cité, pp283-284)

La « systématicité »

C'est « la capacité humaine d'extraire des relations entre les événements dans le monde ; chaque événement devient un signe pour l'interprétation d'autres événements ». (op. cité, pp283-284)

L'« instrumentalité »

C'est ce qui permet « d'être sensible aux relations entre moyens et buts présents dans les événements » et aussi « de leur imposer ces relations ». (op. cité, pp283-284)

D'une manière générale, pour Bruner, « les règles qui régissent l'emploi des outils dans différents domaines d'action sont données à travers un code social qui constitue la pratique

d'une culture, une espèce de « boîte à outils » de la culture. Le langage est l'outil « le plus avancé » qui « entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales ». (1983, p.283). Bruner (2004) considère que la culture est constituée par des procédures, des concepts et des distinctions symboliques « que l'on ne peut établir que dans le langage » (op. cité, p.125). Bruner pense qu'il y a trois formes d'utilisation du langage qu'il qualifie de « déictiques », de « base pragmatique » et une troisième qui relève de « mode méta pragmatique ». Quand l'enfant dispose de ces trois modes d'utilisation du langage, il bénéficie alors d'un système qui lui permet « de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, que ceux-ci soient linguistiques ou non » (op. cité, p.287). Cette forme de conscience est selon Bruner, « la réflexion » qui permet « non seulement la prise de conscience, mais aussi la communication et les relations sociales » (ibidem). En fait, la pensée et le savoir d'une génération se forment à partir de l'appropriation des résultats de l'activité cognitive des générations précédentes. Mais ce processus d'appropriation n'apparaît nullement sous l'influence des objets et des phénomènes eux-mêmes. Les rapports au monde de l'individu ont toujours pour intermédiaires le rapport de l'homme aux autres êtres humains. L'activité adéquate se forme chez l'individu par la médiation de ses rapports aux autres hommes. Pour le dire dans les mots de Bruner (1991), « la signification est elle-même un phénomène culturellement médiatisé, qui dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté » (op. cité, p.81). Ainsi pour Bruner : Le langage peut dire des choses que l'action ne montre pas. D'ailleurs, Bruner insiste sur le rôle de la monstration du langage car dit-il, « les mots produisent, dirigent et complètent l'action » (2004, p.111)

Ainsi grâce au langage (et aux différents instruments dont le référentiel) et aux autres acteurs du dispositif VAE, chaque candidate pourrait-elle se distancier de ses actions, de son expérience et leur donner sens, en choisissant des mots à mettre sur ses actes, au-delà même de ce qui se voit, afin qu'ils puissent être décrits et analysés ?

1.2.4. Langages, genres de discours, et interactions langagières

Il est alors somme toute logique, dans le cadre du dispositif VAE que nous nous retrouvions face aux problèmes de langage et surtout d'usage et de fonction du langage.

1.2.4.1. Signe, sens, signification et représentations

On sait depuis Saussure (1916) que si le signe est immotivé, il est aussi radicalement arbitraire ce qui signifie que s'il s'origine dans l'usage social il soumet les représentations individuelles à une réorganisation dont le caractère est radicalement non naturel. Ainsi le signifiant d'un signe impose à la fois une délimitation et une fédération des diverses images mentales qu'un sujet est susceptible de se construire dans son interaction solitaire avec le référent imaginé, le signifié étant constitué par l'ensemble des images mentales subsumées par le signifiant. Si la représentation du sujet est insuffisamment l'objet d'une réorganisation en cours, la signification du mot ou du concept peut être réductrice. L'empan et la structure interne des images constitutives des signifiés varient en effet avec les sujets en fonction des formes socio-langagières particulières et arbitraires qu'ils rencontrent. Les signes se présentent ainsi selon la formule de Sapir (1921/1953), comme des enveloppes fédérant des représentations individuelles, ou encore comme des représentations sociales de

représentations individuelles. À ce titre ils sont bien des instruments complexes de ces représentations.

Selon une perspective qu'on retrouve dans *Psychologie de l'art*, (2014) Vygotski ne se contente pas de présenter les caractéristiques et les potentialités propres à chacun des systèmes sémiotiques, les caractéristiques de différents systèmes de signes, l'histoire de leurs « modes d'utilisation » (2014, p. 246) et d'appropriation, il met surtout l'accent sur la diversité des fonctions qu'ils peuvent avoir pour ceux qui les utilisent ou se les approprient. C'est ainsi qu'il montre par exemple que le langage (oral ou écrit) peut, selon notamment l'âge des enfants [ou des adultes], tout aussi bien être un moyen d'expression, d'indication ou de représentation symbolique. Et que cette pluralité fonctionnelle d'un même système sémiotique permet de comprendre pourquoi, au cours de leur développement, les enfants et ceux qui les entourent privilégient certaines associations temporaires de « moyens de communication » (op. cité, p. 185) ou « de représentation » (op. cité, p. 341). Ce qu'il met bien en lumière à propos de la « préhistoire de l'écrit » (op. cité, p. 113 chapitre 7) et des liens génétiques qui peuvent exister entre les « gestes indicatifs », le dessin, le jeu symbolique ou différentes formes d'écrit (« simples » traces graphiques, écrit pictographique ou présymbolique...). Une telle analyse des caractéristiques des systèmes sémiotiques tels qu'ils sont utilisés par les enfants permet non seulement de mettre en lumière des liens génétiques entre des systèmes sémiotiques habituellement étudiés séparément, et l'apparition et le développement de fonctions psychiques supérieures (attention volontaire, mémoire logique, pensée conceptuelle, volonté « anticipatrice »...), mais aussi de montrer que le développement de l'enfant serait tout autre sans les moyens culturels qui sont mis à sa disposition et qui lui permettent, via la réorganisation des fonctions sociales, de réguler ses relations avec autrui puis, via la réorganisation des fonctions psychiques, de s'autoréguler.

La valeur et donc la valorisation des éléments, de sous-ensembles de l'expérience, voire de sa totalité dépendent du poids des mots. Il remarque qu'au cours de l'expérience : « les événements, les situations, les positions ont été l'objet d'attribution de valeur, d'abord par les autres, personnes ou institutions, par les événements tels qu'ils ont été interprétés, ensuite par chacun, mais toujours référencés, en quelque sorte aux yeux, aux mots, aux jugements des autres » (Mayen, 2006, p.138).

Comment les concepts quotidiens issus de l'expérience sensorielle peuvent-ils être des « enveloppes fédérant des représentations individuelles », des associations temporaires dérivées de faits perceptifs mais tout aussi bien des moyens de communication et d'expression symbolique ?

L'usage de la métaphore comme moyen « d'expression, d'indication ou de représentation symbolique ».

Dans la lignée de Vygotski, Asch et Arnheim (1999) ont montré dans un essai consacré à la métaphore que la tradition verbale universelle reflète des processus psychologiques qui font dériver de faits perceptifs, des concepts décrivant des faits non perceptifs. Pour Lakoff et Johnson (1985), ce sont les processus cognitifs, qui sont largement métaphoriques ; les métaphores spatiales découlent de notre expérience culturelle et physique ex « le bonheur est en haut, la tristesse est en bas... » Comme le disait bien avant eux, Vygotski, les sens de l'homme sont ses plus sûrs alliés, les concepts quotidiens dérivent de l'expérience

sensoriel. Le langage est en interaction avec les autres médias perceptifs qui sont les principaux véhicules de la pensée, il n'est pas simplement l'étiquette finale que l'on appose à la pensée. Ce n'est pas la vérité ou la fausseté d'une métaphore qui importe, mais les perceptions et les inférences qui s'autorisent d'elle, ainsi que les actions qu'elle sanctionne. Le processus de conceptualisation, pour réellement advenir, mobilise émotions et imagination et donc l'image ou la métaphore facilite l'accès aux concepts quotidiens de l'expérience.

Les métaphores auraient un pouvoir évocateur laissant à chacun la possibilité de convoquer sa propre histoire, les pratiques qui sont les siennes, sa singularité, tout en engendrant une compréhension mutuelle, une dynamique collective, une communication intersubjective et interactive, et une implication de soi et d'autrui. Cela permettrait à chacun de pouvoir dire, par le biais de la métaphore, ce qui est indicible, au fond de soi, pas encore tout fait conscientisé, ni verbalisé. Cet indicible matérialisé par la métaphore, parlerait de valeurs profondes, d'éthique, de croyances auxquelles adhère, même inconsciemment, le locuteur, mais aussi de *concepts quotidiens*, d'émotions, et de ressentis. Les métaphores seraient une interface conceptuelle et imagée structurant la compréhension d'un phénomène abstrait, la perception du réel ou même de penser le monde. (Fauvelle, 2006, pp. 79 à 89)

Ainsi la mise en œuvre d'un *outil-instrument* original, *la métaphore*, (dont il sera discuté dans la partie II) par l'accompagnatrice aiderait-elle les candidates à médiatiser leur pensée sur leurs rapports aux savoirs et à l'écrit, intérieurement par les significations ? La description et l'analyse de leur métaphore, leur permettraient-elle aide d'entrer dans ces processus de conceptualisation et d'accès aux concepts quotidiens ? Faire se dire les représentations des candidates ferait se révéler, par des images spontanées, leurs conceptions ou représentations, par exemple sur l'activité d'écriture : « écrire, c'est mentir », « écrire, c'est un trou noir », représentations profondes, chargées d'émotion et difficiles à formuler directement. C'est pourquoi user de la possibilité de significations exprimées de façon indirecte par les métaphores serait-il une libération de la parole de chacune ?

La signification au cœur de «l'unité dialectique» des activités de pensée et des formes langagières du sujet

Piaget met en avant le sens donné par le sujet même si ce sens varie au cours de l'apprentissage. Vygotski lui, met l'accent sur la culture transmise et la signification conventionnelle des mots mais il distingue, dans le dernier chapitre de *Pensée et langage*, entre « sens » et « signification ». Bien sûr que la signification d'un mot (unité dialectique d'une opération de pensée et d'une forme phonétique) est donc toujours une généralisation. Vygotski fait ainsi de la signification, entendue comme activité de création et d'utilisation de signes, la clef de la spécificité du comportement humain. Le sujet ajoute à la signification conventionnelle du mot, les expériences diverses associées à cet énoncé jusqu'à lui donner parfois un sens très différent. « le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes. [...] comme on sait, le mot change aisément de sens selon le contexte.[...] le mot pris isolément et dans le dictionnaire n'a qu'une seule signification. Mais cette signification n'est rien de plus qu'une

potentialité qui se réalise dans le langage vivant, où elle n'est qu'une pierre dans l'édifice du sens. » (1934/1997, p. 480-481).

C'est que révéleront certaines expressions et métaphores énoncées par les candidates lors des échanges sur leur activité et qui seront aussi objet d'étude dans le cadre de cette recherche. « Non seulement la pensée est médiatisée par les signes mais elle l'est intérieurement par les significations. [...] On ne peut y parvenir que par une voie indirecte, médiate, c'est à dire grâce à la médiatisation interne de la pensée, d'abord par les significations puis par les paroles. C'est pourquoi la pensée n'équivaut jamais à la signification littérale des mots. La signification sert de médiation entre la pensée et l'expression verbale, c'est à dire que la voie qui va de la pensée à la parole est indirecte, intérieurement médiate. » (Op. cité, p. 493) Ainsi le langage rend présent la pensée réalisée par les sujets, il n'exprime pas, ne reflète pas, il permet au processus de pensée de s'accomplir à travers lui. Pour Vygotski le cœur de *Pensée et Langage*, (surtout dans le dernier chapitre) concerne la pensée verbale qui doit être appréhendée comme une unité dialectique d'une activité de pensée et de formes langagières au sein desquelles s'opère cette activité de pensée ; unité dialectique, qu'il nomme *la signification* et qui se transforme en fonction des différentes activités dans lequel s'engage le sujet et en fonction des différentes étapes du développement psychologique. « On pourrait comparer la pensée à un lourd nuage qui déverse une pluie de mots. C'est pourquoi le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots. [...] notre discours comporte toujours une arrière-pensée, un sens latent. » (Op. cité, p.492)

Ce sont ces différentes « figures de signification » identifiées chez les candidates CAP Petite Enfance, qui seront étudiées au travers de la diversité des formes d'union de la pensée et du langage afin de définir leurs différents modes de réflexion de la réalité dans la pensée. C'est aussi repérer les passages « d'une figure de signification dans une autre », transformation du langage social en langage intérieur et du langage intérieur en productions langagières orales ou écrites.

L'unité de base du langage et de la pensée du point de vue de Vygotski : le mot

« Quelle est donc cette unité de base qui n'est plus décomposable et qui comporte les propriétés inhérentes) la pensée verbale en tant que tout ? Nous pensons qu'elle peut se trouver dans l'aspect interne du mot, dans sa signification.» (1934/1997, p.36) Vygotski ajoute que « le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale ; l'élément nouveau, l'élément central de tout ce processus, qu'on est fondé à considérer comme la cause productive de la maturation des concepts, est l'emploi spécifique du mot, l'utilisation fonctionnelle du signe comme moyen de formation des concepts. » (Op. cité, p.207) et que « nous avons vu que le rapport de la pensée au mot est le processus vivant de la naissance de la pensée dans le mot.» Dans l'approche de Vygotski, comme le dit Janette Friedrich (2010, p. 102) « le mot n'est ni le résultat de la généralisation ni sa condition immuable mais le lieu où la pensée verbale prend naissance, [...] et donc que le mot permet de penser le monde et pas seulement de le représenter.» En effet, la signification du mot représente à la fois un phénomène de pensée et un phénomène de langage. « Un mot privé de

signification n'est pas un mot, c'est un son vide. [...] Ainsi la signification du mot est à la fois phénomène intellectuel et phénomène verbal, [...] c'est l'unité du mot et de la pensée » (Op. cité, p. 418)

« *La dynamique de la signification des mots* » (Op. cité, p. 480)

Généralisation et développement, telles sont les deux propriétés de la signification du mot, qui permettent de comprendre la relation étroite qu'entretiennent pensée et langage chez Vygotski. « Mais, si la signification du mot peut se modifier dans sa nature interne, c'est donc que le rapport de la pensée et du mot se modifie lui aussi, [...] il faut découvrir le rôle fonctionnel de la signification du mot dans l'acte de la pensée. » (Op. cité, p.427) Pour cela, il faut décrire non seulement le développement des significations mais « le fonctionnement des significations dans le cours vivant de la pensée verbale. » (Idem p.427) Pour cela, il faut étudier les phénomènes de la pensée dans leurs formes les plus développées : « le rapport de la pensée au mot, est avant tout, non une chose, mais un processus, c'est le mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée ». (Op. cité, p.428)

Les discours qui font entendre ainsi plusieurs voix sont porteuses de contradictions et de transformations des significations, car la signification des mots évolue en permanence dans la société, qu'elle n'est jamais fermée et toujours le reflet de ses mouvements et de sa dynamique.

Dans le cadre de la VAE, la construction du sens attribué à l'expérience serait-elle fortement sollicitée et à partir du moment où les candidates à la VAE CAP Petite Enfance veulent communiquer leur expérience à l'aide d'un ensemble fini de formes langagières, elles procéderaient à un travail de généralisation et les mots viendraient organiser leur expérience et leur processus de pensée ? En communiquant à l'aide de mots, généraliseraient-elles nécessairement un minimum une expérience personnelle qui, sinon resterait ineffable ?

Le développement de la pensée dans les mots

« Toute pensée a un mouvement, un développement, un déroulement, [...] D'un passage de la pensée dans le mot et du mot dans la pensée. [...] la structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. » (Op. cité, p.428-431) « le mot est la fin qui couronne l'œuvre. » (Op. cité, p.496)

L'apport des mots du référentiel permettrait-il aux candidates de développer de nouvelles significations et de saisir les faits et gestes de leur activité professionnelle en dehors des conditions et relations dans lesquelles ils ont été créés dans l'expérience, au-delà de leurs traits empiriques visibles ?

L'utilisation des concepts du référentiel par les candidates ne signifierait donc pas simplement généraliser et mettre ensemble les faits de leur activité, mais leur permettrait de penser différemment leur activité en repérant des liens entre leurs faits et gestes qui soient

autres que factuels. Il y aurait-il donc processus de formation de la pensée à travers le langage par la médiatisation de l'instrument que constitue le référentiel ?

Comment repérer dans les productions langagières des candidates à la VAE CAP Petite Enfance ces multiples fonctions du langage, celle qui représente et qui définit, celle qui s'appuie sur la parole d'autrui, celle qui agit sur autrui et celle qui est pour soi ? Comment repérer les indices discrets ou plus manifestes, telles les réactions ou attitudes non verbales lors de séances d'accompagnement ou dans les productions écrites en intersessions révélant cette intériorisation et l'appropriation des propos tenus pendant ces séances ? Quelles sont les traces de ce dialogue interne, « contact social avec soi-même » pour reprendre les termes de Vygotski, dès lors qu'elles se mettent à « penser » et s'approprient ce que l'on veut bien leur apporter en élaborant leur expérience par questionnement interne de leurs comportements et représentations ?

1.2.4.2. Les interactions langagières pour Dewey, Vygotski, Mayen, Kerbrat-Orecchioni

Ce qui se joue ainsi dans le dispositif VAE ne serait-il plus seulement ce qui va être signifié qui transformerait les significations, mais aussi et conjointement l'adhésion, le rejet, la coopération, la collaboration d'autrui et de soi-même ? L'engagement ou son refus peut-il d'une certaine façon être considéré comme un positionnement sinon discursif du moins signifiant ? Ce faisant, comment repérer dans les productions langagières de chaque candidate cette dimension actionnelle du signe qui ne s'adresserait plus seulement aux comportements et aux représentations des autres mais aussi aux siennes propres ?

Dans ce cadre, pour Dewey, le langage occupe une place prépondérante. Le principe de transaction est à considérer dans le fait que l'individu trouve dans la culture des ressources et des contraintes pour agir qui marquent son expérience, lui donnent une direction, la guident et l'orientent mais réciproquement l'individu est lui-même participant actif à la construction de cette culture et à la conscience sociale. L'expérience se réalise dans le cadre d'interactions avec les autres, interactions langagières dans lesquelles les choses sont nommées, les actions décrites et interprétées. Les travaux de Dewey, de Vygotski et de Bruner soulignent que c'est essentiellement au travers de nos interactions avec le monde que nous construisons une conception de ce que nous sommes et c'est au travers des interactions que la culture fournit à ses membres des modèles d'action.

Dans cette optique, Vygotski renversant la conception piagétienne soutient que c'est à partir du langage que dérivent les réflexes constitutifs de la conscience. « Pour lui, (Bronckart, 2002, p. 41) toute interaction verbale constitue bien un système de réflexes circulaires : une parole émise en réponse à une stimulation devient elle-même stimulation, susceptible de déclencher une nouvelle réponse verbale, et ainsi de suite. Mais ce système de réflexes est d'abord avant tout un système régulant et organisant des comportements collectifs ; sa finalité première est externe et les mots qui le constituent viennent d'autrui, du social. Et ce n'est que dans un deuxième temps que ces stimulations sociales-verbales font l'objet d'une appropriation et d'une intériorisation par des individus particuliers, et qu'elles viennent

s'articuler aux systèmes de réflexes dont le fondement est biologique. ». Ce qui débouche sur la thèse finale du statut social de la conscience individuelle, exprimée par les formules fameuses selon lesquelles la conscience est d'abord connaissance des autres avant d'être connaissance de soi, ou encore que la connaissance de soi n'est qu'un cas particulier de la connaissance sociale : « Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes à l'égard de nous-mêmes dans le même rapport que les autres par rapport à nous. [...] la conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même [...] » (Vygotski, 1925/ 1994, p. 48).

Ce que veut démontrer cette recherche, c'est d'abord que les candidates à la VAE CAP Petite Enfance intérioriseraient bien cette quadruple fonction du langage, celle qui représente et qui définit, celle qui s'appuie sur la parole d'autrui, celle qui agit sur autrui et celle qui agit sur soi et en soi. C'est ensuite de montrer dans quelles mesures la teneur et l'orientation des échanges ou des débats pendant les séances d'accompagnement seraient empreintes de manière diffuse et tacite de la conscientisation de cette quadruple fonction du langage.

Il s'agira de démontrer que ce qui se jouerait alors pendant les séances d'accompagnement ne serait pas seulement ce qui va être signifié qui transformerait les significations mais aussi et conjointement l'adhésion, le rejet, la coopération, la collaboration d'autrui et de soi-même. En quoi l'engagement dans les échanges et les débats ou son refus pourrait-il d'une certaine façon être considéré comme un positionnement sinon discursif du moins signifiant ? Comment chaque candidate s'apercevrait que cette dimension actionnelle du signe ne s'adresserait plus seulement aux comportements et aux représentations des autres mais aussi aux siennes propres ?

Mayen (2001), considère que les interactions sont des situations potentielles d'apprentissage et de développement, du fait même de la présence d'un autre et de l'usage du langage. Pour l'auteur, toute interaction est une interaction à enjeu dont il s'agirait de remporter le gain. Cet enjeu, génère, dans certains cas, des « jeux de négociation » propres à faire émerger des assertions à rôle argumentatif et des explicitations de raisonnements. Comme il le note ensuite en 2003, il s'agit d'une appropriation individuelle de la culture, intégrée dans les instruments et/ou produite dans les interactions avec les autres au moyen de cet instrument particulier qu'est le langage.

Selon cette approche théorique, c'est bien la culture qui donne forme à l'esprit, comme le dit Bruner, (1997) dans le titre de son ouvrage, *Car la culture donne forme à l'esprit*. Mais l'entrée dans la culture relève d'une médiation sociale assurée en grande partie par des humains, directement ou plus indirectement via des artefacts tels que les prescriptions dans le travail, les outils cognitifs ou aides au travail, les systèmes de connaissances. Les médiations ne peuvent pas y être conçues comme des intermédiaires neutres, mais comme des facteurs particuliers voire des amplificateurs culturels, socialement marqués, d'orientation des formes d'apprentissage et d'usage de la culture et de ses produits (Mayen, 2002). « Une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction. » (Op. cité, p.87) Mayen voit, à la suite de Bruner, dans les activités d'étayage et d'orientation des activités des autres, une sorte de « prêt de conscience ». Il insiste sur le rôle de médiation et de «dérangement des autres». Ainsi pour l'auteur, l'autre « intervient entre les caractéristiques de

la situation et l'objet mais aussi entre celui qui apprend et son action, immédiate ou passée, et accomplit ce « dérangement » de la relation entre un individu et son action dans le monde » (Op. cité, p.105)

Peut-on alors considérer que les situations générant des interactions verbales lors du dispositif d'accompagnement VAE seraient des situations potentielles d'apprentissage et de développement et que *les outils-instruments* mis en place aideraient les candidates à agir, à apprendre à le faire, ou encore à orienter leur action dans une certaine direction ?

C'est ainsi que le sens d'une situation de travail discuté en VAE est à la fois individuel et partagé, individuel parce que le sens accordé par un individu lui est propre, et différent d'un individu à l'autre ; partagé parce que justement les individus d'une même communauté s'entendent relativement bien sur le sens à donner à telle situation, à telle pratique, à tel ou tel mot.

À cet égard il s'agira de démontrer aussi comment l'accompagnatrice est évidemment concernée en premier chef, car il ne suffit pas qu'elle présente les formes nouvelles du référentiel pour que les signifiés changent et se transforment chez les candidates, ce dont il sera discuté plus avant en troisième partie. Encore faut-il que les conditions psychologiques et intellectuelles de ce changement et de cette transformation soient réunies, afin que les candidates puissent assurer le lien conscient de sens entre leurs précédentes représentations et celles qui leur sont offertes.

Comment les interactions produites avec les autres, au moyen de cet instrument particulier que sont les productions langagières orales et écrites intégrée dans le dispositif d'accompagnement VAE permettraient l'appropriation individuelle de la culture attendue du référentiel ? En quoi les activités d'étayage et d'orientation des autres candidates et de l'accompagnatrice seraient-elles « une sorte de prêt de conscience » ?

Pour Kerbrat-Orecchioni la description du langage se fait comme système langagier en situation. Est appelée « interaction verbale » tous les échanges oraux entre deux ou plusieurs personnes. Le terme « interaction » renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des personnes et le terme « verbal » à l'échange de paroles (certaines « interactions » peuvent donc être non verbales si elles se contentent par exemple de gestes et de mimiques).

Dire est alors « tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.1). Que représente la linguistique pragmatique, comme science de l'usage du langage ? Selon Kerbrat-Orecchioni (Op. cité, ibidem) la pragmatique peut-être définie comme « l'étude du langage en acte » (Op. cité, ibidem). L'auteur considère que par « langage en acte » on peut entendre, le langage en situation où « l'on s'intéresse plus particulièrement aux modalités de l'inscription dans l'énoncé des énonciateurs (émetteurs et destinataires) impliqués dans ce processus » (Op. cité, ibidem), et le langage comme moyen d'agir sur le contexte interlocutif permettant l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques dits « actes de langage » désignant « tout acte réalisé au moyen du langage » (Op. cité, p.2).

Dans cette recherche, sera montré en quoi le dispositif d'accompagnement en VAE, en tant que co-activité dynamique permet aux interactions verbales de jouer un rôle essentiel dans les processus de développement qui s'y opèrent.

1.2.5. Du langage intérieur et de la subjectivité

Dans son dernier chapitre de *Pensée et Langage*, intitulé *Pensée et Mot*, Vygotski approfondit ce qui concerne le langage intérieur et la pensée et en particulier il insiste sur le fait que le langage est d'abord social et intersubjectif et que la forme primaire de la pensée intellectuelle est la pensée active, pratique, dirigée vers la réalité et l'action.

1.2.5.1. Chez Vygotski, le langage intérieur, comme « contact social avec soi-même »

Le langage egocentrique

Tout en saluant la découverte par Piaget du langage egocentrique, il s'oppose à son interprétation de sa fonction en tant que phénomène intermédiaire entre la pensée autistique du bébé et la pensée socialisée de l'enfant évolué ; pour Vygotski, la fonction du langage egocentrique est psychologique, c'est une forme d'accompagnement et d'orientation de la pensée, sorte de monologue, qui n'est adressé à personne et qui accompagne l'activité, pour prendre ensuite la forme du langage intérieur. Selon lui, le langage egocentrique n'a donc pas une simple fonction d'expression, mais aussi celle d'élaboration, de planification en vue de résoudre le problème repéré, en accompagnant les travers de l'activité et les obstacles rencontrés.

Le processus de transformation du langage egocentrique

« C'est donc sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique, l'enfant transférant les formes sociales du comportement, les formes d'activité collectives, dans la sphère des fonctions psychiques individuelles, [...] lorsqu'il se met à parler à lui-même exactement comme il le faisait auparavant avec les autres, lorsqu'il commence, tout en se parlant, à penser à haute voix, là où la situation le lui impose. Le langage egocentrique, qui s'est détaché du langage social, se transforme ensuite en langage intérieur.» (1934/1997, p. 105-106) Vygotski y voit la genèse du langage extériorisé du langage intérieur. « Le langage egocentrique est en ce cas la clef pour étudier le langage intérieur. Il présente cette première commodité d'être un langage encore articulé, sonore, c'est-à-dire un langage extériorisé par son mode de manifestation, en même temps un langage intérieur par ses fonctions et sa structure. » (Op. cité, p. 444)

Le langage intérieur

« Le langage intérieur est un langage pour soi. Le langage extériorisé est un langage pour les autres. On ne peut concevoir que cette différence radicale et fondamentale dans les fonctions de l'un et de l'autre puisse ne pas avoir d'effets sur la nature de leur structure. [...] Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisation du langage dans la pensée. » (Op. cité, p. 442-443)

« Il faut considérer le langage intérieur non pas comme un langage moins le son, mais comme une fonction verbale tout à fait spéciale et originale par sa structure et son mode de fonctionnement, qui, justement parce qu'elle est organisée tout autrement que le langage extériorisé, forme avec ce dernier une unité dynamique indissoluble lors des passages d'un plan à l'autre. » (Op. cité, p. 463-464)

Sur le plan linguistique Vygotski distingue entre le thème, c'est-à-dire le sujet dont on parle, et le prédicat, c'est-à-dire l'information nouvelle ou essentielle que l'on souhaite apporter à propos du thème, le cœur de l'énoncé que l'on ne peut supprimer sans supprimer l'énoncé lui-même. Pour lui, l'abrègement dans le langage intérieur, qui de l'extérieur peut paraître décousu, condensé, à la syntaxe réduite, n'est que la manifestation « en surface » d'une réalité plus profonde à caractère prédicatif. « Examinons de plus près, sous l'angle du langage intérieur, ces circonstances qui permettent l'abrègement. Rappelons encore une fois que les élisions et les raccourcissements se manifestent dans le langage oral lorsque les deux interlocuteurs connaissent à l'avance le sujet du jugement énoncé. Pour le langage intérieur un tel état de choses est justement une loi absolue et constante. Nous savons toujours de quoi il est question dans notre discours intérieur. Le thème de notre dialogue intérieur nous est toujours connu. Nous savons à quoi nous pensons. [...] car nous savons toujours ce que nous attendons, nous sommes toujours au courant de nos intentions. » (Op. cité, p. 475) L'énonciateur et le destinataire de l'énoncé ne forme qu'une seule et même personne, d'où la simplification des formes langagières. Outre son caractère « absolument prédicatif », Vygotski indique deux autres caractéristiques du langage intérieur : la quasi disparition des aspects phonétiques du mot et la prédominance des aspects sémantiques de l'énoncé. La réalisation phonétique du mot est inutile, l'intention de l'évoquer suffit. Vygotski parle de prédominance du sens sur la signification, de phénomène d'agglutination (formation d'un mot composé à partir de plusieurs mots) et de phénomène de condensation. Dans le langage intérieur, tous les sens coulent les uns dans les autres et viennent se condenser dans un seul mot, « comme une éponge absorbe l'eau de mer » (Op. cité, p. 489)

Comment repérer dans les productions langagières des candidates à la VAE CAP Petite Enfance ces multiples fonctions du langage, celle qui représente et qui définit, celle qui s'appuie sur la parole d'autrui, celle qui agit sur autrui et celle qui est pour soi ? Comment repérer les indices discrets ou plus manifestes, telles les réactions ou attitudes non verbales lors de séances d'accompagnement ou dans les productions écrites en intersessions révélant cette intériorisation et l'appropriation des propos tenus pendant ces séances et permettant d'accéder à ce que Vygotski nomme « le contexte mental » ? Quelles sont les traces de ce dialogue interne, « contact social avec soi-même » pour reprendre les termes de Vygotski, dès lors qu'elles se mettent à « penser » et s'approprient ce que l'on veut bien leur apporter en élaborant leur expérience par questionnement interne de leurs comportements et de leurs représentations ? Quelles sont les différentes « figures de significations » utilisées progressivement, comme preuve du développement de leurs processus de pensée ?

1.2.5.2. De l'énonciation et du sujet

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980) aborde l'énonciation à partir du schéma de communication formulé par R. Jakobson (1963 et 1973). Elle considère que ce schéma contient les éléments minimaux indispensables à toute analyse de l'échange linguistique. Elle

lui reproche seulement de ne pas comporter suffisamment d'ingrédients et propose de le complexifier « afin que " la carte " rende mieux compte du " territoire " » (Op. cité, p 13). Tout en maintenant la symétrie initiale du schéma, elle construit, à l'aide d'exemples concrets, un cadre énonciatif enrichi prenant en compte, outre les six facteurs fondamentaux de la communication, les mécanismes spécifiques à l'encodage et au décodage, les compétences linguistiques et culturelles propres aux interlocuteurs, leurs déterminations idéologiques, psychologiques, les contraintes de la situation et de l'univers de discours. Elle ajoute que d'une part, « faute de pouvoir étudier directement l'acte de production, nous chercherons à identifier et décrire les traces de l'acte dans le produit, c'est-à-dire les lieux d'inscription dans la trame énonciative des subjectivèmes comme indices de la subjectivité dans le discours différents constituants du cadre énonciatif » (Op. cité, p. 30).

Il s'agit, alors, de faire l'inventaire des unités linguistiques de tout niveau qui fonctionnent dans le discours comme indices de l'un ou l'autre des paramètres du schéma énonciatif, et qui, à ce titre, sont porteuses d'un trait sémantique spécifique appelé « énonciatème » (Op. cité, p. 31). Elle choisit de ne s'intéresser, dans un premier temps, qu'aux unités porteuses de ce qu'elle appelle un « subjectivème » (Op. cité, p. 32), c'est-à-dire un énonciatème marquant l'inscription et les modalités d'existence du seul locuteur-scripteur dans son discours. L'auteur propose d'abord une grille permettant de repérer tous les indices de la subjectivité dans le discours (Op. cité, p. 34-120), dont je reparlerai dans la partie méthodologie chapitre 5.

Les catégories de cette grille sont dégagées intuitivement à partir d'une analyse référentielle des unités linguistiques. Dans un premier temps, sont passés en revue des déictiques, unités dont les propriétés sémantiques, différentes de la référence cotextuelle ou de la référence absolue, impliquent « une prise en considération de certains éléments constitutifs de la situation de communication » (Op. cité, p. 36). Relèvent de cette classe, maintenant bien connue, les indices de personne (pronoms, déterminants), les démonstratifs, les désinences verbales, certains adverbes, prépositions, adjectifs, locutions (à gauche/à droite) voire certains verbes (aller/venir) ou substantifs (les termes appellatifs de parenté) dont l'analyse sémantique nécessite un repérage effectif dans la situation de communication, en termes de personne, de temps ou d'espace. Strictement référentiel et situationnel, le point de vue de Catherine Kerbrat-Orecchioni est plus limitatif que celui de E. Benveniste chez qui elle critique la distinction personne/non personne, la notion de forme référentielle vide, l'extension trop large qu'il donne à la classe énonciative. Pour elle, les déictiques ont une référence en langue ; leur variation sémantique peut être décrite à l'aide de la figure rhétorico-grammaticale de l'énallage qui désigne les décalages de valeur que subissent les unités à partir de leur sens le plus usuel. C'est en outre, pour elle, une conception instrumentaliste qui fonde la relation entre langue et discours : « Notre problématique est la suivante : lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation d'un objet référentiel, réel ou imaginaire, et que pour ce faire il doit sélectionner certaines unités dans le stock lexical et syntaxique que lui propose le code, il a en gros le choix entre deux types de formulations.» (Op. cité, p. 70-71).

Conception que l'on trouve également appliquée aux déictiques, «Outils commodes, économiques, et irremplaçables, les formes déictiques sont de ce fait beaucoup plus fréquentes en discours qu'elles ne sont nombreuses en langue » (Op. cité, p. 56). L'auteur ajoute que cette fréquence varie considérablement selon le type de discours et qu'il faut tenir

compte de l'élision très fréquente des formes déictiques et propose ensuite une classification sémantique de la subjectivité dans le lexique. Aux lexèmes objectifs, dont la classe dénotative est relativement stable et délimitée en langue (par exemple les adjectifs de couleur), elle oppose les lexèmes comportant des subjectivèmes particuliers, associés à des échelles de valeurs propres à chaque locuteur. Tels sont, parmi les adjectifs, par exemple, les « affectifs » (poignant, drôle), les « évaluatifs » comportant des traits « axiologiques » (associés à une échelle bien/mal) ou « modalisateurs » (associés à une échelle vrai/faux). Ces classes lexicales ne sont pas stables puisque renvoyant à des systèmes individuels ; de plus, tout élément est susceptible de se charger de traits subjectifs qu'il n'a pas initialement. Une démarche analogue permet de classer les verbes et les substantifs. Catherine Kerbrat-Orecchioni conclut cette première partie de l'ouvrage en remarquant que sa grille théorique constitue bien une voie d'accès permettant de caractériser l'inscription du locuteur dans son discours, mais qu'elle laisse échapper encore une foule d'indices de la subjectivité dans les textes, liés en particulier aux genres des textes, à leur « style » et à leur fonctionnement interne.

Le discours produit entre le social et le personnel

Préalablement à l'évaluation de cette partie du champ lexicologique, l'auteur revient sur l'ambiguïté des termes « objectif » et « subjectif ». Elle rappelle qu'il faut distinguer d'une part la subjectivité explicite opposée à la subjectivité implicite, d'autre part la subjectivité déictique opposée à la subjectivité affective ou évaluative. Ces distinctions permettent de moduler la définition de l'objectivité d'un texte comme conformité à son référent, sans pour autant se contenter d'affirmer l'omniprésence et la subjectivité dans tout discours. On peut donc décrire les énoncés et les textes selon un axe graduel reliant les « deux pôles infiniment éloignés de l'objectivité et de la subjectivité » (Op. cité, p. 157), mais il faut pour cela prendre en compte des phénomènes profondément hétérogènes, dispositif extraverbal d'une part (nombre et nature des actants de renonciation), dispositif intraverbal de l'autre (statut linguistique du locuteur, de ses interlocuteurs, statut des séquences rapportées), dont les critères de mesure sont loin d'être tous clarifiés. La typologie des discours ne saurait donc déboucher sur une mesure du taux de subjectivité des textes selon une échelle quantitative unique, tant les procédés impliqués sont différents qualitativement. Néanmoins, une première démarche devrait permettre de fonder une typologie linguistique partielle en cherchant les « marques énonciatives qui sont tolérées/refusées par chaque type de discours » et en caractérisant « chaque genre par une combinaison inédite d'énonciatèmes » (Op. cité, p. 171). Le problème des déterminations du sujet est alors posé en termes théoriques. Catherine Kerbrat-Orecchioni rappelle la formule de U. Eco pour qui le sujet « est parlé par le code » (Op. cité, p. 178). Elle juge, d'autre part, bien fondées les démarches qui ont tenté de décrire le sujet comme « support d'une formation discursive », donc comme « produit social », « construit par l'idéologie » (Op. cité, p. 179), mais elle critique leurs formulations dogmatiques et restaure finalement, comme fondements nécessaires de l'analyse énonciative, l'intention signifiante et les finalités rationnelles du sujet-locuteur.

La question déterminante que pose alors cette recherche par rapport au développement des candidates à la VAE CAP Petite Enfance, sera de démontrer que leurs processus d'apprentissage vont plus loin qu'une simple assimilation et « formatage » de leur discours par

les concepts du référentiel, mais aussi que chaque candidate est « parlée par le code », « support d'une formation discursive » et donc bien un « produit social ». (idem)

Le style du locuteur et sa marque dans le discours

Ainsi, on peut se demander si, au lieu de postuler l'existence du sujet rationnel, dans une structure communicative abstraite, il ne faut pas chercher d'abord à montrer comment, dans des situations concrètes et des interactions verbales, les interlocuteurs tendent, dans l'affrontement, la controverse et la demande de reconnaissance, à se constituer en sujets porteurs d'une intention signifiante qu'ils n'atteignent d'ailleurs jamais parfaitement.

Ainsi comme le dit Kerbrat-Orecchioni (Op. cité) : "analyser l'énonciation, c'est évaluer le poids du locuteur dans l'énoncé, c'est rechercher les procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé et se situe par rapport à lui", et ce qui relève de la modalité, c'est-à-dire du "point de vue du sujet parlant sur ce contenu".

Dans cette acception toute candidate à la VAE imprimerait sa marque et adopterait son propre style. Elle le ferait en intégrant notamment les influences profondes et plus ou moins conscientes de son milieu familial et social. Le rapport au savoir de chaque candidate serait alors une sorte de condensé de cette histoire familiale. Il aurait une dimension consciente mais aussi une dimension inconsciente imaginaire et fantasmatique.

Au-delà des différences et des distinctions dues aux origines et au sens du rapport au savoir des candidates à la VAE Petite Enfance, différences et distinctions attribuées soit à leur histoire psychologique et familiale, soit aux structures historiques, sociétales et culturelles dans lesquelles elles vivent qu'est-il permis de retenir dans leurs productions langagières écrites qui puisse nous éclairer sur les transformations de leur rapport au savoir et de leur rapport à l'écrit, et en quoi cela constituent-il des traces de l'évolution de leurs processus de pensée ?

1.2.6. Écriture et processus de pensée des scripteurs

Les enjeux linguistiques ne sont pas séparés des enjeux sociaux et démontrent l'importance de l'histoire la personne et de son environnement sur le rapport dynamique entre ses processus de pensée et les formes langagières qu'elle utilise.

Les candidates à la VAE Petite Enfance en produisant l'écrit du livret II ne manifesteraient-elles pas non seulement leur maîtrise de la langue française à travers l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le choix des mots et un style personnel mais ne seraient-elles pas aussi le miroir des femmes et de la société dans laquelle s'exerce leur activité précise ?

1.2.6.1. Interconnexion des processus d'écriture et des processus de pensée

Dans le dernier chapitre de *Pensée et Langage* Vygotski analyse avec beaucoup de précision, l'exemple d'un scripteur en train de produire un texte ; il montre que s'opère un mouvement « en zigzags » par étapes successives, avec retours en arrière, reformulations, réélaborations, toute une série de transformations allant de la sphère des motifs à l'élaboration de significations à l'aide du langage intérieur jusqu'à l'extériorisation et à la production d'un texte avec son niveau morphosyntaxique par confrontation à la signification des mots.

1.2.6.2. Des processus cognitifs : la théorie des processus rédactionnels

L'écriture implique la mise en œuvre de savoirs (Reuter, 1998 : 33) qui ne se limitent pas à des compétences orthographiques et linguistiques car le sujet écrivant a aussi besoin de mettre en mots des savoirs sur le monde. De plus l'écriture se nourrit aussi de savoirs littéraires stockés dans la mémoire à long terme. La psycholinguistique est une construction théorique qui vise à décrire les processus cognitifs intervenant ici dans la production du langage. La théorie des processus rédactionnels (Hayes, Flower, 1981, 1995, 1996, 1998) permet de cerner la complexité des processus de planification, de formulation et de révision, donc d'en entrevoir les points d'achoppement et d'interagir sur les processus à mettre en œuvre. Les processus rédactionnels sont constitués de composantes récursives : la planification, la textualisation et la révision fonctionnent de façon interactive et non successive.

Les savoirs relatifs aux plans d'écriture

Selon Hayes et Flower (1980), la planification (planning) regroupe des opérations mentales permettant d'organiser le contenu général du texte (plans de contenu) mais aussi des plans de traitements pour la réalisation du texte. Hayes et Flower distinguent alors les plans « pour faire » ou « plans d'actions » (plan to do) des plans « pour dire » (plan to say) et des plans « pour rédiger » ou « plans de composition » (plan to compose). Le plan d'actions, s'attache aux buts pragmatiques et rhétoriques de la rédaction en fonction des contraintes génériques du texte, des intentions du rédacteur et des caractéristiques des destinataires. Ce plan consiste à produire un effet sur le lecteur. Le plan « pour dire » a une visée plus sémantique et prévoit le contenu du texte, le recensement des idées à organiser entre elles. Cela peut prendre la forme de prise de notes, de brouillons, d'un résumé du futur texte. Le plan pour rédiger est un plan procédural qui favorise la gestion des traitements conceptuels et linguistiques nécessaires à la réalisation. Cf. annexe CARNETS DE BORD

Ces différents niveaux à planifier sont gérés par trois sous-processus dans la planification : le sous-processus de la génération (generating) récupère, grâce à la mémoire à long terme, des idées qui nourriront le texte, celles-ci seront agencées et organisées par le sous-processus d'organisation (organizing). Ces deux sous-processus sont au service de l'élaboration du plan « pour dire », qui fournira la matière des formulations. Le troisième sous-processus est la construction de buts (goal setting), il permet d'ajuster le traitement des informations en fonction de la pragmatique et entre dans l'élaboration du plan « pour faire ».

Les capacités ou difficultés liées aux processus d'écriture

Le processus de révision d'un texte chez des adultes plus ou moins experts a été modélisé de façon spécifique par Hayes, Flower, (1987), modélisation remaniée en 1996 par Hayes, qui y intègre les dimensions personnelles de l'écriture (HAYES, J. R. 1996, pp. 1-27). On peut consulter ce modèle traduit en français ici : <http://linx.revues.org/docannexe/image/174/img-7.png> (article d'Annie Piolat, revue Linx, 2004 : 51)

Pour Hayes et Flower (1980), le processus de révision (*reviewing*) fait intervenir deux sous-processus: le premier, la lecture (*reading*) qui vise à repérer des erreurs, implique d'évaluer l'adéquation entre le texte écrit et les buts poursuivis ; le deuxième sous-processus

de la révision est la correction (*editing*) : le rédacteur corrige les problèmes qu'il a éventuellement identifiés au niveau de la réception du texte, tant sur le plan sémantique ou pragmatique que syntaxique. Lors de cette phase, le sujet qui révisé peut corriger les formulations (ce qui constitue alors une correction linguistique, souvent micro structurelle) ou apporter des modifications à l'organisation générale du texte (correction macro structurelle).

Comprendre et maintenir l'orientation de la consigne

D'après le modèle de Hayes et Flower de 1980, trois composantes majeures apparaissent dans l'activité cognitive de rédaction. Une première composante est constituée par l'environnement de la tâche, c'est-à-dire le contexte de production, les consignes par exemple puis, plus tard, le texte déjà écrit ou tout facteur extérieur au rédacteur. Une deuxième composante est la mémoire à long terme. Le rédacteur a besoin de connaissances référentielles sur le monde ou sur le thème à traiter, sur le type de texte à produire, mais il lui faut aussi mettre en œuvre des connaissances linguistiques et rhétoriques liées à la mise en texte ainsi qu'à l'élaboration d'un plan de texte. A cela s'ajoutent des connaissances pragmatiques puisqu'il doit garder en mémoire le destinataire et le but à atteindre par cet écrit qu'il cherche à produire. Tout cela est emmagasiné dans sa mémoire à long terme et est en permanence sollicité. Une troisième composante regroupe l'ensemble des processus rédactionnels : la planification (*planning*), la mise en texte ou formulation ou encore textualisation (*translating*) et la révision (*reviewing*). L'ensemble est soumis à une instance de contrôle (monitor) qui incite à des va-et-vient entre ces trois composantes. Tout au long de l'élaboration du texte, les trois processus entrent en interaction de façon récursive : ils se renouvellent à plusieurs reprises et dans des ordres divers tout au long du processus d'écriture. Chacun des trois processus est constitué par ailleurs d'un nombre plus ou moins important de sous-processus.

Ce modèle peut aider à anticiper les difficultés qui surviennent lors d'une séance d'écriture et de les sérier. Une mémoire de rédacteur qui présente des défaillances occasionne soit des difficultés de stockage ou de mobilisation des informations soit une perte de savoirs potentiellement nécessaires à l'écriture. Si le sujet écrivant n'est pas convaincu de l'intérêt de la tâche demandée par rapport au profit qu'il en tirera, l'enthousiasme peut lui faire défaut. Bien des difficultés attendent encore le rédacteur quand il entre véritablement dans les composantes qui visent à planifier, à mettre en mots les idées et à réviser le texte.

Le rôle de l'écrit sur les processus de distanciation et de réflexivité

Les activités de révision sont considérées comme les plus difficiles à mettre en œuvre parce que beaucoup de critères et de stratégies qui font la qualité d'un texte particulier restent implicites : il est en effet difficile d'explicitier les stratégies expertes des processus d'écriture ainsi que les critères d'écriture conditionnant la réussite d'un texte. La révision implique donc une lecture qui s'attache à la fois à des éléments sémantico-pragmatiques et linguistiques, le non-respect du code de l'écrit (erreurs d'orthographe, constructions syntaxiques incorrectes), les propos ou faits narrés qui risquent d'être incompréhensibles parce que le degré d'implicite est trop grand pour le lecteur, ou parce que des contradictions sont présentes. De mauvais choix lexicaux peuvent aussi être la cause de passages obscurs, de même les ruptures de ton, le manque d'adressage ou les propos hors sujet risquent d'indisposer le lecteur visé.

La détection d'un dysfonctionnement n'est pas toujours facile car le rédacteur qui révise son texte doit s'en distancier, faire abstraction de ce qu'il sait déjà du texte qu'il a écrit, pour le relire avec un œil neuf et critique, comme s'il le découvrait pour la première fois. Cette posture est délicate à adopter, même pour un rédacteur expérimenté.

Le rôle de l'écriture comme aide à la réflexivité et à la distanciation sur son vécu et ses pratiques est spécifique et incontournable en VAE, où il s'agit de produire un écrit formalisant son expérience, le livret II.

L'écriture du livret II impliquerait-il ainsi pour les candidates à la VAE Petite Enfance de mettre en œuvre ou de faire l'apprentissage des compétences d'ordre pragmatique, sémantique, linguistique mais aussi de gérer les processus rédactionnels de planification, de textualisation, de révision et de remémoration ?

Ce sont les deux constellations conceptuelles suivantes qui permettront de décrire l'articulation de ces différents processus de pensée à ceux du développement.

Chapitre 2 - Ancrages théoriques spécifiques

Ce travail de recherche a été nourri d'ancrages théoriques spécifiques qui vont être présentés ici. Certains travaux récents sur l'activité en lien avec la prise de conscience (Clot, 2003 ; 2008; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) et les apprentissages relancent le débat dans le champ du développement des adultes. Nous verrons d'abord les dimensions de prise de conscience, apprentissage et développement, puis celles d'accompagnement, étayage et collaboration.

2.1. La constellation prise de conscience-apprentissage-développement

2.1.1. Le développement précède l'apprentissage

2.1.1.1 L'apport de Piaget : le constructivisme

Les recherches sur le développement sont fortement influencées par les travaux de Piaget et de Vygotsky. Piaget entreprend d'étudier la genèse des fonctions cognitives chez l'enfant ; de par sa formation de biologiste, il considère que l'intelligence se construit progressivement par l'action, lorsque l'individu entre en contact avec le monde. L'intelligence est le résultat de l'intériorisation de cette action qui s'appuie sur deux processus : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est l'action de l'individu en vue de s'approprier les données de son environnement pour mieux s'y adapter ; l'individu donne du sens aux objets, fait émerger leurs propriétés et fonctions. Mais lorsqu'il rencontre une difficulté nouvelle, il doit adapter ses structures mentales afin d'assimiler à nouveau les données rencontrées, c'est l'accommodation. C'est une nouvelle réponse de l'individu à l'environnement, elle lui permet d'ajuster ses connaissances lorsqu'elles s'avèrent insuffisantes. Cette confrontation du sujet avec l'environnement, dans une situation sujet / objet, crée un déséquilibre cognitif, appelé « conflit cognitif » et nécessite un rééquilibrage. Les connaissances se construisent ainsi par l'action et s'élaborent à partir des représentations anciennes. L'intelligence n'est de ce fait pas un élément inné (conceptions innéiste) et elle ne naît pas non plus par une simple sensation (conception empiriste).

Le schème et l'activité du sujet apprenant

Chez Piaget, le concept de schème est l'élément central de la théorie de l'adaptation, car il permet l'assimilation et l'accommodation avec une double fonction sur le réel et l'exploration des propriétés du réel. Ce concept est associé à l'idée de progression au cours du développement de l'organisation de l'activité et des conceptualisations.

L'appropriation comme auto-construction en interaction avec le milieu

Chez Piaget, cette appropriation est d'abord l'objet d'une auto-construction analogue, selon lui, à celle concernant les structures objectives de coordination (assimilation-accommodation) des actions, propres au stade sensori-moteur. Le même processus naturel d'interaction entre organisme individuel et milieu s'applique initialement aux comportements et aux objets non langagiers, et il provoquerait la rencontre avec les mots ou les signes de l'entourage. Par le jeu, notamment des mécanismes d'abstraction réfléchissante, ces structures se transposeraient au plan des représentations autonomes, et se transformeraient en structures opératoires, ébauches des structures logiques du raisonnement et de la pensée qui peuvent ensuite intervenir dans l'apprentissage de la réflexivité. Dans l'ouvrage *La formation du symbole* (1946/1964), cette interprétation passe sous silence ou, plus justement, laisse de côté le statut des signes langagiers et le rôle de l'entourage humain. Revenant sur ce point particulier Piaget se borne simplement à déclarer que « les opérations de la pensée [...] tiennent aux coordinations générales de l'action [...] et non pas au langage et aux transmissions sociales particulières, ces coordinations générales de l'action se fondant elles-mêmes sur les coordinations nerveuses et organiques qui ne dépendent pas de la société. » (Piaget, 1970, p.177). Donc les processus par lesquels l'organisme humain accède à la maîtrise de son propre fonctionnement psychique proviennent des seules capacités naturelles de l'organisme, et les interventions sociales et langagières n'y jouent aucun rôle particulier

Les stades de développement préfigurent les apprentissages

Piaget est amené à découper le développement intellectuel de l'enfant en grandes périodes, ou stades. Sa thèse se prolonge avec l'idée de la construction du social par le biologique, dans laquelle s'est engagé le neuro-cognitivism : « Les structures générales mentales et les structures générales sociales sont de formes identiques et témoignent donc d'une parenté de nature, dont les racines sont sans doute en partie biologiques. » (Piaget, 1970, pp. 180-181).

Cette insistance à promouvoir le biologique s'illustre ensuite dans l'intervention et la contribution de Piaget dans le débat sur l'évolution des espèces puis, plus tard, à travers la thèse qu'il soutient sur le rôle de l'activité créatrice des organismes dans le processus d'évolution de ces mêmes espèces et la possibilité ainsi d'une transmission héréditaire de certains acquis (1967) Cette démarche appliquée à l'acquisition du langage permet à Piaget d'affirmer que celle-ci découle linéairement du développement sensori-moteur antérieur, et qu'elle n'a qu'un impact secondaire ou purement instrumental sur l'émergence de la pensée consciente et opératoire. Les structures de cette dernière constituent avant tout les suites de la logique des schèmes d'action du bébé.

Cette thèse ne consiste pas, en revanche, à considérer que toute connaissance présuppose l'expérience: une forme d'interaction avec le sujet et le milieu est cependant nécessaire, au terme de laquelle certaines propriétés de ce milieu ou empiries sont enregistrées et conservées. Elle indique aussi que l'esprit analyse et organise ce matériau en lui appliquant des catégories rationnelles (temps, espace, causalité, etc.) qui relèvent de ses propriétés intrinsèques et qui ne sont pas à priori ou innées. Cette application des catégories de la raison aux données expérientielles aboutissent aux diverses formes de jugement et de raisonnement humains. Si l'on écarte avec Piaget le fait que ces catégories rationnelles, en tant que telles, ne sont pas innées mais sont construites par les mécanismes biologiques généraux, en particulier

dans l'articulation entre processus d'abstraction empirique et processus d'abstraction réfléchissante.

Il faut reconnaître indiscutablement le mérite à Piaget de proposer une démarche proprement scientifique qui met en évidence le rôle décisif du comportement dans la transformation des espèces. Seulement sa lecture de l'acquisition reste essentiellement biologisante. C'est que conteste Jean Paul Bronckart (2002, p. 35) pour qui « Piaget est cependant resté insensible aux apports des approches historiques qui, chez Hegel, Marx et Vygotski soulignent le rôle décisif du social et du langage dans l'émergence de la conscience humaine. De cet ancrage découle une lecture du processus d'homínisation qui reste sans histoire, quasi intégralement évolutionniste. » Le même Bronckart (op. cité, p. 36) récuse, à juste titre, me semble-t-il, cette lecture exclusive quand elle s'applique aux données empiriques qui la fondent : « l'adulte, par ses actions et ses interventions verbales, stimule et guide en permanence l'activité de l'enfant, et il ajuste en outre ses interventions en fonction de son évaluation des capacités comportementales actuelles de ce dernier.»

Comment dès lors penser cet accompagnement et ses apprentissages si l'on demeure convaincu, à l'instar de Piaget qu'ils sont soumis au déterminisme biologique et que le développement précède l'apprentissage ?

La méthode clinique

Les travaux de Piaget ont apporté beaucoup à la psychologie du développement surtout en ce qui concerne sa méthode clinique qui tient à la fois de l'entretien psychiatrique et de la psychologie expérimentale. Celle-ci dépasse tout ce qui est produit par les méthodes d'observation pure, les questionnaires et les tests par le fait qu'elle vise à mettre en évidence ce qui est généralisable dans la conduite des sujets.

2.1.1.2. Du conflit cognitif au conflit sociocognitif

Il y a conflit cognitif lorsqu'une contradiction existe dans une situation entre « ce que l'enfant croit et ce que le monde lui révèle. Si l'enfant prend conscience de cette contradiction, cette expérience peut être à l'origine de déséquilibres (ou de perturbations), l'incitant questionner ses propres connaissances et à en essayer de nouvelles. La perturbation de l'équilibre intellectuel a bien été travaillé par Piaget (1975) ; selon lui c'est bien le conflit entre différents éléments cognitifs qui, chez un même individu, lui permet de réorganiser ses connaissances. Il y a apprentissage intellectuel qui se fait dans une succession de déstructurations/restructurations cognitives. Le réel, le monde des objets est à l'origine de ce processus mais l'environnement social peut jouer le même rôle, ainsi Piaget pense que les enfants peuvent vivre des situations groupales, avec des enfants du même âge, propices au choc des idées qui les incite à réexaminer, revoir, et justifier leurs propres connaissances. Ce choc est le conflit socio-cognitif mis en exergue par l'Ecole NéoPiagétienne et les Psychologues Sociaux de Genève pour qui la conception piagétienne du fonctionnement de la pensée « laisse peu de place aux facteurs externes, notamment aux facteurs sociaux et à l'influence des autres » (Brossard et Fijalkow, 1998, p.18) mais permet de comprendre que des structures plus développées sont le résultat de transformations et de coordinations de structures ou de schèmes de niveau inférieur.

Mais toute tentative d'influence externe experte peut contrarier l'activité de recherche et parasiter le fonctionnement de la pensée collective, donc l'échange libre des idées n'a de valeur que s'il est associé à l'égalité, et que chaque partenaire soit considéré comme des égaux, c'est une condition indispensable au bon déroulement de la collaboration. Cela, Vygotski l'avait compris.

2.1.2. Apprentissage, médiation et développement chez Vygotski

Dans *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski développe (en théorie mais aussi en actes) la nécessité et la fécondité d'une approche génétique, étudiant le psychisme et le comportement non comme formes faites mais comme histoire. (1928-1931 / 2014)

Ses thèses et cette approche génétique et comparative y sont mises en œuvre, dans les 10 derniers chapitres, afin de démontrer la double origine biologique et socio-sémiotique de la pensée consciente humaine et s'apparentent, au plan ontogénétique, à la thèse de l'hominisation formulée par Engels dans *La dialectique de la nature*. Il y étudie le développement de la signification (au cœur de *Pensée et langage*, son premier ouvrage traduit en français) et une conception de la personnalité, non comme ensemble additif de fonctions faisant l'objet de développements séparés, mais comme système de rapports évolutifs entre elles, faisant lui-même l'objet d'un développement. Donc, si « le conflit entre les formes développées, les formes culturelles de comportement à la rencontre desquelles va l'enfant et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement est l'essence même de son développement culturel », celui-ci « ne peut être ni, d'un côté, identifié au processus de maturation organique ni, de l'autre, ramené à une simple assimilation mécanique d'habiletés externes.[...] Le développement culturel, comme tout autre, est soumis à ses propres lois, il a son propre cadre interne, ses propres stades » (op. cité, pp. 113, 273-274, 505-506) et ne saurait être envisagé comme réorganisation et développement séparés de « fonctions » indépendantes, mais comme développement et restructuration du système de leurs rapports qu'est la personnalité.

Une telle conception dialectique du développement humain ne vaut pas seulement pour le développement de l'enfant, mais également pour celui de l'adulte, quoique selon des modalités qu'il convient de spécifier ce qui est l'objet même de cette recherche en thèse. Si le développement relève de l'acquisition et de l'usage « d'instruments psychologiques » (au sens que Vygotski donne à ce terme) au cœur de situations éducatives, d'activités sociales ou professionnelles comme la VAE, formelles ou informelles, et d'échanges avec autrui, inscrits dans des rapports sociaux d'apprentissage, de collaboration, il ne s'y réduit pas. S'il va de l'inter-psychique à l'intra-psychique, ce mouvement est tout sauf « sans histoire(s) ». D'une part, il n'est jamais simple internalisation, incorporation ou « pli », mais toujours processus productif, de développement et de transformation, car « les fonctions psychiques ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé.

Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois » (*Pensée et langage*); « bien entendu, le passage du dehors au dedans transforme le processus lui-même, modifie sa structure et ses fonctions. Derrière toutes les fonctions supérieures,

derrière leurs rapports, il y a génétiquement des rapports sociaux, il y a les rapports réels des individus » (op. cité, p. 286). D'autre part, ce mouvement peut être facilité, ou au contraire gêné ou empêché par les caractéristiques des situations et des rapports sociaux ou intersubjectifs dans lesquels ces activités et ces échanges se réalisent ; dès lors, l'étude du développement ne saurait être séparée de l'analyse de la spécificité et de la pluralité, des « activités médiatisantes », des instruments ou artefacts, des sphères d'expérience, des contextes et des historicités qui font l'épaisseur et l'hétérogénéité des situations et des processus par lesquels il se réalise ou se grippe. Ce dont il sera discuté à la section 2.5

Chaque activité, chaque usage, chaque acquisition, les processus développementaux générés, les médiatisations opérées et les dynamiques subjectives et intersubjectives auxquels ils peuvent donner lieu, apparaissent ainsi pluri-déterminés.

D'une part, ces processus développementaux s'inscrivent au carrefour de plusieurs « pré-histoires », d'abord celle des sujets : ici, ce sont les candidates à la VAE CAP Petite Enfance, celle des institutions, le DAVA, et celle des situations et rapports sociaux proposés par l'accompagnatrice ; en outre, ces processus développementaux doivent s'affronter en controverses, en oppositions dont l'issue n'est jamais jouée d'avance, par des tensions, contradictions et ambivalences propres à chacune des situations.

Patrick Mayen (2006, p.136), remarque qu'au cours de l'expérience : « les événements, les situations, les positions ont été l'objet d'attribution de valeur, d'abord par les autres, personnes ou institutions, par les événements tels qu'ils ont été interprétés, ensuite par chacun, mais toujours référencés, en quelque sorte aux yeux, aux mots, aux jugements des autres » (op. cité, p.138).

Ainsi Vygotsky, qui peut être considéré comme un constructiviste, insiste sur la composante sociale dans l'apprentissage. Pour cet auteur, « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel ». Il définit le concept de zone de développement proximal ou potentiel (ZDP) comme la différence entre un niveau actuel se basant sur ce que l'apprenant sait faire de façon autonome (exemple : résolution d'un problème) et un niveau supérieur auquel il ne peut accéder qu'en étant accompagné par le formateur, et qu'il maîtrise par la suite de façon autonome. Pour le dire d'une façon plus simple : l'apprentissage visé est à la portée de l'apprenant mais pas encore à son niveau. Contrairement à ce qu'on a vu chez Piaget, le développement cognitif est un produit de l'apprentissage et par conséquent le succède. Les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, affect, raisonnement, pensée verbale, ...) sont issues de la rencontre et des transformations des processus sociaux interpersonnels en processus cognitifs intra personnels.

L'interaction (dimension sociale) entre les candidates, et entre elles et l'accompagnatrice serait-elle donc essentielle pour le développement cognitif de chacune des participantes au dispositif VAE ? Nous le verrons.

2.1.2.1. Apprentissage et prise de conscience

La thèse de Vygotski, sur la double origine biologique et socio-sémiotique de la pensée consciente, comme son œuvre toute entière peut être considérée comme une tentative de replacer le problème de la conscience au centre des préoccupations de la psychologie et notamment « de jeter les bases d'une psychologie qui soit apte à traiter des phénomènes de

conscience en même temps que des phénomènes d'ordre comportemental » (Bronckart, 1999, p.28) de la conscience, et « comme une tentative de ne pas simplifier ce problème » (Clot, 2003, p.7).

La conscience se réalise dans l'activité

Pour Vygotski « la conscience n'existe pas comme un état mental séparé mais comme un rapport au réel. C'est seulement en mouvement qu'elle montre ce qu'elle est. Si nous la séparons de la vie nous la privons de sa fonction principale qui consiste, au travers de l'action, à nous affranchir des subordinations de la situation concrète » [...] « En revanche, en passant d'une activité dans une autre elle se *réalise*. Elle n'est donc pas seulement représentation et organisation mentale d'une activité – ce à quoi on la réduit souvent- mais traduction d'une activité dans une autre activité, rapport entre activités, liaison des activités. » (op. cité, pp.11-12) Dans son article Conscience, inconscient, émotion, (1925/2003) Vygotski exprime clairement sa thèse : « avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expérience vécues, exactement de la même façon que les expériences vécues sont simplement les expériences vécues des objets » (op. cité, p.78). Il la compare « à un instrument qui isole, fait des choix, sépare, abstrait, fait des choix parmi ce qui a trait à la réalité. » (Friedrich, 2010) Dans le chapitre 8 de *la signification historique de la crise en psychologie*, (p. 167, 1927/1999), il insiste sur le fait que notre conscience ne se rend pas compte de tout, « c'est comme si la conscience suivait la nature par bonds, avec des omissions et des lacunes » [...] elle est « l'organe qui choisit, le tamis qui filtre le monde et le transforme de telle sorte qu'il soit possible d'agir [...] et elle ne représente pas le monde mais elle « le travaille ». Donc le chercheur n'a accès au psychisme qu'exclusivement sous formes de fragments qui ont été filtrés et tamisés pour reprendre les termes mêmes de Vygotski, « ce qui sort après la sélection » ; il faut donc retrouver ce qui a été écarté, ce qui n'a pas passé le filtre. Ainsi pour l'analyse des activités professionnelles, Yves Clot s'inspirant de cette idée, différencie dans chaque activité, l'*action réalisée* de l'*action réelle ou réel de l'activité* (1999, p.119-120).

La conscience se réalise dans la médiation

Cela nous mène à une autre thèse importante de Vygotski (1925/2003), celle consistant à « reconnaître que l'élément social a dans la conscience la primauté de fait et la primauté de temps » car « l'élément individuel se construit comme dérivé et second, sur la base du social et à son exacte image. » (op. cité, p.90-91)

Comme le remarque Janette Friedrich (2010), Vygotski s'est appuyé sur la « philosophie du devenir » de Hegel qui s'inscrit explicitement dans la lignée du monisme et du panthéisme spinoziste et qui tente de répondre à la question non pas seulement du fonctionnement de la pensée humaine mais à celle de la présence universelle de la conscience dans le monde. En effet selon Hegel, « le monde est le produit de l'idée divine en perpétuelle activité ». Ainsi dans *La Phénoménologie de l'Esprit*, l'auteur propose un recensement des étapes de l'« autoréalisation de l'idée divine », débutant par l'émergence d'une conscience de Soi comme distinct de l'Autre, et se poursuivant en différenciations successives pour aboutir finalement à l'ensemble des réalisations matérielles, sociales et culturelles de l'humanité. Dans ce mouvement dialectique, le processus général de réappropriation, en l'esprit humain

singularisé des caractéristiques du milieu auquel le sujet a accès constitue les formes ultérieures de ce mouvement. De par la puissance de son esprit, l'homme se dote d'instruments, de formes d'interaction avec ses semblables et ces productions transforment objectivement le milieu avec lequel il est en contact. La rencontre conflictuelle entre l'esprit et ces propriétés du milieu conduit alors à une synthèse supérieure. Il n'est pas anodin d'observer que dans ce processus permanent, Hegel attribue une importance décisive à la réabsorption dans la conscience des objets culturels, et singulièrement de cette partie du milieu construite par le travail et le langage.

La conscience se réalise dans la médiatisation

Mais Vygotski s'est aussi appuyé sur les thèses radicalement matérialistes de Marx et Engels qui ne pouvaient adhérer, en l'état, à la conception idéaliste de Hegel même si l'idée d'une activité médiatisée, par le biais du travail est reprise stricto sensu. Dans les Thèses sur Feuerbach et dans L'Idéologie allemande, les deux auteurs se proposent, selon une formule célèbre, de « remettre Hegel sur ses pieds » : « pour Hegel, le processus de la pensée, qu'il transforme même, sous le nom d'Idée, en un sujet indépendant, est le démiurge de la réalité qui ne constitue plus que son apparence extérieure. Pour moi, inversement l'idéal n'est rien d'autre que le matériel, traduit et transposé dans la tête humaine » (Marx, Engels, *Werke*, t. XXII, p. 27). Tout en conservant les principes mêmes de la dialectique comme processus explicatifs des changements historiques, ils en inversent le postulat de départ: ce n'est pas la puissance de l'esprit conscient qui est à l'origine de la vie matérielle et de l'histoire socio-culturelle des peuples, mais ce sont les conditions de vie matérielle des organismes humains qui expliquent leur histoire, et qui expliquent notamment l'émergence tardive de la conscience ; celle-ci n'est donc pas la condition première du développement humain, elle n'en est qu'une des conséquences. Pour autant, l'idée d'une activité médiatisée par le travail que l'homme poserait comme « moyen » d'intervention sur les objets du monde et finalement sur lui-même est totalement préservée. Vygotski (1930/ 1985 p. 39) cite alors un passage du *Capital* qui fait écho aux propos de Hegel sur la puissance de la raison et sur la présence de cette activité par le moyen du travail : « Le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail comme conducteurs de son action. Il se sert des propriétés mécaniques, physiques, chimiques de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à son but. » (Marx, 1867/1957, p. 181- 182)

À cet égard, Vygotski (1930/ 1985, p. 39) observe que la « ruse de la raison » (Hegel) consiste dans le fait que l'homme laisse travailler les objets du monde les uns sur les autres en fonction de leur nature en visant par cette activité un but déterminé sans qu'il intervienne dans cette activité. On parle alors d'«activité médiatisante». «La raison est aussi rusée que puissante. La ruse consiste en général dans l'activité médiatisante qui, en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s'user au contact les uns des autres, sans s'immiscer immédiatement dans ce processus, ne fait pourtant qu'accomplir son but. » (Hegel, 1830/ 1970, p. 614). Concrètement placer des grosses pierres dans le lit d'une rivière pour en accélérer le courant pour favoriser le transport du bois donne une image assez juste de cette activité médiatisante où l'homme n'intervient pas directement sur les effets produits. De même en usant des instruments psychologiques l'homme contrôle et oriente son

comportement psychique sans se mêler à ce processus qui néanmoins va tendre à le transformer. Objet de cette transformation le sujet délègue néanmoins aux instruments la médiation de ce travail sur soi, l'appropriation passant immanquablement par ce processus préalable. Avec le repérage des influences philosophiques qui ont imprégnées les recherches de Vygotski on comprend que l'appropriation est un processus qui prend sa source dans la nature organique du cerveau et des fonctions supérieures que cette nature lui octroie, qu'il s'agit ensuite pour le sujet de produire une activité psychique médiatisante sur lui-même comme il la produirait sur le monde, « en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s'user au contact les uns des autres, sans que le sujet s'immisce immédiatement dans ce processus » (Hegel,1830/ 1970, p. 614) ou comme, matériellement, par le biais du travail il « interpose entre lui et l'objet de son travail . » « ... une chose ou un ensemble de choses » « ... comme conducteurs de son action.» (Marx, 1867/1957, pp.181-182)

C'est en fait un moyen d'influence du sujet sur lui-même, un moyen d'autorégulation et d'autocontrôle. Vygotski parle à ce propos d'*activité médiatisante* en la distinguant de l'*activité médiatisée* médiée par l'outil dont la finalité est incorporée dans sa forme matérielle. En utilisant des moyens mnémotechniques, activité médiatisante, le sujet réactive et améliore sa mémoire sans pourtant la travailler directement. Si l'apprenant se sert des signes comme on se sert d'outils pour effectuer une tâche, il n'y a pas cette transformation psychique dont parle Vygotski dans le sens d'une progression conceptuelle. En revanche, quand cet apprenant se sert de « tous les signes possibles » pour « bien et mieux » penser dans une activité médiatisante où il cherche à produire sur lui-même des effets dont il est l'objet, on peut réellement parler de processus de médiatisation et de développement. Celle-ci serait d'emblée d'origine sociale et proviendrait des interactions verbales pour se réunir « en une seule et unique personne ».

Le sujet qui utilise un instrument psychologique est à la fois sujet de l'action et à la fois objet de transformation par cette action déclenchée par lui-même. Vygotski retrouve là une autre idée forte de l'activité médiatisante, reprenant cette phrase dans « le rêve du Cafre » (1929/2004, p.242), « je vais me faire rêver la réponse » il discute sur le « je » qui est ici tout à la fois actif et passif. Il montre que celui qui utilise un instrument psychologique est aussi bien sujet qu'objet dans cette activité médiatisante et comme il le dit « il existe un moi et un je dans chaque fonction ».

Or, ayant caractérisé avec Vygotski ce mode d'appropriation, on peut légitimement se demander ce que sont ces instruments psychologiques dans le dispositif VAE pour tenter de comprendre en quoi et par quoi se transformeraient les processus de pensée des candidates à la VAE CAP Petite Enfance.

2.1.2.2. Médiation symbolique et instruments psychologiques

Vygotski distingue donc activité médiatisée et activité médiatisante par la différence entre l'outil et l'instrument psychologique.

Les instruments psychologiques

Pour commencer à définir ce que recouvre la notion d'instrument psychologique partons des thèses développées par Vygotski dans le court texte « la méthode expérimentale en

psychologie » (1930/1985) et dans les deux premiers chapitres de l'ouvrage l'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. (1931/2014)

Pour Vygotski, les fonctions psychiques supérieures, telles que la mémoire logique et l'attention, se construisent à l'aide des instruments psychologiques et constituent des phénomènes psychiques médiatisés. Il donne un exemple où la tâche de mémorisation est facilitée par ce qu'il nomme *un instrument psychologique* qui transforme le lien entre la tâche (à mémoriser) et la réalisation de la tâche (ce qui est mémorisé) en un lien indirect ou médiatisé. L'instrument psychologique a pour fonction de mieux faire dérouler les phénomènes psychiques nécessaires pour réaliser la tâche. La différence entre un outil de travail et un instrument psychologique est que le premier introduit des changements dans le monde des objets et est conçu en fonction des interventions préconisées, alors que le second vise non le monde extérieur mais l'activité psychique du sujet. L'instrument psychologique est un moyen d'influence du sujet sur lui-même, un moyen d'autorégulation et d'autocontrôle. Écoutons Vygotski « Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'arts, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (1930 /1985, p. 39)

On comprend d'emblée que ce qui caractérise les instruments psychologiques, c'est qu'ils nous aident à penser, qu'ils sont des intermédiaires entre nous et nous même, qu'ils peuvent utiliser n'importe quel objet de la réalité pour devenir un signe, que leur objet, à la différence de l'outil n'est pas le monde extérieur mais l'activité psychique du sujet. Comme le dit Vygotski « dans le comportement de l'homme, nous rencontrons toute une série d'adaptations artificielles qui visent à contrôler les processus psychiques ». (ibidem) « Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ». L'instrument psychologique pourrait alors être décrit comme «un moyen pour diriger le comportement propre ou celui des autres » (ibidem).

Le but de l'utilisation par l'homme des instruments psychologiques consiste alors en «usage actif qui est fait des propriétés naturelles du tissu cérébral » (ibidem) c'est-à-dire de l'usage de ses propres processus psychiques naturels. Il ne fait rien d'autre que d'intercaler entre lui et ses processus psychiques des moyens qui agissent directement sur son propre comportement psychique fin de produire les résultats attendus.

Médiatisations et fonctions psychiques supérieures

Le concept de médiatisation permet, dans les travaux de Vygotski, d'une part de comprendre l'émergence et la définition des fonctions psychiques supérieures et d'autre part, de fonder les liens entre les processus historico-culturels et les processus mentaux des individus : « c'est parce que les humains internalisent les formes de médiations apportées par des forces culturelles, historiques et institutionnelles particulières que leur fonctionnement mental est situé de manière historico-culturelle » (ibid.) Vygotski a introduit le concept d'«acte instrumental » (idem), par analogie avec l'outil de travail qui interfère entre l'homme et le monde lors de son activité, en référence aux travaux de Marx. Il s'est intéressé à la fois au développement des « fonctions psychiques supérieures» et au « processus d'acquisition des instruments extérieurs de développement culturel et de pensée : la langue écrite et parlée, le calcul, le dessin... » (1931/1985, p. 38).

Pour Vygotski, c'est la maîtrise des fonctions psychiques supérieures produites et réalisées par l'homme à l'aide des instruments psychologiques qui est au cœur du processus de développement. Référées à l'enfant, les précisions que donne Vygotski (1935/1985, p. 111) nous aident à comprendre ce qui peut être entrevu chez les adultes : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. »

Formes de vie, instrumentalisation et instrumentation

Dans de nombreux travaux d'inspiration vygotkienne, les processus d'appropriation concernent les artefacts (objets, instruments, signes et systèmes de signes, normes, lois et règles). Bruner (1991), à ce sujet, emprunte à Wittgenstein la notion de forme de vie, qu'il définit comme scénario structuré par des règles. Dans son livre intitulé « comment les enfants apprennent à parler » (Bruner, 1987), il montre comment certains jeux typiques sont mis en place par les mères de jeunes enfants. Ces jeux constituent les formes sociales et culturelles que les enfants doivent s'approprier, par et pour lesquelles ils s'approprient aussi les artefacts qui les composent : le scénario, les règles, les jeux de langage, les gestes, les postures, les rôles, la fonction qu'ils pourront ensuite utiliser dans d'autres situations de la vie.

L'apport essentiel de Rabardel est l'ensemble de ses travaux sur la genèse instrumentale. Ces travaux nous intéressent pour deux raisons : premièrement, parce qu'ils s'inscrivent dans le cadre historico-culturel de Vygotski. En effet, la source initiale des travaux de Rabardel est constituée par les travaux de Vygotski sur la conceptualisation de l'intériorisation des outils et ressources du milieu social. Rabardel (1995-1999-2005) a approfondi la notion « d'instrument psychologique », car pour lui, le sujet ferait de « l'outil » (artefact artificiel transmis par la culture) un « instrument » dans un processus d'appropriation qu'il nomme « genèse instrumentale ». L'auteur définit celle-ci par l'interaction de deux types de processus : celui d'instrumentalisation tourné vers l'artefact qui « concerne l'émergence et l'évolution des composantes de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournement et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact » et celui d'instrumentation orienté vers le sujet lui-même « relatif à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, fonctionnement, évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque... ». L'instrumentalisation et l'instrumentation sont corrélatives « elles renvoient l'une à l'autre, même si elles ne sont ni nécessairement simultanées ni nécessairement de même ampleur dans chaque cas. » (Rabardel, 2005, p.17)

Dans le cadre de cette recherche, je proposerai le terme ***d'outil-instrument*** pour décrire ces deux processus articulés et mises en œuvre corrélativement par la formatrice et par les candidates dans le dispositif VAE étudié.

Expérience dé clic ou expérience eurêka

Vygotski insiste sur le caractère brusque et discontinu des changements suscités par les apprentissages. En effet une clarification, une compréhension, une nouvelle idée se font d'un coup, d'une manière quasi instantanée, souvent exprimées par *un ah* ou *j'ai compris* ou *je sais, je sais faire*. C'est cette réaction qui montre que l'apprentissage est réussi.

La conceptualisation, telle que développée par Vygotski est étroitement liée à la prise de conscience : « Nous avons affaire à deux mouvements de direction opposée : d'une part les structures de généralisation commencent à se lester d'un contenu et d'autre part la structure des connaissances antérieures du sujet dans un domaine particulier va se réorganiser à un nouveau plan de généralité ». L'entrée dans une structure de généralisation et le remaniement que cela provoque à certains moments dans les connaissances antérieures se manifeste par les traces de prise de conscience révélées par les fameuses « ah ah » expériences ou « expériences-déclat » dont parle Vygotski. « Lors de telles expériences, s'ouvre brutalement au sujet apprenant la possibilité de comprendre et de généraliser autrement les connaissances particulières avec lesquelles jusque-là il travaillait » (1934/1997, p.240-241).

Conceptualisation et réflexivité

Mais Vygotski ajoute que ce qui « fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement, la force des concepts quotidiens est la faiblesse des concepts scientifiques. » (op. cité, p.292) Le concept quotidien « est saturé de la riche expérience personnelle de l'enfant », en même temps il est lié à l'expérience sous une forme non consciente ; tourné vers l'action il n'est pas toujours accessible à l'abstraction, au maniement volontaire et conscient car « plus les concepts peuvent être employés spontanément et moins ils sont l'objet d'une prise de conscience » (op. cité, p.403).

Précédemment a été vu le passage des concepts quotidiens aux concepts scientifiques et le fait que, pour Vygotski, « la prise de conscience s'effectue grâce à la formation d'un système de concepts » [...]; le concept, qu'il s'agisse d'un concept quotidien ou d'un concept scientifique, est « à chaque stade de son développement un acte de généralisation » mais les concepts scientifiques appris à l'école ont un effet de déstabilisation et de réorganisation des concepts antérieurement formés. Ils obligent l'enfant à une prise de conscience et comme le note bien Brossard (1999, p.240), « le sujet pourra désormais appréhender sa situation personnelle comme une forme particulière que prennent les rapports sociaux à une période historique déterminée. Son rapport à son expérience personnelle s'en trouve transformé en ce qu'il en saisit les déterminations plus profondes et qu'il peut de ce fait devenir un acteur plus lucide ». « L'enfant devient conscient de ses concepts spontanés relativement tard ; la capacité de les définir verbalement, de faire des opérations avec eux à volonté apparaît longtemps après l'acquisition du concept. Il possède le concept (c'est-à-dire qu'il connaît l'objet auquel le concept renvoie) mais n'est pas conscient de son propre acte de pensée. Le développement d'un concept scientifique, par contre, commence normalement – par sa définition verbale et son emploi dans des opérations non spontanées- en opérant sur le concept lui-même » Brossard (op. cité,) à propos des rapports entre concepts spontanés et concepts scientifiques.

Comme le souligne Vergnaud (2000), la métaphore de germination des concepts qui a été développée précédemment chez Vygotski est très instructive, car elle permet de comprendre l'apprentissage, comme forme de liaison entre le développement des concepts quotidiens et le développement des concepts scientifiques.

Vygotski insiste aussi sur l'interdépendance entre la prise de conscience et l'intervention de la volonté et donc l'identification entre le savoir et le pouvoir faire. « Ainsi la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise. Les concepts scientifiques, avec leur tout autre rapport à l'objet, leur médiation par

d'autres concepts, leur système interne hiérarchique de relations réciproques, sont le domaine où sans doute la prise de conscience des concepts, c'est-à-dire leur généralisation et leur maîtrise, se développe au premier chef » (1934/1997, p. 317)

Si l'on considère avec Yves Clot, à la suite de Vygotski, cette appropriation, et plus précisément, les conditions de passage d'un psychisme pratique à un psychisme opératoire et conscient, se pose alors la question des rapports entre l'action humaine, ses effets ou résultats d'une part, les intentions et motifs qui la déterminent, d'autre part. « La prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (2008, p.199). Nous pouvons maintenant comprendre les termes de la conceptualisation de la conscience comme mécanisme réflexif chez Vygotski. Quatre éléments fondamentaux sont donc à retenir : premièrement, la prise de conscience n'est pas une rencontre avec le passé mais une transformation du passé. Deuxièmement, c'est bien le nouveau contexte qui détermine le rapport à l'expérience passée et reconfigure sa signification. Troisièmement, prendre conscience est aussi redécouvrir le passé comme une possibilité réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant (Clot, 2001). Quatrièmement, il y a identité des mécanismes de la conscience et du contact social et l'idée que la conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même. (Vygotski, 1925/2003, p.91)

Ainsi l'une des finalités de mon travail de thèse est de montrer les traces d'une part de l'apprentissage par les candidates en VAE, des concepts scientifiques du référentiel au travers des généralisations successives des concepts quotidiens tirés de leur expérience comme processus mental non séparé de la réalisation de la tâche et d'autre part de ces moments de réflexivité et de prise de conscience.

2.1.2.3. Apprentissage et zones de développement potentiel (ZDP)

« L'apprentissage devance le développement »

Vygotski oppose le concept de *zone de développement présent* qui englobe tout ce que l'enfant sait faire d'une manière autonome, à celui de *zone de développement proche ou potentiel qui anticipe sur les développements possibles*. « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide de adultes, il pourra l'accomplir seul demain » (Vygotski, 1935/1985, p109) L'auteur considère cette interaction de tutelle comme bénéfique, au contraire de Piaget, car l'aide de l'adulte est censée faire progresser l'enfant dans ses apprentissages et lui permettre d'accéder à une certaine autonomie, grâce à l'activation de la ZDP. C'est l'écart existant entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il est susceptible de réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent où il s'agit de « tirer vers le haut » les savoirs ou connaissances à acquérir, c'est ce mouvement de « ce qu'il sait faire » vers « ce qu'il pourrait à faire ». (op. cité)

Faire coïncider apprentissages et « lois internes des processus de développement déclenchés par ceux-ci » (1928-1931/2014, p.346)

La théorie de Vygotski sur le développement et l'éducation permet de réunir ce qui est souvent séparé chez l'apprenant, « l'enfant particulier en sa qualité d'élève », (Vygotski,

1930/1985, p.45-46) ou la personne singulière en sa qualité de candidate dans le dispositif VAE.

C'est la formation ou l'enseignement qui crée la zone ou ne la crée pas. « C'est seulement dans le processus d'enseignement, dans l'activité conjointe entre l'enseignant et l'apprenant que la zone peut être établie, une zone dont la création préjuge du succès de l'enseignement. » (Schneuwly, 1994, p. 288). Cela sera approfondi dans la section suivante.

Le succès de la VAE ne serait-il assuré qu'au sein de cette zone qui serait à définir pour chacune des candidates de manière individuelle et spécifique en fonction de son développement ultérieur ? La stratégie d'activation de la ZDP dépendrait donc des façons de procéder de l'accompagnatrice afin que les candidates puissent avancer dans leurs apprentissages, « tout en donnant l'orientation du développement, pas à pas, tout en leur laissant un espace de liberté. » (Vygotski, 1930/1985, p. 287) L'interaction de tutelle supposerait donc l'articulation et le tissage d'interventions de la part de l'accompagnatrice et d'initiatives prises par chacune des candidates, autant de points qui font penser aux processus de co-constructions dont il sera discuté plus avant à la section en tant que collaboration constructive.

2.1.2.4. Le développement des fonctions psychiques supérieures

Précédemment ont été définis les concepts de ZDP, de médiatisation par les instruments psychologiques, ce qui nous permet de mieux comprendre l'importance du choix des situations et des activités dans le cadre théorique proposé par Vygotski (1934/1997, p.378) sur le rapport effectif entre le développement et l'apprentissage. Vygotski (1930/1985) propose par ailleurs les concepts d'intériorisation, d'internalisation ou d'appropriation pour penser le développement. Vygotski déclare que les processus psychiques maîtrisés, régulés, contrôlés à travers les instruments psychologiques dont il a été discuté ci-dessus, demeurent des processus naturels et ce n'est que l'intervention des instruments qui est artificielle et qui doit être étudiée. Penser et donc s'approprier consiste d'abord en « un usage actif qui est fait des propriétés naturelles du tissu cérébral », (Ibid. , p. 41) et donc ce qui intéresse Vygotski c'est la manière et les moyens dont l'homme se sert des propriétés de son tissu cérébral pour en contrôler les processus psychiques et donc ce qui est aussi essentiel pour cet auteur c'est la nature des instruments psychologiques et comment ils obtiennent cette fonction médiatisante.

Dans son article sur les bases épistémologiques de la psychologie (in *Vygotski aujourd'hui*, 1930/1985), Vygotski, donne une première définition du concept de « développement des fonctions psychiques supérieures » qu'il articule autour de deux groupes de phénomènes considérés comme « [...] deux branches, deux aspects fondamentaux du développement des formes supérieures du comportement, étroitement lié l'un à l'autre, mais irréductibles à un aspect unique, indifférencié » (ibid., p.36). Le premier groupe de phénomènes est relativement délimité et constitué « des processus d'acquisition des instruments extérieurs de développement culturel et de pensée : la langue écrite et parlée, le calcul, le dessin » (ibid., p.37).

Le deuxième groupe de phénomènes « ni délimités, ni définis de manière précise » couvre des fonctions psychiques *spéciales*, « supérieures qui sont classées sous le nom d'attention volontaire, de mémoire logique, de formation des concepts, et ainsi de suite » (ibid., p.37).

Par ailleurs, dans *Pensée et langage*, Vygotski établit explicitement le lien entre les moyens à l'aide desquels s'effectuent les opérations psychiques, la médiation et le développement des fonctions psychiques supérieures « [...] Toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » (Vygotski, 1934/1997, p. 199).

Une autre caractéristique fondamentale est la nature « entièrement sociale » des fonctions supérieures : « [...] toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées... Leur organisation, leur structure génétique et leurs moyens d'action, en un mot, leur nature entière, est sociale. Même les processus mentaux (internes, individuels) conservent une nature quasi-sociale. « [...] toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques. » (Vygotski, 1934/1997, p. 199)

C'est précisément l'avènement de ces signes « comme moyen d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » que je me propose de repérer et d'analyser chez les candidates au travers de leurs productions langagières et des situations mises en place par l'accompagnatrice. Nous avons vu que cette médiatisation est un travail sur soi qui transforme le sujet et l'amène véritablement à « entrer dans la culture » ce qui peut être favorisé et facilité par des mises en situation appropriées.

Comme le note Mayen (2003), il s'agit d'une appropriation individuelle de la culture, intégrée dans les instruments et/ou produite dans les interactions avec les autres au moyen de cet instrument particulier qu'est le langage. Selon cette approche théorique, c'est bien « la culture qui donne forme à l'esprit » (Bruner, 1997), mais l'entrée dans la culture relève d'une médiation sociale assurée en grande partie par des humains, directement ou plus indirectement via des artefacts tels que les prescriptions dans le travail, les outils cognitifs ou aides au travail, les systèmes de connaissances. Les médiations ne peuvent pas y être conçues comme des intermédiaires neutres, mais comme des facteurs particuliers voire des amplificateurs culturels socialement marqués, d'orientation des formes d'apprentissage et d'usage de la culture et de ses produits (Mayen, 2002).

Par suite mon travail de recherche repose ces questions autour des modalités de médiatisation des *outils-instruments* par ces candidates à la VAE et de leur mise en place par l'accompagnatrice.

2.1.2.5. L'internalisation des apprentissages, des va et vient entre l'inter et l'intra psychique

Pour Vygotski, la formation des fonctions psychiques supérieures, les processus dont il a été question ci-dessus, se réalise selon deux étapes : interpsychique et intrapsychique. Ainsi, dit-il, « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction

interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (1934/1997, p. 199) et donc l'apprentissage est le résultat de l'intériorisation de l'interaction sociale.

C'est dans cette perspective que Vygotski formule la loi génétique générale : « Toute fonction mentale supérieure était extérieure et sociale avant d'être interne. A l'origine, il y a une relation sociale entre deux personnes. Nous pouvons formuler la loi génétique générale du développement culturel de cette manière: toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans: elle apparaît d'abord entre les individus comme une catégorie inter psychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique » (opus cité).

Le psychologue russe s'oppose là aussi à Piaget en insistant sur la relation étroite entre la pensée et le langage qui se nourrissent réciproquement (Vygotski, 1962/1985). En effet, dans un premier temps, le langage présente un caractère social, audible, extériorisé, et il permet aux partenaires de communiquer et de se comprendre. Puis il s'intériorise progressivement et la personne vient à se parler à elle-même et il s'agit « d'une collaboration interne avec soi-même » Les instruments psychologiques sont issus des relations sociales bien spécifiques, sont marquées par elles et se reconstituent à l'intérieur du sujet.

Pour cette recherche il s'agit non pas de savoir ce que pense les candidates dans le dispositif VAE mais plutôt comment la pensée a « lieu » chez elles, comment elles utilisent les *outils-instruments* mis à leur disposition pour développer, maîtriser, élaborer, leur pensée, mémoire, son jugement en tant qu'individu singulier.

2.1.2.6. Apprentissage et développement

Il s'agit alors de comprendre ce que Vygotski veut dire par « Apprentissage » et « Développement » après avoir appréhendé ce qu'il veut dire par ZDP. Tout d'abord, pour Vygotski (1934/1997), apprentissage et développement « ne coïncident pas immédiatement » et «représentent deux processus ayant entre eux des rapports très complexes » (ibid., p.358), même si le développement suit d'autres rythmes que l'apprentissage. « L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement, le « seul apprentissage valable pendant l'enfance c'est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser » (ibid., p.355). Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement » (ibid., p.358). Vygotski considère que développement et apprentissage ne sont pas « exactement parallèles » d'où la fameuse formule de Vygostki : «le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (Vygotski, 1931/1974, in Schneuwly et Bronckart, 1985, p.110).

Le développement selon l'auteur est un processus d'automouvement et de conflit entre éléments externes et capacités internes : « Il faut montrer la logique d'automouvement du processus de développement. Révéler l'auto-mouvement ne signifie pas comprendre la logique interne, mais la condition mutuelle, les liens, la cohésion de facteurs variés dans l'unité et la lutte de contraires impliqués dans le processus de développement » (Vygotski, 1931/1990, p.317). Il ajoute par ailleurs que « Le conflit » se joue « entre les formes culturelles évoluées du comportement avec lesquelles l'enfant entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement mais aussi qu'il s'agit « d'un conflit

réel entre l'organisme et l'environnement et d'une adaptation active à l'environnement ». (Vygotski, 1931/1974 cité in Schneuwly, 1999, p.296).

2.1.3. Prise de conscience et apprentissage chez Dewey

« L'expérience dont nous tirons des leçons pour grandir » Dewey (Dewey, 1938/1968, p.12) Nous pouvons voir dans cette citation que la conception de l'acte de penser chez Dewey a un impact direct sur la façon de voir l'éducation. Dans son credo pédagogique (ibidem), Dewey affirme que la vie sociale de l'enfant est à la base de toute sa formation ou croissance. Même s'il s'intéresse énormément aux aspects du contenu (Matières littéraires, scientifiques, artistiques etc.) et aux différents secteurs de l'éducation (éducation primaire, secondaire, professionnelle, enseignement supérieur), Dewey pense que le vrai centre de corrélation des matières scolaires « n'est pas la science, ni la littérature, ni l'histoire, ni la géographie mais les propres activités sociales de l'enfant. » et plus loin d'affirmer « Le progrès n'est pas dans l'ordre des études, mais dans le développement de nouvelles attitudes et de nouveaux intérêts à l'égard de l'expérience. » (Idem, p.117-120).

La conception de Dewey porte également sur l'aspect intégrateur de l'expérience par l'apprentissage dans le sens que, par exemple pour les sciences: « la valeur des sciences tient à ce qu'elles donnent la capacité d'interpréter et de contrôler l'expérience déjà eue. » et qu'à travers un processus de collision elles dirigerait l'expérience antérieure vers de nouveaux horizons car « elles devraient être présentées non pas tant comme un nouveau sujet d'études que comme faisant ressortir les facteurs déjà impliqués dans l'expérience antérieure et comme fournissant les outils grâce auxquels cette expérience peut être plus facilement et effectivement dirigée. » (ibidem, p.119).

Cette conception est, à mes yeux, très proche de la conceptualisation de Vygotski quand il dit qu'en passant par les concepts scientifiques et les formes organisées de la culture, les concepts quotidiens germent vers le haut. Dans cette perspective, la collision n'est qu'une manière de reprendre l'expérience et d'ouvrir de nouveaux horizons, et donc de donner une certaine direction à l'expérience. Avant d'aller plus loin, les principales idées fortes de Dewey à propos de la pensée et de l'expérience montrent d'abord la primauté fonctionnelle, temporelle et explicative de l'expérience sur la pensée, ensuite que la pensée est une activité relationnelle qui se décline par rapport à une motivation qui l'active et a une finalité qui la dirige, puis que la pensée n'est pas un acte de réflexion qui viserait une situation-objet de l'extérieur mais appartient à la situation qu'elle vise et enfin que la collision entre expérience et concepts scientifiques permet de diriger l'expérience vers de nouveaux horizons.

Dewey considère que l'expérience est « une expansion constante des horizons et la formation conséquente de nouveaux buts et de nouvelles réponses.» (ibidem) Pour lui, se développer, prolonger l'expérience, transformer ses connaissances en savoirs représente par conséquent une forme de dynamisme propre à l'activité humaine, elle-même inscrite dans un cadre social.

À sa suite Mayen (2002), souligne l'idée que le développement est le résultat d'apprentissages, par l'action ou par la formation, et qu'il ne se réduit pas à l'accumulation de connaissances ou de savoir-faire mais transforme qualitativement les manières de se situer, de

penser et d'agir. C'est ce qu'il s'agira de démontrer quant aux apprentissages réalisés par les candidates à la VAE CAP Petite Enfance.

2.1.3.1. Se développer, c'est prolonger l'expérience, entre continuité et rupture

Le principe de continuité ou de continuum expérimental permet de déterminer la relation, à l'intérieur de l'expérience, entre les œuvres du passé et les événements du présent ; il permet aussi de déterminer comment la connaissance du passé peut devenir l'instrument de l'efficacité des individus dans l'avenir. L'expérience est ainsi objet et moyen de développement car comme le dit Dewey : « chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant » (1938/1968, p.79). Pour Dewey, la continuité de l'expérience est un critère de discrimination entre les expériences éducatives et celles qui ne le sont pas. Ce qui signifie que « chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (idem, p.80). Le principe de continuité vise également à rendre compte du caractère dynamique et ouvert de l'expérience.

2.1.3.2. Prise de conscience et enquête

L'expérience a une dimension immédiate, implicite, diffuse, incorporée et à peine consciente. La prise de conscience de l'expérience requiert souvent la médiation. Les médiations disponibles peuvent contenir en elles-mêmes les conditions pour générer des prises de conscience et d'interprétation de l'expérience qui doit être l'objet de leur prise de conscience et de la systématisation. La prise de conscience est une activité qui s'inscrit dans une activité de réflexivité. La réflexivité est la capacité à se retourner vers le passé et à modifier le présent à la lumière du passé, ou le passé à la lumière du présent. C'est aussi la capacité à envisager des alternatives, à concevoir d'autres manières d'être et d'agir. La prise de conscience peut se dérouler dans un décours temporel assez long mais elle peut également revêtir un caractère de soudaineté de « déclic ». Conscience avant et conscience après sont également des caractéristiques de la temporalité de la prise de conscience.

« Tant que cette expérience, qui n'est autre que la vie elle-même, se poursuit dans des conditions favorables, sans accroc ni rupture, elle se déroule tout entière dans l'inconscient » (ibid., p.12) quand, au contraire quelque chose la heurte et l'arrête, « un malaise survient et des fonctions nouvelles sont obligées de se faire jour sous peine, pour la vie, de se ralentir ou disparaître » (ibid.). C'est en quelque sorte la rupture d'un tout qualitatif d'une situation : il y a prise de conscience quand il y a une perturbation de l'expérience et qu'il y a quelque chose qui « la heurte et l'arrête ». La prise de conscience commence par la déclaration qu'une situation est problématique, ce qui correspond, selon Dewey (1993), au début de l'enquête, dont il a été question à la section précédente.

2.1.3.3. L'expérience au cœur de l'apprentissage et du développement

Quels sont les conditions et les processus par lesquels l'expérience devient, ou non, une source de développement, autrement dit, comment elle ouvre des voies à de nouvelles expériences ou pour reprendre les mots de Dewey (1938 /1968, p 83), dans quelles conditions

l'expérience devient cette « force propulsive » qui ouvre des voies à « la croissance et au renouveau » et que l'on ne peut juger de sa valeur que par « sa direction et son point d'application ». Pour cet auteur, l'expérience est un processus durable où la conscience ne cesse d'être présente, vivante et agissante et dont les deux conditions maîtresses sont la continuité et l'interaction.

Mais elle n'est éducative que si elle porte déjà en germe le développement des expériences à venir, autrement dit, si elle ouvre des voies à d'autres expériences, à « la croissance et au renouveau » et aux autres dans un esprit de collaboration. Pour Dewey (2004, pp.206-207) « L'expérience n'est pas une chose figée, morte ; elle est vivante, elle évolue [...] l'expérience implique aussi la réflexion qui libère de l'influence restrictive des sens, des appétits, de la tradition. L'expérience accueille, assimile tout ce que découvre la pensée la plus exacte et la plus pénétrante.» [...] « Parce qu'elle est vie, croissance, développement continu, l'expérience n'est jamais totalement continue. Les discontinuités qui s'y introduisent ne sont pas des signes de quelque désordre profond ou maladie cachée de l'enfant (ou de l'adulte) ou de la société, mais au contraire les signes d'une transaction saine, c'est-à-dire intelligente. » Cette caractéristique fondamentale est exprimée ailleurs par Dewey (1938/1968, p.80), quand il affirme que l'expérience « se caractérise par la projection dans l'inconnu, et son trait le plus saillant est dans sa relation avec l'avenir.» Mais il soutient par ailleurs, que la continuité de l'expérience peut également stopper le développement d'un sujet à un niveau très peu élevé et « dans un sens qui limite ses capacités ultérieures de croissance » (idem, p.83). Pour l'auteur « il est des expériences qui fourvoient, qui arrêtent ou faussent le développement de l'expérience ultérieure» (idem, p.68).

De même, il considère qu'une certaine expérience peut accroître la précision des automatismes du sujet sur certains points et cependant le faire verser dans une ornière » [...] le résultat encore ici rétrécit le champ de l'expérience ultérieure » (idem, p.83). « Une expérience peut être de quelque profit immédiat et cependant n'engendrer qu'une attitude sans application ni fermeté, qui ne tend à rien d'autre qu'à dévaluer la qualité des expériences à venir et à empêcher le sujet d'en recueillir tout le fruit qu'elle auraient dû lui apporter » [...] « Il se peut encore que les expériences soient sporadiques et sans lien, de sorte, que même si chacune d'elles, prise à part, est agréable ou stimulante, elles n'en sont pas moins isolées les unes des autres »[...] « Chaque expérience peut en soi être vivante et intéressante, et cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration, d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures »[...] « Il est dans tous les cas, impossible de parler d'un autocontrôle de l'expérience » (idem, p.68).

Toutefois, pour Dewey, la continuité n'est jamais un acquis et la discontinuité n'est jamais une fatalité. Des continuités peuvent être défaites ou bien encore de nouvelles continuités apparaissent ou peuvent être construites. En un mot, la continuité est à considérer dans une dynamique, une flexibilité et une plasticité du développement de l'expérience.

Selon Dewey, l'expérience a une direction et le développement de l'expérience est amené suivre cette direction. La direction de l'expérience future est à examiner en fonction de la direction actuelle de l'expérience. Elle peut être également influencée par un cadre institutionnel et social comme l'institution scolaire qui peut donner également une direction à l'expérience. Dans un contexte scolaire, la direction de l'expérience est donnée par la somme des expériences humaines : « elle incorpore le résultat cumulatif des efforts, des luttes et des

succès de l'humanité » (Dewey, 2004, p.65) mais elle présente tout cela non pas comme une simple accumulation, un amas confus de bribes d'expériences, mais d'une manière organisée et systématisée, c'est-à-dire formulée après réflexion. Ainsi, les abstractions, les généralisations et les classifications introduites par les programmes d'enseignement donnent-telles à l'expérience une certaine valeur prospective.

Pour Dewey, le problème de la direction est aussi lié à une certaine conceptualisation du développement qui selon l'auteur n'est pas « simplement extraire quelque chose de l'esprit » mais « un développement de l'expérience et dans l'expérience » ce qui requiert, dans un cadre scolaire, l'utilisation d'un intermédiaire pédagogique facilitant le jeu des capacités et des intérêts reconnus valables et appelés à opérer, tenant compte des stimuli auxquels les apprenants seront soumis et du matériel sur lequel ils s'exerceront. Dans ce cas, le problème de direction « [...] renvoie à celui de la sélection des stimuli, aux instincts et aux impulsions que l'on veut utiliser pour faciliter l'acquisition d'une nouvelle expérience. » (idem, p.71) Il précise que l'identification des expériences souhaitables et des stimuli requis ne peuvent être réalisées que « si l'on entrevoit la nature possible du développement visé » c'est-à-dire en utilisant ce qui, dans les programmes, peut aider à envisager l'avenir social et professionnel du sujet.

2.1.4. Activité, apprentissage et développement

La liaison est intime entre activité et apprentissage et « on ne peut pas agir sans se construire de l'expérience donc sans apprendre » (Pastré, 2005b, p.31). L'apprentissage représente alors « une dimension anthropologique fondamentale qu'il faut rattacher au processus de conceptualisation comme adaptation au réel car les humains conceptualisent pour s'adapter à leur environnement et pour adapter leur environnement à eux-mêmes et en conceptualisant ils apprennent et se développent. » (op. cité, p.18)

2.1.4.1. Apprentissage et activités productive et constructive au cœur de l'action

Quand il agit, un sujet transforme le réel (activité productive) et se transforme lui-même (activité constructive), et donc il n'y a pas d'activité sans apprentissage ou plutôt il en est le prolongement car l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, alors que l'activité constructive peut continuer bien au-delà quand le sujet revient sur son action passée et la reconfigure pour mieux la comprendre par un travail d'analyse réflexive.

2.1.4.2. Activité constructive et réflexivité

L'apprentissage par l'action est alors relayé par l'apprentissage sur l'action et il se fait dans et à partir de l'expérience, dans l'activité constructive par analyse réflexive et rétrospective. C'est-à-dire que « l'activité constructive permet de conceptualiser et d'universaliser » à partir du singulier en le considérant « comme un cas parmi d'autres possibles » (Mayen, Pastré, Vergnaud, 2000. p.12). « C'est ainsi que le travail de l'activité constructive aboutit à une ouverture, lente et progressive, vers l'universel » (ibid.) et la généralisation. « On peut supposer qu'il y a développement quand un sujet, confronté à une situation nouvelle est capable de réorganiser ses ressources cognitives pour l'affronter » (ibid.)

Selon Vergnaud, « le retour de la conscience sur les relations entre les propriétés des objets et les propriétés des actions est un processus distinct des deux premiers (mais pas

indépendant), essentiel pour la compréhension des phénomènes, et donc pour la représentation opératoire du réel » (Vergnaud, 1996, p. 66). Il poursuit en considérant que « ce processus de retour concerne toutes les activités, y compris les activités langagières. Le métacognitif pénètre le cognitif dans tous les domaines d'activité. Il ne le précède pas pour autant » (idem, p.67). L'auteur considère que « les décalages entre action et explicitation, entre réussite et compréhension, entre cognitif et métacognitif existent dans tous les domaines d'activité et qu'ils concernent les adultes comme les enfants, les activités intellectuelles supérieures comme les activités réputées plus simples, les gestes notamment » (ibidem). L'auteur souligne la difficulté de la mise en mots des savoirs d'action. Il considère que leur organisation en systèmes théoriques, grâce à l'explicitation, au débat avec autrui et à la formalisation, est encore plus difficile (ibidem).

Pour Pastré (1999), à la suite de ses travaux sur les simulateurs, « le moyen le plus efficace dans le développement des compétences est non pas la reproduction mais l'analyse de l'action » (2005, p.26). L'analyse du travail, notamment à travers le débriefing, devient alors un moyen d'apprentissage « à condition de la considérer comme une auto-analyse, certes aidée par les instructeurs, à la fois réflexive et rétrospective » (Pastré, 2008, p.17), « on apprend au moins autant en revenant de façon réflexive sur son action qu'en la reproduisant. » (2005, p.39). Mais par quel processus l'analyse réflexive permet-elle l'apprentissage ?

Pour Pastré (2005a) c'est un mouvement de réorientation qui succède à un moment de désorientation et c'est principalement une activité constructive d'élaboration et de partage du sens de ce qui s'est passé. Il va jusqu'à considérer que « les meilleures conditions pour apprendre sont présentes quand on peut réunir l'exercice de l'activité et l'analyse de l'activité (2005a, p.33).

2.1.4.3. Développement : du registre pragmatique au registre épistémique

« Car c'est cette conjonction qui permet un déplacement facile entre le registre pragmatique (de la réussite de l'action) et le registre épistémique (de la compréhension, voire de la justification) ». (Pastré, 2005a, p 38) accorde un rôle primordial au débriefing dans l'apprentissage et le développement car dit-il « si on veut voir comment, sur pleine échelle, on peut trouver l'équivalent de la constitution d'un milieu et de la transformation d'un champ professionnel en champ conceptuel, c'est sur le débriefing au sens large qu'il faut se pencher » (ibidem). En effet les ressources, les connaissances qu'un sujet a construites avec l'expérience et il dispose pour orienter et guider son activité vont être transformées en savoirs par ce travail d'analyse, d'explicitation et de réflexivité.

2.1.4.4. «Sujet capable et pouvoir d'agir » Rabardel (2005)

« Le sujet capable est un sujet dont le développement porte, non sur l'acquisition de savoirs mais sur l'apprentissage d'activités en situation. C'est un sujet qui dit je peux avant de dire je sais », Mayen, Pastré, Vergnaud (2000. p.11) et qui fonctionne dans le registre pragmatique en tant que sujet capable et dans le registre épistémique en tant que sujet connaissant.

Dans l'apprentissage il y a une circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance, comme cela a été discuté à la section précédente. « On a donc une même connaissance qui peut, soit s'investir dans l'action pour l'orienter, soit se constituer

en un savoir socialement établi » Mayen, Pastré, Vergnaud (2000. p.13) comme dans le cas du dossier de VAE. Il y a apprentissage quand dans la forme prédicative, les énoncés montrent de « la cohérence et de la validité ». Il y a apprentissage quand dans la forme opératoire, « en s'appuyant sur les concepts de schèmes et d'invariants opératoires », on peut y voir, « dans la réussite de l'action, une intelligence des situations ». (ibidem)

Le sujet dispose de connaissances pour orienter et guider son activité qu'il transforme en savoirs pour les transmettre en «tant qu'énoncés cohérents, estimé valides par une communauté scientifique ou professionnelle» Mayen, Pastré, Vergnaud (2000. p.14), avec des propriétés précises et bien définies. Ces savoirs occupent une place centrale dans l'apprentissage intentionnel et le modèle cognitif du sujet, et en ce qui concerne cette recherche, dans le référentiel de validation des compétences par sa dimension objective.

2.1.5. Rapport au savoir et apprentissage

La notion de rapport au savoir est de plus en plus utilisée aujourd'hui dans les travaux de sciences de l'éducation, que ce soit dans le champ des apprentissages familiaux et scolaires ou dans le champ de la formation des adultes. Comment l'écriture sur sa pratique professionnelle dans le cadre du dispositif VAE favoriserait-elle cette rencontre authentique avec les savoirs liés au référentiel ? Comment chaque candidate au CAP Petite Enfance les intégrerait-elle et évoluerait-elle dans sa personnalité profonde en transformant son rapport au savoir et à l'écrit ?

2.1.5.1. Le sujet auteur de ses apprentissages, entre création et appropriation de savoirs

Nicole Mosconi (2003 p. 32) à la suite de Jacky Beillerot a proposé des définitions du rapport au savoir : « Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » et « le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments. On n'a pas un rapport au savoir. Mieux serait de dire que l'on est son rapport au savoir ». (Beillerot, 2000, p.49). Comme le remarque Nicole Mosconi « cette définition met l'accent sur les dimensions actives et créatives du sujet, dans la constitution de son rapport au savoir qui s'élabore tout au long de la vie. Il ne s'agit pas de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir, tout en forgeant sa personnalité, constituer sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants pour produire, en fonction de ceux-ci, sa façon particulière de comprendre le monde et d'agir sur lui ». C'est un processus créateur « qui fait de tout sujet un auteur de savoir » comme le dit Jacky Beillerot. Mais ce « savoir commun », en tant qu'il échappe à la toute-puissance et à l'emprise du sujet, devient, non plus ce que le sujet « crée » par l'activité spontanée de ses propres représentations, mais « ce à quoi » le sujet « se rapporte », puisqu'il était déjà présent dans le social comme savoir institué, valable dans cette société donnée, dans ses objets, ses modalités, ses modes de vérification et de validation. On peut imaginer un conflit possible entre ces deux types de savoirs, un conflit aussi entre savoirs familiaux et savoirs scolaires et enfin un conflit entre savoir et apprendre.

2.1.5.2. Rapport au savoir entre « grammaire sociale et « disposition intime » (Beillerot, 1989)

C'est un point de vue exclusivement sociologique sur lequel insistent plutôt les travaux de Bernard Charlot. (1997). Pour ce dernier, en effet, l'enfant naît inachevé et par l'éducation, va s'approprier une partie de ce que l'espèce humaine a construit au cours de son histoire et, ainsi, advenir à la fois comme humain, sujet et membre d'une société et d'une culture. En ce sens, «le petit d'homme est obligé d'apprendre pour être ». Dans l'anthropologie sur laquelle s'appuie l'auteur issue essentiellement des réflexions de Marx, Vygotski et Sève l'enfant est le fils de l'espèce humaine et est engendré comme humain par l'appropriation de la culture dans ses diverses formes (modes d'agir, d'entrer en relation avec les autres et soi-même, d'interpréter le monde, tout autant que modes de consommation de produits intellectuels et culturels). C'est dans ce cadre que le sujet va constituer et transformer son rapport au savoir.

Si, pour Jacky Beillerot (1989), le rapport au savoir est d'abord une « disposition intime » qui se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale » c'est-à-dire à partir des divers codes qui régissent les savoirs dans une société donnée ; pour Bernard Charlot (1997) « le sujet et son désir ne sont intelligibles qu'à travers l'humaine condition ». À travers les milieux sociaux que le sujet, enfant, jeune, adulte rencontre tout au long de sa formation, tout au long de sa vie, ce sont de multiples savoirs qu'il découvre et par la même occasion, les assignations et les interdits en vigueur dans son milieu social qui sont alors déclinés, et aussi d'après Jacky Beillerot, en fonction de son appartenance sexuelle. Ces savoirs, il les découvre comme déjà là, constitués par les groupes sociaux et la tradition auxquels il appartient ou auxquels il va s'intégrer. Il va donc devoir se confronter à eux, les accepter ou les rejeter, et, s'il les accepte, se les approprier, mais souvent au prix de conflits intérieurs. C'est par l'appropriation de ces savoirs que le sujet apprend, s'éduque et opère sa formation, constitue et transforme son rapport au savoir. En même temps c'est bien chaque individu qui constitue son propre rapport au savoir, même s'il le fait toujours dans un cadre social et institutionnel. « Nous voyons que le rapport au savoir de chaque sujet singulier se constitue dans la dynamique et l'histoire de ses apprentissages et de sa formation. C'est pourquoi il est parlé de « disposition intime » (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000).

Selon les auteurs, en effet la première constitution du rapport au savoir s'opère très précocement, dans le cadre familial, dans l'histoire des rapports complexes que le sujet entretient avec les figures significatives de son entourage de nourrisson et de jeune enfant. (Winnicott, 1975) Le désir de savoir apparaît comme un processus où le sujet investit des pulsions complexes (pulsion de voir, pulsion d'emprise, pulsion d'agressivité, pulsion de plaisir). « Le rapport au savoir d'un sujet se constitue d'abord dans le cadre de la personnalité psycho-familiale avant que l'entrée de l'enfant dans un milieu plus vaste que le cercle familial, l'institution scolaire, n'amorce la constitution de sa personnalité psycho-sociale et contribue à la transformation de son rapport au savoir. »(Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000)

Pour conclure sur ce point, la scolarisation ne serait donc pas l'étape première, de la constitution du rapport au savoir mais une étape seconde qui est dépendante de la manière dont se sont déroulés, dans l'histoire du sujet, les processus antérieurs. Ainsi la nécessité d'apprendre que l'école va imposer ne se transformera pas automatiquement en désir d'apprendre, car celui-ci peut entrer en conflit avec des motions inconscientes ou peuvent

exister aussi des désirs inconscients de savoir mais aussi de « ne pas savoir », d'où les peurs, les refus d'apprendre (Boimare, 1999).

Si on examine ce moment de rupture et de transformation du rapport au savoir que représente la scolarisation, on observe que le passage à l'école comme premier milieu socialisant non familial, va pousser l'enfant à substituer à ce qu'on pourrait appeler avec Castoriadis des objets de « savoir privé », les objets de savoir que la société a institués comme objets du savoir commun, liés aux « faire » sociaux, (Castoriadis, 1975). À l'école, la société propose et impose au sujet des objets de savoir qu'il est incapable de créer lui-même, mais qu'il devra s'approprier pour s'intégrer à la vie sociale. L'école opère ainsi une socialisation de son rapport au savoir, (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000) et même une véritable mutation du rapport au savoir de l'enfant par la scolarisation (Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction*, 1970)

Cela explique que, selon son milieu social, l'enfant va trouver à l'école, un univers proche de son milieu familial, ou au contraire, un univers déconcertant, éloigné de son univers familial habituel. D'où l'aisance de certains élèves qualifiés de très « doués » qui ne font que retrouver la proximité de leur univers familial, social et culturel et l'extrême difficulté d'autres perçus comme « en difficultés » qui se trouvent pour le moins désorientés, voire démunis en regard des repères puisés dans leur milieu d'origine. Selon Blanchet, Clerc & Rispaïl, pour « enrayer l'instauration par l'école de l'insécurité linguistique, facteur d'échec scolaire » qui se retrouve ensuite à l'âge adulte, il est indispensable de ne pas considérer une seule norme, centrale, mais la pluralité linguistique et culturelle existante (2014/3, n° 175, p. 283).

2.1.5.3. Apprendre : l'institution et le sujet

On peut maintenant examiner ce moment de rupture et de métamorphose du rapport au savoir que représente la scolarisation. Le passage à l'école comme premier milieu socialisant non familial, va pousser l'enfant à substituer à ce qu'on pourrait appeler avec Castoriadis des objets de « savoir privé », les objets de savoir que la société a institués comme objets du savoir commun, liés aux « faire » sociaux, (Castoriadis C, 1975). À l'école, la société propose et impose au sujet des objets de savoir qu'il est incapable de créer lui-même, mais qu'il devra s'approprier pour s'intégrer à la vie sociale. L'école opère ainsi une socialisation de son rapport au savoir (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000).

Mais vouloir apprendre suppose de reconnaître que l'on ne sait pas, c'est-à-dire de renoncer à ce que l'on croit savoir, à ce savoir premier que l'on a créé ou acquis par identification. En ce sens, le savoir de l'école s'impose de l'extérieur comme une contrainte à laquelle l'enfant est confronté. L'apprentissage n'est possible que si ce conflit est dépassé. Le conflit est d'ailleurs plus facile à dépasser si la culture et le savoir présents dans la famille ont une certaine proximité avec le savoir transmis à l'école, alors qu'il peut devenir difficilement surmontable si la distance est trop grande entre les deux types de savoirs d'où l'importance de créer des situations d'apprentissage en ZDP.

Par l'entrée de l'individu dans un milieu social plus large, dont la première forme est l'école, va se transformer le rapport au savoir de l'enfant. Une autre étape essentielle sera la formation professionnelle, la mise au travail et les pratiques professionnelles qui, par l'acquisition de savoirs professionnels, correspondront à de nouveaux remaniements du

rapport au savoir. L'analyse réflexive de sa pratique professionnelle peut aussi être une autre étape de « son rapport au savoir, en lui permettant d'analyser sa position, ses pratiques et son histoire pour lui donner son propre sens » (Blanchard-Laville et Fablet, 2003).

Comme le dit Nicole Mosconi, le rapport au savoir n'a pas seulement à faire avec les processus individuels de l'acte d'apprendre, avec leur dimension imaginaire, mais aussi avec les positionnements institutionnels, sociaux, économiques et culturels des individus, chaque sujet étant inclus dans des rapports sociaux qui sont à la fois des rapports de classe et de sexe. (2000.) Le rapport au savoir se construit donc dans une histoire qui est à la fois intime, personnelle, consciente et inconsciente, et collective marquée par les temps historiques, ainsi que par les rapports et les conflits entre groupes socio-sexués.

2.1.5.4. Le sujet et l'acte singulier d'apprendre

Apprendre est un acte, un engagement, au sens de Gérard Mendel dans la filiation de Winnicott, donne à ce terme (Winnicott, 1988). L'acte d'apprendre, d'abord se produit dans le contexte d'une scolarisation qui a des dimensions complexes : une dimension institutionnelle. L'apprentissage s'opère dans le cadre d'une institution l'éducation nationale (qui impose les programmes), d'un établissement scolaire (qui impose l'organisation des classes), et d'un groupe classe auquel des enseignants imposent des dispositifs pédagogiques. Tous ces facteurs agissent profondément sur les élèves et sur leur rapport au savoir. (Charlot, 1997). Plus tard, c'est au travers des textes officiels, des prescriptions du métier et maintenant par ce nouveau dispositif de VAE que tous ces déterminants agissent profondément sur les candidates et sur leur rapport au savoir.

Gérard Mendel nous explique en quoi l'apprentissage est un acte ; en effet celui-ci définit l'acte comme interactivité entre un sujet et une réalité. Apprendre est une interactivité entre le sujet apprenant et les savoirs scolaires, comme réalités extérieures à lui, imposées par l'institution scolaire, représentante de la société (1998). Comme dans tout acte, l'acte d'apprendre est toujours unique, il est l'acte d'un sujet singulier, le produit d'une histoire singulière. Nul ne peut apprendre pour quelqu'un d'autre et à sa place ; et chacun a des manières d'apprendre qui lui sont propres d'où l'intérêt d'accompagner plutôt que d'imposer.

Ainsi, on peut observer dans l'acte d'apprendre, des apprentissages donnant lieu à des "faux-savoirs, savoirs distanciés du sujet, d'acquisition toute mécanique et provisoire, pseudo-savoirs n'ayant d'autre sens pour le sujet que de satisfaire aux exigences et aux normes des contrôles et épreuves scolaires, ou d'être la pilule amère qu'il faut « avaler » à son corps défendant, pour avoir, plus tard, un « bon métier » ; ou au contraire des apprentissages qui aboutissent à « des savoirs vrais, qui s'intègrent véritablement à la personnalité au point de la travailler en permanence et finalement de la transformer » (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000). Nous pouvons constater que ces conceptions sur l'apprentissage ne sont pas très éloignées de celles de Dewey et Vygotski évoquées précédemment.

Dans quelles mesures les productions langagières des candidates à la VAE CAP Petite Enfance révèlent-elles des apprentissages de « savoirs vrais » ? Comment ces savoirs intégrés à leurs fonctions psychiques supérieures les travailleraient-ils en permanence et conduiraient-ils finalement à transformer leur processus de pensée ?

2.1.5.5. L'acte d'apprendre, « une aventure aléatoire » (Mendel, 1998, p.46)

Quand on commence à apprendre, précise cet auteur (idem, p.25) on ne sait jamais à quoi l'on s'engage, en effet comme tout acte, l'acte d'apprendre suppose de prendre des risques, risque de rencontrer des obstacles dans l'apprentissage et de prendre conscience de la résistance d'un savoir étranger à son moi et qui résiste très déplaisamment à ses désirs, à ses idées, à ses projets ; risque aussi d'être mis en face de ses moyens intellectuels limités, et enfin de se trouver soi-même transformé par un apprentissage réussi, jusqu'à ne plus tout à fait se reconnaître.

Quand il apprend, le sujet rencontre quelque chose d'inconnu, de non-maîtrisable et cette rencontre peut susciter de l'angoisse. Si celle-ci est trop forte, le sujet préférera esquiver la relation et renoncer à apprendre. Si celle-ci n'est pas trop forte, il pourra assumer, sinon pleinement, du moins partiellement, ce rapport avec l'inconnu et engager la rencontre avec le savoir à apprendre (Boimare, 1999). Apprendre n'est pas un simple acte de remplissage d'un savoir contenu, déversé dans un sujet contenant. Dans l'acte, dit Gérard Mendel, sujet et réalité deviennent mêlés et savoir vont composer cette réalité d'un nouveau type qu'est le sujet apprenant, progressant dans l'apprentissage et créant son savoir propre, nous retrouvons dans un autre contexte et une autre formulation ce que disent Dewey et Vygotski. Le sujet ne pourra apprendre que s'il s'approprie et fait siens les savoirs imposés ou proposés par l'enseignant, le formateur et l'institution, que s'il recrée pour lui-même les idées, les procédures, les raisonnements inhérents aux savoirs enseignés, en s'engageant totalement, en tant qu'auteur de ses apprentissages.

Pour conclure, il faut souligner la complexité des composantes qui permettent au sujet de se constituer son propre rapport au savoir et de s'engager dans une évolution dynamique. Comme le résume Nicole Mosconi « de son schéma psycho familial inconscient », le sujet tirera un rapport complexe et conflictuel ou angoissé au savoir, « pétri d'imaginaire et de fantasmes », dépendant des identifications maternelles et paternelles qu'il tendra à répéter tout au long de sa vie, mais dont il tirera une « pulsion de savoir comme énergie d'une quête indéfiniment relancée : le désir de savoir ». (2004) De la conjonction entre ce rapport au savoir pétri d'imaginaire et ce vouloir de création sera issue la manière dont le sujet va rencontrer les savoirs scolaires, et plus tard les savoirs professionnels et la manière dont il va s'y rapporter pour entrer soit dans des apprentissages normatifs purement passifs et répétitifs, voire stériles, soit dans des actes d'apprentissage constructifs et créatifs et donc pourvus de sens pour lui.

2.1.5.6. Rapport au savoir et rapport au langage

Nous venons de comprendre en quoi le rapport au savoir s'origine dans l'histoire familiale et sociale de l'individu, et dans ses apprentissages. En effet comme le précise Nicole Mosconi le développement de la motricité et de l'intelligence pratique est favorisé dans tous les milieux familiaux, il n'en va pas de même de l'intelligence rationnelle théorique fortement sollicitée à l'école (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000). L'outil et son usage, que l'enfant imite dans le jeu, sera la source de « l'inventivité du faire » et de « l'intelligence rationnelle-pratique » que Gérard Mendel (1998) caractérise comme étant « à prédominance visuelle, intuitive, analogique, préverbale ». Le langage est la compétence linguistique que

l'enfant s'approprie, comme si celle-ci lui venait peu à peu, de l'intérieur de lui-même, comme s'il l'avait créé lui-même.

Par opposition à l'outil, le langage permet une autre forme de savoir, un savoir mis en forme langagière, nommé, discursif, formalisé, et il est la source de « l'intelligence rationnelle-théorique » (idem). Il y a ainsi des modèles parentaux très différents qui valorisent, plutôt le savoir pratique, le bricolage « savoir tout faire avec ses mains », où le rapport au savoir des enfants se constituera de préférence, par identification et imitation des savoir-faire et des savoirs pratiques, ou plutôt le langage qui est mis en valeur et où par suite c'est le rapport aux savoirs théoriques qui se trouvera investi. L'autobiographie de Sartre, qu'il a précisément intitulée *les mots* raconte comment la relation privilégiée et presque exclusive qu'il entretient avec les mots favorise grandement le développement de ce rapport au langage, donc aux savoirs théoriques.

De même, l'école sélectionne et met en avant, en priorité, le discours logique et à sa suite l'intelligence verbale, abstraite, par opposition à l'habileté manuelle. Les productions langagières que l'élève a à construire amènent « à des apprentissages qui aboutissent à des savoirs vrais, qui s'intègrent véritablement à la personnalité au point de la travailler en permanence et finalement de la transformer » lorsque ces apprentissages font précisément l'objet d'un accompagnement réel, (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000). Ce dernier autorise en effet cette rencontre authentique avec le savoir, avec tel savoir où le sujet s'auto-modifie et évolue dans sa personnalité profonde car en transformant son rapport au savoir et à l'écrit il peut s'impliquer et s'engager davantage dans les apprentissages.

Les candidates à la VAE CAP Petite Enfance feraient-elles une rencontre authentique avec les savoirs du référentiel ? Dans quelles mesures leurs productions langagières révéleraient-elles, l'apprentissage de « savoirs vrais » dont elles puissent tirer non seulement une nouvelle envie de savoir, une véritable « énergie d'une quête indéfiniment relancée » du désir d'apprendre, mais aussi le sentiment d'être capable d'apprendre, même si cette activité d'écriture a pu apparaître aux unes (elles sont rares) rassurante et même gratifiante, aux autres (la plupart) déconcertante et anxiogène.

Comment l'accompagnatrice pourrait-elle favoriser et stimuler l'appropriation de cette activité d'écriture par les candidates, dans une visée formative et plus particulièrement, en VAE, dans une visée formatrice, heuristique et herméneutique ? Il me faut envisager ici les dimensions constitutives de l'accompagnement.

2.2. La constellation : Accompagnement-Etayage-Collaboration

Le cadre institutionnel du dispositif VAE instituerait-il une relation clinique de par l'accompagnement méthodologique prévu et permettrait-il ainsi l'appropriation par le sujet du sens de son expérience dans un processus inter subjectif contextualisé ? Le dialogue et les échanges initieraient un développement du sujet (le sujet expérientiel et le sujet épistémique, avec une parole en *je* ou en *je*) et cette clinique de l'expérience créerait un espace intersubjectif qui permettrait à des acteurs sociaux d'élargir leur professionnalité.

Dans ce but, sera évoqué ensuite, en continuité et en complément avec la précédente section la prise en compte des activités d'accompagnement en tant que posture et démarche

spécifique entre étayage et médiation en zone de développement potentiel. Cette étude sera poursuivie, à la dernière section, en insistant sur l'importance des différentes situations d'accompagnement et sur le rôle du travail collaboratif.

Cette recherche s'appuiera sur ce chapitre pour montrer au travers de la diversité des tâches de l'accompagnement méthodologique à l'écriture du dossier VAE, les formes de l'activité spécifique de l'accompagnatrice qui pourraient aider les candidates dans un premier temps, à dire, décrire, formaliser et conceptualiser leur expérience pour ensuite l'écrire tout en mettant en valeurs leurs compétences acquises et ce en lien avec les attendus du référentiel.

2.2.1. Une posture clinique entre accompagnement et compagnonnage

Dans de tels dispositifs d'écriture sur la pratique, comment l'accompagnatrice, ajuste-t-elle et adapte-t-elle son action aux besoins et aux attentes des candidates ? Quels apports et méthodologies de la recherche en clinique de l'activité peut-on mobiliser, en lien avec le concept de pratique réfléchie, repris de Schön (1983) pour analyser la posture et le démarche adoptée par cet accompagnement à visée de développement professionnel ?

2.2.1.1. Etre là et présent à autrui : une posture d'extériorité proche autorisant le sujet

L'accompagnement adoptant une posture et une démarche à la fois d'extériorité et de proximité, par rapport aux situations de travail, permettrait-il de développer « un cadre pour que l'action puisse devenir ou redevenir un objet de recherche » (Clot, 2008) et un cadre sécurisant pour que la parole puisse advenir.

C'est dans différentes situations utilisant des *outils-instruments* spécifiques (cf.annexe TABLEAUX tableau T4), que se créerait un espace qui oblige à la fois la séparation (la bonne distance) et la proximité où chacun puisse retrouver sa capacité de poser des actes et des paroles, et qu' « à travers actes et paroles naisse le sujet .» (Imberbe, 2000).

Ce serait d'abord pour l'accompagnatrice, d'être là avec les candidates, de manière authentique et ce serait également « *d'être disponible, de s'imprégner des visages, des prénoms, des attitudes et de s'en repasser le film avant la séance, pour être immédiatement présente et réactive et enfin de porter en soi un véritable projet d'accompagnement à la fois joyeux, énergique et laborieux dans l'intention d'embarquer toutes ensembles* » et de susciter des apprentissages. cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Cela impliquerait à la fois une grande vigilance envers la personne de chaque candidate et une capacité à prendre en compte cette altérité, l'être-là, qui consisterait aussi et surtout à mobiliser les ressources de chacune des candidates et donc à se mettre à leur portée et à leur service pour qu'elles s'engagent dans les apprentissages en recherchant une certaine simplicité garante d'une relation authentique. Ce serait aussi pour l'accompagnatrice, de rechercher et de préparer ce contact « *pour rencontrer l'autre en étant aux aguets, presque à l'affût du fourmillement de la vie, dans une proximité à la fois tenue et conviviale, sans commentaire* », sur laquelle se fonde néanmoins en grande partie le sens du parcours en VAE. cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Posons d'abord qu'accompagner commence déjà par l'expression d'une présence « forte », consciente d'elle-même et d'autrui et orientée vers l'aide à l'apprenant afin qu'il puisse dépasser « ces mini-crisis cognitives et affectives, accepter la frustration, la rupture, la reconstruction et traverser les situations proposées pour acquérir des connaissances ou compétences nouvelles » (Fabre, in *Cahiers pédagogiques* n° 393).

Accompagner c'est ainsi cette « centration inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle » selon les mots de Guy Le Bouëdec (2000, p. 137) pour l'aider à mobiliser ses ressources propres, sa lucidité et sa volonté car c'est la personne seule qui peut se poser les bonnes questions et trouver les bonnes réponses pour résoudre son problème. Accompagner c'est « accueillir, écouter, s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est, pouvoir lui transmettre qu'il a été compris » et « participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit » et « cheminer à ses côtés pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage » (idem, p.141-142).

Cet auteur insiste sur la posture spécifique de celui qui accompagne, posture centrée sur des compétences propres et des références éthiques précises basées d'abord sur le principe d'autonomie de l'accompagné ensuite sur la relation d'égalité et de solidarité qui fonde l'alliance éducative « qui tire vers le haut, qui anime, qui dynamise » (idem, p.174), respectant la dignité de chacun, la confiance réciproque, la confidentialité et où la parole permet l'expérience de communication et le cheminement commun. Posture basée sur la conviction anthropologique que tout homme possède ses propres ressources pour se développer, Carl Rogers prône l'écoute inconditionnelle de l'autre et une éthique de solidarité dans un effort d'humanisation, basées sur ces trois concepts qui sont l'attention positive, l'empathie et la congruence pour aider celui qu'il accompagne à élucider par des reformulations et des questionnements d'explicitation ce qui est important pour lui et ce qui peu à peu fait sens. (1967)

Comme le dit aussi Meirieu (1995), « rencontrer l'autre et non le briser, car là se joue l'éthique elle-même ». Il s'agit ici de s'intéresser autant à l'individu et à son parcours qu'aux compétences développées. C'est une posture fondée sur une éthique, une relation à l'autre qui ne peut se confondre avec une action sur l'autre, lorsqu'elle implique une reconnaissance réciproque des personnes. « Soi-même comme un autre » pour reprendre la célèbre formule de Ricoeur permet d'offrir à l'autre un véritable espace (et non pas de l'enfermer dans un système de mesures) et de s'entendre avec lui afin de collaborer à son processus de formation et faire au-delà de l'évaluation formative le pari de l'auto-évaluation. (Vial, 2000)

L'éthique de l'accompagnement suppose en effet une posture de reconnaissance de l'autre dans sa dignité et dans un rapport d'égalité. « Ce qui me pousse à une attitude éthique », dit Paulo Freire, « c'est le fait de savoir que l'éducation est directive et politique et que je dois respecter les apprenants sans jamais renoncer à mes rêves et utopies. (1996, « *Pratique de la pédagogie critique* », conférences données par Paulo Freire, à l'Université de Comahue, Argentine) « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » (Ricoeur, 1967, p. 62)

2.2.1.2. Une posture éthique de double réflexivité

L'accompagnatrice VAE adoptant une posture et une démarche réflexive, solliciterait chacun des acteurs, dont elle-même, à décrire et analyser les situations rencontrées et à les

mettre en lien avec ses théories fondatrices (ou valeurs) et les référentiels ou autres travaux issus de la recherche, en se centrant plus sur les processus que sur les produits. Elle autoriserait cette prise de distance à l'égard de l'expérience, par le langage, en instaurant un cadre de parole qui garantisse la liberté de chacun et en laissant place dans son discours au discours de l'autre. La réflexivité ainsi initiée construirait un espace intersubjectif, un contexte social qui permettent réellement de parler, de penser ensemble « l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre » où se « dessine plus profondément l'intrication des formes langagières et des pratiques sociales » (Chabanne et Bucheton, 2002, pp. 7 et 8).

La réflexivité recherchée par l'accompagnatrice tout au long du parcours redonnerait-elle à chaque candidate toute sa place dans l'activité évaluative du dispositif VAE ? Comment d'autre part, l'analyse de ses propres pratiques, lors de la tenue de son cahier-journal, pourrait-elle amener l'accompagnatrice VAE à cette réflexion sur une éthique de l'accompagnement évitant de reproduire la direction « du pouvoir dans la conduite d'actions » et permettant d'engager chaque candidate dans un processus d'auto-construction ?

2.2.1.3. Un cadre protocolaire et technique basé sur la posture d'alliance

Le principe d'alliance permet d'exprimer la solidarité de chacun dans la même aventure, dans un engagement personnel et réciproque, une sollicitude envers autrui. Le Bouëdec, montre que l'alliance éducative est « un système complexe où toutes les dimensions de la personnalité sont actives (dimensions culturelles, intellectuelles, affectives, spirituelles...) » « Cette alliance ne peut se faire sans confiance réciproque » basée sur des règles qui « concernent tous les éléments du cadre de l'accompagnement ». Cela implique « une ouverture à l'autre et une foi en lui, une générosité désintéressée » [...] « des capacités d'écoute, de discernement et de cheminement » partagé et « la maîtrise de références théoriques » mais aussi « un cadre, des règles et des interdits, qui sont autant de médiations et de repères » (2000, pp. 177 et 178).

La posture de l'accompagnateur découle du parti-pris en faveur de l'accompagné-apprenant capable d'une parole et qui garantit :

- l'espace-temps nécessaire à l'appropriation progressive du rapport à l'écrit ;
- des situations facilitant la circulation de la parole, propices à l'échange, instaurant une culture de l'écrit- lecture- réécriture ;
- la possibilité à l'accompagné-apprenant d'advenir comme sujet ;
- la place au sujet dans ses écrits : position d'énonciation et dimension identitaire, sa créativité langagière, son engagement, son implication ;
- une attention à la parole de l'accompagné-apprenant : « Il s'agit de créer un climat de confiance, une empathie peu commune, en donnant toute sa présence humaine » [...] « pour que s'instaure un vrai dialogue qui laisse place aux souvenirs, aux craintes, aux envies de se dire, aux non-dits » (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 47).

C'est par l'utilisation d'outils, dispositifs et techniques de l'analyse réflexive des pratiques professionnelles (ARP) et la mise en place d'une éthique communicationnelle que je nomme l'alliance ou contrat de confiance (absence de jugement, écoute bienveillante, confidentialité, parole en je, autant de principes attachés à la mise en œuvre de l'ARP) que je vise à construire avec les candidates, une véritable communauté de recherche collaborative

facilitant une posture réflexive commune et une écriture partagée sur leur pratique et leur parcours professionnels. cf. annexe CAHIER-JOURNAL

2.2.1.5. D'une logique d'expertise à une logique d'émancipation

Maëla Paul parle du véritable changement de paradigme que représente l'accompagnement dans le champ de la formation où l'accompagné, en tant que « sujet se construit en interaction avec autrui » et où l'accompagnateur adopte « une posture spécifique qui laisse autrui advenir à lui-même » et lui fait trois dons par ses questionnements, « le don d'autonomie, le don de sollicitude et le don d'autorité-reconnaissance. » « L'accompagnement se trouve ainsi entre deux logiques : une logique sociotechnique ou scientifique, soucieuse d'objectivité, et une logique de sollicitude, centrée sur la subjectivité » et s'exprime à travers différentes pratiques ayant en commun, « une relation interpersonnelle contractualisée », [...] « un parcours non linéaire, itératif, jalonné d'étapes », « une action orientée » mais sans réel but final, visant plus un processus qu'un produit et enfin une action intégrée à un dispositif, entre procédural et herméneutique. (2004, p.112)

Mireille Cifali, dans ses différents écrits, parle de « l'accompagnement comme d'une situation particulière où les problèmes de l'altérité se présentent comme aigus, exigeants mais incontournables » pour laquelle il faut des qualités d'altruisme, de respect, de bienveillance, de générosité, de mise en priorité des capacités et des projets de l'autre afin d'entrer « en complicité de présence » et ne pas le laisser dans sa solitude. Accompagner, c'est, dit-elle, « élaborer ensemble, aller avec, même en silence ; c'est une relation en acte, mais sans s'oublier soi-même, sans se renier, sans s'effacer et sans renoncer, afin de permettre l'émancipation ». (2006, 2007, 2008)

C'est surtout comme le dit Alexandre Lhôtellier (2007), « penser à l'envers : partir de l'autre et de son savoir » pour permettre la construction du savoir par l'intéressé direct et la circulation de « l'agir communicationnel » au sens pragmatique que lui donne Jürgen Habermas (1981).

2.2.1.6. Accompagner : du parcours à la trajectoire

L'accompagnement permettrait-il d'une part « de restituer à chacun sa part de subjectivité et d'intentionnalité » et d'autre part d'ouvrir de « nouvelles clés du destin » [...] et la possibilité de s'affranchir de ses destinées pour mieux choisir ses destinations » (Boutinet, 2007, p.91) Comment alors préserver l'autonomie de la personne accompagnée, en tant qu'auteur de son parcours tout en se joignant à elle pour l'aider à construire et assumer son projet et sa trajectoire de vie ? Ce qui serait en jeu dans l'accompagnement serait « ni plus ni moins que l'humanisation de l'homme » [...] car « chacun n'accède à son humanité que par la relation », par le rapport des hommes entre eux (Le Bouëdec, 1998) et leur permettre de « retrouver ce qu'ils ont en partage » (Imbert, 1989).

Comme conclut Maëla Paul (2007), l'accompagnement se conjuguerait ainsi dans cette tension entre deux finalités opposées mais complémentaires, qui viserait d'une part à « la construction de soi-même par soi-même » en « réinscrivant l'individu dans sa propre histoire » et dans sa singularité et qui viserait d'autre part à le relier l'universel et à la communauté humaine et à inscrire sa trajectoire parmi les autres. Comment alors

l'accompagnatrice pourrait-elle rejoindre chaque candidate à la VAE CAP Petite Enfance sur son projet pour l'aider à le réaliser, tout en la faisant bouger, avancer, se dépasser ?

2.2.2. Etayage-médiation-zone de développement potentiel

Dans ce but, sera convoqué ci-dessous, en continuité et en complément avec la précédente section la prise en compte des activités d'accompagnement en tant que posture et démarche spécifique entre étayage et médiation en zone de développement potentiel.

2.2.2.1. Une posture et une démarche d'étayage-médiation en zone de développement potentiel (ZDP)

On peut parler, des différents processus et fonctions d'étayage (Bruner, 1983,) en partant de la notion de ZDP. La notion d'étayage s'inscrit en effet dans le prolongement des réflexions de Vygotski, (1997) notamment de la notion de « zone de développement potentiel », (que je nommerai dès lors par ces abréviations : ZDP) lorsqu'il dit que « le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone de développement proximal » (Vygotski, 1934 in Schneuwly et Bronckart, 1985, p.122) et que « c'est la zone de développement proche de l'enfant qui définit ses possibilités d'apprentissage.» (Vygotski, 1934 in Schneuwly et Bronckart, 1985, p.122) (Vygotski, 1934 in Schneuwly et Bronckart, 1985, p.122) Lorsqu'il affirme « qu'avec cette méthode, nous pouvons tenir compte non seulement du processus de développement déjà réalisé et des processus de maturation qui ont déjà eu lieu, mais aussi de ceux qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir » (idem, p.109), il considère que les décalages sont comme le « moteur du développement». Puis il insiste sur le fait que c'est la contradiction entre le foisonnement du réel et la conceptualisation qui génère « des contradictions dans la pensée » ce qui amène le sujet « à penser au-devant de lui-même », à l'intérieur d'une « zone de développement » (1997, p.94-95).

Selon les propres mots de cet auteur, la zone de développement potentiel « est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1978 cité par Bruner, 1983/2002, p.287).).

Pour lui, « l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » (1997, p.352) ou, dit-il autrement, « pour imiter, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire » (idem, 353). Mais il précise qu'il y a une limite étroitement définie par l'état de développement de l'enfant et de ses possibilités intellectuelles et qu'au-delà, « la difficulté augmente et enfin devient insurmontable même en collaboration.» (Idem, p.352)

Même si, en collaboration, l'enfant peut résoudre des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur « il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration » (idem, p.353). Cette possibilité, plus ou moins grande, qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration coïncide selon Vygotski avec sa zone prochaine de développement, car « les concepts scientifiques commencent à se développer dans la sphère

du conscient et du volontaire et poursuivent leur développement en germant vers le bas dans la sphère de l'expérience personnelle et du concret. Les concepts spontanés commencent à se développer dans la sphère du concret et de l'empirique et évoluent vers les propriétés supérieures des concepts : le caractère conscient et volontaire. La véritable nature du lien qui unit dans leur développement ces deux lignes de sens opposé se manifeste dans tout son évidence : c'est ce qui unit la zone prochaine de développement et le niveau présent de développement » (idem, p. 373).

Il faut par ailleurs, à la suite de Vergnaud (1989), être attentifs à la confusion entre «proximité » dans le sens de « proche » et « proximité » dans le sens de « petits pas ». En effet, on peut entendre de plusieurs manières les idées avancées par Vygotski, reprises par les auteurs francophones et anglo-saxons ; mais une conception associée à l'idée de « petit pas » me semble réductrice, car comme le précise bien Vergnaud (1999), « la didactique nous apprend qu'il faut parfois organiser des ruptures importantes dans la progression des connaissances de l'élève, et que la mise en scène de ces ruptures demande qu'on déstabilise parfois profondément les convictions explicites ou implicites des enfants » (idem, p.62).

La notion de ZDP est une notion fondamentale pour cette recherche. Sa fécondité réside d'une part, dans sa capacité d'intégrer les précédentes constellations conceptuelles qui fondent le cadre théorique. La ZDP est le lieu de rencontre de l'individu avec la culture, c'est également le lieu des diverses médiations, le lieu où l'apprentissage précède, et mène au développement, et c'est là où la conscience est initialement prêtée par l'accompagnateur-médiateur et repris par l'individu dans des mouvements d'interactions, d'internalisation et ensuite d'externalisation. La fécondité de la ZDP réside d'autre part, dans le fait qu'elle constitue - avec les procédures qui permettent d'aider l'apprenant à y entrer et à y progresser - le point commun de toutes les formes d'acquisition de connaissances (Bruner, 2000, p.99).

La ZDP n'est en effet pas une zone magique qui garantit le développement, car comme cela a été souligné et pour reprendre les mots de Vygotski (1934/1997, p.352), « même en collaboration avec quelqu'un l'enfant résout plus facilement les problèmes proches de son niveau de développement, au-delà, la difficulté augmente et enfin devient insurmontable même en collaboration ». On ne peut ni sous-estimer le poids de l'activité et des capacités propres de l'individu, ni surestimer le poids (et les capacités) de la médiation d'autrui. Le rôle de la négociation et de la coopération est essentielle dans la création ou l'actualisation des zones de développement ou pour le dire dans les mots de Vygotski : « Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (1930/1985, p.273).

La médiation de tutelle chez Bruner

Les interactions de guidage pour la construction et l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire dans des situations interpersonnelles sont celles où figurent les trois conditions principales suivantes, dissymétrie plus ou moins spécifique ou générale face à la compétence à acquérir, enrôlement effectif des partenaires, différence mais convergence des buts dans l'interaction. Ces trois conditions sont bien présentes dans le cadre de cette étude sur le dispositif VAE.

Pour Bruner les mécanismes à travers lesquels s'exerce la fonction de tutelle sont tout à la fois perceptifs, cognitifs et émotionnels. Les processus d'étayage mobilisés et par conséquent

le rôle des autres et de la culture dans la genèse du développement montrent l'importance du rôle de la négociation et de la coopération dans la création ou l'actualisation des zones de développement. Dans la préface de son livre *Savoir-faire, savoir dire*, Bruner (1983) précise bien le cadre de sa recherche et son ancrage dans la conception Vygotskienne de l'apprentissage socialement médiatisé tel qu'il a été présenté ci-dessus, lorsqu'il dit : « Une voix au moins se fait entendre au travers de la plupart de ces articles, c'est celle du psychologue russe L.S.Vygotski. C'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. (...) Il y a un article dans ce volume qui a spécifiquement à faire avec la façon dont un adulte aide un enfant à maîtriser une tâche conceptuelle (...) Chose curieuse, c'est l'une des rares études de la littérature psychologique sur la façon dont quelque chose, dans les faits, est enseignée (...) Il est curieux de voir combien les psychologues demeurent résistants à l'idée que la culture est transmise. » (Bruner, 1983, p.8-9).

Il insiste sur le fait que l'expérience se réalise avec les autres, en confrontation ou avec l'aide des autres et des instruments disponibles. Cela concerne d'une manière plus large les médiations par lesquelles les ressources et particulièrement les autres jouent, volontairement ou pas, un rôle dans le développement des individus. On peut parler, à cet égard, de processus d'étayage (opus cité). Bruner définit le processus de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un *spécialiste* vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (idem, p.261). L'élément essentiel de ce processus est l'étayage qui « rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (idem, p.263). Le modèle de médiation de Bruner a été développé pour des situations de tutorat et d'apprentissage assistés.

Reprenant la description du processus d'étayage dans *Culture et modes de pensée* (2000), Bruner écrit : « Le Dr. Ross est vraiment à bien des égards, la « conscience pour deux » des enfants de trois et de cinq ans dont elle est la tutrice. Pour commencer, c'est elle qui contrôle ce qui est au centre de l'attention. C'est elle également qui montre que la tâche est réalisable ; elle y parvient en présentant les choses lentement et en les théâtralisant quelque peu. Elle est la seule qui ait un objectif. Elle s'assure que chaque partie de la tâche à laquelle travaille l'enfant est d'une intensité et d'une complexité compatibles avec ses capacités. Elle procède de manière à s'assurer que l'enfant peut reconnaître une solution et la réaliser lui-même plus tard, même s'il ne peut y parvenir seul, ni se contenter de suivre ce qu'on lui dit pour y parvenir. Son activité fait apparaître *la zone* qui sépare ce que les gens sont capables de reconnaître et de comprendre lorsqu'ils y sont confrontés et ce qu'ils sont capables de faire par eux-mêmes. Cette zone est précisément la zone de proche développement, ZDP. Le tuteur ne fait en général que ce que l'enfant ne peut pas faire de lui-même. Pour le reste, le Dr Ross a fait en sorte que l'enfant puisse réaliser avec elle ce qu'il ne pouvait manifestement réaliser sans elle. Au fur et à mesure que le tutorat se développait, l'enfant prenait en charge la réalisation de parties de la tâche qu'il n'avait dans un premier temps pas pu réaliser, et que, la maîtrise venant, il devenait capable de faire consciemment et sous son propre contrôle » (p.97). Ou pour utiliser les mots de Bruner, « Elle (Dr Ross) procède de manière à s'assurer que l'enfant peut reconnaître une solution et la réaliser lui-même plus tard » (idem, p.97).

A partir de ses propres travaux et de ceux de son équipe (2002, p.288) nous pouvons distinguer plusieurs types d'étayage :

➤ Premièrement : L'adulte « protège » l'enfant contre les distractions en assurant une convergence constante entre son attention et celle de l'enfant dans l'interaction. L'adulte fait en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre signes et événements.

➤ Deuxièmement : L'adulte fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir. En fait, l'adulte dirige par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et buts, et à l'amener à intervenir activement dans ces relations avant qu'il puisse les représenter, s'accordant ainsi étroitement au niveau de l'enfant dans le déroulement de la tâche.

➤ Troisièmement : les formats sont souvent construits de façon à présenter à l'enfant des tâches qui sont légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone de développement potentiel.

➤ Quatrièmement : les formats fournissent des occasions de créer des conventions d'interaction à travers l'utilisation des signes dans le contexte d'action, des conventions qui ont des conditions de *félicité* telles que celles qu'on trouve dans les actes de parole plus complexes des interactions entre adultes.

Bruner (1983, 2002) propose ainsi plusieurs fonctions pour définir les fonctions de tutorat :

➤ **la fonction d' enrôlement** : il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'individu envers les exigences de la tâche

➤ **la fonction de réduction des degrés de liberté** : cela implique une simplification de la tâche ou « une réduction de l'ampleur de la tâche » jusqu'au niveau où l'individu peut reconnaître s'il a réussi ou non à « coller » aux exigences de la tâche

➤ **la fonction de maintien de l'orientation** : il s'agit de maintenir l'individu « dans le champ » et donc à la « poursuite d'un objectif défini ». Cela comprend également le déploiement d'entrain, de sympathie et d'encouragement pour maintenir la motivation des individus mais en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus

➤ **la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes** : il s'agit de signaler voire de souligner par de multiples moyens, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Il s'agit principalement « de faire comprendre les écarts ».

➤ **la fonction de contrôle de la frustration** : il s'agit selon Bruner d'une maxime du genre « la résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui »

➤ **la fonction de démonstration** : il s'agit également de « présentation de modèle » de solution pour une tâche. Il ne s'agit pas d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une « stylisation » de l'action qui doit être exécutée. En ce sens, le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'individu ou (considéré comme tel) dans l'espoir que le tutoré va alors l' « imiter » en retour sous une forme mieux appropriée. Bruner suppose que « les seules actions que les enfants imitent sont celles qu'ils peuvent déjà faire parfaitement bien ».

➤ **la fonction de tutelle efficace** : un processus comme le passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par l'expert ou l'adulte, à une régulation progressivement

interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce que l'enfant ou le formé arrive à s'en charger complètement. (1983, 2002) L'enfant à son tour, s'il existe un ajustement flexible entre l'adulte et l'enfant dans les formats, « peut développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'adulte pour se représenter lui-même ses propres actions et interactions avec les autres » (2002, p.290).

La tutelle correspond donc, d'une part à une prise en charge de ce qui est nécessaire et suffisant pour permettre au tutoré de mener à bien la tâche proposée mais c'est aussi une attention portée par le tutoré lui-même sur les éléments de la tâche qu'il est capable de mener à terme : « Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à *prendre en mains*, ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (Bruner, 1983, p.263) Le tuteur construit donc avec le tutoré une « mini-culture » qui est « d'une part, en accord avec la théorie du comportement et des relations sociales partagée par les membres de la culture, et d'autre part, elle est créée et recrée à travers un système complexe de signes dans chaque interaction entre l'adulte et l'enfant. » (idem, p.289). Pour Bruner (idem), la capacité du tuteur « d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend est de converger souvent sur elles » (p.276) et de se situer en ZDP. « La tutelle, même lorsqu'elle est anticipée, parfois jusque dans ses détails, est cependant soumise au caractère dynamique et jamais absolument prévisible de la manière dont la transaction va évoluer » (2008, p.196).

Comment ces fonctions de tutelle se spécifient et s'expriment dans le cadre de cet accompagnement spécifique à la VAE CAP Petite Enfance ? Les fonctions de tutelle seraient-elles plus nombreuses dans ce dispositif que ce que développe Bruner et ses collègues, ce qui sera développé en partie III ?

La médiation chez Vergnaud

« Le sujet est l'acteur principal de ses propres apprentissages, par adaptation de ses schèmes et connaissances antérieures aux situations nouvelles, mais qu'en même temps ces apprentissages sont très fortement régulés par l'aide et le regard d'autrui » (1994, p.6). Vergnaud dans le même chapitre considère que cette médiation est à la fois très importante et problématique car « on ne connaît que très imparfaitement leur (enseignants, pairs, parents, etc.) rôle dans l'organisation des situations d'apprentissage, dans l'aide et la tutelle, dans l'évaluation et le contrôle, dans la régulation du désir et de l'estime de soi » (idem). « L'éducateur apporte aux enfants ou aux adultes en situation d'apprentissage des aides et des médiations d'une grande diversité : celles-ci portent sur le choix des situations, la clarification des buts à atteindre et des enjeux, le guidage, la planification des actions et des prises d'information, la sélection et l'analyse des objets de différents niveaux présents dans la situation et de leurs propriétés pertinentes, le questionnement le mieux approprié, la prise de conscience et l'explication...la mise en confiance, l'expression d'estime de soi et même la restauration narcissique sont également des moyens d'actions essentiels. Le médiateur joue également un grand rôle dans la transmission des valeurs culturelles, notamment de celles concernant la science, la connaissance rationnelle, la rigueur ou l'honnêteté intellectuelle » (idem, pp. 6-7).

L'expérience en effet, dans le dispositif VAE, se réalise avec les autres, en confrontation ou avec l'aide des autres et des instruments mis à disposition. Cela concerne d'une manière plus large les médiations par lesquelles les ressources et particulièrement les autres joueraient, volontairement ou pas, un rôle dans l'accompagnement et le développement de chaque candidate. Ces médiations et cet accompagnement entraîneraient un cheminement heuristique, aventure en soi et avec les autres, où chacune va puiser dans ses conceptions, ses valeurs, son histoire pour mieux comprendre ses gestes professionnels, s'engager dans l'activité, s'ouvrir peut-être à de nouvelles pratiques et participer à la communauté humaine.

2.2.3. Une communauté de recherche collaborative

Gaston Pineau propose « l'accompagnement comme art de mouvements solidaires » ou « système de solidarité à base d'entraide mutuelle » (1998) pour montrer les différentes notions de réciprocité, de complémentarité et de mutualité à l'œuvre dans la fonction d'accompagnement.

En effet, on ne peut ni sous-estimer le poids de l'activité et des capacités propres de chaque candidate à la VAE CAP Petite Enfance, ni surestimer le poids (et les capacités) de la médiation d'autrui dans le travail collaboratif qui permettrait par la négociation et la coopération, la création ou l'actualisation des zones de développement de tous les participantes de ce dispositif d'accompagnement.

2.2.3.1. Du dialogue d'accompagnement au dialogue intérieur

C'est par le conflit d'interprétation dont parle Ricœur, à partir du récit de la narration, avec comme caractéristique d'être contradictoire et de produire de l'objectivité par la confrontation des subjectivités que se construit peu à peu une démarche scientifique, heuristique et herméneutique. Ainsi « le proprement humain du langage [...] ne consiste pas dans la proposition langagière, mais dans la problématisation discursive » (Ferry, 2004, p.139) Mais le récit de soi a aussi « une réelle force structurante », [...], « ce que je dis de moi à un autre me questionne, réflexivement, m'oblige à déconstruire mon expérience pour la reconstruire, la resignifier pour mon interlocuteur, la mettre à distance et la repenser. » (Delmotte, 2000, p.48)

2.2.3.2. Dynamique interactive de l'accompagnement

C'est en effet cette démarche même, d'analyse et de problématisation qu'il est important d'initier dans l'accompagnement à la VAE, pour qu'il y ait un véritable travail collaboratif, pour articuler savoirs théoriques et savoirs d'action à une méthodologie compréhensive réflexive, critique et complémentaire. *C'est par l'utilisation d'outils, dispositifs et techniques de l'analyse réflexive des pratiques professionnelles (ARP) et la mise en place d'une éthique communicationnelle que je nomme l'alliance ou contrat de confiance (absence de jugement, écoute bienveillante, confidentialité, parole en je, autant de principes attachés à la mise en œuvre de l'ARP) que je vise à construire avec les candidates, une véritable communauté de recherche collaborative facilitant une posture réflexive commune et une écriture partagée sur leur pratique et leur parcours professionnels. cf. annexe CAHIER-JOURNAL*

« La réciprocité de la situation d'accompagnement est réflexive pour les différents interlocuteurs. Les accompagnés se forment dans cette interaction de *tutelle* (Bruner), cette ZDP, et parallèlement, l'accompagnateur se forme aussi par autoréflexivité. Cette réciprocité réflexive accompagné/accompagnant est génératrice de parité dans la relation » (Denoyel, 2007, p. 156)

2.2.3.3. Des interactions langagières à la communauté de recherche collaborative

Comment faire que « le pari que l'aventure de l'écriture collective engendre une aventure de la pensée » ? (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 10). Selon Francis Jacques, pour que « les partenaires assument réellement des rôles complémentaires » il faut installer « une relation d'association ». En effet « il faut une certaine mutualité grâce à laquelle les interlocuteurs peuvent jouer un rôle réciproque de partenaires qui leur permet de pouvoir utiliser le *nous* », collégial construisant la communauté. (1986, p.122). « Il faut donc une réciprocité réflexive porteuse de parité » et d'autoréflexivité qui s'inscrit dans une mutualité collaborative « identifiant la complémentarité des partenaires. » (Denoyel, 2007, p.160) car « l'un n'est pas l'autre, on échange des dons mais non des places » rappelle Ricoeur, (2004, p. 401).

Lors des différentes situations d'analyse réflexive de la pratique, les candidates pourraient-elles élaborer et formaliser leur activité professionnelle à partir de processus d'intériorisation ou d'internalisation de « signes culturels » exprimés par les différentes interlocutrices (autres candidates, accompagnatrice), comme les savoirs et les gestes du métier, entre recherche et développement professionnel, dans une démarche centrée plus sur les processus que sur les produits ? Les interactions langagières lors des séances d'accompagnement stimuleraient-elles d'abord les pensées réciproques et puis la réflexion internalisée et l'autoréflexivité ?

2.2.4. L'accompagnement à l'écriture

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...], dans un espace socio-institutionnel donné. » [Définition de l'écriture selon Reuter (1998, p. 33)]

La définition que Reuter donne de l'écriture montre la diversité des enjeux à prendre en compte quand on se lance dans une étude sur les pratiques d'accompagnement à l'écriture : des enjeux cognitifs, sociaux, linguistiques, didactiques.

2.4.4.1. Un cadre pour permettre la rencontre et l'aventure partagée

Mireille Ciffali insiste sur la nécessité pour l'accompagnateur d'installer un cadre et une déontologie pour le partage, par chaque scripteur, de son texte écrit, à voix haute ; un cadre, des règles, une écoute empathique mais ni leçon de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe ; un grand temps accordé à l'oral, puis un temps plus court à l'écrit, « on voyage ensemble, on donne, on reçoit, ce qui nous augmente ensemble ». L'écriture permettrait ainsi une prise de distance et une permanence de la trace sur laquelle l'accompagnateur pourrait faire revenir les scripteurs, dans un va et vient entre écriture individuelle et lecture partagée.

« Mais ce qui compte c'est le mouvement et la trace partageable que laisse l'écrit et le voyage de territoire en territoire ». (2007, p. 19). D'où la nécessité pour cette auteure d'un dispositif garant qui régule les interactions afin que le meilleur de chacun puisse émerger, même si chaque accompagnateur doit « composer avec les circonstances, le contexte, le groupe, la commande » institutionnelle (Idem, p.42) pour « offrir sa compétence pour un moment de passage » de l'écrit à la pensée et entrer en « complicité de présence ». (Idem, p.46) Mais pour cela, l'accompagnateur doit veiller à ce que personne ne soit bloquée par le dispositif, et que chacun puisse s'autoriser l'inopiné et exprimer « le théâtre de ses délibérations internes. » (Idem, p.86)

2.2.4.2. Effets heuristiques de l'écriture : rendre à chacun une parole perdue

Selon Mireille Ciffali l'accompagnement se doit d'être « une entreprise de réappropriation de l'écriture par chacune des personnes accompagnées, pour qu'elle puisse se situer, s'apprendre, trouver sa parole et son écriture, c'est-à-dire sa vie » (ibid. : 17), se découvrir dans tous les sens du terme et s'impliquer. Il doit initier la mise en mouvement de l'écriture et conduire à une investigation collective de « savoirs en jachère », car la « coopération est bien ici le moteur de la construction de savoirs » (id. : 17). Il doit conduire à « un travail de réalisation de la pensée » et permettre l'émergence « d'une pensée vive » tout en veillant au destinataire car c'est aussi l'adressage qui met en mouvement l'écriture de la part du scripteur, ainsi « la lecture fait partie de l'expérience partagée de l'écriture » (ibid. : 39) et entraîne du développement cognitif par les récits d'expérience mutualisés.

Alors, en quoi l'accompagnement à l'écriture du dossier VAE permettrait-il de faire émerger l'autorisation symbolique à écrire et à être lu, la désacralisation et la dédramatisation de la production écrite ? En quoi l'adoption par l'accompagnatrice d'une éthique professionnelle, du respect mutuel de règles déontologiques, permettrait-il à chacune des candidates de se situer, de s'impliquer, de se construire, d'élaborer des connaissances à partir de leur expérience et de la légitimité à décrire et à analyser l'activité quelle qu'elle soit et sous toutes ses facettes ?

2.2.4.3. Effets heuristiques de l'écriture : du parcours à la trajectoire

Les descriptions de l'activité attendues dans le dossier VAE font une place toute particulière au récit qui est moteur de découverte. « L'on a beaucoup écrit sur la force structurante du récit de soi. [...] L'identité personnelle se construit plus fortement dans la narrativité qu'ailleurs, avec des effets de refabrication, de projection de soi, significatives de la manière dont chacun se vit comme sujet de son histoire individuelle inscrite dans l'histoire collective » (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 10)

Chapitre 3 - Problématique et hypothèses : développer la

pensée, le langage - l'expérience d'adultes engagés dans un parcours VAE - et accompagner l'écriture de leur pratique

Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'étudier les interrelations au sein et entre plusieurs ensembles de processus ou d'objets :

- entre les caractéristiques des différentes productions langagières des candidates à la VAE CAP Petite Enfance, en tant que traces de leur appropriation des instruments du dispositif VAE et du développement de leurs fonctions psycho-langagières ;

- et entre les conditions et modalités d'accompagnement en ZDP de ces adultes.

Mon objet d'étude concerne en effet le développement supposé des candidates à la VAE CAP Petite Enfance, lors des différentes étapes d'accompagnement à l'écriture de leur livret II. Le développement de leurs processus de pensée et de langage ont été examinés à travers l'observation des traces que sont les productions langagières orales et écrites induites par les diverses interactions et temps d'écriture générés lors des séances d'accompagnement méthodologique.

Ont également été examinés le développement de leur identité professionnelle, développement de la conscience de soi, de l'estime de soi et du sens de leur parcours et même de leur vie. Cela amène à considérer le développement, en tant que processus psychique individuel, mais aussi en tant que processus social, historiquement et culturellement situé, et à prendre en compte le contexte plus global dans lequel il prend forme et sens.

Le lien entre les apports conceptuels du chapitre précédent et cette recherche sera fait dans ce troisième chapitre par étapes de problématisation successives, à partir de la première élaboration (voir introduction, pp. 25-26) renvoyant à chacune des deux « constellations » (cf. chap. 2), afin qu'il y ait délibération entre chaque élément théorique et mon objet de recherche, et que soient articulés au terrain les concepts et théories pour élaborer la problématique précise de cette thèse. Car problématiser oblige à penser les difficultés, les contraintes, enjeux et controverses des liens théorie-pratique, dans un effort à la fois herméneutique et heuristique.

3.1. Pour une problématique autour de l'expérience, objet et source de développement

Comment les facteurs personnels des candidates à la VAE CAP Petite Enfance, et notamment leur expérience passée, à laquelle s'ajoute celle en cours, se combinent-ils avec les facteurs culturels et contextuels (institutionnels, organisationnels, interactionnels) et comment orientent-ils le développement de chacune des candidates ?

Pour explorer cette question théorique, j'ai choisi justement un dispositif et un terrain dans lesquels les individus se retrouvent engagés dans des activités nouvelles, des situations et des

«espaces de pensées » inédits et dans lesquels l'expérience passée est mise en mouvement. (Vygotski, 1925, 1930,/ 1932 /2003).

3.1.1. L'expérience est-elle formatrice ? Oui, à certaines conditions

Comment articuler la singularité des sujets, des trajectoires, des expériences, des situations, des actions à la généralité des procédures, du dispositif, du discours institutionnel ? Comment démontrer dans ma recherche que le travail sur, par et de l'expérience n'est pas une simple concrétisation des concepts du référentiel, mais que « l'entendement seul permet de construire des savoirs à partir de l'expérience » (Kant), que « l'élaboration des savoirs se fait au travers de l'expérience » (Marx), et peut être en fait le noyau central du développement de chacun en tant que véritable moment de formation, préparé et suivi par la confrontation nécessaire avec les savoirs académiques.

En effet, pour les candidates à la VAE CAP Petite Enfance, l'écriture du livret II se construit tout à la fois par rapport à une situation objective, et par rapport à une subjectivité « épaisse liée à l'expérience » comme le dit Vygotski, provoquée par une situation singulière. Cela, d'autant plus que leur activité professionnelle se fait chez elles, dans leur propre maison. Leur pensée n'est donc pas un acte de réflexion simple qui viserait une situation-objet de l'extérieur, mais appartient à la situation même, et il leur est très difficile, au départ, de séparer idées et sensations, raison et émotion pour pouvoir les formaliser. Se pose alors pour elles le problème de partir du connu, des savoirs de l'expérience, pour construire des connaissances objectives.

C'est en effet là le point de départ de mon objet de recherche : pour prendre son expérience passée comme objet et l'élaborer pour une VAE, chaque candidate VAE CAP Petite Enfance doit vivre une nouvelle expérience, et construire de nouvelles ressources. Une aide lui est proposée pour l'accompagner dans le processus d'élaboration de son expérience et sa mise en rapport avec le référentiel du diplôme.

De ce fait, le problème de cette recherche s'en trouve déplacé, pour porter non pas seulement sur l'activité de ces professionnelles en situation de travail, mais aussi sur l'activité de ces personnes engagées dans un parcours nouveau, examinant l'actuel dans sa durée pour le reformuler. Comment, d'une part, comprendre la manière dont ces candidates apprennent à réaliser la tâche de VAE, construisent et développent les ressources et les actions pour le faire, et d'autre part comment analyser les processus par lesquels l'expérience peut être développée en vue de la VAE ?

3.1.2. L'expérience passée et l'expérience présente : quels liens ?

En quoi consiste l'expérience et comment devient-elle objet et source de développement ? L'expérience peut être tout d'abord objet et ressource pour l'activité et la co-activité dans le cadre de la VAE, et par conséquent, objet de diverses transactions et controverses : entre une expérience passée, dont il faut faire quelque chose de nouveau, pour vivre une expérience ultérieure, et l'expérience d'appropriation du processus de la VAE.

Comme cela a été souligné en introduction à cette thèse, l'activité d'élaboration de son expérience passée pour une VAE représente une expérience en cours. C'est une situation

particulière d'utilisation de l'expérience passée. Elle consiste à apprendre à agir sur elle et avec elle pour la transformer afin de tenter d'obtenir un titre ou un diplôme. De ce point de vue, l'expérience passée est objet de l'activité et la conscience de cette expérience une condition de l'activité des candidates VAE.

L'expérience (et les manières d'être, de penser et d'agir qu'elle suscite et construit) suit sa propre dynamique et ses propres principes, qui ne sont pas ceux de la production, de l'organisation et de l'enseignement des savoirs académiques. Les manières de penser et d'agir gardent, entre autres, la trace des situations dans lesquelles elles se sont constituées. Ainsi, elles se sont développées pour répondre à des problèmes et des tâches temporellement et institutionnellement situées.

Elles ont pu se développer jusqu'au point où elles se sont avérées suffisantes pour agir ou comprendre. Elles ont pu également se développer de manière hypertrophiée dans une certaine direction, et ignorer des pans entiers des objets des phénomènes et des modes d'action. Enfin, elles n'ont pas toujours eu besoin de conscience ni de validation autre que la réussite ou la reconnaissance immédiate des autres, ni non plus des mots pour se dire (Mayen, 2008).

L'expérience se trouve dans « une zone de continuité » puisqu'elle est toujours inscrite dans la ligne de l'expérience de chacun (Dewey, 1938). Elle part de l'expérience déjà vécue et elle dessine des lignes de l'expérience à venir. En même temps même si l'expérience est pré-orientée elle n'est pas tout à fait pré-dessinée. C'est une transaction continue, elle se développe et croît indéfiniment (Dewey, 1958 cité in Deledalle : 1966, p.395).

Afin de comprendre l'expérience, nous devons non seulement saisir son actualité, mais aussi ses potentialités. L'expérience se dessine en fonction de ce qui est offert par la culture, l'environnement et les autres. Tous ces facteurs ont des effets d'ouverture mais aussi de contrainte, mais seulement en fonction de ce qu'a été l'expérience, de ce qu'elle peut et de son mouvement général, ce qui signifie, comme le précise Dewey (1938, p. 80), que «chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures». Le développement serait donc lié à la façon dont un moment de notre expérience peut nous conduire vers d'autres moments qui en valent la peine.

C'est à partir de la nature et de la qualité de leur expérience passée que l'expérience en cours des candidates à la VAE CAP Petite Enfance va être vécue.

3.1.3. Les acquis de l'expérience et la place du sujet : du jeu au je ?

L'autre objectif de ce travail est d'étudier l'activité du sujet. Si l'on considère, à la suite de Vygotski que le but des «instruments psychologiques» est la propre activité du sujet, comme moyen d'autorégulation et d'autocontrôle, il s'agira de montrer comment les candidates s'approprient ces «signes culturels» que sont les différentes étapes de la VAE et en font donc des *situations médiatisantes* par la médiatisation *d'outils-instruments* qui leur permet à toutes de contrôler et maîtriser leurs propres processus psychiques naturels afin d'élaborer, puis de formaliser, voire de théoriser leur expérience et ce par les activités langagières.

La VAE entraîne en effet à un travail sur soi, «on s'y découvre au deux sens du terme » (Schwartz, 2004 : 21) En effet, la notion d' « acquis » renvoie à une transformation du sujet

dans et par l'expérience. Donc, l'expérience n'est pas l'action, c'est son effet sur le sujet et son activité. Ainsi, ce qui fut élaboré et mobilisé dans le passé peut l'être à nouveau pour des actions futures.

Dans quelle mesure, la tâche de préparation à l'écrit de la VAE laisse aux candidates, différentes voies pour le développement de leurs activités, entre inventaire d'actions, élaboration de significations et de sens, à partir du référentiel VAE et du vécu singulier, « où le sujet se considère comme objet de son activité sans se réifier dans cette objectivation » (Astier, 2004 p 28) et adopte un point de vue spécifique qui dit «-je » ou est amené à le dire ?

Et de leur côté, comment les candidates à la VAE conduisent-elles le processus d'élaboration de leur expérience, dans une logique d'apport de preuves, où chacune choisit le type de preuves et l'argumentation qu'elle veut développer et s'approprie le droit de fixer en partie la règle du jeu de la validation comme le dit Aubret ? (1999).

En tant que chercheuse (ayant été accompagnatrice), je me trouve au carrefour de l'enquête sur la vie courante, personnelle, socio-professionnelle, et de l'enquête scientifique, et dois passer de l'une à l'autre, sans tarir ni trahir la vie. Il en est de même des candidates, qui devront, là où elles en sont, passer de la vie courante, au recul et à la réflexion propres à l'enquête scientifique.

3.1.4. Une rencontre entre l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique

Il faut se demander dans quelle mesure la conceptualisation de l'enquête apportée par Dewey montre-t-elle une continuité de l'expérience et dessine-t-elle les frontières et les questions pertinentes que doivent se poser les candidates de la VAE Petite Enfance ? Poser le problème revient, pour les candidates, à partir du connu des savoirs de leur expérience, à s'appuyer sur les observables de leur terrain (dont l'observation est apprise pendant l'accompagnement) afin de les mettre en relation avec le référentiel VAE (avec ses mots, ses formes, à apprivoiser et apprendre), cela à partir de certaines hypothèses (inférences).

Ces observables pour les candidates sont : le connu, le présent, les contraintes, à explorer et formuler. Pour elles, les problèmes posés sont : les hypothèses, pistes de solution, traces de décision, tous les possibles, l'inconnu, le devenir. L'élaboration du livret II va les conduire à faire se rencontrer en quelque sorte l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique, dans l'effort pour organiser l'expérience par sa reformulation, sa théorisation et sa généralisation : ainsi, ces activités n'induisent-elle pas chez chacune d'elle une démarche heuristique ? Il y a cependant une nuance, qui est la présence de la norme, dans le référentiel métier et CAP Petite enfance pour la VAE.

3.2. Pour une problématique autour de la double fonction du référentiel

En acceptant de « jouer le jeu » de la VAE, c'est-à-dire de rentrer dans le dispositif, les candidates ont à reconnaître leurs compétences à travers le référentiel, mais elles se rendent

compte chemin faisant que le référentiel est aussi un outil pour évaluer leurs acquis de l'expérience. D'une manière opérationnelle, en effet, pour les candidates VAE, le référentiel du diplôme est ce à partir de quoi elles vont être évaluées, mais c'est aussi ce à partir de quoi elles vont travailler sur leur expérience. En effet, dans le cadre de la VAE, le référentiel de diplôme est en lui-même déjà un système d'instruments pour la réalisation de l'activité d'élaboration de son expérience par tout candidat. Il donne ainsi les repères du développement attendu. En cela, les référentiels sont tout d'abord, des cadres culturels et, surtout, de véritables instruments pour agir. Pour être donc objet d'appropriation par les différents acteurs, avec les mots de Rabardel (2005) ils ont à être instrumentés et instrumentalisés. Le référentiel de diplôme, ses concepts, ses théories, ses méthodes, ses instruments et ses postures constituent un ensemble d'artefacts que les candidates doivent s'approprier pour produire leur livret II.

Elles doivent aussi s'approprier ce que Bourdieu (2001, p. 163) appelle le « sens du jeu scientifique » : anticiper la critique et s'adapter par avance aux critères définissant les arguments recevables ; car réussir à produire leur livret II de VAE signifie principalement s'approprier un ensemble d'artefacts culturels (Rabardel, 1995).

3.2.1. L'internalisation des apprentissages, de l'expérience singulière au référentiel et de l'inter à l'intra psychique

En effet « quelle que soit la stratégie adoptée » par la candidate « pour faire face aux exigences de la tâche » en VAE, elle ne peut développer « l'extrême singularité de son expérience que par le développement des significations des mots d'autrui. » (Astier, 2004)

La question est donc bien de repérer et d'analyser comment les candidates utilisent ensemble, les outils institutionnels (le référentiel, le livret guide) et progressent dans la compréhension de celui-ci ; de voir aussi en quoi cela les aide et les rend plus capables de diriger leurs activités de remémoration, de sélection et d'élaboration de leurs expériences par la transformation de leurs processus psychiques. Autrement dit, au début du parcours des candidates, il y a d'un côté leur expérience, et de l'autre le référentiel : comment vont-elles peu à peu faire l'usage du référentiel, tout en prenant comme objet leur expérience et son approfondissement ? Comment vont-elles pas à pas, créer des liens entre leur expérience et le référentiel ? Comment vont-elles s'approprier les concepts de référence, en tant qu'objets culturels mis à disposition dans le cadre du dispositif VAE et les utiliser en continuité pour parvenir à l'élaboration et à la formalisation, voire la théorisation de leur propre expérience ? Comme le dit Marie Cécile Guernier, (2012) pour comprendre un texte, les candidates vont devoir « réduire la distance (historique, culturelle, linguistique, axiologique etc.) qui existe » entre elles-mêmes et le texte. « La construction du sens d'un texte est ainsi fondée sur un paradoxe », puisqu'elles vont devoir « à la fois se l'approprier et le mettre à distance ». Elles vont s'engager « ainsi dans un processus réflexif dans lequel » elles confrontent « le texte à la signification dont » elles l'investissent, » [...] qui « ne se réduit pas à une sorte d'effet miroir, qui aurait pour seule fonction de les renvoyer » à elles-mêmes, mais il constitue, [...] « le processus d'appropriation, qui, dans ce cheminement vers la construction du sens de l'écrit, occupe une place particulière dans la mesure où il consiste aussi, par la réflexivité qu'il implique, en la construction du sujet lecteur et plus généralement du sujet. Il s'agit à chaque fois de se retrouver dans le texte et de se comprendre devant le texte. (Ricoeur, 1986) ».

Les candidates sont appelées à établir un rapport entre leurs expériences et les concepts du référentiel du diplôme mis à sa disposition. Cela agit comme un moyen de prendre conscience de leur expérience passée, c'est-à-dire dans les termes de Vygotski, de l'avoir à disposition à titre d'objet pour une nouvelle expérience. L'intériorisation (l'internalisation pour reprendre l'expression même de Vygotski) des signes sous forme de concepts, lors de l'analyse, rend alors le fonctionnement psychique des candidates à la VAE moins dépendant des contingences des expériences vécues.

3.2.2. « germination des concepts » entre l'expérience et le référentiel

Leur développement suppose donc que ces candidates aient déjà développé certains concepts dans leur expérience passée, tels les concepts quotidiens et concepts en acte sur lesquels elles se sont appuyées pour prendre conscience puis formaliser et généraliser. Nous avons vu en effet que les concepts quotidiens se forment dans l'expérience, qu'ils ont une portée immédiate et ne forment pas de système ; alors que les concepts scientifiques sont transmis ici par le référentiel, notamment donc par le langage, ont une portée générale, et forment des systèmes.

Comment rejoindre, *in fine*, la thèse, qui est celle de Dewey et Vygotski pour que le développement des concepts quotidiens, et celui des concepts scientifiques soient des processus étroitement liés, qui exercent l'un sur l'autre une influence constante ? Par la rencontre avec le concept scientifique correspondant, l'expérience, telle qu'elle est vécue par les candidates, peut être profondément transformée, relancée dans une certaine direction, retrouver un nouveau sens, avec une vigueur inattendue. Cette rencontre entre l'expérience quotidienne et les concepts scientifiques permet aux candidates de se mettre à distance de leur expérience passée et les amène à la prendre pour objet de leurs échanges et de leur réflexion.

3.2.3. Des productions langagières comme traces des processus de pensée?

. Comme cela a été dit en introduction, les candidates doivent apprendre un nouveau cadre et un nouveau langage et de nouveaux processus de pensée ; ce sont ces productions langagières et les processus de pensée imbriqués qu'il s'agit aussi de questionner dans cette recherche.

Il est évident que l'appropriation par les candidates du cadre de la VAE passe par l'appropriation des obligations de productions langagières que fixe le dispositif. Dans cette perspective, le rôle de l'accompagnatrice n'est pas neutre car elle incarne dans sa propre activité les contraintes et les règles du dispositif VAE et ce pendant et en amont des séances d'accompagnement VAE, ce que nous verrons dans les sections suivantes. Comment repérer les processus de pensée mobilisés pour réaliser cette tâche particulière qui consiste à agir avec son expérience pour produire un dossier de VAE, document argumentatif adressé à un jury ? D'autant qu'une partie de ces processus de pensée sont inédits ou peu familiers pour ces candidates, qui qu'elles soient, quels que soit leur origine ou leur niveau de formation et d'expérience.

Les traces de l'activité langagière sont-elles aussi une source de réflexivité pour les candidates ? Le dispositif VAE permet en effet d'exploiter les traces de l'activité actuelle et passée des candidates. Il organise des confrontations entre les candidates et entre celles-ci et leurs productions langagières. Le sujet se trouve alors en situation de produire un discours sur ses activités (actuelle et passée) dans une situation de forte réflexivité. En fait, c'est grâce à la médiation des traces de leurs productions langagières que les candidates peuvent procéder à un retour réflexif sur ce qui s'est passé et sur ce qu'elles ont écrit.

3.3. Pour une problématique autour des apprentissages et du développement

Il s'agit d'essayer de comprendre les objets, les processus et les conditions du développement des adultes par l'élaboration de leur expérience. Comment le dispositif VAE, avec ses contraintes et ressources et un certain type d'accompagnement à l'écriture du livret II peut-il engendrer du développement tant professionnel que personnel pour les adultes qui s'y sont engagés ? C'est par le cadre conceptuel d'analyse de la deuxième constellation « Prise de conscience-Apprentissage-Développement » que je vais traiter les axes de questionnement suivants concernant le développement de ces candidates au CAP Petite Enfance.

3.3.1. Langage et apprentissages

L'écriture du livret II et son apprentissage permettent-ils aux candidates de passer du registre pragmatique par la description de leur activité au registre épistémique par l'analyse de celle-ci ? Il s'agirait d'une activité constructive permettant de conceptualiser et d'universaliser à partir du singulier en le considérant comme un cas parmi d'autres possibles. Comme le dit Yves Clot, par les preuves qu'elles apportent de leurs acquis, les candidates montrent plus qu'un simple processus d'apports d'informations, un processus de formalisation et de production de savoirs à partir de la pensée sur et de leur activité. (Clot, 2002).

L'analyse du travail, notamment à travers les interactions langagières lors des séances d'accompagnement, deviendrait alors un moyen d'apprentissage pour chaque candidate comme une auto-analyse, à la fois réflexive et rétrospective : quelles sont ces connaissances construites dans l'expérience et transformées en savoirs par ce travail d'analyse, d'explicitation et de réflexivité ? Y aurait-il apprentissage par cette circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance, lors de l'élaboration du livret II de VAE ?

En fait, grâce à la médiation de ses traces langagières, chaque candidate procéderait à un retour réflexif sur ce qui s'est passé pour, peut-être, prendre conscience des liaisons et déliaisons (Clot, 2003) et par conséquent analyser différemment son activité.

3.3.2. Des apprentissages «qui donnent forme à l'esprit» ?

Le développement des adultes concerne une multiplicité d'objets : dans le cas de la VAE, il s'agit probablement, à partir de ma première hypothèse (cf. page 117) , de l'élargissement et de la transformation du langage par de nouvelles significations et par la conceptualisation que les sujets donnent à leur expérience ; dans le même mouvement, se produirait l'appropriation

de certains modes de raisonnement, de formes de pensées, de positionnement de soi dans le monde à partir de l'expérience, revue et continuée.

Les candidates ne pourraient-elles apprendre que si elles s'approprient et font leur les savoirs imposés ou proposés par l'institution et l'accompagnatrice, et que si elles recréent pour elles-mêmes les concepts, les procédures et les raisonnements inhérents aux savoirs du référentiel en s'engageant totalement, en tant qu'auteurs de leurs apprentissages ?

Cette appropriation se place sous la dépendance du social dans la mesure où la signification de ces signes sera, en permanence, l'objet de négociations, de clarifications, d'explicitations, de régulations lors de des séances d'accompagnement. C'est en effet, le moyen pour les candidates de cette recherche, de prendre conscience, tantôt seules tantôt avec l'aide d'autrui, les autres candidates et l'accompagnatrice, des propriétés nouvelles d'un concept et des relations entre les concepts et les situations d'un même champ professionnel. Cette précision par rapport à la multiplicité des objets du développement me semble fondamentale pour cette recherche mais aussi en général pour le débat autour de la validation des acquis de l'expérience, ce qui implique que plusieurs formes et objets de développement peuvent être étudiés.

C'est ainsi la capacité à élaborer et valoriser son expérience, à évoluer dans des dispositifs souvent complexes, à dire, écrire et argumenter son parcours professionnel ainsi que sa trajectoire. Le développement est aussi à penser en tenant compte des perspectives historiques, culturelles et institutionnelles dans lesquelles il s'inscrit. Dans cette perspective, le développement des adultes n'est pas seulement confrontation à des problèmes, mais également participation à un contexte, socio-culturel par essence, dans lequel la médiation d'autrui et l'usage des instruments de la culture sont déterminants. Bruner nous invite à prendre en compte cette dimension. Il utilise une formule pertinente pour décrire le fait que nous vivons dans un monde socialement organisé: « La culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. C'est elle qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour nous adapter.» (Bruner, 1991, p.24)

3.3.3. Prise de conscience, réflexivité et place du sujet

Si l'on considère que le développement consiste en l'élargissement et la transformation des significations que les sujets donnent à leur expérience, ainsi que l'acquisition de certains modes de raisonnement, de formes de pensées, de positions d'énonciation et de positionnement de soi dans le monde à partir de son expérience, il s'agit alors d'étudier les traces de ces processus de pensée produites dans le cadre de la VAE.

Cette précision par rapport à la multiplicité des objets du développement me semble fondamentale pour mes travaux mais aussi en général pour le débat autour de la validation des acquis, car, dans ce cas seront examinés plusieurs formes et objets de développement, comme la capacité à élaborer, à valoriser et à conceptualiser son expérience, à évoluer dans des dispositifs souvent complexes, à dire, écrire et argumenter son parcours professionnel ainsi que sa trajectoire.

Il faut alors se demander en quoi les productions langagières de ces candidates à la VAE CAP Petite Enfance, marquées par les approches toujours variées, uniques et singulières qu'elles ont eues face à l'écriture du livret II, sont les traces et les indices de **l'apprentissage**

de cette activité nouvelle : et d'autre part, en quoi ces productions langagières portent, outre les traces d'un retour réflexif des candidates sur leur expérience, les indices d'une prise de **conscience** des liaisons et déliaisons opérées (CLOT, 2003) par l'analyse différente de leur activité.

3.3.3.1. Pour un autre rapport au savoir ?

Comment le développement peut-il être pensé en tenant compte des perspectives historiques, culturelles et institutionnelles dans lesquelles il s'inscrit ? L'analyse réflexive de sa pratique professionnelle peut-elle être aussi une autre étape de « son rapport au savoir, en lui permettant d'analyser sa position, ses pratiques et son histoire pour lui donner son propre sens ?

3.3.3.2. Des motifs aux mobiles, du parcours à la trajectoire de vie

Je voudrais aussi démontrer que le développement tant professionnel que personnel de ces candidates est à considérer et à situer dans ce contexte de VAE ; et que l'analyse de ce développement doit aussi tenir compte, pour chacune d'elle, des racines socioculturelles, du rapport au savoir et à l'écrit, du parcours, de la trajectoire, et du fait que, pour toutes l'expérience au travail c'est aussi l'expérience de leur vie quotidienne. Dans quelle mesure le dispositif VAE apporte-t-il pour chacune des candidates, des changements du point de vue de la construction de soi, de sa pensée, de l'estime de soi et du sens de son parcours, voire de sa trajectoire de vie ?

La VAE peut-elle ainsi se révéler un instrument de développement potentiel des processus de pensée des candidates en leur offrant la possibilité de changer le statut de leur expérience : que l'expérience passée devienne objet d'analyse, et que cet objet d'analyse les conduise non seulement à revivre autrement cette expérience passée mais encore à vivre de nouvelles expériences ?

3.4. Une problématique autour de l'accompagnement et de l'étayage en VAE

Pour compléter ce cadre d'analyse d'une compréhension du développement des adultes engagés dans un parcours VAE, il convient de s'appuyer aussi sur la troisième constellation « Accompagnement-Étayage-Collaboration ». En effet, il faut considérer que le développement de chaque candidate dépend nécessairement, et en premier lieu, de sa propre activité et de son engagement dans le dispositif VAE, des moyens personnels développés au fil du temps et de l'expérience, notamment les ressources conceptuelles et pragmatiques développées à partir des situations qu'elle a été amenée à rencontrer. Son développement dépend ainsi de la qualité des médiations dont elle bénéficie et de l'aide qu'elle reçoit de son environnement : l'intérêt ici est d'examiner comment ces fonctions de tutelle se spécifient et s'expriment dans le cadre de cet accompagnement spécifique à la VAE CAP Petite Enfance.

A partir de l'ancrage théorique développé dans cette troisième constellation, comment se pose alors, spécifiquement pour nous, chercheure et praticienne, la question des enjeux, des modalités et des pratiques d'accompagnement à la professionnalisation par l'écriture sur leur

expérience des candidates à la VAE CAP Petite Enfance ? Quelles sont les conditions et les médiations qui permettent le développement de ces adultes en VAE ? Comment l'accompagnement peut-il favoriser, lors des différentes productions langagières, la réélaboration par les candidates de leur expérience et un retour réflexif ? Quelles situations de passage et quel étayage en ZDP est-il souhaitable de proposer, qui puissent leur permettre d'ancrer les concepts scientifiques issus du référentiel au cœur des concepts quotidiens issus de leur expérience, et d'utiliser plus tard ces mêmes concepts scientifiques pour faire évoluer leurs concepts quotidiens par leur formalisation et leur théorisation dans le livret II ?

L'étayage en VAE concerne le guidage et l'orientation, à la fois d'une action présente et d'une action future, mais aussi des décisions à prendre, et donc, des voies à explorer par rapport à des problèmes, ou des écarts par rapport aux attentes. Ces conditions ne sont évidemment que très rarement réunies, notamment dans des situations sociales n'ayant pas de visées de formation formelle. Dans cette perspective c'est la médiation d'autrui, mais aussi celle des objets du cadre social et institutionnel avec ses normes et ses règles, et les *outils-instruments* mis en place dans l'accompagnement qui peuvent avoir un effet formateur.

Comment étudier le développement des adultes (ces candidates) sans prendre en compte en effet les médiations constituées par une situation sociale emblématique (le dispositif VAE) qui regroupe un grand nombre de caractéristiques ? Comment étudier ces caractéristiques telles que la médiation d'autrui (en particulier l'étayage effectué), telles que la présence d'un système de contraintes et de ressources, la présence d'un référentiel validé et reconnu, la micro-culture sociale conçue par l'institution pour amener des individus à réaliser une activité nouvelle pour eux à partir de leur expérience ?

3.4.1. Un accompagnement en ZDP dans le dispositif VAE ?

Nous avons vu précédemment, dans l'introduction que l'accompagnement est présenté institutionnellement comme un appui méthodologique. Or l'un des buts de cette recherche est de montrer en quoi l'accompagnement en VAE peut être davantage un dispositif de tutelle et d'étayage (Bruner, 2002) en zone de développement potentiel (ZDP) (Vygotski, 1997) qu'un simple appui méthodologique. En effet, en instituant la fonction d'accompagnement, le législateur a institué un cadre social dans lequel il est déjà accepté voire encouragé qu'une personne puisse faire avec une aide, quelque chose qu'elle ne pourrait au départ faire seule, et ainsi progresser dans la préparation du livret II de VAE.

Comment comprendre la nature de cette accompagnement sous l'angle de la ZDP en faisant l'hypothèse que l'aide proposée n'est pas simplement une aide qui ferait produire systématiquement du développement ? En quoi l'aide peut être aussi entendue aussi dans ses dimensions historico-culturelles où les formes culturelles, le langage et l'interaction avec d'autres contribuent au développement de l'expérience et de passer d'une expérience vécue à une nouvelle expérience à vivre et d'un chemin parcouru à une nouvelle trajectoire ?

Quels sont les modalités et processus d'accompagnement qui permettent aux candidates d'acquérir la ou les méthodes pour décrire et analyser leurs expériences dans la rédaction de leur livret II dans les termes attendus par le jury ? En effet, quelle que soit la durée de l'accompagnement (dans les cas que j'ai analysés, la durée moyenne de l'accompagnement en

face à face est de 22 heures), les candidates devront aussi travailler seules : alors comment se poursuit cet accompagnement en ZDP, à distance, hors du face à face ?

3.4.2. Quant aux situations d'accompagnement

Dans la VAE, les questions de diversité, de variabilité et d'extensivité des situations tirées de l'expérience sont à la fois objet d'analyse et organisateur de l'activité des différents acteurs. En effet, tous les acteurs impliqués dans le processus VAE doivent faire face à la série de questions suivantes :

- Comment rendre compte des situations rencontrées par les candidates dans la conduite de leurs activités, les identifier, les analyser ou les évaluer ?
- Comment choisir d'intégrer au dossier VAE une situation plutôt qu'une autre ?
- Comment construire une situation plutôt qu'une autre pour agir avec chaque candidate ? En fonction de quels critères ? Ces situations partagent-elles des traits communs ? Si oui, est-il possible de les organiser, de les regrouper, de montrer les continuités ?
- Comment rendre compte, analyser, évaluer le niveau et le contenu des raisonnements réalisés lors de leur mise en œuvre ?

L'étude d'une part, de l'activité en VAE avec l'aide d'autrui comme activité de tutelle ou d'étayage et d'autre part, du développement des adultes par l'écriture sur leur pratique professionnelle, me semble très féconde pour la recherche en formation d'adultes, par l'élargissement du cadre conceptuel de la didactique professionnelle. Elle questionne le rôle de ces situations d'accompagnement, susceptibles de générer du développement, que je nommerai dès lors *situations médiatisantes* mises en place par l'accompagnatrice, et le rôle d'autrui, et des productions langagières dans ce développement.

- Quelles en sont alors les modalités d'étayage ? Autrement dit, comment mettre en correspondance accompagnement des adultes à l'élaboration de leur expérience par l'écriture, situations de médiation et développement ? Quelles sont les activités des différents protagonistes pour agir avec ces *situations médiatisantes* ? Quels sont les apprentissages effectivement induits par le dispositif dans ces différentes étapes, notamment lors des séances d'accompagnement ? Quelle est la nature du développement effectué et comment le caractériser ? Comment démontrer également que cette liaison intime entre description et analyse de l'activité et apprentissage conceptuel est bien prise en compte dans le cadre de la didactisation, par l'accompagnatrice, du contexte et des ressources dans *des situations médiatisantes* ?

- En effet la conception par l'accompagnatrice de *situations médiatisantes* avec des outils pour l'action (référentiel de validation, écrits au format du livret II, etc.) transformés en *outils-instruments* (carnet de bord, enquête, métaphores, auto-évaluation et lettres de motivation...), permet-il d'une part le développement des pratiques langagières orales et écrites des candidates et d'autre part une transformation de leur rapport au savoir ?

3.4.3. Quant aux *outils-instruments* de la médiatisation

La médiation est au cœur des *situations médiatisantes*, et pour chaque candidate, avec les aides apportées pour agir. Ces *situations médiatisantes* se construisent en fonction des outils et des instruments mis en place par l'accompagnatrice. Je propose de nommer *outils-instruments* ces entités fondamentalement mixtes constituées, d'une part, du côté de l'objet, d'un *artefact*, voire d'un ensemble d'artefacts matériels ou symboliques (ici les différentes ressources mises à disposition des candidates à la VAE par l'institution ou l'accompagnatrice en vue de leur faciliter l'écriture du livret II), et d'autre part, du côté du sujet, d'organismes de l'activité pour s'appropriier ces artefacts et agir.

L'outil-instrument n'est donc pas uniquement une partie externe au sujet, un donné disponible pour être associé à l'action ; son mode d'appropriation par chaque candidate (ce que Vygotski nomme processus psychologique) est organisateur d'actes instrumentaux spécifiques, dont je reparlerai dans ma partie méthodologique en tant qu'*activités psycholinguistiques*.

A partir des liens existant entre le développement humain individuel et les instruments de la culture dans laquelle il intervient (dont il a été question dans le cadre conceptuel), dans quelle mesure l'accompagnement à l'écriture du livret II peut-il favoriser une médiatisation par les candidates à la VAE CAP Petite Enfance *d'outils-instruments* choisis en ZDP ?

Nous avons vu que la validation des acquis de l'expérience, par les candidates à la VAE CAP Petite Enfance, constitue une activité dont le but est d'abord l'obtention du diplôme, et que ces dernières doivent suivre un parcours jalonné de plusieurs étapes qui ont été décrites précédemment et marqué par l'intervention de plusieurs catégories d'acteurs. Le livret II fait partie d'un système d'instruments du dispositif VAE, que l'accompagnatrice doit réélaborer pour que les candidates puissent se les approprier, car elles sont amenées à produire un écrit à fonction argumentative, dont l'objectif est de répondre aux attentes supposées du jury. Elles doivent en effet trouver les moyens de convaincre les membres dudit jury, qu'à partir de leur expérience passée, leurs compétences, leurs connaissances, leurs aptitudes sont celles attendues et correspondent au référentiel du diplôme. Mais, la plupart du temps, les candidates n'ont encore jamais réalisé la tâche d'élaboration de leur expérience pour une VAE.

Elles doivent donc apprendre à réaliser cette nouvelle tâche par l'utilisation *d'outils-instruments* psychologiques susceptibles de transformer leurs processus psychiques ; apprendre à développer leur expérience passée ; apprendre à la formaliser par écrit ; et enfin à réussir leur entretien oral, car toute l'activité des candidates VAE est adressée au jury et ne concerne pas seulement l'écriture du livret II.

En effet, les candidates auront à mobiliser leur expérience pour convaincre le jury. Pour y parvenir, elles doivent élaborer cette expérience selon des formes culturellement attendues et en rapport avec le référentiel du diplôme, sans pour autant se perdre dans un auto-formatage et une dépersonnalisation. Il s'est donc agi aussi, dans cette recherche, de questionner cette construction *d'outils-instruments* par l'accompagnatrice en tant que didactisation de l'accompagnement à l'écrit en VAE.

3.4.3.1. Une visée heuristique ?

Pour approfondir le point 3.1.4, il faut nous demander : comment la conceptualisation de l'enquête, marquée par l'action et l'interaction sociale (apports de Dewey), permet-elle d'une part, de mieux comprendre ce travail d'élaboration de leur expérience par les candidates dans le dispositif VAE et sa mise en œuvre par l'accompagnatrice, comme continuité entre leur expérience et les questions pertinentes qu'elles doivent se poser ; et d'autre part de faire se rencontrer en quelque sorte l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique ?

En quoi la réorganisation de l'expérience par sa formulation, sa théorisation et sa généralisation induit-elle une véritable démarche heuristique chez les candidates à la VAE Petite Enfance ? La prise en compte de l'expérience de chaque candidate, dans une approche formative à orientation clinique transforme-t-elle son rapport au savoir et au monde et est-elle une source et une ressource pour son développement individuel et professionnel ?

Comment enfin, la question des modalités d'étayage est-elle prise en compte par l'accompagnatrice comme une sorte de trame d'intervention ou pour utiliser une formule à la Vergnaud « de modèles opératifs » ou à la Pastré de « structure conceptuelle » de la situation sur lesquels elle s'appuie pour questionner les candidates ?

3.4.3.2. Interactions langagières, communauté discursive et communauté de recherche collaborative ?

Mais dans quelle mesure les productions langagières sont-elles aussi des instruments de régulation de l'activité collective et réflexive ? En quoi influencent-elles grandement la coopération, les processus inter et intra psychiques, l'affect, les comportements, les représentations, l'élaboration de l'expérience, la conceptualisation et la pensée de chacune dans les séances d'accompagnement ? En effet cette médiatisation de « signes culturels » proposés aux candidates soulève aussi la question du rôle joué par le collectif et « l'inter psychique sur l'intrapsychique » (Vygotski,), sur les règles du métier, les savoir-faire, les obligations professionnelles. Précisément, *quelles situations médiatisantes* et étayage installer qui puissent induire un accompagnement de chacune par le collectif, créer une communauté discursive (Bernié, 2002) sur les différentes façons de faire le même métier tout en respectant l'expérience singulière propre à chacune et susciter au travers des possibilités de controverses professionnelles des processus de comparaison-confrontation et de mise en lien (internalisation-externalisation, Vygotski,...) ? Dans ces conditions, comment le collectif issu de la situation d'accompagnement peut-il devenir une ressource et une dynamique, en quelque sorte une communauté de recherche (Lipman, 1995) et permettre à l'expérience de s'élaborer, à la pensée d'advenir, au dialogue interne pour soi de surgir et aux candidates de mieux entrer dans un processus de développement ? En quoi l'accompagnement en VAE suppose la collaboration des différents acteurs dont les uns sont placés en position d'accompagnatrice ou d'accompagnantes et les autres d'accompagnées ?

Comment les interactions dans le contexte de l'accompagnement encadrent-elles les actions des candidates et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel par la pratique collaborative ou la communauté de recherche collaborative ?

3.4.5. Entre écriture réflexive et communauté de recherche collaborative ?

Lors des séances d'accompagnement le langage est adressé, il demande une réponse langagière, orale ou écrite qui contraint à dire l'activité, à la réélaborer pour un autre et dans un autre langage que la sémantique de l'action. Chaque candidate se trouve alors en situation de produire un discours sur ses activités (actuelle et passée) dans une situation de forte réflexivité. En outre dans le cadre de la VAE CAP Petite Enfance, la construction du sens attribué à l'expérience personnelle est fortement sollicitée et marquée, du fait qu'elle se constitue au domicile des candidates. Dans quelle mesure, alors, l'accompagnement en VAE serait-il une aide à la conceptualisation par le fait qu'il favorise des interactions verbales et la réflexivité qui consistent bien à analyser les signifiants permettant de définir, d'identifier un concept et ses propriétés ?

Les représentations individuelles sont travaillées et réorganisées, ce qui est précisément le cas quand les candidates en VAE s'emparent des mots des unes et des autres et des concepts du référentiel. L'importance de l'activité d'élaboration de leur livret II est bien d'abord la détermination des problèmes communs, des gestes professionnels différents même si les buts sont identiques ; il est aussi constitué de l'identification et de l'analyse des règles du métier par le collectif de travail que constituent les candidates dans les activités à décrire, plus que la seule résolution du problème d'écriture du livret II.

Mais il est évident que la simple présence d'autrui et de ressources pour l'activité n'est pas suffisante pour que les interventions d'autrui soient considérées comme ayant une fonction d'étayage : elles peuvent produire des effets très différents selon le contexte de l'interaction, leur but, leur contenu, leur forme et leur objet de référence. Comment alors construire un accompagnement collaboratif efficace dont on puisse identifier des formes spécifiques ? Comment amener également chaque candidate, par la mise en place d'une éthique communicationnelle, à être partie prenante de cet accompagnement en déployant elle-même des activités d'étayage et d'évaluation du développement de son processus de pensée, et du rôle des situations et des autres dans ce développement ?

Pour que la VAE soit réellement une opportunité de reconnaissance et de développement individuelle et sociale, quelle éthique proposer dans l'accompagnement pour que soient respectés à la fois les savoirs de l'expérience de chacune des candidates, espace privé et intime et à la fois leur confrontation aux savoirs du référentiel et leur capacité à s'auto évaluer ? Quels *outils-instruments* et *quelles situations médiatisantes* fournir aux candidates qui leur permettent de s'auto évaluer et de se co-évaluer tout en leur demandant et leur garantissant une posture éthique impliquant une reconnaissance réciproque et un travail en réel partenariat ?

3.5. Problématique plurielle et hypothèses de recherche

En quoi le travail d'élaboration de l'expérience en VAE réorganise-t-il les concepts quotidiens proches de l'action des candidates, par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire des concepts techniques ou scientifiques du référentiel, formalisés, explicites, finalisés ? Comment ces deux étapes, description et analyse ou narration et

argumentation de l'activité induisent-elles des processus de généralisation et de conceptualisation ? Comment ces processus de conceptualisation et leur articulation et aux processus inter-intrapsychiques transforment-ils profondément les productions langagières des candidates lorsqu'elles sont explicitées et débattues dans le groupe d'accompagnement du dispositif VAE ? Dans quelle mesure ces différentes *activités psycho-langagières* permettent-elles ces mouvements incessants dont parle Dewey et Vygotski entre concepts spontanés, concepts pragmatiques et concepts scientifiques qui induisent-ils de nouveaux processus de pensée chez les candidates ? Y aurait-il une articulation dialectique chez les candidats VAE, entre leur expérience, leurs productions langagières et leurs *fonctions psycho-langagières* ? Dans quelles mesures la parole (orale ou écrite) de chaque candidate VAE Petite Enfance fonctionnerait-il comme un médium qui ferait que de nouvelles *fonctions psycho-langagières* s'accompliraient et que la pensée se construirait à travers cette parole tout au long de l'accompagnement ? Le langage ne serait-il pas alors pas simplement le véhicule de la pensée de chaque candidate VAE mais plutôt son vecteur qui porterait et médiatiserait celle-ci à travers la conceptualisation et le rapport au monde, au savoir, aux autres et à soi ? Il s'agirait donc que l'accompagnement favorise l'activité de production langagière des candidates dans ce sens pour espérer que se développe tout à la fois la réflexivité, la subjectivité, l'objectivation la conceptualisation nécessaires à l'élaboration du livret de VAE ?

3.5.1. 1^{re} hypothèse de recherche : interactions et production langagière

Si les interactions langagières dans le cadre d'un accompagnement d'adultes à l'écriture du livret II de VAE, sont régulées et produites dans une dynamique heuristique, éthique et collaborative, elles favoriseraient le développement chez les candidates, d'échanges inter et intra-psychiques conduisant à des processus de conceptualisation, de réflexivité, d'internalisation, de langage intérieur et de positionnement en tant qu'auteure de sa parole. Cela permettrait ensuite l'accès à un perfectionnement manifesté dans les verbatim et différentes versions de l'écriture du livret II qui ont été étudiées (voir chapitres 6 et 7), c'est le point voisin de l'hypothèse suivante.

3.5.2. 2^e hypothèse de recherche : l'accompagnement à l'écriture

Si l'accompagnement à l'écriture d'un petit groupe d'adultes en VAE est basé sur des situations didactisées, des *outils-instruments* ajustés et des fonctions d'étayage spécifiques en ZDP, alors chaque candidate développerait de nouvelles *activités et fonctions psycho-langagières*, en particulier ses capacités de réflexivité, de conceptualisation et d'écriture de/ sur sa pratique.

3.5.3. 3^e hypothèse de recherche : développement personnel et professionnel

Si lors de l'accompagnement à l'écriture d'adultes en VAE, est mise en place une dynamique en communauté de recherche collaborative autour de leur expérience, celle-ci

favorisant les processus de pensée inter et intra-psychiques, alors se développeraient en synergie, leurs rapports au monde, à autrui, au savoir et à l'écrit, ainsi que leur reconnaissance identitaire en tant qu'individu, et en tant que professionnel et le renforcement de leur sentiment de capabilité, de leur estime de soi et du sens de leur parcours.

Les chapitres 4 et 5 de la partie II, permettront d'une part, de prendre en compte non seulement le contexte plus global de la VAE mais aussi le contexte singulier dans lequel le développement de ces adultes prend forme et sens. D'autre part, de comprendre comment a été recueilli le corpus et comment repérer les traces, les marques du développement des apprentissages, de la conceptualisation, du retour réflexif sur soi, et des compétences d'expression dans la description et l'analyse des activités professionnelles de toutes ces candidates. Cela aussi dans le but de comprendre le rôle de l'accompagnement à l'écriture en ZDP dans le cadre du dispositif VAE sur leur développement professionnel et personnel.

PARTIE II

Contexte institutionnel,

cadre méthodologique de

recueil et traitement : vers

l'analyse des données du

corpus

Présentation

La recherche présentée ici a nécessité de considérer le développement humain (professionnel et personnel), en tant que processus psychique individuel, mais aussi processus social, contextuellement et culturellement situé.

C'est pourquoi cette deuxième partie, qui s'ouvrira par le chapitre quatre, va présenter et souligner les différentes dimensions politiques, institutionnelles et sociales de la VAE. Les caractères déterminants du dispositif seront questionnés en relation avec l'objet de cette recherche, et les caractéristiques spécifiques de ce contexte VAE, c'est-à-dire des assistantes maternelles en quête d'un CAP Petite Enfance et leur accompagnatrice.

Il importe en effet de prendre en compte non seulement le contexte plus global mais aussi le contexte singulier dans lequel le développement de ces adultes prend forme et sens. Ce sont des contextes et situations organisés et institués, notamment par des textes législatifs et réglementaires, comme nous le verrons.

J'ai choisi ce dispositif, la VAE, qui amène les candidates à s'engager dans des activités nouvelles comme l'écriture de leur pratique jusqu'alors non ou peu réflexive de façon organisée. Elles se retrouvent également confrontées et liées à des situations mises en place par l'accompagnatrice et donc à des « espaces de pensées » inédits, dans lesquels l'expérience passée est réactivée, parfois rejouée, re-vue, et en tout cas mise en mouvement dans des dynamiques inter et intra-psychiques. (Vygotski, 2003).

Chapitre 4 – Contexte institutionnel, dispositif VAE et élaboration du corpus

Depuis la loi du 17 janvier 2002 et les mises en œuvre progressives de différents dispositifs VAE, certaines réflexions et questionnements, ont ouvert la voie à de nombreuses recherches dans les champs de l'expérience, du développement et de l'analyse de l'activité et vont me permettre de questionner plus avant mon objet d'étude.

Dans ce chapitre vont d'abord être présentées et soulignées les différentes dimensions politiques, institutionnelles et sociales de la VAE et les caractères déterminants du dispositif en relation avec l'objet de cette recherche ; c'est-à-dire d'abord, les modalités, conditions et le référentiel du diplôme CAP Petite Enfance ; ensuite les formes de l'accompagnement méthodologique pour le livret II comme aide proposée aux candidates pour leur permettre de s'approprier les normes du dossier VAE et l'écriture du dossier ; enfin le fait que la présence et l'aide des autres sont instituées et participent alors de ces processus d'appropriation. La VAE est en effet inscrite dans des projets sociétaux, comme institution régie par des normes, des règles et des instruments et peut être considérée ainsi comme une forme d'expérimentation sociale.

Le rôle de la culture et des autres dans le développement des expériences, en cours et passée, est sans doute déterminant. C'est là que la VAE peut nous apporter des idées nouvelles sur la formation et le développement des adultes. En effet l'intérêt de ce dispositif pour cette recherche consiste dans le fait de pouvoir examiner un processus de développement dans son évolution temporelle puisque les activités réalisées du début à la fin de l'accompagnement laissent des traces de l'activité psychique des candidates et donc de leur développement, et ce au travers des productions langagières orales et écrites.

Ainsi, la possibilité de disposer de repères et d'indicateurs des effets de l'apprentissage et du développement, puisqu'il y en a manifestation éventuelle en cours du dispositif, notamment lors des séances d'accompagnement (carnet de bord, interactions verbales enregistrées, étapes intermédiaires d'écriture) et lors de la production finalisée (le dossier VAE ou livret II).

Dans la seconde section de ce chapitre seront présentées les candidates accompagnées. J'ai pu construire mon corpus sur la base de leurs productions.

4.1. Le cadre institutionnel, juridique et social de la VAE.

Depuis la loi du 17 janvier 2002 et les mises en œuvre progressives de différents dispositifs, certaines réflexions et questionnements divers qui suivent, ont ouvert la voie à de nombreuses recherches dans les champs de l'expérience, du développement et de l'analyse de l'activité et vont me permettre de questionner plus avant mon objet d'étude.

4.1.1. Le cadre juridique de la VAE

Les principaux textes sont ; Le décret n° 2002-590 du 24 avril 2002, Le Mémoire de la Commission Européenne, (2000, 2008), l'article L.613-3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation. Le lecteur retrouvera ces documents en annexe, cf. LE DISPOSITIF VAE

4.1.1.1. La VAE pour qui ?

D'après la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, toute personne ayant exercé une activité en lien avec le diplôme ou la certification visée et ce sur une durée (continue ou non) d'au moins 3 ans peut demander une VAE. Cette expérience doit pouvoir être prouvée par des documents (certificats de travail, attestation d'employeurs, ...).

4.1.1.2. La VAE pour quoi ?

Toute personne engagée dans la vie professionnelle active est en droit de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre professionnel, d'une certification de qualification. La validation des acquis de l'expérience, VAE, permet d'obtenir tout ou partie du diplôme qui correspond à l'expérience et à la qualification du candidat.

Cette validation peut être obtenue en totalité ou partiellement, au regard de l'expérience accumulée, lors d'expérience salariées, bénévoles, humanitaires, secouristes ou bien en tant que commerçant, artisan ou bien conjoint collaborateur.

4.1.2. Le cadre institutionnel

4.1.2.1. Les dossiers VAE

Tout candidat doit déposer deux dossiers ou livrets : le premier dossier de demande de recevabilité sert à juger de la recevabilité du candidat. Il ne reprend que quelques informations - état civil, diplôme visé, parcours de formation, éléments du parcours professionnel et extraprofessionnel (entreprises, secteurs, emplois, statuts, périodes, activités, niveaux de responsabilité) auxquelles est jointe une lettre de motivation. Il faut avoir exercé une ou plusieurs activités pendant au moins trois ans en rapport avec le diplôme visé, en continu ou en discontinu et à temps partiel ou à temps plein. Ne sont pas pris en compte les périodes de formation initiale ou continue, les stages et périodes de formation en milieu professionnel effectués pour la préparation d'un diplôme ou d'un titre.

Le deuxième dossier ou livret II, est le document principal pour cette étude. Dans ce dossier, le candidat est censé développer les différentes étapes de son parcours, en montrer la dynamique. Il est attendu que le candidat précise le rôle qu'il a joué dans les situations qu'il présente, donner des explications sur ses choix, exposer les réflexions, simultanées ou a posteriori, sur ses activités. Dans ce sens, il est attendu que le candidat décrive, commente, analyse certaines situations qu'il a rencontrées dans ses activités professionnelles et extraprofessionnelles en lien avec le référentiel du diplôme considéré.

4.1.2.2. Les étapes administratives d'une démarche VAE

Elles comprennent la demande de renseignement dans l'un des établissements, le dépôt du dossier de demande de Recevabilité administrative (dossier I), l'entretien d'orientation et la remise au candidat du guide pour la construction de son dossier VAE (livret II) du diplôme, l'accompagnement à la demande du candidat, le dépôt du dossier VAE (livret II) et l'inscription au diplôme Jury VAE, l'entretien sur la base du dossier et le complément de formation ou d'expériences proposées par le jury.

4.1.2.3. Le livret II

Dès obtention de la Recevabilité, le candidat peut commencer la constitution de son Dossier Preuve (Livret II). Ce dossier consiste à décrire et analyser les compétences acquises au cours de ses expériences professionnelles et à les mettre en corrélation avec les différentes parties du Référentiel du diplôme ou certificat visé.

3.1.2.4. La dernière étape : l'entretien avec le jury

Après examen de son dossier, le jury sollicite un entretien avec le candidat. Ce jury constitué d'enseignants du diplôme et de professionnels s'entretient avec lui sur la nature et la qualité des expériences présentées dans son dossier. Un entretien peut avoir lieu à la demande du jury ou à la demande du candidat. Cet entretien est destiné à compléter et expliciter les informations contenues dans le dossier qu'il a rédigé et à vérifier l'authenticité de ses déclarations. Ce n'est pas un oral d'examen mais un moyen de mieux comprendre le travail qu'il a réellement effectué. Certains titres peuvent également faire l'objet d'une mise en situation professionnelle.

Cette dernière étape n'est utilisée dans le cadre de cette étude que par le fait que le livret 2 est adressé au jury et participe donc des processus d'élaboration de l'expérience de chaque candidate qui prend en compte à sa manière toujours singulière, le discours de l'institution et se l'approprie par l'usage particulier des termes du référentiel.

4.1.2.5. Le référentiel du diplôme

Le référentiel de diplôme est une pièce maîtresse du dispositif VAE, en ce sens qu'il donne l'occasion de cette transformation (mais il ne la génère pas en lui-même). Pour Prot (2003), le référentiel est une véritable colonne vertébrale sans laquelle « on peut se demander si le travail de percolation des expériences antérieures peut se faire » (p.107). Comme le note Merle (2006), le candidat VAE, en acceptant de confronter les connaissances issues de son expérience aux connaissances constituées du référentiel, accepte de s'inscrire dans le processus collectif d'élaboration et de partage de ces connaissances. En fait, cela constitue à la fois un processus d'assimilation et d'accommodation au référentiel. La VAE n'est pas là pour simplement redire le référentiel (registre institutionnel normatif) ou pour dire son action (registre pragmatique) ou pour dire les concepts (registre épistémique) scientifiques mais pour apporter du débat entre ces différents registres et les faire dialoguer.

4.1.2.6. L'accompagnement méthodologique

Par ailleurs, reconnaissant la difficulté d'établir seul une relation adéquate entre leur expérience et le cursus de formation, le législateur a institué un droit à l'accompagnement facultatif. Il comporte un temps de face à face avec le candidat, un temps de travail et de relecture, un temps de gestion administrative. C'est principalement un appui méthodologique, pour la préparation du dossier de validation, à travers l'analyse par le candidat de son expérience en vue de la mise en rapport entre des savoirs d'action développés dans les situations de travail et des connaissances formalisées dans les textes du diplôme visé.

L'accompagnement n'est pas obligatoire : il est considéré comme une « prestation de service » limitée dans le temps. Comme le précise la convention passée entre le DAVA, (Dispositif Académique de Validation des Acquis) établissement formateur et les candidats, «l'accompagnement est facultatif. » C'est une démarche volontaire de la part du candidat, indépendante de la tenue du jury de validation et qui ne présume pas de l'attribution du diplôme. L'accompagnement est un appui méthodologique à l'analyse de son expérience et à la construction du dossier de validation portant sur une aide à la formalisation des activités, des connaissances, aptitudes et compétences au regard du diplôme visé. Il ne se substitue pas au travail personnel de réflexion et de rédaction que doit engager le candidat. Le candidat est responsable du dossier qu'il présente tant sur la forme que sur le fond ».

4.1.3. Le cadre social de la VAE

Après avoir présenté le dispositif VAE, il me semble important de souligner un trait fondamental du cadre dans lequel s'inscrit la VAE et notamment la vision humaniste et progressiste qui sous-tend la mise en œuvre de ce dispositif. Ainsi, la loi de modernisation n'est qu'une partie d'un dispositif de réformes qui vise à engager la France, dans le cadre de l'Union Européenne, dans la formation et l'éducation tout au long de la vie en relation avec les objectifs de Lisbonne 2010.

4.1.3.1. Une vision humaniste et progressiste

À cet égard, si l'on élargit le champ d'observation à l'Europe, la Commission européenne, après avoir consacré l'année 1996, Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, a développé le concept dans diverses déclarations et initiatives, et a publié en octobre 2000 un mémorandum tout entier consacré au thème de la formation tout au long de la vie. Le Mémorandum (Commission Européenne, 2000) définit l'éducation et la formation tout au long de la vie comme « toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et la compétence » (p.3). En outre, il souligne la dimension de l'apprentissage englobant tous les aspects de la vie, ce qui veut dire qu'il peut s'effectuer dans n'importe quel lieu à n'importe quel moment. Cette combinaison implique que le développement de l'apprentissage tout au long de la vie ne passe pas par une simple réforme ou modification de l'éducation et de la formation telles que nous les connaissons, mais, bien davantage, par une intégration des contextes formels, non formels et informels et par l'établissement de liens entre ces contextes.

Le Mémorandum observe que l'enjeu primordial est « d'améliorer la compréhension et la validation des expériences, des connaissances et des apprentissages antérieurs, particulièrement non formels et informels, avec la participation de ceux qui valident ces connaissances dans la pratique. Il prône la conception de systèmes fiables de « validation de l'expérience antérieure » car « une reconnaissance explicite- quelle qu'en soit la forme- constitue une motivation efficace pour ceux qui n'ont pas l'habitude d'apprendre, ainsi que pour les personnes tenues éloignées du marché de travail » (p.18). Dans cette perspective, les méthodologies et les systèmes d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis informels et non formels sont considérés comme des outils pour la mise en œuvre des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie (Commission Européenne, 2008).

Revenons en France, où la VAE ne peut probablement se concevoir indépendamment d'autres dispositions dont certaines ont été prises entre temps par les partenaires sociaux et les pouvoirs publics, notamment à travers l'accord de décembre 2003, la loi du 4 mai 2004 et la création du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) donc de modification du paysage de la certification en France.

4.1.3.2. Une pratique sociale inscrite dans une histoire et une culture

Le fonctionnement du dispositif VAE a été montré en ayant comme ligne directrice le parcours des candidats et leur activité sur leur expérience passée, de même ses caractéristiques les plus saillantes qui concourent à en faire un cadre pour le développement des adultes, mais il ne peut également se concevoir en dehors des politiques publiques de modernisation sociale avec ses visions humanistes de formation tout au long de la vie d'une part, et de modernisation du marché de travail qui constituerait un gage d'une économie plus réactive et plus compétitive, d'autre part (Merle, 2006). La VAE s'inscrit donc dans une société en mouvement et dans une optique historique de mondialisation des économies et en particulier des économies du savoir qui développent une nouvelle perspective de la modernité.

On peut rapprocher, comme le dit cet auteur, (idem), « ce contexte historico-culturel à celui vécu par Dewey (2005) lors de ses combats pour une société démocratique et sa vision d'une éducation progressiste qui contribuerait à la démocratie, (ou de Vygotski et son travail avec Luria autour des processus d'alphabétisation en Union Soviétique après la révolution Bolchévique, notamment en Asie Centrale), lorsqu'il insiste sur l'importance du système de soutien social qui peut accompagner l'enfant dans sa zone de proche développement. »

On vient de le voir, le processus VAE s'inscrit dans un système plus vaste ; celui des systèmes de certifications et d'usages des diplômes sur le marché de travail et dans la société en général ; celui des visées humanistes, modernistes de l'Homme et de la société de la connaissance, notamment dans une perspective d'apprentissage et de développement tout au long de la vie en France et en Europe voire dans le Monde (UNESCO, 1996). Par ailleurs, le système de validation des acquis de l'expérience, tel qu'il est institué en France, représente la forme sociale la plus avancée de la reconnaissance des connaissances acquises dans l'activité humaine (professionnelle et extra-professionnelle), hors l'école et formations diverses. C'est dans ce sens que la VAE peut être considérée comme un facteur de modernisation de la société (Merle, 2006).

Pour résumer, la VAE s'inscrit dans des perspectives économiques et politiques, des perspectives sociales, des motifs et (ou) des mobiles pour les individus et des projets

sociétaux qui prennent en compte « toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et la compétence » (Le Mémoire de la Commission Européenne, 2000 p.3).

C'est une pratique sociale inscrite dans un monde culturel et située historiquement (Schwartz, 1996). Plus précisément, dans le cadre de cette recherche, le contexte large dans lequel les candidates à la VAE CAP Petite Enfance se sont situées, est aussi formé de ces projets politiques, économiques et humanistes.

4.1.4. Un contexte spécifique : la VAE des candidates au CAP Petite Enfance (diplôme de niveau 5) cf. annexe LE DISPOSITIF VAE

4.1.4.1. La VAE du CAP Petite Enfance

Le CAP Petite enfance est accessible par la VAE à toute personne disposant de 3 ans d'expérience professionnelle dans le secteur de la petite enfance (0 à 6 ans). Les conditions d'accès à cette VAE sont de posséder ou non un diplôme, d'être salariée, travailleuse indépendante, demandeuse d'emploi, bénévole. Les assistantes maternelles non permanentes peuvent postuler au CAP Petite enfance par la VAE dès lors qu'elles peuvent faire la preuve de ces 3 ans d'activités ou d'expérience professionnelle. Cette disposition est aussi ouverte à toute autre personne non désignée comme assistante maternelle mais ayant acquis une expérience professionnelle similaire. Dans le cadre de la VAE, il faut ensuite distinguer le droit d'être candidate, qui repose notamment sur le fait d'avoir les 3 années d'activités ou d'expérience professionnelle, et l'obtention du diplôme, qui repose sur l'examen du dossier par le jury. Les candidates au CAP Petite enfance exercent le plus souvent leurs activités, au sein d'équipes pluridisciplinaires, dans des structures d'accueil de la petite enfance et de l'enfance (école maternelle, garderie périscolaire, crèche collective, halte-garderie, centre de vacances) mais elles peuvent également intervenir au domicile de parents ou dans le cadre d'une crèche familiale ou encore à leur propre domicile (dans des conditions d'agrément réglementées). Le CAP Petite enfance donne accès au métier d'agent territorial des services en école maternelle (ATSEM) et au métier d'assistante maternelle.

La recevabilité d'une candidature repose d'abord sur l'acceptation du livret 1 : la candidate doit notamment apporter la preuve qu'elle a exercé pendant 3 ans des " activités en lien avec la finalité du diplôme" et que son activité s'effectuait auprès de jeunes enfants de 0 et 6 ans. Cette activité peut avoir été à plein temps ou à temps partiel. Si la candidature est jugée recevable, la candidate peut alors préparer le livret 2 pour l'examen de ses compétences par le jury. Une assistante maternelle expérimentée peut se voir décerner le CAP Petite enfance intégralement si les compétences qui caractérisent la prise en charge des enfants sont bien maîtrisées, et si le jury considère que cette personne est apte à prendre en charge tout enfant, quel que soit le lieu d'exercice. C'est au jury d'apprécier la transférabilité des compétences.

4.1.4.2. Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence dans le CAP Petite Enfance cf. annexe LE DISPOSITIF VAE

Professionnelle qualifiée, la titulaire du CAP Petite Enfance exerce six types d'activités principales : l'accueil et la garde des enfants ; l'accueil, l'information, le conseil des parents ; l'aide à la prise des repas, aux soins d'hygiène corporelle à partir d'observations et de consignes ; l'aide à l'acquisition de l'autonomie et la contribution à l'éducation (vestimentaire, alimentaire, motrice) ; la participation au développement affectif et intellectuel par des animations de jeux et d'activités socio-éducatives ; l'entretien courant et l'hygiène des locaux, des équipements et du matériel. La titulaire du CAP Petite Enfance doit être capable : de montrer des qualités relationnelles (écoute, dialogue, sécurisation, patience, disponibilité, courtoisie) ; de situer les limites de sa compétence ; d'identifier les besoins de l'enfant ; d'organiser un programme de travail ; de gérer un poste de travail ; de mettre en œuvre des techniques d'entretien des locaux et des équipements ; de mettre en œuvre des techniques relatives à la préparation et au service des collations et des repas ; de mettre en œuvre des techniques de soins d'hygiène corporelle, de confort de l'enfant, de prévention et de sécurité (dont les premiers secours) ; de mettre en œuvre des activités éducatives et de loisirs, y compris l'aménagement des espaces de vie et de communiquer et travailler en équipe.

4.1.4.3. Le livret II ou dossier-preuve du CAP Petite Enfance cf. annexe LE DISPOSITIF VAE

Les candidates sont invitées à présenter dans le livret II, les principales activités et les tâches qu'elles ont effectuées. Pour remplir ce livret, elles sont aidées par un questionnaire guide qui porte sur :

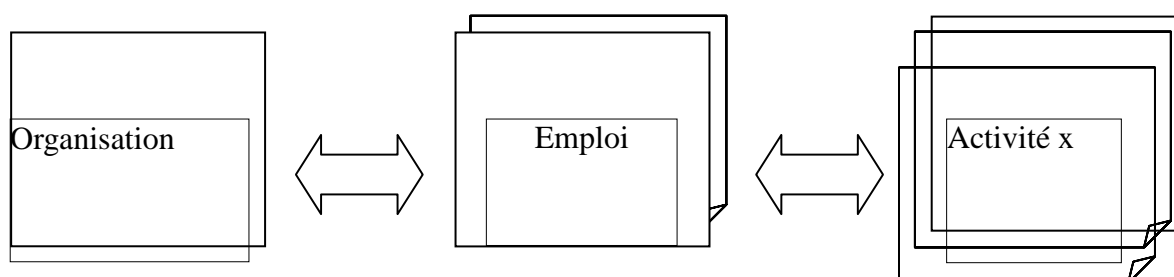
- le contexte de travail,
- les activités et tâches réalisées,
- les outils utilisés (matériaux, ressources...),
- l'étendue de vos responsabilités.

La candidate présente dans le livret II quatre des principales activités et les tâches effectuées. Pour remplir ce livret, elle est aidé(e) par un questionnaire guide qui porte sur le contexte de travail, les activités et tâches réalisées, les outils utilisés (matériaux, ressources...) et l'étendue de ses responsabilités comme le montre les extraits suivants en début du livret II, intitulé *mode d'emploi* : « Grâce à son questionnaire guidé, ce livret doit vous aider à inventorier et à décrire de manière détaillée vos acquis, savoirs, aptitudes et capacités qui ont un rapport direct et étroit avec les exigences du diplôme auquel vous postulez. Ce livret a été conçu pour que vous puissiez décrire vos activités caractéristiques en illustrant votre démarche par des exemples concrets. » et « Au cas où vous rempliriez ce livret II de manière manuscrite, écrivez lisiblement. Veillez à être complet, précis et concis. Vous pouvez reproduire les fiches en autant d'exemplaires qui vous sont nécessaires. Dans ce cas, numérotez les fiches reproduites » ou encore « Il serait trop long et trop lourd de vous

demander de décrire précisément toutes les activités que vous avez conduites durant votre expérience. Aussi, vous devez en choisir quatre (au minimum), parmi les plus significatives. Ces quatre activités doivent vous permettre, en les décrivant et en les analysant, de mettre en valeur votre expérience et de démontrer au jury que vous avez mis en œuvre les savoirs et compétences attendus par le diplôme visé.

Pour bien choisir vos activités, nous vous conseillons de consulter attentivement le référentiel des activités professionnelles du diplôme. Pour décrire précisément et complètement les fiches de ce livret II, vous pouvez photocopier autant que de besoin les fiches fournies (sans oublier de les numéroter !). »

C'est à partir de toutes les informations notées dans ce livret II que le jury peut évaluer les acquis et les compare aux requis du diplôme. Pour se mettre en valeur la candidate doit remplir avec le plus grand soin ce livret II et a la possibilité de fournir tous les documents en annexes (fiches X1, X2, etc...) qui pourront illustrer la description de son expérience et de ses acquis. Afin que le jury puisse apprécier dans quel contexte a été développé et mis en œuvre ses acquis, pour chacune des activités décrites dans ce dossier (au minimum quatre), elle doit renseigner obligatoirement la fiche de l'organisation et de l'emploi dans lesquels elle a accompli cette activité.



Après avoir renseigné les fiches descriptives de son « parcours » (P1, P...), elle doit renseigner de manière détaillée les fiches « organisation » (O1, O ...) et les fiches « emploi » (E1, E...) correspondant aux quatre activités qu'elle a choisies de décrire (A1, A2, A3, A...).

Il lui appartient d'accorder la plus grande attention à la qualité des informations qu'elle produit.

L'un des objectifs de cette recherche est de montrer en quoi le référentiel de diplôme peut être utilisé comme un instrument psychologique selon les mots de Vygotski pour une transformation des processus de pensée des candidates. Un autre objectif est de montrer en quoi l'écrit du livret II nécessite la rencontre de deux discours. En effet quelles sont les traces langagières orales ou écrites des candidates qui montrent la nécessité de se distancier de son action par l'écrit, d'adopter un autre point de vue sur son engagement dans l'action ? Comment en tant que sujet énonciateur, croisent-elles l'écriture singulière du sujet avec celle générale et impersonnelle du dossier vierge qui leur a été remis pour endosser tour à tour les rôles du sujet pragmatique, agent de l'action évoquée, et du sujet épistémique qui réfléchit l'action passée ? Ancrée dans le quotidien et le pragmatique, l'expérience se dit en mots du quotidien qui constituent ainsi le support de l'évaluation, « en chacun d'eux se croisent les

significations que rassemble une culture et le sens que chacun peut leur attribuer. » (Astier, 2004, p.31). Ainsi si le livret II n'est ni une page blanche, ni un face à face avec soi-même, en quoi l'activité de mise en écriture de l'expérience permet-elle et demande-t-elle un certain nombre d'opérations sur les mots, les signes et les sens correspondant à différentes processus psychiques (classer, organiser, lister, comparer, juxtaposer) que traduisent les prescriptions matérielles et symboliques (tableau, listes...) de la tâche ? Comment ces activités psychiques sont-elles en quelque sorte transcrites et disponibles pour être reprises, poursuivies dans d'autres expériences mais aussi révélées dans les traces des différentes productions langagières ? S'il faut ainsi formaliser et mettre en relation son expérience avec les concepts du référentiel, dans quelles mesures l'écrit est-il un dialogue avec le livret vierge, et un dialogue avec son propre écrit ? En effet si la dimension graphique du dossier inscrit l'expérience dans l'espace, cela permettrait-il au sujet de prendre une certaine distance par rapport à l'inscription temporelle de l'action et instituerait ainsi un espace de réflexion sur lequel il pourrait revenir. Entre les mots du livret II et ceux du référentiel, chacune des candidates est ainsi soumise à l'épreuve du sens à attribuer aux mots d'autrui et à réélaborer ses propres significations et ses écrits. Alors à quels autres modes de pensée que ceux mobilisés par la simple description narrative l'injonction à écrire ouvre-t-elle ?

4.1.4.4. Enjeux et finalités de cette démarche en VAE pour l'institution et pour les candidates

Les enjeux et les finalités de cette démarche en VAE sont multiples et rarement explicités. Pour l'institution, les finalités sont la professionnalisation et l'insertion professionnelle des candidats par la VAE. On pourra se rendre compte à partir de l'analyse du corpus, que pour les candidates, l'obtention du diplôme est bien sûr essentiel, mais d'autres motifs, pas toujours conscients, les motivent. Pour elles, l'enjeu est, tout à la fois, social et personnel; il leur est possible de faire reconnaître ainsi, des acquis, de devenir visibles dans une société qui a besoin de signes, d'obtenir une certification qui va donner à voir sa position sociale, comme il le sera montré au chapitre 6. L'objet de cette recherche est de démontrer comment et pourquoi il y a eu souvent transformation des motifs, des processus de pensée, des représentations, du rapport au savoir et de l'identité culturelle de ces candidates lors de leur recherche d'une certification pour la VAE ; en effet les motifs que l'on voit s'exprimer ici sont aussi objet de développement, au cours de la VAE, comme nous le verrons plus loin.

4.1.4.5. Un contexte singulier d'accompagnement

L'accompagnement est donc une aide méthodologique et pratique, à la fois groupale et individualisée, pour la constitution du livret II. C'est-à-dire que les candidates sont regroupées par cinq ou six d'un même secteur mais que l'accompagnement doit comprendre une part d'individualisation, soit pendant les séances, soit dans les échanges et suivis à distance.

Droits, modalités, durée

Le DAVA est l'organisme de l'Éducation nationale qui donne des informations sur les textes juridiques, les différentes étapes de la démarche, les diplômes... Le DAVA propose aux candidates du diplôme CAP Petite Enfance un accompagnement groupal et individualisé, avec

des spécialistes du métier et du diplôme, désignés par l'inspecteur de l'Education Nationale, et des spécialistes de la VAE.

Le DAVA propose d'accompagner les candidates tout au long de leur parcours. Cet accompagnement a trois objectifs principaux :

- leur permettre d'analyser leur expérience professionnelle,
- les guider dans le choix et la description des activités professionnelles ou extra professionnelles en rapport avec le diplôme CAP Petite Enfance,
- les préparer à rencontrer les membres du jury.

L'accompagnement est réalisé par des enseignants spécialistes du diplôme demandé et des spécialistes de la VAE habilités.

L'objectif est d'aider les candidates à compléter leur livret II tout en garantissant la déontologie et notamment le respect du caractère personnel du dossier de validation, afin de répondre aux attentes du jury.

Au-delà des appuis initiaux personnalisés, de la présentation de la méthodologie la plus adaptée aux objectifs des candidates, de l'apport d'outils de rédaction, il est apporté un appui tout au long de leur travail de rédaction, par des relectures annotées de leurs travaux et des entretiens de soutien dans la constitution du livret. Une relecture finale est incluse dans la prestation d'accompagnement. Quelques semaines avant l'oral de jury, les candidates peuvent bénéficier d'une simulation d'oral de jury, afin de parfaire la présentation de leur dossier. Cette session a pour objectif de leur permettre d'aborder les points clefs de la présentation devant le jury, d'optimiser leur présentation orale, de les mettre en confiance peu de temps avant ce rendez-vous.

Un accompagnement particulier de l'accompagnatrice-chercheuse

Cette accompagnatrice est missionnée depuis une dizaine d'années, par l'institution du DAVA, en « qualité d'accompagnatrice pour participer dans le cadre de la démarche de validation des acquis de l'expérience(VAE) à l'aide méthodologique » d'un groupe d'assistantes maternelles pour les préparer à obtenir le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) Petite Enfance. L'accompagnement pour le CAP Petite Enfance est une prestation forfaitaire pour un groupe de 3 à 6 candidates qui comprend des temps d'entretien avec l'accompagnatrice, de travail de relecture et de travail à distance. La durée totale d'entretien avec les candidates ne peut excéder 9 heures (22 heures s'il y a des subsides européens). Le face à face est la modalité la plus adaptée pour cela. D'autres modalités pourront être retenues en fonction des contraintes des candidates et en accord avec elles : téléphone, mél, fax.

C'est par la description fine, étape par étape, lors de la tenue d'un cahier-journal par cette accompagnatrice, des situations mises en œuvre, des activités des candidates, des productions individuelles, collectives et interactives, et aussi de sa propre démarche de régulation et de ses retours réflexifs, que le corpus a pu être constitué sur lequel pourra s'appuyer cette recherche et tenter de révéler ce qui s'est joué dans cette mise en œuvre particulière d'une formation à la VAE. Les extraits suivants sont tous tirés du cahier-journal de l'accompagnatrice. Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Son accompagnement vise à aider les candidates dans la préparation de leur livret II en leur fournissant une méthode de travail en s'appuyant d'une part sur les ressources du dispositif et d'autre part en leur en proposant d'autres élaborées en fonction des difficultés spécifiques de chacune des candidates.

« Pour moi les enjeux sont complexes et multiformes. Comment interpréter ce rôle d'accompagnatrice que m'a confiée l'Institution ? Comment accompagner chaque candidate dans ce long processus de développement personnel et professionnel qu'est la démarche d'écriture sur sa pratique que demande la validation des acquis de l'expérience ? Comment l'aider à exprimer et affirmer son identité personnelle et professionnelle ? Comment l'accompagner dans son émancipation et son autonomie, jusqu'à la liberté d'être véritablement, auteur de son écrit, de sa pratique et parfois au-delà, de sa propre vie ? C'est pour moi, une grande joie que de m'essayer dans ma pratique de chaque instant à partager, un moment ce chemin ».

C'est par un récit de pratique, avec une parole en je, qu'elle s'est efforcée de prendre la posture réflexive qu'elle demande aux candidates, pour relater le plus clairement possible dans son journal de recherche (dont j'ai parlé en introduction) ce qu'elle a fait dans ce type d'accompagnement et permettre au lecteur de mieux se représenter sa pratique.

« Cet accompagnement se fait en plusieurs étapes que j'ai peu à peu délimitées dans mes différentes missions, étapes construites, je dirais plutôt bricolées, (pour conserver l'image d'un travail élaboré par touches successives, avec des allers retours, des adaptations liées aux personnes et aux situations) au fur et à mesure de mes interventions ».

Ainsi partant de la singularité de chaque rencontre, elle a pu en tirer des récurrences et en quelque sorte généraliser la démarche d'accompagnement à l'écriture de l'expérience, tout en proposant aux différentes candidates des situations spécifiques adaptées, telles des marches intermédiaires pour leur permettre les apprentissages nécessaires à cette nouvelle activité et déjouer certaines résistances et empêchements de réussir leur VAE (outils et étapes mis en place seront décrits au chapitre 6). Tout au long de cette mise à plat dans ce cahier-journal, de ses gestes professionnels d'accompagnatrice en lien avec les productions des candidates sont notées les références, sources théoriques et réflexions sur lesquelles elle s'est appuyée dans le quotidien de son travail, tout en tentant d'élucider d'une part, quels sont les fondements théoriques sur lesquels étayer sa pratique et d'autre part souligner la cohérence entre ceux-ci et les valeurs et principes qu'elle défend en tant que professionnelle et en tant que personne.

« J'ai pu ainsi, peu à peu cibler ma problématique sur le type d'accompagnement à l'écriture qui puisse permettre de transformer les rapports au savoir et en particulier, les rapports à l'écrit. Car aider ces adultes, ayant des difficultés à l'écrit, à mettre en mots leurs gestes professionnels, en partant de leur ressenti et de leur vécu, c'est surtout les amener à s'impliquer davantage, pour verbaliser d'abord le quotidien ; c'est induire ensuite, en chacune, un dialogue intérieur pour soi ; c'est enfin les engager socialement pour qu'advienne la parole pour l'autre. »

Pour conclure, il faut insister sur le fait que le dispositif VAE n'est pas uniquement un simple environnement pour le développement des individus. La VAE représente aussi une

«institution » qui impose ses propres frontières, ses propres formes au développement de l'individu. La pression institutionnelle de ce dispositif s'exerce ainsi à tous les niveaux de la procédure dans le sens où celle-ci conduit les candidates à la VAE CAP Petite Enfance à la prise de conscience de leurs droits et aussi de leurs responsabilités face à ces droits. Elles sont amenées à chercher, dans leur expérience, ce qui leur permet de correspondre aux systèmes d'attentes socialement définis et auxquels elles doivent se conformer pour être reconnues. Ainsi se jouerait-il pour elles un double processus de développement dans l'écriture, quasi dialectique entre les attendus de leur fonction (et les risques de formatage par l'entrée dans le moule du référentiel) et leur expérience singulière marquée par une expression personnalisée ? La pression institutionnelle s'exerce également sur les autres acteurs pour qu'ils jouent le rôle qui leur est assigné même si, par exemple, pour les jurys, le cadre juridique prône leur souveraineté. La pression institutionnelle est aussi dans les prescriptions et les tâches à réaliser par chaque acteur dont l'accompagnatrice, même si celle-ci s'autorise à la création de situations nouvelles par rapport au dispositif initial de VAE, ce que nous verrons lors du traitement et l'analyse du contexte spécifique du corpus. Plusieurs catégories d'acteurs (candidates, accompagnatrice, etc.) et plusieurs formes d'activités (élaborer et formaliser son expérience pour la candidate, accompagner, évaluer, pour les autres acteurs, etc.) s'articulent dans le cadre de la VAE dont l'enjeu primordial est d'améliorer la compréhension et la validation des expériences, des connaissances et des apprentissages antérieurs, particulièrement non formels et informels, avec la participation de ceux qui valident ces connaissances dans la pratique. Le dispositif VAE a été décrit à travers les cadres politiques, institutionnels, et sociaux dans lesquels il s'inscrit. Son fonctionnement a été montré en ayant comme ligne directrice le parcours des candidates et leur activité sur leur expérience passée, de même ses caractéristiques les plus saillantes. Dans quelles mesures ce dispositif peut-il être un cadre pour le développement des adultes ?

4.2. Le corpus : les données

Ce corpus est composé de traces orales et écrites issues du suivi longitudinal de seize candidates au cours d'environ neuf mois. Les données issues de ce suivi sont rassemblées séparément pour chacune des candidates et alimentent mes études de cas. Chaque cas est constitué principalement, soit des retranscriptions de séances d'accompagnement qui constituent les traces écrites des interactions verbales entre les candidates ou entre une candidate et l'accompagnatrice, soit des traces écrites successives des candidates y compris les corrections et prises de notes apportées en réponse aux questions d'explicitation écrites ou orales des autres candidates et de l'accompagnatrice, le carnet de bord et le livret final ; ces données seront croisées avec les annotations de l'accompagnatrice sur les textes des candidates et dans certains cas des pendant la séance ou après sur son cahier-journal. cf. Annexe TABLEAUX Caractéristiques des candidates et éléments de corpus disponibles

4.2.1. Les traces orales des situations de co-activité et d'interactions langagières

Ce choix de l'oral est motivé tout d'abord, par le fait que c'est effectivement dans les interactions langagières entre l'accompagnatrice et les candidates que s'accomplit une partie des apprentissages de nouvelles activités psycho-langagières, ensuite par le fait que celles-ci constituent les traces de l'évolution à l'interne des processus psycho-langagiers des candidates.

Ces traces orales sont des verbatim, ils comprennent :

- les verbalisations et échanges d'expérience, mise en mots de la pensée, formalisation, descriptions explicitées et précises des gestes professionnels pour chaque activité
- Les métaphores
- la lecture individuelle et collective des premiers jets d'écriture sur la description de l'activité (1ière partie du livret) suivie d'un questionnement (QE) par le groupe
- les échanges, généralisation et analyse, mise en liens de leur pratique et des compétences attendues du référentiel, analyses explicitées et distanciées des gestes professionnels pour chaque activité.
- La lecture individuelle et collective des premiers jets d'écriture sur l'analyse de l'activité (2ième partie du livret) suivie d'un questionnement (QE) par le groupe
- Les entretiens-simulation de soutenance devant le jury.

4.2.2. Les traces écrites de l'activité en VAE :

J'ai considéré toutes les traces disponibles du parcours des candidates et de leur activité conjointe avec l'accompagnatrice et les autres candidates. Les traces sont les indices permanents produits par l'activité (Vermersch, 1994). Il peut s'agir d'activité conjointe et des traces des échanges écrits entre l'accompagnatrice et les candidates (qui poursuivent l'interaction), des questions, commentaires, corrections, compte-rendu et prises de notes de l'accompagnatrice sur son journal et des candidates sur leur carnet de bord et écrits successifs. Ont été également pris en considération les versions intermédiaires et finales du livret de VAE élaborées par les candidates (brouillon et divers jets successifs) en tant qu'activité à la fois individuelle et conjointe. Le livret, c'est ce qui est produit par la candidate, c'est le produit de l'activité de la candidate mais c'est aussi le produit ou le résultat de la co-activité. L'utilisation des traces écrites dans l'analyse de l'activité des candidates VAE et de la co-activité accompagnatrice-candidates et candidates -candidates est une source d'informations très précieuses, à la fois directement, pour ce dont elles témoignent et indirectement dans la mesure où elles corroborent les informations qui ont pu être recueillies par les verbalisations dans les verbatim et indirectement en ce qu'elles les traces des processus inter-intra psychiques de cette communauté de recherche collaborative.

4.2.2.1. Les écrits des candidates

- *Les carnets de bord*
- *Des premières versions aux écrits finalisés*
- *Les lettres de motivation*
- *Les retours réflexifs sur leur parcours VAE*

4.2.2.2. Les écrits de l'accompagnatrice

- *Le cahier-journal*
- *Prises de notes sur les métaphores*
- *Les annotations des premières versions*
- *Les retours réflexifs collectifs sur leur parcours VAE*
- *Prises de notes sur les entretiens-simulations de soutenance devant le jury*

4.2.3. Au total, pour cette recherche, une sélection raisonnée dans l'ensemble du corpus

Mon analyse repose sur le suivi longitudinal de seize candidates. Les données issues de ce suivi sont rassemblées séparément en différents parcours pour chacune des candidates (cf. annexe LES PRODUCTIONS LANGAGIERES DES CANDIDATES) et alimentent mes études de cas, plus ou moins complètes, selon les matériaux de départ et selon les choix de corpus dans le respect des parcours effectués. cf. Annexe TABLEAUX ET DIAGRAMMES « Les corpus », et p. 240)

Un cas signifie pour nous le parcours d'une candidate VAE. Le parcours couvre principalement les séances d'accompagnement et les écrits produits dans les intersessions. Ensuite, j'ai dû choisir parmi les différents écrits et verbatim ceux qui sont les corpus les plus documentés, quelques cas seulement sont complets et j'ai utilisé les autres en comparaison.

- Ainsi un premier élément de corpus est constitué d'une part des retranscriptions des séances 3, 4, 6, 9, d'accompagnement enregistrées du groupe 3 (verbatim), qui constituent les traces des interactions verbales entre les six candidates de ce groupe ou entre ces six candidates et l'accompagnatrice (les métaphores, et les autres échanges tenus lors des différentes séances d'accompagnement) et d'autre part des retranscriptions des séances d'accompagnement sur les retours réflexifs verbalisés de leur parcours VAE et les entretiens-simulations de soutenance pris en notes par l'accompagnatrice.

- Le deuxième élément de corpus est constitué des traces écrites successives de trois candidates dans leur carnet de bord, y compris les corrections et prises de notes apportées en réponse aux questions d'explicitation écrites ou orales des autres candidates et de l'accompagnatrice, leurs lettres de motivation et leurs livrets finalisés.

Le dernier élément de corpus sert à comparer ces premiers résultats à ceux d'une dizaine d'autres candidates (ces données seront croisées avec les notes prises par l'accompagnatrice, pendant ou après les séances sur son cahier-journal, avec ses annotations sur les textes de certaines candidates. cf. Annexe TABLEAUX ET DIAGRAMMES « Les corpus

Nous comprenons ainsi, à la fin de ce quatrième chapitre, où a été précisé le cadre politique, économique et social dans lequel sont décrites les activités des candidates à la VAE, l'importance du contexte à la fois général et singulier dans lequel s'inscrit cette formation à la VAE et donc dans mon dispositif d'observation et pour ma question de recherche. D'où la nécessité d'un cadre conceptuel et méthodologique de recherche « qui s'inscrit pleinement dans la société et ses questionnements, ses mouvements, ses tiraillements et ses idéaux, tout en laissant la place au sujet en tant que personne singulière. En effet, le dispositif VAE apporte non seulement des changements majeurs notamment en permettant la progression professionnelle des candidates, par le rôle et la fonction que remplissent les certifications sur le fonctionnement du marché du travail mais aussi en donnant du sens au parcours de chacune des personnes et parfois du sens à leur trajectoire de vie.

Chapitre 5 - Cadre méthodologique : articuler l'agir aux phénomènes langagiers, psychiques et relationnels

5.1. Articuler le psychique et le langagier à l'analyse de l'activité

Analyser l'activité, dans ses dimensions (inter)subjectives, conceptuelles et relationnelles mais aussi langagières, cela place le travail mené au cœur d'une grande question. Jean-Pierre Fillietaz la formule bien : « Qu'il soit linguiste, psychologue, sociologue, philosophe ou didacticien, le chercheur en sciences humaines bute à l'évidence sur une difficulté bien réelle lorsque son attention se porte sur le concept d'action et le réseau sémantique qui y est associé. [...] on ne dispose pas aujourd'hui d'une théorie unifiée de l'agir humain, mais de théories de l'action multiples, émanant d'horizons disciplinaires variés » (2006, p.74,)

Dans la ligne des propos de l'auteur (op. cité, p. 75), je m'inscris dans l'analyse du pôle individuel de l'agir, celui-ci étant inscrit dans un milieu, un cadre participatif, des normes, et un ou des genres de textes et discours : les participantes à l'accompagnement VAE ont dû apprendre à décrire et analyser leur activité professionnelle et formaliser leur expérience, ainsi que leur retour réflexif sur celles-ci. Et mon travail de chercheuse a été de recueillir un corpus oral et écrit, en se dotant de moyens de repérer des traces, des marques du développement des apprentissages menés, de la conceptualisation, du retour réflexif sur soi, et des compétences d'expression dans la description et l'analyse des activités professionnelles. Cela aussi dans le but de comprendre comment et pourquoi l'accompagnement à l'écriture en ZDP dans le cadre du dispositif VAE peut permettre du développement professionnel (dont la réussite au CAP Petite Enfance) et personnel de toutes ces candidates.

Il m'a donc fallu coordonner les approches de l'activité, relevant des sciences de l'éducation et plus particulièrement du champ de la professionnalisation des adultes, avec les approches des productions langagières.

J'ai présenté précédemment les textes institutionnels régissant la VAE ; et ensuite les textes à produire par les candidates, avec leur norme, leur genre, et leurs destinataires, et j'aurai à montrer comment cela a amené tout le groupe à s'inscrire non plus seulement dans le texte, mais aussi dans le discours. Ici, je fais référence au *Dictionnaire des Sciences du langage* (Ducrot & Todorov, 1979), article « Texte et Discours » : le texte ne se définit pas seulement comme un ensemble de phrases, de paragraphes, mais par d'abord par son « autonomie ». C'est un « système connotatif » (Ducrot, Todorov, ibid.) : à la fois une production de quelqu'un, et une productivité, la trace d'un processus. Quant au discours, c'est « le texte + le contexte » (op. cité, ibid.) : ainsi j'étudierai, en particulier, les conditions de production du discours : dans le cas des textes produits par les candidates à la VAE, je prendrai en compte la norme et le genre des textes attendus (cf. présentation de la VAE, page...) d'une part, et d'autre part, les conditions socio-économiques et professionnelles du travail des candidates. Par exemple, il n'est pas indifférent que leur milieu de travail soit aussi leur milieu de vie,

leur « chez soi ». Il me faudra aussi tenter de coordonner le psychique et le langagier, question en débat depuis longtemps (voir par ex. Chiss & Puech, 1989, 11-2, p. 7-36) : ainsi, le « langage intérieur » (p. 10) est-il remis au premier plan, de même que l'intersubjectivité et le développement de la conscience de soi par et avec autrui (idem p. 11).

Les marques qui seront recherchées dans les productions langagières seront des marques textuelles, des marques discursives, mais aussi d'énonciation. L'énonciation « a pour but de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 30). Ainsi, des éléments d'analyse complémentaires seront pris en compte, l'environnement de l'échange langagier et de ses divers participants. Par exemple, Bernard Py propose la notion de « saillance », y compris dans les séquences conversationnelles potentiellement acquisitionnelles (2004, p. 117-131). Cette notion de saillance manifeste le passage au premier plan de la subjectivité de l'apprenant, elle est observable dans les discours et interactions. Il restera à l'articuler à l'analyse de l'activité : signe d'une prise de conscience d'une lacune, d'un besoin ou d'un apprentissage ? Les situations et fragments de corpus étudiés préciseront. Depuis longtemps, l'ethnologie, notamment avec Margaret Mead (1934) a cherché à coordonner relations, langage et développement conceptuel, et avec Malinowski, (après Dewey, Vygotski et avant Bruner), à y intégrer les apprentissages : pour Malinowski, la culture est « le corps complet d'instruments, les privilèges de ses groupes sociaux, les idées et les croyances, les coutumes humaines », incluant langue(s), histoire, patrimoine, relations, territoire et aussi comme « un vaste appareil de conditionnement qui, par la formation, la transmission des compétences, l'enseignement des normes et le développement des goûts, unit éducation et nature et produit des êtres dont le comportement ne peut être déterminé par la seule étude de l'anatomie et de la physiologie. [...] Cela est rendu possible par le langage » (Malinowski, Bronislaw, 1961, pp. 73, 75, 79).

On voit ainsi que le langage et ses utilisations sont au cœur de l'activité ; avec cet avantage que le langagier peut permettre de constituer des observables de l'activité.

5.2. L'activité : approche clinique et manifestations langagières

Il s'agira ainsi de découvrir derrière ces traces constituées par les différentes productions langagières des candidates tout au long du parcours VAE, quelles sont les activités réalisées et les processus psychiques engagés et ce dans quel type de situations. Analyser l'activité dans le cadre de la VAE, dans ses dimensions (inter)subjectives, conceptuelles et relationnelles mais aussi langagières, ramène aux concepts fondateurs et aux travaux des principaux auteurs Dewey, Mayen, Vergnaud et Pastré qui ont traité de ces questions autour de la clinique de l'activité, le terme clinique étant entendu non comme du soin, mais comme une approche intégrant la subjectivité et la singularité du sujet dans l'agir professionnel.

5.2.1. Agir avec l'expérience en VAE

Pour articuler mon objet de recherche aux apports théoriques du chapitre 2, j'ai fait le choix du dispositif VAE CAP Petite Enfance et donc d'un terrain dans lesquels les candidates

se retrouvent engagées dans des activités nouvelles, des situations et des « espaces de pensées » inédits et dans lesquels l'expérience passée est mise en mouvement (Vygotski, 2003). Dans le cas de la VAE, en effet, on se situe tout d'abord dans un dispositif où l'expérience passée doit subir des transformations pour qu'elle entre dans le cadre attendu du dossier, qu'elle corresponde au langage, aux rubriques et aux formes du référentiel et qu'elle soit lisible au jury. De ce point de vue, l'expérience passée doit être rapportée à des emplois, à des activités et à des situations-problèmes et subir en quelque sorte un processus d'enquête. En second lieu, on se situe dans une autre expérience présente vécue par les candidates face à une activité nouvelle, dans une ou des situations inédites. C'est à partir de la nature et de la qualité de l'expérience passée que l'expérience en cours de chaque candidate VAE va être vécue. Une autre dimension de l'expérience consiste dans le fait que les personnes arrivant en VAE ont peu d'expérience de la VAE elle-même et ont peu d'expérience de l'activité d'élaboration de leur expérience passée. Je m'intéresserai directement à la manière dont leur expérience passée leur permet de s'approprier la nouvelle activité et en particulier à leur rapport au savoir et surtout à l'écrit. Il s'agira, par les apports méthodologiques suivants, de repérer ce qui de l'expérience passée est reliée à celle à venir et montrer comment se sont construits, dans cette continuité, «le dynamisme, la flexibilité et la plasticité » de l'enquête, par l'interaction de facteurs internes (subjectifs) et externes (objectifs) dont parle Dewey.

5.2.1.1. Approche clinique de l'activité : le couple enquête- situation

Pour Dewey, situation et interaction sont « inséparables » et les facteurs internes et externes de l'expérience forment ce qu'il appelle « une situation ». Le principe d'interaction ou de transaction correspond à une restructuration continue de l'expérience par la participation aux situations à travers le schème de l'enquête qui a été développé au chapitre 2. Pour Dewey, il faut partir du tout de l'univers si l'on veut se donner le maximum d'interactions. Mais pour penser ces interactions, il faut en découper une portion. D'où l'idée de situation qui constitue l'unité de base de l'enquête. Michel Fabre ajoute « On ne peut dire que le sujet est dans une situation puisque la situation constitue précisément l'ensemble des interactions entre le sujet et l'environnement ou encore l'environnement expérimenté du sujet », (2006). . Une situation est donc ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement, son contexte. Pour Dewey, un contexte, un environnement ou une situation suscitent des fonctions et des formes d'activités car, dit-il, « l'action est une réponse ; elle suppose une adaptation, un ajustement. L'activité en tant que telle n'existe pas. Toute activité se déroule dans un milieu, au travers d'une situation et en fonction de certaines conditions » (2004, p.79). En conclusion, la situation pour Dewey, ne peut être donnée une fois pour toute et à l'avance, mais elle évolue au fur et à mesure que la détermination progressive de l'enquête se développe.

Dewey (1938/1993, p.169) définit l'enquête comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » Il ajoute que la situation déterminée est l'horizon de l'enquête. (Dewey, 1938/1993 p. 172)

Ainsi, pour ma recherche, il s'agira de démontrer dans quelle mesure la démarche mise en œuvre par l'accompagnatrice correspond au concept d'enquête et permet bien de faire

préciser par les candidates quels sont les éléments constitutifs de l'organisation de chaque activité décrite et leur rôle spécifique en tant que sujet agissant.

5.2.1.2. Approche clinique de l'activité : « Une situation, entre le donné et le créé» (Mayen, 2004)

Toute situation s'inscrit donc dans un contexte global. C'est une approche constructiviste de la situation : la situation n'existe pas comme un objet pour le sujet car le sujet est inclus dans la situation elle-même et toute situation est conçue comme intrinsèquement dynamique, en effet Dewey définit l'expérience comme une dialectique de passivité et d'activité. (Dewey, 1920, p. 9) « De ce point de vue, la notion de contexte est à articuler à la notion de situation, avec l'intention de montrer comment la situation n'est ni un contenant pour l'activité, ni un cadre exclusif de détermination, mais une forme qui correspond à ce que nous devons apprendre à maîtriser et à transformer, qui contient une partie des moyens pour le faire et contribue donc à donner forme à notre esprit ». (Mayen 2004, p.29) Cet auteur ajoute que «situation et activité sont indissociablement liées.

Mais ce qui qualifie les situations, ce sont plus encore ces caractéristiques qui font d'elles des formes de vie dynamiques, multiples et complexes et en rendent difficile l'apprentissage et la maîtrise » et que la difficulté de la notion de situation tient à ce qu'elle est « un espace dynamique qui est structurée par l'activité du sujet qui la définit et la redéfinit en cours d'action, et structurante au sens où elle impose des contraintes, suscite des formes d'activité, provoque des réaménagements des formes d'organisation de l'activité. La situation est donnée en même temps qu'elle est créée par l'activité des sujets. » (Mayen, 2004, p30). Bruner (1991) définit la situation comme un scénario, nous dit encore Mayen (ibidem), « structuré par des règles avec un début et une fin, et l'apprentissage d'une forme de vie s'effectue en même temps que cette forme se vit, que ce jeu se pratique. »

Ma méthodologie d'analyse se basera ainsi à partir des situations données par le référentiel pour démontrer comment elles sont retravaillées et « recrées » par les candidates dans le cadre du parcours VAE et comment elles sont des espaces d'accomplissement des dimensions cognitives, sociales, affectives qui s'entrechoquent dans l'activité. Cela permettra aussi de découvrir, dans le cadre de la description et de l'analyse de leur expérience, si les composantes de chaque situation choisie par les candidates sont tout à fait définissables par avance et comment leur analyse permet aussi leur construction, de par les questionnements, les choix et décisions, les allers et retours et les réajustements.

De la même manière, il s'agira pour les situations proposées par l'accompagnatrice de démontrer comment elles sont redéfinies par les candidates et surtout comment elles sont structurantes dans le sens où elles suscitent chez chacune d'elles des formes d'activités et de nouveaux processus de pensée.

5.2.1.3. Approche clinique de l'activité : distinguer tâche et activité

D'abord il est important, avec Leplat (1997), de bien distinguer tâche et activité ; la tâche correspond, selon lui (1986), à « tout ce qui est attendu, prescrit objectivement par

l'organisation, c'est ce que doit faire l'opérateur ». C'est la tâche prescrite. L'activité est, selon lui, « La tâche réellement effectuée par les opérateurs. Ils s'adaptent à la situation, prennent des décisions personnelles en fonction de leurs savoirs et de leurs compétences professionnelles. » En effet il y a toujours moins dans la tâche prescrite que dans l'activité réalisée, où le sujet avec sa dimension cognitive est pris en compte. La part visible de l'activité se réduit aux opérations d'exécution alors que la réussite de l'action dépend d'une conceptualisation des caractéristiques de la situation dans toutes ses dimensions. Identifier la situation suppose la construction, en pensée, de représentations des caractéristiques pertinentes de la classe de situations en fonction des buts visés, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action. La représentation a pour fonction d'orienter le sujet dans la situation, de conceptualiser le réel pour la réalisation efficace de l'action.

Ainsi dans mes traitements et analyses des données, je m'attacherai à distinguer la tâche exécutée par les candidates et les activités de conceptualisation réalisées par chacune d'elle.

5.2.1.4. Approche clinique de l'activité : Le schème au cœur du couple situation-activité

C'est en effet l'analyse de l'activité qui permet « la descente vers le cognitif » qui selon Vergnaud, (2001) indique qu'il n'y a « pas d'analyse de l'activité sans analyse des conceptualisations sous-jacentes » pour identifier « les différents niveaux d'organisation de l'activité dans lesquels interviennent les invariants opératoires, qui correspondent à la construction, en pensée, des caractéristiques essentielles d'une situation à partir desquelles l'état de celle-ci peut être identifiée et sur lesquelles il est possible de raisonner pour agir...» (idem, p.48). Cette « construction, en pensée, des caractéristiques essentielles d'une situation » entraîne avec leurs effets, l'identification des buts et sous-but et l'émergence de règles d'actions à partir desquelles est générée l'action.

En fait, pour Vergnaud, l'organisation de l'activité est élaborée en tenant compte des propriétés spécifiques de la situation. Il ajoute (idem, p.46) « c'est justement ce sens d'organisation que nous donnons au schème ». De ces caractéristiques découle le concept de schème qui constitue la clé de voûte de son cadre théorique (1985, 1996, 1998, 2000, 2008). Il définit le schème comme une forme invariante d'organisation de l'action et de la conduite pour une classe de situations donnée. (2000, p. 45) En conclusion pour cet auteur (1993, 1996, 2007) il n'y a pas de schème sans situation, mais pas non plus de situation sans schème, puisque c'est le schème qui identifie une situation comme faisant partie d'une certaine classe. En fait, pour Vergnaud, l'organisation de l'activité est élaborée en tenant compte des propriétés spécifiques de la situation. Le schème est formé de quatre catégories distinctes de composantes toutes indispensables : « des buts, des sous-but et des anticipations ; des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ; des invariants opératoires (concepts-en acte et théorèmes en acte); des possibilités d'inférence en situation ». Mais « le schème est aussi une forme d'organisation de l'activité, invariante dans son organisation, qui permet la plus grande plasticité dans le déroulement temporel de l'activité en situation ».

- La partie intentionnelle du schème qu'est le but, est essentielle dans l'organisation de l'activité. Le but se décline en sous-buts, séquentiellement et hiérarchiquement agencés « lesquels donnent lieu à de nombreuses anticipations ». Vergnaud précise bien que le but peut être partiellement conscient et que « les effets attendus de l'action ne sont pas tous prévisibles par le sujet ». De plus, l'auteur précise que le caractère intentionnel, même partiel, de la conduite et de l'activité « ne doit pas être minimisé », que « la force de l'intention est variable » et que finalement « plusieurs intentions distinctes peuvent coexister dans la même activité. » (Idem, p.57)

- Les règles d'actions de prise d'information et de contrôle constituent la partie générative du schème. Les règles d'actions sont totalement conditionnées à la fois par la représentation du but à atteindre pour permettre au sujet de s'assurer « qu'il est toujours sur la voie choisie », et à la fois par les conceptualisations qui permettent au sujet « d'identifier les objets en présence, leurs propriétés et relations », ainsi que les transformations qu'il veut leur faire subir. Pour Vergnaud, les règles d'action « forment la partie proprement générative du schème, qui engendre la conduite au fur et à mesure de l'évolution des variables de la situation » ensuite « les règles n'engendrent pas que l'action, mais toute l'activité (...) la conduite observable et toute une activité non directement observable » (2000, p.47).

- Les invariants opératoires forment la partie la plus proprement cognitive du schème : ils consistent en « concepts-en-actes et théorèmes-en-actes qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter » (1996, p.285). En fait, les invariants opératoires, par le biais des concepts-en-acte, mettent en mouvement les autres composantes du schème car ils permettent de « prélever dans l'environnement les informations pertinentes, et de sélectionner les théorèmes-en-acte nécessaires au calcul à la fois des buts et sous-buts susceptibles d'être formés, et des règles d'action, de prise d'information et de contrôle permettant de les atteindre. » (2007, p.57) Les schèmes s'articulent étroitement à l'expérience car pour l'auteur : « l'histoire de chaque individu, c'est aussi l'histoire des situations qu'il a rencontrées, c'est son expérience. Mais dans ce flou d'épisodes, l'individu construit des invariants qui lui permettent d'opérer sur le réel. C'est dans ses invariants opératoires que se trouve la source de la pensée » (Vergnaud, 1994, p.8) C'est pourquoi le concept de schème englobe les gestes, les raisonnements et opérations techniques, les interactions sociales, les émotions, l'affectivité et les activités langagières. « Or, l'expérience consiste à la fois dans la rencontre d'occasions de faire, de comprendre et de découvrir dans le court terme d'une situation nouvellement rencontrée, et dans le lent mûrissement d'un répertoire de ressources cognitives, au fil des années et des décennies de pratique.» (Vergnaud, 2003, p.7).

C'est pourquoi le concept de schème pourra aider à comprendre en quoi l'activité des candidates est organisée, efficace, reproductible et analysable. La théorie des schèmes me permettra en effet d'analyser l'activité des candidates en termes de formes d'organisation associées à des classes de situations et de comprendre leur adaptation à ces situations. Car leur activité n'étant jamais tout à fait la même, c'est par l'analyse des propriétés spécifiques de la

situation que l'organisation de l'activité de chacune sera révélée. C'est-à-dire que cela permettra aussi de comprendre toute l'organisation de leur activité orientée d'une part par les buts et sous-buts, par leurs conceptualisations des situations (leurs invariants opératoires ou leurs concepts pragmatiques) qui ont orienté leurs prises d'information et d'autre part par des règles d'action qui leur ont permis de décider des actions à mener selon l'état de la situation mais surtout que cela mettra en évidence la dimension de conceptualisation présente au cœur de l'organisation de leur activité..

Mais l'intérêt de ce concept de schème réside aussi dans le fait qu'il permettra de saisir comment l'accompagnatrice s'en sert comme moyen de faire passer les candidates d'un registre pragmatique à un registre épistémique, des concepts du quotidien aux concepts scientifiques.

5.2.1.5. Approche clinique de l'activité : structure conceptuelle de la situation, comme organisateur de l'expérience

Mais diversité, variabilité et extensivité, distinguent les multiples formes d'une classe de situations, toujours identiques et toujours différentes. Une même situation ne se répète pas non plus à l'identique. Selon Vergnaud, « toute situation est, par essence "située"; cela signifie qu'elle est à la fois unique, spécifique, marquée par la contingence, mais elle est en même temps un élément d'une classe plus large dont elle partage un ensemble de traits communs. » (2001, p.46) C'est ce que Pastré (1999) appelle la structure conceptuelle d'une situation,

Qu'il définit comme : « l'ensemble des éléments conceptuels, que ce soient des concepts scientifiques ou des concepts pragmatiques, qui permettent de faire un diagnostic de fonctionnement du système ». (2008, p.57) De même, Vergnaud considère qu'une situation ne s'analyse pas à l'aide d'un seul concept, mais de plusieurs, et que ces concepts forment des systèmes dont l'organisation est progressive, éventuellement jamais achevée. (2008) Mais Pastré ajoute que c'est aussi le réseau de relations entre les variables caractéristiques d'une situation, l'articulation de ses traits communs ou « de ses concepts organisateurs qui permet à un agent de s'orienter dans une situation, quelle que soit l'origine (scientifique ou pragmatique) de ces concepts » (2005b, p.37), et d'en faire une configuration porteuse de signification. Car ce que Pastré appelle l'identification de la structure conceptuelle d'une situation professionnelle" correspond au processus de reconnaissance progressive des dimensions invariantes qui la structurent, "processus par lequel un agent se rend maître d'une situation". (Pastré, 2005b, p.235).

Ainsi le professionnel confirmé, 'tout comme ces candidates qui peuvent prétendre à la VAE) parvient à organiser son activité de manière à orienter de façon efficace la situation par rapport à ses propres buts. Autrement dit, il n'est plus soumis à la situation, mais la redéfinit littéralement, la domine, accroissant ainsi son pouvoir d'agir. Il s'agira par l'utilisation de ce concept de structure conceptuelle de la situation dans le cadre méthodologique de cette recherche, d'une part de distinguer dans les productions langagières des candidates, les processus de conceptualisation sous-jacents à l'activité, c'est-à-dire de repérer les différents concepts organisateurs, tels que « les concepts pragmatiques », les «concepts-en-acte» et «les théorèmes-en acte», qui se sont élaborés dans et pour l'action ; et d'autre part de démontrer comme Vergnaud, que le choix de la situation pour l'accompagnatrice obéit au principe de contingence et qu'elle a su s'adapter car dit-il, « le choix évolue [...] non seulement au cours

du développement, mais aussi d'un moment à l'autre au cours d'une séance de travail. » (2007, p.57). Il s'agira enfin de démontrer que «choisir les situations à offrir à l'apprenant » doit « clarifier le but de l'activité » doit « contribuer à l'organisation de cette activité y compris de la prise d'information et du contrôle » doit « faciliter les inférences en situations et faire émerger, au moins partiellement, les concepts et les théorèmes pertinents » (idem, p.22).

5.2.2. Rapport au monde et activité psychique du sujet

Vygotski, comme on l'a vu précédemment, s'est intéressé au rôle de la culture et des instruments dans l'activité du sujet et son développement. Pour l'approche méthodologique, je me bornerai à discuter de la médiatisation par les outils psychologiques en la séparant pour la compréhension du reste du système de pensée du chercheur russe. Certains concepts évoqués ici, telles les fonctions psychiques supérieures et les instruments psychologiques ont déjà été discutés de manière plus approfondie aux sections précédentes.

5.2.2.1. Activité médiatisante

À cet égard, Vygotski (1930/ 1985 p. 39) citant Hegel observe « que la *ruse de la raison* consiste dans le fait que l'homme laisse travailler les objets du monde les uns sur les autres en fonction de leur nature en visant par cette activité un but déterminé sans qu'il intervienne dans cette activité », et « en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s'user au contact les uns des autres, sans s'immiscer immédiatement dans ce processus » (Hegel, 1830/ 1970, p. 614) Vygotski (ibid., p. 39) cite aussi un passage du Capital de Marx qui fait écho aux propos de Hegel sur la puissance de la raison et sur la présence de cette activité par le moyen du travail ; « Le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail comme conducteurs de son action. Il se sert des propriétés mécaniques, physiques, chimiques de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à son but. » (Marx, 1867/1957, p. 181- 182) On parle alors d'« activité médiatisante ». Concrètement placer des grosses pierres dans le lit d'une rivière pour en accélérer le courant pour favoriser le transport du bois donne une image assez juste de cette activité médiatisante où l'homme n'intervient pas directement sur les effets produits.

5.2.2.2. Instruments psychologiques et médiatisation des fonctions psychiques supérieures

De même en usant des instruments psychologiques l'homme contrôle et oriente son comportement psychique sans se mêler de ce processus qui néanmoins va tendre à le transformer. Objet de cette transformation le sujet délègue néanmoins aux instruments la médiation de ce travail sur soi, l'appropriation passant inmanquablement par ce processus préalable. Avec Vygotski (1930/ 1985 p. 39) on comprend qu'il s'agit pour le sujet de produire une activité médiatisante sur lui-même et ses processus de pensée comme il la produirait sur le monde. Il a introduit le concept d'« acte instrumental » (ibidem), par analogie avec l'outil de travail qui interfère entre l'homme et le monde lors de son activité, en référence aux travaux de Marx évoqués ci-dessus. Il s'est intéressé à la fois au développement des

«fonctions psychiques supérieures» et au «processus d'acquisition des instruments extérieurs de développement culturel et de pensée : la langue écrite et parlée, le calcul, le dessin... » (Op. cité, p. 38). Ainsi pour Vygotski il existe des « instruments psychologiques » modifiant l'activité psychique du sujet et l'orientant. Il y incluait les signes, schémas, symboles et le langage... « Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles, ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ». (ibidem)

Pour Rabardel (2005, pp.15-16), l'instrument sur le plan fonctionnel pour le sujet, participe à des médiations multiples ; médiations concernant l'objet de l'activité qui comprennent deux dimensions distinctes, épistémiques orientées vers la connaissance de l'objet et pragmatiques orientées vers l'action du sujet ; médiations réflexives (ou encore médiations heuristiques) qui concernent les rapports médiatisés du sujet à lui-même ; médiations interpersonnelles qui concernent l'ensemble des dimensions socialement inscrites des activités et plus largement encore «l'ensemble des dimensions qui régissent les relations interhumaines au plan des communautés et de la culture». Lorsque Vygotski insiste sur le fait que « [...] toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » (1934/1997, p. 199), il parle à ce propos d'activité médiatisante en la distinguant de l'activité médiatisée médiée par l'outil dont la finalité est incorporée dans sa forme matérielle (ou spirituelle), ce qui a été développé précédemment.

L'instrument psychologique, que je nommerai dès lors dans cette recherche *outil-instrument* pour intégrer toutes ses dimensions, à la fois pragmatique, épistémique, culturelles, réflexive et relationnelles, pourrait alors être décrit comme « un moyen pour diriger le comportement propre ou celui des autres.» (ibidem) Ce terme de « diriger » ne doit pas s'entendre de façon autoritaire, mais comme une offre pour progresser, il s'agira alors dans cette recherche d'identifier d'abord les *outil-instruments* mis en place par l'accompagnatrice, puis ensuite d'en montrer les processus d'acquisition par les candidates. Enfin il pourra être déduit de par l'étude de leurs productions langagières, leur appropriation et l'activité médiatisante sur elles-mêmes, comme la prise de contrôle et d'orientation de leur comportement psychique et de leurs processus de pensée.

5.2.3. Langage et activité : vers des outils d'analyse

Les usages du langage dans l'activité professionnelle sont étudiés dans la revue *Langage et Travail*, créée par la sociolinguiste Josiane Boutet, et son réseau associé. Cette auteure rappelle l'intérêt de ces observations et analyses dans un article de 2001, « Observer le langage dans les situations de travail, en analyser les formes et les fonctions, nous place au cœur d'un des lieux sociaux majeurs de transformation des formats des pratiques langagières, ainsi que d'évolution des rapports de force qui les gouvernent. » (2001/4, p. 17)

5.2.3.1. Langage et travail : place du sujet parlant en activité

Cette revue et les travaux associés, disponibles en accès libre sur le site du réseau Langage et travail (http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/publications_autres.htm) ont permis

l'élaboration d'une réflexion depuis vingt-cinq ans. Dans le n° 2, consacré à « Action et production langagière », Louis Quéré montre « qu'il y a un langage spécifique de l'action et que celui-ci articule et constitue le champ pratique comme réalité propre, alors il faut accorder au langage un rôle plus fondamental que celui de médium de l'organisation conjointe de cours d'action, à savoir un rôle de mise en forme, de mise en sens et de mise en scène du champ pratique », et il y intègre la coopération et l'intersubjectivité (1991, p. 4). Selon lui, « on a d'abord affaire à une activité schématisante, donc à des opérations de figuration guidées par des méthodes, des règles ou des techniques » (idem, p. 12). Nous retrouvons ici les analyses développées plus haut dans le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes, mais vues cette fois selon la focalisation sur le langage. Elisabeth Bautier s'intéresse aux apprentissages en relation avec le métier et le langage, elle constate que « pour penser une situation comme occasion possible d'apprentissage, encore faut-il se penser comme pouvant apprendre quelque chose de nouveau et même, comme ayant des connaissances qui, à un moment donné, ont fait l'objet d'un apprentissage (certains savoirs surtout lorsqu'ils sont mis en œuvre très fréquemment ont leur moment d'apprentissage "gommés" et se présentent souvent comme évidents "je l'ai toujours fait") » (1992, p.48). Et c'est bien ce qui sera à repérer dans les discours de ces candidates lors des premières séances de préparation à la VAE.

Maintenant, quels outils d'analyse des productions langagières peuvent être proposés pour cette recherche, issus de l'ethnologie, de la sociolinguistique, de l'interactionnisme et de l'analyse des interactions, et de l'analyse textuelle et discursive ?

5.2.3.2. Analyser des productions langagières : analyse du discours, des textes et des interactions

Selon Maingueneau, l'analyse de discours est l'analyse de l'articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit. Alors que le texte seul relève de la linguistique textuelle, avec ses notions de thème et progression, inscrites dans un genre : dans les productions de nos candidates, nous avons affaire à des récits, des descriptions, ainsi qu'à des séquences d'argumentation, d'explication et d'analyse.

L'analyse de discours étudie le mode d'énonciation, elle se situe elle à la charnière entre le texte et son lieu social et ses liens, son énonciateur, qui sont comme le recto et le verso d'une feuille de papier. Car il n'y a pas de parole qui ne soit associée à des rôles, à des lieux et à des contextes. C'est pourquoi je m'appuierai sur chacune des situations mise en place par l'accompagnatrice en tant que contexte à chaque fois un peu différent et susceptible d'entraîner des modifications dans *les activités psycho langagières* des candidates (dans le sens que donne Vygotski aux liens entre processus de pensée et actes de langage).

Dans l'analyse de discours, on s'intéresse aussi à l'usage de la langue. Sachant qu'un discours est une structure transphrastique, orientée, active et interactive, possédant son unité propre, tous les corpus sont possibles, ainsi pour cette recherche, du carnet de bord aux brouillons, des différents jets d'écriture successifs à la version finale et même aux lettres de motivation.

L'analyse du discours : une analyse de tous les énoncés en situation

L'analyse de discours est l'étude de ce pourquoi, et comment, le langage est utilisé. Elle veut montrer et interpréter les régularités linguistiques et les buts de discours. Ainsi, le genre de discours, qui dépend de l'institution discursive, de l'institution de parole, est défini par sa finalité, ici la validation des acquis de l'expérience. L'analyse du discours a pour ambition d'étudier toute production verbale, d'analyser tous les énoncés en situation, par opposition à l'étude de la langue hors contexte, il s'agira donc de comprendre le fonctionnement des discours des candidates, leur institution discursive, leur évolution lors de chaque situation mise en place par l'accompagnatrice.

Les analyses de discours se penchent donc sur l'étude de l'usage réel du langage par des locuteurs réels dans des situations réelles, ici au nombre de seize, et socialement ancrées en Bourgogne, à Dijon, autour de Dijon et dans le Morvan. Dans la réalité, une phrase est toujours associée avec un contexte (le lieu, le temps, les ressources, les buts et objectifs et tous les participants etc...). On ne parle plus de phrase (terme que l'on réserve au point de vue de la grammaire) mais d'énoncé. Le contenu et la forme de l'énoncé ne dépendent pas seulement des règles de grammaire. Ils dépendent aussi des éléments du contexte qui est traversé par:

➤ L'interdiscours

La primauté de l'interdiscours dans l'analyse de discours est donc essentielle, car parler, c'est toujours parler sous la domination d'autres discours déjà dits ou possibles, auxquels le locuteur se réfère ou qu'il rejette. Il a en tête tous les débuts possibles même s'il n'en retient qu'un. Qui parle alors ? Le sujet est un empilement d'identités, de subjectivités liées à des champs d'énonciation différents et qui inter-agissent en lui. La subjectivité énonciative est traversée par une foule de discours. En conséquence, elle se construit à travers un discours qui reste fragile; elle ne pré-existe pas à son discours. Et ce discours n'est jamais tout prêt dans la tête, il se construit de l'inter à l'intra psychique, c'est ce qu'il s'agira aussi de démontrer.

➤ L'énonciateur

L'analyse s'attachera à faire émerger tout ce qui, dans l'énoncé, permet de rattacher celui-ci à son énonciateur et au moment où celui-ci s'exprime. Je serai ainsi amenée à décrire le fonctionnement du système des pronoms personnels, et celui des déictiques temporels et spatiaux. Je chercherai également à analyser comment le locuteur met en scène de façon plus ou moins implicite d'autres voix que la sienne dans son discours, d'où les études sur l'usage des temps verbaux et les formes du discours direct, indirect, rapporté etc...

Je m'intéresserai ainsi à la subjectivité de l'énonciateur et à la manière dont elle transparait dans son discours. Dans cette perspective, on peut dire qu'on considère que l'énonciateur est la personne qui transforme la langue en discours. Pour constituer mon analyse de discours j'emprunterai à l'analyse de contenu les étapes de l'analyse (constitution d'un ensemble de documents, lecture, classification et interprétation).

Puisque l'analyse de discours présume l'existence d'une réalité, existante dans l'énoncé, formée à travers l'argumentation, la stylistique, la forme et les enchaînements du discours oral ou écrit, je m'intéresserai aussi dans les documents du corpus aux positions et commentaires qui sont des relations de pouvoir, d'exclusion ou d'inclusion. Alors l'analyse de discours se concentre sur les énoncés qui ont la taille d'un groupe de mots, de mots ou même parfois d'ensemble de lettres. Comme l'analyse de discours est une approche socio-sémantique je prendrai en compte le contexte de l'énonciation, les caractéristiques des locuteurs ainsi que les caractéristiques sémantiques de l'énoncé. De même comme l'analyse de discours considère le fonctionnement linguistique des discours dans lesquels elle voit une réalité à analyser, j'étudierai les marques de subjectivité du locuteur, les figures rhétoriques (conscientes ou inconscientes), la grammaire et ses formes diverses et aussi ce que Mikhaïl Bakhtine appelle l'"intertextualité", c'est-à-dire la relation entre les textes ou la manière dont les textes réagissent entre eux. À l'instar de Michel Foucault qui postule, que l'analyse du discours oral ou écrit est un univers dans lequel s'expriment des contraintes, mon travail d'analyste devra faire émerger, à l'intérieur du discours, les traces de ces contraintes, oppositions et résistances.

Aussi, j'ai opté pour une conception élargie de l'énonciation, inspirée des travaux récents dans le domaine de la sémantique et de la pragmatique, et notamment des acquis des recherches dans le domaine de la modalisation et de l'énonciation. Je suis partie de l'idée que l'on peut distinguer, dans un énoncé ou un discours ce qui relève de la modalisation, c'est-à-dire des traces du point de vue du sujet parlant sur ce qu'il exprime. Ainsi comme le dit Kerbrat-Orecchioni (1980) : "analyser l'énonciation, c'est évaluer le poids du locuteur dans l'énoncé, c'est rechercher les procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé et se situe par rapport à lui." Cette procédure me permettra ainsi permis de différencier les textes en fonction de l'usage que les candidates font de l'énonciation. Pour pouvoir procéder à une analyse plus fine de la dimension énonciative des textes, je fonderai la caractérisation des éléments énonciatifs sur la prise en compte à la fois de la dimension déictique et de la dimension modalisatrice du discours.

L'analyse des interactions verbales

Dans le cas des interactions verbales, le contenu de l'énoncé va dépendre aussi d'un autre élément très important : la présence en face à face de deux ou plusieurs personnes. Il en découle deux points importants :

➤ Un énoncé, une construction sous influence

Il se construit à deux, trois, ou plusieurs, ce qui implique un effort conjoint, une coopération entre les participants et le respect de règles implicites. Il dépend de l'influence mutuelle des participants l'un sur l'autre, ce sont leurs réactions tour à tour qui font évoluer l'interaction/la conversation dans une direction plutôt que dans une autre. La dynamique des interactions verbales est donc tout à fait différente de la manière dont se construisent les situations de parole qui sont des monologues tels les discours écrits.

➤ *Un énoncé, tiré de situations authentiques*

Une conséquence directe sur les méthodes de travail est la nécessité de partir de situations authentiques (ici enregistrées puis retranscrites en verbatim) pour développer la réflexion. L'interaction, on le voit, c'est ce qui se passe entre les participants et la compétence communicative inclut des éléments extralinguistiques comme les valeurs, les apprentissages et les habitudes culturelles : en d'autres termes, il s'agit de savoir ce qui peut être dit ou non, comment, à qui, dans quelles circonstances etc.

Pour comprendre comment se construit l'interaction, ce n'est donc pas seulement l'information contenue dans les messages qui est importante (ce qu'on appelle la « fonction référentielle » du langage) mais aussi et surtout l'aspect interpersonnel de la langue et les passages et va et vient inter-intra psychiques.

L'apport des approches de type sociolinguistiques, ethnologiques et d'ethnographie de la communication

Ces approches prennent en considération les procédures et les savoir-faire utilisés par les membres d'un groupe ou d'une société pour gérer la communication au sein de leur communauté, et s'y inscrire. La description de ces procédures a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques, en particulier :

➤ *la notion de routine.*

Beaucoup de comportements dans les échanges quotidiens suivent des normes implicites que les interactants appliquent sans même sans rendre compte. Elles leur semblent évidentes, pourtant elles peuvent varier considérablement d'une culture à l'autre. L'existence des routines et leur analyse permet d'anticiper le déroulement d'un grand nombre d'échanges.

➤ *Le fait que les normes préexistantes sont confirmées et renforcées par les participants au cours de leurs échanges.*

C'est parce que chacun joue le rôle qui lui revient de façon répétitive que nous savons comment nous comporter dans les diverses situations de la vie sociale. C'est ainsi également que l'individu construit son identité sociale. Dès l'école maternelle, les enfants sont conscients de leur rôle d'élève face à la maîtresse d'école, de ce qu'elle attend d'eux et du rôle qu'elle doit jouer en retour. C'est également à travers les échanges que les normes peuvent petit à petit être modifiées : le rapport parent-enfant par exemple a peu à peu évolué d'une relation très hiérarchisée vers une relation plus égalitaire avec l'abandon progressif du vouvoiement de la part des enfants au profit du tutoiement. De même la relation de parité entre les candidates et d'égalité avec l'accompagnatrice.

On peut considérer que, peu à peu, la linguistique a élargi son champ d'intérêt au-delà du mot et de la phrase pour s'intéresser au discours et aux interactions et cela l'a amenée à s'intéresser aux usages du langage et donc à prendre en considération des problèmes

extralinguistiques d'ordre psychologique, sociologique, etc... On peut donc dire que les approches linguistiques des interactions sont celles qui se concentrent plus spécifiquement sur le contenu verbal (davantage que les autres approches, non linguistiques) mais en intégrant les éléments extérieurs indispensables pour comprendre et analyser ce matériel. En particulier :

➤ *Les notions d'usage et de contexte* : les pratiques langagières dépendent en grande partie de conventions sociales implicites qui sont respectées par les participants et celles-ci varient selon le contexte de situation (participants, lieu, temps, objectif) sur lequel je reviendrai plus en détail dans l'analyse des interactions verbales. Le contexte de situation ou situation de départ (au moment où commence une interaction entre des participants) permet d'anticiper dans une certaine mesure une partie des choix qui seront faits par les locuteurs (choix des appellatifs - tu ou vous -, choix de vocabulaire et de niveau de langue, éléments attendus dans la conversation, séquentialisation). Inversement, l'analyse des indices de contextualisation dans une conversation enregistrée peut permettre au linguiste de reconstituer des éléments du contexte dont il ne disposait pas au départ (nature de la relation entre les participants, lieu ou circonstances, etc.).

➤ *Les notions de norme et de genre*, ainsi qu'une vision élargie de ce que sont les participants à une interaction, comme le fait Hymes avec son désormais classique modèle SPEAKING (Hymes, 1984) L'oral est un processus dynamique, observé en train de se faire. L'analyse du discours, quand elle s'est intéressée à l'oral, s'est en général arrêtée au monologue, et a considéré que le dialogue était une forme plus complexe du monologue. L'approche interactionniste prend le contre-pied de cette position : elle considère au contraire que le dialogue est la forme normale de la communication, et le monologue une forme particulière (et relativement rare) de dialogue. Elle s'intéresse également aux conversations à trois (trilogie) ou à plusieurs (polylogie) et cherche à analyser la dynamique entre les participants.

L'analyse des interactions verbales montre donc ce qu'on peut appeler une mouvance : ce n'est un domaine très bien délimité avec une seule approche homogène. Au contraire, la recherche prend diverses formes, des approches variées peuvent se rejoindre et s'influencer. Il y a pourtant certaines caractéristiques communes à toutes ces approches qui ont des conséquences sur le plan méthodologique de cette recherche et m'amènent à m'intéresser à des aspects de la communication qui étaient auparavant considérés comme non pertinents. Ainsi :

➤ *Le postulat de base de l'influence mutuelle des interactants*

Car l'interaction verbale est une construction collective. Le langage est fait pour être adressé et tout énoncé appelle une réponse, une réaction. Ce point de vue m'amènera à étudier les moyens utilisés par l'émetteur pour maintenir l'attention du récepteur (petits mots tels que « hein », « tu sais »-) ainsi que les signaux utilisés par l'émetteur pour montrer qu'il écoute (hochements de tête et « hum », postures, régulateurs verbaux). On s'est aperçu que ces

signaux obéissaient à certaines règles et que leur absence crée de sérieuses perturbations dans la communication. Cela a également permis de montrer que des éléments du langage qui étaient considérés comme des « défauts » ou des « parasites » tant que l'on appliquait les critères de l'écrit à la conversation, remplissent en réalité des fonctions communicatives importantes.

➤ *L'approche multicanale ou par quels moyens passe l'information :*

Par les mots, mais aussi par d'autres caractéristiques de la voix, par les postures, le regard, etc... On distingue généralement le canal verbal, para verbal, rythme, intonation, débit, accent... et non verbal regard, postures, mimiques...) et pluricodique, (à chaque canal correspond un code, c'est-à-dire des règles spécifiques à ce code. Par exemple, pour le canal verbal, ce sont les règles du langage, pour le regard, des règles qui ont à voir avec la fréquence et la durée du contact oculaire entre les participants en relation avec les tours de parole). Cette étude ne prendra en compte que le canal verbal même si les inters actants eux utilisent tous les canaux pour mieux communiquer.

Toutes ces approches interactionnistes envisagent le langage comme une pratique sociale et comme un phénomène mental, comme un instrument de communication et pas seulement comme un objet formel à analyser. Pour ma part, je tenterai de montrer comment les interactions verbales participent de l'élaboration de la pensée et des processus de conceptualisation chez des adultes dans le cadre d'un dispositif de travail collaboratif.

Méthodologie de la recherche en analyse des interactions

Pour toutes les raisons évoquées plus haut, les méthodes de travail en analyse des interactions sont donc très sensiblement différentes de celles utilisées en linguistique pour analyser le système de la langue. Ainsi les principales caractéristiques de la démarche interactionnelle sont qu'elles s'appuient sur :

➤ *Une démarche descriptive et empirique*

La démarche adoptée part des données et cherche à identifier et à décrire des comportements interactionnels récurrents. A partir de ces observations, elle propose des catégorisations (ex : des types d'interaction) et des généralisations (ex : toute interaction peut se découper en séquences). C'est une démarche fondée sur l'observation et l'expérience.

➤ *Des situations réelles*

Le travail de collecte puis de traitement et d'analyse des données se fait sur du matériel authentique, c'est à dire des situations réelles qui ont été enregistrées, ou mieux encore, filmées. Dans le cas de cette recherche, les candidates ont toutes préféré ne pas être filmées, par contre ont bien accepté l'enregistrement sur dictaphone ensuite retranscrit en verbatim. J'ai aussi utilisé dans une moindre mesure des exemples attestés, c'est à dire des exemples observés en situation et rapportés, ceci n'est possible que pour des échanges très courts, car il

est impossible de se souvenir exactement de toute une conversation, c'est pourquoi je me suis appuyée sur des notes prises dans son cahier-journal par l'accompagnatrice au fur et à mesure ou d'extraits de courts entretiens semi-directifs réalisés à la fin de l'accompagnement en tant qu'évaluation par chaque candidate de leur parcours VAE.

Je partirai de l'analyse des situations proposées par l'accompagnatrice pour aller à l'analyse des données des verbatim et à l'analyse de la dynamique entre les participantes et des échanges inter-intra psychiques lors des séances d'accompagnement de ce dispositif spécifique de VAE groupal où les candidates sont à chaque fois, au moins au nombre de trois. Toutes ces données seront à croiser avec les données tirées des corpus écrits, pour en tirer ensuite des conclusions et des généralisations.

➤ *Deux approches, transversale et longitudinale*

Lorsqu'on dispose d'un gros corpus d'interactions enregistrées à analyser, on peut utiliser deux types d'approche qui peuvent d'ailleurs se combiner pour obtenir les meilleurs résultats :

➤ Dans l'analyse transversale, on part d'un phénomène déjà défini au départ, pré-identifié que l'on souhaite étudier de plus près pour mieux le comprendre. Il peut s'agir d'un type d'échange routinisé comme par exemple l'excuse ou le compliment, mais cela peut également porter sur d'autres aspects de la communication, comme par exemple les interruptions

➤ Dans l'analyse longitudinale, (ce qui sera le cas pour cette recherche) au contraire, on va choisir une interaction (un morceau d'enregistrement qui forme un tout) et essayer de rendre compte au mieux de son déroulement en l'analysant en quelque sorte « sous toutes les coutures », c'est à dire de tous les points de vue possibles : aspects rituels, séquences, gestion des tours de parole etc...C'est une approche qui tient davantage compte de la spécificité d'une interaction donnée (alors que l'analyse transversale cherche davantage à repérer des procédures récurrentes et réutilisables) et de la dynamique des échanges.

➤ *L'approche top-down vs bottom-up*

D'autre part il faut prendre en compte une précaution préliminaire : car affirmer que les "événements communicatifs" se définissent d'abord à partir de critères externes et du contexte, ici des différentes situations ne préjuge en rien de la méthodologie qu'il convient d'adopter pour les décrire. On peut en effet distinguer, d'après Aston (1998, p.26), deux façons d'aborder les données interactionnelles, qu'il appelle respectivement *top-down* et *bottom-up*, et qui ne sont d'ailleurs pas exclusives l'une de l'autre. En gros : l'approche *top-down* part des traits situationnels pour décrire ce qui se passe dans l'interaction, tandis que l'approche *bottom-up* cherche à reconstituer les caractéristiques de l'événement à partir de ce qui en est "manifesté" dans le texte même de l'interaction. Les caractéristiques externes ne sont en effet, dans cette deuxième perspective, à prendre en considération que dans la mesure

où elles sont en quelque sorte “internalisées” sous une forme ou sous une autre comme “indices de contextualisation”(Vygotski). La démarche consistant :

- à partir d’une spécification plus ou moins fine de la nature de l’événement communicatif auquel on a affaire (nature du site, rôles en présence, but de l’échange, ressources et supports etc.) ; ce cadrage externe contraint en effet fortement (sans évidemment les déterminer entièrement) les processus de production/interprétation des énoncés, en créant chez les participants certaines “attentes normatives” ;
- à voir comment cette “promesse de genre” se réalise dans l’interaction comment aussi certaines divergences concernant la gestion de l’événement peuvent surgir entre les interactants, entraînant l’intervention de certains mécanismes de “négociation du genre”.

Je ne saurais mieux exprimer la nécessité qu’il y a, si je veux rendre compte au plus près de ce qui se passe dans l’interaction lors de ces séances d’accompagnement en VAE, de concilier les deux approches *top-down* et *bottom-up*.

5.2.4. De l’analyse de l’activité à l’analyse des activités et fonctions psycholinguistiques

En résumé, quel est en fait l’intérêt de la théorie des schèmes, du couple schème-situation et de la structure conceptuelle de la situation pour l’analyse des activités des candidates à la VAE CAP Petite Enfance dans le cadre de la VAE ?

Les candidates sont amenées à construire, ou à développer ou à recomposer de nouveaux schèmes pour faire face à cette nouvelle situation, celle de la VAE, mais surtout à décrire, formaliser et conceptualiser ceux utilisés dans leurs expériences professionnelles où il va s’agir de faire émerger leurs constituants, c’est-à-dire, selon Vergnaud, (1996), les buts, sous buts et anticipations, les règles d’actions à partir desquelles est générée l’action, et les invariants opératoires, qui correspondent à la construction, en pensée, des caractéristiques essentielles d’une situation à partir desquelles l’état de celle-ci peut être identifiée et sur lesquelles il est possible de raisonner pour agir. Ainsi, comme l’expérience est formée de schèmes, ceux-ci peuvent-ils donc constituer des analyseurs de ce qui est objet de transformation dans le cadre de la VAE ? C’est-à-dire comment des schèmes de l’expérience relative aux activités vécues, aux situations rencontrées et notamment les invariants opératoires sont-ils l’objet d’une transformation et d’une activité intellectuelle et symbolique? Il va s’agir aussi d’analyser et de comprendre la conception des situations d’accompagnement susceptibles de générer de nouvelles *activités psycholinguistiques* comme la construction et le développement de la conceptualisation pour l’action mais aussi de certaines *fonctions psycholinguistiques* et ce au travers des traces tirées du journal de recherche de l’accompagnatrice et des verbatim.

Mais Vergnaud nous met en garde à propos des difficultés que l’on peut rencontrer lors de l’explicitation du schème : « La mise en mot des connaissances-en-acte est difficile. Leur organisation en systèmes théoriques, grâce à l’explicitation, au débat avec autrui et à la

formalisation, est difficile » (opus cité p.289). C'est le pari pris par la VAE, où il va s'agir d'observer dans les différentes productions langagières (comme les interactions candidates-accompagnatrice, et candidate-candidates) les traces de la transformation des différentes composantes des schèmes des modèles opératifs et donc de la transformation des processus de pensée ou des *fonctions psycho-langagières* et finalement de montrer en quoi les notions de schème et de structure conceptuelle de la situation sont bien des notions fondatrices de l'analyse de l'activité et de l'action didactique.

Il s'agira également de repérer comment l'accompagnatrice en tant que tutelle est conceptrice de *situations médiatisantes* à partir de la mise en œuvre des instruments sémiotiques du cadre institutionnel de la VAE (le référentiel) et des *outils-instruments* qu'elle propose aux candidates.

5.2.5. De l'analyse des activités et fonctions psycho-langagières à l'analyse du développement professionnel et personnel

Les cadres conceptuels et méthodologiques développés précédemment seront mobilisés à travers les champs conceptuels ou constellations identifiés dans les différentes sections pour fonder l'analyse du développement personnel et professionnel des candidates.

Si la démarche d'analyse clinique incluant le langagier renvoie à une épistémologie avec des manières de chercher, d'étayer et d'écrire spécifiques pertinentes pour l'analyse de l'activité, la méthodologie de recueil, de traitement d'analyse et la présentation des résultats doivent permettre l'évocation des expériences relatées dans leur épaisseur vivante et subjective et la prise en compte de chaque cas étudié dans sa singularité. En effet chaque parcours de vie est singulier et « il exige du sujet que son existence fasse sens, que sa construction du monde soit cohérente pour lui » (Giust-Desprairie, 2003, p 196). Car ce passage du vécu à l'interprétation constitue un cheminement qui le mène à la liberté d'être soi et à l'estime de soi en tant que sujet en relation avec autrui et aussi pour « lui apprendre que chacun gagne en humanité s'il est accompagné dans sa souffrance, s'il est convoqué dans sa différence et s'il peut, ce faisant construire un savoir sur lui-même » (Bourassa, 2006).

C'est ainsi par l'étude longitudinale de recueil des données que sera relaté en sourdine le parcours des candidates tout au long du dispositif VAE.

5.2.5.1. Rapport au savoir, rapport à soi, rapport aux autres

En effet dans ce dispositif, la médiation, notamment des autres, constitue un facteur clé de mon cadre d'analyse. Sans pour autant réduire le rôle de l'individu et de la subjectivité, nous verrons comment l'objectivation se construit dans l'inter subjectivité. Dans le cadre de cette étude, *les activités psycho-langagières* à considérer seront celles des candidates, seules, ou en interaction avec les autres candidates et avec l'accompagnatrice et celles de cette dernière dans sa relation d'aide. Le caractère décisif des interactions sera souligné, de même que l'aide accordée aux candidates et l'opérationnalisation du cadre d'analyse développé ci-dessus sera

présentée au travers des différentes situations élaborées par l'accompagnatrice et des différentes productions langagières.

Ainsi, dans l'élaboration de son expérience par la candidate, il y a des moments décisifs que je tenterai de cerner. Il s'agit des moments de rencontre de chaque candidate avec les autres et avec l'accompagnatrice, notamment lors des séances d'accompagnement. Nous verrons ensuite en quoi ils vont permettre de décrire, de comprendre et d'expliquer les processus d'étayage qui contribuent aussi au développement de l'expérience passée.

5.2.5.2. Des marques du développement

Les traces de transformation, source de développement seront identifiées afin de démontrer l'élaboration progressive de l'expérience, de la description à l'analyse puis à la conceptualisation et à la généralisation. Ensuite à partir des nouvelles *activités et fonctions psycho-langagières* sera pointée l'évolution de l'implication personnelle et collaborative, (du sentiment de communauté de recherche, à celui de compétence et d'appartenance à un genre professionnel jusqu'à l'élaboration d'un style personnel dans l'écriture comme dans les gestes du métier), et sera démontré l'évolution de leurs pratiques langagières, de leur rapport au savoir, de leurs processus de pensée et de l'appropriation progressive des signes culturels de la VAE.

Ces transformations sont identifiées dans les productions langagières des candidates par l'acquisition de nouveaux concepts, modes de raisonnement, formes de langages, processus de pensée, posture d'énonciation et de positionnement de soi dans le monde. Ces dernières sont acquises notamment, dans les interactions avec les paires. Ainsi seront à repérer dans les productions langagières, la mobilisation et leur appropriation par les candidates de nouvelles formes de discours et de conceptualisation mais aussi les positions d'énonciation, les marqueurs de modalisation, de réflexivité et les ajouts métadiscursifs qui sont des éléments essentiels pour l'analyse du développement. En effet cela me permettra d'identifier certains repères du développement et de préciser le processus d'étayage et ses objets, car il est aussi essentiel de comprendre comment et pourquoi la démarche d'accompagnement à l'écriture du livret II entraîne du développement chez les scripteurs attesté par ailleurs par leur succès à la VAE.

Dans le chapitre suivant seront explicités le traitement des données puis les analyses effectuées.

Chapitre 6 - Recueil, traitement et analyse des données

Présentation

Dans ce chapitre j'explique tout d'abord comment s'est fait le recueil des données et en quoi ces méthodes de recueil de données relèvent de l'ethnométhodologie à dimension clinique appliquées à l'éducation (Coulon, 1993) et à la linguistique, et en quoi ce type de démarche est en lien étroit avec la conception historique, sociale et culturelle proposée par Vygotski et Bruner et intègre en son sein la pensée complexe (qui appréhende la complexité du réel, de complexus : ce qui est tissé ensemble, comme « un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés » (Morin, 1990). Ensuite l'analyse systémique et linguistique qui suit, montre que les constituants comme la structure qui les relie (ici les productions langagières) se modifient au fil des interactions et des situations mises en œuvre par l'accompagnatrice, dans une approche interactionniste conjointe à celle de l'analyse du discours, afin de montrer en quoi les activités de tutelle ont une influence sur l'écriture des candidates. A la fin du chapitre, est construite une cartographie des formes d'étayage en écriture utilisées dans cette recherche à partir des théories de Bruner.

Sont donc soulignées ici, trois caractéristiques de ma méthodologie de recherche :

➤ premièrement, sur le plan de la collecte des données, j'ai adopté une approche d'étude longitudinale qui consiste à recueillir des données tout au long du parcours des candidates au cours du dispositif VAE. Ce parcours représente une succession de situations par lesquelles chaque candidate doit passer et où il lui faut agir. C'est donc une étude longitudinale qui consiste à recueillir des données issues des productions langagières écrites et orales des candidates tout au long du dispositif VAE et qui se base sur le traitement puis l'analyse des traces de ces *activités psycho-langagières* (ce qui se dit ou s'écrit) réalisées à l'externe afin d'éclairer les signes et faire sens du réel de l'activité, c'est-à-dire pour repérer *les fonctions psycho-langagières* générées à l'interne.

➤ Deuxièmement c'est une analyse de textes, de discours et d'interactions, de ce qui se dit (thèmes, mots-clés, champs lexicaux, concepts et autres subjectivèmes), de la conceptualisation de leurs gestes professionnels et de l'appropriation par les candidates des formes discursives de l'institution, de l'adressage, des positionnements énonciatifs et réflexifs, des marques du dialogue interne, de la prise en compte du discours d'autrui et de l'élaboration d'un style personnel et du plaisir d'écrire afin de montrer que cette activité d'élaboration de son expérience par chaque candidate se fait lors d'interactions langagières avec les autres et avec l'accompagnatrice par des processus inter psychiques, mais se fait aussi lors des temps d'écriture individuelle par des processus intrapsychiques.

➤ Troisièmement est analysé aussi l'étayage apporté par l'accompagnatrice, afin de rendre compte du processus de médiatisation et des conditions et modalités des apprentissages de cette nouvelle activité d'écriture et du développement professionnel et personnel généré.

Afin de préciser la démarche de collecte et de traitement des matériaux issus de cette recherche empirique, les différents corpus sont présentés en détail et des exemples sont donnés pour chaque corpus afin d'illustrer rapidement les méthodes de traitement puis d'analyse basées sur une approche clinique, exploratoire et linguistique. Ne sont présentés ensuite, que les apports nouveaux d'autres cas observés. Cf. page 171
Cf. annexes DIAGRAMMES, les CORPUS

6.1. Recueil des données reliant le langagier avec le clinique

Le recueil et traitement des données ont été effectués en suivant la méthodologie décrite ci-dessus, spécifique de l'épistémologie à la fois clinique et linguistique.

6.1.1. Une méthode longitudinale de recueil des données

L'approche longitudinale semble pour de nombreux chercheurs l'idéal méthodologique de la recherche en psychologie du développement, car elle permet de suivre pas à pas l'évolution du comportement étudié. Elle peut être définie comme « l'examen répété du ou des même(s) sujet(s) à des âges successifs. Le développement est donc suivi en temps réel, d'un moment T1 début de la recherche à un moment Tn considéré comme la fin de la recherche, avec éventuellement plusieurs examens intermédiaires : T2, T3, T4, etc. Le suivi longitudinal assure donc la description précise de l'évolution des comportements et préserve au sujet sa singularité.

6.1.1.1. Les écrits successifs des candidates

Cette étude longitudinale a consisté à recueillir des données à propos du parcours des candidates tout au long du dispositif VAE, treize situations mises en place par l'accompagnatrice (S1 à S13) C'est-à-dire ont été recueillies les traces écrites successives des candidates y compris le livret II final ; productions écrites réalisées lors des séances et pendant les intersessions étalées dans le temps (T1, T2, T3, T4, T5 etc..) sur une durée de neuf mois, qui ont fourni à terme les matériaux du livret II, mais aussi les prises de notes sur leur carnet de bord et leurs lettres de motivation. D'autres moments sont essentiels, mais se font pendant les intersessions et cette fois la rencontre se fait avec elles-mêmes. Cf. annexe LES PRODUCTIONS LANGAGIERES DES CANDIDATES

6.1.1.2. Les écrits de l'accompagnatrice

Cela concerne les annotations de l'accompagnatrice sur les textes des candidates et dans certains cas ses prises de notes pendant la séance ou après sur son journal de bord. Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

6.1.1.3. Les interactions langagières

Les méthodes de recueil de données relèvent d'autre part de la retranscription de des enregistrements audio des séances d'accompagnement , (c'est-à-dire des verbatim des interactions verbales de tous les actrices de la VAE, candidates et accompagnatrice, sur la description et l'analyse de l'activité et des métaphores mais aussi sur les entretiens d'auto-évaluations de fin de parcours et sur les lettres de motivation. Cf. annexe LES VERBATIM

6.1.2. Une méthode de recueil des données langagières

6.1.2.1. Les types de données

Elles peuvent être de texte, d'interaction ou de discours : de ce qui se dit (thèmes, mots-clés, champs lexicaux, concepts). Sont intégrés les positionnements énonciatifs et l'adressage : je, tu, nous, je et autres subjectivèmes.

Les formes inter-intra discursives (discours de l'institution ou d'autrui internalisées par le sujet, réinventés, détournés, imagés...) sont également prises en compte. Il en va de même des marques du dialogue interne et de la réflexivité : modalisations, métaphores personnelles, interjections, rires, exclamations, « ça me fait penser à » (ah, oh). (cf. supra, p.140-144)

6.1.2.2. Une méthode qui se fonde sur les traces

De ce qui se dit ou s'écrit de l'activité réalisée pour définir les *activités psycholangagières* effectuées par les candidates et donc repérer les signes sous-jacents du réel de l'activité, que j'ai nommés *fonctions psycholangagières*, pour rester dans la terminologie de Vygotski à propos des fonctions psychiques supérieures.

6.2. Étapes de l'analyse des différents éléments du corpus

Dans la réalité, une phrase est toujours associée avec un contexte (le lieu, le temps, les ressources, les buts et objectifs et tous les participants etc...). On ne parlera plus de phrase (terme que l'on réserve au point de vue de la grammaire) mais d'énoncé. Le contenu et la forme de l'énoncé ne dépendent pas seulement des règles de grammaire. Ils dépendent aussi des éléments du contexte.

6.2.1. Analyse du contexte et présentation des participantes

L'analyse du contexte est en rapport avec la place accordée aux situations, comme il a été vu précédemment aux chapitres 4 et 5. Pour moi la situation VAE est en effet une situation à part entière qui s'inscrit dans un contexte plus large : les institutions, le marché de travail et des certifications, le monde socioéconomique, etc. Caractériser le contexte de la situation dans laquelle les personnes doivent s'engager et doivent agir constitue pour moi un préalable pour comprendre l'activité d'élaboration de l'expérience.

6.2.1.1. Les ressources juridiques liées à la VAE

Pour analyser le contexte, j'ai consulté, les textes juridiques encadrant la VAE en France, des documents directement prescriptifs (guides destinés aux candidats et aux jurys) et des documents stratégiques (rapports et études d'évaluation et de développement de la VAE).

J'ai notamment consulté et utilisé les textes officiels suivants : loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002

Enfin, j'ai consulté les rapports et études stratégiques suivants :

- Benhamou, A (2005). Rapport de mission sur l'application de la validation des acquis de l'expérience. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Besson (2008) Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE. Cf. annexe

6.2.1.2. Les ressources institutionnelles liées à la VAE

Les prescriptions du référentiel et du livret II sont des instruments pour l'action. Cf. annexe

Elles donnent forme à l'action et l'orientent. On peut parler de système instrumental car d'une part, ces deux différents documents se réfèrent les uns aux autres et d'autre part, parce qu'ils guident ce qui est à produire. Ce sont des ressources qui guident l'action et le produit de l'action, ce à quoi est référée la production, ce à partir de quoi l'action (les processus) et la production sont évaluées. L'intérêt de l'analyse des prescriptions est double : tout d'abord, la plupart des activités psycho-langagières des candidates y compris celles qui consistent à utiliser tout simplement ces documents fournis par l'institution et mis à leur disposition s'y réfère. Deuxièmement, les prescriptions qui forment l'univers et la culture dans lesquels les candidates doivent entrer, sont aussi mises à disposition de l'accompagnatrice et déployées par elle. Les prescriptions fondent les situations VAE. Elles imposent une certaine direction à l'activité des différents protagonistes ; elles doivent plus précisément, comme le notent Mayen et Savoyant (2002, p.226), « imposer une certaine direction à leur activité, en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter ».

C'est à partir de la description des situations mises en œuvre par l'accompagnatrice, que l'on peut retrouver comment ces prescriptions et l'utilisation du livret II ont fondé leur déroulement. Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Ainsi tout en partant de la singularité de chaque rencontre, elle a pu tirer parti des ressources institutionnelles pour proposer aux différentes candidates des situations spécifiques adaptées, telles des marches intermédiaires pour leur permettre les apprentissages nécessaires à cette nouvelle activité et déjouer certaines résistances et empêchements de réussir leur VAE. « *Cet accompagnement se fait en plusieurs étapes que j'ai peu à peu délimitées dans mes différentes missions, étapes construites, je dirais plutôt bricolées, (pour conserver l'image d'un travail élaboré par touches successives, avec des allers retours, des adaptations liées aux personnes et aux situations) au fur et à mesure de mes interventions* ». Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

6.2.1.3. Les ressources mises en place par l'accompagnatrice dans le dispositif VAE : des situations comme scénario à mettre en scène et à jouer

Dans les conditions de la mise en place de situations didactiques, l'accompagnatrice tire parti du dispositif VAE comme cadre institutionnel et culturel, instrumenté, documenté, porteur d'une dimension de médiation forte avec un bon nombre de ressources, parmi lesquelles le dossier lui-même, les différents guides et outils, les référentiels de diplôme, les programmes de formation et surtout la présence des autres et notamment la sienne. Cf. annexe TABLEAU 6

En effet, le dispositif VAE ne réside pas seulement dans une activité essentielle à réaliser, telle écrire le livret II. Il comporte aussi des activités de formulation et des activités d'auto-évaluation et d'analyse et donc de conceptualisation d'un type de processus à l'autre. Ainsi le « donné de la situation » de la VAE concerne ses composantes matérielles et sociales, relationnelles, symboliques, culturelles. C'est pourquoi toute analyse du travail (ici les gestes professionnels des candidates et de l'accompagnatrice d'un côté et de l'autre l'activité d'écriture du livret II) doit porter d'abord sur le cadre prescriptif qui fonde les différentes situations à partir des buts qui sont assignés aux individus qui doivent y agir, (ici pour les candidates rendre compte par écrit de leur savoir-faire professionnel en lien avec référentiel des compétences du CAP Petite Enfance et pour l'accompagnatrice les aider dans cette nouvelle activité) et ensuite sur la position qui leur est attribuée ou qu'elles s'attribuent et sur l'identification des buts ou motifs et de leur signification. Conformément à cette conception, les constituants des situations ne sont pas des données prêts à porter, que les candidates n'auraient qu'à endosser.

Le dispositif VAE peut être donc défini comme un scénario avec tout ce qui donne forme et encadre l'activité. Il s'agit notamment : des conditions, des ressources mises à disposition et en particulier du référentiel de validation, des buts prescrits et des tâches réalisées, des différents types d'étayage en tant qu'aides apportées et des traces des activités réalisées. Il est composé par une succession de situations (scènes) dont chacune a elle-même ses fonctions, ses règles, ses objets, ses instruments, ses types de relations sociales et ses systèmes de signes dont chaque acteur va se saisir. Cf. annexe TABLEAU 4

Ces situations comportent, comme le dit Mayen, des systèmes d'instruments, notamment sémiotiques, pour intervenir, orienter les actions d'intervention matérielle sur le monde et pour orienter la pensée et les émotions. (2009) La VAE est donc une situation faite de plusieurs situations différentes qui constituent en quelque sorte, le script ou scénario qui met en scène les différentes phases de l'élaboration du livret II, en co-activité des candidates entre elles et avec l'accompagnatrice. Ces situations sont relativement inédites pour les personnes. Elles sollicitent un ensemble *d'activités psycho-langagières* (dans le sens que donne Leplat et des liens entre « la structure cognitive de la tâche » et les actes de langage) et de *fonctions psycho-langagières*, (dans le sens que donne Vygotski aux fonctions psychiques supérieures et des liens entre processus de pensée et langage). Ces *activités* et *fonctions psycho-langagières*, sollicitées à partir des situations vécues dans l'expérience passée, sont la remémoration, la remobilisation, la description, les ressentis et les marques de l'affect et des

émotions, l'analyse, la réflexivité, le dialogue intérieur et la réélaboration écrite pour en faire un objet adressé d'évaluation destiné au jury. La situation de rencontre avec le jury est en effet une préoccupation évoquée tant par l'accompagnatrice que par les candidates et qui oriente leurs activités et leurs co-activités ainsi qu'un nombre important de décisions et de choix effectués tout au long du dispositif VAE.

Des situations élaborées par l'accompagnatrice

Après l'entretien d'orientation des candidates, l'accompagnatrice va s'appuyer sur les quatre activités attendues (au minimum) à décrire précisément, parmi les plus significatives qui ont été conduites durant leur expérience, sur le guide pour la construction de leur livret II et sur le référentiel des activités professionnelles du diplôme pour construire des situations à même de permettre aux différentes candidates, en décrivant et en analysant ces activités, de mettre en valeur leur expérience par écrit afin de démontrer au jury qu'elles ont mis en œuvre les savoirs et compétences attendus par le diplôme visé. Cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Dans la première situation sont posés les principes du contrat de confiance et du questionnement d'explicitation (désormais abrégé en QE) après un premier temps de présentation de chacune des participantes. Lors de **la deuxième situation** sont explicités les buts, modalités et fonctionnement de la VAE, de la rencontre avec le jury, le rôle du référentiel de compétences et l'utilisation du livret II. Pendant **la troisième situation** est mise en place par l'accompagnatrice d'une activité qu'elle nomme « les métaphores » sur les représentations de l'acte d'écriture et donc du rapport au savoir sur l'écrit. Dès **la quatrième situation** commence la description d'une activité lors d'échanges oraux. Ce n'est qu'à la **cinquième situation** que les candidates se lancent dans leurs premiers jets d'écriture sur l'activité. Ensuite à **la sixième situation**, l'une d'elle fait la lecture de sa production au groupe qui la questionne sur son activité en utilisant le QE avec l'aide de l'accompagnatrice qui en donne le plus souvent les grandes directions. La réécriture se fait dans l'intersession et les annotations de l'accompagnatrices finalisent **la septième situation**. Lors **des huitième, neuvième et dixième situations** se déroulent les mêmes étapes que précédemment mais ces fois-ci sur l'analyse de leurs gestes professionnels. La **onzième situation** reprend les lettres de motivation demandées à la première rencontre pour les questionner en QE et permettre des réécritures des premiers jets. La **douzième** se termine par une évaluation par chacune des candidates du parcours VAE. Enfin **la treizième situation et dernière situation** : consiste en entretiens individualisés sous forme de questions–simulation d'entretien avec le jury. Cf. p. 166 Annexe TABLEAUX d'ANALYSE METHODOLOGIQUE et DIAGRAMMES

Pour montrer comment et pourquoi l'accompagnatrice a construit ces treize situations seront présentés divers extraits pointés en police 10, tirés de son cahier-journal. Cf. annexe CAHIER-JOURNAL.

Les treize situations

La première situation : Alliance et carnet de bord

➤ Poser les principes de l'alliance et du questionnement d'explicitation

Cet accompagnement suppose une dynamique interactive et interpersonnelle, alors l'accompagnatrice demande et provoque l'implication de chacune et l'entraide pour construire

en quelque sorte une « mutualité coopérative » (le Bouédec p 149), en se plaçant comme une questionnante au service des questionnées, en utilisant deux outils dont il sera discuté par la suite. En effet un cadre et un protocole sont indispensables pour permettre la confiance et la libre circulation d'une parole vraie. « En tant qu'accompagnante je dois être la garante de ce dispositif et intervenir pour protéger chacune et éviter les interprétations et jugements de valeurs d'autrui. »

• **Le contrat de confiance ou "alliance"** pour reprendre le terme de Le Bouédec, (2001), est essentiel dans le travail d'accompagnement à la VAE, comme manière « d'accueillir, d'écouter, de m'ajuster pour recevoir autrui tel qu'il est, et pouvoir lui transmettre qu'il a été compris » (Le Bouédec, 2000, pp.175-141). C'est l'assurer et le réassurer tout en construisant ensemble un principe d'autonomie et une relation d'égalité d'adulte à adulte. « Cette *alliance* permet la dignité de chacune et la confiance réciproque sur fond d'authenticité et de respect de l'altérité. C'est un cheminement côte à côte, au service du projet de l'autre, pour les rendre plus fortes et les confirmer. Cela m'est une grande joie de participer avec elles « au dévoilement du sens » de ce qu'elles vivent ».

• **Les cinq principes** (confidentialité, écoute bienveillante, absence de jugement, le droit au joker-ne pas répondre et la parole en je) sont expliqués et montrés comme essentiels pour bien fonctionner et avancer ensemble. Ils « ont pour objet d'instituer le groupe en s'efforçant de déjouer par avance la situation où les unes pourraient voir sans être vues, ou asseoir une prétendue force sur la supposée faiblesse des autres » (Cros, 2006). La parole en « je » amène peu à peu la personne à être sujet et même auteure.

« Mon travail d'accompagnatrice doit aider à redonner aux personnes «leurs droits d'auteurs », leur « je » avec leurs représentations, leurs valeurs, leurs finalités, leurs traits d'identité professionnelle et personnelle, pour passer du regard sur son action, au regard sur soi puis au regard sur l'action. » Le "je" qui écrit est à distance du je existentiel qui a mené l'action comme je l'ai dit au début de ce cahier-journal. Par cette distance, l'écriture permet que se constitue l'identité de celle qui, ainsi, prend sa place dans un univers de discours. La personne elle-même, peut résoudre ses problèmes et mobiliser ses propres ressources pour cela « Ce qui se dit le moins facilement peut être l'essentiel du travail, ce sans quoi il perd son sens, son élan, son auteur. » (Cros, 2006 p. 167), car « Nous sommes peu ou prou façonnés par notre parole orale ou écrite, processus d'autoformation, outil de construction de soi-même et d'accueil d'autrui ; une parole qui nous crée et parfois nous recrée. » (Michel Barlow, 2000, p.30).

« Bien sûr, à chacune de leurs prises de paroles j'utilise le questionnement d'explicitation et dès que l'une ou l'autre dit un mot, ou même une phrase, je les amène à développer et à en déplier tout l'implicite. Je leur explique cet outil formidable que nous utiliserons dès lors à chaque séance. »

• **Le questionnement d'explicitation** développé à partir de « l'entretien d'explicitation » de Vermesch (1994) est au service des questionnées et non de la questionneuse. Il est basé sur les faits, les dires de l'auteure du récit et doit lui permettre de retrouver tous les détails d'une action vécue; de faire revenir en quelque sorte le passé au présent, un peu comme la madeleine de Proust, par le recours du sensoriel (auditif, visuel, kinesthésique) en reprenant contact avec l'expérience vécue. Il permet de déplier tout l'implicite des dires sur l'action et de retrouver les «traces archéologiques » d'une action passée. « Le

questionnement d'explicitation suppose beaucoup d'écoute active pour rebondir sur un mot, des implicites, parfois même une mimique, un geste ou une attitude, des capacités de reformulation et toujours beaucoup d'humilité, de bienveillance et une posture empathique (Carl Rogers). C'est toujours un effacement de soi, pour permettre à l'autre de retrouver ses gestes personnels, ses émotions, son être même. »

Nous pouvons voir que cette première situation d'accompagnement est conçue pour installer entre adultes un contrat de confiance et de communication et une dynamique des échanges basés sur le partage et la collaboration entre pairs. Je propose de nommer cet étayage particulier « fonction d'alliance ».

La deuxième situation : La VAE, le jury, le référentiel de compétences et comment se servir du livret II ?

« Un long travail de - lecture - déchiffrement - explication du référentiel de compétences commence avec comme objectif, après avoir bien identifié les compétences attendues, avec leurs critères et indicateurs, de retrouver pour chacune, des exemples précis, tirés de leurs expériences. Cela ne se fait pas sans résistances, difficultés et reculades; alors le plus souvent, j'instaure un brainstorming lié aux différents mots clefs du référentiel, et comment cela peut se traduire, pour elles, dans leurs activités au quotidien. Et chacune de retrouver bribes par bribes, tous leurs souvenirs de gestes professionnels, de compétences en acte.

Après ce premier temps de verbalisation, je leur demande de tout noter sur une feuille, qui sera la première page de leur carnet de bord personnel. Ainsi, pour chaque fonction, sont repérées, analysées, décortiquées, les compétences attendues : chacune identifie, pas à pas, pour chaque item, des situations professionnelles vécues personnellement, à noter dans son carnet. Après ce temps d'écriture individuelle, j'installe un temps de mutualisation et d'échanges oraux ; intercalés de prises de notes rapides, (type style télégraphique) pour fixer les détails ramenant des souvenirs précis, liés à leurs activités professionnelles (dates, prénoms des enfants, incidents...) »

Dans cette situation, l'accompagnatrice par la lecture du référentiel et du livret II, donne l'ampleur du cadre prescriptif et en arrière-plan les attentes du monde de la VAE en termes de prise de recul demandé aux candidates, tout en leur proposant un outil spécifique « le carnet de bord » où elles doivent noter les éléments concrets de leur expérience en lien avec les concepts du référentiel. En fait elle propose aux candidates une « germination des concepts vers le bas » pour reprendre les mots de Vygotski ou un ancrage des concepts scientifiques du référentiel dans le concret de leur expérience, afin de leur permettre d'effectuer les premières phases de conceptualisation, en mettant en rapport leur expérience avec le référentiel du diplôme, ces concepts scientifiques et leurs concepts quotidiens à elles. Elle veut montrer par-là que le référentiel mais aussi le livret II sont à la fois des ressources et un cadre de travail.

La troisième situation : Les métaphores

« Une fois le référentiel bien étudié et bien compris, et tous les moments spécifiques et personnels notés, après la deuxième séance engagée sur l'utilisation du livret II et la description orale d'une première activité, je leur dis que maintenant, les bases sont là avec les souvenirs retrouvés, et qu'il va falloir qu'elles se mettent à écrire sur leur pratique professionnelle, pour pouvoir remplir le fameux livret II. Devant les soupirs et l'inquiétude qu'elles expriment, je leur propose un travail sur leurs représentations de l'acte d'écrire ; et ceci, grâce à un outil, *les métaphores*. Je demande à chaque candidate de donner au groupe spontanément une image ou une phrase sur ce qu'est pour elle un écrit ou le fait d'écrire, je leur explique ensuite en quoi les métaphores, principaux instruments de compréhension du monde, peuvent permettre à chacune d'exprimer ses représentations et son vécu ; je leur donne, alors mes objectifs ; il s'agit pour moi, et pour chacune d'entre elles, de repérer quels blocages ou freins, les empêchent de passer facilement, de la verbalisation à l'écriture ; et ensuite ensemble, d'envisager des pistes de remédiation.

J'accompagne chaque candidate dans l'analyse de sa métaphore par des questions d'explicitation, afin que toutes, nous puissions voir clairement l'image qu'elle nous propose. Je demande, alors, à chacune d'entre elles, de formuler une hypothèse d'action, qui puisse aider l'auteure de l'image, à dépasser ses difficultés, et bien sûr, je fais de même. Ainsi cela me permet de repérer leurs difficultés ou résistances à l'écrit et par suite de travailler avec elles sur les remédiations ou pistes de solutions. »

Cet outil-instrument est inspiré de Vygotski et de Lakoff et Johnson. Les métaphores ont en effet un pouvoir évocateur laissant à chacune la possibilité de convoquer sa propre histoire, les pratiques qui sont les siennes, sa singularité, tout en engendrant une compréhension mutuelle, une dynamique collective, une communication intersubjective et interactive, et une implication de soi et d'autrui.

« Mon rôle en tant qu'accompagnatrice est alors de faire prendre conscience à l'auteure de sa métaphore de certains modes de fonctionnements à l'intérieur desquels elle est installée, et de questionner ces images implicites, d'où elle tire inconsciemment, des hypothèses qui inspirent ses actes. Cela lui permet aussi ensuite de rendre compte par écrit de l'expérience en allant au bout de la problématique qui l'anime, de s'en saisir et d'en comprendre le sens. Ensuite, je n'aurai de cesse, de lui rappeler et de lui proposer ces outils de remédiation. La description fine, explicitée, de sa métaphore, permet le plus souvent, la prise de conscience par la candidate elle-même, des leviers qui lui sont nécessaires pour dépasser ses peurs et ses difficultés face à l'écriture. Cette phase est riche d'émotions partagées, autorisées par le respect des cinq principes du QE, que je rappelle toujours en début de séance. Parfois les larmes peuvent survenir avec la remontée de souvenirs, de peurs enfantines, d'angoisses réitérées et jamais dites ; ces instants font résonance en chacune d'entre nous, et fondent vraiment l'alliance, décrétée au premier jour. C'est une étape décisive, un tournant dans notre travail qui réactualise, qui réactive le contrat de confiance, et qui permet de faire advenir la parole sur une pensée non verbale, qui n'avait jusqu'alors pas trouvé les mots pour se dire. »

Par cette situation, l'accompagnatrice sollicite les candidates de vivre une fonction d'étayage innovante et partagée que j'appellerai dès lors « **communauté de recherche collaborative** » qui sollicite une tutelle très particulière qui permette à chacune de s'accompagner et d'accompagner les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique permanent, par une mise en commun des rapports à l'écrit de chacune d'entre elles et l'installation d'un cadre **de réflexivité**.

La quatrième situation : « comment décrire une activité ? »

« C'est un temps long d'échange, ponctué de silence, de bribes qui remontent à la mémoire, de mise en mots de la pensée. C'est aussi, pour moi, un grand moment de bonheur d'accompagner, ces instants; où le geste professionnel, peu à peu, reprend vie grâce aux descriptions explicitées; où la pratique s'étaye de détails précis, qui ramènent le film de l'action passée. C'est une découverte pour nous toutes ; surtout pour elles, de prendre conscience de toute l'étendue des savoirs, savoir-faire et savoir être, qu'il y a derrière de simples gestes du quotidien, et pour moi, d'accéder à la richesse de leurs expériences ainsi, grâce à la parole et au discours sur l'activité vécu.

Toute cette étape est faite d'alternance, de temps longs de verbalisation et d'échanges d'expérience, et de temps courts de description écrite de la pratique. J'utilise le questionnement d'explicitation, comme moteur de cette dynamique, et facteur de remontée de détails précis des gestes professionnels. »

Par cette situation, l'accompagnatrice propose d'effectuer avec, voire, pour les candidates, une partie du chemin pour qu'elles expérimentent l'expérience de questionner en QE tous les alentours de leur expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser les activités liées aux quatre fonctions du référentiel et à en rendre compte sous forme écrite. Je propose de nommer cet étayage particulier « La fonction de mener **l'enquête** ».

La cinquième situation : Iers jets d'écriture sur l'activité

« Vont se poursuivre sur plusieurs séances, des temps de rédaction individuelle en intercession ou en présence, et des temps de lecture, par l'auteur, à haute voix, de ses textes. J'utilise pour faciliter ces écrits, soit des lanceurs d'écriture tels que:

- faire une lettre pour raconter un évènement, une situation, qui me donne confiance, ou des choses difficiles à dire, des choses désagréables à voir ou à entendre.....,
- si seulement j'avais pensé à.....,
- il en est toujours ainsi, quand

Soit, je leur donne des expressions, directement en lien avec les rubriques du livret II, en reprenant certaines formulations telles que « comment j'ai fait face aux changements qui ont marqué l'évolution de mon emploi ; « des exemples de situations imprévues, et comme j'ai fait face » « quelles sont mes marges d'autonomie et d'initiative » toujours en lien avec des situations professionnelle ciblées (exemple : le change, la toilette, les repas, les activités, etc....)

Soit, je m'appuie sur leur métaphore pour leur fournir différentes pistes pour dépasser leur blocage ou résistance à l'acte d'écriture. »

Par cette situation tout à fait spécifique à l'écriture, l'accompagnatrice initie des pistes de remédiation ou de facilitation par rapport aux difficultés d'écriture des candidates qui puissent leur permettre de développer leur propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice leur propose pour se représenter elles-mêmes leurs propres solutions. Je propose de nommer cet étayage particulier « La fonction de **tutelle partagée**. »

La sixième situation : Lecture au groupe et QE

« Chaque auteur lit son texte et nous autres, les candidates et moi-même avons un exemplaire, photocopié que nous annotons, au fur et à mesure de la lecture, de questions sur l'action, sur les faits. J'ai beaucoup insisté, à nouveau sur les cinq principes de l'ARP et j'ai redonné les objectifs de cette démarche, qui vise à permettre au jury de validation, de bien se représenter les compétences des candidates.

Les questions sont posées pour faire préciser l'action, en déplier tout l'implicite, donner tous les détails de l'activité, afin que le film de l'action puisse être vu par nous toutes, et nous donner à voir, les gestes professionnels de l'auteur, dans leur exactitude. Tout doit être dit, explicité, rien ne doit rester dans l'ombre, tout doit être limpide, pour quiconque entend ou lit ce texte de l'extérieur, c'est à dire sans avoir assisté au déroulement de l'action. L'écrit de départ se trouve ainsi amplifié de multiples détails tirés du vif de l'action et des souvenirs vécus au quotidien, et qui remontent, peu à peu à la surface. Les gestes professionnels trouvent alors leur épaisseur, ancrés dans une réalité temporelle singulière. Nous, toutes réunies, dans ce minutieux travail, où le passé revient au présent, grâce à ces questions en « tu », obligeant et autorisant l'auteur du récit, à dire « je » et à se dire aussi, dans la singularité de gestes professionnels interprétés de manière très personnelle. Ce va et vient entre l'écriture, la lecture, et la réécriture installe une véritable relation de coopération entre les unes et les autres, mais aussi l'élaboration de compétences rédactionnelles construites collectivement. Mon travail consiste alors, à réguler ces moments, pour que se tricotent tout à la fois, dans chaque réécriture, les consignes individuelles ou collectives, les pistes de remédiation et la richesse de chaque pratique personnelle.»

La septième situation : Réécriture dans l'intersession et annotations de l'accompagnatrice partagées au groupe

« Elles reviennent de l'intersession avec des textes réécrits, certains laissent même paraître, le plaisir qu'elles ont eu à les écrire. Plaisir nouveau, et plaisir partagé, au moment de la lecture, cadeau offert au groupe et à soi-même. Je suis alors très émue et heureuse, d'être témoin et actrice de cette transformation. En effet, de séances en séances, elles se construisent des compétences organisationnelles, relationnelles et affectives, face à l'écriture telles que, la gestion du temps et de l'autonomie, la subjectivation et l'estime de soi, la conscientisation de sa propre pensée et de tous les gestes de son savoir-faire professionnel.»

Par les deux situations précédentes, l'accompagnatrice propose aux candidates d'effectuer ensemble le QE de tous les alentours de la situation décrite par l'une d'entre elles celle afin qu'elles puissent faire l'expérience d'être questionnées et de questionner en « **communauté de recherche collaborative** » qui sollicite une tutelle très particulière qui permette à chacune de s'accompagner et d'accompagner les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique permanent, pour le passage partagé et discuté d'une situation indéterminée à une situation déterminée dans une véritable démarche d'**enquête à plusieurs**.

La huitième situation : « comment analyser les gestes professionnels » ?

« Mon objectif étant, d'amener les candidates à adopter une posture de plus en plus réflexive, et de repérer au travers des questions et des tableaux du livret II, quelles compétences spécifiques sont mises en valeur dans leur pratique, avec leurs points forts, leurs difficultés, les pistes de solution mises en œuvre. Cette étape est décisive pour une prise de conscience formalisée, leur demande une très forte implication et souvent elles amorcent, alors, en plus d'une certaine conceptualisation et généralisation une réelle démarche d'autoévaluation et d'objectivation.»

La neuvième situation : premiers jets d'écriture sur les compétences

« Je leur demande alors, pour la séance suivante, de commencer à remplir seules, le livret II et de s'aider des notes prises au fur et à mesure dans leur carnet de bord. Tous les écrits produits sont ensuite confrontés au référentiel de compétences, tout en s'appuyant sur leurs notes personnelles.

Elles remplissent alors avec une certaine facilité toutes les parties du livret II qui demandent une description fine et précise de leurs activités, mais n'osent pas encore compléter certains tableaux qui réclament de formaliser l'expérience, mais surtout se distancier de sa pratique, pour mieux la comprendre et l'analyser. »

La dixième situation : Lecture au groupe et QE

« Toutes les candidates lisent et annotent leurs textes, grâce à ce travail sur soi, et avec l'aide d'autrui. Celles qui écoutent font des recoupements avec elles-mêmes, par associations, repérant des ressemblances, découvrant des différences, reconnaissant les gestes du métier, et font cette mise en lien, qui permet de conduire à une véritable transformation de l'individu. Alors elles dépassent la singularité de leur vécu, pour aboutir à la généralité de la profession, c'est à dire aux compétences attendues pour la validation ; en entendant plusieurs récits de personnes qui font la même chose qu'elles, dans la même situation professionnelle, elles se rendent compte qu'elles appartiennent à un même corps professionnel, qu'elles exercent un « vrai métier » comme elles le disent.

Elles se reconnaissent, comme appartenant à un groupe avec des valeurs communes, avec des objectifs communs, et je les vois peu à peu prendre de l'assurance, intervenir, oser, poser davantage de questions, s'affirmer et retrouver de l'estime d'elles-mêmes. Les temps d'échange deviennent des moments de formalisation et d'analyse, où les candidates font d'elles-mêmes, des liens, entre leur pratique et les compétences attendues du référentiel. Elles prennent toujours des notes dans leur carnet de bord, mais celles-ci sont plus personnelles et montrent qu'elles confrontent leur pratique à celles des autres candidates, qu'elles se posent des questions, qu'elles construisent peu à peu des compétences réflexives, de distanciation par rapport à leur propre pratique professionnelle. »

Dans les trois situations précédentes, l'accompagnatrice crée un cadre de réflexivité pour les candidates en leur donnant à voir ce qu'elles ne voient pas encore dans leur expérience mais qui est en gestation puisqu'elles l'ont mentionné dans leur description de l'activité. Plus exactement l'accompagnatrice prête aux candidates, en s'appuyant sur le format du livret II, une démarche pour analyser et penser leur expérience, une forme de conception de la situation, qui montre comment les choses dépendent les unes des autres, s'influencent les unes les autres c'est-à-dire pour passer d'une part d'une succession de faits et d'évènements à des relations causales et d'autre part pour les amener à procéder à une élaboration pragmatique des concepts du diplôme, c'est-à-dire à mettre en lien leurs concepts quotidiens et les concepts

scientifiques du référentiel. Elle sollicite en fait de leur part d'expérimenter la structure conceptuelle de la situation en relation avec le référentiel du diplôme. Par conséquent, elle veut les amener à analyser une grande partie des composantes du schème de l'activité, toujours en **communauté de recherche collaborative** et dans une **démarche d'enquête** à plusieurs.

La onzième situation : Lettres de motivation, lecture et QE des premiers jets

« Ensuite je vais demander à chacune, de formuler par écrit, sa lettre de motivation, en s'appuyant sur les pistes et consignes, données lors du travail sur les métaphores. C'est-à-dire que je leur propose, certaines questions du genre; " qu'est-ce qui te pousse, te motive, quelles sont tes attentes, quel est ton parcours, ton expérience, tes formations...?"; et d'autres lanceurs d'écritures, plus spécifiques à chacune d'entre elles, en fonction des difficultés repérées précédemment ; " je suis assistante maternelle depuis... j'ai maintenant envie de... parce que...", pour faire démarrer celles qui sont bloquées, et ne savent souvent comment commencer. Pour d'autres, qui risquent de s'éparpiller dans toutes les directions, je distribue les "qui, que quoi, comment quand, dans quel but..."pour les ramener à l'essentiel, et cadrer leurs écrits. C'est un premier jet, à faire en intercession, à la maison, que nous retravaillerons ensemble lors d'une prochaine étape ».

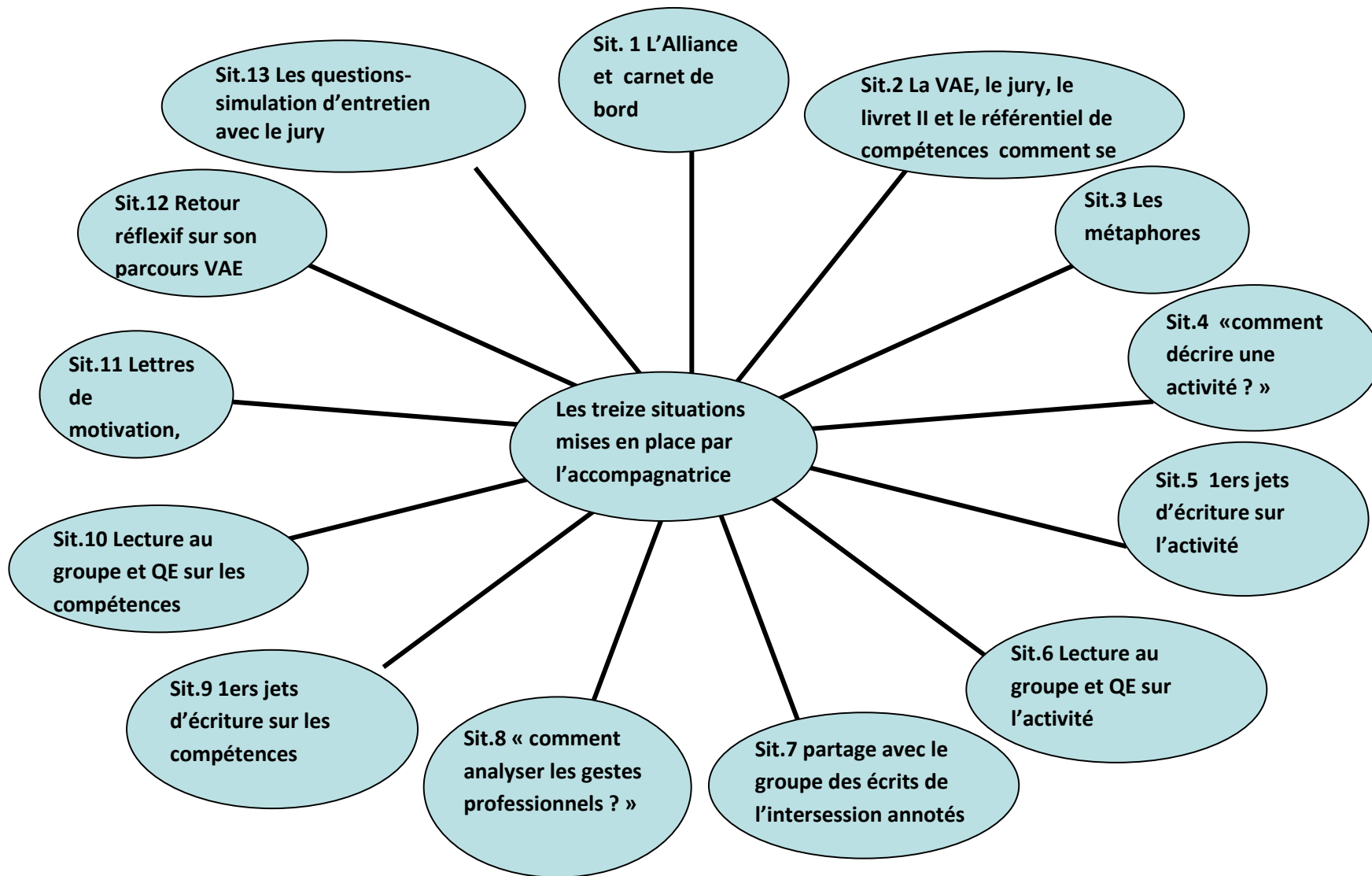
La douzième situation : Retour réflexif sur son parcours VAE

« Pour terminer ce long cheminement partagé, je leur propose un premier temps d'évaluation de la formation, avec des questions du type " ce que j'ai appris sur moi, sur les autres, par les autres, ce que j'ai envie de dire..."Les réponses se font par écrit, que je récupère. Ensuite, pour amener un temps "méta", où chacune puisse exprimer son vécu et ses réflexions sur ce parcours de formation, j'engage le processus, le plus souvent en leur demandant une évaluation "météo", c'est à dire de donner leur impression sous la forme de description météorologique ; elles se retrouvent, alors, dans la même situation que celle des métaphores, et formalise facilement leur avis à partir des images météo et des questions d'explicitation que nous leur formulons, les autres candidates et moi-même.»

Avec les deux situations précédentes, l'accompagnatrice propose encore un cadre **de réflexivité sur le vécu par les candidates du** parcours VAE : il s'est agi pour elles d'apprendre et de maîtriser cette nouvelle forme d'enquête spécifique qu'est l'élaboration de leur expérience pour une VAE, mais aussi d'inscrire le but de leurs actions dans une activité et un motif plus larges. Elles sont engagées dans la traversée de leur zone de développement et ont à conceptualiser leur parcours, à en identifier les tournants, les ruptures et surtout à le mettre en relation par rapport au référentiel, afin de permettre l'actualisation de leur ZPD.

La treizième situation : Les questions–simulation d'entretien avec le jury

Cette dernière situation se déroule en dehors des locaux et des temps de rencontre prévus par l'institution, de manière volontaire de la part de l'accompagnatrice à la demande des candidates, sous forme de rendez-vous individuels dans des lieux publics souvent bruyants d'où des enregistrements peu exploitables et par suite le peu de retranscriptions disponibles. L'accompagnatrice après avoir relu l'intégralité du livret II de la candidate, prend la place du jury pour questionner la candidate et l'amener à poursuivre son travail d'explicitation de conceptualisation et de retour sur son parcours VAE. L'accompagnatrice permet ainsi à la candidate d'une part de préparer son entretien avec le jury et d'autre part de vérifier qu'elle sait effectivement mobiliser consciemment les activités psycho-langagières maintes fois mobilisées pendant les neuf séances prévues par l'institution et qu'elle dispose des ressources nécessaires pour répondre aux sollicitations des membres du jury en utilisant les arguments requis par la VAE. Page suivante et cf. annexe DIAGRAMMES



6.2.1.4. Les séances d'accompagnement

L'accompagnement pour le CAP Petite Enfance qui s'est déroulé sur environ neuf mois pour des groupes de 3 à 6 candidates, a compris des temps collectifs de rencontre méthodologique dans les locaux du DAVA fixés par l'institution, des entretiens individuels avec l'accompagnatrice en dehors des locaux institutionnels, du travail de relecture et d'entretiens à distance par téléphone ou mail. La durée totale d'accompagnement avec les candidates a totalisé 22 heures au lieu de 9 heures car c'était un projet innovant soutenu par des subsides européens, les temps de rencontre individuelle informelles n'ont pas été comptabilisés.

Cette recherche s'est appuyée sur le suivi de 5 groupes différents d'accompagnement qui se sont succédés sur une période de presque cinq années, c'est pourquoi comme l'explique l'accompagnatrice dans son cahier-journal, elle a pu peaufiner peu à peu, ses situations et *outils-instruments* en les *bricolant* par retouches successives.

Cf. Tableau 2 : séances d'accompagnement et situations mises en place par l'accompagnatrice cf. page suivante annexe TABLEAUX

S. ACC.1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.

Ces notations désignent **dans le tableau 2**, les dix différentes séquences d'accompagnement collectif ou individuel ; **a, b, c, d**, désignent les quatre différentes activités nommées fonctions dans le référentiel (**a** : accueil des enfants et des parents, **b** : soins et hygiène, **c** : besoins fondamentaux de l'enfant : alimentation et repas, **d** : activité d'éveil), que les candidates doivent décrire et analyser dans leur livret II. Cf. annexes DISPOSITIF VAE

Tableau 2 : séances d'accompagnement et situations mises en place par l'accompagnatrice

Numéro des séances d'accompagnement S.ACC.	Durée	Situations proposées
S.ACC. 1	3H	S1 L'Alliance et carnet de bord + S2 La VAE, le jury, le référentiel de compétences et comment se servir du livret II ?
S.ACC. 2	2H	S4a «comment décrire une activité ? » + S5a premières versions écrites sur l'activité + S6a Lecture au groupe et QE sur l'activité + S1 L'Alliance et carnet de bord
S.ACC. 3	2H	S3 Les métaphores + S4b «comment décrire une activité ? » + S5b premières versions écrites sur l'activité + S6b Lecture au groupe et QE sur l'activité + S1 L'Alliance et carnet de bord
S.ACC. 4	2H	S4c «comment décrire une activité ? » + S5c premières versions écrites sur l'activité + S6c Lecture au groupe et QE sur l'activité + S1 L'Alliance et carnet de bord
S.ACC. 5	2H	S7 Réécriture dans l'intersession et annotations de l'accompagnatrice partagées avec le groupe + S4d «comment décrire une activité ? » + S5d premières versions écrites sur l'activité + S6d Lecture au groupe et QE sur l'activité
S.ACC. 6	2H	S8a « comment analyser les gestes professionnels ? » + S9a premières versions écrites sur les compétences + S10a Lecture au groupe et QE + S1 L'Alliance et carnet de bord
S.ACC. 7	2H	S8b « comment analyser les gestes professionnels ? » + S9b premières versions écrites sur les compétences + S10b Lecture au groupe et QE
S.ACC. 8	2H	S10c Lecture au groupe et QE + S10d Lecture au groupe et QE + S1 L'Alliance et carnet de bord
S.ACC. 9	2H	S1 L'Alliance et carnet de bord + S2 La VAE, le jury, le référentiel de compétences et comment se servir du livret II ? + S11 Lettres de motivation, lecture et QE des premières versions + S12 Retour réflexif sur son parcours VAE
S.ACC. 10		S13 Les questions –simulation d'entretien avec le jury

6.2.1.5. Les candidates et leurs productions langagières : cf. Annexe LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES et INTEGRALITE DES VERBATIM

Je me suis appuyée sur les notes prises par l'accompagnatrice dans son cahier-journal pour définir les différentes caractéristiques des candidates (leur âge, leur ancienneté dans l'activité d'assistante maternelle, leur lieu d'intervention, leurs autres expériences professionnelles, leur niveau d'étude, leurs écrits disponibles dans le corpus etc...) sont notées dans le tableau 1, « Les caractéristiques des candidates et leurs écrits disponibles dans le corpus » (voir page 17) et elles sont identifiables dans les différents corpus simplement par leur prénom. Cf. annexe TABLEAUX

1ère séance du groupe 3.

« Le groupe est très hétérogène ; l'une a Bac + 1, est très à l'aise à l'oral, bien maquillée, à l'air sûr d'elle, une autre dit très vite son désir de sortir de chez elle, de parler avec d'autres adultes; une autre d'origine étrangère dit à chaque mot sa difficulté à comprendre ce qui est demandé , ce qu'on attend d'elle ou comment s'exprimer à l'écrit... et une autre ne dit rien, sur la réserve. Chacune me parle, comme à un maître, à celle qui détiendrait la solution. Mon premier objectif va être de casser cette image pour installer un vrai travail en communauté collaborative, où nous serons toutes à parité. Mon premier rôle après avoir décrit la démarche et les étapes de cet accompagnement, a été de tout faire pour créer un véritable groupe, c'est à dire un travail collaboratif. Car cela renvoie à ma propre conception de la construction du savoir et aussi de l'analyse réflexive de pratique. Mais comment faire face à une telle hétérogénéité de niveau et de motivation ? Je me suis dit qu'il valait mieux y aller à petits pas ! Et qu'un groupe ça ne se décrète pas ça se construit ! Comme d'habitude, je commence par l'étude du référentiel de compétences métier. Je leur explique que la validation des acquis de l'expérience passe par l'évaluation de leurs compétences au travers de leurs productions écrites du livret II. Qui dit évaluation dit critères et indicateurs et que pour réussir il vaut mieux savoir sur quoi on est évalué.[...] Je leur demande d'avoir un carnet de bord sur lequel, au fur et à mesure de la lecture du référentiel et de l'explication des termes compliqués, elles notent à quoi cela correspond dans leur travail, quels détails précis leur reviennent , comme les prénoms d'enfants, ou telles situations concrètes où elles peuvent décrire telle ou telle compétence ou micro compétence de leur activités quotidiennes. Au départ, je leur avais demandé quelles réactions elles avaient eu après la 1 ère entrevue, à la réception du livret II. L'une dit avoir refermé le livret à peine entrouvert tellement il lui avait fait peur. J'ai senti que le groupe commençait à prendre, en effet toutes ont ri, car quelque part ça résonnait en elles, c'est cette empathie, cette écoute, cette attention à autrui que j'attends de chacune vis à vis des autres. »

6.2.2. Traitement des données du corpus des interactions langagières

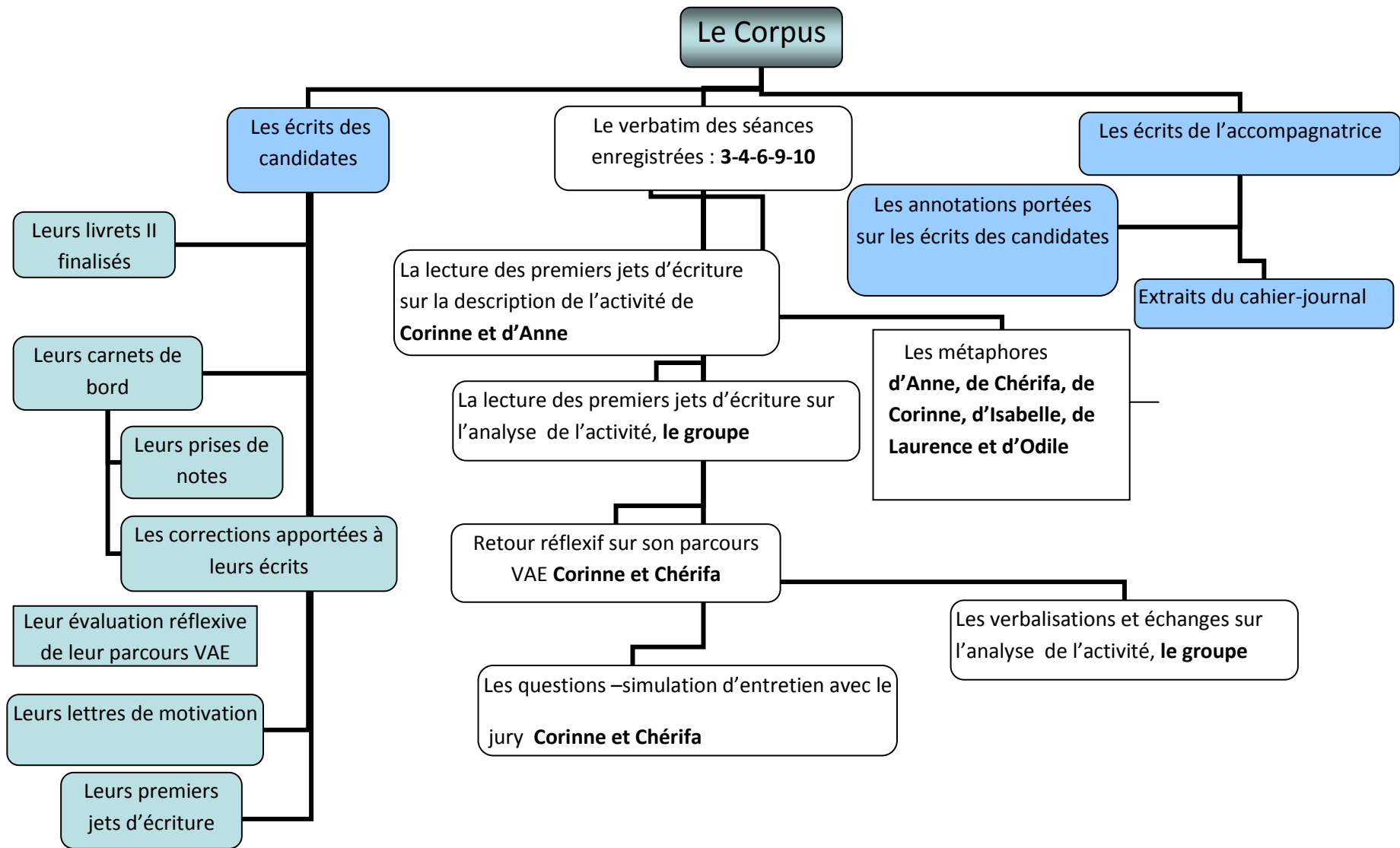
Mon analyse repose sur le suivi longitudinal de seize candidates comme cité précédemment. Les données issues de ce suivi sont rassemblées séparément en différents parcours pour chacune des candidates (cf. Annexe LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES) et alimentent mes études de cas, plus ou moins complètes, selon les matériaux de départ et selon les choix de corpus dans le respect des parcours effectués. cf. Annexe DIAGRAMMES

En effet, j'ai dû choisir parmi les différents écrits et verbatim les plus documentés, pour constituer mes corpus ; 3 (ou 4) corpus non simultanés mais coordonnés (pour permettre une approche longitudinale et comparative et une validation dans l'analyse des données).... Mes études de cas complets sont étudiées en entier et j'ai utilisé des extraits des autres en comparaison. Ainsi un premier corpus est constitué d'une part des retranscriptions des séances (3, 4, 6, 9) d'accompagnement enregistrées du groupe 3, tableau 2 page précédente, (cf.annexe VERBATIM 1, 2 et 3), qui constituent les traces des interactions verbales (lecture des premiers jets d'écriture de la description de l'activité, les métaphores et d'autres échanges

tenus lors des différentes séances d'accompagnement) entre les six candidates de ce groupe (Anne, Chérifa, Corinne, Isabelle, Laurence et Odile) et l'accompagnatrice et d'autre part des retranscriptions des séances d'accompagnement enregistrées (verbatim 4) sur les retours réflexifs verbalisés de leur parcours VAE ou sur les entretiens-simulation d'entretien avec le jury, (verbatim 5). La totalité des retranscriptions est disponible en annexes. INTEGRALITE DES VERBATIM

Le corpus suivant est constitué des traces écrites successives de deux candidates (Marie France et Véronique) dans leur carnet de bord, y compris les corrections et prises de notes apportées en réponse aux questions d'explicitation écrites ou orales des autres candidates et de l'accompagnatrice et leurs livrets finalisés cf. annexes. Cf. annexe ANALYSE LONGITUDINALE et LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES. Un troisième corpus est constitué des lettres de motivation d'une dizaine de candidates. Cf. annexes LETTRES DE MOTIVATION et DIAGRAMMES LES DIFFERENTS CORPUS page suivante. Le dernier corpus croise ces premiers résultats à ceux tirés d'une dizaine d'autres cas incomplets et avec les notes prises par l'accompagnatrice, pendant ou après les séances sur son cahier-journal et avec ses annotations sur les textes de certaines candidates. Cf. annexes

CAHIER-JOURNAL



6.2.2.1. L'énonciatrice est au cœur de cette recherche : les marques de la modalisation et de l'énonciation

J'ai cherché à montrer et à analyser tout ce qui au niveau formel dans l'énoncé, permet de le rattacher à son énonciatrice et au moment où celle-ci s'exprime. J'ai été ainsi amenée à décrire le fonctionnement du système des pronoms personnels, et celui des déictiques temporels et spatiaux (cf. chap. précédent). J'ai cherché également à analyser comment chaque locutrice met en scène de façon plus ou moins implicite d'autres voix que la sienne dans son discours, d'où les études sur l'usage des temps verbaux et les formes du discours direct, indirect, rapporté etc. Les procédés de marquage énonciatif des candidates signalent en effet avec plus ou moins d'acuité leur présence en tant qu'auteurs au cœur de leur texte, comme nous l'avons vu précédemment avec Kerbrat-Orecchioni.

C'est ainsi que l'on peut concurremment appeler subjective, l'attitude qui consiste à parler ouvertement de soi, et l'attitude qui consiste à parler d'autre chose mais en termes médiatisés par une vision interprétative personnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1999). En particulier, les modalisations repérées dans leur discours ont révélé ce travail subjectif : évaluations, jugements, commentaires, exprimés à travers des auxiliaires de mode « vouloir », « devoir », « pouvoir » et des verbes tels que « penser », « croire », « souhaiter », « douter » ; des conditionnels ; des adverbes, « généralement », « obligatoirement ». Ces marques de modalisation, métadiscursives où se lit la prise de distance de l'énonciateur par rapport à son propre discours (je dirais que, ...) sont en effet tantôt logiques (jugements, argumentations et évaluations de la vérité, de la justesse d'une proposition), tantôt déontiques (valeurs, opinions, normes du monde social), tantôt pragmatiques (attributions d'intentions, de motifs), tantôt appréciatives (issues du monde subjectif de la « voix » qui parle d'après Bronckart (1996).

6.2.2.2. L'énonciatrice est au cœur de cette recherche : les marques des processus inter-intra psychiques

La primauté de l'interdiscours dans l'analyse de discours a été donc essentielle, car parler, c'est toujours parler sous la domination d'autres discours déjà dits ou possibles, auxquels les candidates se réfèrent ou qu'elles rejettent.

Qui parle alors ? Chaque candidate en tant que sujet est un empilement d'identités, de subjectivités liées à des champs d'énonciation différents et qui inter-agissent en elle. Sa subjectivité énonciative est traversée par une foule de discours. En conséquence, elle s'est construite à travers un discours qui reste fragile ; elle ne pré-existait pas à son discours. Et ce discours n'était jamais tout prêt dans sa tête, il s'est construit de l'inter à l'intra psychique ; ainsi les marques de l'appropriation par les candidates des formes discursives de l'institution (soit l'évolution entre le 1er écrit et le dernier) ; les marques de la prise en compte d'autrui dans son discours ; les marques de ses moments réflexifs (repérables à un retour sur un thème, un énoncé déjà formulé + un verbe introduisant ce retour) ; les marques d'un discours ou dialogue intérieur et les marques de « saillances » (Py.), moments où la subjectivité de l'énonciateur passe au premier plan : expression d'une prise de conscience, d'un souvenir, d'une mise en relations (on pourrait traiter ainsi le « Eureka » - j'ai trouvé – d'Archimède).

Ces saillances peuvent être empreintes d'émotion, d'affectivité, d'expressions tels que « j'ai compris », « je sens que.. » ou même d'exclamations, en tout cas elles se repèrent à leur surgissement brusque dans le cours du discours.

C'est donc à partir de tous ces marqueurs inscrits dans les productions langagières des candidates que j'ai pu repérer les processus inter-intra psychiques à l'œuvre tout au long de leur parcours VAE.

6.2.2.3. Une démarche méthodologique spécifique : *activités et fonctions psycho-langagières lors des interactions*

Il s'est agi dans un premier temps, lors de l'analyse des interactions langagières enregistrées pendant les séances d'accompagnement de comprendre le fonctionnement du discours, son institution discursive, son évolution lors de chaque situation mise en place par l'accompagnatrice et d'y repérer les *fonctions psycho-langagières* révélatrices de développement chez les candidates.

Une démarche descriptive des activités psycho-langagières

La démarche adoptée est partie des données et a cherché à identifier et à décrire des *activités psycho-langagières* récurrentes des participantes aux différentes séances d'accompagnement VAE. A partir de ces observations, cette démarche, m'a amené à des catégorisations (ex : des types d'étayage de l'accompagnatrice ou d'*activités psycho-langagières* des candidates) et à des généralisations (ex : telle situation peut être caractérisée comme médiatisante). Je me suis intéressée également aux conversations à trois (trilogie) ou à plusieurs (polylogie) et ai cherché à analyser la dynamique entre les participantes. Ce sont les marques de ces échanges inter-intra psychiques qu'il s'est agi d'analyser lors des séances d'accompagnement de ce dispositif spécifique de VAE groupal où les candidates étaient à chaque fois, au moins au nombre de trois.

Une analyse longitudinale de situations réelles tirées du parcours VAE vécu par ces candidates

Les verbatim sont des enregistrements réalisés en situation et rapportés et croisés aux notes prises dans le journal de bord de l'accompagnatrice et à des extraits de courts entretiens semi-directifs réalisés en tant qu'évaluation par chaque candidate de leur parcours VAE.

Je suis partie de l'analyse des situations, puis de l'analyse des données des verbatim à croiser avec les données tirées des corpus écrits, pour en tirer ensuite des conclusions et des généralisations, et ai essayé d'apporter des explications à ce qui a été constaté.

J'ai choisi des interactions (des morceaux d'enregistrement qui forment un tout) pour rendre compte au mieux de leur déroulement en les analysant en quelque sorte « sous toutes les coutures », c'est à dire de tous les points de vue possibles : contexte, aspects rituels, épisodes, gestion des tours de parole, etc.

Une approche mixte top-down vs bottom-up

Je ne saurais mieux exprimer la nécessité qu'il y a, si je veux rendre compte au plus près de ce qui se passe dans l'interaction lors de ces séances d'accompagnement en VAE, de concilier les deux approches top-down et bottom-up. Dans l'approche *top-down* je suis partie

des traits situationnels (rappel rapide des rôles en présence, but de l'échange, ressources et supports, numéro et description de la situation et **des outils-instruments** mis en œuvre par l'accompagnatrice) pour décrire ce qui se passe dans l'interaction. Puis dans l'approche *bottom-up* j'ai cherché à reconstituer les caractéristiques de la médiatisation par les candidates **des outils-instruments** proposés par l'accompagnatrice, à travers le repérage des **activités psycho-langagières** mobilisées par les candidates. Les caractéristiques externes (situation et **outils-instruments**) n'ont été en effet prises en considération que dans la mesure où elles ont été en quelque sorte "internalisées" sous une forme ou sous une autre comme "indices de contextualisation" (Vygotski) et de génération de **fonctions psycho-langagières** spécifiques.

Les verbatim des situations de co-activité et interactions langagières

Il aurait été souhaitable d'avoir les enregistrements de toutes les séances d'accompagnement (qui ont été au nombre de huit de 2 heures et d'une de 3 heures, plus deux informelles de durée variable). Ce qui n'a pas été possible, d'une part par ce que ce n'est qu'après avoir installé le groupe et la posture d'alliance dans les premières séances que l'accompagnatrice a pu demander aux candidates si elles étaient d'accord d'être enregistrées dans le cadre d'une recherche, d'autre part une grande partie des enregistrements n'étaient pas exploitables, car inaudibles. Cependant les extraits exploitables ont suffi car elles croisent les autres données disponibles qui sont des productions écrites et au cœur de cette recherche. La totalité des retranscriptions est disponible en annexe cf. INTEGRALITE DES VERBATIM. En effet, sur le plan de la méthode, les séances d'accompagnement peuvent être considérées comme une forme d'activité conjointe qui s'est accomplie dans et par l'interaction entre l'accompagnatrice et les candidates et qui s'est poursuivie ensuite dans les temps de productions écrites. Ceci signifie plus précisément qu'ont été analysées d'abord **les activités psycho-langagières** conjointes des protagonistes engagés dans cette forme spécifique de travail et qu'ensuite ont été analysées, à la section suivante, **les activités psycho-langagières** liées aux productions écrites individuelles des candidates comme traces des transformations des processus de pensée.

Les séances d'accompagnement ont consisté en temps :

- d'échange, de verbalisation et d'échanges d'expérience, de mise en mots de la pensée, de descriptions explicitées et précises des gestes professionnels pour chaque activité choisie.
- de lecture individuelle et collective des premières versions d'écriture sur la description de l'activité (1^{ière} partie du livret) suivie d'un questionnement (QE) par le groupe
- d'échange, de formalisation, de mise en mots de la pensée et d'analyse autour des métaphores des candidates sur leur rapport à l'écrit
- d'échange, de formalisation et d'analyse, de mise en liens de leur pratique et des compétences attendues du référentiel, analyses explicitées et précises des gestes professionnels pour chaque activité.
- de lecture individuelle et collective des premières versions d'écriture sur l'analyse de l'activité (2^{ième} partie du livret) suivie d'un questionnement (QE) par le groupe
- d'entretien-simulation de soutenance devant le jury
- d'entretiens semi-directifs sur l'évaluation du parcours VAE

6.2.2.4. Une démarche méthodologique spécifique : une analyse des données des interactions en deux temps

Une analyse préliminaire qui a consisté à identifier les caractéristiques des différentes situations :

- les titres et numérotation des situations
- les ressources institutionnelles
- les *outils-instruments* mis en place par l'accompagnatrice
- les différents objectifs et activités proposés
- Les tâches et consignes destinées aux candidates.

C'est ce qui est présenté dans le tableau 4 intitulé : « CARACTERISTIQUES DES SITUATIONS » cf. Annexe TABLEAUX d'ANALYSE METHODOLOGIQUE

CARACTERISTIQUES DES SITUATIONS T4

Titres et numérotation des situations	Objectifs et activités	Ressources institutionnelles	Outils-instruments	Taches prescrites, consignes
Sit.1 L'Alliance et carnet de bord	Installer la confiance, utiliser un carnet de bord comme aide à se remémorer et à écrire sur son expérience,	Un lieu de RDV dans des locaux situés dans un espace proche des résidences des candidates	l'Alliance, QE et carnet de bord	présentation de chacune au groupe et respect des principes de l'Alliance, avec prise de notes au fur et à mesure
Sit.2 La VAE, le jury, le référentiel de compétences et comment se servir du livret II ?	Mettre en lien les fonctions et activités du référentiel avec le travail quotidien	Le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite Enfance, le livret II vierge	Ancrage des concepts des 4 fonctions et activités du référentiel dans le quotidien de chaque candidate avec prise de notes au carnet de bord	Lecture et explicitation du référentiel avec recherche collaborative d'exemples concrets au travail pour chaque fonction, concepts et activité du référentiel

Titres et numérotation des situations	Objectifs et activités	Ressources institutionnelles	Outils-instruments	Taches prescrites, consignes
Sit.3 Les métaphores	Installer un cadre de réflexivité et travailler sur leurs représentations de l'acte d'écrire pour repérer des pistes de remédiation		l'Alliance, QE et	présentation au groupe de son image par chacune des candidates, et respect des principes de l'Alliance,
Sit.4 «comment décrire une activité ? »	ramener le film de l'action passée, accéder à la richesse de ses expériences et prendre conscience de ses savoirs	Pages « Description et contexte des activités » du livret II	l'Alliance avec échanges d'expérience, QE et prise de notes au carnet de bord	Description précise du contexte l'activité et de sa pratique professionnelle
Sit.5 1ers jets d'écriture sur l'activité	entrer dans une démarche réflexive de distanciation et de prise de conscience avec utilisation du QE comme ligne directrice	Pages « Description et contexte des activités » du livret II	A partir des notes prises au carnet de bord, utilisation du QE comme ligne directrice et sa métaphore	utilisation la mise en forme du livret II, des règles de syntaxe, d'orthographe et de sa métaphore comme fil rouge

Titres et numérotation des situations	Objectifs et activités	Ressources institutionnelles	Outils-instruments	Taches prescrites, consignes
S6 Lecture au groupe et QE sur l'activité	Formaliser et expliciter avec le QE collaboratif le contexte et les caractéristiques de ses gestes professionnels lors de l'activité	Pages « Description et contexte des activités » du livret II	L'écrit de chaque candidate volontaire dupliqué au groupe avec l'Alliance et QE collaboratif et prise de notes au carnet de bord	Description orale précise du contexte de l'activité et des caractéristiques des gestes professionnels avec parole en je et QE collaboratif
Sit.7 partage avec le groupe des écrits de l'intersession annotés par l'accompagnatrice	entrer dans une démarche réflexive de distanciation, de prise de conscience et d'appropriation avec utilisation du QE	Pages « Description et contexte des activités » du livret II	Son premier jet d'écriture annoté, corrigé et augmenté par ses notes prises au carnet de bord avec utilisation du QE et sa métaphore	Description écrite précise du contexte de l'activité et des caractéristiques de ses gestes professionnels avec parole en je
Sit.8 « comment analyser les gestes professionnels ? »	se distancier de sa pratique, pour mieux la comprendre et l'analyser.	Pages « Les questions et tableaux, liés aux activités du livret II »	les notes prises au carnet de bord, le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite Enfance avec utilisation du QE	Analyse collaborative précise et explicitée du contexte de l'activité et de sa pratique professionnelle

Titres et numérotation des situations	Objectifs et activités	Ressources institutionnelles	Outils-instruments	Taches prescrites, consignes
Sit.9 1ers jets d'écriture sur les compétences	Poursuivre la démarche réflexive de distanciation pour dépasser la singularité de son vécu et aboutir à la généralisation de sa pratique	Pages « Les questions et tableaux, liés aux activités du livret II »	A partir des notes prises au carnet de bord avec utilisation du QE comme ligne directrice	Analyse écrite du contexte de l'activité, généralisation de sa pratique et mise en lien avec le référentiel
Sit.10 Lecture au groupe et QE sur les compétences	Formaliser et conceptualiser le contexte de chaque activité et ses gestes professionnels	Le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite Enfance et Pages « Les questions et tableaux, liés aux activités du livret II	L'écrit de chaque candidate volontaire dupliqué au groupe avec l'Alliance et QE collaboratif et prise de notes au carnet de bord	Analyse de l'activité et repérage des concepts en lien avec ceux du référentiel et ses gestes professionnels
Sit.11 Lettres de motivation, lecture et QE des premiers jets	Formaliser son parcours et les compétences acquises, se projeter dans une trajectoire de vie		Des lanceurs d'écriture ou QE en lien avec les rubriques du livret II comme ligne directrice	Rédaction d'une lettre de motivation, en s'appuyant sur les pistes et consignes données

Titres et numérotation des situations	Objectifs et activités	Ressources institutionnelles	Outils-instruments	Taches prescrites, consignes
Sit.12 Retour réflexif sur son parcours VAE	adopter une posture réflexive d'auto-évaluation et d'objectivation		Des lanceurs d'écriture et évaluation "météo",	évaluation de la formation et de son parcours
Sit.13entretien –simulation de soutenance devant le jury	argumenter, répondre aux sollicitations du jury.et montrer l'élaboration de son expérience pour la VAE	Le livret II, le référentiel de compétences	Le livret II finalisé	présentation, formalisation, explicitation et conceptualisation de sa pratique

Ensuite, une analyse détaillée et progressive du discours

En effet pour réaliser leur livret II, comme nous l'avons vu aux chapitres précédents, les candidates se trouvent en prise avec une multiplicité ***d'activités psycho-langagières***, mais pour agir elles ont recours aussi à toutes sortes de ***fonctions psycho-langagières*** spécifiques ; j'ai choisi ces termes pour opérationnaliser l'idée de Vygotski quand il parle de fonctions psychiques supérieures et pour les articuler aux activités langagières ce qui est le propos de cette thèse. Ainsi dans l'activité : « élaborer son expérience pour une VAE », la première fonction psychique supérieure mobilisée, condition d'une véritable implication est une pleine attention, « mindfulness » (Langer 1993, Salomon 1983, Perkins, Jay & Tishman 1993, in Sarig, 1996).

La candidate attentive met ensuite en mouvement des ***activités psycho-langagières***, marques d'autres ***fonctions psycho-langagières*** particulières qui engagent des intentions, des remémorations, des types d'actes et de processus de pensée, des foyers d'attention ce qui laissent des traces dans les productions langagières réalisées lors du parcours VAE. Par exemple, les intentions concernent la réception et la mobilisation des significations offertes par autrui et l'appropriation de ces significations par la création de ses propres significations et mobilisent donc des types ***d'activités psycho-langagières***, comme, le fait d'adhérer, de se mettre d'accord, de reprendre les mots d'autrui, de contredire, de débattre, d'utiliser les ***outils-instruments*** proposés par l'accompagnatrice.

Ainsi l'analyse a été à la fois comparative et longitudinale, par l'étude des différences et des éléments communs des conceptualisations et des autres ***fonctions psycho-langagières*** mobilisées par chaque candidate, repérés dans leur discours grâce à différents marqueurs énonciatifs-subjectifs. Par l'étude également de quelques autres cas pour mettre en évidence l'évolution de leurs ***fonctions psycho-langagières*** révélées aussi par des marqueurs énonciatifs-subjectifs repérés dans les discours de ces autres candidates lors de leurs différentes ***activités psycho-langagières***. L'identification des différentes ***fonctions psycho-langagières*** des candidates, (cf. diagramme page 183), a été notée en gras ci-dessous, exprimées au travers de leurs différentes ***activités psycho-langagières*** soulignées ci-dessous) :

- ***le positionnement*** en tant que participantes, destinée à devenir auteures de leur parole, se mobiliser volontairement, être attentif aux choses et à soi, à sa pratique, montrer des attitudes d'écoute
- les différentes ***phases de la conceptualisation***, dans une démarche herméneutique se remémorer ses propres souvenirs et mettre en mots son expérience, définir, résumer, reformuler, élaborer et s'approprier des savoirs, mettre en liens ses connaissances spontanées quotidiennes avec les concepts du référentiel, interpréter, analyser, mobiliser un concept du référentiel ou une autre phase de conceptualisation.
- ***la démarche heuristique***, déterminer les caractéristiques de la situation, enquêter et se questionner, délibérer voir de problématiser, prendre des décisions et donner ses intentions, sélectionner des informations et les articuler.

- *Les saillances et prise de conscience, exprimer une prise de conscience, un souvenir, mettre en relations et dire le fameux « ah ou Eureka ».*
- *L'analyse réflexive, retourner sur son parcours, sa pratique, ses idées et se distancier ou exprimer du dialogue interne extériorisé.*
- *la créativité esthétique, écrire de manière poétique et ou user de métaphores.*
- *La modalisation, fonctions métadiscursives où se lit la prise de distance de l'énonciateur par rapport à son propre discours (je dirais que, ...), argumenter ainsi que donner des marques du jugement, des critiques, des comparaisons, son opinion, incluant une norme (il faut, on doit... et de même les verbes penser, croire, trouver.*
- *La démarche herméneutique, rechercher la signification, le sens, interpréter, extrapoler, transférer, amplifier ou inférer.*
- ***L'appropriation des formes discursives de l'institution***
- *L'interaction, montrer des processus inter-intra psychiques, adhérer, être d'accord, reprendre les mots d'autrui, débattre, contredire, utiliser les outils-instruments proposés par l'accompagnatrice.*



Étayage en ZDP et modélisation

Pour mettre en évidence les formes d'étayage et par conséquent pour analyser les activités de l'accompagnatrice, je me suis appuyée sur le cadre conceptuel de Bruner à propos des fonctions tutorales, que je nomme plutôt fonctions d'étayage que je rappelle ci-dessous :

- la fonction **d' enrôlement** : il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'individu envers les exigences de la tâche
- la fonction de réduction des degrés de liberté : cela implique **une simplification** de la tâche ou « une réduction de l'ampleur de la tâche » jusqu'au niveau où l'individu peut reconnaître s'il a réussi ou non à « coller » aux exigences de la tâche en prenant en charge ce qui n'est pas encore dans le champ de compétences de l'accompagné
- la fonction de maintien **de l'orientation** : il s'agit de maintenir l'individu « dans le champ » et donc à la « poursuite d'un objectif défini ». Cela comprend également le déploiement d'entrain, de sympathie et d'encouragement pour maintenir la motivation des individus mais en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus
- la fonction de **signalisation** des caractéristiques déterminantes : il s'agit de signaler voire de souligner par de multiples moyens, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Il s'agit principalement « de faire comprendre les écarts » par feedback ou auto-évaluation.
- la fonction de contrôle de la frustration, **valorisation** : il s'agit de dédramatiser les erreurs
- la fonction de **démonstration** : il s'agit également de « présentation de modèles ou d'exemples » de solution pour une tâche. Il ne s'agit pas d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une modélisation de l'action qui doit être exécutée.

J'émetts cependant l'hypothèse, annoncée déjà dans la partie théorique, selon laquelle cet auteur n'avait identifié qu'une partie des fonctions d'étayage, celles consacrées aux enfants et qu'ici elles portent sur des activités d'adultes nettement différentes et plus complexes (comme proposer et /ou questionner et /ou analyser les concepts, la situation, les motifs, les relations entre différentes situations ou concepts, ou prendre en compte le parcours et les compétences des adultes accompagnés pour construire ensemble leur trajectoire singulière etc...). Ainsi les fonctions de Bruner ont été augmentées et intégrées systématiquement dans ces analyses pour essayer de tirer profit des éclairages potentiels qu'elles pouvaient apporter pour traiter cette recherche. En effet lors de l'analyse détaillée des épisodes significatifs, il s'est avéré que d'autres fonctions spécifiques d'étayage étaient à l'œuvre.

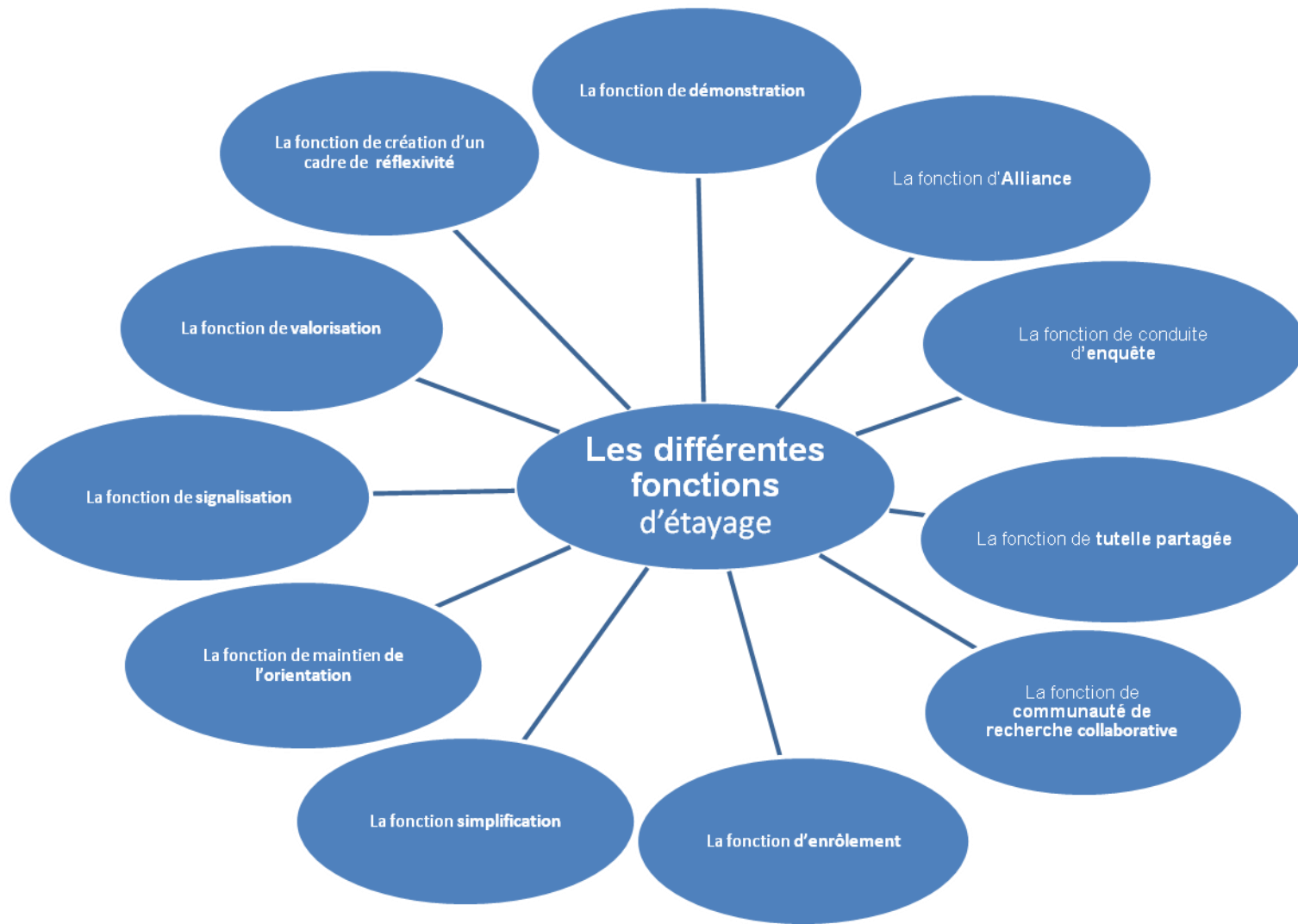
- La fonction d'**Alliance** : il s'agit d'installer entre adultes un contrat de confiance et de communication basé sur le partage et la collaboration entre pairs
- La fonction de mener **l'enquête** : il s'agit de questionner en QE tous les alentours de l'expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser l'activité
- La fonction de poser **un cadre de réflexivité** : il s'agit de proposer à la personne accompagnée « d'être un autre pour soi-même », pour paraphraser Vygotski,

de prendre de la distance, du recul par rapport à son expérience et d'amorcer un mouvement de prise de conscience et d'analyse.

➤ la fonction de **tutelle partagée** : un processus comme passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par l'expert ou l'adulte, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce le formé arrive à s'en charger complètement (Wood, 1980 ; Bruner, 2002). Ce dernier « peut développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'expert pour se représenter lui-même ses propres actions et interactions avec les autres » (Bruner, 2002, p.290)

➤ La fonction de **communauté de recherche collaborative** : il s'agit d'une tutelle très particulière où chacun s'accompagne et accompagne les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique permanent.

Le diagramme page suivante permet de visualiser l'ensemble des différentes fonctions d'étayage.



6.2.2.5. Organisation et présentation des analyses des interactions langagières

Dans cette section, j'explique comment j'ai procédé pour analyser ce corpus et pour aboutir à des résultats significatifs par rapport à mon objet de recherche. De même dans les extraits contextualisés et analysés suivants, et les résultats issus de ces analyses ont été repris bien sûr, en détails au chapitre 7. La totalité des retranscriptions des enregistrements utilisés des séances d'accompagnement relatives à ce corpus sont en annexe. Cf. INTEGRALITE DES VERBATIM

Ces analyses ont permis de repérer :

- Les différentes fonctions d'étayage mobilisées par l'accompagnatrice, dont les marqueurs sont des reformulations, des relances, des recadrages, la mise en évidence des contradictions, des questionnements, des corrections, des apports théoriques ou des exemples, des relais, des feedback et autres encouragements.
- les *activités psycho-langagières* visées par l'accompagnatrice.
- et celles effectivement réalisées par les candidates en réponse à ces sollicitations.
- les *fonctions psycho-langagières* mobilisées, révélées par des observables (marqueurs énonciatifs-subjectifs ou subjectivèmes) dans les discours des candidates lors de leurs différentes *activités psycho-langagières*.

Les analyses sont présentées d'abord sous la forme d'un tableau synthétique en 5 colonnes, contenant les différents éléments de l'activité des protagonistes, et précédé par les interactions (deux exemples pages 191-193 et 197-201) De gauche à droite, on trouve :

- le numéro des tours de parole et les prénoms des candidates (**c**) et l'accompagnatrice (**acc**)
- les actes de langage et les fonctions d'étayage (en gras) de l'accompagnatrice et les marqueurs (en italique)
- les *activités psycho-langagières* sollicitées chez les candidates par l'accompagnatrice
- les actes de langage et les marqueurs (en italique) d'*activités psycho-langagières* (en gras) effectivement réalisées chez les candidates
- les actes de langage et les marqueurs(en italique) de processus inter-intra psychiques
- les *fonctions psycho-langagières* engagées chez les candidates (en gras)

Le diagramme page suivante permet de visualiser la dynamique des interactions verbales.

La dynamique des interactions verbales

Activités psycho-langagières : se mobiliser, adhérer, déterminer les caractéristiques de la situation, s'approprier les formes discursives de l'institution ou le format de livret II, transférer, décider, reprendre les mots d'autrui, déterminer le contexte et les buts de la situation, questionner, s'affirmer en tant que sujet, sélectionner des informations et les articuler ensemble, prendre conscience, planifier, penser à voix haute, s'auto-évaluer, analyser, argumenter, mettre en relation, problématiser, rechercher le sens, inférer, interpréter, débattre...

Fonctions psycho-langagières :

Le positionnement d'énonciation

L'analyse réflexive

La démarche heuristique

La modalisation

La démarche herméneutique

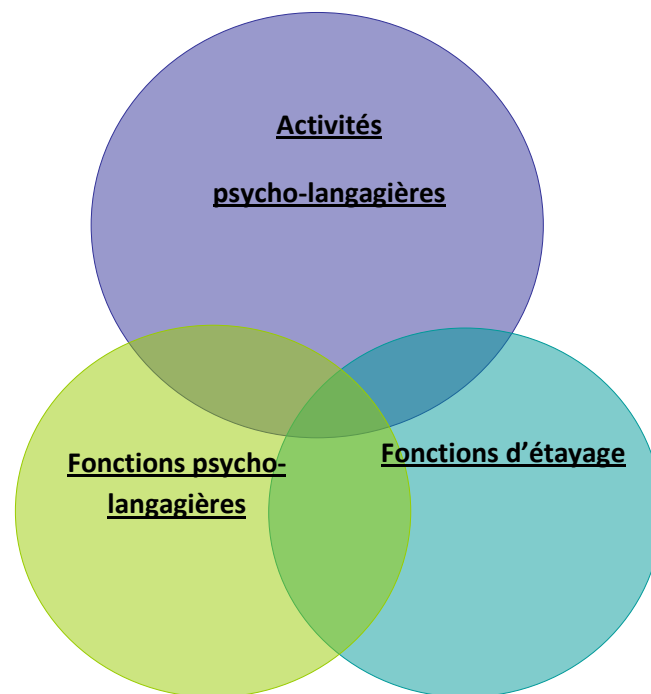
La créativité esthétique

Les saillances, et prise de conscience

Phases de conceptualisation

L'interaction

L'appropriation des formes discursives de l'institution



Fonctions d'étayage :

D'Enrôlement

De Simplification

D'Orientation

De signalisation

De valorisation

De démonstration

D' Alliance

D'enquête

De tutelle partagée

De communauté de recherche collaborative

De création d'un cadre de réflexivité

Analyse et résultats d'extraits des retranscriptions de séances d'accompagnement 3, 4, 6 et 9, cf. annexes tableau 2 dans TABLEAUX

Dans ce cadre ma méthode est organisée plusieurs temps, selon le déroulé des séances : J'ai procédé à **une analyse préliminaire** de tout le corpus disponible : elle a consisté à identifier des épisodes progressifs de la quatrième séance, sous formes de trois extraits, où sont décrites précisément les différentes fonctions d'étayage, les **activités psycho-langagières** et les **fonctions psycho-langagières** des différentes interlocutrices.

J'ai choisi de commencer avec ces extraits parce qu'ils permettent, d'une part, de montrer pas à pas des mouvements de conceptualisation et de prise de conscience et d'autre part, d'identifier les fonctions bruneriennes de tutelle et d'autres formes d'étayage mis en évidence. On trouve les trois exemples de ces analyses ci-après et en annexe, cf. INTEGRALITE DES VERBATIM, EXTRAITS : 1, 2, 3, et TABLEAUX d'ANALYSE T5, T6, T7

L'analyse suivante m'a permis d'identifier des épisodes significatifs, toujours issus de la quatrième séance, sous formes de trois extraits plus courts. Les critères retenus pour identifier les épisodes significatifs sont : (1) la mobilisation par les candidates d'une **activité psycho-langagière** nouvelle (comme la mobilisation d'un concept du référentiel) ou d'une **fonction psycho-langagière** spécifique (comme le positionnement énonciatif ou l'analyse réflexive); (2) la présence de formes d'étayage pas encore mobilisées par l'accompagnatrice et (3) les traces de passage (ou de l'échec) de l'inter psychique à l'intrapsychique de ces concepts et/ou **d'activités psycho-langagières**. Cf. en annexe, INTEGRALITE DES VERBATIM, EXTRAITS : 4, 5, 6, et TABLEAUX d'ANALYSE T8, T9, T10

Une troisième analyse m'a permis d'identifier des épisodes significatifs lors de la troisième séance, sous formes de plusieurs extraits plus courts concernant la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores » par l'accompagnatrice. Les critères retenus pour identifier les épisodes significatifs sont : (1) la mobilisation par les candidates **d'activités psycho-langagières** spécifiques, comme le retour sur leur parcours, leur pratique, leurs idées et la prise de conscience ; (2) la présence de la formes d'étayage de l'installation d'un cadre de la réflexivité et (3) les traces de passage (ou de l'échec) de l'inter psychique à l'intrapsychique des sollicitations de l'accompagnatrice à ces **activités psycho-langagières** de réflexivité. Cf. en annexe INTEGRALITE DES VERBATIM, EXTRAITS : 7, à 17 et TABLEAUX d'ANALYSE T11, à T21

Une quatrième analyse m'a permis d'identifier des épisodes significatifs de la septième séance, sous formes de plusieurs extraits plus courts concernant la mise en œuvre des situations 7, 8 et 10 où sont décrites précisément les différentes fonctions d'étayage, les **activités psycho-langagières** et les **fonctions psycho-langagières** des différentes interlocutrices face à cette activité nouvelle d'analyse des compétences. J'ai choisi de commencer par ces extraits parce qu'ils permettent, d'une part, de montrer pas à pas des mouvements de résistance ou de blocage puis de prise de conscience des candidates face à cette activité complexe et d'autre part, d'identifier les fonctions d'étayage spécifiques mises

en œuvre par l'accompagnatrice. Cf. en annexe INTEGRALITE DES VERBATIM, EXTRAITS : 18 à 22 et TABLEAUX d'ANALYSE T22 à T26

Une cinquième analyse m'a permis d'identifier des épisodes significatifs de la neuvième séance, sous formes de plusieurs extraits plus courts concernant la mise en œuvre des situations 2, 11 et 12 où sont décrites précisément les différentes fonctions d'étayage, les *activités psycho-langagières* et les *fonctions psycho-langagières* des différentes interlocutrices lors de cette fin de parcours VAE. Cf. en annexe INTEGRALITE DES VERBATIM, EXTRAITS : 22 à et TABLEAUX d'ANALYSE T26 à T26

Présentation de l'extrait 1 du verbatim : Rappel des situations précédentes d'accompagnement et réactivation de « l'Alliance »

Ce premier extrait est tiré de la quatrième séance qui se déroule environ 3 mois après le début de l'accompagnement du groupe 3. (cf. tableau 2 page 168) les retranscriptions constituent les traces des interactions verbales (lecture des premiers jets d'écriture de la description de l'activité,) entre trois des six candidates de ce groupe (Anne, Chérifa et Corinne sont les trois à être présentes ce jour-là, Isabelle, Laurence et Odile sont absentes pour empêchements divers.) cf. annexe CAHIER-JOURNAL. Ce début de séance permet de mieux comprendre l'analyse rétrospective de ce qui s'est passé avant la présente séance d'accompagnement et retracer rapidement l'historique des échanges et activités réalisés) et est essentiellement basée sur la situation 4 intitulée «comment décrire une activité ? » mise en place par l'accompagnatrice ; cette situation utilise les *outils-instruments* tels que l'Alliance, le QE interactif et la prise de notes au carnet de bord ; les objectifs de la séance sont de ramener le film de l'action passée, d'accéder à la richesse de ses expériences et de prendre conscience de toute l'étendue de ses savoirs, savoir-faire et savoir être de sa pratique professionnelle ; la tâche demandée tourne autour de la description précise de sa pratique professionnelle contextualisée lors de deux activités du référentiel, l'accueil et le repas. Les candidates. Les ressources institutionnelles sont essentiellement le livret II et ses prescriptions et normes d'écriture. Cf. annexe CARNETS DE BORD

Extrait 1 du verbatim : Rappel des situations précédentes d'accompagnement et réactivation de « l'Alliance »

« **Acc1** : Voilà, bonjour à toutes. Alors la première séance, nous avons étudié le référentiel en entier et vous aviez noté au carnet de bord des exemples précis tirés de votre pratique pour illustrer ou concrétiser les termes du référentiel. Puis les deux séances suivantes nous avons fait la 1ere partie descriptive des activités « accueil et communication ». C'est bien cela ?

Corinne2 : D'accord

Acc3 : Tu te rappelles de ça, aussi Anne ?

Anne4 : Oui

Acc5 : c'était clair pour toi aussi Chérifa ?

Chérifa 6: Oui c'est clair.

Acc7 : alors maintenant nous allons nous attaquer aux deux autres activités »

Les tableaux d'analyse ci-après, T5, T6 sont donnés dans le texte de la thèse comme exemple de ce type d'analyse, les tableaux suivants, T7 à T28 sont en annexe.

Tableau d'analyse de l'extrait 1 : Rappel des situations précédentes d'accompagnement et réactivation de « l'Alliance » T5

le numéro des tours de parole et les prénoms des candidats (c) ou de l'accompagnatrice (acc)	les actes de langage et les fonctions d'étayage (en gras) de l'accompagnatrice, les marqueurs (italique)	les activités psycho-langagières(en gras) des candidates sollicitées par l'accompagnatrice	les actes de langage et les marqueurs (italique) d'activités psycho-langagières (en gras) des candidates	les actes de langage et les marqueurs de processus inter-intra psychiques (en italique)	les fonctions psycho-langagières (en gras) engagées chez les candidates
1 (acc)	Voilà, <i>bonjour à toutes</i> (Alliance). Alors la première séance, nous avons <i>étudié le référentiel</i> en entier <i>et vous aviez noté au carnet de bord des exemples précis tirés de votre pratique</i> pour <i>illustrer ou concrétiser</i> les termes du référentiel (simplification). Puis les	Appliquer les principes de l'Alliance : parler en confiance et s'écouter avec bienveillance « faire germer les concepts vers le bas » Réactiver en pensée les exigences de la			

le numéro des tours de parole et les prénoms des candidats (c) ou de l'accompagnatrice (acc)	les actes de langage et les fonctions d'étayage (en gras) de l'accompagnatrice, les marqueurs (italique)	les activités psycholinguistiques(en gras) des candidates sollicitées par l'accompagnatrice	les actes de langage et les marqueurs (italique) d'activités psycholinguistiques (en gras) des candidates	les actes de langage et les marqueurs de processus interpsychiques (en italique)	les fonctions psycholinguistiques (en gras) engagées chez les candidates
	deux séances suivantes nous avons fait la 1ere partie descriptive des activités « accueil, communication ». (orientation) c'est bien cela ?	tâche se mobiliser et être attentive Engager l'intérêt, l'adhésion de chacune			
2 CORINNE (c)			<i>D'accord</i> se mobilise volontairement et adhère	<i>D'accord</i>	le positionnement d'énonciation, l'interaction
3 (acc)	<i>Tu te rappelles de ça, aussi Anne ?</i> (enrôlement)	engager l'intérêt et l'adhésion de chacune			

le numéro des tours de parole et les prénoms des candidats (c) ou de l'accompagnatrice (acc)	les actes de langage et les fonctions d'étayage (en gras) de l'accompagnatrice, les marqueurs (italique)	les activités psycholinguistiques(en gras) des candidates sollicitées par l'accompagnatrice	les actes de langage et les marqueurs (italique) d'activités psycholinguistiques (en gras) des candidates	les actes de langage et les marqueurs de processus interpsychiques (en italique)	les fonctions psycholinguistiques (en gras) engagées chez les candidates
4 ANNE (c)			<i>Oui se mobilise volontairement</i>		le positionnement d'énonciation
5 (acc)	<i>c'était clair pour toi aussi Chérifa ?(enrôlement)</i>	engager l'intérêt et l'adhésion de chacune			
6 Cherifa (c)			<i>Oui c'est clair. se mobilise volontairement et adhère, reprend les mots d'autrui</i>	<i>Oui c'est clair.</i>	le positionnement d'énonciation, l'interaction
7 (acc)	<i>alors maintenant nous allons nous attaquer aux deux autres activités. (orientation, Alliance).</i>				

Analyse de l'extrait 1 : Rappel des situations précédentes d'accompagnement et réactivation de « l'Alliance »

Dans l'extrait ci-dessus, et le **tableau T5**, nous pouvons observer une sélection de passages dans lesquels l'étayage mis en œuvre par l'accompagnatrice se compose essentiellement des fonctions **d'Alliance** et **d'enrôlement** (*c'est bien cela ?(1) Tu te rappelles de ça, aussi Anne (3), c'était clair pour toi aussi Chérifa ?(5)*) : il s'agit pour elle de réactiver le contrat de confiance et de communication entre les candidates, basé sur le partage et la collaboration entre paires et d'engager l'intérêt et l'adhésion de chacune envers les exigences de la tâche de description précise de sa pratique professionnelle contextualisée dans l'activité choisie et de leur permettre ainsi l'entrée dans le dispositif VAE. Avec le rappel des activités mises en œuvre les fois précédentes, qui d'une part, montrent (*étudié le référentiel et vous aviez noté au carnet de bord des exemples précis tirés de votre pratique (1)*) comment la situation proposée a permis de faire « s'enraciner les concepts théoriques du référentiel dans le terreau de leur quotidien » (que nous reverrons dans l'étude des écrits et en particulier des carnets de bord) et d'autre part réactivent en pensée les exigences de la tâche, l'accompagnatrice utilise les fonctions **d'orientation** et de **simplification** et réussit à engager l'intérêt et l'adhésion de chacune même si toutes restent évasives et peu présentes encore à ce moment-là dans leur réponse (*d'accord, oui, c'est clair à, 2 et 6*).

Présentation des extraits 2 et 3 du verbatim : Le restaurant scolaire (situation d'accompagnement 4 ; « 1ers jets d'écriture sur l'activité » c : le repas et « Lecture au groupe et QE sur l'activité » c : le repas »

Ces deux extraits sont aussi tirés de la quatrième séance, (un quart d'heure environ après le premier extrait analysé ci-dessus), tiré de la quatrième séance qui se déroule environ 3 mois après le début de l'accompagnement (cf. annexe CAHIER-JOURNAL) est essentiellement basée sur la situation 4 intitulée «comment décrire une activité ? » mise en place par l'accompagnatrice ; cette situation utilise les **outils-instruments** tels que l'Alliance, le QE collaboratif et la prise de notes au carnet de bord ; les objectifs de la séance sont de ramener le film de l'action passée, d'accéder à la richesse de ses expériences et de prendre conscience de toute l'étendue de ses savoirs, savoir-faire et savoir être de sa pratique professionnelle ; la tâche demandée tourne autour de la description précise de sa pratique professionnelle contextualisée lors des deux premières fonctions du référentiel, l'accueil et le rep.a.s (cf. annexe LE REFERENTIEL)

Les candidates présentes ce jour-là sont du groupe 3 : Anne, Chérifa, et Corinne. Les ressources institutionnelles sont essentiellement le livret II et ses prescriptions et normes d'écriture. Le matériau qui suit est tiré exclusivement d'une seule et même séance d'accompagnement qui s'effectue sur la base des écrits des candidates sur l'une des activités liées aux quatre fonctions du référentiel, textes photocopiés et transmis au préalable par l'accompagnatrice à toutes les candidates présentes. Après avoir décrit oralement ensemble et questionné en QE collaboratif l'activité choisie, les candidates ont eu un temps individuel court d'écriture sur leur propre pratique.

Si le début de la séance est essentiellement basée sur la situation 4 intitulée «comment décrire une activité ? », ce sont dès lors les situations 5 et 6 mises en place par l'accompagnatrice qui guident l'activité conjointe ; ces situations sont intitulés respectivement

« 1ers jets d'écriture sur l'activité » et « Lecture au groupe et QE sur collaboratif sur l'écrit de chaque candidate volontaire dupliqué au groupe et prise de notes au carnet de bord ; la tâche demandée tourne autour de la formalisation et de l'explicitation orale (récit ou lecture de son écrit fait dans la séquence précédente) précision du contexte de l'activité et des caractéristiques de ses gestes professionnels avec une parole en je et le QE collaboratif en s'appuyant sur la mise en forme du livret II.

J'ai cherché à mettre en évidence dans les énoncés de ces deux extraits, d'une part, les références aux situations professionnelles, aux concepts du référentiel et notamment au concept d'organisation car le concept d'organisation fait l'objet d'une déclinaison conséquente et à part entière dans le référentiel du diplôme de CAP Petite Enfance, mais aussi d'autre part les conditions d'apparitions de ces références :

- quand et comment les énoncés qui portent sur ces objets apparaissent-ils ?
- par qui sont-ils énoncés et dans quelles conditions ?

Il s'agit alors d'observer la médiation : j'ai relevé pour chaque échange, les fonctions d'étayage et les buts visés par l'accompagnatrice notamment pour l'engagement et l'aide au cours de l'enquête. Je suis partie des fonctions de Bruner mais en complétant son analyse par les nouvelles fonctions que j'ai pu identifier au fur et à mesure de l'avancement de cette recherche.

Cette forme d'analyse me sert également à repérer les ressources utilisés, *les outils-instruments* proposés et les points de départ et les contributions des protagonistes dans ce que je peux appeler, après Dewey (1993), l'enquête c'est-à-dire la transformation d'une situation indéterminée en une situation déterminée. Dans le cas des épisodes significatifs tirés de ces deux extraits, j'ai pu également analyser les mouvements ou démarches réflexives de distanciation, de prise de conscience et autres *fonctions psycho-langagières* sollicitées par l'accompagnatrice et/ou réalisés par les candidates.

Extrait 2 : Le restaurant scolaire (situation d'accompagnement 4 ; « 1ers jets d'écriture sur l'activité » c : le repas et « Lecture au groupe et QE sur l'activité » c : le repas »

« **Acc (1)**: On va repartir de ce que vous avez écrit. Questionner un peu toutes ensemble, voir pour le démarrage puisque ce n'est qu'une ébauche d'écrit, qu'un premier jet fait rapidement ici suite à ce premier temps d'échange sur cette activité. Là vous n'avez pas eu beaucoup de temps et puis après ça, on prendra l'écrit d'Anne sur l'une des précédentes activités retravaillée chez elle qu'on questionnera ensemble.

Donc là ce que je vais faire, je vais prendre la parole un peu pour vous montrer. On va démarrer ! Qui veut commencer un peu à dire ? Corinne, oui qu'est-ce que tu avais donc choisi comme activité ? Tu avais décidé de prendre ?

Corinne (2): Le restaurant scolaire.

Acc (3) : Le restaurant scolaire, et Anne ?

Anne (4) : L'accueil du soir.

Acc (5) : D'accord. Donc on y va. On commence par le restaurant scolaire. Corinne, tu nous lis ou tu nous dis, si tu préfères un peu ce que tu as écrit, nous lui posons toutes des questions à partir de ce que nous avons pratiqué tout à l'heure.

Corinne (6) : Donc, en intitulé, j'ai mis accompagnement au restaurant scolaire et distribution des repas. Après pour le contexte j'ai mis 44 enfants de 3 à 6 ans, 5 accompagnateurs et le lieu c'est au restaurant scolaire et dans la cour du primaire.

Acc (7): Alors, c'est très bien. Tu vois Anne, tu n'étais pas là quand on en a parlé la dernière fois, avant de faire l'activité, il faut bien mettre le contexte comme vient de le faire Corinne c'est-à-dire expliquer : où ça se

passé, combien il y a d'enfants, quel âge ils ont, ect. Tu vois, tous les détails. D'ailleurs sur l'un de tes écrits, je l'ai noté.

Anne (8): D'accord.

Acc (9): tu vas voir, tout à l'heure on en reparlera. Il faut mettre le contexte pour que ce soit très clair, de façon à ce que n'importe quel membre du jury qui prend ton livret à un moment donné (tu vois s'ils discutent entre eux par exemple) soit de suite au parfum de ce dont tu parles. Alors, donc là, on voit bien, avec Corinne, que le contexte a été créé. Alors Corinne, merci tu peux continuer !

Corinne (10) : A 11h 25, je prends la liste des enfants inscrits à la cantine, que la Directrice du Périscolaire a déposé à la « tisannerie » le matin. Ma collègue, Delphine, se poste devant la classe de petite et moyenne section pour aider les petits à se chauffer et Claudine, mon autre collègue, se place au sanitaire pour surveiller le passage aux toilettes.

Acc (11): Donc, on va s'arrêter déjà là. Si nous avons à décortiquer ce que vient de nous décrire Corinne, qu'est-ce que nous pourrions voir ou sur quoi pourrions-nous nous interroger ?

Anne (12): Eh bien, par exemple je ne sais pas ce que tu fais toi ?

Corinne (13): oui, je le dis après.

Acc (14): bonne question, Anne ; d'accord Corinne, tu le dis plus tard mais comme c'est très important de bien décrire tous les contours de ton travail, déjà, on voit que tu travailles en équipe et ça c'est très important, puisque chaque fois que vous allez décrire votre pratique, pour celles qui sont à la maison, ou pour celles qui travaillent déjà en collectivité et qui veulent montrer leurs compétences, c'est très important de montrer que vous savez travailler en équipe et comment vous le faites. Pour montrer que les différents rôles de chaque membre de l'équipe sont importants car parfois on oublie de le dire. On ne parle que de ce que l'on fait en oubliant qu'il y a d'autres personnes qui travaillent avec soi et qui permettent que le travail se fasse bien.

Corinne (15): Oui, c'est vrai, je ne suis pas seule à m'occuper des enfants du restaurant scolaire.

Acc (16): Mais oui mais parfois il y en a qui ne le disent pas et c'est dommage, alors que c'est une preuve de compétences que de savoir travailler en équipe.

Corinne (17): Ok. Donc j'appelle les enfants de chaque classe, sauf les enfants de petite section. Ils mettent leurs chaussures puis se dirigent aux sanitaires. A chaque appel, je vérifie que tous les enfants m'ont entendue et que les concernés sont bien sortis de la classe. Ensuite, je reste dans le couloir pour aider les enfants qui ont du mal à mettre leurs chaussures. Quand ils sont passés aux toilettes et qu'ils se sont lavés les mains, je vérifie que chacun a bien mis ses vêtements et qu'ils ne sont pas retournés dans la classe.

Acc (18): D'accord, merci Corinne. Alors, nous allons toutes reprendre phrase par phrase comme ça si nous avons des questions à lui poser sur certaines parties de sa description pour que tout soit clair pour chacune d'entre nous, qui a quelque chose à questionner ?

Cherifa(19) : Non, moi ça va.

Anne (20): moi aussi ça va.

Acc (21): Moi, j'en ai une. Tu dis « j'aide les enfants qui ont besoin ou qui sont en retard ». Alors, comment tu les aides ?

Corinne (22): Donc je vais le noter.

Acc (23): Oui voilà, tu peux le noter d'une autre couleur, comme ça tu sauras que c'est à rajouter à ton écrit. Il faut bien détailler ce que tu fais. Justement, il faut profiter des petites occasions pour montrer vos compétences. Donc là, tu les aides comment ?

Corinne (24): Euh ! A attacher leurs lacets et en général c'est les baskets car ils n'arrivent pas à les écarter. Parce que là, j'ai les moyens et les grands donc ils savent se chauffer mais bon après c'est plus dur avec les bottes ou les baskets. »

Analyse de l'extrait 2 : Le restaurant scolaire (situation d'accompagnement 4 ; « 1ers jets d'écriture sur l'activité » c : le repas et « Lecture au groupe et QE sur l'activité » c : le repas »

J'ai choisi les tours de parole 1 à 24 tirés du tableau d'analyse T6, pour illustrer ma démarche d'analyse. cf. **ANNEXE : TABLEAU d'ANALYSE T6 de l'extrait 2**

le numéro des tours de parole et les prénoms des candidats (c) ou de l'accompagnatrice (acc)	les actes de langage et les fonctions d'étayage (en gras) de l'accompagnatrice, les marqueurs (italique)	les activités psycho-langagières (en gras) des candidates sollicitées par l'accompagnatrice	les actes de langage et les marqueurs (italique) d'activités psycho-langagières (en gras) des candidates	les actes de langage et les marqueurs (en italique) de processus inter-intra psychiques	les fonctions psycho-langagières (en gras) engagées chez les candidates
5 (acc)	<p><i>D'accord.(orientation)</i></p> <p>Donc on y va. On commence par le restaurant scolaire. Corinne, tu nous lis ou tu nous dis, si tu préfères un peu ce que tu as écrit, <i>nous lui posons toutes des questions à partir de ce que nous avons pratiqué tout à l'heure.</i></p> <p>(simplification), (enquête) et (tutelle partagée)</p>	<p>Dire ou lire son écrit sur sa pratique</p> <p>Questionner avec le QE</p>			

le numéro des tours de parole et les prénoms des candidats (c) ou de l'accompagnatrice (acc)	les actes de langage et les fonctions d'étayage (en gras) de l'accompagnatrice, les marqueurs (italique)	les activités psycholinguistiques (en gras) des candidates sollicitées par l'accompagnatrice	les actes de langage et les marqueurs (italique) d'activités psycholinguistiques (en gras) des candidates	les actes de langage et les marqueurs (en italique) de processus interintra psychiques	les fonctions psycholinguistiques (en gras) engagées chez les candidates
7 Corinne (c)			<p>Donc, <i>en intitulé</i>, j'ai mis accompagnement au <i>restaurant scolaire</i> et <i>distribution des repas</i>. Après <i>pour le contexte</i> j'ai mis 44 enfants de 3 à 6ans, 5 accompagnateurs et <i>le lieu</i> c'est au restaurant scolaire et dans la cour du primaire.</p> <p>Détermine les Caractéristiques de la situation, et s'approprie les formes discursives de l'institution</p>	<p><i>j'ai mis</i></p> <p><i>restaurant scolaire</i></p> <p><i>distribution des repas</i>.</p> <p><i>44 enfants de 3 à 6 ans...</i></p> <p><i>le lieu..</i></p> <p><i>en intitulé</i></p> <p><i>pour le contexte</i></p>	<p>positionnement d'énonciation</p> <p>phases de conceptualisation</p> <p>Phases de conceptualisation</p> <p>modalisation</p>

le numéro des tours de parole et les prénoms des candidats (c) ou de l'accompagnatrice (acc)	les actes de langage et les fonctions d'étayage (en gras) de l'accompagnatrice, les marqueurs (italique)	les activités psycholinguistiques (en gras) des candidates sollicitées par l'accompagnatrice	les actes de langage et les marqueurs (italique) d'activités psycholinguistiques (en gras) des candidates	les actes de langage et les marqueurs (en italique) de processus intra psychiques	les fonctions psycholinguistiques (en gras) engagées chez les candidates
8 (acc)	<p>Alors, <i>c'est très bien.</i> (signalisation et orientation) Tu vois Anne, tu n'étais pas là quand on en a parlé la dernière fois, (valorisation) <i>avant de faire l'activité, il faut bien mettre le contexte</i> comme vient de <i>le faire très bien Corinne c'est-à-dire expliquer</i> : où ça se passe, combien il y a d'enfants, quel âge ils ont etc. (simplification et enquête) Tu vois, tous les détails. D'ailleurs sur l'un de tes écrits, <i>je l'ai noté.</i> signalisation</p>	<p>enquêter c'est-à-dire transformer une situation indéterminée en une situation déterminée.</p> <p>sélectionner des informations</p> <p>Identifier/chercher le pertinent de son expérience</p>			

9 ANNE (c)			<i>D'accord. Adhère</i>	<i>D'accord.</i>	interaction
10 (acc)	<p><i>tu vas voir, tout à l'heure on en reparlera.</i></p> <p>(enrôlement) <i>Il faut mettre le contexte</i> pour que ce soit très clair, de façon à ce que n'importe quel membre du jury qui prend ton livret à un moment donné (tu vois s'ils discutent entre eux par exemple) soit de suite au parfum de ce dont tu parles. (simplification)</p> <p>Alors, donc là, on voit bien, avec Corinne, que le contexte a été créé.</p> <p>Alors Corinne, merci tu peux continuer !</p> <p>orientation signalisation</p>	<p>Articuler les informations</p> <p>S'adresser au jury</p> <p>Dire ou lire son écrit sur sa pratique</p>			

Analyse de l'extrait 2 : Le restaurant scolaire (situation d'accompagnement 4 ; « 1ers jets d'écriture sur l'activité » c : le repas et « Lecture au groupe et QE sur l'activité » c : le repas »

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons observer une sélection de passages dans lesquels l'étayage mis en œuvre par l'accompagnatrice se compose essentiellement des fonctions d'**enrôlement**, (*Corinne, oui, et Anne*) (1) et (3) **d'enquête, d'orientation et de simplification** pour d'une part engager l'intérêt et l'adhésion de chacune et réactiver en pensée les exigences de la tâche (*nous lui posons toutes des questions à partir de ce que nous avons pratiqué tout à l'heure*) (5). L'accompagnatrice n'a de cesse de fonder le **groupe en communauté de recherche collaborative** et d'impliquer chacune dans cette activité nouvelle pour elle de formalisation et explicitation de sa pratique professionnelle contextualisée, en utilisant les *outils-instruments* installés lors des séances précédentes (l'Alliance et le QE collaboratif). Dès ses premiers mots, Corinne montre qu'elle a bien **intégré le format du livret II attendu par l'institution** (*en intitulé, j'ai mis, pour le contexte j'ai mis*) (6) en reprenant d'ailleurs le même verbe et qu'elle répond ainsi aux sollicitations de l'accompagnatrice qui s'empresse de signaler voire de souligner par un renforcement positif (*c'est très bien*) (7) les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution (*avant de faire l'activité, il faut bien mettre le contexte*) (7) Il s'agit principalement « de faire comprendre les écarts » par feedback (*le fait très bien Corinne*).

Dans les termes de la théorie de l'enquête de Dewey (1993), l'accompagnatrice tente de pousser chaque candidate à **conduire une enquête** sur son expérience et lui propose la théorie pour le faire (c'est à dire le rappel de la mise en page du livret II). Elle va loin dans l'étayage, car elle propose la théorie et en même temps elle encourage et n'hésite pas sur les renforcements positifs en montrant en exemple ce qu'a réussi la candidate. Elle insiste auprès de toutes les candidates sur les actions à mener : identifier et chercher le pertinent de leur expérience, articuler les informations et ne jamais oublier que le livret II s'adresse au jury pour qu'elles puissent développer leur expérience. (*Il faut bien mettre, c'est-à-dire expliquer, Il faut mettre le contexte*) (7) et (9) A partir de là Corinne peut commencer à développer son expérience, en déployant les différentes phases et caractéristiques de son activité. (*A 11h 25, je prends, Ma collègue, Delphine, Claudine se poste, mon autre collègue, se place*) (10) En (14) l'accompagnatrice signale une caractéristique importante de l'activité (*on voit que Corinne travaille en équipe*) et introduit cette caractéristique qui n'est pas manifestement prise en compte ou qui n'est pas exploitée et intégrée dans son raisonnement et dans son action par la candidate. Elle l'introduit pour voir ce que la candidate va en faire et pour les autres candidates (*c'est très important pour montrer que vous savez travailler en équipe*) (14). Cette action de l'accompagnatrice peut être interprétée comme une forme d'étayage, car elle pense peut être qu'en tenant compte de cette caractéristique de l'activité, les candidates donneront un nouveau sens à la situation et développeront davantage la dimension transversale de la question du restaurant scolaire.

La candidate, Corinne répond immédiatement à la mobilisation et à l'apport fait par l'accompagnatrice et montre son **adhésion** en reprenant ses mots. (*Oui, c'est vrai, je ne suis pas seule*) (15) A partir de l'acte de parole (20), Corinne s'affirme plus nettement dans **ses positions d'énonciation** et décrit très précisément **les caractéristiques de la situation** qui

devient de plus en plus déterminée dans le sens de Dewey. Elle donne à voir la compréhension du but à atteindre c'est-à-dire, la représentation de la finalité à laquelle l'activité doit conduire, et même la planification de l'action en décrivant la décomposition du but en sous-buts à atteindre. (*Donc... j'appelle... puis... A chaque appel..., je vérifie... Ensuite... je reste... pour aider... Quand ils sont... je vérifie que...*(17). À travers son discours, se mettent en place différentes **phases de conceptualisation** qui permettent de catégoriser les faits, les objets du réel, et de prendre conscience de leurs attributs. (*Les enfants de chaque classe... se dirigent aux sanitaires....Ils mettent leurs chaussures... tous les enfants... sortis de la classe... dans le couloir... bien mis ses vêtements...*(17) Elle montre aussi différents **concepts-en-acte** mis en œuvre (*j'appelle..., je vérifie... je reste...*(17) qui sont des catégories de pensée à travers lesquelles elle identifie et intègre les paramètres caractéristiques de la tâche à laquelle elle est confrontée.

Autrement dit, selon Vergnaud, ces **concepts-en-acte** sont les « filtres de sa pensée » par lesquels une tâche est « lue » ou « perçue » par cette candidate. En effet **ces concepts-en-acte** lui permettent de focaliser son attention sur un nombre restreint d'éléments sélectionnés qu'elle juge importants pour la réussite de son action. (*J'appelle les enfants de chaque classe.... A chaque appel, je vérifie... sont bien sortis de la classe.... je reste dans le couloir... ils sont passés aux toilettes... bien mis ses vêtements...*(17) **Les concepts-en-acte** autorisent ainsi une représentation des seules **caractéristiques de la situation** dont la prise en compte est estimée centrale quant à l'effectivité de l'action. (Vergnaud, 1996) Ensuite l'accompagnatrice relance l'activité, par une sollicitation à la **tutelle partagée** (*nous allons reprendre phrase par...*(18) et à la **démonstration** (*comme ça*) (18) et à la **signalisation** (*si nous avons des questions à lui poser sur certaines parties de sa description.*) (18) Ce qui permet aux autres candidates de participer à l'enquête en s'engageant d'avantage, par une **mobilisation volontaire et une position d'énonciation** qui s'affirme de plus en plus (*moi ça va... moi aussi ça va.* (18)et(20), elles montrent ainsi qu'elles acceptent la sollicitation de l'accompagnatrice pour entrer dans le processus d'enquête par leur **adhésion**.

Au tour de parole (24) Corinne prend une initiative (*je vais le noter.* (22) qui va amener l'accompagnatrice à valoriser le fait qu'elle puisse créer son propre **outil-instrument** en l'aidant à le mettre en place (*tu peux le noter d'une autre couleur, comme ça tu sauras que c'est à rajouter à ton écrit...*(23) C'est la preuve que se met en place chez Corinne **une fonction psycho-langagière** nouvelle d'**interprétation** par transfert du résultat de l'**enquête** élaborée à la phase précédente. En relançant l'**enquête** (*Donc là, tu les aides comment ?* (23), l'accompagnatrice permet à Corinne de poursuivre son processus de **conceptualisation** par la formulation d'**un théorème en acte** (*en général, c'est les baskets car ils n'arrivent pas à les écarter* (24) en énonçant une proposition de pensée tenue pour vraie par elle, une théorie (*en général...*) pratique implicite (*c'est les baskets car ils n'arrivent pas à les écarter...*(24) qui fonde l'efficacité de son action (*A attacher leurs lacets.* (24). Plus précisément, ces connaissances conceptuelles (concepts en acte : *attacher leurs lacets... c'est les baskets...*(24) permettent à Corinne de comprendre quelle est l'organisation des caractéristiques opératoires (c'est-à-dire des objets, des propriétés, des relations, des processus, etc.) qu'elle a identifiée au sein de la situation sur laquelle elle veut agir.

Selon Vergnaud (1996), d'un point de vue formel, un théorème-en-acte est une composition

de concepts-en-acte, qui sont soit des arguments (*car ils n'arrivent pas à les écarter...*(24) et de prédicats (*c'est les baskets*) qui permet à Corinne de comprendre comme sont agencées les caractéristiques opératoires repérées. Autrement dit, le théorème-en-acte est à l'origine de l'efficacité de l'action de Corinne dans la mesure où elle la calque sur une « représentation opératoire » de l'emboîtement des propriétés du réel. Les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte cités précédemment sont les produits de l'activité conceptuelle de cette candidate qui tente de déterminer les caractéristiques opératoires des situations auxquelles elle tente de répondre efficacement. C'est en analysant, chez les candidates, la nature de leurs connaissances conceptuelles, que je peux étudier finement la représentation et la compréhension qu'elles élaborent des savoirs professionnels objets de leur apprentissage par la VAE.

EXTRAIT 3 : *Le restaurant scolaire, suite* (situation d'accompagnement 4 ; activité c : le repas)

Corinne (1): Pendant ce temps, Claudine ouvre la porte aux parents pour la sortie des classes. Donc ce n'est pas la même porte. Nous, on sort d'un côté et eux entrent de l'autre.

Acc (2): C'est une autre porte ?

Corinne(3) : Oui.

Acc (4): Alors mets-le.

Corinne (5): Je mets « une autre porte », mais pourquoi ?

Acc (6): Oui. Pourquoi ? Parce que sinon le jury pourrait penser que les enfants vont se bousculer alors qu'en fait c'est justement fait pour que les enfants ne se mélangent pas.

Corinne(7) : Oui mais après ce n'est pas évident à décrire parce que bon « euh »...

Acc (8): Donc si tu dis une autre porte, on voit mieux.

Cherifa (9): oui c'est vrai, je vois mieux.

Anne (10): moi aussi.

Corinne (11): Oui mais par contre dans mon dossier, je vais mettre le plan de l'école.

Acc (12): ah, oui, voilà c'est bien, tu as raison. Tu peux mettre là, à la suite de ta description « cf. Plan de l'école » en annexe

Corinne (13): Oui

Acc (14): Cf. annexe car ça va être en annexe, annexe 1, 2 ou 3 pour que ce soit clair, avec un titre.

Corinne (15): Oui, d'accord

Anne (16): Et euh, « cf » c'est quoi ?

Acc (17): « Cf » ça veut dire voir. Voir annexe, tu mets voir annexe, si tu préfères Anne.

Anne (18): Ah d'accord !

Acc (19): Pour que les membres du jury qui pourraient dire « oh ! Là, là, mais quel bazar ,tous ces enfants qui sortent en même temps », en lisant le livret II de Corinne ne se le disent pas. Qu'ils puissent vérifier que ce n'est pas le bazar en regardant le plan qui est en annexe! **Cherifa :** oui, mais à quoi ça sert les annexes, je n'ai pas tout compris ?

Acc (20): Mais mettre un plan en annexe ça veut dire que Corinne se rend compte des difficultés à faire comprendre comment elle fait et donc de la compétence qu'il faut avoir à ce moment précis. C'est pour ça qu'il faut mettre l'annexe pour prouver comment ça se passe. C'est pour ça, les annexes ça sert de preuves, c'est très important d'apporter les preuves de ce que l'on dit, pour montrer comment l'on fait. Ce sont des petits détails que les membres du jury n'iront peut-être jamais voir mais qui prouvent que Corinne a les compétences. D'accord Chérifa ?

Cherifa (21): oui, je comprends mieux.

Corinne (22): Euh , après ... Je rejoins Delphine aux toilettes pour l'aider avec les enfants de petite section à mettre leurs vêtements. Donc, les vêtements, ils les mettent tout seuls. Les petits, ils y arrivent. C'est leurs blousons donc ils y arrivent tout seuls. Mais bon après ça dépend de la saison. En hiver, c'est les bonnets et les écharpes alors on les aide mais là, à cette époque ils s'habillent seuls.

Acc (23): Parce qu'ils vont dehors ?

Corinne : Oui, après on traverse la cour.

Acc (24): Oui alors là, peut être qu'il faut le rajouter. Pourquoi ils ont besoin de tant s'habiller pour aller manger. « Parce qu'on va passer par dehors ! ». Car autrement on ne comprend pas pourquoi ils ont besoin d'enfiler tout ça.

Corinne (25): Oui, « parce qu'on passe par la cour. » Ok ! Puis nous les accompagnons vers les grands. Delphine se place à la tête du rang et moi derrière. Je fais bien attention que tous les enfants suivent car la porte de l'école est ouverte pour laisser entrer les parents. Donc en début d'année, une troisième personne se met devant cette porte pour être sûr qu'aucun enfant ne sorte.

Acc (26): Alors peut-être que ce serait plus clair de mettre « car le rang passe devant la porte d'entrée des parents ».

Corinne (27): Oui, « car nous passons devant la porte d'entrée des parents ».

Acc (28): Oui pour que ce soit bien clair. C'est pour ça qu'il y a tant de surveillance mais c'est bien, c'est mieux d'en parler.

Corinne (29): Donc voilà, tous les enfants se trouvent à présent dans le couloir. Une dizaine de grands se trouvent les uns derrière les autres pour prendre la main d'un petit.

Anne (30): Vous faites prendre la main des petits par les grands ?

Corinne (31): Oui.

Cherifa (32): ah oui, c'est bien !

Acc (33): Là, c'est bien, mais pourquoi ?

Corinne (34): Euh, pour.... Euh...

Acc (35): Donc là en fait dans le tableau d'analyse que l'on verra par la suite, Corinne pourra peut-être dire qu'il y a de l'apprentissage de socialisation. On apprend aux grands à s'occuper des petits.

Anne (36): Des petits oui !

Cherifa (37): oui, ça c'est important !

Corinne (38): C'est aussi pour la sécurité car les petits partent partout.

Acc (39): Oui, c'est pour ces deux choses. C'est pour la sécurité, de la part des adultes, mais pour l'enfant qui est responsable d'un petit c'est drôlement important pour ses apprentissages du vivre ensemble.

Anne (40): Bien sûr oui, en plus le grand en est fier.

Acc (41): Oui, oui, voilà, bien Anne. En plus, tu as raison, il y a de l'estime de soi qui est développé. Donc, vous voyez ça, c'est de l'ordre émotionnel et affectif. Donc, dans cette courte description, il y a plein d'apprentissages qui peuvent se faire dont il va falloir parler dans les tableaux, même lors de cette simple traversée du couloir. C'est bien de le dire et de le décrire !

Corinne (42): Et je me suis arrêtée là.

Acc (43): Merci à toi Corinne. Donc vous voyez toutes que d'une activité qui à l'air toute bête, on apprend pleins de choses. Pour un enfant qui est en train de grandir, c'est un moment où il peut apprendre beaucoup de choses. Voilà donc ce sont de bonnes remarques aussi Anne et Chérifa que vous avez faites. Donc vous voyez, il faut penser que chaque fois que vous allez décrire quelque chose, il faut penser à tous les alentours de l'activité ; se dire par exemple au niveau sécurité, au niveau apprentissage, au niveau affectif et vous voyez, là, il y a des choses qui sont sorties après les questions que nous avons posées, alors qu'au départ Corinne n'y avait pas pensé. Elle avait pensé au niveau sécurité essentiellement mais là on s'aperçoit qu'il y a aussi des apprentissages sociaux, affectifs, tout ça....

Anne (44): Oui.

Cherifa (45): des choses évidentes qu'on ne pense pas à dire.

Acc (46): Très bien ! Merci à toutes les trois pour votre implication ! Vous avez des remarques ou bien des questions ?

Corinne (47): Non, non ça va.

Anne (48): Oui, moi aussi

Cherifa (49): moi je comprends mieux maintenant comment faire, quoi écrire...

Acc (50): alors c'est super, le travail collaboratif ça sert à ça, quand l'une décrit ça sert aussi aux autres. Pour la suite, Corinne bon, hé bien tu le feras quand tu pourras.

Corinne (51): Ok. Maintenant ça va mieux, j'ai bien compris ce qu'il faut faire.

Analyse de l'extrait 3 : Le restaurant scolaire suite (situation d'accompagnement 4 ; « 1ers jets d'écriture sur l'activité » c : le repas et « Lecture au groupe et QE sur l'activité » c : le repas »

J'ai choisi les tours de parole 5 à 18 tirés du tableau d'analyse T7, mis en annexe pour illustrer ma démarche d'analyse. **cf. ANNEXE : TABLEAUX d'ANALYSE T7**

Analyse de l'extrait 3 : Le restaurant scolaire (situation d'accompagnement 4 ; « Iers jets d'écriture sur l'activité » c : le repas et « Lecture au groupe et QE sur l'activité » c : le repas »

Quant à l'étayage

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons observer une sélection de passages dans lesquels l'étayage mis en œuvre par l'accompagnatrice se compose essentiellement des fonctions d'**orientation**, de **signalisation** et de **démonstration**. La fonction de maintien de **l'orientation** (Alors mets-le(4)ça veut dire que Corinne se rend compte des difficultés...(20) oui c'est pour ces deux choses...(39). tu le feras quand tu pourras...49) pour maintenir les candidates « dans le champ » et donc à la poursuite des objectifs définis précédemment. Cela comprend également le déploiement d'entraide, de sympathie et d'encouragement (*ah, oui, voilà, c'est bien, tu as raison... Là, oui c'est bien....(39). Oui, oui, voilà, bien Anne...(41). Voilà donc ce sont de bonnes remarques aussi Anne et Chérifa...(43)*) pour maintenir leur motivation mais en faisant que cela vaille la peine pour elles de risquer un pas de plus dans la formalisation et l'explicitation leur pratique professionnelle, d'autant plus que la difficulté s'accroît lorsqu'il s'agit d'en déplier tout l'implicite.

C'est par la fonction de contrôle de la frustration, la **valorisation**, qu'il s'agit pour l'accompagnatrice de dédramatiser les erreurs ou oublis. (*D'accord Chérifa ? (20) , peut-être qu'il faut le rajouter, c'est bien, c'est mieux d'en parler là, oui c'est bien, (12) Elle avait pensé au niveau sécurité...)* La fonction de **signalisation** des caractéristiques déterminantes souligne par de multiples moyens, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Il s'agit principalement « de faire comprendre les écarts » par feedback ou auto-évaluation (*C'est une autre porte?... Pourquoi? ...Parce que sinon le jury pourrait penser que les enfants...(6) Donc si tu dis une autre porte, on voit mieux...(8). Tu peux mettre là, à la suite de ta description « cf. Plan de l'école »en annexe...(12)., peut-être qu'il faut le rajouter....(14). Alors peut-être que ce serait plus clair de mettre «dont il va falloir parler dans les tableaux, C'est bien de le dire et de le décrire !. (19).* La fonction de **démonstration**, il s'agit pour l'accompagnatrice de présenter de modèles ou des exemples de solution pour une tâche. (*Qu'en fait c'est justement fait pour que les enfants ne se mélangent pas.... Tu peux mettre là, à la suite de ta description « cf. Plan de l'école »en annexe... Cf. annexe car ça va être en annexe, annexe 1, 2 ou 3 pour que ce soit clair, avec un titre...(19). « Cf. » ça veut dire voir. (17) Voir annexe, tu mets voir annexe, si tu préfères Anne.... Qu'ils puissent vérifier que ce n'est pas le bazar en regardant le plan qui est en annexe!... mettre un plan en annexe ça veut dire que... Alors peut-être que ce serait plus clair de mettre « car le rang passe devant la porte d'entrée des parents ».... d'apprentissages qui peuvent se faire dont il va falloir parler dans les tableaux.*

Comme dans l'extrait précédent l'accompagnatrice n'a de cesse de fonder le groupe en **communauté de recherche collaborative** (*l'on verra par la suite,... c'est pour ces deux choses... Donc, vous voyez ça, ... on apprend pleins de choses.... Donc vous voyez, ... après les questions que nous avons posées, ... mais là on s'aperçoit..., le travail collaboratif ça sert à ça, quand l'une décrit ça sert aussi aux autres...(43) (46) (50)*) et d'impliquer chacune dans cette activité nouvelle, en réactivant les exigences de la tâche et en poussant chaque candidate à **conduire une enquête** sur son expérience et lui propose la théorie ou l'utilisation d'**outils-**

instruments pour le faire chaque fois que la situation le permet. (*C'est une autre porte ?... Pourquoi ?... Parce qu'ils vont dehors ?... Pourquoi ils ont besoin de tant s'habiller pour aller manger...., il faut penser à tous les alentours de l'activité*) Mais ensuite, elle engage l'intérêt et l'adhésion de chacune par la fonction de **tutelle partagée** et elle insiste auprès du groupe sur les actions à mener pour identifier et comprendre ensemble, les caractéristiques déterminantes de la situation (*Corinne pourra peut-être dire qu'il... c'est pour ces deux choses... ce sont de bonnes remarques aussi Anne et Chérifa ...alors c'est super, le travail collaboratif ça sert à ça, quand l'une décrit ça sert aussi aux autres.... Merci à toutes les trois pour votre implication(43) (46) (50)* en permettant le passage d'une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, dans un va et vient inter-intra psychique permanent.

Quant aux candidates

Dès ses premiers mots, Corinne montre qu'elle a bien intégré le fait de mener une enquête sur son activité et d'en faire une situation déterminée en reprenant son récit au pied levé. Elle s'affirme de plus en plus nettement dans **ses positions d'énonciation** par différentes marques de **modalisation** (*Donc ... Pendant ce temps.....Nous, on sort... Oui mais par contre,... Donc,...Mais bon, ça dépend... Je fais bien attention... Donc... Donc voilà,...*) Elle se montre capable d'initiative, de prise de décisions et signifie ses intentions, (*Oui mais par contre dans mon dossier, je vais mettre le plan de l'école....*), ce qui permet à l'accompagnatrice d'en profiter pour parler des annexes, et de montrer comment faire vivre le groupe en **communauté de recherche collaborative** dans un va et vient inter-intra psychique permanent. Mais ce sont surtout de nouvelles **fonctions psycho-langagières** qui sont observables chez Corinne, de par les différentes **phases de conceptualisation** qu'elle met en œuvre. Elle **sélectionne des informations** et les articule ensemble montrant **ses questionnements, son dialogue interne extériorisé, ses prises de conscience, son auto-évaluation** (*mais pourquoi ? ...ce n'est pas évident.. ah oui, d'accord... Euh, pour... Euh... Ok, maintenant ça va mieux, j'ai bien compris ce qu'il faut faire...*) ; **elle argumente et** donne les indices pour **explicitier ses règles d'action.** (*Je fais bien attention que ... car nous passons devant*) et **les buts de l'action** (*troisième personne se met devant cette porte pour être sûre...*) Mais les autres candidates se sont aussi peu à peu engagées dans cette **analyse réflexive** en montrant d'une part, des marques de **dialogue interne extériorisé**, de questionnement et **d'auto-évaluation** (Chérifa : *oui c'est vrai, je vois mieux... oui, je comprends mieux.... oui, mais à quoi ça sert les annexes, je n'ai pas tout compris... des choses évidentes qu'on ne pense pas à dire.... moi je comprends mieux maintenant comment faire, quoi écrire...* ; Anne : *Et euh, « cf. » c'est quoi ?.. Oui, moi aussi ...*) et en adhérant d'autre part, progressivement à ce travail **d'enquête collaborative**, de reprise des mots d'autrui et de **prise de conscience.** (*Ah d'accord !.. Anne : Vous faites prendre la main des petits par les grands ?..*) Elles s'affirment et adhèrent de plus en plus souvent dans le cours des interactions (Chérifa : *ah oui, c'est bien !.. oui, ça c'est important !... Anne : Des petits oui !..*) et même font avancer l'enquête participent aux processus de conceptualisation (*Anne : en plus le grand en est fier...*) et au développement de leur expérience. Les candidates, même si elles n'ont pas toutes été au centre de l'activité de lecture du premier jet

d'écriture, ont participé et répondu peu à peu à la mobilisation et à l'apport fait par l'accompagnatrice et ont pris part à **l'enquête** dans la deuxième partie de cette séance. Elles ont utilisé les *outils-instruments* mis à disposition par l'accompagnatrice (**l'Alliance, l'écriture puis la lecture de premiers jets d'écriture sur l'activité, le QE** de tous les alentours de l'expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser l'activité. Elles sont entrées dans un processus de **tutelle partagée, puis de communauté de recherche collaborative**, comme passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par l'accompagnatrice, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce que les candidates arrivent peu à peu à s'en charger partiellement en développant leur propre conscience et en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elles-mêmes leurs propres actions et interactions avec les autres.

Présentation d'extraits significatifs 4, 5, 6, du verbatim : l'accueil du soir à la halte-garderie (situation d'accompagnement 4 ; activité a : l'accueil)

Les extraits suivants plus courts correspondent à des épisodes significatifs. Les critères retenus pour identifier les épisodes significatifs sont : (1) la mobilisation d'une activité psycho-langagière nouvelle pour Anne comme l'appropriation des formes discursives de l'institution puis la mobilisation d'une phase de conceptualisation ; (2) ou de processus psycho-langagier spécifique, comme la **communauté de recherche collaborative** par les autres candidates ; (3) la présence de formes d'étayage pas encore mobilisées par l'accompagnatrice et (4) les traces de passage (ou de l'échec) de l'inter psychique à l'intrapsychique de ces concepts et/ou *d'activités psycho-langagières*.

Les trois extraits suivants sont aussi tirés de la quatrième séance, (une heure environ après les premiers extraits analysés ci-dessus), qui se déroule environ 3 mois après le début de l'accompagnement (cf. annexe CAHIER-JOURNAL) est essentiellement basée sur la situation 4 intitulée «comment décrire une activité ? » mise en place par l'accompagnatrice ; cette situation utilise les *outils-instruments* tels que l'Alliance, le QE collaboratif et la prise de notes au carnet de bord ; de même que pour les extraits précédents, les objectifs de la séance sont de ramener le film de l'action passée, d'accéder à la richesse de ses expériences et de prendre conscience de toute l'étendue de ses savoirs, savoir-faire et savoir être de sa pratique professionnelle ; la tâche demandée tourne autour de la description précise de sa pratique professionnelle contextualisée lors de la première fonction du référentiel, c'est-à-dire, l'accueil (cf. annexe LE REFERENTIEL). Les candidates présentes ce jour-là sont du groupe 3 : Anne, Chérifa, et Corinne. Les ressources institutionnelles sont essentiellement le livret II et ses prescriptions et normes d'écriture. Cette partie de la séance est essentiellement basée sur la situation 6 « Lecture au groupe et QE sur collaboratif » sur l'écrit de chaque candidate volontaire dupliqué au groupe et prise de notes au carnet de bord par l'ensemble des candidates ; la tâche demandée tourne autour de la formalisation et de l'explicitation orale (récit ou lecture de son écrit fait dans la séquence précédente) précision du contexte de l'activité et des caractéristiques de ses gestes professionnels avec une parole en je et le QE

collaboratif en s'appuyant sur la mise en forme du livret II. Cette situation mise en place par l'accompagnatrice guide l'activité conjointe et les échanges inter-intra psychiques.

J'ai cherché à mettre en évidence dans ces trois extraits, d'une part, les références aux normes attendues par l'institution quant au format du livret II, d'autre part aux concepts du référentiel et notamment au concept d'éveil éducatif avec ses multiples facettes (cf. Le référentiel en annexe) car ce concept fait l'objet d'une déclinaison conséquente et à part entière dans le référentiel du diplôme de CAP Petite Enfance. Quand et comment les énoncés qui portent sur ce concept apparaissent-ils et par qui sont-ils énoncés et dans quelles conditions ? Il s'agit alors d'observer comment se déroule alors spécifiquement la médiation : j'ai relevé pour chaque échange, les fonctions d'étayage et les buts visés par l'accompagnatrice notamment pour l'orientation et la signalisation. Dans le cas des épisodes significatifs tirés de ces trois extraits, j'ai pu également analyser les mouvements ou démarches réflexives de distanciation, de prise de conscience et autres *fonctions psycholinguistiques* sollicitées par l'accompagnatrice et réalisés ou non par les candidates.

Extrait 4 du verbatim : l'accueil du soir à la halte-garderie (situation d'accompagnement 4 ; activité a : l'accueil)

Anne (1) : Alors, l'accueil du soir. Il est 17 heures et il n'y a plus que trois enfants dans la salle de jeux. Donc ça, ça fait contexte ?

Acc (2): Oui, c'est le contexte.

Anne (3): Nous sommes deux adultes à les surveiller. Ma collègue commence à ranger quelques jouets et moi je lis une histoire avec les enfants (Les 3 petits cochons).

Acc (4): Donc le début, « nous sommes deux adultes ... », tout ça c'est le contexte. Tu peux le remettre après, mais tout ça c'est le contexte mais c'est vrai qu'on ne l'avait pas vu avec toi, ce que c'était que le contexte.

Anne(5) : D'accord, je corrige. Charlotte est sur mes genoux, Maëla à côté et Valentin devant moi. Ils sont très attentifs. Il y a des mots qu'ils ne comprennent pas « Construire ». J'ai marqué entre parenthèses construire.

Acc (6): Attends, excuses-moi !, tu avais donné les âges des trois petits ?

Anne (7): Non.

Acc (8): Donc, dans le contexte, tu les donnes ou alors ce que tu fais c'est qu'entre parenthèses tu mets les âges, 3 ans, 2 ans.

Anne (9): D'accord.

Analyse de l'extrait 4 verbatim : l'accueil du soir à la halte-garderie (situation d'accompagnement 4 ; activité a : l'accueil)

Quant à l'étayage

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons observer comment l'étayage mis en œuvre par l'accompagnatrice se compose essentiellement des fonctions d'**orientation**, de **démonstration** et de **simplification**. La fonction de maintien de **l'orientation** (*Oui, c'est le contexte ... tout ça c'est le contexte...Tu peux le remettre après, Attends, excuses-moi ...*)

pour maintenir Anne « dans le champ » et donc à la poursuite des objectifs définis précédemment. Cela comprend le déploiement d'encouragement (*mais c'est vrai qu'on ne l'avait pas vu avec toi ...*) car il s'agit de dédramatiser les erreurs de la candidate pour qu'elle risque un pas de plus dans la formalisation et l'explicitation de sa pratique professionnelle, d'autant plus que la difficulté s'accroît lorsqu'il s'agit d'en déplier tout l'implicite par écrit. C'est en effet par la fonction de contrôle de la frustration, la **valorisation** qu'il s'agit pour l'accompagnatrice de dédramatiser les erreurs ou oublis de chacune des candidates. **Par** la fonction de **démonstration**, il s'agit pour l'accompagnatrice de présenter des modèles ou des exemples de solution pour une tâche. (*Donc, dans le contexte, tu les donnes ou alors ce que tu fais c'est qu'entre parenthèses tu mets les âges, 3 ans, 2 ans....*)

Quant à la candidate Anne

Dès ses premiers mots, Anne montre qu'elle n'a pas encore totalement intégré le format du livret II attendu par l'institution car elle demande confirmation (*Donc ça, ça fait contexte ?....*) puis en poursuivant, elle prouve qu'en effet elle ne sait pas encore ce que cela signifie de contextualiser une situation. L'accompagnatrice s'empresse de signaler voire de souligner par un renforcement positif (*mais c'est vrai qu'on ne l'avait pas vu avec toi ...*) les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution (*Donc le début, « nous sommes deux adultes ... », tout ça c'est le contexte*).

Extrait 5 du verbatim : l'accueil du soir à la halte-garderie (situation d'accompagnement 4 ; activité a : l'accueil)

Acc (1) : Donc là tu en es à ...

Anne (2) : Alors, quand je commence à parler du loup qui souffle sur la maison en paille du petit cochon, Charlotte me dit : « il faut qu'il se sauve ». Je lui réponds que le petit cochon va se sauver, qu'il faut écouter la suite de l'histoire. Mais, Maëla se rapproche de moi, elle a peur que le loup mange le petit cochon. La maman ... Alors c'est là que je n'arrive pas à faire la « transaction ». La maman de Valentin arrive.

Acc (3): « transaction » ? Tu veux dire « transition » ?

Anne (4): oui... Mais...euh...

Acc (5) : « la maman de Valentin arrive » et ?

Anne (6): et là, j'arrête l'histoire....

Acc (7): Alors là tu vas mettre « à ce moment, la maman de Valentin arrive » pour qu'on voit que ça arrête l'histoire puisque c'est ça le problème qui te tracasse ?

Anne (8): oui, c'est ça...

Acc (9): Donc, d'accord, après tout, nous pouvons en discuter toutes ensembles parce que c'est très important le choix de l'histoire.

Cherifa (10): oui, c'est vrai c'est important de bien choisir l'histoire ...

Corinne (11): oui, c'est vrai...il y a plein d'histoires différentes...

Acc (12): Est-ce le bon moment pour raconter ce genre d'histoire ?

Corinne (13) : oui, c'est vrai... elle fait peur cette histoire !

Anne (14): oui, c'est vrai...

Acc (15): Parce que les membres du jury pourront peut-être te le reprocher. On va voir, de choisir une histoire comme ça, qui est lourde au niveau émotionnel. On le voit bien ici, il y a une petite fille qui a peur. « Euh », si l'histoire en reste là, si tu ne vas pas au bout parce que la maman arrive, l'enfant va rester sur sa peur.

Anne (16): Oui, c'est exactement ça qui m'embêtait...

Acc (17): Alors peut-être que c'est mieux d'en choisir une autre, ... là tu l'as choisie mais peut-être pour un autre moment « mais pour le départ, choisir une histoire où », même si la maman arrive »...

Anne (18): Oui, mais je ne sais pas le dire...

Acc (19): qu'est-ce que tu pourrais mettre ?

Anne (20): euh...

Acc (21): ce qui serait vraiment bien ! Tu pourrais mettre : « au début j'avais l'habitude de leur raconter des histoires comme l'histoire du loup puis je me suis dit que, comme il y avait des parents qui arrivaient au milieu de l'histoire, ce n'était pas bon pour les enfants de ne pas avoir la fin de l'histoire, surtout quand qu'il y a une charge émotionnelle lourde »...

Anne (22): oui, oui...

Acc (23): Et ça, c'est important de le dire, car ça montre que tu y as réfléchi. Imagine ce petit, bon c'est Valentin, il n'avait pas la trouille mais imagine que ce soit celle qui avait peur. La maman arrive, tu comprends, cette petite reste avec cette peur en elle qu'elle ne peut pas expliquer à la maman puisque la maman n'a pas eu le début de l'histoire.

Anne (24): Oui, oui, c'est ça...

Acc (25): La maman va dire : « Mais non, mais non, il n'y a pas de loup. » car elle ne sait pas qu'il y a eu l'histoire

Cherifa (26): oh oui, c'est vrai...

Corinne (27): oui... la maman ne peut pas deviner...

Acc (28): Donc voilà, ça ce serait bien d'essayer de voir à quel moment tu peux montrer ton problème. Donc, « à ce moment, la maman de Valentin arrive »....

Anne (29): « A ce moment la maman de Valentin arrive. Valentin n'a pas pris son repas de midi ni son goûter mais allait bien. Il est resté avec les autres enfants et a écouté l'histoire. Il n'a pas eu de problèmes, je le dis à la maman et la directrice lui reconferme. Il met ses chaussures et vient me faire un gros bisou. Pendant que je dis au revoir à Valentin, les filles jouent avec Evelyne, ma collègue. Je leur demande si on continue de l'histoire, elles me répondent oui. Elles se placent toutes les deux sur mes genoux tranquilles et attentionnées. L'histoire finie, on en parle. Elles étaient toutes contentes que le loup n'est pas mangé les cochons. »

Acc (30): Oui, tu vois, donc l'histoire doit être finie. Alors c'était bien que ce soit Valentin mais imagine que c'était Maëla.

Anne (31): Oui, c'est vrai ... « Il est 17 h 30. Les filles commencent à m'aider à ranger les jouets. Le papa de Maëla arrive. Maëla arrive à 9 h 00 et repart à 17 h 30. Je dis au papa que je n'ai pas été au repas, qu'il voit avec la directrice pour savoir si la petite a bien mangé. Mais je lui dis qu'elle a fait une bonne sieste car elle a dormi

une heure et qu'elle a également bien goûté mais qu'il faut ». Tu vois ça fait beaucoup de répétitions, comment je peux faire ? « Mais qu'il faut qu'il voit avec notre supérieur car on lui a transmis toutes les informations ».

Acc (32): Alors comme tu l'as déjà dit tout à l'heure, tu peux te répéter... ou tu le mets juste à la fin « que pour plus d'information, il voit avec ta supérieure ou avec la directrice ». Tu le mets juste à ce moment-là, tu sais pour le repas.

Anne (33): D'accord, oui.

Acc (34): « Euh », A la fin tu mets que pour toutes les infos, pour plus d'informations, il voit avec la directrice. Ça évite que tu répètes deux fois.

Anne (35): Oui.

Acc (36): Alors qu'est-ce qui est important ici, je pose cette question à tout le groupe ?

Cherifa (37): peut-être L'histoire ...

Corinne (38): Euh...oui, le choix de l'histoire...

Acc (39): oui, c'est ça ! Elle est belle là cette histoire de loup mais ce que tu pourrais mettre, c'est une petite réflexion à la fin comme une petite conclusion ?

Anne (40): Alors, « pour toutes informations » ... euh... comment ... « voir la directrice ».

Acc (41): Oui, voir la directrice pour toutes les informations supplémentaires. Tu mets pour le repas ou pour le goûter ... parce que ça peut être l'état de santé, demander à la directrice. Donc là, on voit bien que tu respectes les rôles.

Anne (42): Ok. « Voir ma supérieure pour toutes les infos complémentaires pour savoir si Maëla a passé une bonne journée ». Je fais une bise à Maëla et lui dis à demain et je dis au revoir au papa. Charlotte était vers moi car je n'ai pas quitté la salle de jeux. Je me remets à ranger les jeux avec Charlotte et elle voit arriver sa maman. Elle vient vers moi et me fait une grosse bise » et après on n'avait pas continué d'en parler l'autre fois.

Acc (43): Voilà. Et là tu peux mettre « en rangeant les affaires, en finissant de ranger, tu réfléchis à ce qu'il s'est passé et tu te dis que dorénavant, tu feras plutôt des histoires où il n'y a pas d'émotions car tu t'es rendu compte que si la maman était arrivée avant, Maëla serait restée sur sa peur. » Tu mets que « tu prends conscience de ça ». C'est bien, du coup ça devient une compétence. Parce que tu vois, imagine, Valentin, il est parti, il était content mais Maëla ça aurait été différent. Et tu le dis bien toi-même, « elle était toute contente que les cochons ne se soient pas fait manger » mais que si elle était partie au milieu elle aurait eu la trouille, quoi.... Et là du coup ça devient vraiment intéressant, un truc qui avait l'air anodin.

Anne (44): ah...Oui, c'est vrai.

Acc (45): On se dit, « ben dit donc quel bon accueil » et en plus on voit qu'elle a réfléchi à l'affectif des enfants.

Anne (46): Attends, « je prends conscience que raconter une histoire de loup ... »

Acc (47): ... « au moment du départ ».

Anne(48): ... « au moment du départ peut perturber » ...

Acc (49): Oui, « peut perturber l'enfant si jamais les parents arrivent avant la fin de l'histoire. Donc il vaut mieux une histoire où il n'y a pas de truc qui fait peur quoi. » Et ça c'était bien je pense, car tu l'as dit..., euh... « Elle a peur ». Tu dois montrer ça, c'est bien donc de montrer qu'après tu y as réfléchi, c'est bien.

Anne (50): « Une histoire ».. ? Une histoire plus ?...

Acc (51): Plus sereine, plus ... comment on pourrait dire, une histoire ?... Corinne ? Cherifa ?

Corinne (52): plus tranquille....

Cherifa (53): plus calme...

Analyse de l'extrait 5 verbatim : l'accueil du soir à la halte-garderie (situation d'accompagnement 4 ; activité a : l'accueil)

Quant à l'étayage

Comme dans l'extrait précédent l'accompagnatrice n'a de cesse de maintenir Anne « dans le champ » et donc à la poursuite des objectifs définis précédemment. Cela comprend le déploiement de la fonction de **valorisation** (*transaction* » ? *Tu veux dire « transition » ? ... On se dit, « ben dit donc quel bon accueil » et en plus on voit qu'elle a réfléchi à l'affectif des enfants....*) pour dédramatiser ses erreurs mais il s'agit ici surtout pour l'accompagnatrice de présenter des modèles ou des exemples de solution pour la tâche d'écriture (**démonstration**), car il ne s'agit pas d'une simple exécution de la tâche mais plutôt à chaque fois d'une modélisation de l'action qui doit être exécutée pour aider Anne à dépasser le problème qui l'empêche de se consacrer entièrement à la formalisation de son expérience. *Alors là tu vas mettre « à ce moment, la maman de Valentin arrive » pour qu'on voit que ça arrête l'histoire puisque c'est ça le problème qui te tracasse ?... ce qui serait vraiment bien ! Tu pourrais mettre ... tu peux te répéter... ou tu le mets juste à la fin... A la fin tu mets que pour toutes les infos... Tu mets pour le repas ou pour le goûter ... Et là tu peux mettre « en rangeant les affaires...*

Parfois, des tours de parole 46 à 51, devant les difficultés d'Anne à s'exprimer, l'accompagnatrice va très loin dans l'accompagnement en ZDP, jusqu'à lui dicter quasiment son texte même si elle ne fait que mieux reformuler ce que la candidate tente de dire. Ainsi, à plusieurs reprises, elle tente par **simplification** de la tâche de réduire le degré de liberté d'Anne, en en prenant en charge ce qui n'est pas encore dans son champ de compétences. Entre les tours de parole 28 à 51, elle essaie par la fonction de **tutelle partagée** d'amorcer un processus comme passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par elle à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité pour que la candidate arrive à s'en charger complètement, mais en vain. *Donc voilà, ça ce serait bien d'essayer de voir à quel moment tu peux montrer ton problème... Alors qu'est-ce qui est important ici, je pose cette question à tout le groupe ?...mais ce que tu pourrais mettre, c'est une petite réflexion à la fin comme une petite conclusion ?... Voilà. Et là tu peux mettre « en rangeant les affaires, en finissant de ranger, tu réfléchis à ce qu'il s'est... : Plus sereine, plus ... comment on pourrait dire, une histoire ?... Corinne ? Cherifa ?*

Devant le fait qu'Anne ne réponde pas aux perches tendues et au contraire s'enferme dans la facilité d'attendre qu'elle lui dicte la suite, l'accompagnatrice fait appel au groupe en tant que **communauté de recherche collaborative**. *Donc, d'accord, après tout, nous pouvons en discuter toutes ensemble parce que c'est très important le choix de l'histoire.... On va voir, de choisir une histoire comme ça..... On le voit bien ici, ..., Plus sereine, plus ... comment on pourrait dire, une histoire ?... Corinne ? Cherifa ?*

Quant aux autres candidates

Chérifa et Corinne vont répondre positivement à ces différentes sollicitations en s'engageant dans l'adhésion, la prise de conscience, le partage de réflexions et la

mobilisation progressive jusqu'à la proposition de solutions auprès d'Anne. **10 Cherifa** : oui, c'est vrai c'est important de bien choisir l'histoire ...**11 Corinne** : oui, c'est vrai...il y a plein d'histoires différentes...**26 Cherifa** : oh oui, c'est vrai...**27 Corinne** : oui...la maman ne peut pas deviner...**37 Cherifa** : peut-être L'histoire ...**38 Corinne** : Euh...oui, le choix de l'histoire...

En effet chacune peu à peu va s'accompagner et accompagner Anne et les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique permanent. Par contre Anne a bien du mal à mobiliser ces activités psycho-langagières nouvelles pour elle que sont l'appropriation et la compréhension des formes discursives de l'institution puis la mobilisation d'une phase de conceptualisation comme la mise en lien de ses connaissances spontanées quotidiennes avec les concepts du référentiel et surtout **la démarche herméneutique de recherche de sens et d'interprétation.**

Extrait 6 du verbatim : l'accueil du soir à la halte-garderie (situation d'accompagnement 4 ; activité a : l'accueil)

Acc (1): Mais il faut pouvoir aller à la fin, c'est-à-dire que l'histoire qui fait peur, il faut que ce soit une activité complète parce qu'une activité ça peut être lecture mais il faut qu'elle soit faite du début à la fin. On ne s'arrête pas au milieu, ça peut être dangereux.

Anne (2): oh, oui.

Acc (3) : Voilà, donc c'est clair pour toi ? Tu vois un peu mieux ?

Anne (4) : oui, oui, merci.

Acc (5): Vous y voyez un petit peu mieux, toutes les trois, comment dans une même activité, on montre diverses compétences. On ne reste pas ici sur l'accueil, on en rajoute une autre. Ici, la compétence que décrit Anne, c'est l'accueil mais derrière, il y a tout l'aspect cognitif puis l'aspect émotionnel ou affectif.

Cherifa (6): oui, c'est vrai...l'affectif c'est important !

Anne (7): Oui, oui, je vois bien mieux.

Corinne (8): moi aussi, je comprends qu'il faut dire plus loin qu'on pense, au début...

Acc (9): oui, qu'il y a beaucoup d'éducatif là derrière, mine de rien, à un moment où on ne pensait pas, au moment de la sortie, d'aller faire de l'éducatif. Et bien si ... Nous en reparlerons au moment des tableaux et de l'analyse.

Anne (10): Oui, c'est vrai.

Acc (11): merci Anne pour ton récit et merci à vous deux aussi, Chérifa et Corinne pour votre collaboration.

Analyse de l'extrait 6 verbatim : l'accueil du soir à la halte-garderie (situation d'accompagnement 4 ; activité a : l'accueil)

L'accompagnatrice poursuit son étayage en ZDP et après plusieurs tentatives invite progressivement Anne et les autres candidates à **conduire une enquête** sur leur expérience et leur propose la théorie pour le faire, c'est à dire la mise en perspective avec d'autres concepts et fonctions du référentiel. *Comment dans une même activité, on montre diverses compétences. On ne reste pas ici sur l'accueil, on en rajoute une autre. Ici, la compétence que décrit Anne, c'est l'accueil mais derrière, il y a tout l'aspect cognitif puis l'aspect émotionnel ou affectif... oui, qu'il y a beaucoup d'éducatif là derrière, mine de rien, à un moment où on ne pensait pas, au moment de la sortie, d'aller faire de l'éducatif. Et bien si ...)*En même temps elle encourage et n'hésite pas sur les renforcements positifs (**orientation**) et les mises au point pour faire comprendre les écarts par feedback ou auto-évaluation, (**valorisation**) *Voilà, donc c'est clair pour toi ? Tu vois un peu mieux ?... oui, ...* et clôt la séance par la réactivation **de l'Alliance**. *Merci Anne pour ton récit et merci à vous deux aussi, Chérifa et Corinne pour votre collaboration.*

Anne, qui au tour de parole **44** (*ah...Oui, c'est vrai.*) commençait à comprendre ce que voulait lui signifier l'accompagnatrice grâce à ses encouragements répétés, prend la peine de risquer un pas de plus et ose l'expression d'une prise de conscience et d'une certaine gratitude par une marque de dialogue interne extériorisé. *2: oh, oui...4: oui, oui, merci... 7: Oui, oui, je vois bien mieux... 10: Oui, c'est vrai.*

Présentation des extraits 7 à 16 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

Les extraits suivants sont tirés du début de la troisième séance qui se déroule environ 2 mois après le début de l'accompagnement du groupe 3, essentiellement basé sur l'utilisation des situations 1, (avec « l'Alliance » et le QE) et 3, (avec « les métaphores») mises en place par l'accompagnatrice. (cf. tableau2 page 168 et annexe TABLEAUX) Les retranscriptions constituent les traces des interactions verbales entre les six candidates de ce groupe (Anne, Chérifa, Corinne, Isabelle, Laurence et Odile) et l'accompagnatrice. cf. Annexes LES CORPUS et CAHIER-JOURNAL Après avoir présenté ce qu'elle entendait par travail sur les métaphores et les objectifs de ce début de séance, l'accompagnatrice demande à chaque candidate de choisir et puis de donner spontanément une image ou une phrase au groupe sur ce que représente un écrit ou le fait d'écrire pour elle.

Les candidates ont eu un temps individuel court de réflexion et d'écriture pour noter rapidement une métaphore. Puis à tour de rôle, chacune donne son image au groupe qui la questionne en QE collaboratif pour bien en comprendre le sens et lui proposer des pistes pour dépasser ses difficultés à l'écrit. C'est dès lors les situations 1 et 3 mises en place par l'accompagnatrice qui guident l'activité conjointe. J'ai cherché à mettre en évidence dans les énoncés des extraits suivants, d'une part, comment, avec cette situation, l'accompagnatrice installe **un cadre de réflexivité** qui permet la prise de conscience et le retour sur soi, et d'autre part, sollicite les candidates de vivre une fonction d'étayage innovante et partagée que j'appellerai dès lors « **communauté de recherche collaborative** » qui sollicite une tutelle très particulière qui permette à chacune d'entre elles de s'accompagner et d'accompagner les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique.

Extrait 7 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

Acc (1): Qui veut essayer de donner son image sur l'écrit, au groupe pour comprendre ensemble comment arriver à mieux écrire ou plutôt à écrire plus facilement ? C'est un acte de générosité auquel je vous invite, et un acte de courage aussi ; en effet en offrant votre image aux autres vous permettez à chacune d'avancer, de réfléchir, et puis de dépasser ensemble vos difficultés face à l'écriture. Ensuite sur les images données par chacune, si vous ne voyez pas tellement bien ce que veut dire l'image, posez lui des questions jusqu'à ce que soit clair pour vous et ça aide l'auteure de l'image à dire, à expliquer, à mettre des mots sur des ressentis, des impressions. C'est important par ailleurs de s'entraîner à poser des questions et surtout à y répondre. Ça vous habitue pour la séance d'entretien avec le jury, c'est-à-dire qu'en posant des questions, nous prenons un peu de recul et nous nous habituons à ce qu'après on nous pose des questions. Alors qui a une image ? C'est pas grave si vous n'en avez pas de suite, ça va venir plus tard, vous inquiétez pas. Oui Anne ?

ANNE(2) : pour moi l'écrit c'est comme une mémoire

Acc (3): Oui...une mémoire ?

ANNE(4) : Ma mémoire... c'est travailler sur ce qui s'est passé, ce que j'ai vécu et tout ce que j'ai fait...

Acc (5) : Donc tu disais « ma mémoire c'est de travailler sur ce qui s'est passé »...

ANNE (6): sur ce qui s'est passé en arrière

Acc (7): donc c'est «ce» qui s'est passé en arrière et puis «ce», c'est quoi,? «ce» ça veut dire quoi pour toi ?

ANNE (8): «ce», ça peut être des très bonnes choses comme des très mauvaises choses

Acc (9): des bonnes et des mauvaises choses qui se sont passées, mais quand «ce» s'est-il passé ? c'est où «ce»? Ça concerne quoi «ce» ?

ANNE (10): bah ma vie

Acc (11): toute ta vie, donc l'écrit pour toi si je résume, si je me trompe tu me corriges, l'écrit pour toi c'est la mémoire de ta vie aussi bien des mauvaises choses comme des bonnes choses, donc quand tu écris tu penses toujours à ça, tu as toujours ce rapport-là à l'écrit, c'est ça ?

ANNE (12): oui...

Acc (13): donc on peut comprendre, ici on fait un petit temps méta, c'est à dire de réflexion pour tout le monde, on peut le faire maintenant ce temps méta, pour aider après ANNE à écrire pour son livret II, donc pour elle c'est difficile d'écrire car quand elle écrit elle donne de sa vie à elle, donc elle dévoile des bonnes ou des mauvaises choses donc c'est pas facile.

ANNE (14): c'est exactement ça!

Analyse de l'extrait 7 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons observer comment, dès le premier tour de parole l'étaillage mis en œuvre par l'accompagnatrice se compose essentiellement des fonctions d'**enrôlement** et de **signalisation** pour impliquer les candidates dans cette activité psycholinguistique spécifique de ce début de séance que demande la situation 3 «les métaphores ». Ensuite, des tours de parole 2 à 12 elle conduit peu à peu la candidate à entrer dans un cadre

de réflexivité par l'utilisation pas à pas du QE et de la reformulation *Oui...une mémoire ?, «ce», c'est quoi,? «ce» ça veut dire quoi pour toi ?, c'est où «ce»? Ça concerne quoi «ce» ?*

.Devant la réponse laconique d'Anne qui montre une estime d'elle-même assez basse : *bah ma vie*, l'accompagnatrice utilise les fonctions **de l'orientation**, de l'**Alliance** et de **réflexivité**, en réactivant le contrat de confiance et de communication et en montrant un déploiement d'entrain, de sympathie et d'encouragement pour maintenir la motivation d'Anne à risquer un pas de plus vers cette posture où il s'agit « d'être un autre pour soi-même », pour paraphraser Vygotski, de prendre de la distance, du recul par rapport à son expérience et d'amorcer un mouvement de prise de conscience et d'analyse.

Elle la sollicite par des marqueurs énonciatifs répétés à devenir auteure de sa parole, à devenir attentive à soi et l'amène à une attitude d'écoute. *si je me trompe tu me corriges, l'écrit pour toi, de ta vie, quand tu écris tu penses, tu as...* Au dernier tour de parole, elle associe le groupe à ce travail de réflexivité et de distanciation et amorce ainsi l'étayage de **communauté de recherche collaborative** *réflexion pour tout le monde, pour aider Anne...* et par la même occasion permet à la candidate de se **positionner**, de **se distancer** et de regonfler l'estime d'elle-même en s'associant à la réflexion de l'accompagnatrice. *C'est exactement ça!*

Extrait 8 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

1ANNE : mais moi je trouve que... comment je vais dire ça ? Je ne parle pas pour simplement la VAE

2Acc : oui...

3ANNE : car des fois d'écrire des mauvaises choses ça aide

4Corinne : moi aussi, ça m'aide...

5Laurence : c'est vrai, ça fait du bien !

6Acc : exactement, et même pour la VAE

7ANNE : oui, ça m'aide...

8Acc : quand tu décrivais, Anne, un moment donné où ça n'avait pas marché...

9Corinne : et qu'on sentait que tu avais fait une erreur...

10ANNE : oui, c'est là...

Analyse de l'extrait 8 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores » pour le cas d'ANNE

À la différence de l'extrait précédent, cette fois les prises de parole de la candidate sont plus longues que celles de l'accompagnatrice, qui se met en retrait et ne fait qu'encourager Anne à poursuivre ses efforts *oui..., exactement, et même pour la VAE, quand tu décrivais* de dialogue interne extériorisé *moi je trouve que, comment je vais dire ça..., de retour réflexif sur soi et sa propre pensée et de prise de conscience sous forme de la saillance suivante : oui, c'est là...* Anne qui

s'était déjà positionnée en tant que participante, de par sa mobilisation volontaire devient peu à peu auteure de sa parole *moi je, je veux dire, je ne parle pas que de...* et passe de *ça aide* à *ça m'aide...*

Les autres candidates participent de ce travail de réflexivité *moi aussi, ça m'aide, c'est vrai, ça fait du bien...* et même répondent à la sollicitation d'**interaction** précédente de l'accompagnatrice en poursuivant même sa pensée *et qu'on sentait...* et en fondant réellement la **communauté de recherche collaborative**, comme Corinne et Laurence qui tout en pensant à voix haute, s'accompagnent et accompagnent Anne dans un va et vient inter-intra psychique qui se met en place.

Extrait 9 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

1ANNE : d'accord, oui pour moi, c'était clair, c'était tellement logique.

2Acc : en effet tu ne pensais pas à en dire plus, tu pensais que nous te comprenions, que nous voyons tout à fait ce que tu voulais dire, alors que non, tu dois te servir à l'avenir de ton image sur ta mémoire qui regarde tout ce qui s'est passé....

3ANNE : d'accord, je vois maintenant...comment faire !

Extrait 10 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

1Corinne : c'est très difficile.

2Acc : C'est très difficile parce qu'il faut faire ce que dit Anne c'est-à-dire voir tous les côtés de sa mémoire, on verra tout à l'heure pour ton image aussi, Corinne, il faut retracer son expérience passée à la loupe. Donc pour toi Anne, ce que je peux te donner comme conseils à l'écrit, grâce à ton image, c'est de prendre comme une loupe pour tout revoir en mémoire, c'est-à-dire à chaque fois que tu écris, te dire, "est-ce que j'ai tout dit, est-ce que j'ai tout montré de ce que je me rappelle ?

3Anne : voilà, c'est ça !

4Acc : Parce que tu écrivais très rapidement et après, quand tu nous lisais ce que tu avais écrit, nous avons vu que tu avais plein de compétences que tu n'avais pas dites. Merci Anne pour ton image sur l'écrit.

Analyse des extraits 9 et 10 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores pour le cas d'ANNE

Dans ses derniers tours de parole, Anne montre non seulement par une adhésion à la pensée d'autrui, et mais surtout un retour sur ses anciennes façons de penser qu'elle est en chemin vers une **démarche herméneutique** d'extrapolation et de le transfert de son agir face à l'écriture. Elle est étayée dans ce passage d'un rapport à l'écrit à un autre par l'accompagnatrice qui lui renvoie en miroir les progrès accomplis et la piste à suivre.

Extrait 11 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

1Laurence : moi c'est les traces de ce qui est dans ma tête

2Acc : Donc des traces de ce qui se trouve dans ta tête

3Laurence : de ce que j'ai fait, de ce que je fais

4Acc : des traces de ce que tu fais, quand tu écris, tu laisses des traces

5Laurence : pour que les autres comprennent

6Acc : c'est important de penser pour qui l'on écrit, surtout que dans le cas de la VAE, c'est au jury que vous écrivez. Donc il faut toujours se mettre dans la posture que tu as donnée, Laurence dans ton image. « Je donne le message à quelqu'un ». Donc il faut bien s'imaginer que les récepteurs du message, ce sont les membres du jury.

Extrait 12 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

1Acc : Les autres, comment vous pratiquez, vous pour écrire ?

2Odile : ça sort comme ça !

3Acc : Oui, toi, Odile, ça sort comme ça. On l'a vu, avec Odile, ça jaillit. Et toi Laurence ?

4Laurence : Euh... ben ...

5Acc : Quand tu écris ?

6Laurence : Pareil. Quand je commence, je n'arrête plus du moment que j'ai le début.

7Acc : Alors vous voyez, elle le montre avec sa main. Elle fait comme avec une pelote de laine. Elle commence à tirer un fil de la pelote et après ça ne s'arrête plus.

8Laurence : Oui jusqu'à la fin ... mais il me faut du temps.

9Acc : du temps ...

10Laurence : Voilà, il me faut un certain temps. Souvent c'est quand ça me vient. Je ne me dis pas « aller tel jour je vais faire ça. ». Dans la journée, je pense à quelque chose et là hop ça y est c'est le début de quelque chose et hop j'écris.

11Acc : Mais quand tu penses à quelque chose, tu prends note sur ton carnet de bord ?

12Laurence : Non, je m'en rappelle toute la journée et je me dis « ce soir il faut que je le pose, il faut que je l'écrive ! »

13Acc : C'est bien.

14Laurence : Toute la journée j'y pense. Je fais des phrases dans ma tête.

15Acc : Tu nourris ton futur écrit.

16Laurence : Souvent c'est la nuit. Je ne dors pas beaucoup en ce moment car je pense à un truc à écrire et je ne peux pas dormir. Je pense « alors je vais écrire ça, ça, et ça. » Et comme je ne l'écris pas ...je devrais peut être le faire tout de suite. Je ne me lève pas et du coup après il faut que je trouve un moment, sinon ça repart.

17Acc : avec des pensées comme celle-là : « Tiens bien là, en fait c'est ça que je veux dire. » et donc si tu ne le notes pas, c'est perdu, alors sers toi d'un petit carnet posé là sur ta table de chevet et puis tu laisses «des traces », comme tu dis, que tu reprendras plus tard !

18Laurence : ok oui, je vais faire comme ça !

19Acc : euh ... L'analyse c'est tellement une opération compliquée, elle t'échappe, elle repart. Et pour la retrouver, il va falloir repartir du début de la pelote de laine. Alors, s'il faut mettre des heures à retrouver la petite idée qui était venue et qui était intéressante, là au milieu de la nuit ou pendant le travail ... Voilà, alors essayez toutes de noter car c'est très important.

Merci Laurence pour ton image. Qui veut essayer ensuite ?

Analyse des extraits 11 et 12 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores » le cas de Laurence

À la différence d'Anne, Laurence se positionne directement en tant qu'auteure de sa parole moi, , j'ai fait, je fais, je commence, je n'arrête pas, ça me vient , je pense, je me dis, je me rappelle, je fais des

phrases dans ma tête...et montre même comment elle met en œuvre de manière spécifique des activités psycho-langagières, telles que le dialogue interne, l'analyse réflexive, comme le retour sur ses procédures et ses déclencheurs d'écriture, dans ma tête, je n'arrête plus du moment que j'ai le début, il me faut un certain temps, ça me vient, Je ne me dis pas, je pense à, je me dis, je pense à un truc à écrire, Je pense « alors je vais écrire ça, ça, et ça.

D'autre part les marqueurs précédents montrent aussi qu'elle fait preuve d'**interaction** en prêtant attention et écoute aux choses et aux autres, par la reprise des mots d'autrui et des propositions d'outils-instruments faites par l'accompagnatrice. *Ok oui, je vais faire comme ça !* L'accompagnatrice ne fait que reprendre ses propres mots ou les reformuler pour lui renvoyer en miroir son cheminement et l'aider à verbaliser ses processus de pensée.

Extrait 13 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

1Isabelle : Moi je veux bien essayer.

2Acc : Alors tu as dit que pour toi l'écrit c'est un livre, alors c'est quoi pour toi un livre ?

3Isabelle : Un livre pour moi c'est raconter son vécu, enfin... oui son vécu...

4Acc : Quel vécu ?

5Isabelle : hé bien.... mon vécu aussi bien professionnel que dans la vie courante....

6Acc : C'est-à-dire que quand tu fais, si je me trompe tu me reprends, quand tu fais ta VAE là, à chaque fois, quand tu écris, tu penses que tu es en train de faire quelque chose où tu racontes tout de toi ?

7Isabelle : Oui enfin tout ça dépend... c'est comme dans des courriers mais oui c'est ça.

8Acc : Tu donnes du personnel et du professionnel.

9Isabelle : Oui, oui, voilà c'est ça.

10Acc : Donc, comment tu donnes du personnel et du professionnel ? Et comment tu penses que tu fais ça ?

11Isabelle : Euh...Par les mots, en développant parce que là, avec la VAE, j'ai appris à développer un peu plus, en développant un peu plus par les mots oui ...

12Acc : Donc, quand tu développes plus...et par exemple quand tu revoies les écrits que tu as faits, c'est pour toi c'est comme un livre qui raconte toute ta vie, et derrière les mots de ces écrits, il y a du personnel et du professionnel ?

13Isabelle : Euh... oui, oui, oui.

14Acc : Tu peux donner des exemples ?

15Isabelle : Par exemple, il y a des choses que j'ai apprises au travail comme l'hygiène, tout ça, que je ne faisais pas chez moi et que maintenant je fais et puis quand j'écris j'essaie d'expliquer comment ... euh....

16Acc : Comment tu as intégré ça dans ta vie, d'accord... c'est ça que tu veux dire ? Comment tu as intégré ces gestes professionnels à ta vie privée ?

17Isabelle : Voilà.

18Acc : D'accord, comment tu as intégré le professionnel dans le personnel...

19Isabelle : oui ! La vie privée et la vie professionnelle parce que ça marche en fait aussi bien

dans les deux sens. Quand on est chez nous et quand on est en collectivité. Il y a des choses que l'on peut apporter en collectivité aussi bien aux collègues qu'aux enfants et on peut faire ça aussi pour la maison.

20Acc : Et par exemple, des choses que tu apportes de ta vie personnelle en collectivité ?

21Isabelle : Bien pour l'organisation d'une activité. Par exemple, une activité manuelle, chacun à sa façon de faire. On peut aider, par exemple, quelqu'un qui n'arrive pas à expliquer aux enfants. On peut apporter de l'aide à la personne pour expliquer, en montrant comme on fait chez soi et après elle va pouvoir expliquer...

22Acc : D'accord. Donc un peu toutes les activités que tu peux développer chez toi ?

23Isabelle : Oui, c'est ça.

24Acc : Donc qu'est ce qui fait que quand tu veux écrire ce livre dont tu parles c'est difficile ? Parce que, justement là, le but de l'exercice que nous faisons ensemble ici, c'est d'essayer de vous aider à franchir la difficulté.

25Isabelle : Oui, c'est difficile.

26Acc : par exemple, à franchir la difficulté que Laurence a montrée pour remplir ses tableaux alors qu'elle a une grosse facilité à écrire, on l'a vu. La difficulté d'Anne à être précise parce qu'elle restait dans un certain flou, elle ne voulait pas ou elle ne pouvait pas directement montrer tout. Elle restait toujours un peu en retrait parce qu'elle...euh..... Elle s'était sentie un peu comme en danger de se dévoiler. Alors que là, en fait, pour la VAE, c'est plutôt ce qu'il faut qu'elle fasse sans se dévoiler elle complètement, mais en dévoilant plus de son activité.

27Isabelle : oui mais moi, ma difficulté c'est que si je n'ai pas un exemple pour ... et bien je n'arrive pas... Je n'arrive pas à trouver des exemples. Il faut que j'arrive à me trouver des exemples

28Acc : Donc à chaque fois ?

29Isabelle : Oui, à chaque fois, il faut que j'essaie de me remettre dans l'activité que j'ai faite pour arriver à écrire.

30Acc : Donc, tu le dis très bien, ta remédiation à toi c'est à chaque fois de te revoir avant l'activité, de te revoir dedans et de te dire, « et bien je suis moi, Isabelle, moi personnellement en train de faire un acte professionnel », donc à lier les deux.

31Isabelle : Oui, mais c'est dur...

32Acc : C'est vrai que c'est difficile mais en même temps si vous toutes, vous vous revoyez en tant que personne, c'est-à-dire vous-même en train de faire ces gestes professionnels, c'est plus facile à ce moment-là de faire revenir les souvenirs plutôt que de se dire sans aucune accroche avec la réalité, quels sont les gestes professionnels qu'il faut faire pour être assistante maternelle ?

33Isabelle : hum... Oui, c'est vrai...

34Acc : c'est-à-dire par exemple, si tu te dis « moi en tant qu'Isabelle quand je fais...ci ou ça...qu'est-ce que je fais précisément, de quoi j'ai besoin ? »

35Isabelle : oui ! Parce que oui, en effet, je pense à la sécurité ou à l'organisation, oui, parce que comme ça j'y pense.

36Acc : ça t'est plus facile à ce moment-là de faire revenir tes souvenirs plutôt que de te dire euh... « Les gestes professionnels concernant la sécurité qu'il faut pour être assistante maternelle, c'est..., et alors tu risques de n'avoir rien à dire,

37Isabelle : oui ! « je suis sec ».

38Acc : D'accord, effectivement, Isabelle, tu as trouvé là avec ton image de livre mêlant le professionnel et le personnel, une bonne piste pour y aller, car lorsque tu t'appuies sur ton vécu personnel, tu retrouves plus facilement tes gestes professionnels. Merci pour ton image Isabelle. Qui veut maintenant parler de son image ? Odile ? (rires).

Analyse de l'extrait 13 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores » pour le cas d'Isabelle

Alors qu'Isabelle avait eu du mal à trouver une métaphore au début de la séance et qu'ensuite elle n'avait pu s'empêcher d'intervenir à l'emporte-pièce quand une image lui était subitement venue à l'esprit (cf. annexe VERBATIM 2 DES METAPHORES), elle se propose spontanément de poursuivre mais ne parvient à formaliser sa pensée qu'avec un étayage soutenu de la part de l'accompagnatrice basé sur le QE et la reformulation (*alors c'est quoi pour toi un livre, Quel vécu, C'est-à-dire que, comment, Tu peux donner des exemples, c'est ça que tu veux dire...*) . Celle-ci n'a de cesse par **signalisation**, **démonstration** et **orientation** successives de la maintenir dans le champ, à la poursuite de l'objectif défini au début de la séance et de lui présenter des modèles ou des exemples pour l'aider à trouver sa propre solution pour dépasser ses difficultés face à la tâche d'écriture du livret II. (*Le but de l'exercice que nous faisons ensemble ici, franchir la difficulté, par exemple, à franchir la difficulté que Laurence, La difficulté d'Anne....*) De lui souligner ensuite, par de multiples moyens, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.

Il s'agit principalement de l'amener à faire son auto-évaluation et de lui proposer «d'être un autre pour soi-même », comme le dit Vygotski, de prendre de la distance, du recul par rapport à son expérience et d'amorcer un mouvement de prise de conscience et d'analyse.. Ce qu'Isabelle parvient à faire après 26 tours de parole *oui mais moi, ma difficulté c'est que...* pour s'engager enfin dans une démarche **d'analyse réflexive** *c'est que si je n'ai pas un exemple pour ... et bien je n'arrive pas... Je n'arrive pas à trouver des exemples. Il faut que j'arrive à me trouver des exemples...*

L'accompagnatrice réajuste sa médiation de maintien **de l'orientation** en déployant entrain, sympathie et encouragement pour maintenir la motivation d'Isabelle et lui permettre de développer sa zone de développement potentiel *tu le dis très bien, ta remédiation à toi, de te revoir dedans et de te dire, tu as trouvé là avec ton image de livre, une bonne piste...* et l'amener à poursuivre cette **démarche herméneutique, de conceptualisation** et de mise en lien de ses connaissances spontanées quotidiennes avec les concepts du référentiel. *de te dire, « eh bien je suis moi, Isabelle, moi personnellement en train de faire un acte professionnel », donc à lier les deux, car lorsque tu t'appuies sur ton vécu personnel, tu retrouves plus facilement tes gestes professionnels...*

Extrait 14 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

Odile Moi quand je rédige c'est un instant, c'est sur l'instant.

Acc : Donc toi c'est un instant, c'est sur l'instant ! C'est-à-dire ?

Odile Ce que je fais en un instant, je le marque. Je pense à ce que j'ai fait à l'instant même et hop je marque dans tous les détails ce que j'ai fait, comme un film.

Acc : Alors, là c'est vrai, rappelez-vous, nous l'avions très bien vu son film ou plutôt lu. Vous vous rappelez l'écrit d'Odile, et effectivement même dans sa façon d'écrire c'était très dense sur la page, des pages et des pages. Tu dis « sur l'instant et dans tous les détails » et comment tu fais ?

Odile Je repense à ce que j'ai fait.

Acc : Oui mais comment tu fais quand tu écris «tous ces détails » ?

Odile Comment je fais ? Je ne sais pas, je vois une image. Je vois cette image-là, je me souviens de tout et je le marque tout de suite sinon je n'y arrive pas. Ou bien je pars pour deux heures ou je pars pas du tout mais si je me souviens de cet instant précis hop je le marque, je prends le début et puis je poursuis...

Acc : Donc ce qui est important, et c'est très intéressant ce que tu nous dis, c'est que tu as besoin d'une accroche pour commencer d'écrire. Si tu n'a pas d'accroche pour démarrer, tu restes là et tu te dis «je n'y arrive pas ». Donc, comment trouver l'accroche ? Et elle le dit très bien Odile ?

Isabelle : Avec une image ?

Acc : Oui Isabelle tu as raison, et Odile le dit très bien. Elle a trouvé son accroche. Elle se voit, comme dans un film, elle se voit dans son activité grâce à un arrêt sur image en quelque sorte. Elle se revoit dans son petit film et là elle raconte ce qu'elle voit.

Odile : C'est vrai que si je ne vois pas l'image je ne pars pas.

Acc : Rappelez-vous ? Elle est vraiment en train de se voir dans son film et, quand elle se voit dans son film, elle suit les images comme quand on regarde un film, elle prend le début et puis elle poursuit. Nous avons vu dans son écrit que c'était vraiment ça, avec tous les détails. Et c'est vraiment comme ça qu'il faut faire et écrire. C'est-à-dire qu'après le jury, il faut aussi qu'il voit le film de ce qui s'est passé. Donc, donnez le maximum de détails. Donc toi, Odile, ça t'aide de faire ça systématiquement pour toutes les activités ?

Odile Oui, dès le départ j'ai fait ça.

Acc : C'était comme ça dès que tu écrivais.

Odile : oui ! Dès que j'attrapais une image, je la marquais et j'allais comme ça jusqu'au bout. Sinon, si je ne voyais pas l'image je ne pouvais pas partir. Je restais bloquée sur ma feuille.

Analyse de l'extrait 14 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores » pour le cas d'Odile

Odile se **positionne directement en tant qu'auteure** de sa parole avec des déictiques et des pronoms personnels réitérés *Moi quand je rédige, Ce que je fais, je le marque, Je pense à ce que j'ai fait ...* et montre même précisément ses concepts en acte et les procédures qu'elle utilise pour se remémorer tous les détails de son activité. Mais elle n'arrive à l'explicitier et à en prendre réellement conscience que par l'étayage de l'accompagnatrice qui lui permet de penser à voix

haute en quelque sorte *Comment je fais ? Je ne sais pas, je vois une image. Je vois cette image-là, je me souviens de tout...*

On peut suivre pas à pas son évocation, sa remémoration et sa prise de conscience de ce qui l'aide à dépasser ses difficultés pour écrire. Elle met en œuvre de manière spécifique des activités psycho-langagières, telles que le dialogue interne, *l'analyse réflexive*, le retour sur ses procédures et ses déclencheurs d'écriture.

L'accompagnatrice profite de cette saillance pour la pointer aux yeux de toutes les autres candidates et s'assurer que la **communauté de recherche collaborative** fonctionne bien en posant une petite question type relance *Donc, comment trouver l'accroche ? Et elle le dit très bien Odile ?*. Relance pour laquelle Isabelle, encouragée par l'étayage qu'elle vient de vivre ose une réponse et démontre ainsi que les **processus inter-intra psychiques** sont à l'œuvre. L'accompagnatrice lui renvoie aussitôt un feedback positif et encourage ces processus auprès des autres candidates en faisant le point par les fonctions de **signalisation** des caractéristiques déterminantes de la tâche et de **démonstration en** modélisant les **activités psycholangagières** d'Odile qui a trouvé sa propre solution pour exécuter la tâche d'écriture de la description des activités. *Rappelez-vous, nous l'avions très bien vu son film, Donc ce qui est important, Et c'est vraiment comme ça qu'il faut faire et écrire, Donc, donnez le maximum de détails...*

Extrait 15 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores

1Chérifa : Ben je n'écris pas beaucoup.

2Acc : Tu n'écris pas beaucoup. Donc pour toi l'écrit ...

3Chérifa : J'écrivais beaucoup quand j'étais petite, quand j'étais plus jeune mais après non.

4Acc : Donc pour toi c'est pour ça que c'est difficile d'écrire ?

5Chérifa : Oui voilà.

6Acc : Alors qu'est-ce qui est difficile ?

7Chérifa : Je trouve l'image, les souvenirs, mais pour écrire j'ai du mal.

8Acc : Et alors qu'est ce qui est difficile entre les souvenirs que tu as et...

9Chérifa : Ben pour le souvenir ça va, je me souviens de tout ce que j'ai fait, il n'y a pas de souci mais par contre pour exposer tout ça sur la feuille j'ai un peu de mal.

10Acc : Alors, « ce mal » que tu as, est ce que c'est parce que tu as des difficultés par rapport à la langue, au choix des mots, à l'orthographe, la grammaire ou est-ce que ...

11Chérifa : Oui, oui c'est surtout par rapport à la façon de former les phrases. Bien parler, d'accord, mais quand je parle ça va encore, mais pour écrire j'ai du mal...

12Acc : Oui, oui, je comprends. Mais tu vois, il faut que ce soit écrit à peu près correctement mais ce n'est pas là-dessus que le jury évalue. Il n'évalue pas sur l'orthographe, pas sur la grammaire même si il y a des erreurs, même si moi j'essaie de les repérer pour que tu puisses signoler mais ce n'est pas là l'essentiel.

13Chérifa : ah d'accord mais pour l'orthographe, j'ai quelqu'un pour m'aider après. C'est surtout pour faire les phrases.

14Acc : Pour la tournure des phrases ?

15Chérifa : Oui.

16Acc : Alors peut être que ce qui est important... c'est de les lire à voix haute.... Est-ce que tu as essayé de faire ça ? Quand tu écris, de les lire à voix haute ?

17Chérifa : Non jamais !

18Acc : Non et bien il faudrait essayer pour voir si ça t'aide.

19Isabelle : oui c'est vrai !

20Chérifa : J'écris et je relis après ?

21Acc : Oui, mais à voix haute pour écouter si ça tourne bien. C'est ce que font les poètes quand ils écrivent pour voir si la rime est jolie, pour voir si la phrase tourne bien. C'est ce que font les orateurs, les politiques. Quand ils veulent voir si leur discours va tourner hé bien ils répètent à voix haute. Il faut t'essayer à lire ce que tu as écrit à voix haute et tu vas sentir par moment que ça ne tourne pas, c'est-à-dire tu vas te dire : « là, il y a un truc, ça ne tourne pas bien ».

22Chérifa : Oui, d'accord.

23Acc : Tu le fais aussi toi, Isabelle ?

24Isabelle : Oui je le fais mais plutôt avec une autre personne.

25Acc : Ben oui, la voix haute, ça peut être quelqu'un d'autre qui nous renvoie la voix. Tu peux demander, Chérifa, à quelqu'un de lire ton écrit ou d'écouter quand toi tu le lis. De lire ce que tu as écrit effectivement. Il suffit qu'on l'entende alors si tu ne peux pas le lire à voix haute et en même temps repérer, tu peux faire comme le fait Isabelle, une copine qui vient lire ton texte...

Analyse de l'extrait 15 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores » pour le cas de Chérifa

Il faut 13 tours de parole avant que Chérifa n'arrive à formaliser d'où lui vient ses difficultés face à l'acte d'écrire, sans cependant trouver de pistes dans l'image «les souvenirs» qu'elle propose au début de sa prise de parole, (cf. annexe VERBATIM 2 DES METAPHORES), Chérifa, malgré l'étayage soutenu de l'accompagnatrice basé sur le QE, la reprise de ses mots et la reformulation *Donc pour toi l'écrit, Donc pour toi c'est pour ça que c'est difficile d'écrire ? Alors qu'est-ce qui est difficile, Et alors qu'est ce qui est difficile, est ce que c'est parce que tu as des difficultés par rapport à la langue, au choix des mots, à l'orthographe, la grammaire ou est-ce que ...*

Celle-ci n'a de cesse par **signalisation, démonstration et orientation** successives de la maintenir dans le champ, à la poursuite de l'objectif défini au début de la séance et de lui présenter des modèles ou des exemples pour l'aider à trouver sa propre solution pour dépasser ses difficultés face à la tâche d'écriture du livret II et transformer son rapport à l'écrit. *Alors peut être que ... c'est de les lire à voix haute, à voix haute pour écouter si ça tourne bien, à quelqu'un de lire ton écrit...*

Extrait 16 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores

1Corinne : Oui, mon histoire perso.

2Acc : Alors qu'est-ce que tu veux dire par là ?

3Corinne : Ben en fait, c'est un peu une partie de mon histoire. Notre travail, c'est ce qu'on fait la plupart du temps donc c'est notre histoire.

Extrait 17 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores »

1Acc : Donc tu dis : « c'est une partie de mon histoire » que veux-tu dire ? Et puis... quand tu dis ça est-ce que c'est pareil quand tu écris dans le livret II ou quand tu fais un autre écrit, une lettre ?

2Corinne : Ben des lettres, j'en fais très rarement...mais...

3Acc : Oui... ?

4Corinne : Mais il y a un petit moment, j'écrivais des histoires avec mes gamins.

5Acc : avec tes enfants ?

6Corinne : j'ai intégré ma fille dans l'histoire...

7Acc : Donc pour toi, si j'ai bien compris, tu me corriges si je me trompe, écrire c'est t'intégrer dans ce que tu racontes. Pour toi Corinne, tu as besoin d'être là dans ton histoire même quand tu racontes une histoire à ta petite fille. Donc ça c'est important et c'est-à-dire que quand tu racontes tes gestes professionnels, tu y mets de toi, en tant que personne unique et singulière.

8Corinne : mais c'est peut-être embêtant de parler de soi comme ça ?

9Acc : mais non, au contraire parce qu'il n'y a rien de plus agréable à lire quand on lit euh... des écrits professionnels, surtout si on lit toujours la même chose. Chaque fois qu'on a une histoire où il y a un petit peu de la personne, c'est beaucoup plus intéressant. Ça change, ça intéresse, on dit « c'est super ça », c'est différent et pourtant ce sont les mêmes gestes du métier, mais le jury, déjà, il est intéressé et puis toi, tu t'es fait plaisir en l'écrivant. Donc à chaque fois, dans les écrits que tu as fait, si tu veux y rajouter des choses de toi, ne te l'interdis pas parce que souvent au départ de s'interdire ça bloque...

10Corinne : oui, oui c'est vrai !

11Acc : même au départ de cette année, tu restais un petit peu en retrait et là maintenant, tu es beaucoup plus dedans. Tu es plus là, tu te dis « je m'autorise à être là ». Parce que c'est difficile pour chacune d'entre nous de parler de ce que l'on fait en tant que personne différente... Il y en a qui peuvent prendre ça comme de la vantardise, et se dire « je suis là, je viens parler de moi comme ça devant tout le monde » !

12Corinne : hé oui, c'est ça...

13Acc : on n'a pas l'habitude et pourtant c'est extrêmement important parce que ce ne serait pas intéressant si on n'était que des professionnels sans être des personnes. S'il n'y avait pas les personnes derrière les métiers, on serait comme des robots quoi. Ce n'est pas ça qui compte. Ce qui compte c'est que chaque métier, il soit habité par une personne différente avec son caractère, ses façons de faire et de penser etc. et donc là pour Corinne c'est vrai qu'elle insiste là-dessus et que maintenant, comme elle l'a dit lundi dernier « je n'ai plus de problème pour écrire. »

14Corinne : Oui, c'est vrai mais c'était surtout d'en parler qui m'embêtait parce que c'est comme ça que je raconte et que j'écris.

15Acc : oui, et même sur le livret II parce que tu peux t'autoriser à faire ça : à te raconter dans ton histoire. Ça c'est important et merci pour ton image Corinne. Donc vous l'avez toutes dit à votre manière que vous aimiez mieux écrire maintenant... Car ce qui est difficile c'est de s'autoriser à écrire comme on le sent. Des fois, on ne s'autorise pas. On se dit « mais non sur le livret II, je ne vais pas parler de moi ». Mais on n'est pas obligé de parler de soi en disant « c'est moi que voilà », mais se décrire un petit peu derrière les mots. On n'est pas obligé de se déshabiller complètement mais on peut se dire quand même « c'est moi qui agit, c'est moi qui pense, ce sont mes mots, c'est ma situation ».

Analyse des extraits 16 et 17 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 3 intitulée les « métaphores » pour le cas de Corinne

Dans l'extrait 17, Corinne qui est la dernière à donner sa métaphore, dès ses 2 premiers tours de parole, parle de ses gestes du métier en passant du je *mon histoire* au nous *notre travail, notre histoire* et montre ainsi qu'elle associe ses collègues à sa réflexion et surtout qu'elle pose

une identité professionnelle commune. Dans l'extrait suivant, l'on s'aperçoit qu'en fait ses difficultés face à l'écriture du livret II proviennent non pas d'un rapport à l'écrit tel que, mais plutôt du passage d'une écriture singulière et subjective de l'activité, d'un je d'auteure, phénoménologique et existentielle à une écriture plus distanciée, objectivée et épistémique. Comme le dit l'accompagnatrice, à cause de cela, elle ne s'autorisait pas à prendre la parole pour formaliser sa pratique. L'accompagnatrice pour l'aider à dépasser cet obstacle et lui permettre de contrôler sa frustration, lui fait un «prêt de conscience» en quelque sorte, en utilisant les fonctions de **valorisation** *mais non, au contraire, c'est super ça* et de **tutelle partagée** *(c'est t'intégrer, tu as besoin d'être là dans ton histoire, tu y mets de toi, en tant que personne unique et singulière, de s'interdire ça bloque, tu te dis « je m'autorise à être là », se dire « je suis là, je viens parler de moi comme ça devant tout le monde », tu peux t'autoriser à faire ça* ; elle commence par passer d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par elle, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, *histoire où il y a un petit peu de la personne, Il y en a qui peuvent prendre ça, Parce que c'est difficile pour chacune d'entre nous de parler, on n'a pas l'habitude, si on n'était que des professionnelles, on serait comme Corinne* jusqu'à ce Corinne arrive à s'en charger complètement (Bruner, 2002). Cette dernière peut ensuite développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice, l'argumentation *mais c'était surtout d'en parler qui m'embêtait parce que...* et l'**analyse réflexive** pour se représenter elle-même ses propres actions et interactions avec les autres et lui permettre d'opérer la distanciation nécessaire à la **démarche herméneutique** d'écriture du livret II.

L'accompagnatrice termine par la réactivation de l'**Alliance** et effectue à nouveau un prêt de conscience pour tout le groupe, cette fois pour conclure le travail effectué en **communauté de recherche collaborative**. *Mais on n'est pas obligé de parler de soi, On peut se dire quand même « c'est moi qui agit, c'est moi qui pense, ce sont mes mots, c'est ma situation ».*

Présentation des extraits 18 à 22 du verbatim : la mise en œuvre des situations 8, 9 et 10 intitulées « comment analyser les gestes professionnels ? »

Ces extraits sont tirés de la septième séance, qui se déroule environ 6 mois après le début de l'accompagnement (cf. annexe CAHIER-JOURNAL) est essentiellement basée sur les situations 8, 9 et 10 intitulées « **comment analyser les gestes professionnels ?** » mises en place par l'accompagnatrice ; ces situations utilisent les **outils-instruments** tels que l'Alliance, le QE collaboratif, la prise de notes au carnet de bord, les précédentes descriptions de l'activité produites par les candidates ; les objectifs de la séance sont de se distancier de sa pratique, pour mieux la comprendre et l'analyser.

Pour prendre conscience aussi de toute l'étendue de ses savoirs, savoir-faire et savoir être de sa pratique professionnelle ; la tâche demandée tourne autour de l'analyse collaborative précise et explicitée du contexte de l'activité et la généralisation de sa pratique professionnelle. Il s'agit de poursuivre la démarche réflexive de distanciation pour dépasser la singularité de son vécu et aboutir à la généralisation de sa pratique. Les candidates présentes ce jour-là sont du groupe 3 et toutes présentes : Anne, Chérifa, Corinne, Isabelle, Laurence et Odile. Les ressources institutionnelles sont le livret II, Pages « Les questions et tableaux, liés

aux activités du livret II » et ses prescriptions et normes d'écriture en lien avec le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite Enfance.

Le matériau qui suit est tiré exclusivement d'une seule et même séance d'accompagnement (la septième) qui s'effectue sur la base des écrits des candidates sur l'analyse de l'une des activités liées aux quatre fonctions du référentiel, textes photocopiés et transmis au préalable par l'accompagnatrice à toutes les candidates présentes. Après avoir analysé oralement ensemble et questionné en QE collaboratif l'activité choisie, les candidates ont eu un temps individuel court d'écriture sur l'activité choisie de son contexte et de la généralisation de sa pratique et mise en lien avec le référentiel ; ces premiers jets d'écriture sur les compétences ont été lus et questionnés en QE par l'ensemble du groupe à la séance précédente. Lors de cette séance, ce sont les situations 8 et 10 mises en place par l'accompagnatrice qui guident l'activité conjointe ; ces situations sont intitulés respectivement « 1ers jets d'écriture sur les compétences » et « Lecture au groupe et QE collaboratif sur l'écrit de chaque candidate volontaire dupliqué au groupe et prise de notes au carnet de bord ; la tâche demandée tourne autour de la formalisation orale et conceptualisation du contexte de chaque activité et de l'analyse de l'activité avec mise en lien de ses gestes professionnels avec les concepts du référentiel (récit ou lecture de son écrit fait dans l'intersession) tout en s'appuyant sur la mise en forme du livret II.

J'ai cherché à mettre en évidence dans les énoncés de ces extraits, d'une part, les références aux situations professionnelles, aux concepts du référentiel et notamment à l'effort de généralisation et d'objectivation que demande cette partie du livret II et le travail de VAE. Il s'agit alors d'observer la médiation : j'ai relevé pour chaque échange, les fonctions d'étayage et les buts visés par l'accompagnatrice notamment pour l'engagement des candidates dans cette activité psycho-langagière spécifique et l'aide au cours de cette étape décisive de conceptualisation.

Extrait 18 du verbatim : la mise en œuvre des situations 8, 9 et 10 intitulées « comment analyser les gestes professionnels ? »

1Acc : donc ensuite pour remplir les tableaux pensez bien à ça, mettez-le dans votre carnet de bord, qu'il faut justement penser que rien n'est "logique" pour remplir les tableaux, car chacune d'entre vous fait à sa manière... je dis ça aussi pour toi Laurence il faut réfléchir à ça, « finalement j'ai l'air de faire un geste simple mais derrière ce geste simple de changer la couche en faisant "giligili" » et en disant « je te nettoie les fesses, tu as fait caca, pipi » non seulement vous changez la couche, vous montrez que vous êtes compétente au change mais aussi pour ce qui est appelé « éducatif » dans le référentiel. Vous faites de l'éveil au langage, vous faites de la socialisation mais aussi de l'affectif lorsque vous parlez à l'enfant, au bébé qui est paniqué pour un rien parce qu'il a fait caca par exemple, il se met à pleurer...

2Laurence : oui, dans le carnet de bord pour ne rien oublier, mais après pour les tableaux, c'est plus difficile...

3Acc : mais quand il va falloir expliquer dans les tableaux ce qu'il y a derrière la description de l'activité et analyser vraiment ces « traces » laissées au carnet de bord, et qu'il va falloir les expliquer...C'est plus difficile... Car chaque tableau sert à expliquer à quelqu'un qui n'y connaît rien, ce qu'il y a derrière ce petit geste de professionnelles que vous êtes. Qu'est-ce qu'il y a comme compétences derrière ce geste-là ? Et ça ce n'est pas facile parce que ce n'est plus du tout la même opération mentale que pour la description. Dans la 1^{ère} opération mentale de Laurence ou d'Odile, par exemple, elles décrivent, elles donnent tout ce passé un peu comme si elles avaient pris une photo ou un arrêt sur image d'un film.

4ANNE : oui, c'est vrai on voyait tout....

5Acc : Oui, en effet, mais après il va falloir dire aux autres ce que veulent dire cette photo ou cette image. « C'est quand et pourquoi que je l'ai prise ? Quand je l'ai prise, qu'est-ce que j'ai fait avant ? et après ? ». Et ça c'est beaucoup plus difficile et ça s'appelle de l'analyse.

Extrait 19 du verbatim : la mise en œuvre des situations 8, 9 et 10 intitulées « comment analyser les gestes professionnels ? »

1Acc : Alors des fois ça nous embrouille, ça nous bloque parce que ce sont des questions qui sont toutes faites alors que ça aurait peut-être été plus simple de dire simplement « qui, à qui, quoi etc.... » et vous après, vous développez. Peut-être que c'est ça qui te gênes toi, Laurence, car c'est un peu formaté. C'est que tu n'aimes peut-être pas trop que l'on te pousse dans les lignes, dans les rails ?

2Laurence : Voilà, voilà.

3Acc : Donc, dès que ce sont des questions toutes faites pour tout le monde, tu aurais préféré quelque chose de plus personnalisée, seulement comme nous l'avions vu pour la description de l'activité, avec « le contexte » ou le « titre », il y a aussi ici, des incontournables, ce sont les tableaux et les questions. Alors on va essayer ensemble toutes, de les traduire, ces questions.

Extrait 20 du verbatim : la mise en œuvre des situations 8, 9 et 10 intitulées « comment analyser les gestes professionnels ? »

1Laurence : Ah voilà. On n'est pas obligé de répondre à toutes parce que moi je me suis posée la question. Il y en a auxquelles je ne peux pas répondre, elles ne me servent à rien.

2ANNE : c'est vrai...

3Cherifa : oui, moi ça m'embrouille !

4Acc : On va voir ensemble, ne vous inquiétez pas. Mais donc il faut toujours se mettre dans la posture que tu as donnée, Laurence dans ton image. « Je donne le message à quelqu'un ». Donc il faut bien s'imaginer que les récepteurs du message, je veux dire les membres du jury, ne connaissent pas forcément la situation ou qu'ils font semblant de ne pas la connaître. Ils ont beaucoup de livrets à lire, ils ne retournent pas forcément aux pages d'avant donc il faut qu'à chaque fois tout y soit. Ça demande du travail de recopier, de redire mais en même temps en redisant la même chose, mais d'une autre manière, ils voient vraiment que vous êtes compétentes puisque que vous affirmez « bien oui, c'est toujours comme cela que je fais » et ce n'est pas « je le dis une fois et après je n'en parle plus ».

5Isabelle : oui, mais comment ? Je ne vois pas comment faire...

6Acc : Donc là on va faire les tableaux ...Parce que les tableaux c'est plus difficile mais une fois qu'on a compris

7Isabelle : C'est plus dur les tableaux !

8Acc : C'est plus dur. Car les tableaux, je le répète, c'est de l'analyse...

9Laurence : Moi, je n'y arrive pas.

10Acc : Oui, d'accord, on y reviendra, les tableaux c'est de l'analyse mais une fois que l'on a compris... mais déjà quand vous avez vos images, vos situations, vos films, comme l'a dit Odile ; derrière ça, après tout y est. Il

va falloir décortiquer. Comment expliquer ? C'est un peu comme si vous étiez un scientifique qui a quelque chose à analyser, une cellule ou une plante. Vous mettez votre activité sous le microscope et après vous allez analyser toutes ses facettes. Les tableaux, c'est pour faire l'analyse de toutes ces facettes. L'ensemble, le film, il y est, c'est votre activité. Donc, une fois que vous avez vu le film, il va falloir interroger les différentes facettes. Mais une fois qu'on a compris comment ça marche et je crois pour celles qui étaient là la dernière fois, qu'il y a eu des choses qui ont été débloquées... Alors on va refaire de la même manière. C'est-à-dire qu'il faut questionner l'écrit que vous avez fait, ... vous-même après chacune de vos descriptions, il faut les questionner. Alors ... euh ... il y en a qui ne le font pas systématiquement. Laurence, tu sais le faire parce que déjà tu le faisais dans ta description.

Extrait 21 du verbatim : la mise en œuvre des situations 8, 9 et 10 intitulées « comment analyser les gestes professionnels ? »

1Anne : oui c'est comme avec les enfants, qu'on regarde des images, et qu'on leur dit : « tu vois, c'est pour ça ou là, tu vois, il dit ça, le monsieur il dit ça parce que ... »

2Acc : oui, c'est ça Anne. Parfois, il y a des images que les enfants ne comprennent pas ou des histoires... Il y a des images qu'ils n'ont pas comprises. « Pourquoi le monsieur a dit ça ? » ou « Pourquoi il s'est passé ça ? » Et bien vous, vous expliquez, et là c'est exactement ça. Quand vous leur donnez cette explication, c'est la même chose pour les tableaux. Donc les tableaux ça sert à ça. Les tableaux servent à expliquer le film qui a été vu avant parce que quelqu'un qui ne connaît pas les gestes de l'assistante maternelle, et le jury fait semblant de ne pas les connaître, il a besoin qu'on lui explique le film. Donc c'est ça. Vous le faites spontanément avec les enfants.

3Isabelle : Et puis il y a des musiques dans le film...

4Acc : oui, Isabelle il y a toutes sortes de petits indices, comme la musique dans les films et en fait dans vos descriptions, vous retrouvez, puis vous redonnez tous les indices de vos compétences. Et c'est ça qui est important.

5Laurence : ah oui et quand nous avons noté des trucs dans nos carnets de bord...

6Corinne : ou quand nous avons lu tout le référentiel, et noté aussi des choses qui nous concernaient...

7Acc : oui, que je vous avais demandé de relever des indices en lien avec les termes du référentiel. « Tiens bien oui, moi et bien moi je suis très organisée, alors je note ça... » ou « Tiens, bien pendant le repas, quand je fais ça, surtout pendant le repas ou surtout pendant le change où je prévois tout avant de changer l'enfant ... ». Les indices, ils étaient là, et vous les avez notés dans vos carnets de bord. Et là, c'est la suite de ce travail. C'est une recherche ou une reprise d'indices pour que dans vos descriptions vous en ayez le plus possible pour pouvoir expliquer ensuite vos activités, le pourquoi, le comment, etc..

Extrait 22 du verbatim : la mise en œuvre des situations 8, 9 et 10 intitulées « comment analyser les gestes professionnels ? »

Anne : Oui mais c'est surtout pour certains termes des questions. Par exemple, « à l'interne », « à l'externe », moi j'ai un peu de difficultés. C'est surtout ça en fait moi qui me bloque.

Acc : Mais en fait, « à l'interne », « à l'externe » ...

Chérifa : Oui, « à l'interne », « à l'externe » par rapport à quoi ?

Odile : La maîtresse par exemple.

Laurence : Oui mais moi je ne la connais pas.

Odile : Ah, tu ne les emmènes pas à l'école ?

Laurence : Non.

Acc : Non mais tu as quand même des « à l'interne » et des « à l'externe ». Par exemple la responsable là, je ne sais plus comment on l'appelle, la responsable de la petite enfance.

Laurence : Voilà mais en fait pour tous les sujets c'est la même personne alors ce n'est pas grave.

Acc : Eh bien non ! Tu peux avoir le médecin si un jour tu as à le faire venir. Tu as aussi les parents ...

Laurence : Mais pour un accueil pour un exemple ... Il n'y a pas de « à l'externe ». C'est moi et les parents.

Acc : Non, tu as aussi dans « à l'externe » les documents pour le contrat. Tu comprends ? Pour le 1^{er} accueil quand tu le fais dans ta tête. C'est pour ça, je dis toujours faite comme Odile, le film. Dans ta tête, tu arrives, tu accueilles mais tu es au courant des lois ! C'est ça à l'externe !

Laurence : Oui mais ça c'est demandé à l'entrée. Quelles informations on a besoin pour effectuer cette activité.

Acc : Oui mais ça veut dire au niveau relationnel, si tu avais besoin d'aller chercher de l'info, vers qui tu vas pour trouver ces lois ? Si il y a des changements ... C'est ça les relations à l'externe. C'est savoir où chercher. Les membres du jury veulent se rendre compte si quand tu fais tes activités tu es quelqu'un de responsable. Imagines, on entend à la radio qu'il y a une nouvelle loi concernant la Petite Enfance. Tu te dis : « mince, il y a une nouvelle loi ». Bon, comment tu vas faire ? Bien ils veulent savoir « à l'externe » comment tu vas chercher. Tu vas dire : « bien je vais à la PMI » ou je ne sais pas comment ça s'appelle ou « je vais au Relais, je demande ». Ils veulent vérifier que tu n'es pas une personne qui est paumée chez elle sans relations. Alors que justement tu le fais, mais tu dois le dire, leur dire ! Mais simplement il faut décortiquer le film.

Laurence : Et alors, « à l'interne » en fait, c'est nous.

Acc : Bien « à l'interne », tu es face à toi même, tu es toute seule à la maison.

Laurence : Voilà, j'ai compris.

Anne : moi aussi !

Chérifa : Oui, d'accord « à l'interne », « à l'externe » mais pour nous qui sommes en collectivité, c'est quoi ?

Acc : oui tu as raison, on va le voir ensuite...

Analyse des extraits 18 à 22 du verbatim : la mise en œuvre des situations 8, 9 et 10 intitulées « comment analyser les gestes professionnels ? »

En effet, nous remarquons comme dans les extraits analysés plus haut, l'élaboration de l'expérience se fait dans le cadre de l'interaction accompagnatrice-candidate et candidates-candidates. Nous sommes bien dans le cadre d'une conception sociale des apprentissages, directement inspirée de Vygotski. Dans le premier extrait l'accompagnatrice par les **fonctions de démonstration et de signalisation** encourage les candidates à faire germer les concepts quotidiens tirés de leur expérience vers le haut, c'est-à-dire vers les concepts du référentiel cités ci-après, (Réalizations liées aux besoins fondamentaux de l'enfant, Soins d'hygiène et de confort, de sécurité physique affective de l'enfant, Accompagnement de l'enfant dans les actes de la vie quotidienne et dans son éducation, Réponse aux besoins de maternage, de

repères des enfants, Accompagnement de l'enfant dans l'acquisition des fonctions sensorielles et motrices, dans son développement affectif et intellectuel et dans l'acquisition du langage) cf. annexes, LE REFERENTIEL, en leur présentant des modèles ou d'exemples de solution pour cette tâche de conceptualisation. Il ne s'agit pas d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une modélisation de l'action qui doit être exécutée. *Non seulement vous changez la couche, vous montrez que vous êtes compétente au change mais aussi pour ce qui est appelé « éducatif » dans le référentiel... Vous faites de l'éveil au langage, vous faites de la socialisation mais aussi de l'affectif lorsque vous parlez à l'enfant, au bébé...*

Dans ce cadre, les activités psycho-langagières attendues (différentes **phases de conceptualisation**, comme la mise en lien avec les concepts du référentiel, le passage de la narration à l'argumentation) et la solution de la tâche sont pris en charge par l'accompagnatrice et sont ensuite progressivement intériorisées par les candidates pour prendre place parmi leurs propres instruments de pensée. *Il va falloir expliquer dans les tableaux ce qu'il y a derrière la description...*

Il faut insister, encore une fois, sur le caractère progressif de cette intériorisation et noter également que le transfert s'avère limité pour l'instant, car ce n'est que dans l'extrait 22 que les candidates montrent qu'elles commencent à comprendre l'effort d'abstraction et de généralisation qui leur est demandé dans cette seconde partie du livret II. *Et alors, « à l'interne » en fait, c'est nous... Voilà, j'ai compris... moi aussi ! Oui, d'accord « à l'interne », « à l'externe » mais pour nous qui sommes en collectivité, c'est quoi ?*

À la fin de l'extrait 18 l'accompagnatrice signale par de multiples moyens, les caractéristiques de la tâche d'analyse qui sont pertinentes pour son exécution et en particulier à nouveau la démarche d'enquête et de questionnement des alentours de l'activité, elle introduit progressivement des éléments de conceptualisation et des constituants des schèmes qui sont ceux de « Soins d'hygiène et de confort, besoins de maternage, repères des enfants sécurité, développement affectif et intellectuel et l'acquisition du langage ».) cf. annexes, LE REFERENTIEL, *C'est quand et pourquoi que je l'ai prise ? Quand je l'ai prise, qu'est-ce que j'ai fait avant ? et après ?* Devant les résistances et difficultés des candidates, elle s'appuie sur les fonctions de **valorisation et d'orientation** pour dédramatiser les erreurs et maintenir les candidates dans le champ et à la poursuite du travail d'analyse, elle déploie aussi également beaucoup d'entrain, de sympathie et d'encouragement pour maintenir la motivation de Laurence par exemple qui se bloque et résiste à la tâche afin qu'elle trouve que cela vaut la peine de risquer un pas de plus. Pour cela, l'accompagnatrice fait à nouveau un prêt de conscience en se mettant d'abord à la place des candidates, en prenant en main les éléments de la tâche qui excèdent leurs capacités et en formulant son point de vue puis en réinstallant la fonction de **communauté de recherche collaborative**. *Ça nous embrouille, ça nous bloque...on va essayer ensemble toutes, de les traduire, ces questions...* Elle déploie un étayage soutenu (**orientation, valorisation, démonstration**), devant la persistance des résistances et difficultés des candidates *je ne peux pas répondre, elles ne me servent à rien... c'est vrai... oui, moi ça m'embrouille ! oui, mais comment ? Je ne vois pas comment faire... C'est plus dur les tableaux ! : Moi, je n'y arrive pas... en réactivant l'Alliance*, en renvoyant des feedback positifs et puis en apportant à nouveau des exemples pour les amener à travailler sur la mise en relation, sur la causalité et sur des formes de généralisation.

On assiste alors à une sorte de **démonstration** de la démarche à adopter, à **l'enquête**, qui se fait par l'accompagnatrice avec les candidates, sur l'expérience de ces dernières, avec l'hypothèse de travail qu'elles seront capables d'utiliser la même démarche seules. Les difficultés rencontrées lors de ces différents extraits montrent que l'acquisition de ce **schème d'enquête** nécessite un apprentissage plus conséquent que celui qui avait eu lieu lors de la sixième séance (cf. supra) *Il va falloir décortiquer. Comment expliquer ? Il va falloir interroger les différentes facettes.*

Elle part des questions et blocages exprimés par les candidates et de la difficulté qu'elles ont à faire de l'analyse et à passer de la narration de situations et de gestes professionnelles singuliers à l'argumentation et à la généralisation des gestes du métier. Elle propose aux candidates de prendre de la distance, du recul par rapport à leur expérience en l'analysant à travers le prisme du « *scientifique au microscope* » dans l'extrait 20, à l'acte de parole 10. Elle mobilise principalement ce qui est déjà là mais pas encore totalement conscientisé et intégré dans un réseau conceptuel. *De relever des indices en lien avec les termes du référentiel.* Pour cela, comme nous le voyons bien dans la longueur des énoncés, l'apport de l'accompagnatrice est beaucoup plus conséquent que celui des candidates.

Cela dit, l'accompagnatrice se réfère constamment à leurs textes et à leurs métaphores présentées précédemment et aux faits et facteurs qu'elles mentionnent pour les engager dans l'exercice. « *bien moi je suis très organisée, alors je note ça* » ... « *pendant le repas, quand je fais ça* »... *Les indices, ils étaient là, et vous les avez notés dans vos carnets de bord.... vos images, vos situations, vos films, comme l'a dit Odile...* Sur le plan des concepts, on note que chaque intervention de l'accompagnatrice apporte des éléments conceptuels complémentaires, toujours en référence aux textes des candidates, aux échanges antérieurs et/ou au référentiel du diplôme. On peut alors observer que petit à petit les candidates coopèrent autrement à la tâche et que chaque protagoniste apporte des éléments conceptuels complémentaires pour atteindre le but de l'activité. Observons cette progression en détail, dans le dernier extrait, au premier tour de parole, une candidate (Anne) formule déjà une certaine **conceptualisation** qui met en rapport des situations et des concepts, *Par exemple, « à l'interne », « à l'externe », moi j'ai un peu de difficultés...* renforcée par la réponse d'une autre Odile : *La maîtresse par exemple.* Puis toutes les candidates s'engagent dans l'activité pour débattre et construire ensemble ainsi progressivement un réseau conceptuel autour de la relation *C'est ça les relations à l'externe.*

En effet, ce que les candidates arrivent à faire ici, elles ne le réalisaient pas seules au début de la séance. Elles y sont arrivées par l'activité de médiation de l'accompagnatrice qui les fait entrer dans une « zone de développement potentiel », ZDP (Vygotski, 1934/1997). Les situations vécues prennent alors un nouveau sens, s'articulent, il y a de la causalité *Quelles informations on a besoin pour effectuer cette activité, et alors, « à l'interne » en fait, c'est nous.* Les candidates identifient les traits distinctifs de la fonction d'accueil et généralisent : *Oui, d'accord « à l'interne », « à l'externe » mais pour nous qui sommes en collectivité, c'est quoi ? C'est précisément durant les deux derniers tours de paroles de l'extrait 22, que l'on voit les candidates saisir les traits caractéristiques du concept de «en relation à l'externe, à l'interne ».*

On observe clairement dans cette séquence le déplacement qu'effectuent les candidates entre deux univers se traduisant par ce qu'on a appelé, à la suite de Vergnaud, un **processus d'élaboration pragmatique** ; d'une part, l'univers du système de concepts lié au concept de «en relation à l'externe, à l'interne » et d'autre part l'ensemble des situations dans lesquels le concept de «en relation à l'externe, à l'interne » acquiert un sens. Elles trouvent d'une part des situations qui donnent du sens au concept de «en relation à l'externe , à l'interne » *La maîtresse par exemple* et d'autre part des concepts associés *pour nous qui sommes en collectivité, c'est quoi ?* Les situations prennent un autre sens au vu du concept de «en relation à l'externe, à l'interne ».

Enfin, on peut noter que le répertoire des concepts élaborés par les candidates s'est transformé en fonction du problème posé par l'accompagnatrice, *C'est savoir où chercher, comment tu vas chercher, il faut décortiquer le film..* Elle ne leur demande pas d'exprimer la théorie de leur expérience mais en suggère le concept pour qu'elles développent leur expérience. Ainsi, dans ses derniers actes de parole, quand Laurence revisite son expérience, elle mentionne déjà comme partie de son parcours, qu'elle a travaillé en collectivité pour l'éducation nationale. Elle a probablement déjà conscience que cette expérience peut être nommée, interprétée et reclassée dans son expérience plus large d'assistant maternelle. La candidate, du coup, redécouvre et a confirmation que cette expérience fait ou peut faire partie de l'expérience demandée au CAP Petite Enfance.

Présentation des extraits 23 à 29 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 12 intitulée « Retour réflexif sur son parcours VAE »

Ces extraits sont tirés de la dixième séance, qui se déroule environ 9 mois après le début de l'accompagnement (cf. annexe CAHIER-JOURNAL) est essentiellement basée sur la situation 12 intitulée « **Retour réflexif sur son parcours VAE** » mise en place par l'accompagnatrice de manière non institutionnelle et bénévole auprès des candidates qui le désirent lors d'entrevue. En effet, cette dernière situation se déroule en dehors des locaux et des temps de rencontre prévus par l'institution, de manière volontaire de la part de l'accompagnatrice à la demande des candidates, sous forme de rendez-vous individuels dans des lieux publics souvent bruyants d'où des enregistrements peu exploitables et par suite le peu de retranscriptions disponibles.

L'accompagnatrice propose un nouveau cadre **de réflexivité** quant au vécu par la candidates de son parcours VAE, où il s'agit pour elle non seulement d'avoir appris et avoir maîtrisé cette nouvelle forme d'enquête spécifique consistant en l'élaboration de son expérience pour une VAE mais aussi ici d'inscrire le but de ses actions dans une activité et un motif plus large pour la traversée de sa zone de développement et donc de conceptualiser son parcours comme une trajectoire et d'en identifier les tournants, les ruptures et surtout de le mettre en relation par rapport au référentiel.

Afin de permettre l'actualisation de sa ZPD et une auto-évaluation de son parcours VAE, l'accompagnatrice questionne la candidate par un entretien semi directif et l'amène à

poursuivre son travail d'explicitation et de **réflexivité**. Elle lui permet ainsi, d'une part de préparer son entretien avec le jury et d'autre part de vérifier qu'elle sait effectivement mobiliser, seule et consciemment les *activités psycho-langagières* liées à la **réflexivité** maintes fois mobilisées pendant les neuf séances prévues par l'institution, c'est-à-dire d'être un autre pour soi-même », pour paraphraser Vygotski, de prendre de la distance, du recul par rapport à son expérience et d'amorcer un mouvement de **prise de conscience** et d'analyse, comme d'être capable de faire un retour sur son parcours, sa pratique, ses idées en montrant une distanciation opérée par un **dialogue interne extériorisé**. Les ressources institutionnelles sont le livret II et ses prescriptions et normes d'écriture en lien avec le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite Enfance et cette situation utilise les *outils-instruments* tels que l'Alliance et le QE.

Les candidates concernées dans ce verbatim sont Anne et Chérifa. Le matériau qui suit est tiré exclusivement d'une séance d'accompagnement individuel (la dixième). J'ai cherché à mettre en évidence dans les énoncés de ces extraits, d'une part, les marques d'objectivation des situations professionnelles vécues par la candidate, et des liens qu'elle fait entre son expérience, les concepts du référentiel et son parcours VAE mais aussi d'autre part aux marques de posture réflexive, d'auto-évaluation et de passages de l'intra à l'inter psychique. Il s'agit d'observer aussi la médiation opérée par l'accompagnatrice : j'ai relevé pour chaque échange, les fonctions d'étayage et les buts visés par l'accompagnatrice notamment pour l'engagement de chaque candidate dans cette *activité psycho-langagière* spécifique et l'aide au cours de cette étape décisive de **réflexivité**.

Dans le cas des épisodes significatifs tirés des extraits suivants, j'ai pu analyser les mouvements ou démarches réflexives de distanciation, *saillances et prise de conscience* et autres *activités psycho-langagières* sollicitées par l'accompagnatrice et/ou réalisés par chaque candidate grâce aux fonctions d'étayage innovantes et partagées que j'ai nommées l'**Alliance** où le contrat de confiance et de communication est basé sur le partage, la collaboration et la **tutelle partagée**, où la régulation de l'activité est gérée de manière interindividuelle, dans un va et vient inter-intra psychique, jusqu'à ce la candidate arrive à développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elle-même son parcours et sa trajectoire de vie.

Extrait 23 avec Chérifa :

1Acc : Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? Qu'est-ce qu'alors ça t'a apporté cette VAE ?

2Cherifa : ça m'a... J'ai l'impression que ça m'a apporté beaucoup de choses, ça m'a fait un petit peu réfléchir sur mon travail déjà parce que c'est vrai qu'il y a des choses qu'on fait systématiquement...

3Acc : Oui, oui...

4Cherifa : Sans réfléchir s'il faut les faire ou pas...

5Acc : Oui, je comprends...

6Cherifa : et là, par exemple, j'ai une petite qui est un peu difficile, donc maintenant je me rends compte un petit peu comment il faut la prendre, je discute beaucoup avec la maman...

7Acc : ah oui ?

8Cherifa : Je pense que ça m'a apporté beaucoup...

9Acc : tu veux dire que c'est la VAE qui t'a apporté...

10Cherifa : oui depuis je discute beaucoup plus avec la maman...en parlant de ce que l'on a dit dans les séances ensemble...

11Acc : Ça t'a permis de mieux discuter avec la mère... Ah oui ? Ça c'est important aussi de le dire et c'est intéressant, je te pose cette question parce que les membres du jury vont te la poser aussi parce qu'eux, ils se sont beaucoup débrouillés pour avoir des finances de l'Europe pour faire passer la VAE. Il s'est beaucoup démené le directeur du DAVA, donc les membres du jury, dont il fait partie peut te demander : « alors cette VAE ça a servi à quoi ? » bah oui c'est vrai que tu te sens meilleure professionnelle maintenant qu'avant et qu'auprès des parents au moins tu peux parler des gestes professionnels que tu fais et qu'alors ils se rendront compte que tu es quelqu'un qui a réfléchi, que tu fais pas ça comme tu dis « pas systématiquement », tu le fais parce que tu as réfléchi...

12Cherifa : Oui c'est vrai qu'avant je le faisais comme ça mais c'est vrai que maintenant depuis la VAE, je... enfin c'est pas seulement depuis la VAE, que maintenant, parce que quand j'ai commencé à travailler au centre, ça m'a beaucoup aidé aussi, parce que c'est vrai qu'au centre j'avais des contacts avec mes collègues on s'échangeait un petit peu les souvenirs et on discutait...

13Acc : Alors voilà ça c'est important que tu le dises aussi c'est très bien cette remarque que tu fais, donc la VAE t'a permis ça, ces échanges et discussions et que le travail en collectivité permettait déjà ça, parce que vous partagez, vous discutez vous faisiez des réunions, et toi tu peux le dire « ça m'a beaucoup apporté, beaucoup appris c'est pour ça que je veux continuer dans cette direction »

14Cherifa : Oui, oui, c'est ça !

Extrait 24 avec Chérifa :

1Cherifa : Enfin, c'est pas toujours facile aussi de travailler en équipe, avec d'autres personnes et tout ça c'est sûr mais...

2Acc : Ah voilà, et justement on apprend à faire des concessions... à construire de la conciliation, à négocier, à faire des concessions... donc je pense que c'est un bon point dont il faut parler et voilà !

3Cherifa : Voilà oui !

4Acc : Ce n'est pas toujours facile. C'est bien de le dire aussi que parfois, bon bah on peut avoir des avis divergents...

5Cherifa : Voilà ! C'est vrai qu'au début moi je prenais pas trop la parole, parce que j'arrivais je ne savais pas trop... j'avais pas mon BAFA à l'époque...

6Acc : Oui, oui, oui...

7Cherifa : J'étais...

8Acc : Oui tu étais plutôt...

9Cherifa : je n'osais pas parler...

10Acc : Oui donc voilà, donc tu étais plutôt réservée au début...

11Cherifa : Quand j'ai commencé au centre j'avais un an ou un an et demi... que j'étais arrivé en France donc ça faisait peu parce que j'ai commencé en 92, 94 plutôt... oui en 94 et moi je suis arrivée en 91 donc euh...

Extrait 25 avec Chérifa :

1Acc : Je te sens bien, donc il ne faut pas avoir peur du jury ... tu as des compétences là-dessus, de vraies compétences ! En plus tu as tes compétences de travail en collectivité et tu peux même continuer d'acquérir d'autres diplômes tu vois plus tard ? Tu pourrais avoir le diplôme qui est bien mieux payé de monitrice éducatrice ?

2Cherifa : C'est ce que je voulais aussi... c'est surtout si je pourrais essayer d'autres formations...

3Acc : Oui mais c'est justement ce que je suis en train de te dire... Parce que le jour où tu auras ton CAP et que tu seras dans une structure, je veux dire embauchée, tu pourras partir après en formation continue, tu pourras avoir le droit de te former...

Extrait 26 avec Corinne

1Acc : Ah oui... Et autrement toi si tu as le CAP ils te gardent ?

2Corinne : Ah oui mais même sans, même sans, ils me gardent !

3Acc : C'est au cas où il y aurait un changement ?

4Corinne : Voilà ! Et puis, même si j'avais toujours mon concours je pense que j'aurais fait quand même la validation des acquis du CAP...

5Acc : la VAE, oui, D'accord...

6Corinne : C'est aussi pour me valoriser un peu...

Extrait 27 avec Corinne

1Corinne : Au départ j'avais un CAFAS, j'étais aide-soignante !

2Acc : ah, oui...

3Corinne : Donc j'ai travaillé comme aide-soignante pendant 7 ans et ensuite j'ai passé le concours d'ATSEM. J'ai un BEPC sanitaire et social aussi.

4Acc : Ah oui... Donc comme moi je pense que... Demande-leur aux membres du jury pour voir ce qu'ils en pensent, eux. Je pense que ce sera un plus pour toi de leur montrer que tu es dans une trajectoire de carrière, que tu veux te professionnaliser, tu veux progresser et donc ça c'est bien que la VAE t'amène à cette réflexion ; ils trouveront que c'est bien...

5Corinne : oui, c'est vrai que je veux continuer à progresser...

6Acc : Tu vois ? Parce que la VAE c'est bien comme tu disais pour te valoriser, pour être maintenue dans ton poste ou avoir un nouveau poste pour d'autres activités...

7Corinne : oui, c'est vrai, avec la VAE, je me sens plus capable...j'ai envie de suivre d'autres formations...

8Acc : C'est bien parce que ça t'amène à te rendre compte que tu peux continuer de te former, que tu peux encore continuer d'apprendre, avoir des compétences plus performantes en acquérir de nouvelles...

9Corinne : Ça fait un moment que j'ai cette envie d'aller plus loin mais le problème en tant qu'ATSEM je me trouve un peu coincée parce qu'il n'y a rien plus haut...

Extrait 28 avec Corinne

1Corinne : Il y en a certains qui font ça et puis une fois dedans ils se disent « ah bah mince c'est pas ça qu'il me faut » aussi...

2Acc : Ah oui...

3Corinne : Moi c'est ce qui m'est arrivée quand j'ai fait aide-soignante...

4Acc : Ah oui ?

5Corinne : Oui quand j'étais aide-soignante... Bon je l'ai fait mais au bout d'un moment ça me pesait... J'étais pas...je me sentais pas...continuer...

6Acc : les membres du jury peuvent te demander aussi pourquoi tu n'es pas restée aide-soignante, tu peux dire parce que tu étais aide-soignante surtout avec les personnes âgées c'est ça ?

7Corinne : Oui, oui, c'est vraiment ça !

8Acc : Tu as dit que tu voulais être avec les enfants et que ça a toujours été ça, tu voulais avoir ce rôle éducatif et voilà ce que tu pourrais leur dire...

9Corinne : Oui en fait je suis limitée par mon poste, du point de vue de mon travail, je suis limitée par mon poste et mon grade parce que bon je suis ATSEM donc je reste à ma place.

10Acc : Oui c'est bien mais ce que je veux dire...

11Corinne : Mais c'est vrai que des fois j'ai envie de faire plus, je me retiens parce que...

12Acc : C'est pour ça que si t'étais monitrice ou coordinatrice dans un jardin d'enfants tu aurais plus de liberté d'action !

13Corinne : Oui, c'est peut-être ce qu'il me manque...

Extrait 29 avec Corinne

1Acc : Et donc pour toi la VAE ça a été quelque chose... qu'est-ce que ça t'a apporté ? Qu'est-ce que ça t'a fait cette année ?

2Corinne : Ça m'a appris à voir à quoi je servais par rapport aux autres, ce que je leur apporte...

3Acc : Ah oui ?

4Corinne : En fait je faisais mes trucs en disant « bon c'est bien » mais en fait je ne voyais pas le rapport à l'éducation.

5Acc : Oui ce que tu apportais aux enfants...

6Corinne : Voilà ce que j'apportais en plus de l'institut, en fait.

7Acc : Ah oui d'accord...

8Corinne : ça m'a permis de voir en faisant les tableaux...

9Acc : Oui...

10Corinne : En faisant les tableaux je me rendue compte que...

11Acc : Parce que les tableaux c'est de l'analyse...

12Corinne : Voilà... Un truc que je ne faisais pas avant...

13Acc : ça t'a permis d'analyser !

14Corinne : Avant, moi je m'analysais plus sur le fait si je faisais bien mon boulot ou par rapport aux enfants, si j'avais un bon comportement avec eux.

15Acc : Oui si ça se passait bien entre eux...

16Corinne : Voilà !

17Acc : Mais tu ne voyais pas ce que tu pouvais leur apporter... D'accord oui, oui, c'est intéressant.

Analyse des extraits 23 à 29 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 12 intitulée « Retour réflexif sur son parcours VAE »

Depuis le début de l'extrait 23 l'**Alliance** où le contrat de confiance et de communication installés par l'accompagnatrice fonctionnent, ses énoncés sont plutôt courts, sous forme de reformulations et de relances *Oui, oui... Oui, je comprends... ah oui ? Tu veux dire que c'est la VAE qui t'a apporté...* pour laisser la candidate entrer peu à peu dans le cadre de réflexivité attendu favorisant les mouvements de prise de conscience et d'analyse.

Chérifa commence par chercher ses mots pour se dire, les marques de dialogue interne extériorisé et de **modalisation** et de **positionnement** en tant que participante, auteure de sa parole, sont de plus nombreuses et affirmées. *ça m'a...; ça m'a fait un petit peu réfléchir sur... Sans réfléchir s'il faut les faire ou pas... Je pense que ça m'a apporté beaucoup...*

Après une longue reformulation basée sur la reprise des mots de la candidate, l'accompagnatrice lui fait un prêt de conscience pour conceptualiser ce qu'elle vient de formaliser *tu peux parler des gestes professionnels que tu fais... tu le fais parce que tu as réfléchi* et lui permet de s'engager plus avant dans la prise de distance par rapport à son propre discours *Oui c'est vrai qu'avant je le faisais comme ça.... enfin c'est pas seulement depuis la VAE... parce que c'est vrai qu'au centre...*

Dans l'extrait suivant, Chérifa s'implique davantage dans les démarches métadiscursive et réflexive grâce à l'étayage soutenu de l'accompagnatrice basé sur le partage et la collaboration et exprime davantage d'attention aux choses et à soi par diverses marques de distanciation par rapport à son propre discours, d'argumentation et d'énonciation de faits très personnels. *Enfin, c'est pas toujours facile... tout ça c'est sûr mais... Voilà ! C'est vrai qu'au début moi je prenais pas trop la parole... parce que j'arrivais je ne savais pas trop... j'avais pas mon BAFA à l'époque... que j'étais arrivé en France donc.*

Dans l'extrait 25, l'accompagnatrice approfondit son étayage par les fonctions **d'orientation**, d'encouragement *tu as des compétences là-dessus, de vraies compétences !* et de **tutelle partagée**, dans un va et vient inter-intra psychique de plus en plus soutenu, *tu as tes compétences de travail en collectivité... d'acquérir d'autres diplômes tu vois plus tard... diplôme de monitrice éducatrice... après en formation continue, tu pourras avoir le droit de te former... pour maintenir la motivation de Chérifa à poursuivre le développement de sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elle-même son parcours et sa trajectoire de vie. C'est ce que je voulais aussi... c'est surtout si je pourrais essayer d'autres formations...*

Dans les extraits 26,27 et 28 suivants qui concernent l'entretien avec Corinne, les fonctions d'étayage de l'**interaction** et de **tutelle partagée** conduites par l'accompagnatrice permettent de nombreux processus inter-intra psychiques avec reprises fréquentes des mots de l'autre qui montrent que cet entretien est passé à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité.

Ils te gardent... ils me gardent... pour me valoriser un peu... pour te valoriser... j'ai envie de suivre d'autres formations.....tu peux continuer de te former...quand j'étais aide-soignante... tu étais aide-soignante... tu veux progresser... je veux continuer à progresser...

Ce qui amène la candidate à développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elle-même ses propres actions et prendre conscience de ce qui est important pour elle, en donnant plusieurs marques de modalisation, de positionnement et de dialogue interne extériorisé, dans des énoncés de plus en plus hachés, reflets du dialogue intérieur.

Oui, c'est vrai que je veux continuer à progresser... oui, c'est vrai, avec la VAE, je me sens plus capable...j'ai envie de suivre d'autres formations... Ça fait un moment que j'ai cette envie d'aller plus loin... je me trouve un peu coincée... Moi c'est ce qui m'est arrivée... au bout d'un moment ça me pesait... J'étais pas...je me sentais pas...continuer...

L'accompagnatrice poursuit sa fonction d'étayage (« **mener l'enquête** ») en montrant son adhésion, en questionnant la candidate sur les alentours de son expérience, pour l'aider à aller au bout de son cheminement, de prise de distance, de recul par rapport à son expérience et de prise de conscience et d'analyse de son parcours. Comme dans l'analyse précédente, nous voyons que l'accompagnatrice fait aussi un prêt de conscience en formalisant à la place la candidate, *leur montrer que tu es dans une trajectoire de carrière, que tu veux te professionnaliser, tu veux progresser... avoir un nouveau poste pour d'autres activités... pour l'amener à être un autre pour elle-même et développer sa ZDP, aux tours de paroles 5, 7 et 9 de l'extrait 27 et 3, 5,7,9,11 et 13 de l'extrait 28. La fonction de **tutelle partagée** permet à Corinne, dans le dernier extrait, une véritable auto-évaluation de ses parcours VAE et professionnel pour inscrire le but de ses actions dans une activité et un motif plus larges que l'obtention du diplôme, et conceptualiser son parcours en trajectoire avec des progrès, des tournants et des ruptures. *Ça m'a appris à voir à quoi je servais... mais en fait je ne voyais pas le rapport à l'éducation... Voilà ce que j'apportais en plus de l'institut... En faisant les tableaux je me rendue compte que.... Un truc que je ne faisais pas avant...**

Dans ces extraits 2 à 2 9, au début de l'interaction, les réponses laconiques et les hésitations des candidates indiquent une déstabilisation qui les incite à reprendre leur expérience passée et à leur donner un sens nouveau à partir de la médiation effectuée par l'accompagnatrice. Puis les candidates reprennent à leur compte la conceptualisation de leur parcours professionnel, développée conjointement avec l'accompagnatrice, lors de cette dernière séance. Rappelons que ces deux candidates ont eu des difficultés, au départ, surtout pendant les séances d'analyse des compétences à trouver les mots pour dire et écrire leur parcours ainsi conceptualisé au travers du format du livret II. Plus précisément elles ont eu des difficultés à recourir au genre d'écriture supposé permettre de faire valoir et faire reconnaître leurs arguments, et qui est compatible avec le « genre de dossier » attendu par l'institution et le travail de VAE. Mais la lecture de leur livret II finalisé et le fait qu'elles toutes deux ont obtenu le CAP avec les félicitations du jury permet de penser qu'elles ont pu s'approprier le discours et le format attendus par l'institution.

Présentation des extraits 30 à 35 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 13 intitulée « questions simulation d'entretien avec le jury »

Ces extraits sont tirés de la dixième séance, qui se déroule environ 9 mois après le début de l'accompagnement (cf. annexe CAHIER-JOURNAL) est essentiellement basée sur la situation 13 intitulée « **questions simulation d'entretien avec le jury** » mise en place par l'accompagnatrice de manière non institutionnelle et bénévole auprès des candidates qui le désirent lors d'entrevue. En effet, cette dernière situation se déroule en dehors des locaux et des temps de rencontre prévus par l'institution, de manière volontaire de la part de l'accompagnatrice à la demande des candidates, sous forme de rendez-vous individuels dans des lieux publics souvent bruyants d'où des enregistrements peu exploitables et par suite le peu de retranscriptions disponibles.

L'accompagnatrice après avoir relu l'intégralité du livret II de la candidate, prend la place du jury pour questionner la candidate et l'amener à poursuivre son travail d'explicitation et de conceptualisation et de retour sur son expérience et son parcours VAE. L'accompagnatrice permet ainsi à la candidate d'une part de préparer son entretien avec le jury et d'autre part de vérifier qu'elle sait effectivement mobiliser, seule et consciemment les *activités psycholangagières* maintes fois mobilisées pendant les neuf séances prévues par l'institution. C'est-à-dire qu'elle dispose des ressources nécessaires pour répondre aux sollicitations des membres du jury, en présentant, formalisant, explicitant et conceptualisant sa pratique pour montrer l'élaboration de son expérience en utilisant les arguments requis par la VAE.

Cette approche critique n'est possible qu'à travers un nouvel *outil-instrument* proposé par l'accompagnatrice, qui consiste à se mettre elle-même à la place du jury. C'est aussi pour elle de connaître et d'apprendre à utiliser la grille utilisée par les membres du jury pour identifier les limites du livret II et pour poser leurs questions. L'accompagnatrice crée ainsi un cadre de réflexivité et propose aux candidates, une dernière fois « d'être un autre pour soi-même ». Par une série de questions (type QE), liées soit à des implicites dans les descriptions ou analyses de l'activité, soit à des oublis ou erreurs de formulation, elle leur permet en quelque sorte un dernier entraînement à l'analyse de leur pratique, et ce surtout pour les rassurer sur leurs compétences dès lors acquises à la présentation, à la formalisation, à l'explicitation et à la conceptualisation de leur expérience. cf. Annexe VERBATIM 5 SIMULATION D'ENTRETIENS AVEC LE JURY. Les ressources institutionnelles sont le livret II et ses prescriptions et normes d'écriture en lien avec le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite Enfance et cette situation utilise les *outils-instruments* tels que l'Alliance, le QE, le livret II finalisé de la candidate. Les candidates concernées dans ce verbatim sont Corinne et Chérifa. Le matériau qui suit est tiré exclusivement d'une séance d'accompagnement individuel (la dixième) qui s'effectue sur la base du livret II de chaque candidate.

Après l'avoir lu et analysé, l'accompagnatrice a préparé un certain nombre de questions d'explicitation qu'elle pose oralement pendant l'entretien en simulant le jury ; la tâche demandée tourne autour de réponse sous forme de formalisation orale de son expérience, dans

une démarche herméneutique de conceptualisation, d'interprétation, d'extrapolation, de transfert et de mise en lien de ses gestes professionnels et des concepts du référentiel et de prise de notes au carnet de bord.

J'ai cherché à mettre en évidence d'une part, dans les énoncés des extraits suivants, les références aux situations professionnelles, aux concepts du référentiel et d'autre part aux marques de généralisation, d'objectivation et d'appropriation des formes discursives de l'institution attendu par le jury et formalisé dans le livret II de chaque candidate. Il s'agit aussi d'observer la médiation opérée par l'accompagnatrice : j'ai relevé pour chaque échange, les fonctions d'étayage et les buts visés par l'accompagnatrice notamment pour l'engagement des candidates dans ces *activités psycho-langagières* spécifiques et l'aide au cours de cette étape décisive de conceptualisation.

Extrait 30 avec Corinne

1Corinne : bah, oui ! le goûter je le fais encore, le restau, je le fait encore, bon après il y a l'entretien des locaux je l'ai toujours, il y a juste mon activité mathématique là où... mais bon c'était une activité assez simple donc je l'ai toujours en tête...

2Acc : Ça c'est bien en plus. L'entretien des locaux ils risquent de te demander par rapport à l'utilisation des détergents et des antiseptiques, tu te rappelles on en avait parlé ?

3Corinne : oui...

4Acc : Donc par exemple, il y a moyen de repérer les uns des autres ?

5Corinne : Bah je sais que de toute façon, les antiseptiques c'est pour désinfecter sur les...

6Acc : Les tables tout ça ?

7Corinne : Non les antiseptiques c'est pour la peau, c'est tout ce qui est désinfectant pour les petits bobos !

8Acc : Ah oui...

9Corinne : Pour les tables c'est les détergents, ça nettoie et pour les...

10Acc : Et les désinfectants c'est pour les toilettes ?

11Corinne : Bah oui, c'est les désinfectants alors...

12Acc : D'accord !

13Corinne : Bah c'est pour les toilettes ou le mobilier c'est les détergents ou les désinfectants

14Acc : D'accord !

15Corinne : Et les antiseptiques c'est pour les êtres humains en fait !

16Acc : D'accord... Et donc sur les flacons enfin...

17Corinne : Bah nous on a les détergents et les désinfectants en même temps !

18Acc : C'est mélangé ?

19Corinne : Voilà donc on en a pour le sol, pour le mobilier autre que les toilettes c'est un détergent-désinfectant et pour les toilettes on a un désinfectant spécifique !

20Acc : Ah oui d'accord !

21Corinne : Désinfectant-détartrant !

Extrait 31 avec Corinne

1Acc : Il y a même des endroits où pour le sol c'est un linge blanc, pour les meubles c'est un linge bleu pour...

2Corinne : Pour nous c'est ça aussi !

3Acc : C'est ça aussi ?

4Corinne : Oui il y a différentes couleurs... Je l'ai noté dans le dossier !

5Acc : Ah bah, ça c'est important, les lavettes de couleur !

6Corinne : On a des roses pour les toilettes, des bleues pour les lavabos, des vertes pour les tables et on a encore une autre couleur pour nettoyer avant le goûter après le goûter les petits...

7Acc : Tu vois ça c'est important de le dire, toutes ces différentes couleurs c'est pour éviter de se tromper et toujours on doit respecter et ne pas mélanger pour éviter les accidents... et ça c'est... important !

8Corinne : Oui...

9Acc : Donc voilà tu ne l'avais pas dit... Ce qui est intéressant c'est que quand je t'ai posé la question tu m'as répondu d'une manière générale et quand je t'ai parlé des couleurs tu m'as dit « ah bah oui je l'ai mis dans le dossier » donc il faut que tu y penses toi, de toi-même ; ce qui est très important pour toi c'est de donner le maximum de détails parce que comme tu es quelqu'un de pas bavard à priori, au départ tu dis les choses et pour toi c'est compris, mais pour le jury il vaut mieux donner des détails en plus. De toute façon s'ils trouvent que c'est assez ils te diront « bon c'est bien on a compris » donc il vaut mieux en donner trop que pas assez tu vois ?

10Corinne : Oui, je comprends !

11Acc : Il faut vraiment qu'ils voient que tu connais ton travail, que tu as les compétences et que c'est donc toi... qui as bien écrit ton livret II !

12Corinne : oui !

13Acc : C'est... Pour quelqu'un qui parle beaucoup il n'y a pas de problème parce qu'automatiquement elle va donner plein de détails... Quelqu'un qui est plus discret qui est comme toi plus réservée, c'est important de te débrouiller pour en dire le maximum ! Ça c'est important...

14Corinne : oui, je vois !

Extrait 32 avec Corinne

1Corinne : Oui c'est ce que je pensais... Si ça ne leur suffit pas, j'ai l'activité « confection de Pâques » !

2Acc : Voilà !

3Corinne : Les poules à peindre...

4Acc : Voilà tu peux expliquer un peu comment tu faisais, le relire et en parler...

5Corinne : Je ne l'ai même pas noté !

6Acc : Oui mais tu serais capable d'en... ?

7Corinne : Oui je peux l'expliquer !

8Acc : Pense un petit peu aux questions que je vous posais à toutes pendant les séances d'accompagnement, c'est-à-dire, bien dire « quoi, qui, comment, où » tu vois ? Ce qui fait que pour toi qui ne donne pas beaucoup de détails, là ça t'oblige à en donner !

9Corinne : Oui, je vois !

10Acc : Expliquer comment tu faisais, comment tu veillais à la sécurité, comment...

11Corinne : La sécurité j'en ai parlé d'ailleurs avec mes mathématiques !

12Acc : C'est bien !

13Corinne : Parce que j'ai fait le jeu, et c'était avec des cures dents pointus !

14Acc : Ah oui ?

15Corinne : Donc j'ai bien expliqué que...

16Acc : Et puis les œufs de Pâques c'était pour le développement de l'enfant, c'était dans l'éveil artistique... aussi les couleurs...

17Corinne : Oui les couleurs, il y avait trois couleurs différentes et ils devaient trouver les bonnes couleurs...

Extrait 33 avec Chérifa

1Acc : C'est-à-dire que ta copine qui l'a tapé, elle n'a pas corrigé tes phrases, c'était bien les tiennes ?

2Cherifa : Non, c'est mes phrases !

3Acc : Ça c'est très important parce qu'hier on était en réunion et il y avait...

4Cherifa : Elle, elle m'a aidé un petit peu mais...

5Acc : Ah bon ? Oui mais c'est tes phrases ?

Extrait 34 avec Chérifa

1Cherifa : Bah justement les annexes... Je ne sais pas si tu auras le temps de regarder tout ça... J'ai même mis...

2Acc : Bah oui, oui, il faut qu'on les regarde maintenant, tu me les avais envoyées ou pas ?

3Cherifa : Le projet pédagogique j'ai mis...

4Acc : ça c'était au centre oui ?

5Cherifa : Ah bah oui, on parle du centre !

6Acc : Est-ce que tu comprends tout ce que ça veut dire, tous les termes que je vois là, dans tes annexes ? Parce que dès que tu mets des choses il faut que tu les comprennes... « Projet pédagogique », le centre fait des « projets pédagogiques » ?

7Cherifa : pédagogique, c'est-à-dire c'est pour l'enfant...

8Acc : ce qui concerne le développement de l'enfant ?

9Cherifa : Oui, c'est ça !

10Acc : C'est de l'éducatif... donc « les objectifs du centre » c'est large, « les modalités d'action » ça veut dire comment on s'y prend pour réaliser les objectifs, tu vois ce qui serait intéressant c'est que... tu n'as pas de crayon pour noter là ?

11Cherifa : Si !

12Acc : Il faut que tu écrives à coté ce que ça veut dire pour pouvoir répondre du tac au tac si le jury te demande d'expliquer ! Si tu ne l'as pas fait... tu risques d'avoir du mal à trouver tes mots ! Ça t'embête peut-être, parce que tu ne veux surcharger ton cahier ?

13Cherifa : euh bah oui !

14Acc : Donc comme tu as mis ces documents dans ton livret II, il faut absolument que tu comprennes tout ce qu'il y a dedans !

15Cherifa : Oui, oui !

16Acc : Donc on va tout lire ensemble pour être sûr que tu ne te trompes pas ou alors tu as une autre feuille de papier pour noter ?

17Cherifa : Oui !

18Acc : Et alors tu vas écrire sur la page d'à côté tout ce que ça veut dire. C'est très important parce qu'ils n'aiment pas avoir des documents que la personne ne peut pas expliquer !

19Cherifa : Oui, d'accord... C'est pour ça que j'ai...

20Acc : Les trois directions... Donc la première réponse, tu as su me répondre. La deuxième, « les potentialités individuelles » ?

21Cherifa : Les capacités des enfants... ça veut aussi dire ce que chaque enfant a en lui comme capacités, on met en valeur ce qu'il est capable de faire...

22Acc : Voilà ça c'est pour les enfants, et « renforcement de la citoyenneté » ?

23Cherifa : Renforcement...La citoyenneté ça veut dire que chaque enfant... c'est aussi pour les enfants on essaye de faire que ce soit des futurs bons citoyens ! Ça l'éduque à devenir un citoyen, à vivre ensemble c'est-à-dire à vivre en société... c'est ça un bon citoyen !

24Acc : Donc après, ça se traduit comment ces directions ? « Accueil de tous les enfants », « priorité à ceux en difficulté », « relation avec les parents » ça tu comprends ?

25Cherifa : Oui, oui !

26Acc : « Aider chaque enfant dans son apprentissage », ça c'est ce que tu as développé dans les tableaux, « langage, motricité, autonomie dans les gestes quotidiens... apporter un lieu propice à la socialisation » ?

27Cherifa : c'est-à-dire que pour des enfants qui ne seraient que chez eux, quand ils sont ensemble, ils apprennent la politesse, ils partagent, on fait tout ça...

28Acc : « Favoriser la relation de confiance avec les animateurs et les autres enfants » ?

29Cherifa : il y a des enfants qui sont apeurés, qui chez eux ne voient personne, donc ça fait qu'après ils ont plus confiance dans les autres ils ont moins peur des autres enfants, ils ont moins peur des autres adultes...

30Acc : ça c'est important aussi...

31Cherifa : ça leur permet d'avoir... de prendre un petit peu d'assurance !

32Acc : Voilà exactement ! Donc tout ça, tu vois, tu pourras l'expliquer ça, s'ils te demandent... parce que comme tu as un texte difficile en annexe...

33Cherifa : Oui, oui, je comprends !

Extrait 35 avec Chérifa

1Acc : Donc là les photos, en annexe, c'est l'activité « exposition » ?

2Cherifa : Voilà, on voit les enfants dans des exemples d'activités.

3Acc : Là on les voit au travail .Voilà très bien, c'est ce dont tu avais parlé ?

4Cherifa : Oui...Comme j'ai parlé des animaux de la ferme, donc j'ai repris les choses qu'on avait faites...

5Acc : Ces photos, c'est ce que vous montrez aux enfants et que vous leur expliquez ?

6Cherifa : Oui, c'est ça !

7Acc : Voilà, donc faut dire qu'évidemment les enfants ne savent pas lire donc c'était vous qui expliquiez ?

8Cherifa : Ah oui, oui, ça c'est nous on a fait les modèles mais après on leur a expliqué...

9Acc : Oui voilà donc c'est tout ça qu'il faudra expliquer au jury !

10Cherifa : On leur montre sur le livre ce qu'on va faire !

11Acc : Voilà exactement...ça c'est un modèle du type de journée ?

12Cherifa : Voilà justement qu'on voit chaque journée pendant une semaine de vacances...

Analyse des extraits 30 à 35 du verbatim : la mise en œuvre de la situation 13 intitulée « questions simulation d'entretien avec le jury »

L'accompagnatrice, après avoir relu les écrits intermédiaires des livrets II des deux candidates, se propose de prendre la place du jury pour les questionner d'une part par rapport aux besoins exprimés par l'une ou l'autre, d'autre part sur la base des documents apportés lors de l'entretien. Ses objectifs généraux sont d'amener chaque candidate à poursuivre son travail d'explicitation et de conceptualisation, à partir de la relecture de ses textes finalisés. Elle met en place des **situations en ZDP**, des étayages et de objectifs personnalisés pour chacune d'entre elles en fonction de leurs difficultés spécifiques. Cf. CAHIER-JOURNAL

L'accompagnatrice permet ainsi à chacune des candidates, d'une part de préparer son entretien avec le jury et d'autre part de vérifier qu'elle sait effectivement mobiliser, seule et consciemment les activités psycho-langagières, telles les démarches de distanciation pour

dépasser la singularité de son vécu et aboutir à la généralisation de sa pratique, d'argumentation en réponse aux sollicitations du jury et d'élaboration de son expérience pour la VAE, car l'apprentissage du cadre de la VAE est aussi l'apprentissage de la démonstration de ses compétences à un jury VAE.

Ainsi, pour Corinne, ses questionnements, dans les extraits 30, 31 et 32 visent à l'amener à donner des détails et des précisions qui mettent en valeur ses compétences et les liens avec le référentiel. (– Besoins fondamentaux des enfants- Entretien courant des locaux, des équipements et des espaces de vie des enfants – Aménagement de l'espace – Sécurisation des espaces de vie des enfants) cf. Annexe LE REFERENTIEL. A partir des connaissances qu'elle a de cette candidate, à la suite du travail sur les métaphores et de son rapport à l'écrit sans réel problème, mais de sa réserve à l'oral et de ses réponses lapidaires et trop vagues, elle l'engage ainsi à poursuivre le travail d'enquête où il s'agit de questionner en QE tous les alentours de son expérience pour passer d'une situation générale à une situation déterminée et mieux décrire et analyser tous les contours de l'activité. *L'entretien des locaux, l'utilisation des détergents et des antiseptiques, tu te rappelles on en avait parlé... il y a moyen de repérer les uns des autres... Les tables tout ça ? Et les désinfectants c'est pour les toilettes ? C'est ça aussi ?... Oui mais tu serais capable d'en...*

Plus exactement l'accompagnatrice **prête à cette** candidate, en s'appuyant sur le format du livret II, mais surtout sur le référentiel une **démarche pour analyser et penser son expérience**, une forme de conception de la situation, qui montre comment les choses dépendent les unes des autres, s'influencent les unes les autres c'est-à-dire pour passer d'une part d'une succession de faits et d'événements à des relations causales et d'autre part pour l'amener à procéder à une élaboration pragmatique des concepts du diplôme, c'est-à-dire à mettre en lien les concepts scientifiques du référentiel et ses concepts quotidiens. *Ça c'est important, les lavettes de couleur... Expliquer comment tu faisais, comment tu veillais à la sécurité...* Elle invite cette candidate à expérimenter la structure conceptuelle de la situation en relation avec le référentiel du diplôme par les fonctions d'étayage du contrôle de la frustration, par **valorisation**, en dédramatisant ses difficultés, et de **signalisation** des caractéristiques déterminantes de la situation en lui signalant par de multiples exemples, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. *Donc voilà tu ne l'avais pas dit... Ce qui est intéressant c'est que quand je t'ai posé la question tu m'as répondu d'une manière générale et quand je t'ai parlé des couleurs tu m'as dit « ah bah oui je l'ai mis dans le dossier » donc il faut que tu y penses toi, de toi-même ; ce qui est très important pour toi c'est de donner le maximum de détails parce que comme tu es quelqu'un de pas bavard à priori, au départ tu dis les choses et pour toi c'est compris, mais pour le jury il vaut mieux donner des détails en plus... Quelqu'un qui est plus discret qui est comme toi plus réservée, c'est important de te débrouiller pour en dire le maximum !*

Elle poursuit même son étayage par la fonction de **démonstration** en lui présentant à plusieurs reprises des modèles ou des exemples de solution pour une tâche. Il ne s'agit pas alors d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une modélisation de l'action qui doit être exécutée. *Tu vois ça c'est important de le dire, toutes ces différentes couleurs c'est pour éviter de se tromper et toujours on doit respecter et ne pas mélanger... et ça c'est... important ! Voilà tu peux expliquer un peu comment tu faisais, le relire et en parler... Pense un petit peu aux questions que je vous posais à toutes pendant les séances d'accompagnement, c'est-à-dire, bien dire « quoi, qui, comment, où » tu vois ? Ce qui fait que pour toi qui ne donne pas beaucoup de détails, là ça t'oblige à en donner !*

C'est l'accompagnatrice qui introduit progressivement des éléments de conceptualisation et des constituants d'un schème qui serait «l'entretien et l'hygiène des différents espaces de vie de l'enfant ». Sur le plan des concepts, on note que chacune de ses interventions apporte des éléments conceptuels complémentaires, toujours en référence au texte ou à l'énoncé de la candidate, aux échanges antérieurs et/ou au référentiel du diplôme.

L'accompagnatrice introduit ainsi progressivement un réseau conceptuel autour de la notion « des besoins de l'enfant ». *Ça c'est bien en plus. L'entretien des locaux... l'utilisation des détergents et des antiseptiques... pour le sol c'est un linge blanc, pour les meubles c'est un linge bleu pour... pour éviter de se tromper et toujours on doit respecter et ne pas mélanger pour éviter les accidents... Comment tu veillais à la sécurité... Et puis les œufs de Pâques c'était pour le développement de l'enfant, c'était dans l'éveil artistique... aussi les couleurs...*

Dans l'extrait 31 au tour de parole **7Acc**, l'accompagnatrice, suggère des possibilités d'inférences à partir de l'énoncé **6Corinne** de la candidate, dans l'extrait précédent. Elle lui donne « à voir » des relations de causalité exprimées sous forme de propositions tenues pour vraies dans lesquelles cette causalité est suggérées : « *pour éviter de se tromper et toujours on doit respecter et ne pas mélanger pour éviter les accidents* »

Ce faisant l'accompagnatrice met en relation des concepts et contribue à développer des relations dans le champ conceptuel «besoins des enfants». Ceci dit, nous pouvons voir dans l'extrait 32, que l'accompagnatrice se réfère de plus en plus à l'énoncé de la candidate et aux faits et facteurs qu'elle mentionne, elle mobilise ainsi principalement ce qui est déjà là mais pas encore totalement conscientisé et intégré par la candidate dans un réseau conceptuel. En somme, en faisant travailler la candidate sur la mise en relation, sur la causalité, l'accompagnatrice la pousse à des formes de généralisation qui montrent qu'il y a bien maîtrise et prise de conscience.

Ainsi il est montré comment sont analysées les formes de conceptualisation, notamment à partir du cadre théorique des champs conceptuels, en passant par l'analyse de l'apport de chaque partenaire de **la tutelle partagée** pour l'élaboration de l'expérience de la candidate et sa mise en rapport avec un champ conceptuel du référentiel du diplôme, « les besoins fondamentaux de l'enfant » Le référentiel du diplôme lie ce champ conceptuel à un système de concepts, comme « l'entretien et l'hygiène des différents espaces de vie de l'enfant » et «-la sécurisation des espaces de vie de l'enfant » qui couvre le cadre juridique, l'Organisation du travail en fonction des besoins des enfants, les ressources et les contraintes du milieu, les consignes données , etc.

Corinne participe à l'interaction proposée par l'accompagnatrice en manifestant son adhésion, en la contredisant, en reprenant ses mots et en s'engageant plus avant dans la **tutelle partagée** en devenant capable d'utiliser le même système de signes qu'elle pour se représenter elle-même ses propres actions et interactions avec les autres. *Non les antiseptiques... Bah oui, c'est les désinfectants... Pour les tables c'est les détergents... Donc j'ai bien expliqué que... Oui les couleurs...*

Durant les deux premiers extraits, pour la candidate les objets «l'entretien et l'hygiène des différents espaces de vie de l'enfant » et «- Sécurisation des espaces de vie de l'enfant » n'existent pas en dehors de son action immédiate. Elle cite de nombreuses liaisons empiriques (tours de parole 5 à 21 dans l'extrait 31), la vie réelle mais sans relations avec ce champ

conceptuel du référentiel du diplôme, « les besoins fondamentaux de l'enfant ». Elle ne parvient pas à passer de la contingence à la nécessité, à donner du sens à des événements et à ce stade, ne trouve pas de sens au concept de « Sécurisation des espaces de vie de l'enfant ». Puis, elle s'implique davantage dans la démarche heuristique par de plus en plus de marques de détermination des caractéristiques de la situation, *les antiseptiques c'est pour la peau... Pour les tables c'est les détergents... Bah c'est pour les toilettes ou le mobilier c'est les détergents ou les désinfectants... Et les antiseptiques c'est pour les êtres humains en fait... pour les toilettes on a un désinfectant spécifique... Désinfectant-détartrant ! On a des roses pour les toilettes, des bleues pour les lavabos, des vertes pour les tables... des marques de prise de décisions et d'intentions, Oui c'est ce que je pensais... Si ça ne leur suffit pas, j'ai l'activité.... Donc j'ai bien expliqué que... et de phases de conceptualisation en mettant en lien ses connaissances spontanées quotidiennes avec les concepts du référentiel et en mobilisant un concept du référentiel. on a encore une autre couleur pour nettoyer avant le gouter... La sécurité j'en ai parlé... Parce que j'ai fait le jeu, c'était avec des cures dents pointus !... cf. Annexes LE REFERENTIEL (- Choix, élaboration de jeux adaptés au rythme de développement des enfants, participation aux activités des enfants).*

On peut alors observer que petit à petit la candidate coopère autrement à la tâche et que chaque partenaire de la tutelle partagée apporte des éléments conceptuels complémentaires pour atteindre le but de l'activité, en effet en **11Corinne** et **13Corinne**, la candidate formule déjà une certaine *conceptualisation* qui met en rapport la situation de jeu et le concept de sécurité. *La sécurité j'en ai parlé d'ailleurs avec mes mathématiques !...Parce que j'ai fait le jeu, et c'était avec des cures dents pointus !... Ainsi, ce que Corinne arrive à faire ici, à la fin de l'extrait 32, elle ne le réalisait pas seule au début de l'entretien. Elle y est arrivée par l'activité de médiation de l'accompagnatrice qui la fait entrer dans une « zone de développement potentiel » (Vygotski, 1934/1997).*

L'accompagnatrice permet ainsi à cette candidate d'une part de préparer son entretien avec le jury et d'autre part de vérifier qu'elle sait effectivement mobiliser, seule et consciemment les *activités psycho-langagières*, telles les démarches de distanciation pour dépasser la singularité de son vécu et aboutir à la généralisation de sa pratique, d'argumentation en réponse aux sollicitations du jury. et d'élaboration de son expérience pour la VAE, car l'apprentissage du cadre de la VAE est aussi l'apprentissage de la démonstration de ses compétences à un jury VAE.

Dans l'extrait 33, l'accompagnatrice, par la fonction de **signalisation** souligne les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Il s'agit principalement de faire comprendre à cette candidate les attendus des écrits en VAE. cf. CAHIER-JOURNAL. En effet, elle se base sur le travail réalisé lors de la situation sur les métaphores et le fait que Chérifa avait montré un rapport particulier à l'écrit, avec des difficultés dans la construction de la syntaxe pour commence à vérifier que les écrits présentés par cette candidate sont bien les siens.

(elle n'a pas corrigé tes phrases, c'était bien les tiennes ?... Oui mais c'est tes phrases ?)

Ensuite, dans l'extrait suivant, en réponse à la demande de la candidate, elle démontre que l'apprentissage du cadre de la VAE se poursuit tout au long du parcours, ceci est confirmé par cet échange à propos des annexes. C'est l'apprentissage de l'explicitation de documents

institutionnels mis en annexe par la candidate qui constitue alors l'objet des échanges (*tout ce que ça veut dire, tous les termes que je vois là, dans tes annexes ?...*)

Cet apprentissage a lieu non seulement par la fonction de **tutelle partagée** sollicitée par l'accompagnatrice comme processus de passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par elle, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce la candidate arrive à s'en charger complètement. (*Donc on va tout lire ensemble... Parce que dès que tu mets des choses il faut que tu les comprennes...*) mais aussi par les fonctions de **démonstration** et **simplification** de la tâche en lui présentant à plusieurs reprises des modèles ou des exemples de solution pour une tâche. Il ne s'agit pas alors d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une modélisation de l'action qui doit être exécutée.

(Tu n'as pas de crayon pour noter là ?... Il faut que tu écrives à côté ce que ça veut dire pour pouvoir répondre du tac au tac si le jury te demande d'expliquer !... Et alors tu vas écrire sur la page d'à côté tout ce que ça veut dire....)

Pour la fonction de **simplification** de la tâche cela implique une réduction de l'ampleur de la tâche jusqu'au niveau où la candidate peut reconnaître si elle a réussi ou non à « coller » aux exigences de la tâche par la prise en charge par l'accompagnatrice de ce qui n'est pas encore dans son champ de compétences. Il s'agit pour l'accompagnatrice d'amener la candidate à développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes qu'elle pour se représenter elle-même la mise en lien des concepts scientifiques du projet pédagogique et du référentiel et de sa propre expérience. Faire des liens ne signifie pas seulement faire le lien avec le référentiel mais c'est une mise en lien dans l'expérience de la candidate. Il s'agit alors d'une double activité: travailler sur le contenu lui-même (des termes du document mis en annexe) et sur la démarche en vue de l'autonomie de la candidate.

On assiste alors à une sorte de **démonstration** de la démarche à adopter, c'est-à-dire à **l'enquête**, qui se fait par l'accompagnatrice avec la candidate, sur les concepts scientifiques à faire germer vers le bas, vers l'expérience de cette dernière, avec l'hypothèse de travail que la candidate sera capable d'utiliser la même démarche seule. On observe clairement dans l'extrait 34 des tours de parole (6 à 31) le déplacement qu'effectue la candidate, grâce au **prêt de conscience** que lui fait l'accompagnatrice en lui proposant des pistes entre deux univers, de conceptualisation et de démarche herméneutique pour aller vers la signification, le sens, l'extrapolation ou le transfert des concepts scientifiques du projet pédagogique du centre.

L'accompagnatrice lui tend « des perches » d'une part, dans l'univers du champ conceptuel « les besoins fondamentaux des enfants » en lui proposant de définir les concepts tirés du projet du centre, en lien avec les concepts du référentiel tels, *ce qui concerne le développement de l'enfant... C'est de l'éducatif... les potentialités individuelles... « renforcement de la citoyenneté »* et « Accompagnement de l'enfant dans les actes de la vie quotidienne et dans son éducation » et d'autre part, elle lui montre des pistes dans un ensemble de situations dans lesquels ce champ conceptuel acquiert un sens. *« les modalités d'action » ça veut dire comment on s'y prend pour réaliser les objectifs...*, Ce déplacement se traduit chez la candidate, par des marques successives de processus d'élaboration pragmatique comme le dit Vergnaud. Elle trouve d'une part des situations qui donnent du sens à ce champ conceptuel et d'autre part des concepts associés :

pédagogique, c'est-à-dire c'est pour l'enfant... Les capacités des enfants... ça veut aussi dire ce que chaque enfant a en lui comme capacités, on met en valeur ce qu'il est capable de faire...c'est aussi pour les enfants on essaye de faire que ce soit des futurs bons citoyens !... quand ils sont ensemble, ils apprennent la politesse, ils partagent, on fait tout ça... qu'après ils ont plus confiance dans les autres ils ont moins peur des autres enfants, ils ont moins peur des autres adultes...: ça leur permet d'avoir... de prendre un petit peu d'assurance !...

Dans le dernier extrait, les situations prennent un autre sens au vu du champ conceptuel, (Accompagnement de l'enfant dans les actes de la vie quotidienne et dans son éducation.) car elles ne servent plus à faire germer les concepts scientifiques vers le bas mais à faire germer les concepts quotidiens vers le haut, vers les concepts du référentiel. Enfin, on peut noter que le répertoire des concepts élaboré par la candidate s'est transformé en fonction de **l'enquête partagée** sollicitée par l'accompagnatrice.

On voit ici que le processus d'élaboration pragmatique n'est pas établi pleinement d'un seul mouvement. L'accompagnement crée **une zone de développement potentiel** pour la conceptualisation, pour la formation des concepts scientifiques, par le déploiement progressif de l'implicite des situations vécues et par la signification des concepts scientifiques, ce double mouvement semble caractériser le processus d'élaboration pragmatique, comme le font remarquer Dewey, Vygotski puis Vergnaud. Ainsi, nous observons, d'une part, des concepts qui viennent s'articuler avec ce champ conceptuel, « les besoins fondamentaux des enfants », tels, «le développement de l'enfant», «les potentialités individuelles», «le renforcement de la citoyenneté » et «la priorité à ceux en difficulté » « Aider chaque enfant dans son apprentissage » « la socialisation ».

Nous avons d'autre part, des situations reliées entre elles, Comme j'ai parlé des animaux de la ferme, donc j'ai repris les choses qu'on avait faites... » et «Ah oui, oui, ça c'est nous on a fait les modèles mais après on leur a expliqué... On leur montre sur le livre ce qu'on va faire. Ces activités psycholangagières mobilisées maintes fois par les candidates lors des séances d'accompagnement précédentes comme nous l'avons vu dans tous les extraits analysés (cf.supra) et toujours réactivées par l'accompagnatrice, est mobilisée cette fois consciemment par la candidate pour préparer son entretien avec le jury.

6.2.2.6. De l'analyse des interactions langagières au traitement et à l'analyse des traces écrites de l'activité en VAE

L'analyse des interactions langagières a permis d'une part, de montrer pas à pas les mouvements *des fonctions psycho-langagières*, conceptualisation, prise de conscience et réflexivité de la part des candidates et les traces de passage (ou de l'échec) de l'inter psychique à l'intrapsychique des sollicitations de l'accompagnatrice à de nouvelles *activités psycho-langagières*. Cette analyse a permis d'autre part, d'identifier les fonctions bruneriennes de tutelle et d'autres formes d'étayage mises en œuvre par l'accompagnatrice pour les aider à décrire, analyser leur expérience et transformer leur rapport au savoir. Ces résultats sont à croiser avec ceux de l'analyse des traces écrites pour déterminer l'impact de l'accompagnement et les passages de l'inter psychique à l'intra psychique sur *les fonctions psycho-langagières* des candidates, leur rapport à l'écrit, sur leur estime de soi et leur sentiment de capacité, sur leur construction identitaire personnelle et professionnelle et sur leur positionnement dans le monde et le sens de leur parcours.

Au début des séances d'accompagnement, l'accompagnatrice a systématiquement guidé les candidates dans de nouvelles *activités psycho-langagières*, à se focaliser sur des situations précises, des cas concrets, et à les noter au carnet de bord, pour faire « **germer les concepts scientifiques vers le bas** », les ancrer dans leur vie quotidienne, puis à réintégrer du contexte dans la situation et à se questionner sur leur mode opératoire, le « comment » et sur l'approfondissement qui concerne surtout « les comment et pourquoi » du travail pour les amener ensuite à élargir et à identifier de nouveaux buts, à sélectionner les informations pertinentes et à les catégoriser, à présenter leurs règles d'actions et catégories en actes. Ses interventions ont porté ainsi sur les composantes des champs conceptuels du référentiel CAP Petite Enfance, en faisant travailler les candidates sur la mise en relation, sur la causalité, pour les pousser à des formes de généralisation et d'abstraction et à plus de maîtrise et prise de conscience pour faire « **germer les concepts scientifiques vers le haut** ».

Si ces deux étapes, description et analyse orales de l'activité pendant les séances d'accompagnement, ont induit des processus de **conceptualisation** et d'autres *fonctions psycho-langagières*, nous allons voir comment cela se traduit dans les productions écrites des candidates. Et comment le fait que description et analyse orales de l'activité soient explicitées et débattues dans le groupe d'accompagnement du dispositif VAE a transformé profondément par la suite leurs productions écrites. Et en quoi ces deux étapes, description et analyse orales de l'activité ont permis aussi dans les différentes productions écrites des candidates, de passer de la narration à l'argumentation et de révéler ces mouvements incessants dont parlent Dewey et Vygotski entre concepts spontanés, concepts pragmatiques et concepts scientifiques induisant généralisation et **conceptualisation** ?

L'objectif suivant a été d'étudier le mouvement des *fonctions psycho-langagières* du sujet à travers ses écrits. Si l'on considère, à la suite de Vygotski que le but de ces « instruments psychologiques », que je nomme « *outils-instruments* » est en fait, la propre activité du sujet, comme moyen d'autorégulation et d'autocontrôle. Il s'est agi de montrer comment les candidates se sont appropriées ces « signes culturels » internalisés pendant les différentes étapes d'accompagnement vues précédemment ; moments d'internalisation qui deviennent alors de véritables *situations médiatisantes* par le fait de la médiatisation opérée par les candidates *des outils-instruments* proposés par l'accompagnatrice, médiatisation qui leur a permis à toutes de contrôler et maîtriser plus ou moins leurs propres processus psychiques naturels afin d'élaborer, puis de formaliser, voire de théoriser leur expérience et ce par différentes *fonctions psycho-langagières* qu'amène l'écriture du livret II.

6.2.3. Traitement et analyse des traces écrites de l'activité en VAE

Dans cette section, j'explique comment j'ai procédé pour analyser ce corpus et pour aboutir à des résultats significatifs par rapport à mon objet de recherche. De même pour les extraits contextualisés et analysés suivants, dont les résultats issus de ces analyses ont été repris bien sûr, en détails au chapitre 7. La totalité des écrits relatifs à ce corpus sont en annexe. Cf. LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES

Après avoir analysé *les activités psycho-langagières* conjointes des protagonistes engagées dans les séances d'accompagnement dans la section précédente, ce sont les traces de ces *activités psycho-langagières* liées aux productions écrites individuelles des candidates qui ont été analysées comme transformations de leurs *fonctions psycho-langagières*.

6.2.3.1. Une analyse bimodale des données écrites

J'ai choisi de présenter l'analyse des traces écrites sous deux formes à la fois comparative et longitudinale. Cette analyse longitudinale vise à étudier les différences et les éléments communs des conceptualisations et des autres *fonctions psycho-langagières* mobilisées par deux candidates, repérés dans leurs écrits grâce à différents marqueurs énonciatifs-subjectifs. Elle vise également à mettre en évidence l'évolution de leurs *fonctions psycho-langagières* révélées par des marqueurs énonciatifs-subjectifs repérés dans leurs prises de notes au carnet de bord, dans leurs différentes versions d'un même écrit lors des réécritures ou de la mobilisation *des outils-instruments* proposés lors des séances d'accompagnement, comme les lettres de motivation ou le retour réflexif sur leur parcours VAE.

Cette étude longitudinale a consisté à recueillir les productions écrites réalisées lors du parcours des candidates tout au long du dispositif VAE, avant, pendant ou après les treize situations mises en place par l'accompagnatrice. C'est à dire ont été recueillies les traces écrites successives de deux candidates (Marie France et Véronique) y compris leur livret II final ; productions écrites réalisées lors des séances et pendant les intersessions étalées dans le temps (E1, E2, E3, E4, E5etc..) sur une durée de neuf mois, qui ont fourni à terme les matériaux du livret II, mais aussi les prises de notes sur leur carnet de bord et leurs lettres de motivation.

En premier lieu donc, ces deux cas ont été analysés en détails. Sont présentés, ensuite, sous la seconde forme, que les apports nouveaux d'autres cas observés. Le cadre conceptuel a été mobilisé à travers les constellations de concepts identifiés précédemment et l'accent a été mis sur les six catégories suivantes qui ont fondé l'analyse du développement personnel et professionnel à travers différents marqueurs identifiés dans les productions écrites :

1. l'évolution des *pratiques psycho-langagières* et du rapport à l'écrit ;
2. l'élaboration de l'expérience, de la description à l'analyse et les différentes phases de conceptualisation sous-jacentes ;
3. de l'appropriation progressive des signes culturels de la VAE ;
4. du sentiment de communauté de recherche et d'appartenance à un genre professionnel ;
5. de l'implication comme auteure de son écrit et d'un style personnel d'écriture à l'estime de soi ;
6. du parcours à la trajectoire de vie.

J'ai cherché à montrer et analyser tout ce qui, dans l'écrit, permet de rattacher celui-ci à sa scripteure et au moment où celle-ci s'exprime. J'ai été ainsi amenée à décrire le fonctionnement du système des pronoms personnels, et celui des déictiques temporels et spatiaux. J'ai cherché également à analyser comment chaque candidate met en scène de façon plus ou moins implicite d'autres voix que la sienne dans ses écrits, d'où les études sur l'usage des temps verbaux et les formes du discours direct, indirect, rapporté etc...

En résumé, comme précédemment pour l'analyse des verbatim, la méthode utilisée a été longitudinale pour chacun des deux cas étudiés. Elle a permis d'étudier ces deux cas au regard de ce que ces candidates ont développé comme conceptualisation et autres *fonctions psycho-langagières* (définies à la précédente section), tout au long de leur parcours VAE (et face aux diverses formes d'étayage mobilisées à cet effet dans les interactions vues précédemment) et par conséquent comment elles se sont aussi appropriées les *outils-instruments* proposés dans les situations d'accompagnement.

L'approche longitudinale a signifié pour moi de reprendre, à mon compte, la thèse vygotkienne du passage de l'inter psychique à l'intra psychique pour examiner le « destin » des conceptualisations et autres *fonctions psycho-langagières* mobilisées dans l'interaction accompagnatrice-candidate et candidate-candidates et reprises ensuite par les candidates lors de leurs productions écrites. C'est-à-dire comment ces conceptualisations et ces autres *fonctions psycho-langagières* sont devenues des instruments de l'activité proprement psychique des candidates, en dehors « de l'aide de l'autre » pour reprendre les mots de Vygotski.

La question a été donc bien aussi de repérer et d'analyser comment les candidates ont utilisé les outils institutionnels (le référentiel, le livret guide) et les *outils-instruments* proposés au cours de l'accompagnement et ont progressé dans la compréhension de celui-ci et en quoi cela les a aidé et les a rendu plus capables de diriger seules leurs *fonctions psycho-langagières* de remémoration, de sélection et d'élaboration de leurs expériences par la transformation de leurs processus psychiques.

Autrement dit, au début du parcours des candidates, il y avait d'un côté leur expérience et de l'autre le référentiel, la question a été aussi donc bien de repérer et d'analyser comment elles ont, dans leurs productions écrites, peu à peu fait l'usage du référentiel tout en prenant comme objet leur expérience et son approfondissement. Nous pouvons ainsi suivre pas à pas, dans leurs différentes étapes d'écriture, les liens entre leur expérience et le référentiel et les traces de leur appropriation des concepts de référence, en tant qu'objet culturel mis à disposition dans le cadre du dispositif VAE et leur utilisation de plus en plus fréquente pour parvenir à l'élaboration et à la formalisation, voire la théorisation de leur propre expérience.

6.2.3.2. Les données écrites

J'ai d'abord considéré toutes les traces écrites disponibles du parcours de ces deux candidates et de leur activité conjointe avec l'accompagnatrice et avec les autres candidates. Il peut s'agir des résultats d'activités conjointes et des traces des échanges écrits entre l'accompagnatrice et les candidates (qui poursuivent l'interaction), des questions, commentaires, corrections, compte-rendu et prises de notes de l'accompagnatrice sur son cahier-journal et des candidates sur leur carnet de bord et écrits successifs. Ont donc été également prises en considération les versions intermédiaires et finales du livret de VAE élaborées par ces deux candidates (brouillons et diverses versions successives) en tant qu'activité à la fois individuelle et conjointe.

Dans un second temps, les analyses de chaque écrit aux différentes étapes du parcours de ces deux candidates ont été confrontées aux analyses de productions similaires d'autres candidates et croisées avec les notes prises par l'accompagnatrice dans son cahier-journal pour comparaison et identification d'éléments significatifs.

Les écrits des candidates consistent en :

- **Prises de notes au carnet de bord**, de temps de verbalisation autour des prescriptions du référentiel et du livret II, d'échanges d'expérience, de mise en mots de la pensée, comme les métaphores des candidates sur leur rapport à l'écrit ou comme les descriptions explicitées et précises de leurs gestes professionnels pour chaque activité ou d'analyse sur les liens entre leur pratique et les compétences attendues du référentiel.
- **Premières versions d'écriture sur la description de l'activité** (1^{re} partie du livret II)
- **Versions réécrites** suite à la lecture collective suivie du questionnement collaboratif de ces premières versions (première partie du livret II) lors des séances d'accompagnement
- **Premières versions d'écriture sur l'analyse de l'activité** (tableaux, in deuxième partie du livret II)
- **Versions réécrites** suite à la lecture collective suivie du questionnement collaboratif de ces premières versions (tableaux, in deuxième partie du livret II) lors des séances d'accompagnement
- **Livrets II finalisés**
- **Retours réflexifs** sur leur parcours VAE
- **Différentes versions de leurs lettres de motivation**

Les écrits de l'accompagnatrice consistent en :

- **son cahier-journal**
- **Les annotations des versions successives** des candidates
- **Les prises de notes sur les métaphores**
- **Les prises de notes sur les entretiens-simulations de** soutenance devant le jury
- **Les prises de notes sur les retours réflexifs** des candidates sur leur parcours VAE

6.2.3.3. L'analyse détaillée et progressive des différentes productions écrites des candidates

Comme pour l'analyse des interactions langagières il s'est agi de concilier les deux approches *top-down* et *bottom-up*. Pour l'approche *top-down* je suis partie des traits situationnels (rappel rapide des ressources et supports, numéro et description de la situation et *des outils-instruments* mis en œuvre par l'accompagnatrice) pour comprendre le contexte de ces productions langagières écrites. Puis pour l'approche *bottom-up* j'ai cherché à repérer les caractéristiques de la médiatisation par les candidates *des outils-instruments* proposés par l'accompagnatrice, au travers des différents marqueurs énonciatifs-subjectifs identifiés dans leurs productions écrites. Les caractéristiques externes (situations et *outils-instruments*) n'ont

été en effet pris en considération que dans la mesure où elles ont été en quelque sorte “internalisées” sous une forme ou sous une autre comme “indices de contextualisation” (Vygotski) et de génération de *fonctions psycho-langagières* spécifiques.

C'est donc une analyse préliminaire d'identification des différents contextes d'écriture

- les situations vécues dans les séances d'accompagnement précédant les écrits
- les ressources institutionnelles mobilisées
- les *outils-instruments* mis en place par l'accompagnatrice et mobilisés par les candidates
- les différents objectifs visés et formalisés par les candidates
- Les prescriptions du référentiel et du livret II interprétées comme tâches et consignes par les candidates.

Ensuite une analyse des extraits des différentes productions écrites des candidates et mise en évidence les marques des fonctions psycho-langagières suivantes :

- les marques **de conceptualisation** chez les candidates sur leur expérience, leurs gestes professionnels et leurs acquis.
- les marques des différentes **positions d'énonciation**, à travers différentes formes de marquage énonciatif (marqueurs énonciatifs-subjectifs ou subjectivèmes) :
 - les marques de la posture clairement subjective, en tant que sujet, des candidates telle qu'elles se signalent en tant qu'auteurs dans leurs énoncés.
 - les marques de l'intention ou de la volition.
 - les marques de l'adressage.
 - les marques du jeu de la temporalité et du rapport au temps.
 - Les marques de **saillances**, moments où la subjectivité de l'énonciatrice passe au premier plan.
 - les marques de **la prise en compte du discours d'autrui**.
 - Les marques **de modalisation**, métadiscursives où se lit la prise de distance de l'énonciatrice par rapport à son propre discours.
 - les traces de **dialogue intérieur**, comme distance à l'expérience et de décentration.
 - les traces **de réflexivité**, comme retour sur son parcours.
 - Les marques de l'élaboration **d'un style personnel et du plaisir d'écrire**
 - Les marques de l'appropriation par les candidates des **formes discursives de l'institution**.

6.2.3.4. Organisation et présentation des analyses

Dans ce qui suit est expliqué comment j'ai procédé pour analyser ce corpus de manière longitudinale en partant de la réalité chronologique des productions écrites, c'est-à-dire du carnet de bord (prises de notes et brouillons) pour aboutir aux différentes versions des parties du livret II.

Dans les extraits contextualisés et analysés suivants, je montre dans un premier temps, comment j'ai procédé, puis les résultats issus de ces analyses sur lesquels s'appuieront les conclusions émises au chapitre 7. La totalité des productions écrites utilisées relatives à ce corpus sont en annexe. LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES

6.2.3.5. Analyses des carnets de bord pour la séance 1

D'abord, ont été analysés des extraits des carnets de bord de plusieurs candidates dont ceux de Marie France et de Véronique, mais ont été étudiés par ailleurs de manière longitudinale d'autres extraits tirés de leurs productions écrites tout au long du dispositif VAE. Ceci afin d'identifier dans leurs textes, (*en italique*) outre les marqueurs de processus de **conceptualisation**, d'autres marqueurs qui révèlent d'une part l'usage que les candidates ont fait de l'énonciation et d'autre part la mise en œuvre d'autres **fonctions psycho-langagières**, repérés dans les tableaux ci-après (en gras).cf. annexes LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES

Dans un second temps, ont été présentées les analyses tirées des carnets de bord sous la forme de tableaux synthétiques en 5 colonnes, afin de saisir comment s'est faite **la germination des concepts scientifiques** du référentiel dans l'expérience des candidates cf. en annexe. TABLEAUX d'analyse des carnets de bord.

De gauche à droite, on trouve :

- Les fonctions du référentiel : les différents champs conceptuels
- Les concepts scientifiques tirés du référentiel
- Les ancrages des concepts du référentiel dans l'expérience : exemples concrets, situations et concepts quotidiens des candidates
- les concepts en actes formalisés par les candidates
- première formulation par les candidates des schèmes tirés de leur expérience

Présentation des extraits tirés des carnets de bord des candidates

Ces extraits sont tirés des productions écrites réalisées lors de la première séance d'accompagnement des groupes 1, 2, et 4. Les données utilisées constituent les prises de notes de six candidates (Danielle, Marie France et Pascale du groupe 1, Florine et Véronique du groupe 2 et Hélène du groupe 4). Ces premières prises de notes correspondent aux temps d'échanges, d'explication et de définition initiées par les situations 1 et 2 mises en place par l'accompagnatrice.

Nous avons pu voir lors de l'analyse des verbatim que la première situation d'accompagnement est conçue pour installer entre adultes un contrat de confiance et de communication et une dynamique des échanges basés sur le partage et la collaboration entre pairs. Dans la deuxième situation, l'accompagnatrice par la lecture du référentiel et du livret II, donne l'ampleur du cadre prescriptif et en arrière-plan les attentes du monde de la VAE en termes de prise de recul demandé aux candidates, tout en leur proposant un outil spécifique, en tant **qu'outil-instrument** « le carnet de bord » où elles doivent noter les éléments concrets de leur expérience en lien avec les concepts du référentiel. En fait elle propose aux candidates une « **germination des concepts vers le bas** » pour reprendre les mots de Vygotski ou un ancrage des **concepts scientifiques du référentiel** dans le concret de leur expérience, afin de

leur permettre d'effectuer les premières **phases de conceptualisation**, en mettant en rapport leur expérience avec le référentiel du diplôme et **ses concepts scientifiques** et leurs **concepts quotidiens** à elles.

L'accompagnatrice insiste ainsi sur le fait que le référentiel mais aussi le livret II sont à la fois des ressources et un cadre de travail pour les candidates et leur propose des **outils-instruments** tels que l'Alliance, le QE interactif et la prise de notes au carnet de bord en lien avec les quatre différentes fonctions du référentiel.cf. Annexes LE REFERENTIEL. Suivent des extraits de son cahier-journal.

« Comme d'habitude je commence par l'étude du référentiel de compétences métier. Je leur explique que la validation des acquis de l'expérience passe par l'évaluation de leurs compétences au travers de leurs productions écrites du livret II. Qui dit évaluation dit critères et indicateurs et que pour réussir il vaut mieux savoir sur quoi on est évalué. Je leur demande d'avoir un carnet de bord sur lequel, au fur et à mesure de la lecture du référentiel et de l'explication des termes compliqués, elles notent à quoi cela correspond dans leur travail, quels détails précis leur reviennent, comme les prénoms d'enfants, ou telles situations concrètes où elles peuvent décrire telle ou telle compétence ou micro compétence de leur activités quotidiennes. Au départ, je leur avais demandé quelles réactions elles avaient eu après la 1 ère entrevue, à la réception du livret II. L'une dit avoir refermé le livret à peine entrouvert tellement il lui a fait peur. J'ai senti que le groupe commence " à prendre", en effet toutes ont ri car quelque part ça résonnait en elles, c'est cette empathie, cette écoute, cette attention à autrui que j'attends de chacune vis à vis des autres »...« Bien sûr, à chacune de leurs prises de paroles j'utilise le questionnement d'explication et dès que l'une ou l'autre dit un mot, ou même une phrase, je les amène à développer et à en déplier tout l'implicite. Je leur explique cet outil formidable que nous utiliserons dès lors à chaque séance. » cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

Analyse du carnet de bord et des fonctions psycho-langagières de Marie-France ou comment se fait la germination des concepts scientifiques du référentiel dans son expérience cf. Annexes CARNETS DE BORD

Les marqueurs

Extrait 1 : fonction I : Accueil et communication

Ma journée de travail commence à 7h le matin.

Afin d'accueillir l'enfant dans les meilleures conditions, je me lève à 5h30.

Marie France ose à peine, un **positionnement** en tant que participante, destinée à devenir auteure de sa parole, en se mobilisant volontairement, en faisant attention aux choses et à soi, à sa pratique, mais elle quitte ensuite cette parole en « je » avec verbe conjugué, pour la remplacer par des substantifs, dans les deux extraits suivants *toilette... ménage... Rangement et préparation... vérification... Ouverture... Retrait des chaussures... Discussion... Bisous des... Toilette...Accueil*

Extrait 2 : fonctions I et II : Accueil et communication et Organisation

- 6h : toilette
- 6h20 : ménage de la maison
- *Rangement et préparation* de la pièce principal ou se fait l'accueil des enfants, vérification du

chauffage, allumage éclairage d'ambiance

- *Rangement* produits entretiens (utilisés + électroménagers + vérification fermeture portillon escalier
- Faciliter l'accès aux jeux, aux livres
- *Préparation* des chaussons
- *Vérification* que chaque pièce accessible aux enfants ne présente aucun risque
- *Préparation* de l'arrivée des enfants
- *Ouverture* du portail et Eclairage extérieur
- Libre accès des véhicules à la maison
- *Préparation* du véhicule personnel si nécessaire pour le transport des enfants (sièges)
- 7h : arrivée des enfants
- Bonjour, si enfant malade voir avec parents dans le contrat
- *Retrait* des chaussures et manteaux
- Chaussons
- Les enfants vont jouer
- *Discussion* avec le parent, transmissions des informations, des consignes, échange personnel
- Bisous des enfants, départ du parent, durée 15 à 20 minutes

Extrait 3 : fonction III : Réalisations liées aux besoins fondamentaux de l'enfant

Préparation de la table, du petit déjeuner des enfants

Toilette des enfants (mains) après petit-déj, toilette (mains + dents avec comptine)

Accueil de Tiffaine 30 mois et sa sœur Alison 4 ans.

Première phase de conceptualisation dans ces deux extraits : Marie France s'engage dans une démarche herméneutique par la remémoration de ses propres souvenirs et la mise en mots de son expérience, en commençant par lister son expérience, soit par des substantifs ou des verbes à l'infinitif pour rappeler ses actions, soit par des noms d'objets rappelant les situations, d'une manière quasi chronologique, en faisant **germer les concepts scientifiques du référentiel vers le bas** pour les ancrer dans la réalité de son activité.

Extrait 4 : fonction II : Organisation

Ma journée de travail avec les enfants commence à 5h30. *Je m'occupe* de moi durant 45minutes ensuite *je commence* les préparatifs *pour accueillir* les enfants dans les meilleures conditions, *nettoyage* des sanitaires et des communs, *préparation* de l'espace jeux, *préparations* de diverses *activités libre* car ils ne disposent *que de 2h30 avant leur départ* à l'école. Les activités libres sont des coloriages, de la lecture essentiellement de la détente.

Dans l'extrait 4, Marie France s'engage à nouveau dans un **positionnement** en tant que participante, auteure de sa parole, *Ma... Je m'occupe de moi... je commence...* et poursuit sa phase de **conceptualisation** par l'**élaboration pragmatique** des buts de ses actions *pour accueillir et d'un théorème en acte. Activités libres car ils ne disposent que de 2h30 avant leur départ*

Extrait 5 : fonction I : Accueil et communication

Transmission : enfants malade

Communication : parler de l'accueil (communication), expliquer les pleurs de l'enfant aux parents, jeux, toilette, repas.

Pour le repérage, expliquez son rôle devant l'observation.

Extrait 7 : fonction III : Réalisation liées aux besoins fondamentaux de l'enfant :

Donner des exemples concernant soins hygiène, la gestion et l'organisation du repas et l'aide au repas.

Accompagnement dans la vie quotidienne et actes de la vie :

Faire une liste des actes par titres :

Préparation de l'accueil des enfants et de leurs parents :

Commencer par organiser le logement pour accueillir les enfants et créer un environnement sécurisé.

Préparer l'accueil des enfants en aménageant un milieu d'éveil : jeux, coin lecture accessible aux enfants.

Accueillir au domicile les enfants accompagnés de leur parent. *Transmettre des informations.*

Dans les extraits 5 et 7, la candidate se donne à elle-même des conseils à suivre pour son écrit et montre ainsi des marques **de modalisation**, une approche méta-discursive où se lit sa prise de distance par rapport à son propre discours *parler de l'accueil, de la communication... Pour le repérage, expliquez son rôle... Faire une liste des actes par titres*

L'élaboration de son expérience se poursuit par la mise en rapport de ses gestes professionnels avec chaque **champ conceptuel** du référentiel du diplôme et par la formulation d'une certaine **conceptualisation** qui met en rapport des situations et des concepts.

Selon Vergnaud, en effet **le champ conceptuel** relatif à un objet de savoir donné est l'association de deux ensembles d'éléments : (1) l'ensemble des différents types de situations qui impliquent cet objet de savoir et, (2) l'ensemble des différentes **connaissances-en-acte** qui sont spécifiquement nécessaires pour conceptualiser efficacement ces différents types de situations.

Extrait 6 : fonction II : Organisation

Organisation : (Activité en fonction du moment dans la journée). Organisation de son temps dans la journée. Comment on s'organise à l'arrivée et au départ successif des enfants

Marie-France poursuit cette distanciation dans l'extrait 6, et l'élaboration de son expérience en parlant avec une parole en « on » qui parle des gestes du métier plus que de ses gestes singuliers à elle. *Comment on s'organise à...*

Extrait 8 : fonction I : Accueil et communication

Sécurité affective :

Expliquer l'acte : le change de l'enfant.

Présence rassurante

Tiffaine avec les adultes

Si retard du parent comment faire pour rassurer l'enfant et Si l'enfant n'est pas prêt à l'arrivée du parent comment gérer le départ.

Maxime et libertine. Si libertine était dangereuse elle ne serait pas là.

EXTRAIT 9: fonction IV:

Tiffaine insécurité. Donner des repères à l'enfant dans l'espace. *Apporter des règles*

Comment conduire l'enfant aux différents sens : ouïe, odorat, tactile.

Type de jeu.

Comment stimuler l'acquisition de la marche

Comment expliquer les sentiments par le langage. L'explication.

Apprentissage du langage. Je fais cette activité => préciser le but de cette activité

chacun fait partie du même texte. Langage. Compréhension. Accompagnement. Découverte. Eduquer l'enfant.

EXTRAIT 10 :

Apprentissage social L'accueil (respect, politesse).

Partage, acquisition du goût. Nommer les choses. Se détacher de l'adulte. Au repas, se tenir à table.

Dans les extraits 8, 9 et 10, l'élaboration de l'expérience de la candidate se poursuit par l'expression de ses **concepts en actes**, par des verbes à l'infinitif, ou la mise en relation de ses **concepts quotidiens**, ce qui contribue à développer **des phases de conceptualisation** qui mettent en rapport des situations et des concepts avec les différents **champs conceptuels** du référentiel du diplôme. (*en italique et souligné*)

(Réalisation liées aux besoins fondamentaux de l'enfant : Donner des exemples concernant soins hygiène, la gestion et l'organisation du repas et l'aide au repas... Préparation de l'accueil des enfants et de leurs parents : Commencer par organiser le logement... Préparer l'accueil des enfants en aménageant un milieu d'éveil... Transmettre des informations... Gérer l'arrivée et le départ des enfants... rassurer l'enfant... Accompagnement dans la vie quotidienne : Apporter des règles... comment conduire l'enfant aux différents sens... Comment stimuler l'acquisition de la marche... Comment expliquer les sentiments par le langage... nommé les choses... Se détacher de l'adulte... Manger seul.

On observe dans cet extrait le déplacement qu'effectue la candidate entre deux univers se traduisant par ce qu'on a appelé, avec Vergnaud, un **processus d'élaboration pragmatique** ; d'une part, l'univers du système de concepts lié aux concepts du référentiel et d'autre part l'ensemble des situations dans lesquels ils acquièrent un sens. Marie France trouve ainsi des situations qui donnent du sens aux concepts et aussi des systèmes de concepts associés. Ces **phases de conceptualisation** sont traduites dans le tableau d'analyse pages suivantes : « **CARNET DE BORD et PHASES DE CONCEPTUALISATIONS de MARIE FRANCE** » cf. annexes CARNETS DE BORD.

Les fonctions du référentiel : les différents champs conceptuels	Les concepts scientifiques tirés du référentiel	Les ancrages des concepts du référentiel dans l'expérience : exemples concrets, situations et concepts quotidiens	les concepts en actes formalisés	formulation par les candidates des schèmes tirés de leur expérience
<p>Accueil et communication</p>	<p>Préparation de l'accueil des enfants et de leurs parents</p> <p>Entretien courant des espaces de vie de l'enfant dans le logement</p> <p>Aménagement de l'espace</p> <p>– Organisation du logement pour accueillir les enfants et création d'un environnement sécurisé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ma journée de travail commence à 7h le matin. - Afin d'accueillir l'enfant dans les meilleures conditions, je me lève à 5h30. - 6h : toilette - 6h20 : ménage de la maison - Rangement et préparation de la pièce principal ou se fait l'accueil des enfants, vérification du chauffage, allumage éclairage d'ambiance - Rangement des produits d'entretiens utilisés et des électroménagers et vérification de la fermeture portillon escalier 	<p>Prévoir et organiser son temps</p> <p>Faire le ménage</p> <p>Ranger la pièce d'accueil</p> <p>Vérifier la sécurité</p>	<p>Commencer par organiser le logement pour accueillir les enfants et créer un environnement sécurisé.</p>

Analyse du carnet de bord et des fonctions psycho-langagières de Véronique ou comment se fait la germination des concepts scientifiques du référentiel dans son expérience

Extrait 1 : fonction I : L'accueil en Milieu familial

écrire au présent
et en je

- 1) Heure du lever, *tout faire* avant (toilette, ménage, repas, déjeuner)
- 2) Fermer barrière, « mettre chien en clos »
- 3) Décrocher l'enfant de sa mère comment faire ? ou parents pressés différentes manière de faire
- 4) Comment est l'enfant, si pâle énervé, fatigué, questionné parents si besoin
- 5) Info, si gastro qui court, *transmettre* aux parents nouvelles infos (convention collective, réunion, info qu'une réunion au relais), sorties prévues dans la journée
- 6) Relais, médecin
- 7) Changes Robin et Lara pour *expliquer* change
- ⇒ Penser aux photos de Magda, Jesse + mots parents + protocole sécurité chaîne du froid
- 1) Contrat de travail
- 2) Difficulté de la sieste
- 3) Magda, soin plaie (voir photocopie)

Dans ce premier extrait, cf. Annexes CARNETS DE BORD, Véronique note dans une bulle en haut de page, « écrire au présent et en je », pourtant elle n'occupe cette **position d'énonciation**, qu'une seule fois, dans tous les extraits suivants, en tant que participante, auteure de sa parole, pour dire sa façon de faire et ses choix ainsi que ses intentions *je prépare le repas car je préfère...* tout au long de cette première séance d'accompagnement de lecture collective du référentiel où elle note les éléments concrets de son expérience en lien avec les concepts du référentiel, même si elle utilise quelques verbes à l'infinitif pour notifier **ses concepts en actes** *Fermer barrière... mettre chien en clos »... Transmettre aux parents nouvelles infos... chercher les autres à l'école... changer l'enfant... préparer repas...*

Pourtant nous pouvons repérer dans ce premier extrait plusieurs traces de **modalisation** au travers des marqueurs qui signalent avec plus ou moins d'acuité sa présence au cœur de ses notes prises dans son carnet de bord ; c'est ainsi que l'on peut appeler subjective, son attitude qui consiste à ne pas parler ouvertement d'elle, en n'utilisant pas ou très peu le « je », à parler d'autre chose mais en termes médiatisés par une vision interprétative personnelle. En particulier, les **modalisations** suivantes révèlent ce travail subjectif, *car je préfère...comment faire ... Comment est l'enfant... si pâle énervé, fatigué... si gastro qui court... Difficulté de la sieste... Penser aux photos...Magda, soin plaie...* de marquage énonciatif d'évaluations, de jugements, de commentaires ou de dialogues internes. Ces modalisations sont tantôt logiques *tout faire avant... convention collective... protocole sécurité chaîne du froid... Info, si gastro qui court...* déontiques qui montrent son opinion *parents pressés différentes manière de faire...*), pragmatiques (*pour expliquer change... Magda, soin plaie* et appréciatives *car je préfère...*

Extrait 2 : fonction II : Organisation

repas, sortie, chercher les autres à l'école, la sieste, façon de s'organiser, voiture 8places, collectif, transport, rehausseur, groupe, nombre d'enfants

11h15 table mise

11h30 préparer enfant

11h40 descendre chercher enfant

12h00 repas

porte, escalier, toilette, piscine, produits entretien fermé, chien sécurité

Dans ce deuxième extrait, Véronique poursuit l'élaboration de son expérience et **ses phases de conceptualisation** par la mise en mots des **règles d'action** qui organise son activité en utilisant de plus en plus de verbes d'action à l'infinitif (*chercher les autres... préparer enfant ... descendre chercher ...*) pour définir ses **concepts en actes**, de substantifs pour décrire les types de situations rencontrées, (*repas ... sortie... à l'école ... la sieste ... voiture ...*) et de descripteurs qui les caractérisent. (*8places... rehausseur ... groupe ...nombre d'enfants...*) et ébauche une mise en **réseau de concepts pragmatiques** (*porte, escalier, toilette, piscine, produits entretien fermé, chien, sécurité ...*) autour du **champ conceptuel** de la sécurisation de l'enfant.

Extrait 3 : fonction : III les besoins fondamentaux des enfants

- 1) Si repas pris tôt par un petit, sieste, si trop habillé ou pas assez, changer l'enfant si mouillé ou sale, change supplémentaire
- 2) préparer repas type repas et quantité, je prépare le repas car je préfère
- 3) prise repas
- 4) préparation sieste organisation si Robin dort et pas Lara
- 5) rangement, ménage, aspirateur, nettoyage d'un verre versé
- 6) tapis sol à mettre en place pour qu'il joue
- 7) porte, escalier, toilette, piscine, produits entretien fermé, chien sécurité
- 8) si température élevée, que faire, si tombe de vélo saigne, désinfecté
- 9) Si photo à mettre dans dossier, autorisation écrite des parents (bonne table, jeux extérieurs)

Dans ce troisième extrait, cette candidate poursuit **sa phase de conceptualisation** en découpant le réel de son activité pour en décrire le mode de fonctionnement fondamental et en engageant un processus d'identification des caractéristiques fonctionnelles du réel. Cette forme centrale d'activité cognitive lui permet une première analyse du réel, un « filtrage » de ce dernier pour en extraire ses **caractéristiques opératoires**. Celles-ci sont des objets, des propriétés, des relations, des transformations, des questions ou problèmes qui se posent à la candidate dans le cadre des différentes situations de son activité. *Préparer repas type repas et quantité... prise repas... préparation sieste... nettoyage d'un verre versé... si température élevée, que faire... si tombe de vélo saigne...*

Les **caractéristiques opératoires** ne sont pas immédiatement repérables dans ses prises de notes au carnet de bord mais perceptibles au travers de formulations qui suggèrent plusieurs entités cognitives susceptibles de générer son activité tant comportementale, tels ses gestes, que cognitive sous-jacente, telles ses perceptions, ses prises d'information, ses raisonnements et ses adaptations ; entités cognitives qui constituent les différents schèmes de son activité, car

les **schèmes** ont pour fonction d'engendrer les deux registres fondamentaux de l'activité : la pensée et la conduite qu'elle engendre.

Mais cette candidate exprime souvent la contingence du réel et des situations, qu'elle présente comme des nouveautés ou des imprévus auxquels **ses schèmes** doivent faire face. *Si repas pris tôt par un petit...si trop habillé ou pas assez... si Robin dort et pas Lara...* Elle montre alors comment elle doit dès lors gérer un incessant ajustement de ses schèmes à ces perturbations. Cette adaptation en situation se traduit par des « **calculs inférentiels** » (opérations de pensée consistant à analyser un problème pour en trouver une solution) et des réorganisations. *Changer l'enfant si mouillé ou sale, change supplémentaire... si tombe de vélo saigne, désinfecté...* Cet extrait se termine par un **théorème-en-acte** par lequel Véronique dévoile ses théories pratiques implicites qui fondent l'efficacité de son action. Plus précisément, les **connaissances conceptuelles** qui lui permettent de comprendre quelle est l'organisation des **caractéristiques opératoires** (c'est-à-dire, des objets, propriétés, relations, processus, lois etc.) qu'elle a identifiées au sein de la situation sur laquelle elle veut **agir**. *Si photo à mettre, autorisation écrite des parents ...*

..

Extrait 4 : fonction : IV accompagnement et éducation de l'enfant

- 1) pas de télé (info) => affective, sélectionner les dessins animés
- 2) parler aux petits quand on le change, lui dire ce qu'on fait, demande de câlin
- 3) jeux sur l'audition, l'émotion, mettre des mots sur ce qu'ils font, jeux de cubes très instructeur pour couleur, grosseur => soignage lapin + poules =>nourriture, acquisition motrices et intellectuel et affectif animaux, sensoriel => ne pas crier pour énerver les bêtes, sécurité autour d'eux, ramasser l'œuf des poules, repas du lapin en cuisine, mais pas faire voir le tuage, donner un nom aux cobayes mais pas aux lapins, pas d'habits propres
- 4) depuis tout petit, parler aux enfants, mettre des mots ne pas faire les choses sans parler.
- 5) Apprendre à monter les escaliers à tout âge, leur couper la viande et leur indiquer comment on fait, apprendre à un enfant à s'habiller et se déshabiller seul
- 6) Le jeu, les histoires racontées avec le ton, Expliquer les jeux
- 7) Imposer des lois, apprendre la politesse

Dans ce dernier extrait, même si Véronique n'occupe pas la **position d'énonciation** avec une parole en «je», en tant que participante auteure de sa parole, elle imprime sa marque à l'énoncé pour dire sa façon de faire, ses choix ainsi que ses intentions, par de multiples marques d'argumentation ainsi que de jugement, d'opinion, incluant des normes *pas de télé (info) => affective, sélectionner les dessins animés... ne pas crier pour énerver les bêtes...mais pas faire voir le tuage... donner un nom aux cobayes mais pas aux lapins...ne pas faire les choses sans parler... Imposer des lois...*

Par ces marques de **modalisation**, Véronique donne à voir de nouvelles **phases de conceptualisation, théorèmes en actes et règles d'action**, qui montrent qu'elle conceptualise dans ou avant l'action lorsqu'elle tient pour vrai qu' « *il ne faut pas mettre les infos à la télé, mais plutôt des dessins animés parce que ça risque de perturber les enfants au niveau affectif, ou qu'il ne faut pas donner de noms aux lapins car comme ils sont destinés à être mangés, ça peut perturber les enfants* » et que cela conditionne ses actions à venir. Elle met en relation, pas à pas, de manière très souvent implicite, les **concepts du référentiel** avec ses propres **concepts quotidiens**, en des termes, parfois maladroits, pas toujours appropriés, par exemple sur « la mise en place des

conditions de sécurité physique, affective de l'enfant » avec ses réflexions sur la télé ou sur le fait de ne pas faire voir la mise à mort des lapins, sur « les besoins de maternage, de repères des enfants », avec ses conseils suivants *parler aux petits quand on le change, lui dire ce qu'on fait, demande de câlin... depuis tout petit, parler aux enfants, mettre des mots ne pas faire les choses sans parler*. Avec le **champ conceptuel** suivant du référentiel : « Accompagnement de l'enfant dans les actes de la vie quotidienne et dans son éducation », elle poursuit cette **démarche herméneutique**, de recherche d'interprétation et de transfert des différents concepts énoncés dans le quotidien de son activité, => *soignage lapin + poules =>nourriture, acquisition motrices et intellectuel et affectif animaux, sensoriel... sécurité autour d'eux, ramasser l'œuf des poules, repas du lapin en cuisine...*

On observe clairement dans cet extrait le déplacement qu'effectue Véronique comme l'a fait aussi Marie France entre ces deux univers, celui du système de concepts lié aux champs conceptuels du référentiel et celui de l'ensemble des situations dans lesquels ils acquièrent un sens. Toutes deux de manière semblable trouvent, d'une part, des situations singulières tirées de leur quotidien qui donnent du sens aux concepts et d'autre part des systèmes de concepts associés. Ces **phases de conceptualisation** chez Véronique sont traduites dans le tableau d'analyse T2 carnet de bord et phases de conceptualisations de Véronique cf. Annexe TABLEAUX d'ANALYSE METHODOLOGIQUE

Analyse des carnets de bord et des fonctions psycho-langagières de Danielle, Florine, Hélène et Pascale ou comment se fait la germination des concepts scientifiques du référentiel dans leur expérience

Les analyses suivantes viennent compléter les précédentes pour montrer la singularité de l'internalisation par chaque candidate, des **outils-instruments** et objectifs proposés lors de l'accompagnement. La question est donc bien aussi de repérer et d'analyser comment d'autres candidates utilisent les outils institutionnels (le référentiel, le livret guide) et les **outils-instruments** proposés au cours de l'accompagnement et progressent dans la compréhension des **champs conceptuels du référentiel** et en quoi cela les aide dans leurs **processus d'élaboration pragmatique** pour mettre en lien l'univers du système de concepts lié aux concepts du référentiel et l'ensemble des situations dans lesquels ils acquièrent un sens.

Extraits du carnet de bord de Danielle : les champs conceptuels du référentiel sont en gras et soulignés, les notes au carnet de bord en italique et police 10, les caractéristiques des situations en gras et les concepts en actes ou pragmatiques, soulignés.

- **Préparation de l'accueil des enfants et de leurs parents** : *Lola souvent difficulté d'arrivée...N° tel de Thibault, médecin passé à la maison...Repérage des difficultés chez l'enfant = comportement, (violence Lola) trouble, Tristan ...*
- **Réalisation liées aux besoins fondamentaux de l'enfant** : *Aide repas (bébé (Ambre) à telle heure + grands à 12h00) et collations matin et à après-midi...Aménagement de l'espace (pour danser Lola & Ambre)*
- **Accompagnement dans la vie quotidienne** : **Sécurité affective** : *rassurer enfant au départ du parent (comment réagir avec Lola)... Comment gérer un enfant perturbé (événement à l'école, chez eux) par un animal (Lola avec chien en promenade)... Cauchemars (avec Tristan,*

comment le rassurer)... Sécurité affective (Lola stressé par sa mère le matin.)...Expression émotionnelle (apprentissage de la peur, Lola, de la tristesse...

Danielle commence à développer **des phases de conceptualisation** en mettant en rapport des situations et des concepts avec les différents **champs conceptuels du référentiel** du diplôme. Elle associe à chaque **champ conceptuel du référentiel** l'ensemble des différents types de situations qui impliquent relatif à cet objet de savoir donné et, parfois quelques **connaissances-en-acte** qui sont spécifiquement nécessaires pour conceptualiser et caractériser efficacement ces différents types de situations, *rassurer enfant... comment réagir... Comment gérer un enfant perturbé... soit par des substantifs ou des verbes à l'infinitif pour rappeler ses actions, mais surtout par les prénoms des enfants qu'elle a en garde. Lola... Thibault... Tristan... Lola & Ambre...*

Mais par ailleurs, elle fait preuve de **réflexivité** en notant à différents endroits de son carnet de bord, des informations diverses ou des conseils qu'elle se donne à elle-même, *les questions d'explicitation sont des questions sur les faits : quand , comment , qui , quoi ,où, préciser le contexte ; joindre le plan de la maison en annexe, le dessiner en détails avec portail, grillage, haie, aire de jeux ; préciser quels sont les produits hypoallergéniques ; préciser le temps entre chaque arrivée des enfants, cf. Annexes CARNETS DE BORD DANIELLE p.1 ; faire liste et plan par rapport aux fonctions, faire un rédaction avec plan et sous parties, a, b, c, p cf. Annexes CARNETS DE BORD DANIELLE p.2 ; préparer les questions du jury, contacter la CAF, l'URSSAF cf. Annexes CARNETS DE BORD DANIELLE p.3. Elle ajoute une liste de questions qu'elle compte poser à la prochaine séance, (quand parler du contrat de travail, faut-il préciser l'âge des enfants ? cf. Annexes CARNETS DE BORD DANIELLE p.2*

Extraits du carnet de bord de Florine : les champs conceptuels du référentiel sont en gras et soulignés, les notes au carnet de bord en italique, les marques de subjectivité de la candidate, en gras et les concepts en actes ou pragmatiques, soulignés.

- **Préparation de l'accueil des enfants et de leurs parents** : *non, c'est le professeur des écoles. Le professeur des écoles accueille les parents et les enfants. Les enfants viennent vers nous. Je leur dis bonjour. L'enfant nous raconte beaucoup de leurs petits soucis et petits bobos. L'enfant qui pleure, on lui demande pourquoi, on le rassure en lui disant comment le matin va se passer le déroulement de la matinée. On lui pose la question qui vient le récupérer à midi et que ses parents sont au travail et reviennent à midi.*
- **Réalisation liées aux besoins fondamentaux de l'enfant** : *J'organise la sieste.*
- **Accompagnement dans la vie quotidienne** : *La peinture avec les mains : Le professeur des écoles propose l'activité. Je fais le point avant l'activité avec le professeur des écoles. Je prépare les tables, le matériel, la peinture. Je protège les enfants avec une blouse. Je leur explique ce que l'on va effectuer et leur montre les gestes à faire. « Je prends de la peinture, là, mets en dans une barquette assez grande pour que la main soit à plat. Je place ma main dans la barquette pour qu'elle soit enduite de peinture et frotte la deuxième main contre l'autre ». Je la pose sur la feuille et je fais voir ce qui apparaît sur le papier une fois que celle-ci est retirée. Autour des enfants de réaliser l'activité, je place les barquettes de peinture devant eux et leur fait choisir la couleur qu'ils désirent en les nommant. Lorsqu'ils ont leur main pleine de peinture, ils la posent sur la feuille puis la retire. Ils sont étonnés de voir le résultat, la repose tout de suite plus loin. Ensuite ils prennent une autre couleur et de nouveau recommencent, après les enfants vont faire un grand lavage de mains. Cette activité leur a beaucoup plu. D'habitude, ils n'ont pas le droit de se mettre de la peinture sur les mains quand on travaille avec*

un pinceau. Ils ont découvert plusieurs couleurs et ils ont touché une autre matière. Que de joie de laisser sa trace de sa main et de découvrir sa forme. Une année, nous avons fait les pieds. Quel travail mais un très bon moment et résultat.

Florine est ATSEM (agent territorial des services des écoles maternelles) et, comme Danielle, elle commence à développer **des phases de conceptualisation** en mettant en rapport des situations et des concepts avec les différents **champs conceptuels du référentiel** du diplôme. Comme Danielle, elle associe à chaque **champ conceptuel du référentiel** des types de situations, mais très rapidement elle s'affirme en tant qu'auteure de sa parole en montrant une évolution de sa **position d'énonciation**, à travers le fonctionnement du système des pronoms personnels, (du **on** au **nous** ou du **on** au **je**) avec l'importance de l'émergence du je, et des marques **de modalisation**, méta discursives avec l'expression implicite d'opinions, de jugements, de commentaires, et d'appréciations à travers des adverbes, des déictiques temporels et spatiaux. *non, c'est le professeur des écoles... D'habitude... Cette... Que de joie... Quel travail... un très bon moment...* Et comme Danielle, elle fait preuve de **réflexivité** en notant à différents endroits de son carnet de bord, des informations diverses ou des conseils qu'elle se donne à elle-même, *donner beaucoup de description, donner des exemples, mes petits mots à moi, faire une lettre de motivation, le calendrier des prochaines séances et les coordonnées de l'accompagnatrice...* cf. Annexes CARNETS DE BORD FLORINE

Extraits du carnet de bord de Pascale : les champs conceptuels du référentiel sont en gras et soulignés, les notes au carnet de bord en italique, les marques de conceptualisation de la candidate, en gras et les concepts en actes ou pragmatiques, soulignés.

- **Préparation de l'accueil des enfants et de leurs parents** : *Jeanne différente avec d'autres... Jeanne qui pleure à l'arrivée du papa... Nino qui pleure le matin... Nino qui hurle aussitôt que sa maman le lâche... ... Thomas médecin à l'arrivée le matin, ... Arrivée en retard de la maman à cause du verglas (Guillaume)...*
- **Réalisation liées aux besoins fondamentaux de l'enfant** : *un érythème fessier, ...Jeanne et le médecin... Si l'enfant s'endort avant le repas comment on fait... Nino qui fait pipi dans sa culotte.... L'érythème fessier de Jeanne C... Thomas qui ne veut pas manger... Vomissement... feu de cheminée...*
- **Accompagnement dans la vie quotidienne** : *Affectif morsure de Jeanne, Nino qui casse, Jeanne qui jette... Quentin et son problème avec Cassandra, ... Jeanne C qui mord et frappe Nino...Jeanne C et Nino qui veulent le même jouet... Jeanne C qui veut être sur mes genoux en même temps que Jeanne P...*

Pascale développe de manière très singulière **des phases de conceptualisation** en mettant aussi en rapport des situations et des concepts avec les différents **champs conceptuels du référentiel** du diplôme, mais si elle associe à chaque **champ conceptuel du référentiel** des types de situations, c'est surtout par les questions que lui posent ces situations, qu'elle exprime plusieurs **concepts-en-acte**, et qu'elle focalise son attention sur un nombre restreint d'éléments sélectionnés qu'elle juge importants pour la réussite de son action.

En effet les **concepts-en-acte** autorisent une représentation des seules caractéristiques de la situation dont la prise en compte est estimée centrale quant à l'effectivité de l'action. Ce travail de mise en lien des concepts du référentiel avec ses concepts quotidiens amènent

Pascale à évoquer, de manière encore implicite, les schèmes utilisés dans son expérience professionnelle. Cette approche par les schèmes permet dès lors une analyse largement plus effective des compétences, des connaissances et des raisonnements qui sont sous-jacents aux conduites de cette candidate.

Car le schème n'est pas l'activité, il en est l'organisation sous-jacente, l'organisation stable d'activités cognitives et gestuelles qui, elles, peuvent être variables en fonction des caractéristiques de la situation. En effet, la contingence du réel et des situations auxquels elle doit faire face présente régulièrement des résistances : nouveauté, imprévu, etc... Elle doit dès lors gérer un incessant réajustement de ses différents schèmes face à ces perturbations. Cette adaptation aux situations se traduit par des « calculs inférentiels » (opérations de pensée consistant à analyser un « problème » pour en trouver une « solution ») et des réorganisations.

Et comme Danielle et Florine, elle fait preuve de **réflexivité** en notant à différents endroits de son carnet de bord, des informations diverses ou des conseils qu'elle se donne à elle-même, *joindre le contrat de travail, rendre les scènes vivantes, dans la lettre de motivation noter pourquoi on veut faire ça, le diplôme redonnera de la valeur à notre travail, pour être plus respectée* cf. Annexes CARNETS DE BORD PASCALE page 1

Conclusions sur l'analyse des extraits tirés des carnets de bord des candidates

Lors de cette première séance d'accompagnement, l'analyse des notes prises dans leur carnet de bord par ces différentes candidates montrent que toutes trouvent des situations singulières pour ancrer les concepts du référentiel dans leur quotidien et répondre aux objectifs de la situation mise en place par l'accompagnatrice, donc font **bien germer les concepts scientifiques vers le bas** pour reprendre une expression de Vygotski.

Mais leurs **phases de conceptualisation** de mise en lien **des champs conceptuels** du référentiel avec leurs gestes professionnels se font de manière sensiblement différente, si je me réfère à la théorie des schèmes de Vergnaud. Selon cet auteur, **un champ conceptuel** relatif à un objet de savoir donné est l'association de deux ensembles d'éléments : l'ensemble des différents types de situations qui impliquent cet objet de savoir et, l'ensemble des différentes **connaissances-en-acte** qui sont spécifiquement nécessaires pour conceptualiser efficacement ces différents types de situations. En effet, l'analyse des notes prise dans leur carnet de bord montrent que toutes les candidates développent autant de schèmes que de classes de situations auxquelles elles sont confrontées : à chaque catégorie de tâches à réaliser ou d'action à conduire correspond un schème (voir plusieurs).

Chacune a développé des schèmes différents en fonction des situations auxquelles elle doit faire face, car les schèmes, compris au sein du positionnement constructiviste, ne sont pas innés mais élaborés par le sujet au fil de leurs différentes expériences. Les schèmes sont donc différents en fonction des expériences et des sujets, mais ici, on aura noté, cependant que les schèmes des candidates peuvent être proches voire similaires ; cela, étant donné qu'elles sont confrontées à des situations semblables et y répondent, pour des raisons d'influence et de médiation culturelle, en construisant le même type de schèmes. Cependant ces schèmes ne sont évoqués que partiellement en ce début de parcours de VAE, même s'ils servent de

porteur entre un registre pragmatique et un registre épistémique, et qu'il met en évidence la dimension de **conceptualisation** présente au cœur de l'organisation de l'activité, surtout par la formulation de **concepts-en-actes**. D'autre part, certaines candidates signalent au travers de marqueurs énonciatifs subjectifs, d'autres *fonctions psycho-langagières*, de **modalisation ou de positionnement**, et de **réflexivité** et montrent ainsi leur présence d'auteurs au cœur de leur texte et l'usage qu'elles font de l'énonciation.

6.2.3.6. Des premières versions d'écriture sur la description et l'analyse de l'activité aux versions finalisées du livret II

Présentation du contexte de l'écriture des différentes versions sur la description de l'activité au travers d'extraits du cahier-journal de l'accompagnatrice : cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

La quatrième situation : «comment décrire une activité ?

C'est un temps long d'échange, ponctué de silence, de bribes qui remontent à la mémoire, de mise en mots de la pensée. C'est aussi, pour moi, un grand moment de bonheur d'accompagner, ces instants; où le geste professionnel, peu à peu, reprend vie grâce aux descriptions explicitées; où la pratique s'étaye de détails précis, qui ramènent le film de l'action passée. C'est une découverte pour nous toutes ; surtout pour elles, de prendre conscience de toute l'étendue des savoirs, savoir-faire et savoir être, qu'il y a derrière de simples gestes du quotidien, et pour moi, d'accéder à la richesse de leurs expériences ainsi, grâce à la parole et au discours sur l'activité vécu. Toute cette étape est faite d'alternance, de temps longs de verbalisation et d'échanges d'expérience, et de temps courts de description écrite de la pratique. J'utilise le questionnement d'explicitation, comme moteur de cette dynamique, et facteur de remontée de détails précis des gestes professionnels.

La cinquième situation : Iers jets d'écriture sur l'activité

Vont se poursuivre sur plusieurs séances, des temps de rédaction individuelle en intercession ou en présentiel et des temps de lecture, par l'auteur, à voix haute, de ses textes. J'utilise pour faciliter ces écrits, surtout au départ, soit des lanceurs d'écriture pour la description en m'appuyant sur le format du livret II, tels que :

- pour le contexte : quand, avec qui, où s'est passée cette activité ?

- pour la description de l'activité : raconter un évènement, une situation, où vous savez bien faire ce qu'il faut et prendre les bonnes décisions et qui vous donne confiance en vous....

- pour un imprévu : comment j'ai su faire ou si seulement j'avais pensé à...., pour des choses difficiles à dire, des choses désagréables à voir ou à entendre.....

- pour le déroulement de l'activité : je commence toujours par ou il en est toujours ainsi, quand je fais...., en donnant tous les détails

- Soit, je leur donne des expressions, directement en lien avec les rubriques du livret II, en reprenant certaines formulations telles que « comment j'ai fait face aux changements qui ont marqué l'évolution de mon emploi ; « des exemples de situations imprévues, et comme j'ai fait face » « quelles sont mes marges d'autonomie et d'initiative » toujours en lien avec des situations professionnelle ciblées (exemple : le change, la toilette, les repas, les activités, etc....)

- Soit, je m'appuie sur leur métaphore pour leur fournir différentes pistes pour dépasser leur blocage ou résistance à l'acte d'écriture.

La sixième situation : Lecture au groupe, OE et réécriture

Chaque auteure lit son texte et nous autres, les candidates et moi-même avons un exemplaire, photocopié que nous annotons, au fur et à mesure de la lecture, de questions sur l'action, sur les faits. J'ai beaucoup insisté, à

nouveau sur les cinq principes et j'ai redonné les objectifs de cette démarche, qui vise à permettre au jury de validation, de bien se représenter les compétences des candidates.

Les questions sont posées pour faire préciser l'action, en déplier tout l'implicite, donner tous les détails de l'activité, afin que le film de l'action puisse être vu par nous toutes, et nous donner à voir, les gestes professionnels de l'auteure, dans leur exactitude. Tout doit être dit, explicité, rien ne doit rester dans l'ombre, tout doit être limpide, pour quiconque entende ou lise ce texte de l'extérieur, c'est à dire sans avoir assisté au déroulement de l'action. L'écrit de départ se trouve ainsi amplifié de multiples détails tirés du vif de l'action et des souvenirs vécus au quotidien, et qui remontent, peu à peu à la surface. Les gestes professionnels trouvent alors leur épaisseur, ancrés dans une réalité temporelle singulière. Nous, toutes réunies, dans ce minutieux travail, où le passé revient au présent, grâce à ces questions en « tu », obligeant et autorisant l'auteure du récit, à dire « je » et à se dire aussi, dans la singularité de gestes professionnels interprétés de manière très personnelle. Ce va et vient entre l'écriture, la lecture, et la réécriture installe une véritable relation de collaboration entre les unes et les autres, mais aussi l'élaboration de compétences rédactionnelles construites collectivement. Mon travail consiste alors, à réguler ces moments, pour que se tricotent tout à la fois, dans chaque réécriture, les consignes individuelles ou collectives, les pistes de remédiation et la richesse de chaque pratique personnelle. Certaines avaient déjà écrit des situations, elles me les ont données « pour voir si c'est ça » pour la prochaine fois (où je ferai des annotations et non des corrections, ici, je ne suis pas la prof ! : cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

Présentation des différentes versions d'écriture sur la description de l'activité des candidates

Après avoir décrit oralement ensemble et questionné en QE collaboratif l'activité choisie, les candidates des groupes 1, 2, et 3 ont eu un temps individuel court d'écriture sur leur propre pratique. Les données utilisées sont constituées des productions successives de Marie France et Véronique, en tant qu'étude longitudinale et de productions significatives d'autres candidates, sous formes d'extraits plus courts. Les critères retenus pour identifier les autres productions significatives sont : les marques de la mobilisation d'une ***fonction psycholinguistique*** nouvelle (comme la mobilisation d'une phase de conceptualisation) ou spécifique (comme la ***réflexivité***) par les autres candidates et les traces de passage (ou de l'échec) de l'inter psychique à l'intrapsychique des ***activités psycholinguistiques*** réalisées lors des séances précédentes.

Les fonctions d'étayage de l'accompagnatrice

Dans ces trois situations d'écriture proposées lors des séances 2 à 5, qui se sont déroulées environ 3 à 6 mois après le début de l'accompagnement l'accompagnatrice a insisté sur le fait que le référentiel mais aussi le livret II sont à la fois des ressources et un cadre de travail pour les candidates, de même que les ***outils-instruments*** tels que l'Alliance, le QE interactif et les notes prises au carnet de bord, lors des séances précédentes. Dans la première situation, intitulée « comment décrire une activité ? », les objectifs ont été de ramener le film de l'action passée, d'accéder à la richesse de ses expériences et de prendre conscience de toute l'étendue de ses savoirs, savoir-faire et savoir être de sa pratique professionnelle ; la tâche d'écriture demandée tourne autour de la description précise de sa pratique professionnelle contextualisée lors des deux premières fonctions du référentiel.

L'accompagnatrice a proposé aux candidates d'effectuer ensemble avant la tâche d'écriture, le QE de tous les alentours de la situation décrite par l'une d'entre elles, afin qu'elles puissent faire l'expérience d'être questionnées et de questionner en ***communauté de recherche collaborative***, ce qui sollicite une tutelle très particulière qui permette à chacune de s'accompagner et d'accompagner les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra

psychique permanent, pour le passage partagé et discuté d'une situation indéterminée à une situation déterminée dans une véritable démarche d'enquête à plusieurs. L'accompagnatrice s'est fondée sur **la fonction d'étayage de l'enquête**, pour effectuer avec, voire, pour les candidates, une partie du chemin pour qu'elles aient expérimenté, avant de passer à l'écrit, l'expérience de questionner en QE tous les alentours de leur expérience pour mieux décrire et analyser ensuite leurs activités liées aux quatre fonctions du référentiel et à en rendre compte sous forme écrite.

Dans la seconde situation de la deuxième séance, intitulée « Lecture au groupe, QE et réécriture », tout à fait spécifique à l'élaboration de la production écrite, l'accompagnatrice a initié, par la fonction de **tutelle partagée**, des pistes de remédiation ou de facilitation par rapport aux difficultés face à l'écrit des candidates. Difficultés que les métaphores lui ont permis de repérer et qui l'ont guidée dans l'aide à apporter à chacune des candidates afin qu'elles puissent développer leur propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes qu'elle leur a proposé pour se représenter elles-mêmes leurs propres solutions. Ces aides ont été aussi données par des annotations sur leurs premières versions. cf. annexes LES EXTRAITS annotés par l'accompagnatrice

Analyse des différentes versions d'écriture sur la description de l'activité et des fonctions psycho-langagières des candidates ou comment se font les premiers écrits vers l'élaboration pragmatique de leur expérience

Première version d'écriture sur la description de l'activité d'accueil de Marie France cf. pages suivantes et cf. annexes LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES

Marie France, fidèle aux premiers extraits de son carnet de bord, a noté de manière chronologique le déroulement de l'accueil depuis la première rencontre jusqu'à l'arrivée quotidienne des différents enfants dont elle s'occupe. Mais sa description non contextualisée montre beaucoup d'implicite et de manque de clarté, d'où les très nombreuses questions et points soulignés annotés par l'accompagnatrice sur ce premier jet *contexte, pourquoi, par exemple, doit être progressive, il faut, depuis quand, lesquelles, le jour, comment, quoi, avec quoi, où, comment cela se passe-t-il, laquelle, qu'est-ce qui, là aussi donne des exemples ! âge, frère et sœur, et les autres...* Mais cet écrit montre aussi que Marie France s'est bien engagée dans un **processus d'élaboration pragmatique** car la dimension de **conceptualisation** présente au cœur de l'organisation de son activité est surtout marquée par le fait qu'elle trouve des situations et aussi des systèmes de concepts associés qui donnent du au **champ conceptuel** suivant du référentiel : **Préparation de l'accueil des enfants et de leurs parents**. Cette candidate poursuit son processus de conceptualisation par la mise en mots **des règles d'action** qui organise son activité et par la découpe du réel de son activité qui traduit son mode de fonctionnement fondamental et par l'identification **des caractéristiques fonctionnelles du réel** en formulant de nombreux **concepts-en-actes** avec une **position d'énonciation** marquée par une parole en «je» lors de la troisième partie de son écrit. En tant que participante auteure de sa parole, elle imprime aussi sa marque à l'énoncé, dans le début de son écrit, pour dire sa façon de faire, ses choix ainsi que ses intentions, par de multiples marques de **modalisation**, **d'argumentation** ainsi que de jugement, d'opinion, incluant des normes. *Extrêmement importante, un maximum d'informations, afin de gérer au mieux, déterminant, il est capital, désaccords qui nuiraient, doit être*

progressive, il faut, ne pourra être... Ses **caractéristiques opératoires** et de nouvelles **phases de conceptualisation, théorèmes en actes et règles d'action**, sont immédiatement repérables dans au travers de formulations qui suggèrent plusieurs entités cognitives susceptibles de générer son activité tant comportementale, tels ses gestes, que cognitive sous-jacente, telles ses perceptions, ses prises d'information, ses raisonnements et ses adaptations *je me consacre, j'organise et prépare, j'ouvre et aère, je range, nettoie, je vérifie, je mets hors de portée, je m'assure, je contrôle, j'aménage, je prépare, j'allume, j'échange...*

à l'attention de
Marie France

L'accueil de l'enfant

L'accueil de l'enfant se déroule en trois étapes essentielles :

1) La rencontre

pour moi

contexte ?
pourquoi ?
nous Cette première rencontre est extrêmement importante. Les parents et l'assistante *moi* maternelle parleront de leurs attentes mutuelles. Durant cette rencontre, les parents ainsi *nous* que l'assistante maternelle échangeront un maximum d'informations, tant santé que comportemental afin d'éviter ou de gérer au mieux tout traumatisme que provoquerait la séparation enfant / parents et ensemble ils étudieront le contrat de travail qui sera *est* déterminant, car il est capital d'éviter des désaccords qui nuiraient à leurs relations et perturberaient l'enfant. *peut nuire*

2) L'adaptation

pourquoi ?
et moi m C'est durant cette période que l'enfant et l'assistante maternelle se rencontrent, se *nous nous* découvrent. Cette adaptation doit être progressive, il faut savoir respecter l'enfant afin que naisse chez lui la confiance envers ses parents et l'assistante maternelle. *peu à peu*
La durée de celle-ci ne pourra être arrêtée à la première rencontre mais plutôt au cours de cette adéquation des différents lieux de vie de l'enfant.

3) Mise en place de l'accueil

Au travers de ces quelques lignes je vais décrire l'organisation d'une journée type. Afin d'accueillir les enfants dans les meilleures conditions je me lève à 5h30. Je me consacre en moyenne 45 minutes pour me préparer aux mieux car l'enfant est sensible à l'image et à la présentation de la personne qui l'accueille. J'organise et prépare le lieu d'accueil, j'ouvre et aère toutes les pièces de la maison afin d'assainir l'atmosphère. Je range les pièces, nettoie les sols et les espaces sanitaires. Ensuite je me consacre à la pièce principale où se fait l'accueil des enfants. Je vérifie la mise en sécurité des produits d'entretien utilisés et autres. Je met hors de portée des enfants tout appareil électroménager. Je m'assure de la fermeture du portillon qui empêche l'utilisation de l'escalier, je contrôle le bon fonctionnement du chauffage ainsi que les différentes sources de lumière.

J'aménage l'espace jeu afin d'en faciliter l'accès aux enfants et mets à disposition les livres qui leurs sont adaptés. Je prépare les chaussons des enfants du jour. Je fais une dernière vérification des autres pièces de la maison accessibles aux enfants. Pour permettre aux parents d'entrer dans la cour j'ouvre le portail et j'allume si besoin l'éclairage extérieur.

A 7h arrivent Tiffaine 2 ans et demi et sa sœur Alison 4 ans.

sur tout à parents.
depuis qd ?
Après les bonjours d'usages, les enfants se déshabillent et mettent leurs chaussons puis ils vont jouer. J'échange quelques mots et diverses informations avec la maman. Les enfants embrassent leur maman qui part au travail. Cette épisode dure 15 à 20 minutes environ. Tiffaine et Alison n'ont pas déjeuné, j'ai donc la charge de leur donner celui-ci fourni par la maman. *lequel*

pourquoi ?
comment cela se passe-t-il ?
Avant de se mettre à table, je les accompagne à la salle de bain afin qu'elles puissent se laver les mains.

2)

Hans Fran

comment?

comment?

laquelle pour quoi?

pourquoi lequel

qu'est qui est

Les enfants s'installent à table et je leur donne leur petit déjeuner. Celui-ci terminé elles quittent la table après s'être essuyées les mains et la bouche avec une lingette. Retour à la salle de bain pour le brossage des dents accompagné d'une comptine pendant le moment plus divertissant. Elles retournent à leurs distractions préférées car elles ne disposent que d'une heure et trente minutes avant le départ à l'école. Je profite de cet instant que nous passons ensemble pour observer les enfants car leur comportement chez l'assistante maternelle n'est pas le même que dans le milieu familiale. Les observations que je peux faire me permettent de répondre aux interrogations des parents.

J'échange également mes observations avec les enseignants ou les professionnels de la halte-garderie. Par expérience, ces échanges nous ont permis plusieurs fois de nous alerter sur des difficultés nécessitant les conseils d'un ou plusieurs professionnels (CAMS centre d'assistance médico social).

Ce fut le cas pour Alison. Lors de garde avec d'autres enfants de son âge j'ai constaté son isolement par rapport aux autres enfants, à chaque jeux de groupe, Alisons se tenait à l'écart refusant de participer aux jeux collectifs.

J'ai constaté son comportement à chaque fois qu'elle était en présence d'autres enfants qu'elle connaissait.

Au cour d'une discussion avec la puéricultrice de la halte garderie qui accueillait Alison une demi journée par semaine, nous avons constater la même approche du problème.

J'en ai informé la maman. Celle-ci a préféré attendre l'entrée à l'école d'Alison afin de voir l'évolution de son comportement avec l'âge. Grâce à notre vigilance nous avons constaté que son comportement ne s'arrangeait pas, bien au contraire.

L'enseignante confirmant nos observations, la maman prit la décision de conduire Alison auprès de professionnels du CAMS. Grâce à cette détection précoce le comportement d'Alison a rapidement évolué et aujourd'hui c'est une enfant épanouie. Le plus délicat dans cette démarche fut la réaction de la maman.

La relation de confiance que nous avons instauré entre nous a facilité cette démarche.

faire exemple?

la aussi des exemples - types de Q...

à ce, depuis quand, puis et autres?

avec les autres?

même avec

Alison chose.

et a permis de... à la maman dans ce cas précis, etc

de prendre la décision de...

Première version d'écriture sur la description de l'activité d'accueil de Véronique cf. page suivante et cf. annexes LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES

Véronique poursuit sa **phase de conceptualisation** engagée dans son carnet de bord en faisant **germer ce champ conceptuel** « Accompagnement dans la vie quotidienne » **vers le bas**, c'est-à-dire vers le concret de sa vie quotidienne avec une **position d'énonciation** affirmée par une parole en «je» et des marqueurs d'une posture clairement subjective, en tant que sujet, telle qu'elle se signale en tant qu'auteure dans cet énoncé avec des caractéristiques très personnelles. *J'habite à la campagne, je possède un élevage de lapins, de poules pour mon plaisir personnel, je trouve une passion à soigner ces petits animaux, les poules sont ravies de nous voir arriver, ce qui est important pour les lapins, il leur faut, c'est riche en émotion.*

Véronique s'est bien engagée dans la phase de conceptualisation qui consiste d'abord à décrire très précisément **ses invariants opératoires**, par le biais de **concepts-en-acte**, qui mettent en mouvement d'autres composantes du schème : *nous allons ouvrir la porte de l'enclos à poules, ensuite je me dirige, là nous vidons les sceaux, je remplis, je verse...* et qui consiste ensuite à donner des informations pertinentes tirées de l'environnement de son activité : *à la campagne, élevage de poules et de lapins, tous les matins, vers la cave, la porte de l'enclos à poules, dans un grand plat, une gamelle spéciale, dans des soues...* et enfin d'exprimer de manière le plus souvent implicite **ses théorèmes-en-acte** nécessaires au calcul à la fois des buts et sous-buts susceptibles d'être formés, et **ses règles d'action**, de prise d'information et de contrôle permettant de les atteindre. *elles sont fermée la nuit à cause des renards, là où tout est rangé, les enfants identifient les granules qu'il faut, le tour des granulés est changé chaque jour, les poules arrivent en « fruu », tous les jours, par n'importe quel temps, il faut surveiller et vérifier, je répète de ne pas crier, un jour, un autre jour, les lapins n'ont pas de prénoms afin que...*

L'accompagnatrice par de nombreuses annotations sur sa première version la pousse à poursuivre sa **démarche d'enquête** sur les situations et surtout son processus **d'élaboration pragmatique** en la questionnant sur le contexte, ses buts et sous-buts, et en l'amenant à mieux formuler de manière plus explicite **ses théorèmes en actes et ses règles d'action** et surtout à les mettre en réseau par rapport **au champ conceptuel** concerné, Accompagnement dans la vie quotidienne. *Contexte, combien, âge, quoi, comment, quels apprentissages, quels risques, quelles consignes, c'est-à-dire, et alors...*

Les phases de réécriture et la version finale de la description des activités montrent pour Marie France et Véronique qu'elles ont rapidement internalisé le format du livret II, les annotations et les consignes données lors des neuf séances d'accompagnement.

Productions significatives d'autres candidates lors des premières versions d'écriture sur la description de l'activité.

Dans toutes les premières versions des candidates, les situations décrites ne sont pas contextualisées, certaines mêmes n'ont pas de titre, mais toutes n'ont pas réussi d'emblée à adopter une **position d'énonciation** marquée par une parole en «je», ainsi Danielle qui dès lors que l'activité ne se situe plus chez elle, mais en collectivité, décrit très longuement l'activité de sa supérieure en utilisant le « elle » *elle commence sa journée, elle effectue, elle met, elle commence à...* et puis décrit sa propre activité en utilisant le « nous » car elles sont plusieurs à effectuer la même chose. Chérifa rencontre la même difficulté lorsqu'elle travaille au centre, *nous nous dirigeons vers, nous les aidons, nous leur demandons, nous lavons nos mains, nous leur mettons les bavoirs, nous lisons, nous commençons...* et n'arrive à prendre une parole en « je » que lorsqu'elle se retrouve dans une situation similaire à celle vécue chez elle, comme lors du repas où spontanément, sans transition, elle reprend une parole en « je » pour décrire comment elle aide les enfants au cours du repas. *je mets une cuillère, je leur dis, j'essaie de, je leur montre, je leur rappelle, je leur demande...*) cf. annexes LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES

D'autre part, si toutes les candidates de manière certes différente trouvent, d'une part, des situations singulières tirées de leur quotidien qui donnent du sens aux concepts et d'autre part des systèmes de concepts associés certaines, et donc ont fait **germer les concepts du référentiel vers le bas** pour reprendre une expression de Vygotski, certaines ont élaboré leurs **phases de conceptualisation** de mise en lien **des champs conceptuels** du référentiel avec leurs gestes professionnels de manière sensiblement différente, si je me réfère à la théorie des schèmes de Vergnaud.

Même si elles ont toutes bien internalisé le format du livret II, certaines montrent des processus de conceptualisation incomplets qui ne dévoilent pas toute la **structure conceptuelle de la situation**, donc pas **leurs schèmes** ni la mise en réseau des **concepts du champ conceptuel** concerné du référentiel. Ainsi Corinne, pour l'activité « la collation » qui décrit toutes les **caractéristiques opératoires** de son activité tant comportementales, tels ses gestes, que cognitives sous-jacente, telles ses perceptions, ses prises d'information, ses raisonnements et ses adaptations ; sans jamais donner ses buts ou ses **théorèmes-en-acte** son activité et plus précisément, sans nommer les **connaissances conceptuelles** qui lui permettent de comprendre quelle est l'organisation des **caractéristiques opératoires** (c'est-à-dire, des objets, propriétés, relations, processus, lois etc.) qu'elle a identifiées au sein de la situation sur laquelle elle veut agir. cf. annexes LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES CORINNE

Isabelle, elle, dans « le bain d'Etienne » s'arrête à la phase de conceptualisation centrée sur la seule formulation de **concepts- en- actes** successifs sans quasiment de liens entre eux ;

jamais elle n'exprime de buts à ses actions, ni de liens de causalité ; les faits sont relatés chronologiquement dans une position d'énonciation fortement subjective mais aucune mise en relation avec **le champ conceptuel** concerné. Elle focalise son attention sur un nombre restreint d'éléments sélectionnés qu'elle juge importants pour la réussite de son action. En effet, d'après Vergnaud les **concepts-en-acte** autorisent une représentation des seules caractéristiques de la situation dont la prise en compte est estimée centrale quant à l'effectivité de l'action. cf. annexes LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES ISABELLE

Présentation du contexte de l'écriture des différentes versions sur l'analyse de l'activité au travers d'extraits du cahier-journal de l'accompagnatrice :

La huitième situation : « comment analyser les gestes professionnels ? »

Il est souvent très difficile pour toutes les candidates de comprendre ce qu'il leur est demandé dans cette partie du livret II, tant elles trouvent que c'est la même chose que dans la première partie où il s'agit de décrire leur activité. D'où une certaine résistance, voire des blocages à rentrer dans ce travail de distanciation et de généralisation qui est attendu pour la VAE. Maintenant qu'elles ont fait toutes les descriptions des différentes activités et qu'elles ont toutes réussi à mettre des mots sur leur expérience, en se recentrant sur leurs gestes professionnels, elles ont beaucoup de mal à se distancier de leur pratique, pour mieux la comprendre et l'analyser et dépasser la singularité de leur vécu et aboutir à la généralisation des gestes du métier. Mon objectif est d'amener les candidates à adopter une posture de plus en plus réflexive, et de repérer au travers des questions et des tableaux du livret II, quelles compétences spécifiques sont mises en valeur dans leur pratique, avec leurs points forts, leurs difficultés, les pistes de solution mises en œuvre. Cette étape est décisive pour une prise de conscience formalisée, leur demande une très forte implication pour amorcer, en plus d'une certaine conceptualisation et généralisation une réelle démarche d'autoévaluation et d'objectivation... Je leur demande alors, pour la séance suivante, de commencer à remplir seules, le livret II et de s'aider des notes prises au fur et à mesure dans leur carnet de bord. Tous les écrits produits sont ensuite confrontés au référentiel de compétences, tout en s'appuyant sur leurs notes personnelles. cf. annexes CAHIER-JOURNAL

La neuvième situation : 1ers jets d'écriture sur les compétences

Elle ont rempli alors avec une certaine facilité toutes les parties du livret II qui demandaient une description fine et précise de leurs activités, mais n'ont pas encore osé compléter certains tableaux qui réclament de formaliser et de généraliser leur expérience, mais surtout se distancier de leur pratique, pour mieux la comprendre et l'analyser. J'utilise alors pour leur faciliter la généralisation, l'objectivation et l'abstraction soit des lanceurs d'écriture pour l'analyse et les tableaux du livret II à compléter tels que:

- d'habitude, je fais ainsi, je suis avec...

- à chaque fois, toutes les fois, j'ai besoin de...

- En général je ...

- Soit, je leur donne des expressions, directement en lien avec les rubriques du livret II, en reprenant certaines formulations telles que « avec qui je travaille dans mon lieu de travail et pour quoi faire ? ; « avec qui je travaille qui n'est pas dans mon lieu de travail et pour quoi faire ? » de quelles informations ai-je besoin, où les trouver, pour quoi faire, à qui les donner » «de quels matériels, produits ai-je besoin ? » « Comment je m'organise à chaque fois ? » etc. toujours en lien avec des situations professionnelle ciblées (exemple : le change, la toilette, les repas, les activités, etc....)

Présentation des différentes versions d'écriture sur l'analyse de l'activité des candidates

Après avoir explicité oralement ensemble et questionné en QE collaboratif la finalité de ces questions et tableaux, les candidates des groupes 1, 2, et 3 ont eu un temps individuel court d'écriture par rapport à l'une des activités, tout en s'appuyant sur leurs notes prises au carnet de bord, sur le référentiel et sur les échanges qui ont précédé. Puis a suivi une première analyse collaborative précise et explicitée du contexte de l'activité, sa généralisation et sa mise en lien avec le référentiel (ce qui a été analysé précédemment pour les interactions langagières.)

Les fonctions d'étayage de l'accompagnatrice

Dans les trois situations proposées lors des séances (6, 7, et 8), qui se sont déroulées environ 6 à 8 mois après le début de l'accompagnement, l'accompagnatrice a insisté sur le fait que le référentiel mais aussi le livret II sont à la fois des ressources et un cadre de travail pour les candidates, de même que les *outils-instruments* tels que l'Alliance, le QE interactif et les notes prises au carnet de bord, lors des séances précédentes.

Dans la première situation, intitulée « comment décrire une activité ? », les objectifs avaient été de ramener le film de l'action passée, d'accéder à la richesse de ses expériences et de prendre conscience de toute l'étendue de ses savoirs, savoir-faire et savoir être de sa pratique professionnelle ; la tâche demandée tournait autour de la description précise de sa pratique professionnelle contextualisée lors des deux premières fonctions du référentiel. L'accompagnatrice s'est fondée sur **la fonction d'étayage de l'enquête**, pour effectuer avec, voire, pour les candidates, une partie du chemin pour qu'elles aient expérimenté l'expérience de questionner en QE tous les alentours de leur expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser leurs activités liées aux quatre fonctions du référentiel et à en rendre compte ensuite sous forme écrite.

Dans la seconde situation de la deuxième séance, intitulée « Lecture au groupe, QE et réécriture », tout à fait spécifique à l'élaboration de la production écrite, l'accompagnatrice a initié, par la fonction de **tutelle partagée**, des pistes de remédiation ou de facilitation par rapport aux difficultés face à l'écrit des candidates. Difficultés que les métaphores lui avaient permis de repérer et qui l'ont guidé dans l'aide à apporter à chacune des candidates par ses annotations sur leurs productions écrites, afin qu'elles puissent développer leur propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes qu'elle leur a proposé pour se représenter elles-mêmes leurs propres solutions. Ces aides ont été données par différentes annotations (remarques et surtout QE) sur leurs premières versions. cf. annexes LES EXTRAITS annotés par l'accompagnatrice

Dans les situations précédentes en effet, l'accompagnatrice avait déjà créé un **cadre de réflexivité** pour les candidates en leur donnant à voir ce qu'elles ne voyaient pas encore dans leur expérience mais qui était en gestation puisqu'elles l'avaient mentionné souvent de manière implicite dans leur description de l'activité. Plus exactement l'accompagnatrice par ses annotations avait prêté aux candidates, en s'appuyant sur le format du livret II, une démarche pour analyser et penser leur expérience, une forme de conception de la situation, qui par ses questions, montrait comment les choses dépendent les unes des autres, s'influencent les unes les autres c'est-à-dire pour passer d'une part d'une succession de faits et d'événements à des relations causales et d'autre part pour les amener à procéder à **une élaboration pragmatique**

des concepts du diplôme, c'est-à-dire à mettre en lien leurs concepts tirés de leur expérience et les concepts du référentiel et donc à faire **germer leurs concepts quotidiens vers les concepts scientifiques du référentiel**. Elle avait sollicité en fait de leur part d'expérimenter **la structure conceptuelle de la situation** en relation avec le référentiel du diplôme. Par conséquent, elle voulait les amener à analyser une grande partie des composantes du schème de l'activité, toujours en **communauté de recherche collaborative** et dans une **démarche d'enquête** à plusieurs pour qu'elles puissent ensuite faire la même démarche à l'écrit.

Étude des différentes versions d'écriture sur l'analyse de l'activité et des fonctions psycholinguistiques des candidates mise en œuvre ou comment se font leurs premiers écrits vers la généralisation et l'argumentation de leur expérience

Cette étude permet de mettre évidence la mobilisation par les candidates des champs conceptuels du référentiel : en effet, dans les réponses aux questions et celles notées dans les tableaux du livret II peuvent être identifiées les étapes de la construction du champ conceptuel de l'une des quatre fonctions du domaine professionnel de la Petite Enfance par chacune des candidates.

Marie France affirme ici comme dans ses parties descriptives de l'activité une posture clairement subjective avec un positionnement énonciatif marqué par une parole en je, et des marques de modalisation qui la signalent fortement en tant qu'auteure dans ses énoncés. Les annotations de l'accompagnatrice l'invitent à poursuivre sa démarche réflexive de distanciation pour dépasser la singularité de son vécu et aboutir à l'effort de généralisation et d'objectivation que demande cette partie du livret II et le travail de VAE et l'encouragent à **faire germer les concepts quotidiens tirés de son expérience vers le haut**, c'est-à-dire vers les concepts du référentiel.

Cependant son processus 'élaboration pragmatique s'est poursuivi par l'expression de ses schèmes qu'elle met très rarement en lien avec les concepts précis **du champ conceptuel** du référentiel « **Réalisations liées aux besoins fondamentaux de l'enfant** », au travers de ses **concepts-en-actes**, *j'informe...je soigne...je surveille...j'utilise...je suis douce...et connaissances en actes, je sais comprendre les besoins de l'enfant...théorèmes-en-actes* et de ses **règles d'action** *je dois connaître son état de santé et le traitement...je suis douce dans mes gestes...je suis tendre...* Mais elle montre bien l'organisation de son activité orientée par **des buts et sous-buts**, par des conceptualisations des situations avec **ses invariants opératoires** et **ses concepts pragmatiques** qui orientent elles-mêmes les prises d'information, **ses règles d'action** et ses décisions sur des actions à mener selon l'état de la situation. cf. annexes LES EXTRAITS annotés par l'accompagnatrice

Véronique, quant à elle qui avait eu plus de mal à se positionner en tant qu'auteure, avec une parole en je, mais plutôt avec beaucoup de marques de modalisation, qui signalent avec plus ou moins d'acuité sa présence au cœur de ses réponses. En particulier, les modalisations suivantes révèlent ce travail subjectif, de marquage énonciatif d'évaluations et de jugements. Ces modalisations sont tantôt logiques déontiques et appréciatives qui montrent son opinion *montrer aux parents ce que leur enfant sait faire face à ces animaux...ne pas crier...se maîtriser...cadrer et donner un repérage à l'enfant...* Ce faisant l'accompagnatrice pousse Véronique à mettre en relation ses concepts et contribuer à développer des relations dans le **champ conceptuel**,

Accompagnement de l'enfant dans les actes de la vie quotidienne et dans son éducation »

Cette candidate poursuit cette **démarche herméneutique**, de recherche d'interprétation et de transfert des différents concepts énoncés dans le quotidien de son activité à ceux rencontrés dans le référentiel *autonomie au travers des règles de la vie courante...veillez à accompagner l'enfant dans l'acquisition de son expression affective, de sa motricité et de son développement psychomoteur...* C'est précisément dans les tableaux suivants du livret II que l'on voit la candidate saisir les traits caractéristiques de ce champ conceptuel et construire un système de concepts. cf. annexes LES EXTRAITS annotés par l'accompagnatrice

En fait, dans les tableaux du livret II, Marie France et Véronique ont dû retrouver leurs **invariants opératoires**, par le biais **des concepts-en-acte**, pour mettre mouvement les autres composantes **du schème** et prélever dans l'environnement les informations pertinentes, et sélectionner **les théorèmes-en-acte** nécessaires au calcul à la fois **des buts et sous-buts** susceptibles d'être formés, et **des règles d'action**, de prise d'information et de contrôle permettant de les atteindre. Les **invariants opératoires** forment en effet la partie la plus proprement cognitive du schème : ils consistent **en concepts-en-actes et théorèmes-en-actes** qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter, ce qui en fait est demandé précisément dans ces tableaux. Cf. annexes LIVRETS II FINALISES

Il leur est aussi demandé d'analyser leur organisation de chaque activité pour laquelle elles doivent montrer comment elles l'élaborent en tenant compte des propriétés spécifiques de la situation. C'est justement ce sens d'organisateur qui est donné au schème. Les réponses de Marie France montrent comment l'organisation de l'activité « **Réalisations liées aux besoins fondamentaux de l'enfant** » est donc orientée par ses buts et sous-buts suivants, *pour réaliser cette activité je dois...pour effectuer le change...pour que l'enfant soit...* par les conceptualisations des situations, comme les invariants opératoires (*je suis douce dans mes gestes...*) ou les concepts pragmatiques *j'informe...je soigne...je surveille...j'utilise...* qui orientent elles-mêmes les prises d'information et par **les règles d'action** qui permettent de décider des actions à mener selon l'état de la situation. *je dois connaître son état de santé et le traitement...je suis tendre avec l'enfant qui doit se sentir en confiance...*

Les réponses de Véronique montrent aussi comment l'organisation de l'activité **Accompagnement de l'enfant dans les actes de la vie quotidienne et dans son éducation** est orientée par ses buts et sous-buts suivants, *leur apprendre le toucher des graines...s'apprivoiser avec les animaux...son expression affective avec les animaux...* par les conceptualisations des situations, comme les **invariants opératoires** *leur donner à manger et à boire...* ou **les théorèmes-en-actes** *pour les maladies éventuelles des animaux, la vaccination...* qui orientent elles-mêmes ses prises d'information et par **les règles d'action** qui permettent de décider des actions à mener selon l'état de la situation *mise en place des normes de sécurité...participation de l'enfant à l'activité...dans le calme ...sans crier...surveiller l'enfant en permanence...*

Les écrits issus des tableaux du livret II montrent que ces deux candidates se sont bien représentées **la structure conceptuelle de la situation** parce qu'elles font se rencontrer les concepts du champ conceptuel du référentiel et leur modèle opératif, c'est à dire qu'elles analysent l'organisation de leur activité, en intégrant leur point de vue d'acteur.

On observe clairement dans ces extraits le déplacement qu'effectuent Véronique et Marie France entre ces deux univers, celui du **système de concepts lié aux champs conceptuels** du référentiel et celui de l'ensemble des situations dans lesquels ils acquièrent un sens. Toutes deux de manière semblable trouvent, d'une part, des situations singulières tirées de leur quotidien qui donnent du sens aux concepts et d'autre part des systèmes de concepts associés. Les analyses suivantes viennent compléter les précédentes pour montrer la singularité de l'internalisation par les autres candidates, des *outils-instruments* et objectifs proposés lors de l'accompagnement où la question est donc de repérer et d'analyser comment d'autres candidates utilisent les outils institutionnels (le référentiel, le livret guide) et les *outils-instruments* proposés au cours de l'accompagnement et progressent dans la compréhension des **champs conceptuels du référentiel** et en quoi cela les aide dans leurs **processus d'élaboration pragmatique** pour mettre en lien l'univers du système de concepts lié aux concepts du référentiel et l'ensemble des situations dans lesquels ils acquièrent un sens.

Par exemple Anne, dont les processus de conceptualisation étaient surtout marqués par des **concepts-en-actes** dans ses premiers écrits descriptifs n'a cessé de poursuivre son processus **d'élaboration pragmatique** des buts de ses actions dans cette phase d'analyse du livret II. Elle associe au champ conceptuel du référentiel **Accompagnement de l'enfant dans les actes de la vie quotidienne et dans son éducation**, l'ensemble des différents types de situations relatif à cet objet de savoir donné et, parfois quelques **connaissances-en-acte** (*sur l'hygiène alimentaire...sur l'acquisition motrice de l'enfant...le rythme de développement de l'enfant...*) et **but de l'action** *participer au développement de l'enfant et à son éveil...lui apprendre les ingrédients...et règles d'action* *faire les courses...faire attention à la date de péremption...organiser les groupes...respecter l'autonomie de chaque enfant...ne pas faire à sa place et l'encourager...et théorèmes -en-actes* *si un enfant est allergique, ne fait pas l'activité et lui proposer autre chose* qui sont spécifiquement nécessaires pour conceptualiser et caractériser efficacement ces différents types de situations sur l'activité « pâtisserie » Cf. annexes LIVRETS II FINALISES

Les différentes productions écrites de Marie France et Véronique sur l'analyse de l'activité montrent aussi comment les interactions incessantes entre concepts spontanés et concepts scientifiques ont pu induire généralisation et conceptualisation chez ces deux candidates et comment le travail d'élaboration de leur expérience par l'écriture a réorganisé chez elles leurs concepts quotidiens tournés vers l'action par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire des concepts scientifiques du référentiel.

En effet le référentiel mais aussi le livret II ont été à la fois des ressources et un cadre de travail pour ces candidates, de même que les *outils-instruments* tels que l'Alliance, les notes prises au carnet de bord, le QE interactif et tous les échanges vécus lors des séances d'accompagnement précédant ces temps d'écriture. Ainsi à la deuxième séance, pour la situation, intitulée « comment décrire une activité ? », les objectifs ont été pour elles, de ramener le film de l'action passée, d'accéder à la richesse de leurs expériences et de prendre conscience de toute l'étendue des savoirs, savoir-faire et savoir être de leur pratique professionnelle.

Cependant ces schèmes n'ont été évoqués que partiellement en ce début de parcours de VAE, même s'ils ont servi, comme nous l'avons vu ci-dessus, de passeur entre un registre pragmatique et un registre épistémique, et qu'ils ont mis en évidence la dimension de conceptualisation présente au cœur de l'organisation de leur activité, surtout par la formulation de concepts-en-actes. L'analyse des premières versions d'écriture sur la description de l'activité et *des fonctions psycho-langagières* de Marie France et de Véronique a montré d'une part comment elles ont fait leurs premiers pas vers l'élaboration pragmatique de leur expérience et vers l'internalisation du cadre de la VAE (échanges, référentiel, *outils-instruments* proposés lors de l'accompagnement), mais aussi d'autre part, comment elles ont tenu compte des annotations de l'accompagnatrice sur les premières versions de leurs écrits qui leur ont permis de poursuivre et d'affiner l'enquête et de questionner en QE tous les alentours de leur expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser leur activité en lien avec le référentiel. Elles ont pu alors développer leur propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elles-mêmes les formes discursives de l'institution et progresser dans la compréhension des champs conceptuels du référentiel dans leurs processus d'élaboration pragmatique de mise en lien de l'univers du système de concepts lié aux concepts du référentiel et de l'ensemble des situations tirées de leur expérience dans lesquels ils acquièrent un sens, *en faisant germer cette fois les concepts quotidiens vers le haut*, c'est-à-dire, vers les concepts scientifiques du référentiel. Ainsi les confrontations des situations évoquées lors des séances d'accompagnement, des traces de l'activité, de la sienne ou des autres, ont ainsi bien sûr toujours renvoyé les participantes à leur propre situation, mais non plus dans leur particularisme, mais dans leur potentiel de généralisation, en tant qu'elle ne sont plus la situation mais une situation parmi d'autres et reliée aux autres dans un ensemble plus vaste qui les intègre. D'une certaine manière, leur situation est ainsi remise en contexte à un niveau de généralité et de réflexion plus élevé, par le biais de la confrontation à d'autres situations particulières amenées à se décontextualiser. Cf. annexes LIVRETS II FINALISES

Par conséquent, le travail d'élaboration de l'expérience par les candidates montre dans les versions finalisées des écrits du livret II, une réorganisation de leurs concepts quotidiens tournés vers l'action, par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire des concepts scientifiques du référentiel. Ainsi progressivement, chaque candidate est parvenue à substituer à ses propres mots pragmatiques les termes du référentiel, certes de manière personnelle et parfois maladroite et est donc passée, du particulier au général, de la description à l'analyse et de la narration à l'argumentation. Toutes ont bien fait **germer les concepts scientifiques vers le bas** pour reprendre une expression de Vygotski et ont trouvé de situations tirées de leur expérience pour donner sens aux concepts du référentiel et ont **fait germer les concepts scientifiques vers le haut en développant leurs phases de conceptualisation** de mise en lien **des champs conceptuels** du référentiel avec leurs gestes professionnels, même si elles l'ont fait de manière sensiblement différente, si je me réfère à la théorie des schèmes de Vergnaud.

De plus, dans les extraits des lettres de motivation, qui suivent les candidates montrent qu'elles ont saisi les *activités psycho-langagières* proposées par l'accompagnatrice pour

analyser et synthétiser leur expérience en s'adressant soit au jury, soit à une collectivité (par une démarche fictive de candidature etc.) en adaptant leurs productions langagières au discours de l'institution et ce, à partir des concepts référentiel et les versions finales après annotations de l'accompagnatrice et lecture au groupe et travail collaboratif pour leur réécriture démontrent tout l'impact des processus inter-intra psychiques, tels la reprise des mots d'autrui.

6.2.3.7. Les lettres de motivation des candidates cf. Annexes LETTRES DE MOTIVATION

Le contexte rapporté par l'accompagnatrice dans son cahier-journal

Cette fois, à la différence des années passées, certaines ont déjà bien avancé dans l'écrit, d'autres sont restées figées à tout attendre de l'accompagnement méthodologique. Ça m'amène à penser que la prochaine, je dois trouver un moment pour leur demander leurs attentes par rapport à cet accompagnement et même peut-être partir de l'écriture de lettres de motivation... Ensuite je vais demander à chacune, de formuler par écrit, sa lettre de motivation, en s'appuyant sur les pistes et consignes, données lors du travail sur les métaphores. C'est-à-dire que je leur propose, certaines questions du genre; " qu'est-ce qui te pousse, te motive, quelles sont tes attentes, quel est ton parcours, ton expérience, tes formations...?"; et d'autres lanceurs d'écritures, plus spécifiques à chacune d'entre elles, en fonction des difficultés repérées précédemment ; " je suis assistante maternelle depuis... j'ai maintenant envie de... parce que...", pour faire démarrer celles qui sont bloquées, et ne savent souvent comment commencer. Pour d'autres, qui risquent de s'éparpiller dans toutes les directions, je distribue les "qui, que quoi, comment quand, dans quel but..."pour les ramener à l'essentiel, et cadrer leurs écrits. C'est un premier jet, à faire en intercession, à la maison, que nous retravaillerons ensemble lors d'une prochaine étape... cf. CAHIER-JOURNAL

L'accompagnatrice, propose en effet, un nouveau cadre **de réflexivité quant choix par les candidates du** parcours VAE, où il s'est agi pour elles non seulement d'apprendre et de maîtriser cette nouvelle forme d'enquête spécifique consistant en l'élaboration de leur expérience pour une VAE mais aussi d'inscrire le but de leurs actions dans une activité et un motif plus large pour la traversée de leur zone de développement et donc de conceptualiser leur parcours comme une trajectoire et d'en identifier les tournants, les ruptures et surtout de le mettre en relation par rapport au référentiel.

Nous avons pu voir précédemment, lors de l'analyse des verbatim que les premières situations d'accompagnement sont conçues pour installer entre adultes un contrat de confiance et de communication et une dynamique des échanges basés sur le partage et la collaboration entre pairs, avec l'utilisation **d'outils-instruments** comme l'Alliance et le QE. L'écriture de la lettre de motivation, qui n'est d'ordinaire pas demandée dans le livret II, est un autre **outil-instrument** mis en place par l'accompagnatrice pour créer un cadre de réflexivité et d'adressage, afin que chaque candidate, selon les mots de Vygotski (2003), devienne une « autre pour soi-même » et mobilise seule ces **activités psycho-langagières** spécifiques engagées lors des séances d'accompagnement, comme le retour sur son parcours, sa pratique, ses idées et des mouvements de prise de conscience et d'analyse. Comme elle l'annonce dans son cahier-journal, les premières versions sont reprises en communauté de recherche collaborative suite aux annotations qu'elle a effectuées sur chacune de lettres de motivation des candidates. cf. Annexes LETTRES DE MOTIVATION

Ci-dessous, nous pouvons découvrir **les formes d'étayage** mises en œuvre au travers de ces annotations, comme la fonction de maintien de **l'orientation** où elle ne cesse de maintenir ces deux candidates dans les champs conceptuels du référentiel et donc à la poursuite d'un objectif défini par la VAE, qui est la mise en lien de l'expérience et des compétences attendues de celui-ci. Elle utilise aussi la fonction de **signalisation** des caractéristiques déterminantes de la tâche par des questions d'explicitation, des points d'interrogation, des mots entourés ou remplacés par des concepts en lien avec le référentiel *pendant...équipe...règles de vie sociale...d'autre part...mon goût de la vie...de nouvelles activités...* Par la fonction de **démonstration**, elle présente des termes ou des exemples d'expressions en faisant un **prêt de conscience** pour traduire les idées de Véronique et les formulations maladroites ou difficiles à comprendre par un jury qui n' a pas appris à la connaître comme l'ont permis les nombreuses séances d'accompagnement. La plupart de ses annotations s'appuie sur la fonction **de l'enquête** où il s'agit de questionner en QE tous les alentours de l'expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser l'activité pour conduire à la fonction de **tutelle partagée**, comme passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par elle, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce les candidates s'autocorrigent complètement. Elles peuvent alors développer leur propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elles-mêmes les formes discursives de l'institution et les utiliser dans leurs lettres de motivation finalisées. cf. Annexes LETTRES DE MOTIVATION DANIELLE et VERONIQUE pages suivantes

J'ai décidé de faire une V.A.E du CAP petite enfance afin que soient reconnues les compétences professionnelles que j'ai acquises en exerçant la profession d'assistante maternelle agréée pendant ?

Je souhaite également obtenir le CAP de la petite enfance afin de pouvoir travailler dans des collectivités en équité avec d'autres et pouvoir exiger un salaire en rapport de mes compétences professionnelles.

Bien que le métier d'assistante maternelle agréée présente certains avantages tel que le fait de nous laisser le loisir d'organiser notre journée de travail à notre guise et de ~~ne pas~~ ne pas avoir à mettre en garde mes enfants il présente des inconvénients. Tout d'abord c'est un métier qui n'est pas reconnu à sa juste valeur. De nombreuses personnes considèrent que l'on tient compagnie aux enfants et que l'on assure uniquement leurs besoins quotidiens fondamentaux. Elles ne se rendent pas compte qu'on aide aussi l'enfant à se développer par le biais du jeu, de la parole et de l'apprentissage des règles de vie sociale et de ~~savoir faire~~.
↳ autre part - ... autres buts ?

Accents

à avoir ensemble!

veronique
aine

lettre de motivation

Si j'ai décidé de passer mon cap de la petite enfance sur la validation des acquis de l'expérience, c'est pour plusieurs raisons. *Je suis venue mes compétences devenues professionnelles de la petite enfance.*

J'adore être avec des enfants, tous les jours de la semaine de par mon métier d'assistante maternelle agréée depuis 2000. Je garde des jumeaux de 2ans et demi, et en plus j'en ai 4 à moi (10-8-5-2et demi) *aujourd'hui*

Je découvre plein de choses nouvelles, chaque enfant est différent, on voit jour après jour les progrès qu'un enfant réalise sur tous les points (évolution physique, morale, son développement psychomoteur, sa motricité) *de sa*

J'adore leur faire partager mon savoir, par conséquent j'organise tous les jours une activité diverses. *de nouvelles*

Je vis à la campagne, et je pense qu'il y a plein de choses intéressantes à faire aux enfants et merveilleuses à découvrir, *de leur*

Je les emmène se balader dans les bois, ramasser les jonquilles, je leur apprend à faire du vélo, une balade à pieds, plantage de fleurs de différentes couleurs, visite aux chevaux et pansage des animaux de compagnie (lapins poules cobayes), et quand il pleut je les occupe à la maison (pâtisserie, légo, cube, pâte à sel, dessins, coloriage, ect...) *pour la patience*

Je pense que la meilleure façon de leur apprendre pleins de choses c'est notre patience et notre amitié envers eux qui les font évoluer le plus vite. *de leur apprentissage*

J'essaie de mon possible avec la continuité des parents et leur accord à leur apprendre dès le plus jeune âge, le respect, la politesse, les règles d'hygiène et de vie courante, et surtout à partager les uns avec l'autre.

J'espère qu'avec ce diplôme, m'ouvrir à d'autres horizons, c'est à dire travailler plus tard (quand mes enfants seront un peu plus grands) dans une garderie ou en milieu avec des enfants en bas âge et même vers éventuellement envisager de passer le concours d'astem pour travailler dans les maternelles, cela serait formidable pour moi. *car*

Cela est un plaisir pour moi de partager ma passion pour les enfants, ils m'apportent bonheur au quotidien et une joie de vivre et plein de bonheur.

me
P
? le volume
pour
A

expliquer
particulier
avec
mcollective

code

Présentation des extraits tirés des lettres de motivation des candidates

Comme l'analyse de discours est une approche socio-sémantique j'ai pris en compte le contexte de l'énonciation, les caractéristiques des scriptrices ainsi que les caractéristiques sémantiques de l'énoncé. Ces extraits sont tirés des lettres de motivation demandées par l'accompagnatrice lors des premières séances d'accompagnement des groupes 1, 2, 3, et quelques autres des groupes 4 et 5 et lues et réécrites ensemble. cf. annexe CAHIER-JOURNAL.

De même comme l'analyse de discours considère le fonctionnement linguistique des énoncés dans lesquels elle voit une réalité à analyser, j'ai étudié les marques de subjectivité des candidates, traces de fonctions psychiques-langagières sous-jacentes. Cette procédure m'a ainsi permis de différencier des extraits en fonction de l'usage que les candidates faisaient de l'énonciation. Pour pouvoir procéder à une analyse plus fine de la dimension énonciative de ces extraits, j'ai fondé la caractérisation des éléments énonciatifs sur la prise en compte à la fois de la dimension **subjective** et de la dimension **modalisatrice** de ces énoncés. Les marqueurs des différentes **positions d'énonciation** sont notifiées **en gras** dans les différents extraits, de même que les marqueurs de différentes **modalisations qui** révèlent aussi, comme nous l'avons vu précédemment ce travail subjectif. Sont aussi notifiés en gras, mais soulignés, les marques de **conceptualisation** chez les candidates de leur expérience, de leurs gestes professionnels et de leurs acquis et les traces **de réflexivité**, comme distance à l'expérience, retour sur son parcours et projection dans l'avenir. cf. Annexes LETTRES DE MOTIVATION

Extraits tirés du groupe 1

- **1 Danielle** : *J'ai souhaité faire une VAE du CAP Petite Enfance afin que **soit reconnues** les compétences professionnelles que j'ai mis en pratique en exerçant la profession d'assistante maternelle agréée **pendant les 6 années...***

- **2 Pascale** : Le CAP Petite Enfance **me permettrait** de mettre en évidence toutes les compétences **que j'ai acquises** à travers ces différences expériences, **d'être reconnue** pour mes compétences...

Extraits tirés du groupe 2

- **3 Dominique** : *Suite à ces années passées au service de la petite enfance, j'ai souhaité passer le CAP par la Validation des Acquis de l'expérience **pour être reconnue** réellement comme **professionnelle** de la petite enfance... Dans ma vie professionnelle, cette VAE **me permettra** d'obtenir la **reconnaissance** de ces années de travail....*

- **4 Eléonore** : *Mais pour l'instant, je désire être reconnue dans la société, comme une professionnelle de la petite enfance.*

- **5 Karine** : *Aujourd'hui, j'ai choisi de passer mon CAP Petite Enfance afin de valoriser mes compétences....*

- **6 Régine** : *Je demande la validation de mes acquis professionnels car travaillant depuis de nombreuses années auprès de la petite enfance, j'aimerais avoir une reconnaissance de mon travail. C'est un moyen pour moi de pouvoir évoluer, d'être valorisée dans mon métier...*

- **7 Véronique** : *J'ai décidé de passer mon CAP de la Petite Enfance par la validation des acquis de l'expérience, pour valoriser les compétences construites en tant que professionnelle de la petite enfance.*

Extraits tirés du groupe 3

- **8Cherifa** : *je veux passer cette VAE pour être reconnue... Je souhaite valider mon expérience acquise durant plusieurs années auprès des enfants... J'aimerais faire valoir cette expérience par l'obtention du CAP Petite Enfance*

- **9Corinne** : *Durant toutes ces années passées en école maternelle, j'ai acquis des compétences que j'aimerais mettre en valeur par le biais de la VAE du CAP de la Petite Enfance...*

- **10Odile** : *de mettre en valeur les différentes compétences acquises au cours de mon expérience à domicile...*

Et d'autres encore

- **11Jocelyne** : *l'obtention du C.A.P. Petite Enfance qui me semble être la reconnaissance au métier d'Assistante Maternelle que j'exerce depuis 17 ans...*

- **12Sandra** : *pour faire reconnaître les compétences construites en tant qu'assistante maternelle...*

Analyse des extraits 1 à 12 : fonctions psycho-langagières mises en œuvre liées aux autres motivations que celles de l'obtention du diplôme

On peut se rendre compte à partir de la lecture des extraits du corpus ci-dessus, que pour les candidates l'obtention du diplôme est bien sûr essentielle mais d'autres motifs, pas toujours conscientisés et formulés, les motivent. Pour elles, l'enjeu est, tout à la fois, social et personnel; il leur est possible de faire reconnaître ainsi, des acquis, de devenir visibles dans une société qui a besoin de signes, par l'obtention d'une certification qui va donner à voir sa position sociale, mais aussi sa position en tant qu'être humain riche de compétences, comme le montre les extraits suivants de lettres de motivation.

Tous ces extraits sont fortement marqués par la dimension **subjective**, par des marques d'une **posture** clairement **subjective**, en tant que sujet des candidates, telles qu'elles se signalent en tant qu'auteurs dans leurs énoncés, avec l'importance de l'émergence du **je** et par la dimension **modalisatrice**. Les marques de **modalisation**, de l'intention, de la volition ou du rapport au temps, de l'argumentation, de l'auto-évaluation ou de commentaires, sont repérables de par l'expression des auxiliaires de mode « vouloir », « devoir », « pouvoir », « aimer », et des verbes tels que « demander », « penser », « croire », « souhaiter ».

D'autres motivations repérées par l'accompagnatrice dans son cahier-journal

J'ai pu constater souvent que ces candidates viennent suivre cette formation à la VAE, suite à une rupture ou à un désir de changement dans leur vie professionnelle ou personnelle, rupture voulue ou subie... J'ai pu me rendre compte au fur et à mesure des séances d'accompagnement qu'il se passait chez certaines candidates, quelque chose de l'ordre de la restauration de l'estime de soi, de la cicatrisation de quelque blessure, d'une nouvelle confiance en soi, presque d'un regain de dignité et la possibilité entrevue de décider d'un nouveau chemin à prendre, de formations à suivre... cf. annexe CAHIER-JOURNAL

Extraits tirés du groupe 1

- **13Danielle** : *Je désire également obtenir le CAP Petite Enfance afin de pouvoir travailler dans des collectivités en équipe avec d'autres adultes...*

- **14Marie France** : *J'aimerais poursuivre mon travail dans le domaine de la Petite Enfance mais dans une structure collective où les échanges sont différents et surtout plus importants. Pour cela, je me dois de valider mes acquis professionnels et obtenir le CAP Petite Enfance...*

- **15Pascale** : *Mais je voudrais pouvoir continuer à exercer cette profession me permettant d'être en relation avec le milieu de la petite enfance dans **une structure collective**...le diplôme appuierait mes demandes auprès des différents organismes où je pourrais postuler. Ce diplôme **m'ouvrirait des portes vers l'extérieur**...*

Extraits tirés du groupe 2

- **16Dominique** : *Dans **ma vie** professionnelle, cette VAE **me** permettra d'obtenir la **reconnaissance** de ces années de travail, **d'accéder à d'autres fonctions, d'évoluer** vers de **nouveaux projets** (projet **halte-garderie**)...*

- **17Eléonore** : *mais l'obtention de ce diplôme pourra **m'ouvrir des portes** dans un **avenir** plus ou moins lointain, pourquoi pas peut-être travailler **dans une crèche ou une halte-garderie** lorsque mes enfants seront plus grands...*

- **18Karine** : *ce CAP Petite Enfance **me permettrait de travailler en collectivités** toujours dans le domaine de la Petite Enfance (**crèches, garderies, centre de loisirs** avec ou sans hébergement)...*

- **19Régine** : *Ce diplôme **m'apporterait une qualification** que **je n'ai pas encore**, et il me fournirait un **curriculum vitae** plus conséquent, **qui me serait nécessaire**, dans le cas d'un changement de poste ou d'une mutation. C'est un moyen **pour moi de pouvoir évoluer**, d'être **valorisée** dans mon métier. Il **m'offrirait** un plus grand choix de travail dans **d'autres structures** « petite enfance », telles que **les crèches et halte-garderies**...*

- **20Véronique** : *J'espère que ce diplôme, **m'ouvrira** plus tard **d'autres horizons**, c'est-à-dire, que **je pourrais** travailler (quand mes enfants seront un peu plus grands), dans une **garderie ou en crèche ou dans une autre collectivité**...*

Extraits tirés du groupe 3

- **21Anne** : *j'ai lu vos projets pour la construction **d'une maison de l'enfance** intégrant un relais petite enfance et un **espace multi-accueil**, donc **je vous fais parvenir ma candidature**...*

- **22Cherifa** : *et pouvoir ainsi solliciter un **travail en collectivité** où ce diplôme est obligatoire...*

- **23Isabelle** : *Je souhaite passer le CAP Petite Enfance pour **pouvoir travailler** dans les **crèches ou tant que ATSM** étant passionnée par ce travail...*

- **24Odile** : *afin de pouvoir proposer **mon** métier d'Assistante Maternelle dans une **collectivité** telle **qu'une crèche** ou un autre **établissement d'accueil de jeune enfant**...*

- **25Anne Cécile** : *En outre, **je** compte sur la validation du CAP petite enfance pour **continuer mon chemin professionnel** et élargir **mes opportunités** de travail...*

- **26Jocelyne** : *et aussi pour **pouvoir** continuer mon parcours professionnel **en structure collective**...*

- **27 Sandra** : *D'autre part le CAP Petite Enfance **m'est** indispensable pour **poursuivre ma carrière professionnelle**...*

Analyse des extraits 13 à 27 : fonctions psycho-langagières liées aux autres motivations exprimées en tant que développement professionnel

Nous pouvons voir à travers ces autres extraits que parfois, la VAE est devenue nécessaire pour certaines, soit parce que l'organisme professionnel à laquelle elles appartiennent leur réclame ce diplôme pour accéder à un nouveau poste, soit pour donner un nouveau sens à leur parcours, se mettre en projet et évoluer dans leur carrière. C'est au travers de l'expression de buts, sous buts et anticipations, que les candidates sont amenées à décrire, formaliser et **conceptualiser** la composante intentionnelle **des schèmes** utilisés dans leurs expériences professionnelles pour produire leur lettre de motivation.

Autres réflexions utiles notées par l'accompagnatrice dans son cahier-journal

Il m'est de plus en plus évident que certaines voire toutes ces candidates au CAP Petite Enfance ont une fragilité, un manque d'assurance profond et en même temps une très forte volonté qui les pousse à faire ce pas en avant et prendre cette décision de suivre une VAE. Et même Laurence qui au départ semblait si sûre d'elle, s'effondre complètement à sa première difficulté qui est pour elle de passer de la narration à l'argumentation et de remplir les fameux tableaux ! D'où peu à peu ce sentiment, cette conviction d'avoir moi aussi un défi à dépasser, comment leur redonner plus d'estime d'elles-mêmes lors de ces séances d'accompagnement et leur faire prendre conscience des compétences acquises au travers de leur expérience ? cf. CAHIER-JOURNAL

Extraits tirés du groupe 1

- **28Danielle** : *pour pouvoir échanger mes connaissances avec d'autres adultes et en acquérir de nouvelles. Il présente des inconvénients : tout d'abord c'est un métier qui n'est pas reconnu à sa juste valeur. Beaucoup de personnes considèrent qu'une assistante maternelle agréée est une gardienne d'enfants, mais ils ne se rendent pas compte du rôle éducatif de ce métier.*

Extraits tirés du groupe 2

- **29Dominique** : *Je pense aussi que cela me permettra de me prouver à moi-même que je suis capable de me donner les moyens de passer et d'obtenir un diplôme...*

- **30Régine** : *et de pouvoir suivre, par la suite, des stages adéquats à ce diplôme.*

- **31Véronique** : *Je découvre des choses nouvelles, chaque enfant est différent... J'adore leur faire partager mon goût de la vie...et même éventuellement envisager de passer le concours d'ATSEM pour travailler en école maternelle, ce serait formidable pour moi... C'est un plaisir pour moi de partager mes passions avec les enfants au quotidien, ils m'apportent bonheur et joie de vivre...*

- **32Anne** : *afin de poursuivre le développement de mes compétences...*

- **33Sandra** : *J'espère avoir la chance de concrétiser, un jour, mes projets et poursuivre ma formation dans le domaine de la petite enfance...*

Analyse des extraits 27 à 33 : fonctions psycho-langagières mises en œuvre liées à d'autres motivations exprimées en tant que développement personnel

Dans ces extraits apparaissent plus implicitement d'autres raisons au fait de s'engager dans ce parcours de VAE, soit parce que certaines candidates souhaitent « réparer » quelque chose de leur histoire, soit comme un défi qu'elles se lancent à elles-mêmes pour restaurer l'estime qu'elles ont d'elles-mêmes, soit comme une occasion de reprendre des études et d'avoir accès à la formation et qui s'expriment par des marques **de réflexivité**, comme distance à l'expérience ou retour sur son parcours ou projection dans une trajectoire de vie.

Extraits tirés du groupe 1

- **34Danielle** : *en équipe avec d'autres adultes...dans une collectivité pour pouvoir échanger mes connaissances avec d'autres adultes...*

- **35Marie France** : *dans une structure collective où les échanges sont différents et surtout plus importants...*

- **36Pascale** : *le contact et les échanges avec d'autres adultes me manquent...*

Extraits tirés du groupe 3

- **37Anne** : *De nature sociable, j'aime travailler en équipe pour échanger sur nos différentes façons de faire...*
- **38Corinne** : *Le fait de travailler en équipe est pour moi très enrichissant puisque cela me permet d'échanger sur nos pratiques et de partager les compétences de chacune...*
- **39Odile** : *Ce qui m'intéresse aussi beaucoup ce serait de travailler avec les autres personnes de ces structures afin d'échanger sur nos compétences professionnelles et découvrir d'autres...*

Analyse des extraits 34 à 39 : fonctions psycho-langagières mises en œuvre liées aux autres motivations exprimées en tant que besoins d'ouverture et de partage avec d'autres adultes

À travers la lecture de ces différents extraits nous pouvons nous rendre compte que se pose très souvent pour ces candidates le besoin de rencontres, d'échanges, de travail en équipe, de développement professionnel et personnel avec et par les autres, d'autant plus que ces séances d'accompagnement crée une **communauté de recherche collaborative** qui agit comme révélateur. Les «**saillances**» moments où la **subjectivité** de l'énonciateur passe au premier plan même s'il n'y a pas explicitement expression d'une prise de conscience, d'un souvenir, d'une mise en relations. Ces saillances sont empreintes d'émotion, d'affectivité, d'expressions tels que *pour moi très enrichissant*», «*de partager... d'échanger... le contact et les échanges me manquent... j'aime travailler... Ce qui m'intéresse...*

Extraits tirés du groupe 1

- **40Danielle** : *rôle éducatif de ce métier... jeu et de la parole ou d'activités d'éveil,... aide l'enfant... à se développer et à acquérir les règles de vie sociale....*
- **41Marie France** : *chaque nouvel enfant complète mon expérience.... bons contacts avec les professionnels de la petite enfance (instituteurs puéricultrices, orthophonistes, psychomotriciens...)... d'aider l'enfant à grandir...*
- **42Pascale** : *je m'occupe plus particulièrement des manifestations prévues pour les jeunes... participé aux sorties et diverses activités scolaires...*

. Extraits tirés du groupe 2

- **43Dominique** : *à réfléchir sur le métier et à la façon de l'exercer... bien-être des enfants en leurs proposant un cadre chaleureux et sécurisant... participer à leur éveil et leur développement psychomoteur... dialogue avec les parents... la disponibilité, la patience, l'écoute de l'autre... de faire le point et d'analyser ma pratique professionnelle....*
- **44Véronique** : *les progrès qu'il réalise sur tous les points de vue (évolution physique, morale, développement psychomoteur, motricité)... faire partager mon goût de la vie... par la patience et par la tendresse,... apprendre de nouvelles activités... être en continuité avec l'éducation des parents... le respect, la politesse, les règles d'hygiène et de la vie courante, et surtout de partager les uns avec les autres....*

Extraits tirés du groupe 3

- **45Anne** : *Je vous propose mon savoir-faire dans l'accueil, de repas, la surveillance... le sens des responsabilités, de la vigilance, de la patience avec les enfants et de l'écoute auprès des parents.*
- **46Corinne** : *à veiller au bien-être des enfants... participer à leur développement moteur et intellectuel...*
- **47Isabelle** : *les qualités nécessaires de douceur et d'affection tout en mettant en avant des qualités de patience, de dynamisme et d'enthousiasme mais aussi des soins, de la responsabilité et de la pédagogie...*

Analyse des extraits 39 à 47 : les fonctions psycho-langagières mises en œuvre : du parcours à la trajectoire de vie

Dans ces derniers extraits, les candidates montrent qu'elles ont saisi les activités **psycho-langagières** proposées par l'accompagnatrice pour analyser et synthétiser leur expérience en s'adressant soit au jury, soit à une collectivité (par une démarche fictive de candidature etc.) en adaptant leurs productions langagières au discours de l'institution et ce, à partir des concepts référentiel. Elles sont entrées dans **la démarche heuristique** (de détermination des caractéristiques de la situation, d'enquête et de questionnement, de délibération voire de problématisation, de sélection des informations et de leur articulation), et même en quelque sorte dans **une démarche herméneutique** (de recherche de sens, d'interprétation et d'extrapolation de leur activité et de leur parcours). Enfin ces différents extraits tirés des versions finales des lettres de motivation des candidates après annotations de l'accompagnatrice et lecture au groupe démontrent tout l'impact des **processus inter-intra psychiques**, tels la reprise des mots d'autrui et l'engagement dans les différentes **activités psycho-langagières** visées par l'accompagnatrice.

Cela a exigé d'elles, à la fois, de mobiliser leur mémoire, de formaliser puis de conceptualiser et de théoriser ce qui dans leur pratique est la marque de compétences acquises en liens avec le référentiel de certification et cela leur a permis de se signaler en tant qu'auteurs qui disent « je » et qui parlent de leur parcours, de leurs rêves, de ce qui est important pour elles, de ce qui les mobilise et de leur trajectoire de vie. Ces différents extraits illustrent qu'il y a eu souvent transformation des processus de pensée, des représentations et de l'identité culturelle de ces candidates lors de leur recherche d'une certification par la VAE.

6.2.3.8. Les retours réflexifs sur leur parcours VAE

Le contexte rapporté par l'accompagnatrice dans son cahier-journal

« Pour terminer ce long cheminement partagé, je leur propose un premier temps d'évaluation de la formation, avec des questions du type " ce que j'ai appris sur moi, sur les autres, par les autres, ce que j'ai envie de dire..." Les réponses se font d'abord à l'oral, pour amener un temps "méta", où chacune puisse exprimer son vécu et ses réflexions sur ce parcours de formation, j'engage le processus, le plus souvent en leur demandant une évaluation "météo", c'est à dire de donner leur impression sous la forme de description météorologique ; elles se retrouvent, alors, dans la même situation que celle des métaphores, et formalise facilement leur avis à partir des images météo et des questions d'explicitation que nous leur formulons, les autres candidates et moi-même. Ensuite, je leur demande de formaliser leur réponses aux questions, individuellement par écrit, que je récupère.» cf. CAHIER-JOURNAL

Présentation des retours réflexifs des candidates

Par un questionnaire (voir ci-dessous, page suivante), l'accompagnatrice propose un autre cadre **de réflexivité** quant au vécu par les candidates du parcours VAE, où il s'agit pour elles non seulement d'évaluer l'aide apportée pour l'élaboration de leur expérience, mais aussi d'inscrire le but de leurs actions dans une activité et un motif plus large que la seule obtention du diplôme par la VAE. C'est un cadre de réflexivité qui puisse les amener aussi à conceptualiser peu à peu leur parcours comme une trajectoire, à en identifier les ressources et médiations (techniques et humaines), les apprentissages effectués et à prendre conscience des mobiles profonds qui les animent. Comme précédemment, cette dernière situation

d'accompagnement est conçue pour réactiver entre toutes le contrat de confiance et de communication et une dynamique des échanges basés sur le partage et la collaboration entre pairs, avec l'utilisation *d'outils-instruments* comme l'Alliance et le QE.

Ce retour réflexif, qui n'est d'ordinaire pas demandé dans le dispositif VAE, est un autre *outil-instrument* mis en place par l'accompagnatrice pour créer à nouveau un cadre de réflexivité et d'adressage, afin que chaque candidate, reprenne cette posture réflexive d'auto-évaluation, d'objectivation et d'être une « autre pour soi-même ». Afin qu'elle mobilise seule et régulièrement ces *fonctions psycho-langagières* spécifiques engagées lors de chaque séance d'accompagnement, comme retour sur son parcours, sa pratique, ses idées, initiant des mouvements de prise de conscience et d'analyse. Comme pour l'analyse de discours des lettres de motivation j'ai pris en compte le contexte de l'énonciation, les caractéristiques des scriptrices ainsi que les caractéristiques sémantiques de l'énoncé. Ces énoncés sont tirés des retours réflexifs « à chaud » à l'oral, puis à l'écrit, demandés par l'accompagnatrice lors de la dernière séance d'accompagnement des groupes 1, 2, 3, en réponse au questionnaire semi-directif suivant : cf. CAHIER-JOURNAL

- Qu'est-ce que cette formation m'a apporté ?
- Que m'a-t-elle appris de moi ?
- Qu'est-ce que les autres du groupe m'ont apporté ?
- Qu'est-ce que m'a apporté le carnet de bord ?
- Et comment je l'ai utilisé ?

De même que précédemment, j'ai étudié les marques de subjectivité des candidates, traces de *fonctions psycho-langagières* sous-jacentes et de l'usage qu'elles faisaient de l'énonciation. C'est ainsi que l'on peut appeler subjective, l'attitude qui consiste à parler ouvertement de soi, et l'attitude qui consiste à parler d'autre chose mais en termes médiatisés par une vision interprétative personnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Les marqueurs des différentes *fonctions psycho-langagières de positions d'énonciation*, (système des pronoms personnels, celui des déictiques temporels et spatiaux, mise en scène de façon plus ou moins implicite d'autres voix que celle de l'auteure dans son discours, sont en gras dans les différents extraits, de même que les marqueurs de différentes *modalisations*, qui révèlent aussi, comme nous l'avons vu précédemment ce travail subjectif par des évaluations, jugements, commentaires, exprimés à travers des auxiliaires de mode « vouloir », « devoir », « pouvoir » et des verbes tels que « penser », « croire », « souhaiter », « sentir ». Sont aussi notifiées en gras et soulignées, les marques les traces **de réflexivité**, comme distance à l'expérience, retour sur son parcours ou projection dans l'avenir.

Retours réflexifs collectifs des Groupes 1, 2 et 3 et fonctions psycho-langagières (extraits tirés du cahier-journal de l'accompagnatrice)

- **Pêle mêle : ça met en valeur, ça donne de l'assurance, ça apprend le travail collaboratif je trouve que le carnet de bord est indispensable, cette formation m'a montré la diversité des connaissances, des compétences et des expériences de l'assistante maternelle, la VAE, ça va changer notre statut / parents, c'était la mise à plat de ce que je fais tous les jours, Avec la VAE, je sens que je m'améliore encore, Cette aide était nécessaire, La VAE m'a appris à décrire mon travail et à**

remarquer ce que je fais, Les autres m'ont apporté : elles ont raconté leurs compétences, ce qu'il faut faire ou pas, des idées, des informations, Le carnet de bord m'a aidée pour les activités, à rédiger le livret. Ça m'a redonné confiance en moi, Intellectuellement « ça remet en marche les neurones, ça bouscule, Ça m'a donné l'envie à faire autre chose, ça élargit, ça rebooste, la lecture à voix haute, ça aide, ça me rassure, ça me donne des idées, ça me fait prendre conscience de certaines choses ; maintenant je suis beaucoup plus précise et maintenant quand je fais quelque chose ça m'interpelle, ces « quoi , où, comment » de l'action, dans l'action, Avant on y pense pas, là on est ensemble à réfléchir, moi j'aurais été trop vague toute seule, ça m'a donné de la prise de recul et la logique du travail ; ce temps qui nous est demandé pour écrire le livret, c'est du temps donné pour travailler en dehors de chez soi, ces rendez-vous me stimulent...

- **Danièle** : c'est une aventure ensemble, on arrive à construire, j'ai finalement pris plaisir à écrire mon livret. Grâce aux autres assistantes maternelles avec qui j'ai travaillé dans les séances d'accompagnement j'ai pu échanger des idées et mieux me remémorer certains épisodes rencontrés lors de la garde d'enfants ou avec leurs parents...
- **Dominique** : Toutes les heures passées avec le groupe ont été enrichissantes (par la personnalité des personnes, l'expérience) ; ces heures passées ensemble m'ont permis d'appréhender le mieux possible le livret II qui, seule n'est pas facile à remplir, cette aide du groupe était nécessaire pour moi, je n'y serais pas arrivée autrement.
- **Eléonore** : le carnet de bord est indispensable ainsi que l'aide des autres, cela m'a appris à avoir confiance en moi et plus d'assurance. Les autres m'ont apporté une richesse supplémentaire avec une diversité de connaissances.
- **Marie France** : ça permet de retrouver l'estime de soi...
- **Chérifa** : au début j'avais un petit peu peur, quand je voyais comme les autres avançaient, mais maintenant ça va mieux, ça m'aide !
- **Pascale** : maintenant je me sens capable de beaucoup de choses, je peux analyser ce que je fais, je me rends compte de ce que je savais au début de la VAE et là où j'en suis aujourd'hui, c'est vraiment une mise à plat de mon métier...
- **Véronique** : les autres m'ont apporté leurs compétences sur des activités faites tous les jours par toutes mais pas de la même façon ; leurs aides m'ont appris à me questionner, me dévoiler sur mon travail envers les enfants, me mettre en valeur. Notre carnet de bord fait en groupe, m'a permis de mieux comprendre ce qu'est le CAP Petite Enfance, de décrire nos compétences et de les valoriser avec des exemples que l'on utilise tous les jours à la maison sans se rendre compte de ce que l'on vaut sur le point de vue professionnel...

Retours réflexifs écrits et fonctions psycho-langagières, cf. annexes LES RETOURS RÉFLÉXIFS

Danielle : L'accompagnement m'a permis de rédiger avec moins d'incertitude le livret II, grâce aux questions et aux conseils de Mme..., j'ai appris à visualiser mes activités avec les enfants et j'ai pu ensuite les relater avec de nombreux détails sur le livret II de la VAE. J'ai également réussi à analyser le contenu des activités que je décrivais et à définir quels apprentissages ou quelles connaissances je donnais aux enfants que je gardais. J'ai pris également conscience des qualités requises pour être assistante maternelle, écoute, patience, connaissance de l'éveil et de l'évolution des enfants. Grâce aux autres assistantes maternelles avec qui j'ai assisté aux séances d'accompagnement j'ai pu échanger des idées et me remémorer certains épisodes rencontrés lors de la garde des enfants avec leurs parents. Quant au carnet de bord, il m'a permis de vérifier tout au long de mes écrits si je respectais et parlais des fonctions et activités qui correspondent au référentiel du CAP Petite Enfance. J'ai trouvé cette formation très utile, voir indispensable, afin de rédiger au mieux le livret II de la VAE.

Dominique : La VAE m'a permis de mettre à plat mon métier d'animatrice du relais, je ne pensais pas être capable de rédiger toutes ces activités de les approfondir, je pense que suite à cette VAE, je pourrais encore

améliorer certaines activités. Je pense que cette VAE **me** permettra d'être **reconnue comme** une personne possédant un diplôme petite enfance (les élus, certaines assistantes maternelles). Le **carnet de bord m'a été utile surtout pour remplir** les feuilles **d'organisation** du livret II (description des compétences).

Eléonore : La VAE **m'a appris à prendre connaissance** de toutes les **compétences que j'ai acquises**, que **je suis une professionnelle de la petite enfance**, même sans le CAP avec **beaucoup de compétences. Formation indispensable pour remplir** le livret II.

Régine : La VAE **m'a permis de connaître mes compétences professionnelles**, de les **mettre sur papier** et de **pouvoir les développer**. Elle **m'a redonné confiance en moi, à revaloriser ma fonction** auprès des enfants. **Mon carnet de bord m'a permis de m'organiser pour le développement des activités**, la rédaction du dossier VAE. **J'y ai retrouvé toutes les informations nécessaires pour le remplir rapidement.**

Pascale : **Moi, le carnet de bord m'a beaucoup aidé**, d'ailleurs une dame du jury **m'a dit** que mon livret II était bien fait, **si j'avais été aidée** et qu'on y voyait **bien un fil conducteur.**

Véronique : La VAE **m'a appris que je suis une vraie assistante maternelle**, que **j'ai un vrai métier professionnel** et que **je suis une professionnelle de la petite enfance**. La VAE **me valorise**, la formation **m'a été très utile et instructive, toute seule, je pense que je n'y serais pas arrivée.** La prof est géniale, très à l'écoute, ouverte, explicative, compréhensible et disponible si besoin. La VAE **m'a apporté également de l'assurance en moi.** Encore merci pour cette formation et espérons être assez doué pour réussir notre CAP Petite Enfance avec la VAE.

Karine : la VAE **c'est vraiment la valorisation de la personne, c'est très enrichissant de travailler en groupe, ça dynamise, on était une bonne équipe où on s'est remis en question sur soi et sur son travail.**

Analyse des retours réflexifs des candidates : fonctions psycho-langagières mises en œuvre : de l'évaluation à l'auto-évaluation

Les différentes **positions d'énonciation** (du **on** au **je** et au **nous**) montre une progression entre l'oral et l'écrit de l'émergence du je, même si déjà pendant le temps de verbalisation en communauté de recherche collaborative instituée par l'accompagnatrice, les déictiques (*ça, ce cette...*) sont le plus souvent suivis des marques plus personnels (me, m', nous, s'...). Toutes les candidates, même à des niveaux différents s'engagent en tant que participante auteure de leur parole, dans **l'interaction** et les processus inter-intra psychiques, de manière volontaire, et montrent de l'attention aux choses et à soi, à sa pratique, aux dires des autres intervenantes par la reprise des mots d'autrui et l'internalisation dans leurs productions écrites des échanges qui ont précédé.

En effet les marqueurs énonciatifs subjectifs repérés dans les énoncés des candidates nous permettent de saisir les mouvements de **prise de conscience** des candidates et des autres **fonctions psycho-langagières** liées à la **réflexivité**. Nous en relevons tout au long de ces énoncés les indices, les manifestations pragmatiques et les formes métacognitives relatives à la tâche encours ou réalisée dans le cadre de cette activité de retour réflexif demandé par l'accompagnatrice.

Ces **prises de conscience** n'ont été possibles que par le travail préalable d'évaluation du parcours VAE, engagé à l'oral en **communauté de recherche collaborative** permettant cette tutelle très particulière où chacune s'accompagne et accompagne les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique permanent, qui conduit les candidates à analyser et à réinterpréter leur expérience selon des modalités nouvelles. *C'était la mise à plat de ce que je fais La VAE m'a permis de mettre à plat mon métier... Le carnet de bord m'a aidé pour les activités...la lecture à voix*

haute, ça aide...La VAE m'a appris à décrire... encore améliorer certaines activités... activités de les approfondir...mieux me remémorer certains épisodes...

Il faut préciser que les **prises de conscience** des candidates portent maintenant, sur ce qu'il faut faire avec leur expérience et avec les concepts pour agir en VAE. ça m'interpelle, ces «quoi, où, comment» de l'action, dans l'action... de la prise de recul et la logique du travail... de mieux comprendre ce qu'est le CAP Petite Enfance,... respectais et parlais des fonctions et activités qui correspondent au référentiel.

Les prises de conscience portent d'autre part, sur leur expérience revisitée «**enquêtée**» dans le but de faire valoir cette expérience. m'a montré la diversité des connaissances, des compétences et des expériences de l'assistante maternelle... décrire nos compétences... d'être reconnue comme une personne possédant un diplôme.. appris à prendre connaissance de toutes les compétences que j'ai acquises,.. suis une professionnelle de la petite enfance... avec beaucoup de compétences... connaître mes compétences professionnelles... revaloriser ma fonction... une vraie assistante maternelle... vrai métier professionnel... une professionnelle de la petite enfance... La VAE me valorise,... me mettre en valeur...) Elles émettent des jugements évaluatifs sur le travail effectué en VAE et sur les apprentissages réalisés (réussi à analyser le contenu des activités ... visualiser mes activités... maintenant je suis beaucoup plus précise...être capable de rédiger... mettre sur papier... pouvoir les développer...lecture à voix haute...donne des idées... m'organiser pour le développement des activités... remis en question sur soi et sur son travail... analyser ce que je fais... appris à me questionner, me dévoiler sur mon travail...)

Les candidates procèdent à **une analyse réflexive de leur activité professionnelle**, *définir quels apprentissages ou quelles connaissances je donnais aux enfants ... également conscience des qualités requises pour être assistante maternelle... activités de les approfondir... encore améliorer certaines activités...* entre **inventaire d'actions, élaboration de significations et de sens à partir du référentiel et du vécu singulier**, « où elles se considèrent comme objet de leur activité sans se réifier dans cette objectivation » (Astier, 2004 p 28), mais aussi de **leur activité personnelle** et adoptent un **point de vue spécifique qui dit «-je»**. *retrouver l'estime de soi...redonné confiance en moi... l'assurance en moi...remis en question sur soi... rends compte de ce que je savais au début de la VAE et là où j'en suis aujourd'hui,... appris à avoir confiance en moi et plus d'assurance... seule n'est pas facile à remplir... je n'y serais pas arrivée autrement... ça élargit, ça rebooste... été trop vague toute seule... ça remet en marche les neurones, ça bouscule...Ça m'a donné l'envie à faire autre chose... ces rendez-vous me stimulent... pris plaisir à écrire...) Les prises de conscience concernent aussi le rôle joué par les autres et le plaisir que ces candidates ont eu à travailler ensemble. (Ça apprend le travail collaboratif...Les autres m'ont apporté... là on est ensemble à réfléchir... une aventure ensemble, on arrive à construire... Grâce aux autres... avec qui j'ai travaillé dans les séances... j'ai pu échanger des idées... avec le groupe ont été enrichissantes... heures passées ensemble m'ont permis d'appréhender... cette aide du groupe était nécessaire... l'aide des autres... Les autres m'ont apporté une richesse supplémentaire avec une diversité de connaissance... les autres m'ont apporté leurs compétences sur des activités... leurs aides m'ont appris à me questionner, me dévoiler sur mon travail... Notre carnet de bord fait en groupe,... c'est très enrichissant de travailler en groupe, ça dynamise, on était une bonne équipe...*

Le plus frappant est la manière dont les candidates ont intégré la fonction de **tutelle partagée**, passant d'une régulation de l'activité gérée quasi-exclusivement par l'accompagnatrice à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité de **réflexivité**, pour arriver à s'en charger et «développer leur propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elles-mêmes leurs propres actions et interactions avec les autres » (Bruner, 2002 : 290)

Après avoir traité et analysé ces différents éléments du corpus, sera fait un retour sur les résultats d'analyses au chapitre 7 de la troisième partie de cette thèse. Au chapitre 8, seront discutés puis synthétisés ces résultats en lien avec les concepts théoriques développés précédemment avant d'en envisager en conclusion le bilan puis l'extrapolation à d'autres contextes, publics et situations.

Partie III

Retour sur les résultats

d'analyses, conclusion et

perspectives

Présentation

Les analyses menées sur les différentes données construites à partir des éléments du corpus, tant écrites qu'orales, ont permis de faire la lumière sur les activités d'élaboration de leur expérience professionnelle (mais aussi, pour partie, personnelle) par les candidates à la VAE en vue d'obtenir le CAP « Petite enfance ». Toutes ont pu parvenir à une rédaction satisfaisante de leur livret II, retraçant leur parcours expérientiel et les leçons qu'elles en avaient tirées, en phase avec le référentiel de certification du CAP. Petite Enfance. Lors du passage de la VAE (soutenance du livre II et réponse à des questions du jury), leur prestation orale leur a permis de réussir et de recevoir les félicitations du jury.

Il y a plus : chaque candidate a reconnu avoir amélioré ses capacités à l'écrit comme à l'oral, capacités qu'une scolarité inégale avait à la fois développées et entravées, ainsi que son estime de soi. Chacune a constaté qu'elle avait appris à penser sa pratique, qu'elle avait appris à prendre du recul sur cette pratique, et même sur son parcours et qu'elle maîtrisait désormais des concepts qui lui semblaient jusqu'alors bien loin d'elle. Toutes ont reconnu le rôle facilitateur du groupe dans ce travail d'écriture partagé et collaboratif.

Il est donc temps de revenir sur les résultats, et la démarche qui les a permis, afin de relier le tout à mes hypothèses, ainsi qu'à mon cadre théorique et méthodologique. Ce qui sera fait dans les chapitres suivants, puis j'irai vers un élargissement possible de ce travail de recherche, qui fut aussi un accompagnement, à d'autres contextes, et à d'autres personnes engagées en formation des adultes.

Chapitre 7 - Retour sur les résultats des analyses

L'analyse des données issues des productions langagières écrites et orales des candidates a montré que l'activité d'élaboration de son expérience par chaque candidate s'est faite, d'une part, lors d'interactions langagières avec les autres et avec l'accompagnatrice par des processus interpsychiques, et d'autre part, lors des temps d'écriture individuelle par des processus intrapsychiques. Il s'agit ici de revenir sur les résultats de l'analyse de :

- ce qui s'est dit (thèmes, mots-clés, champs lexicaux, concepts et autres subjectivèmes),
- comment se sont construites les phases de conceptualisation des gestes professionnels des candidates,
- comment s'est élaborée leur appropriation des formes discursives de l'institution (étude de leur adressage, de leurs positionnements énonciatifs et réflexifs, de leurs marques de dialogue interne, de leur prise en compte du discours d'autrui)...
- et comment s'est produite leur élaboration d'un style personnel et du plaisir d'écrire.

Le chercheur n'a accès au psychisme et aux processus de pensée que sous formes de fragments qui ont été filtrés et tamisés par le sujet, « ce qui sort après la sélection », explique Vygostki, et comme lui, j'en avais l'intuition, désormais validée par les neurosciences. En effet comme le dit M. J. Berchoud « Apprendre [...] n'est pas seulement fait de mémoire, de mise en contexte, mais aussi de reformulations au présent via mille et un chemins biologiques, émotionnels et intellectuels, comme le montrent les travaux sur la plasticité cérébrale, qui ont fait l'objet notamment des colloques des printemps, 2008 au Collège de France et 2015 à Angers et de recherches spécifiques (Ansermet & Magistretti, 2010, 2011, Berthoz, 2004, Damasio, 2005), et ce qui en émerge porte un nom simple, la singularité (de chaque humain). » (Berchoud, 2013)

Il a fallu donc essayer de retrouver, dans ce qui a été écarté, ce qui pouvait apporter des informations sur la prise de conscience réflexive en cours, mais qui n'avait pas (encore) passé le filtre. Dans le chapitre 8 de *la signification historique de la crise en psychologie*, (p. 167, 1927/1999), Vygotski insiste sur le fait que notre conscience ne se rend pas compte de tout, « c'est comme si la conscience suivait la nature par bonds, avec des omissions et des lacunes » [...] elle est « l'organe qui choisit, le tamis qui filtre le monde et le transforme de telle sorte qu'il soit possible d'agir [...] et elle ne représente pas le monde mais 'le travaille' »

Pour l'analyse des activités professionnelles, Yves Clot s'inspirant de cette idée, différencie dans chaque activité, l'*action réalisée* par le sujet de l'*action réelle ou réel de l'activité* (1999, p.119-120). Si l'on postule que le *réel de l'activité* correspond au vécu non conscientisé par le

sujet dans le moment même de cette réalisation, tandis que *l'action réalisée* correspond à une vision externe, conscientisé par le sujet ou par autrui, de celle-ci. L'analyse des résultats pourrait montrer que les traces des **activités psycho-langagières** des candidates repérées grâce aux différents marqueurs énonciatifs-subjectifs, seraient bien les signes du réel de l'activité générées à l'interne c'est-à-dire, les signes des **fonctions psycho-langagières** ou processus de pensée convoquées dans les différentes situations rencontrées tout au long du dispositif VAE.

Cette recherche montre en outre que le fait d'avoir concilié les deux approches *top-down* et *bottom-up* a permis de rendre compte au plus près de ce qui s'était passé dans les interactions lors de ces séances d'accompagnement en VAE. Dans l'approche *top-down*, le fait de partir des traits situationnels (rappel rapide des rôles en présence, but de l'échange, ressources et supports, numéro et description de la situation et des **outils-instruments** mis en œuvre par l'accompagnatrice) a permis de mettre en lumière ce qui se passe dans les interactions.

Puis l'approche *bottom-up* a permis de reconstituer les caractéristiques de la médiatisation par les candidates des **outils-instruments** proposés par l'accompagnatrice. Les caractéristiques externes (situation et **outils-instruments**) n'ont été en effet prises en considération que dans la mesure où elles ont été en quelque sorte "internalisées", appropriées sous une forme ou sous une autre comme "indices de contextualisation" (Vygotski) et de génération de fonctions psycho-langagières spécifiques.

Par exemple dans l'activité : « élaborer son expérience pour une VAE », la première fonction psychique supérieure ou **fonction psycho-langagière** mobilisée, condition d'une véritable implication a été une pleine attention, « mindfulness » (Langer 1993, Salomon 1983, Perkins, Jay & Tishman 1993, in Sarig, 1996). La candidate attentive a mis ensuite en mouvement des **activités psycho-langagières**, marques d'autres **fonctions psycho-langagières** particulières qui ont engagé des intentions, des remémorations, des types d'actes et de processus de pensée, des foyers d'attention, dont les traces analysées dans ses productions langagières. Les intentions ont concerné la réception et la mobilisation des significations offertes par les autres candidates et l'accompagnatrice et l'appropriation de ces significations par la création de ses propres significations et le fait d'avoir mobilisé d'autres **activités psycho-langagières**, comme, le fait d'adhérer, de se mettre d'accord, de reprendre les mots d'autrui, de contredire, de débattre, et d'utiliser **les outils-instruments** proposés par l'accompagnatrice.

Sur le plan de l'étude méthodologique, les séances d'accompagnement ont été considérées comme une forme d'activité conjointe qui s'est accomplie dans et par l'interaction entre l'accompagnatrice et les candidates et qui s'est poursuivie ensuite dans les temps de productions écrites. Nous reviendrons donc d'abord sur les résultats de l'analyse des **activités et fonctions psycho-langagières** des candidates lors des séances d'accompagnement, puis seront reconsidérés les résultats d'internalisation liés aux traces de processus inter-intrapsychiques dans les productions écrites individuelles des candidates en tant que traces des transformations de **fonctions psycho-langagières** spécifiques, et enfin nous nous pencherons sur les résultats de l'étude des modalités d'accompagnement.

7.1. Activités et fonctions psycho-langagières des candidates lors des interactions verbales

Ainsi l'analyse des résultats tirés de l'étude comparative et longitudinale, montre l'évolution de *fonctions psycho-langagières* spécifiques mobilisées par les candidates dans leurs *activités psycho-langagières* réalisées tout au long des interactions vécues lors des séances d'accompagnement de leur parcours VAE. A partir de ces observations et analyses, seront proposées des catégorisations d'*activités* et de *fonctions psycho-langagières* des candidates.

7.1.1. Des processus de conceptualisation : du registre pragmatique au registre épistémique

Les résultats issus de l'analyse méthodologique nous montrent comment le travail d'élaboration de l'expérience en VAE réorganise les concepts quotidiens (pour reprendre la terminologie de Vygotski), proches de l'action des candidates, par des prises de conscience : d'abord par la formalisation et l'explicitation de leur expérience, puis par la généralisation, l'abstraction, et l'usage volontaire des concepts techniques ou scientifiques du référentiel.

La genèse des concepts quotidiens pour ces candidates à la VAE s'est construite dans leur activité pratique, dans la communication avec leur entourage, la plupart du temps dans des situations informelles d'apprentissage. Le fait que ces concepts se soient formés dans l'expérience, dans un contact direct avec le monde, explique qu'ils ont un niveau d'abstraction peu élevé et se réfèrent directement aux choses, à l'environnement et aux gestes professionnels de ces candidates. Par contre, les concepts scientifiques (ici ceux du référentiel), sont des généralisations de deuxième ordre puisqu'elles se réalisent par l'intermédiaire d'un autre concept, car même si les concepts scientifiques du référentiel prennent appui sur les concepts quotidiens des candidates, ils existent au sein d'un système de concepts organisés ; ils ne font que réorganiser les généralisations précédentes. De même, toujours en suivant Vygotski, les interactions verbales, donc les paroles des candidates et celles de l'accompagnatrice ont été *médiatrices* de l'apprentissage de l'écriture du livret II, dans le même jeu d'interdépendance que pour la description qu'il fait des conceptualisations entre concepts arithmétiques et concepts algébriques.

En effet, je pense à la suite de Vygotski que le développement des concepts quotidiens et celui des concepts scientifiques sont des processus étroitement liés, qui exercent l'un sur l'autre une influence constante, et que le cadre théorique de développement des concepts qu'il propose pour l'éducation scolaire est aussi pertinent pour d'autres dispositifs tels que la VAE. Ainsi lorsqu'il dit que «cette discordance se maintient non seulement chez l'adolescent mais aussi dans la pensée de l'adulte, parfois même dans la pensée au plus point développée. [...] Nous voyons là, la confirmation directe de ce que les concepts ne résultent pas simplement d'une élaboration logique de tels ou tels éléments de l'expérience,[...], mais qu'ils apparaissent par une toute autre voie» (1934/1997, p. 261), qui peut-être celle de la VAE, comme véritable rencontre avec les concepts scientifiques.

Pendant de leur parcours VAE, ces candidates ont été amenées à exprimer oralement puis par écrit cette forme prédicative de la connaissance dans les deux registres de conceptualisation, que sont le registre pragmatique et le registre épistémique, en passant du je expérientiel ou pragmatique liés à leurs concepts quotidiens au je (ou au nous) épistémique ou scientifique liés aux concepts du référentiel.

7.1.2. Des phases de conceptualisation et d'élaboration pragmatique

Vergnaud définit la notion de processus d'élaboration pragmatique (1990) comme le processus par lequel des concepts acquièrent du sens pour un individu à travers les situations qu'il rencontre. Pendant de leur parcours VAE, ces candidates ont traversé treize situations mises en place lors des différentes séances d'accompagnement et ont été amenées à exprimer oralement puis par écrit cette forme prédicative de la connaissance dans les deux registres de conceptualisation définis précédemment.

Elles ont eu d'abord, pour le registre pragmatique, à faire germer les concepts scientifiques vers le bas, en réponse aux nombreuses QE de l'accompagnatrice et des autres candidates à décrire et à montrer comment elles réussissaient l'action, en retrouvant l'ensemble des buts, des invariants opératoires, des règles d'action et les principales classes de situations, c'est-à-dire en définissant la structure conceptuelle de la situation étudiée.

Elles ont eu ensuite, pour le registre épistémique, à faire germer les concepts de leur quotidien vers le haut et à identifier dans chaque situation donnée, ses objets, leurs propriétés et leurs relations, c'est-à-dire le champ conceptuel de la situation étudiée et les concepts du référentiel. C'est dans une démarche herméneutique qu'elles ont effectué ces différentes phases de conceptualisation qu'ont été la remémoration de leurs propres souvenirs et la mise en mots de leur expérience, d'abord par leur sélection, leur définition, leur résumé, puis leur reformulation et l'appropriation de savoirs par la mise en lien de leurs connaissances spontanées quotidiennes avec les concepts du référentiel, enfin la mobilisation des concepts ou de tout un champ conceptuel du référentiel.

Ainsi les trois premiers extraits ont été choisis parce qu'ils permettaient de montrer pas à pas des mouvements de conceptualisation chez les candidates et en particulier chez Corinne. En effet ce sont surtout de nouvelles *fonctions psycho-langagières* qui sont observables chez cette candidate, de par les différentes phases de conceptualisation qu'elle a mis en œuvre. Corinne a peu à peu sélectionné des informations et les a articulées ensemble, tout en montrant ses questionnements, son dialogue interne extériorisé, ses prises de conscience, son auto-évaluation. Elle a su argumenter et donner des indices pour expliciter ses règles d'action et les buts de son action.

Cette candidate a donné à voir la compréhension du but à atteindre c'est-à-dire, la représentation de la finalité à laquelle son activité devait conduire, et même la planification de son action en décrivant la décomposition du but en sous-buts à atteindre. À travers son discours, se sont mises en place différentes phases de conceptualisation qui permettent de catégoriser les faits, les objets du réel, et de prendre conscience de leurs attributs. Elle a montré aussi différents concepts-en-acte mis en œuvre qui sont des catégories de pensée à travers

lesquelles elle a identifié et intégré les paramètres caractéristiques de la tâche à laquelle elle était confrontée.

Autrement dit, selon Vergnaud, ces concepts-en-acte ont été les « filtres de sa pensée » par lesquels une tâche a été « lue » ou « perçue » par elle. En effet ces concepts-en-acte lui ont permis de focaliser son attention sur un nombre restreint d'éléments sélectionnés qu'elle a jugés importants pour la réussite de son action. Ses concepts-en-acte ont autorisé ainsi une représentation des seules caractéristiques de la situation dont la prise en compte a été estimée centrale quant à l'effectivité de l'action. (Vergnaud, 1996).

Corinne a pu poursuivre son processus de conceptualisation par la formulation d'un théorème en acte en énonçant une proposition de pensée tenue pour vraie par elle, une théorie (*en général...*) pratique implicite qui a fondé l'efficacité de son action Plus précisément, ces connaissances conceptuelles (tels concepts en acte : *attacher leurs lacets... c'est les baskets...*) ont permis à Corinne de comprendre quelle était l'organisation des caractéristiques opératoires (c'est-à-dire, des objets, propriétés, relations, processus, etc.) qu'elle avait identifiées au sein de la situation sur laquelle elle voulait agir. Selon Vergnaud (1996), d'un point de vue formel, un théorème-en-acte est une composition de concepts-en-acte, qui sont soit d'arguments (*car ils n'arrivent pas à les écarter...*) et de prédicats (*c'est les baskets*) qui ont permis à Corinne de comprendre comme étaient agencées les caractéristiques opératoires repérées. Autrement dit, ce théorème-en-acte a été à l'origine de l'efficacité de l'action de Corinne dans la mesure où elle l'a calquée sur une « représentation opératoire » de l'emboîtement des propriétés du réel. Les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte cités précédemment ont été les produits de l'activité conceptuelle de cette candidate qui a peu à peu déterminé les caractéristiques opératoires des situations auxquelles elle a tenté de répondre efficacement. Cf. annexes INTEGRALITE DES VERBATIM

C'est en analysant la nature, chez les candidates, de leurs connaissances conceptuelles, qu'ont pu être étudiées finement la représentation et la compréhension que les candidates ont élaborées de leurs savoirs professionnels objet de leur apprentissage par la VAE. On observe clairement dans cette étude le déplacement qu'ont effectué les candidates entre ces deux univers pragmatique et épistémique se traduisant par ce qu'on a appelé, à la suite de Vergnaud, un processus d'élaboration pragmatique ; d'une part, l'univers du système de concepts lié par exemple au concept de « en relation à l'externe, à l'interne » et d'autre part l'ensemble des situations dans lesquels ce concept acquiert un sens.

Elles ont eu à trouver, d'une part des situations qui donnent du sens à ce concept de « en relation à l'externe, à l'interne » (*La maîtresse par exemple*) et d'autre part, des concepts associés (*pour nous qui sommes en collectivité, c'est quoi ?*). Les situations ont pris pour elles un autre sens au vu de ce concept dont elles ont pu saisir les traits caractéristiques. Elles peu à peu sont passées de la description à l'analyse de leur expérience.

En fait, ce que l'analyse des résultats sur les séances autour des tableaux du livret II montre, c'est un travail sur la structure conceptuelle de la situation (Pastré, 1999) plus large, et loin des situations spécifiques et restreintes vécues par les candidates, car les caractéristiques agissantes ne sont pas uniquement dans l'ici et maintenant mais également dans « la portion absente du contexte ». C'est par l'apparition de nouveaux buts et par un processus de hiérarchisation entre

ces buts nouveaux (proposés par les questions) et anciens (définis dans l'expérience antérieure) qui ont provoqué, dans certains passages, des « phénomènes de résistance, de blocage puis de dépassement au-delà des situations des candidates.

7.1.3. Retour sur une démarche heuristique et herméneutique

Nous le voyons, les résultats des analyses que le travail attendu en VAE est fort proche de l'enquête de Dewey, comme situation indéterminée à rendre déterminée par chaque candidate à la VAE Petite Enfance pour élaborer son livret II. Cette conceptualisation de l'enquête apportée par Dewey et mise en œuvre par l'accompagnatrice, a permis une continuité entre l'expérience des candidates et les questions pertinentes qu'elles ont dû se poser, et elle a fait se rencontrer en quelque sorte l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique. Ainsi la réorganisation de l'expérience par sa formulation, sa théorisation et sa généralisation a-t-elle induit une véritable démarche heuristique chez les candidates à la VAE Petite Enfance.

En effet ces candidates se sont bien trouvées face à une situation indéterminée (l'obtention d'un diplôme par un processus VAE) qui répond précisément aux caractéristiques qu'en donne Dewey : une situation « incertaine, instable et troublée » (1938, p.170) car l'issue pour elle était incertaine (validation totale, validation partielle, aucune validation) voire « perturbée, ambiguë, confuse, pleine de tendances contradictoires, obscure, etc. » car le dispositif leur semblait au premier abord confus, complexe avec une batterie de prescriptions, d'outils, de rites, de pratiques bref d'une culture nouvelle ; mais aussi une situation obscure car le cours de son déroulement pouvait avoir des conséquences ultimes que les candidates ne pouvaient voir clairement ; et enfin, situation contradictoire quand elle tendait à provoquer des réactions discordantes ou des controverses sur les gestes du métier, l'identité, le cours de l'expérience.

Pour Dewey, les expériences ne sont pas immédiatement ou également éducatives, car ce qui régit l'expérience, et lui accorde un double sens (objectif et subjectif), est l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs du sujet. Dans notre cas, les candidates à la VAE CAP Petite Enfance ont dû formaliser leur expérience en mettant en scène le jeu réciproque de ces deux chaînes de conditions, et en montrant les deux facettes (objective et subjective) de leur expérience pour parvenir à une appréhension différenciée et rationnelle de celle-ci.

En effet pour elles le travail d'élaboration et d'objectivation de leur expérience s'est toujours fait à partir d'une subjectivité dense provoquée par le choix d'une situation singulière, d'autant plus que leur activité professionnelle se faisait chez elles, dans leur propre maison. Leur pensée n'a pas été pas un simple acte de réflexion qui aurait visé un objet de l'extérieur car cet acte de réflexion appartenait à la situation elle-même et il leur a été en effet souvent très difficile au départ, de séparer idées et sensations, raison et émotion pour pouvoir formaliser leur expérience. S'est posé alors pour elles le problème de comment partir du connu des savoirs de l'expérience pour construire des connaissances objectives.

Au départ pour les candidates la situation semblait confuse, inquiétante, car inconnue, et le problème ne se réduisait pas à une difficulté simplement intellectuelle d'écriture du livret II ; l'importance de l'activité d'élaboration de leur livret II a bien été (d'abord à l'oral) de déterminer et d'identifier ensemble : des problèmes communs et des gestes professionnels

différents même si les buts sont identiques, des règles du métier définis et analysés par le collectif de travail qu'ont constitué ces candidates dans les activités à décrire, plus que la seule résolution du problème d'écriture du livret II.

Poser le problème, cela a consisté pour ces candidates à partir du connu de leurs connaissances expérientielles, à s'appuyer sur les observables du terrain pour les relier aux savoirs du référentiel à partir de certaines hypothèses ou questionnements. Ces observables pour les candidates ont été le connu, le présent, les ressources, les contraintes. Les hypothèses ont été pour elles, les pistes, les possibles, l'inattendu, le devenir en lien avec la structure conceptuelle de la situation.

L'élaboration du livret 2 a fait se rencontrer chez elles et avec elles l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique, en réorganisant l'expérience par sa formulation, sa théorisation et sa généralisation. Cette élaboration a induit chez elles une véritable démarche heuristique. Nous avons vu précédemment comment, chez Corinne, s'est peu à peu installée cette démarche heuristique, lorsque pas à pas, elle a décrit très précisément les caractéristiques de la situation qui est devenue de plus en plus déterminée (dans le sens de Dewey).

Cela a permis aux autres candidates de s'impliquer elles aussi et de participer à l'enquête en s'engageant d'avantage, par une mobilisation et un questionnement volontaires et en montrant ainsi qu'elles ont accepté la sollicitation de l'accompagnatrice pour entrer dans le processus d'enquête par leur adhésion. Elles se sont montrées ensuite capables d'initiatives, de prises de décisions et ont signifié leurs intentions. (*Oui mais par contre dans mon dossier, je vais mettre le plan de l'école...*) Elles ont pris part à l'enquête et ont examiné tous les alentours de l'expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser l'activité choisie. Puis, tout en s'engageant davantage dans la démarche heuristique par de plus en plus de marques de détermination des caractéristiques de chaque situation étudiée, elles ont montré qu'elles pouvaient revenir sur leurs anciennes façons de penser et qu'ainsi elles étaient en chemin vers une *démarche herméneutique* d'extrapolation, de transfert et de recherche de sens de leur agir.

7.1.4. Des saillances, des prises de conscience et des processus réflexifs

L'étude des résultats des analyses de la partie II montre que le fait d'avoir dû opérer un retour sur leur parcours pour décrire, formaliser puis généraliser leurs activités a amené les candidates non seulement à prendre de la distance par rapport à leur pratique mais aussi à s'engager dans des processus de prise de conscience et de processus réflexifs.

À ce point, je reprends à mon compte la thèse de Vygotski qui définissait la prise de conscience comme suit : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'une expérience vécue » (1925/2003, p.78-79). Si l'on adopte ce point de vue, la prise de conscience ne consiste plus en la découverte d'un objet mental auparavant inaccessible mais, comme le précise Clot à « la redécouverte –la re-création- de cet objet psychique dans un contexte nouveau qui le fait voir autrement » (2003, p.23).

L'analyse montre en effet différentes étapes de prise de conscience chez ces candidates, d'une part, sur ce qu'il faut faire avec son expérience et avec les concepts pour agir en VAE, (*Oui, je comprends, maintenant le mettre en application, je ne suis pas sûre*), et sur son expérience revisitée « enquêtée » dans le but de faire valoir cette expérience et d'autre part sur le fait d'inscrire le but de leurs actions dans une activité et un motif plus large pour la traversée de leur zone de développement et donc de conceptualiser leur parcours comme une trajectoire et d'en identifier les tournants, les ruptures et surtout de le mettre en relation par rapport au référentiel.

Cela s'exprime par différentes « figures de significations » utilisées progressivement par les candidates et des traces de dialogue interne, « contact social avec soi-même » pour reprendre les termes de Vygotski, dès lors qu'elles se sont mises à « penser par elle-même » et se sont appropriées ce que l'accompagnement leur a apporté en élaborant leur expérience par questionnement interne de leurs comportements et de leurs représentations. L'écriture de la lettre de motivation, et le retour réflexif, dont il sera question ci-après au sujet des écrits, qui ne sont pas d'ordinaire demandés dans le dispositif VAE, sont deux autres *outils-instruments* mis en place par l'accompagnatrice pour créer à nouveau un cadre de réflexivité et d'adressage. Ce cadre de réflexivité amène chaque candidate à mobiliser seule et régulièrement ces *fonctions psycho-langagières* spécifiques engagées lors de chaque séance d'accompagnement, comme retour sur son parcours, sa pratique, ses idées, initiant des mouvements de prise de conscience et d'analyse et à reprendre cette posture réflexive d'auto-évaluation, d'objectivation et selon les mots de Vygotski (1925/2003), pour devenir une « autre pour soi-même ».

Nous avons vu que la conceptualisation, telle que développée par Vygotski dans la citation suivante, est étroitement liée à la prise de conscience : « Nous avons affaire à deux mouvements de direction opposée : d'une part les structures de généralisation commencent à se lester d'un contenu et d'autre part la structure des connaissances antérieures du sujet dans un domaine particulier va se réorganiser à un nouveau plan de généralité ».

L'entrée dans une structure de généralisation et le remaniement que cela a provoqué à certains moments dans les connaissances antérieures se sont manifestés par des traces de prise de conscience révélées par les fameuses « ah ah » expériences ou « expériences-déclat » dont parle cet auteur. « Lors de telles expériences, s'ouvre brutalement au sujet apprenant la possibilité de comprendre et de généraliser autrement les connaissances particulières avec lesquelles jusque-là il travaillait » (1934/1997, p.240-241).

Ainsi Anne, au tour de parole 44 du sixième extrait (*ah...Oui, c'est vrai.*) a commencé à comprendre ce que voulait lui signifier l'accompagnatrice grâce à ses encouragements répétés, et a pris la peine de risquer un pas de plus et d'oser l'expression d'une prise de conscience et d'une certaine gratitude par une marque de dialogue interne extériorisé. (2: *oh, oui...4: oui, oui, merci... 7: Oui, oui, je vois bien mieux... 10: Oui, c'est vrai...*).

Vygotski ajoute que « La prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (2008, p.199). Yves Clot en conclue de même que la conceptualisation de la conscience est un mécanisme réflexif, dont les éléments fondamentaux suivants sont donc à retenir ; d'abord, que la prise de conscience n'est pas une rencontre avec le passé mais une transformation du passé ; ensuite, que c'est bien le nouveau contexte qui détermine le rapport à l'expérience passée et reconfigure sa signification ; enfin, que prendre

conscience c'est aussi redécouvrir le passé comme une possibilité réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant (Clot, 2001).

C'est en quelque sorte la rupture du tout unifié d'une situation : il y a prise de conscience quand il y a une perturbation de l'expérience et qu'il y a quelque chose qui « la heurte et l'arrête ». La prise de conscience commence par la déclaration qu'une situation est problématique, ce qui correspond, selon Dewey (1993), au début de l'enquête, dont il a été question à la section précédente. La distance par rapport à son expérience singulière a permis pour chacune des candidates, une certaine prise de conscience, elle-même singulière. Cela a été un acte personnel et partial, qui a été induit presque toujours par un acte interpersonnel qui a eu lieu en interaction, directement ou indirectement, avec les autres.

Les candidates VAE n'ont pas été seules face à leur expérience, car le contexte de la VAE (dispositif, acteurs, outils) a introduit ainsi une médiation qui leur a permis d'accéder à leur expérience. Cet effet de « dérangement », d'intrusion des exigences de la culture et du monde social (référentiel, outils, etc.) dans la relation avec l'expérience, a été doublé du fait que lors des séances d'accompagnement le langage était adressé, qu'il était demandé aux candidates une réponse langagière, orale ou écrite qui contraignait à dire l'activité, à la réélaborer pour autrui et dans un autre langage que la sémantique de l'action. Chaque candidate s'est trouvée alors en situation de produire un discours sur ses activités (actuelle et passée) dans une situation de forte réflexivité.

Les propres traces de l'activité langagière ont été, elles aussi, une médiation source de réflexivité pour les candidates, car le dispositif VAE leur a permis en effet d'exploiter ces traces langagières de leur activité actuelle et passée, en organisant des confrontations (lecture- questionnements-réécriture) entre les candidates et entre celles-ci et leurs productions langagières. En fait, c'est grâce à la médiation qu'ont constitué les traces de leurs productions langagières que les candidates ont pu procéder à un retour réflexif sur ce qui s'était passé et sur ce qu'elles avaient écrit. Ainsi peu à peu toutes les candidates se sont aussi peu à peu engagées dans cette analyse réflexive en montrant d'une part, des marques de dialogue interne extériorisé, de questionnement et d'auto-évaluation, même Chérifa qui a longtemps hésité à prendre la parole (*oui c'est vrai, je vois mieux... oui, je comprends mieux.... oui, mais à quoi ça sert les annexes, je n'ai pas tout compris... des choses évidentes qu'on ne pense pas à dire.... moi je comprends mieux maintenant comment faire, quoi écrire...*)

D'autre part, l'analyse des productions langagières orales montre, outre les traces d'un retour réflexif des candidates sur leur expérience, les indices d'une prise de conscience des liaisons et déliaisons opérées (Clot, 2003) lors de l'analyse différente de leur activité. Il en va ainsi des traces de dialogue interne extériorisé de la part d'Anne dans le huitième extrait (*moi je trouve que, comment je vais dire ça...*), de retour réflexif sur soi et sur sa propre pensée et de prise de conscience sous forme de la saillance suivante : *oui, c'est là...* Les autres candidates ont aussi alors participé à ce travail de réflexivité (*moi aussi, ça m'aide, c'est vrai, ça fait du bien...*) dans les extraits 9 et 10. Dans ses derniers tours de parole, Anne a fait montre non seulement d'une adhésion à la pensée d'autrui, mais surtout d'un retour sur ses anciennes façons de penser. Laurence aussi par le dialogue interne extériorisé, s'engage dans l'analyse réflexive, par le retour sur ses procédures et ses déclencheurs d'écriture, (*dans ma tête, je n'arrête plus du moment que*

j'ai le début, il me faut un certain temps, ça me vient, Je ne me dis pas, je pense à, je me dis, je pense à un truc à écrire, Je pense « alors je vais écrire ça, ça, et ça. » Odile s'est autorisée à penser à voix haute en quelque sorte (*Comment je fais ? Je ne sais pas, je vois une image. Je vois cette image-là, je me souviens de tout...*) On a pu suivre pas à pas par l'étude méthodologique du chapitre 6, son évocation, sa remémoration et sa prise de conscience de ce qui l'a aidé à dépasser ses difficultés pour écrire et le fait qu'il y a eu pour elle comme pour les autres candidates identité des mécanismes de la conscience et du contact social et l'idée que la conscience a été en quelque sorte un contact social avec soi-même. (Vygotski, 1925/ 2003, p.91)

Dans les cas étudiés, l'objet de la conscience a bien été la prise en considération des différents champs conceptuels du référentiel, le sens des différentes situations, des prises de décisions, etc. Avec Vygotski (1943/1997), je considère que « la prise de conscience s'effectue grâce à la formation d'un système de concepts ». Nous verrons plus loin lors des conclusions sur les productions écrites, que cette prise de conscience des situations et des concepts signifie une plus grande généralisation et une plus grande maîtrise.

7.1.5. Des positions d'énonciation, de la modalisation et de l'interaction

Le retour sur les résultats d'analyse montre aussi que les processus réflexifs évoqués ci-dessus se sont traduits dans l'évolution des positions d'énonciation des candidates : du *on* impersonnel, à des *je* en action, expérientiel, puis à du *je* identitaire professionnel, épistémique et personnel, existentiel en passant par des *tu* et des *nous* d'identité collective attachée au genre professionnel. Ces processus réflexifs ont été repérés aussi au travers de la modalisation, des genres discursifs et des styles de discours. Selon Kerbrat-Orecchioni (op. cité) : "analyser l'énonciation, c'est évaluer le poids du locuteur dans l'énoncé, c'est rechercher les procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé et se situe par rapport à lui", et ce qui relève de la modalité, c'est-à-dire du "point de vue du sujet parlant sur ce contenu".

L'analyse des interactions verbales a montré et analysé tout ce qui, dans l'énoncé, permettait de rattacher celui-ci à son énonciatrice et au moment où celle-ci s'est exprimée, comme le fonctionnement du système des pronoms personnels, et celui des déictiques temporels et spatiaux et a montré et analysé également comment chaque locutrice a mis en scène de façon plus ou moins implicite d'autres voix que la sienne dans son discours, d'où les études sur l'usage des concepts du référentiel, des temps verbaux et les formes du discours direct, indirect, rapporté, etc.

Ainsi dès ses premiers mots dans l'analyse du deuxième extrait, Corinne montre qu'elle a bien intégré le format du livret II attendu par l'institution (*en intitulé, j'ai mis, pour le contexte j'ai mis*), ensuite elle s'affirme de plus en plus nettement dans ses positions d'énonciation par différentes marques de modalisation (*Donc ... Pendant ce temps.....Nous, on sort... Oui mais par contre, ... Donc, ... Mais bon, ça dépend... Je fais bien attention... Donc... Donc voilà, ...*) De même, Odile s'est positionnée directement en tant qu'auteure de sa parole avec des déictiques et des pronoms personnels réitérés (*Moi quand je rédige, Ce que je fais, je le marque, Je pense à ce que j'ai fait ...*) Ce qui s'est joué dans le dispositif VAE, c'est que ce qui a été signifié a transformé les significations, mais aussi a souvent déclenché conjointement l'adhésion, le rejet, la coopération, la collaboration d'autrui et de soi-même. En effet l'engagement ou son refus peut d'une certaine façon, aussi

être considéré comme un positionnement sinon discursif du moins signifiant. Ainsi a été repérée, dans les productions langagières de chaque candidate cette dimension actionnelle du signe qui ne s'adressait plus seulement aux comportements et aux représentations des autres mais aussi aux siennes propres, en s'affirmant et en adhérant de plus en plus souvent aux discours des autres candidates, dans le cours des interactions (*Chérifa : ah oui, c'est bien !.. oui, ça c'est important !*).

L'expérience de la VAE vécue par ces candidates s'est réalisée dans le cadre d'interactions avec les autres, interactions langagières dans lesquelles les choses ont été nommées, les actions décrites et interprétées. Les représentations individuelles ont été travaillées et réorganisées, ce qui a été précisément le cas quand les candidates en VAE se sont emparées des mots des unes et des autres et des concepts du référentiel. Elles ont utilisé les *outils-instruments* mis à disposition par l'accompagnatrice (comme par exemple, l'Alliance, l'écriture puis la lecture de premiers jets d'écriture sur l'activité, le QE). Elles sont entrées dans un processus *de tutelle partagée*, puis de *communauté de recherche collaborative*, comme passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par l'accompagnatrice, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce toutes les candidates soient arrivées peu à peu à s'en charger partiellement en développant leur propre conscience et en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elles-mêmes leurs propres actions et interactions avec les autres.

Les travaux de Dewey, de Vygotski et de Bruner (op. cités) soulignent en effet que c'est essentiellement au travers de nos interactions avec le monde que nous construisons une conception de ce que nous sommes et que c'est au travers des interactions que la culture fournit à ses membres des modèles d'action. L'analyse des résultats montre bien, d'abord que les candidates à la VAE CAP Petite Enfance ont intériorisé cette quadruple fonction du langage, celle qui représente et qui définit, celle qui s'appuie sur la parole d'autrui, celle qui agit sur autrui et celle qui agit sur soi et en soi.

Ainsi dans le cinquième extrait chacune peu à peu va s'accompagner et accompagner Anne et les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique permanent. (*Chérifa : oui, c'est vrai c'est important de bien choisir l'histoire...et Corinne : oui, c'est vrai...*) et par suite Anne qui s'était déjà positionnée en tant que participante, de par sa mobilisation volontaire est devenue peu à peu auteure de sa parole (*moi je, je veux dire, je ne parle pas que de...*) et est passée de (*ça aide à ça m'aide...*) A la différence d'Anne, Laurence s'est positionnée directement en tant qu'auteure de sa parole (*moi, j'ai fait, je fais, je commence, je n'arrête pas, ça me vient, je pense, je me dis, je me rappelle, je fais des phrases dans ma tête...*)et même a fait montre de fonctions métadiscursives où se lisait la prise de distance par rapport à son propre discours.

Le retour sur les résultats de l'analyse des interactions langagières a permis d'une part, de montrer pas à pas les mouvements des *fonctions psycho-langagières* suivantes, conceptualisation, prise de conscience et réflexivité de la part des candidates et les traces de passage (ou de l'échec) de l'inter psychique à l'intrapsychique.

Ces résultats sont à croiser avec ceux de l'analyse des traces écrites pour déterminer l'impact de l'accompagnement et des passages de l'inter psychique à l'intra psychique non seulement sur d'autres *fonctions psycho-langagières* des candidates, comme leur rapport au

savoir, à l'écrit, au monde, aux autres et à soi, mais aussi leur estime de soi et leur sentiment de capacité, leur construction identitaire personnelle et professionnelle et le sens de leur parcours. En effet, l'utilisation des traces écrites dans l'analyse de l'activité des candidates et de la co-activité accompagnatrice-candidates et candidate-candidates a été une source très précieuse d'informations, à la fois directement, pour ce dont elles ont témoigné et indirectement dans la mesure où elles ont corroboré ou infirmé les informations qui ont pu être recueillies par les verbalisations dans les verbatim et en ce qu'elles ont été les traces des processus inter-intra psychiques de cette *communauté de recherche collaborative*.

7.2. Des productions écrites et des fonctions psycho- langagières spécifiques

Nous avons vu que je me suis basée sur la théorie des champs conceptuels et l'élaboration pragmatique pour montrer que c'est lors des séances d'accompagnement, que les candidates ont pu construire à partir de leur expérience et en relation avec les concepts du référentiel du diplôme des phases d'une élaboration pragmatique qui, selon les termes de Vergnaud (2003), étaient surtout l'identification « de concepts qui donnent sens aux situations ». Ainsi l'analyse des résultats tirés de l'étude comparative et longitudinale des productions écrites des candidates, montre d'abord, par la prise en compte à l'écrit des conceptualisations de leur expérience, développées précédemment conjointement avec l'accompagnatrice et les autres candidates. L'évolution des mêmes *fonctions psycho-langagières* que celles mobilisées par les candidates lors des interactions verbales des séances d'accompagnement. Cette analyse met en évidence, ensuite, de nouvelles *fonctions psycho-langagières* repérés par la présence de marqueurs énonciatifs-subjectifs spécifiques dans leurs prises de notes au carnet de bord, dans leurs différentes versions d'un même écrit lors des réécritures ou par la mobilisation *des outils-instruments* proposés dans les situations d'accompagnement, comme les lettres de motivation ou le retour réflexif sur leur parcours VAE.

Les analyses m'ont permis d'identifier les trois catégories suivantes, qui montrent sur quoi a été fondée l'analyse du développement personnel et professionnel des candidates (il en sera discuté au chapitre suivant) et ce au travers des différents marqueurs repérés dans leurs productions écrites :

- Une première catégorie autour de la germination des concepts pour l'élaboration de son expérience, depuis sa description et de sa narration jusqu'à sa généralisation et son analyse, du passage de l'inter psychique à l'intra psychique et de l'appropriation progressive des signes culturels de la VAE ;
- Une seconde catégorie autour du rapport à l'écrit et de l'implication de soi comme auteur de son écrit et d'un style personnel d'écriture et de l'estime de soi confortée ;
- Une troisième catégorie autour du sentiment de communauté de recherche et d'appartenance à un genre professionnel et du parcours à la trajectoire de vie.

7.2.1. De la germination des concepts et de l'appropriation progressive des termes du référentiel en tant que signes culturels de la VAE

Comme l'approche longitudinale de cette recherche a signifié opérationnaliser la thèse vygotkienne du passage de l'interpsychique à l'intra psychique pour examiner le «destin» des conceptualisations, il s'agit, par le retour sur les résultats d'analyse, de montrer comment les *fonction spsyo-langagières* mobilisées dans les interactions accompagnatrice-candidate et candidate-candidates ont été reprises ensuite par les candidates lors de leurs productions écrites. C'est-à-dire comment ces conceptualisations et ces autres *fonctions psycho-langagières* sont devenues des instruments de l'activité proprement psychique des candidates, en dehors « de l'aide de l'autre » pour reprendre les mots de Vygotski. (1934/1997)

Il s'agit également de montrer comment s'est opéré, chez les candidates, un double mouvement entre leurs expériences et les référentiels de diplôme, et comment s'est faite l'interdépendance entre concepts scientifiques et concepts spontanés. Et donc, si ce mouvement a consisté à trouver dans leur expérience des correspondances au référentiel, comme ancrage dans le concret et à trouver dans le référentiel ce qui correspondait à la généralisation de leur expérience et si ça été simultanément, un développement de la signification du référentiel et un développement de leur propre expérience.

L'analyse a montré aussi comment les candidates ont utilisé les outils institutionnels (le référentiel, le livret guide) et les *outils-instruments* (le carnet de bord, le QE, les métaphores...) proposés au cours de l'accompagnement ; et comment elles ont progressé dans la compréhension des attentes institutionnelles ; comment cela les a aidées et les a rendues plus capables de diriger seules certaines de leurs *fonctions psycho-langagières*. Ce sont les *fonctions psycho-langagières* de remémoration, de sélection et d'élaboration de leurs expériences qui ont été repérables dans la transformation de leurs *activités psycho-langagières*, c'est-à-dire de leurs processus d'écriture.

Autrement dit, au début du parcours des candidates, il y avait d'un côté leur expérience et de l'autre le référentiel : la question a été alors de repérer et analyser comment elles ont peu à peu, dans leurs productions écrites, fait l'usage du référentiel, tout en prenant comme objet leur expérience et son approfondissement. Nous avons pu ainsi suivre pas à pas, dans leurs différentes étapes d'écriture, les liens entre leur expérience et le référentiel et les traces de leur appropriation des concepts de référence, en tant qu'objet culturel mis à disposition dans le cadre du dispositif VAE et leur utilisation de plus en plus fréquente par les candidates dans leurs écrits successifs pour formaliser, puis généraliser, voire théoriser leur propre expérience.

En effet les traces écrites sont les indices permanents produits par l'activité intra psychique (Vermersch, 1994). Elles sont aussi ce qui est réalisé par chaque candidate, un produit l'activité de chacune d'elle, un produit ou résultat de la co-activité réalisée avec les autres candidates et avec l'accompagnatrice. Il s'agit donc d'activités inter-intra psychique durant les séances d'accompagnement.

Ainsi, lors de la première séance d'accompagnement, l'analyse longitudinale des notes prises dans leur carnet de bord par ces différentes candidates montrent que toutes trouvent des situations singulières pour ancrer les concepts du référentiel dans leur quotidien et répondre aux

objectifs de la situation mise en place par l'accompagnatrice, donc ont bien fait **germer les concepts scientifiques vers le bas** pour reprendre l'expression de Vygotski.

Par exemple, durant les deux premiers extraits, Marie France s'est engagée dans une première phase de conceptualisation (cf. annexes CARNETS DE BORD), une démarche herméneutique par la remémoration de ses propres souvenirs et la mise en mots de son expérience, en commençant par lister son expérience, soit par des substantifs ou des verbes à l'infinitif pour rappeler ses actions, soit par des noms d'objets rappelant les situations, d'une manière quasi chronologique, en faisant germer les concepts scientifiques du référentiel vers le bas pour les ancrer dans la réalité de son activité. (*Toilette... ménage... Rangement et préparation... vérification... Ouverture... Retrait des chaussures... Discussion... Bisous des... Toilette... Accueil*)

De même Véronique a utilisé surtout des verbes à l'infinitif pour notifier ses concepts en actes (*Fermer barrière... mettre chien en clos »... Transmettre aux parents nouvelles infos... chercher les autres à l'école... changer l'enfant... préparer repas...*) Dans le deuxième extrait, tenant compte des échanges, Véronique a poursuivi ses phases de conceptualisation par la mise en mots des règles d'action qui organise son activité en utilisant de plus en plus de verbes d'action à l'infinitif (*chercher les autres... préparer enfant ... descendre chercher ...*) et pour définir ses concepts en actes, de substantifs pour décrire les types de situations rencontrées, (*repas ... sortie... à l'école ... la sieste ... voiture ...*) et de descripteurs qui les caractérisent. (*8places... rehausseur ... groupe ... nombre d'enfants...*) et enfin a ébauché une mise en réseau de concepts pragmatiques (*porte, escalier, toilette, piscine, produits entretien fermé, chien, sécurité ...*) autour du champ conceptuel de la sécurisation de l'enfant.

Marie France, elle aussi, s'est appuyée sur les interactions et les questionnements de l'accompagnatrice et des autres candidates, pour poursuivre l'élaboration de son expérience par la mise en rapport de ses gestes professionnels avec chaque champ conceptuel du référentiel du diplôme et par la formulation d'un début de champ conceptuel en mettant en rapport des situations et des concepts.

Selon Vergnaud, le champ conceptuel relatif à un objet de savoir donné est l'association de deux ensembles d'éléments : l'ensemble des différents types de situations qui impliquent cet objet de savoir et, l'ensemble des différentes connaissances-en-acte qui sont spécifiquement nécessaires pour conceptualiser efficacement ces différents types de situations. Dans les extraits suivants, 8, 9 et 10, Marie France internalisé la démarche d'enquête initiée par l'accompagnatrice pour exprimer des concepts en actes, (par des verbes à l'infinitif), ou la mise en relation de ses concepts quotidiens, ce qui a contribué à développer de nouvelles phases de conceptualisation mettant en rapport des situations et des concepts avec les différents champs conceptuels du référentiel du diplôme, par exemple pour la fonction du référentiel « Accompagnement dans la vie quotidienne » : (*Apporter des règles... comment conduire l'enfant aux différents sens... Comment stimuler l'acquisition de la marche... Comment expliquer les sentiments par le langage... nommé les choses... Se détacher de l'adulte... Manger seul.*)

Nous avons pu observer clairement dans ces extraits le déplacement de l'inter à l'intra psychique, qu'ont effectué ces candidates, déplacement se traduisant par un processus d'élaboration pragmatique ; entre d'une part, l'univers du système de concepts lié aux concepts du référentiel et entre d'autre part, l'ensemble des situations dans lesquels ils acquièrent un sens. Toutes deux de manière semblable ont trouvé, des situations singulières tirées de leur quotidien qui ont donné du sens aux concepts et d'autre part des systèmes de concepts associés.

Dans le troisième extrait, l'analyse des écrits nous a montré très concrètement comment Véronique peu à peu, s'est engagée, elle aussi, dans un processus d'enquête sur son expérience pour poursuivre sa phase de conceptualisation en découpant le réel de son activité pour en décrire le mode de fonctionnement fondamental et en engageant un processus d'identification des caractéristiques fonctionnelles du réel. Cette forme centrale d'activité cognitive lui a permis une première analyse du réel, un « filtrage », comme aurait dit Vygotski, pour en extraire ses caractéristiques opératoires. Celles-ci sont les objets, les propriétés, les relations, les transformations, les questions ou problèmes suivants qui se sont posés à la candidate dans le cadre des différentes situations de son activité. (*Préparer repas type repas et quantité... prise repas... préparation sieste... nettoyage d'un verre versé... si température élevée, que faire... si tombe de vélo saigne...*).

Ces caractéristiques opératoires n'ont pas été précisément repérables dans ses prises de notes au carnet de bord mais perceptibles au travers de ses formulations qui suggèrent plusieurs **activités psycho-langagières**, susceptibles de générer son activité tant comportementale, tels ses gestes, ou plusieurs **fonctions psycho-langagières** sous-jacentes telles que ses perceptions, ses prises d'information, ses raisonnements et ses adaptations ; toutes ces entités cognitives ont constitué les différents schèmes de son activité. Mais cette candidate a exprimé souvent la contingence du réel et des situations, qu'elle a présentées comme des nouveautés ou des imprévus auxquels ses schèmes ont dû faire face. (*Si repas pris tôt par un petit...si trop habillé ou pas assez... si Robin dort et pas Lara...*) Elle a montré alors comment elle a dû dès lors gérer un incessant ajustement de ses schèmes à ces perturbations. (*Changer l'enfant si mouillé ou sale, change supplémentaire... si tombe de vélo saigne, désinfecté...*) Elle a su mettre en relation, pas à pas, de manière très souvent implicite, les concepts du référentiel avec ses propres concepts quotidiens, en des termes, parfois maladroits, pas toujours appropriés, par exemple avec ses réflexions sur la télé ou sur le fait de ne pas faire voir la mise à mort des lapins etc. (cf. annexes CARNETS DE BORD)

Mais d'autre part, les résultats issus de l'analyse des différentes productions écrites de ces deux candidates, Marie France et Véronique, ont montré également comment les interactions incessantes entre concepts spontanés et concepts scientifiques ont pu induire généralisation et conceptualisation chez ces deux candidates et comment le travail d'élaboration de leur expérience par l'écriture a réorganisé chez elles leurs concepts quotidiens tournés vers l'action par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire des concepts scientifiques du référentiel.

En effet, nous avons pu nous rendre compte que le référentiel et le livret II ont été à la fois des ressources et un cadre de travail pour ces candidates, de même que les **outils-instruments** tels que l'Alliance, les notes prises au carnet de bord, le QE interactif et tous les échanges vécus lors des séances d'accompagnement précédant ces temps d'écriture. Nous avons vu dans l'étude méthodologique que dès la deuxième séance, pour la situation, intitulée « comment décrire une activité ? », elles avaient décrit les schèmes de leur pratique professionnelle, surtout par la formulation de concepts-en-actes. Cependant ces schèmes n'avaient été évoqués que partiellement en ce début de parcours de VAE, même s'ils avaient servi, comme nous l'avons vu ci-dessus, de passeur entre un registre pragmatique et un registre épistémique. L'analyse des premières versions d'écriture sur la description de l'activité et **des fonctions psycho-**

langagières de Marie France et de Véronique a montré d'une part comment elles ont fait leurs premiers pas vers l'élaboration pragmatique de leur expérience et vers l'internalisation du cadre de la VAE (échanges, référentiel, *outils-instruments* proposés lors de l'accompagnement), mais aussi d'autre part, comment elles ont tenu compte des annotations de l'accompagnatrice pour poursuivre et affiner le processus d'enquête pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser leur activité en lien avec le référentiel. Elles ont pu alors développer leur propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elles-mêmes les formes discursives de l'institution (7Véronique : *pour valoriser les compétences construites...14*Marie France : *je me dois de valider mes acquis professionnels...*).

Les candidates ont aussi progressé dans la compréhension des champs conceptuels du référentiel dans leurs processus d'élaboration pragmatique de mise en lien de l'univers du système de concepts lié aux concepts du référentiel et de l'ensemble des situations tirées de leur expérience dans lesquels ils acquièrent un sens, en **faisant germer cette fois les concepts quotidiens vers le haut**, c'est-à-dire, vers les concepts scientifiques du référentiel.(44Véronique : *les progrès qu'il réalise sur tous les points de vue (évolution physique, morale, développement psychomoteur, motricité)*).

Ainsi les confrontations, des situations et des traces de l'activité, évoquées lors des séances d'accompagnement ont bien sûr toujours renvoyé les participantes à leur propre situation, mais non plus dans leur particularisme, mais dans leur potentiel de généralisation, en tant qu'elle n'était plus la, (sa) situation mais une situation parmi d'autres et reliée aux autres dans un ensemble plus vaste qui les intègre. cf. annexes LIVRETS II FINALISES

Comme on peut le voir, une telle analyse a permis de faire émerger des styles énonciatifs étroitement liés à la modalisation : on peut ainsi distinguer une évolution d'un style de type descriptif subjectif et affectif, centré sur l'histoire de vie de la personne, (par exemple, Véronique et « le passage des lapins » dans la première partie de leur livret II vers un style plutôt objectif, normatif, associé à un vocabulaire abstrait, lié aux concepts du référentiel, dans la seconde partie (les tableaux). À un second niveau, on peut distinguer une évolution entre l'affirmation d'un soi, purement subjectif et l'objectivation du discours ; et finalement une évolution de type plus rhétorique entre l'assertion impersonnelle de type normative et la distanciation argumentative de type plus nuancée.

En effet, le travail d'élaboration de l'expérience par les candidates a montré dans les versions finalisées des écrits du livret II, et leurs lettres de motivation, une réorganisation de leurs concepts quotidiens tournés vers l'action, par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire des concepts scientifiques du référentiel : (40Danielle : *rôle éducatif de ce métier...à acquérir les règles de vie sociale...43Dominique : participer à leur éveil... développement psychomoteur... 44Véronique : évolution physique, morale, développement psychomoteur, motricité... 46Corinne : leur développement moteur et intellectuel...*)

Ainsi nous avons pu voir progressivement chaque candidate parvenir à substituer à ses propres mots pragmatiques les termes du référentiel, certes de manière personnelle et parfois maladroite et est donc passée, du particulier au général, de la description à l'analyse et de la narration à l'argumentation. De plus, dans les extraits des lettres de motivation, les candidates

ont aussi montré qu'elles avaient saisi les *activités psycho-langagières* proposées par l'accompagnatrice pour analyser et synthétiser leur expérience en s'adressant soit au jury, soit à une collectivité (par une démarche fictive de candidature etc.) en adaptant leurs productions langagières au discours de l'institution. (43Dominique : « à réfléchir sur le métier et à la façon de l'exercer...40Danielle : de faire le point et d'analyser ma pratique professionnelle...complète mon expérience...47Isabelle : responsabilité et de la pédagogie... »)

Ce travail d'internalisation, a été notoire dans les versions finales, après qu'ont été intériorisées les annotations de l'accompagnatrice, la lecture au groupe et le travail collaboratif tels la reprise de mots d'autrui ou de concepts du référentiel et a démontré tout l'impact des processus inter-intra psychiques. Toutes les candidates, même à des niveaux différents se sont engagées en tant que participantes auteures de leur parole, dans l'interaction et les processus inter-intra psychiques, de manière volontaire, et ont montré de l'attention aux choses et à soi, à sa pratique, aux dires d'autrui par la reprise des mots des autres intervenantes et l'internalisation dans leurs productions écrites des échanges qui ont précédé.

7.2.2. Du rapport à l'écrit, d'une subjectivité assumée d'auteure de son écrit, d'une estime de soi confortée

Le retour sur l'analyse des écrits finaux nous frappe d'emblée par la présence massive des formes personnelles relevant de l'expression de la subjectivité. De manière générale, nous pouvons constater que les candidates ont pris largement en charge leur discours et se sont impliquées dans ce qu'elles ont dit et écrit. Les lettres de motivation et les retours réflexifs ont montré une forte dimension **subjective**, qui a consisté à parler ouvertement de soi, ou à parler d'autre chose mais en termes médiatisés par une vision interprétative personnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Ces marques d'une **posture** clairement **subjective**, ont été très nombreuses de la part de toutes les candidates, telles qu'elles se sont signalées en tant qu'auteures dans leurs énoncés, avec l'importance de l'émergence du **je** et de la dimension **modalisatrice**. Ces marques de **modalisation**, de l'intention, de la volition ou du rapport au temps, de l'argumentation, de l'auto-évaluation ou de commentaires, ont été repérables de par l'expression répétée des auxiliaires de mode et des verbes tels que :

8 et 22 Cherifa : je veux passer cette VAE...et pouvoir ainsi solliciter...J'aimerais faire valoir...9Corinne :j'aimerais mettre en valeur...5Karine : Aujourd'hui, j'ai choisi...6Régine : Je demande la validation..., j'aimerais avoir une reconnaissance...14Marie France : je me dois de valider mes acquis.....15Pascale : Mais je voudrais...19Régine : pour moi de pouvoir évoluer...30Régine : et de pouvoir suivre...4Eléonore : je désire être reconnue...1 Danielle : J'ai souhaité faire une VAE...7Véronique : J'ai décidé...37Anne : j'aime travailler en équipe pour échanger...)

En effet, autre phénomène frappant, les candidates ont eu généralement tendance à exprimer leur subjectivité sur un mode affectif, volitif et évaluatif plutôt que logique, neutre et objectif, car ont été en effet largement présents des verbes marquant la volonté ou le sentiment, des adjectifs et substantifs liés aux sentiments, des adjectifs et substantifs évaluatifs, dénotant soit un jugement axiologique, soit au contraire l'intensité et la poésie.

(31Véronique : Je découvre des choses nouvelles, chaque enfant est différent... J'adore leur faire partager mon goût de la vie en école maternelle, ce serait formidable pour moi...C'est un plaisir pour moi de partager mes

passions avec les enfants au quotidien, ils m'apportent bonheur et joie de vivre...33Sandra : J'espère avoir la chance de concrétiser, un jour, mes projets...36Pascale : le contact et les échanges avec d'autres adultes me manquent...38Corinne: Le fait de travailler en équipe est pour moi très enrichissant...41Marie France : d'aider l'enfant à grandir... 44Véronique : faire partager mon goût de la vie... par la patience et par la tendresse, ...surtout de partager les uns avec les autres....)

Les différentes positions d'énonciation (du on au je et au nous) montre une progression réelle entre l'oral et l'écrit de l'émergence du je, même si déjà pendant le temps de verbalisation en communauté de recherche collaborative instituée par l'accompagnatrice, les déictiques (ça, ce cette...) ont été le plus souvent suivis des marques plus personnels (me, m', nous...). En effet les marqueurs énonciatifs subjectifs repérés dans les énoncés des candidates nous ont permis de saisir les mouvements de **prise de conscience** des candidates et des autres **fonctions psycho-langagières** liées à la **réflexivité**. Nous en avons vu les indices lors des précédentes analyses, les manifestations pragmatiques et les formes métacognitives.

(ça apprend le travail collaboratif...je trouve que le carnet de bord est indispensable...La VAE m'a appris à décrire mon travail et à remarquer ce que je fais... maintenant je peux analyser ce que je fais, je me rends compte de ce que je savais au début de la VAE et là où j'en suis aujourd'hui, c'est vraiment une mise à plat de mon métier...j'ai appris à visualiser mes activités et j'ai pu ensuite les relater avec de nombreux détails...J'ai pris également conscience des qualités requises...appris à me questionner, me dévoiler sur mon travail...ça m'a donné de la prise de recul et la logique du travail...).

Bien sûr ces **prises de conscience** n'ont été possibles que par le travail préalable d'évaluation du parcours VAE, engagé à l'oral en **communauté de recherche collaborative** qui a conduit les candidates à analyser et à réinterpréter leur expérience selon des modalités nouvelles et à vivre autrement leur rapport au savoir. Kerbrat-Orecchioni (Op. cité) le dit, les marques de la modalisation ont bien montré les points de vue des candidates et ont signalé donc fortement leur présence entant que sujets scripteurs qui ont imprimé aussi leur marque singulière et ont adopté leur propre style. Elles l'ont fait en intégrant notamment les influences profondes et plus ou moins conscientes de leur milieu familial et social.

Le rapport au savoir de chaque candidate serait alors une sorte de condensé de cette histoire socio-familiale. Au-delà des différences et des distinctions dues aux origines et au sens du rapport au savoir des candidates à la VAE Petite Enfance, il est permis de retenir dans leurs productions langagières écrites des marques qui nous éclairent sur les transformations de leur rapport au savoir et de leur rapport à l'écrit.

(Le carnet de bord m'a aidé pour les activités...La VAE m'a appris à décrire...être capable de rédiger...ça m'interpelle...me dévoiler sur mon travail...de mieux comprendre...la lecture à voix haute, ça aide, ça me rassure, ça me donne des idées, ça me fait prendre conscience de certaines choses ; maintenant je suis beaucoup plus précise et maintenant quand je fais quelque chose ça m'interpelle, ces « quoi , où, comment » de l'action, dans l'action...de rédiger avec moins d'incertitude...j'ai appris à visualiser mes activités...Moi, le carnet de bord m'a beaucoup aidé...)

L'analyse de ces résultats montre aussi que certaines candidates sont venues à la VAE pour « réparer » quelque chose de leur histoire, comme un défi qu'elles se sont lancées à elles-mêmes pour restaurer l'estime d'elles-mêmes, en tant qu'être humain riche de compétences.

(retrouver l'estime de soi...redonné confiance en moi... l'assurance en moi...remis en question sur soi...appris à avoir confiance en moi et plus d'assurance...ça élargit, ça rebooste...ça remet en marche les neurones, ça bouscule...Avec la VAE, je sens que je m'améliore encore...maintenant je me sens capable de beaucoup...à

revaloriser ma fonction...m'a apporté également de l'assurance en moi...je ne pensais pas être capable de rédiger...appris à me questionner, me dévoiler sur mon travail...ça met en valeur, ça donne de l'assurance...maintenant je me sens capable de beaucoup...ça met en valeur, ça donne de l'assurance...)

Nous avons pu découvrir aussi dans l'analyse de ces écrits réflexifs de nombreuses «**saillances**» moments où la **subjectivité** des énonciatrices est passée au premier plan même s'il n'y avait pas alors explicitement l'expression d'une prise de conscience, d'un souvenir, d'une mise en relations ou d'un dialogue interne extériorisé. Ces saillances sont les marques d'émotion, d'affectivité, d'expressions telles que : *«pour moi très enrichissant... de partager... d'échanger...le contact et les échanges me manquent... j'aime travailler... Ce qui m'intéresse... j'ai compris maintenant merci...je sens que ça va mieux... ah, oui, je vois...»*

Le retour sur l'analyse des écrits montre que les candidates sont entrées dans un processus de distanciation et de réflexivité. Cela a impliqué, pour les candidates au CAP Petite Enfance, d'avoir mis en œuvre ou d'avoir fait l'apprentissage de compétences d'ordre pragmatique, sémantique et linguistique mais aussi d'avoir dû gérer des processus rédactionnels de planification, de textualisation, de révision et de remémoration (Hayes, 1996, modèle intégrant les paramètres individuels de l'acte d'écriture-composition...) comme le montrent les multiples corrections dans leur carnet de bord ou entre dans leurs diverses versions et la version finale. Les versions finalisées du livret II ont montré une certaine maîtrise de la langue française à travers l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le choix des mots, un style personnel et le plaisir d'écrire (*Danielle : j'ai finalement pris plaisir à écrire mon livret..*), de la créativité esthétique ou de l'écriture poétique et), comme pour Marie France par exemple, avec sa description sur « la situation d'éveil » : (*En cette journée d'hiver qui commence, le sol est couvert de neige...je constate qu'il ne craint pas de toucher la neige, mais sa peur reste entière...les grands se laissent tomber dans la neige avec des éclats de rire...*) Cf. annexes LES PRODUCTIONS ECRITES DES CANDIDATES

Elles ont aussi engagé une véritable démarche herméneutique,(de recherche de sens, d'interprétation et d'extrapolation de leur activité et de leur expérience), retour sur son parcours ou projection dans l'avenir, entre inventaire d'actions, élaboration de significations et de sens à partir du référentiel et de leur vécu singulier, où, comme le dit Astier, elles se sont considérées, elles et leur activité personnelle comme objet de leur réflexion sans pour autant « se réifier dans cette objectivation » (2004 p 28), tout en adoptant un point de vue spécifique qui dit *je*.

((28Danielle : tout d'abord c'est un métier qui n'est pas reconnu à sa juste valeur...Beaucoup de personnes considèrent qu'une assistante maternelle agréée est une gardienne d'enfants...29Dominique : me permettra de me prouver à moi-même que je suis capable de me donner les moyens de passer et d'obtenir un diplôme...Pascale : d'être reconnue pour mes compétences...5Karine de valoriser mes compétences...La VAE me valorise,...me met en valeur...4Eléonore : je désire être reconnue dans la société...8Cherifa : je veux passer cette VAE pour être reconnue...6Régine : d'être reconnue comme une personne possédant un diplôme...c'était la mise à plat de ce que je fais tous les jours...))

On a pu se rendre compte à partir de l'analyse des lettres de motivation que pour les candidates, l'obtention du diplôme a été bien sûr essentielle, mais d'autres motifs, pas toujours conscientisés et formulés, les ont motivées. Pour elles, l'enjeu a été, tout à la fois, social et personnel; il leur a été possible de faire reconnaître ainsi, des acquis, de devenir visibles dans

une société qui a besoin de signes, par l'obtention d'une certification qui a donné à voir leur position sociale, mais aussi leur position en tant qu'être humain.

7.2.3. Du sentiment de communauté de recherche, d'appartenance à un genre professionnel et du parcours à la trajectoire de vie

L'analyse des résultats des productions écrites a montré tous les liens entre celles-ci et leurs scripteures, comme la mise en scène de façon plus ou moins implicite d'autres voix que la leur dans leurs écrits, et aussi comment elles se sont appropriées les différents *outils-instruments* proposés dans les situations d'accompagnement. Nous avons vu ensuite, que l'approche longitudinale a permis de montrer le passage de l'inter psychique à l'intra psychique pour examiner, comme le dit Vygotski, le « destin » des *fonctions psycho-langagières* mobilisées dans l'interaction accompagnatrice-candidate et candidate-candidates et reprises ensuite par les candidates lors de leurs productions écrites. C'est-à-dire comment ces *outils-instruments* et ces *fonctions psycho-langagières* sont devenues des instruments de l'activité proprement psychique des candidates, en dehors « de l'aide de l'autre » pour reprendre les mots de Vygotski. De plus, dans le dialogue et les échanges s'est initié un travail sur le développement du sujet *je* existentiel et *je* épistémique ; et l'expérience partagée a créé un espace intersubjectif qui a permis à des acteurs sociaux d'aborder une situation concrète et d'avoir cette capacité émergente d'accueillir du sens et d'en faire quelque chose pour soi.

Cet espace intersubjectif a amené chaque candidate à développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elle-même ses propres actions, et prendre conscience de ce qui était important pour elle, en donnant plusieurs marques de modalisation, de positionnement et de dialogue interne extériorisé, dans des énoncés de plus en plus hachés, reflets du dialogue intérieur :

Corinne : *Oui, c'est vrai que je veux continuer à progresser... oui, c'est vrai, avec la VAE, je me sens plus capable...j'ai envie de suivre d'autres formations... Ça fait un moment que j'ai cette envie d'aller plus loin... je me trouve un peu coincée... Moi c'est ce qui m'est arrivée... au bout d'un moment ça me pesait... J'étais pas...je me sentais pas...continuer...)* cf. annexes RETOUR REFLEXIF ECRIT dans LES ECRITS DE l'accompagnatrice

Dans cet espace intersubjectif, non seulement se sont exprimés les dires de la pratique et les conditions de sa réalisation, avec un élargissement de la professionnalité mais aussi de l'identité professionnelle, .mais aussi, s'est instauré aussi un travail d'objectivation de la subjectivité dans une visée d'élucidation fondée sur l'intersubjectivité et la construction de soi.

C'est ainsi que le sens d'une situation de travail discuté pendant les séances d'accompagnement est à la fois individuel et partagé : individuel parce que le sens accordé par un individu lui est propre, et différent d'un individu à l'autre ; partagé parce que justement les individus d'une même communauté s'entendent relativement bien sur le sens à donner à telle situation, à telle pratique, à tel ou tel mot.

C'est ce partage que j'ai nommé **communauté de recherche collaborative** et que l'analyse des lettres de motivation et des retours réflexifs montre bien : *ça apprend le travail collaboratif...ces*

rendez-vous me stimulent...Les autres m'ont apporté...là on est ensemble à réfléchir, moi j'aurais été trop vague toute seule...c'est une aventure ensemble, on arrive à construire...seule n'est pas facile à remplir...Grâce aux autres assistantes maternelles...j'ai pu échanger des idées et mieux me remémorer...Toutes les heures passées avec le groupe ont été enrichissantes...je n'y serais pas arrivée autrement...l'aide des autres, cela m'a appris à avoir confiance...leurs aides m'ont appris à me questionner, me dévoiler sur mon travail...on était une bonne équipe...)

L'analyse des lettres de motivation et des retours réflexifs a aussi montré l'expression fréquente pour ces candidates du désir de rencontres, d'échanges, de travail en équipe, de développement professionnel et personnel avec et par les autres, d'autant plus que ces séances d'accompagnement ont créé cette **communauté de recherche collaborative** qui a agi comme révélateur de ces besoins :

(34Danielle : en équipe avec d'autres adultes...37Anne : j'aime travailler en équipe pour échanger...afin de pouvoir travailler dans des collectivités en équipe avec d'autres adultes...18Karine : me permettrait de travailler en collectivités...22Cherifa : travail en collectivité...26Jocelyne : en structure collective...36Pascale : le contact et les échanges avec d'autres adultes me manquent...8Corinne : Le fait de travailler en équipe est pour moi très enrichissant...d'échanger sur nos pratiques et de partager...)

Nous pouvons voir aussi que, parfois, la VAE était devenue nécessaire pour certaines, soit parce que l'organisme professionnel à laquelle elles appartenaient leur réclamait ce diplôme pour accéder à un nouveau poste, soit pour donner un nouveau sens à leur parcours et se mettre en projet et évoluer dans leur carrière. Ont pu être distingué également des termes qui mettaient en jeu une dimension temporelle passée (en référence à leur choix), mais aussi future, en rapport à des projets ou des perspectives que leur ouvrait cette VAE. Nous avons vu que ces perspectives avaient semblé être soit l'accomplissement d'un désir d'ouverture vers l'extérieure, soit de poursuivre une formation :

25Anne Cécile : je compte sur la validation du CAP petite enfance pour continuer mon chemin professionnel et élargir mes opportunités de travail...Véronique : de passer le concours d'ATSEM pour travailler en école maternelle, ce serait formidable pour moi...20Véronique : J'espère que ce diplôme, m'ouvrira plus tard d'autres horizons...17Eléonore : mais l'obtention de ce diplôme pourra m'ouvrir des portes dans un avenir...16Dominique : d'accéder à d'autres fonctions, d'évoluer...15Pascale : Ce diplôme m'ouvrirait des portes vers l'extérieur...30Régine : et de pouvoir suivre, par la suite, des stages adéquats à ce diplôme...)

L'analyse des résultats montre également que les processus réflexifs évoqués ci-dessus se sont traduits dans des positions d'énonciation des candidates qui ont évolué du « on » impersonnel, à des « je » en action, expérientiel, puis à des « je » identitaire professionnel ou personnel, épistémique ou existentiel en passant par des « tu et des nous » d'identité collective attachée au genre professionnel : *Une vraie assistante maternelle... vrai métier professionnel... une professionnelle de la petite enfance...ce que l'on vaut sur le point de vue professionnel...*

Ces processus réflexifs ont été repérés aussi au travers d'énonciatifs subjectifs, tels la modalisation, les genres discursifs et les styles de discours. Souvent, nous l'avons vu dans l'analyse des brouillons issus des carnets de bord, les candidates ont débuté par un discours normatif sur son rapport à l'enfant. Cela avait transparu notamment dans l'utilisation des pronoms personnels à la 3e personne (il, sa, son, se, lui) et des verbes indiquant une forte connotation normative (faut, doit, peut) en relation avec des qualités qu'une assistante maternelle devrait posséder.

Ensuite les candidates ont eu recours à un vocabulaire plus abstrait et ont évoqué leur formation comme un métier dans lequel elles désireraient poursuivre :

Comme professionnelle de la petite enfance...27 Sandra : pour poursuivre ma carrière professionnelle...26Jocelyne : et aussi pour pouvoir continuer mon parcours professionnel en structure collective...pouvoir travailler dans les crèches ou tant que ATSM...23Isabelle : crèches ou tant que ATSM...permis de connaître mes compétences professionnelles

Dans ce cas les candidates ont utilisé un lexique plus dénotatif : elles se sont exprimées en effet de manière très abstraite, à l'aide d'un vocabulaire conceptuel emprunté au monde professionnel et éducatif (éducation, formation, culture, profession, réussite, échec, tâche, ouverture, expérience, évolution). (32Anne : afin de poursuivre le développement de mes compétences...19Régine : Ce diplôme m'apporterait une qualification...

Ainsi, le retour sur les résultats tirés de l'étude comparative et longitudinale des productions langagières des candidates à la VAE CAP Petite Enfance montre que l'énonciatrice a été au cœur de cette recherche, par l'étude **de ses positions d'énonciation, de ses marques de réflexivité et de modalisation** comme révélateurs ou « symptômes » (mot de Vygotski) de ses processus inter-intra psychiques. Nous avons pu voir que la primauté de l'interdiscours dans l'analyse de discours a été donc essentielle, car parler, c'est toujours parler sous la domination d'autres discours déjà dits ou possibles, auxquels les candidates se sont référées ou qu'elles ont rejetés. Chaque candidate en tant que sujet a révélé un empilement d'identités, de subjectivités liées à des champs d'énonciation différents et qui ont interagi en elle. Comme sa subjectivité énonciative a été traversée par une foule de discours, celle-ci s'est construite à travers un discours qui est resté fragile ; elle ne pré-existait pas à son discours. Et ce discours n'était jamais tout prêt dans sa tête, il s'est construit de l'inter à l'intra psychique ; ainsi il a été repéré successivement des marques de l'appropriation par les candidates des formes discursives de l'institution (à partir des concepts référentiel) et de l'adressage ; des marques de la prise en compte d'autrui dans son discours ; des marques de ses moments réflexifs ; des marques d'un discours ou dialogue intérieur et des marques de saillances.

Le fait que description et analyse orales de l'activité aient été explicitées et débattues dans le groupe d'accompagnement du dispositif VAE a permis la transformation par la suite leurs productions écrites. Ces deux étapes, description et analyse orales de l'activité ont permis aussi dans les différentes productions écrites des candidates, de passer de la narration à l'argumentation et de révéler ces mouvements incessants dont parlent Dewey et Vygotski entre concepts spontanés, concepts pragmatiques et concepts scientifiques induisant généralisation et conceptualisation. Elles sont entrées dans une **démarche heuristique** (de détermination des caractéristiques de la situation, **d'enquête** et de questionnement, de délibération voire de problématisation, de sélection des informations et de leur articulation), et dans une démarche herméneutique (de recherche de sens, d'interprétation et d'extrapolation de leur activité et de leur parcours). Car cela a exigé d'elles, à la fois, de mobiliser leur mémoire, de formaliser puis de conceptualiser et de théoriser ce qui dans leur pratique est la marque de compétences acquises en liens avec le référentiel de certification, cela leur a permis ensuite de se signaler en tant qu'auteurs qui disent « je » et qui parlent de leur parcours, de leurs rêves, de ce qui est important pour elles, de ce qui les mobilise et de leur trajectoire de vie. L'analyse des résultats il-

lustre qu'il y a eu souvent transformation des processus de pensée, des représentations et de l'identité culturelle de ces candidates et tout l'impact **des processus inter-intra psychiques**, lors de leur recherche d'une certification par la VAE.

Le retour sur les résultats d'analyse des différentes productions langagières a permis ainsi de montrer pas à pas les mouvements *des fonctions psycho-langagières*, **conceptualisation**, **prise de conscience** et **réflexivité** de la part des candidates et les traces **de passage de l'inter psychique à l'intrapsychique**. Il a été aussi possible d'identifier les formes d'étayage et les autres médiations mises en œuvre par l'accompagnatrice pour les aider à décrire, analyser leur expérience et transformer leur rapport au savoir, au monde et à elles-mêmes.

7.3. Pratique et éthique d'un accompagnement collaboratif

Nous avons vu, dans l'analyse des verbatim, comment le cadre institutionnel du dispositif VAE, avait installé une relation d'accompagnement (à dimension clinique), en tant que posture et démarche spécifique de l'accompagnatrice, entre étayage et médiation en zone de développement potentiel. En outre, s'est développée une communauté de recherche collaborative, comme processus d'accompagnement intersubjectif contextualisé permettant l'appropriation par les candidates du sens de leur expérience.

7.3.1. D'une posture clinique de l'accompagnatrice, entre accompagnement et compagnonnage

L'analyse des verbatim a montré comment l'accompagnatrice avait adopté d'emblée une posture et une démarche à la fois d'extériorité et de proximité, par rapport aux situations de travail des candidates, afin de développer « un cadre pour que l'action puisse devenir ou redevenir un objet de recherche » (Clot, 2008) et un cadre sécurisant pour que la parole puisse advenir. Il s'est agi notamment : des conditions et du contrat de communication mis en place qu'elle a nommé l'Alliance (*En effet un cadre et un protocole sont indispensables pour permettre la confiance et la libre circulation d'une parole vraie.*) ; des ressources didactisées mises à disposition des candidates, comme les treize situations ; des activités psycho-langagières visées, avec différentes fonctions d'étayage apportées.

7.3.1.1. Une posture d'accompagnement centrée sur une présence à autrui

Nous avons vu dans les verbatim comment cette accompagnatrice avait habité une posture spécifique d'extériorité proche autorisant la subjectivité, c'est-à-dire d'avoir été là, avec les candidates, de manière authentique. Durant différentes situations didactisées par l'accompagnatrice, s'est créé un espace qui a permis une bonne distance, entre séparation et proximité, où chacune a pu retrouver sa capacité de poser des actes et des paroles, et qu' « à travers actes et paroles naît le sujet » (Imberbe, 2000) :

(d'être disponible, de s'imprégner des visages, des prénoms, des attitudes et de s'en repasser le film avant la séance, pour être immédiatement présente et réactive et enfin de porter en soi un véritable projet d'accompagnement à la fois joyeux, énergique et laborieux dans l'intention d'embarquer toutes ensemble...). cf. annexes CAHIER-JOURNAL

Il a été possible de percevoir aussi comment l'accompagnatrice s'est impliquée et a fait montre à la fois d'une grande vigilance envers la personne de chaque candidate et d'une capacité à prendre en compte cette altérité, l'être-là, qui a consisté surtout à mobiliser les ressources de chacune des candidates et donc à se mettre à leur portée et à leur service : (*Donc, dans le contexte, tu les donnes ou alors ce que tu fais c'est qu'entre parenthèses tu mets les âges, 3 ans, 2 ans....*) en recherchant une certaine simplicité garante d'une relation authentique, pour qu'elles puissent s'engager dans les apprentissages. (*Cf » ça veut dire voir. Voir annexe, tu mets voir annexe, si tu préfères Anne...Tu te rappelles de ça, aussi Anne?...c'était clair pour toi aussi Chérifa?...Donc on va tout lire ensemble...Parce que dès que tu mets des choses il faut que tu les comprennes...*)

L'étude des interactions verbales, (*tu as besoin d'être là dans ton histoire, tu y mets de toi, en tant que personne unique et singulière, de s'interdire ça bloque, tu peux te dire « je m'autorise à être là »*), a montré aussi qu'elle a pratiqué l'accompagnement, avec cette « centration inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle » pour l'aider à mobiliser ses ressources propres (Le Bouëdec, 2000, p. 137). Car qu'accompagner c'est « accueillir, écouter, s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est, pouvoir lui transmettre qu'il a été compris » et « participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit cheminer à ses côtés pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage » (idem, pp. 141-142)

Cela s'est aussi exprimé dans les énoncés suivants tirés des verbatim : *Oui, oui... Oui, je comprends... ah oui...Voilà, donc c'est clair pour toi ? Tu vois un peu mieux?... oui,...Merci Anne pour ton récit et merci à vous deux aussi, Chérifa et Corinne pour votre collaboration....*

7.3.1.2. Une posture éthique d'accompagnement de double réflexivité

Carl Rogers (1967) prône l'écoute inconditionnelle de l'autre et une éthique de solidarité dans un effort d'humanisation, basées sur ces trois concepts qui sont l'attention positive, l'empathie et la congruence pour aider celui qu'il accompagne à élucider par des reformulations et des questionnements d'explicitation ce qui est important pour lui et ce qui peu à peu fait sens. L'éthique de l'accompagnement suppose en effet une posture de reconnaissance de l'autre dans sa dignité et dans un rapport d'égalité.

Les analyse de verbatim, extrait 7, montrent comment l'accompagnatrice a conduit peu à peu la candidate, Anne, à entrer dans un cadre de réflexivité par l'utilisation pas à pas du QE et de la reformulation :

(Tu dis « j'aide les enfants qui ont besoin ou qui sont en retard ». Alors, comment tu les aides? ...transaction » ? Tu veux dire « transition?...Donc tu disais « ma mémoire c'est de travailler sur ce qui s'est passé...Oui...une mémoire ?,«ce», c'est quoi,? «ce» ça veut dire quoi pour toi ?,c'est où «ce»? Ça concerne quoi «ce» ?tu dis «des bonnes et des mauvaises choses qui se sont passées », mais quand «ce» s'est-il passé ? c'est où «ce»? Ça concerne quoi «ce» ?...toute ta vie, donc l'écrit pour toi si je résume, si je me trompe tu me corriges, l'écrit pour toi c'est la mémoire de ta vie aussi bien des mauvaises choses comme des bonnes choses, donc quand tu écris tu penses toujours à ça, tu as toujours ce rapport-là à l'écrit, c'est ça ?...)

Dans un autre extrait (6) du verbatim, on voit comment l'accompagnatrice a réactivé le contrat de confiance et de communication, en montrant un déploiement d'entrain, de sympathie et d'encouragement pour maintenir la motivation d'Anne à risquer un pas de plus vers cette posture où il s'agissait « d'être un autre pour soi-même », pour paraphraser Vygotski, de prendre de la distance, du recul par rapport à son expérience et d'amorcer un mouvement de prise de conscience et d'analyse. Dans les tours de parole 2 à 12 elle l'a aussi sollicitée à

devenir auteure de sa parole, à devenir attentive à soi-même et l'a amenée à une attitude d'écoute :

(Donc là tu en es à ... « la maman de Valentin arrive » et ?... Alors là tu vas mettre « à ce moment, la maman de Valentin arrive » pour qu'on voit que ça arrête l'histoire puisque c'est ça le problème qui te tracasse ?...qu'est-ce que tu pourrais mettre ?...Donc voilà, ça ce serait bien d'essayer de voir à quel moment tu peux montrer ton problème. Donc, « à ce moment, la maman de Valentin arrive »....oui, c'est ça ! Elle est belle là cette histoire de loup mais ce que tu pourrais mettre, c'est une petite réflexion à la fin comme une petite conclusion ?...)

Nous comprenons que l'accompagnatrice a autorisé cette prise de distance à l'égard de l'expérience, par le langage, en instaurant un cadre de parole qui garantisse la liberté de chacun et en laissant place dans son discours au discours de l'autre. La réflexivité ainsi initiée a construit un espace intersubjectif, un contexte social qui ont permis réellement de parler, de penser ensemble « l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre » où se « dessine plus profondément l'intrication des formes langagières et des pratiques sociales » (Chabanne et Bucheton, 2002, pp. 7 et 8).

Mais comment l'analyse de ses propres pratiques, lors de la tenue de son cahier-journal, l'a-t-elle amenée à cette réflexion sur une éthique de l'accompagnement évitant les positions de pouvoir dans la conduite d'actions et permettant d'engager chaque candidate dans un processus d'auto-construction ? Voici un extrait du cahier-journal :

(Le groupe est très hétérogène ; l'une a bac +1 est très à l'aise à l'oral, bien maquillée, à l'air sûr d'elle, une autre dit très vite son désir de sortir de chez elle, de parler avec d'autres adultes; une autre d'origine étrangère dit à chaque mot sa difficulté à comprendre ce qui est demandé , ce qu'on attend d'elle ou comment s'exprimer à l'écrit... et une autre ne dit rien, sur la réserve. Chacune me parle, comme à un maître, à celle qui détiendrait la solution. Mon premier objectif va être de casser cette image pour installer un vrai travail en communauté de recherche collaborative, où nous serons toutes à parité de parole. Mon premier rôle après avoir décrit la démarche et les étapes de cet accompagnement, a été de tout faire pour créer un véritable groupe, c'est à dire un travail collaboratif. Car cela renvoie à ma propre conception de la construction du savoir et aussi de l'analyse réflexive de pratique. Cf. annexes CAHIER-JOURNAL

Cette analyse nous a montré aussi que l'intérêt des prescriptions du dispositif VAE a été double :

- tout d'abord, à la section précédente, on a vu que la plupart **des activités psycholinguistiques** des candidates y compris celles qui ont consisté à utiliser tout simplement ces documents fournis par l'institution et mis à leur disposition s'y sont référées.

- Deuxièmement, les prescriptions qui ont formé l'univers et la culture dans lesquels les candidates ont dû entrer, ont aussi été mises à disposition de l'accompagnatrice et déployées par elle pour fonder les situations VAE. Elles ont donc imposé une certaine direction à l'activité des différents protagonistes. C'est à partir de l'analyse des différentes situations mises en œuvre par l'accompagnatrice, que nous allons voir en quoi ces prescriptions et l'utilisation du livret II ont fondé leur déroulement et leur appropriation par les candidates. Cf. annexes CAHIER-JOURNAL

7.3.2. Des ressources didactisées par l'accompagnatrice : des situations comme scénario à mettre en scène et à faire jouer

Nous avons pu voir comment l'accompagnatrice a didactisé le dispositif VAE en tant que cadre culturel, instrumenté, documenté, porteur d'une dimension de médiation forte dont elle a utilisé les ressources, parmi lesquelles le dossier lui-même, les différents guides et outils, les référentiels du diplôme et surtout la présence des autres et notamment la sienne. Ainsi l'environnement de la VAE, selon les termes de Dewey, pour l'accompagnatrice a concerné ses composantes matérielles et sociales, relationnelles, symboliques, culturelles et il lui a fallu « enrayer l'insécurité sociolinguistique » dont parle Marielle Rispaïl (2014), car il était indispensable de ne pas considérer une seule norme, centrale, mais la pluralité linguistique et culturelle existante). Au vu des résultats des analyses menés, cela a semblé valable aussi bien en français langue non maternelle qu'en français langue maternelle.

C'est pourquoi toute analyse du travail (ici les gestes professionnels des candidates et de l'accompagnatrice d'un côté et de l'autre l'activité d'écriture du livret II) a bien porté d'abord sur le cadre prescriptif qui a fondé les différentes situations à partir des buts qui ont été assignés aux candidates de rendre compte par écrit de leur savoir-faire professionnel en lien avec référentiel des compétences du CAP Petite Enfance et à l'accompagnatrice de les aider dans cette nouvelle activité. Et ensuite sur la position qui leur a été attribuée ou qu'elles se sont attribuées et sur l'identification des buts ou motifs et de leur signification.

Conformément à cette conception, les constituants des situations mises en place par l'accompagnatrice ne sont pas des données prêts à porter, que les candidates n'auraient eu qu'à endosser. C'est ainsi que peut être défini l'activité de conception spécifique effectuée par cette accompagnatrice comme un scénario avec tout ce qui a donné forme et cadre à l'activité des candidates. Ce scénario a été composé d'une succession de situations (scènes) dont chacune a eu elle-même ses propres fonctions, règles, objets, *outils-instruments*, types de relations sociales et ses systèmes de signes dont chaque actrice s'est saisie. Cf. Annexes TABLEAUX (tableau 4) et Cf. annexes CAHIER-JOURNAL

Le parcours VAE a donc été constitué de plusieurs situations différentes qui ont formé en quelque sorte, le script ou scénario qui a mis en scène les différentes phases de l'élaboration du livret II, dans un réel partenariat entre les candidates et entre elles et l'accompagnatrice. Après l'entretien d'orientation des candidates, l'accompagnatrice s'est alors appuyée sur les quatre activités attendues (au minimum) à décrire précisément, parmi les plus significatives qui ont été conduites durant leur expérience, sur le guide pour la construction de leur livret II et sur le référentiel des activités professionnelles du diplôme pour construire des situations. Nous avons vu précédemment que ces situations ont bien permis à chaque candidate, de décrire et d'analyser leurs activités par écrit, de mettre en valeur leur expérience et de prouver et démontrer lors de l'entretien qu'elles avaient bien mis en œuvre les savoirs et compétences attendus par le diplôme visé, puisqu'elles ont toutes réussi avec les félicitations du jury, ce qui est une évaluation par le réel social. Cf. annexes CAHIER-JOURNAL

Dans la première situation, le retour sur les résultats de l'analyse nous montre que cette première situation d'accompagnement *Le contrat de confiance ou " alliance "* a été conçue

par l'accompagnatrice en reprenant les termes de Le Bouédec (2001), pour installer entre adultes un contrat de confiance et de communication et une dynamique des échanges basés sur le partage et la collaboration entre pairs. Et que cet objectif a été atteint, ne serait-ce que par les évaluations des candidates dans leur retour réflexif. (*l'aide des autres, cela m'a appris à avoir confiance en moi...Les autres m'ont apporté une richesse supplémentaire...c'est une aventure ensemble, on arrive à construire...Grâce aux autres...là on est ensemble à réfléchir...les autres m'ont apporté...passées ensemble...on était une bonne équipe...*)

Lors de la deuxième situation, après qu'aient été explicités aux candidates les buts, modalités et fonctionnement de la VAE, de la rencontre avec le jury, le rôle du référentiel de compétences et l'utilisation du livret II, l'accompagnatrice leur a proposé un **outil-instrument**, « le carnet de bord » où elles ont dû noter les éléments concrets de leur expérience en lien avec les concepts du référentiel. En fait, l'analyse des résultats montre qu'elle a proposé aux candidates une « **germination des concepts vers le bas** » pour reprendre les mots de Vygotski et un véritable ancrage des concepts scientifiques du référentiel dans le concret de leur expérience, afin de leur permettre d'effectuer les premières phases de conceptualisation, en mettant en rapport leur expérience avec le référentiel du diplôme, ces concepts scientifiques et leurs concepts quotidiens à elles. Nous avons pu voir lors de l'étude méthodologique des carnets de bord et des retours réflexifs que les candidates avaient bien compris que le référentiel, mais aussi le livret II et surtout le carnet de bord leur ont apporté tout à la fois des ressources et un cadre de travail :

(Moi, le carnet de bord m'a beaucoup aidé...Mon carnet de bord m'a permis de m'organiser...Le carnet de bord m'a été utile surtout pour remplir...Quant au carnet de bord, il m'a permis de vérifier...Notre carnet de bord fait en groupe, m'a permis de mieux comprendre...le carnet de bord est indispensable...)

L'autre **outil-instrument**, le QE, questionnement d'explicitation, a été utilisé en permanence en tant qu'**outil-instrument** de base par l'accompagnatrice pour faire émerger et se développer l'expérience passée et l'appropriation de l'expérience en cours d'écriture chez les candidates, a été conçu à partir de l'entretien d'explicitation inauguré par Pierre Vermeersch (1994) **et** cependant s'en est distingué par des modalités d'application spécifiques à la séance d'accompagnement en groupe. En effet, on ne peut parler vraiment d'entretien d'explicitation que pendant la treizième situation intitulée « simulation d'entretien avec le jury », mais plutôt d'un questionnement suivi, à l'écoute et au service de l'apprenant qu'est la candidate à la VAE face à cette nouvelle activité d'écriture de sa pratique. « La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (Vermeersch, 2004, p. 17), donc des procédures et des procédés utilisés par les candidates pour effectuer le travail demandé par la VAE et faire émerger les inférences non conscientisées. « Ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique, et pour cerner les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés. » (ibidem, pp. 86 et 136-137).

Les résultats de l'analyse des données ont montré le triple intérêt de cet **outil-instrument**. Que dans un premier temps, en réponse au QE, les candidates avaient décrit ce qu'elles

faisaient, quels étaient leurs gestes professionnels et tous les alentours de leur activité. Qu'ensuite elles avaient pris conscience de comment elles s'y prenaient pour réaliser leurs différentes activités, c'est-à-dire explicitaient la cohérence de leur démarche (buts, modalités, règles d'action, théorèmes en actes...). Et qu'au troisième niveau, elles avaient pris conscience de ce qui les aidait à prendre conscience, s'explicitaient ce qui les avaient conduit à penser que cette démarche était réellement rigoureuse et cohérente et donc avaient réfléchi leur propre démarche en se situant dans un registre métacognitif ou en « dialogue interne » pour reprendre les termes de Vygotski. Et qu'à ce dernier niveau les candidates n'avaient pas seulement réalisé la tâche de la VAE, grâce au QE mais avaient de plus construit des repères de leurs propres apprentissages en s'appropriant cet **outil-instrument** de façon singulière comme « instruments psychologiques » de leurs propres processus psychiques, et donc avaient pris conscience de la façon dont elles mettaient en jeu leurs propres outils intellectuels (ici mémorisation, perception, gestion de l'affectivité, description, analyse...).

(Danielle : L'accompagnement m'a permis de rédiger avec moins d'incertitude le livret II, grâce aux questions j'ai apprises à visualiser mes activités avec les enfants et j'ai pu ensuite les relater avec de nombreux détails sur le livret II de la VAE et j'ai pris également conscience des qualités requises...)

Pendant la troisième situation, l'accompagnatrice a mise en place une activité qu'elle a nommé « les métaphores » sur les représentations de l'acte d'écriture et donc du rapport au savoir et à l'écrit dont elle servi dans les différentes fonctions d'étayage en ZDP et dont il sera discuté plus loin. Par cette situation, l'accompagnatrice a entraîné les candidates à vivre une fonction d'étayage innovante et partagée que j'ai appelé « **communauté de recherche collaborative** » qui a sollicité une tutelle très particulière permettant à chacune de s'accompagner et d'accompagner les autres membres du groupe dans un va et vient **inter-intra psychique permanent**, par une mise en commun des rapports à l'écrit de chacune d'entre elles et l'installation d'un premier cadre **de réflexivité**.

(J'accompagne chaque candidate dans l'analyse de sa métaphore par des questions d'explicitation, afin que toutes, nous puissions voir clairement l'image qu'elle nous propose. Je demande, alors, à chacune d'entre elles, de formuler une hypothèse d'action, qui puisse aider l'auteure de l'image, à dépasser ses difficultés, et bien sûr, je fais de même. Ainsi cela me permet de repérer leurs difficultés ou résistances à l'écrit et par suite de travailler avec elles sur les remédiations ou pistes de solutions. Les métaphores ont en effet un pouvoir évocateur laissant à chacune la possibilité de convoquer sa propre histoire, les pratiques qui sont les siennes, sa singularité, tout en engendrant une compréhension mutuelle, une dynamique collective, une communication intersubjective et interactive, et une implication de soi et d'autrui.) cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

L'analyse du verbatim sur les métaphores basé sur les travaux de Lakoff et Johnson (1985) et bien sûr ceux de Vygotski (1934/ 1985), a montré que, peu à peu, chaque candidate avait pu dire, par le biais de la métaphore, ce qui était indicible, au fond de soi, pas encore tout à fait conscientisé, ni verbalisé. Que cet indicible matérialisé par la métaphore, parlait de valeurs profondes, d'éthique, de croyances auxquelles adhérerait, même inconsciemment, chacune, mais aussi de "concepts quotidiens" (Vygotski), d'émotions, et de ressentis. Car les métaphores sont une interface conceptuelle et imagée structurant la compréhension d'un phénomène abstrait, la perception du réel ou même de penser le monde, et comme SE. Asch et Rudolf Arnheim (1974) l'ont montré dans un essai consacré à la métaphore, que la tradition verbale universelle reflète des processus psychologiques qui font dériver de faits perceptifs, des concepts décrivant des faits non perceptifs.

Que le rôle de l'accompagnatrice avait été alors de faire prendre conscience à l'auteure de sa métaphore de certains modes de fonctionnements à l'intérieur desquels elle était installée, en questionnant ces images implicites, d'où elle tirait inconsciemment, des hypothèses qui inspiraient ses actes. Expérience à recréer avec elle et avec les autres en révélant à toutes ce qui était resté de captif ou d'implicite dans une image et ce avant même d'élaborer un savoir à son propos, car, «la métaphore tient son pouvoir de sa fonction expressive qui répond au besoin de mettre en forme notre rencontre avec le monde» (Giust-Desprairies, p. 2006) :

(Anne : pour moi l'écrit c'est comme une mémoire... Acc : une mémoire ? Anne : Ma mémoire... c'est travailler sur ce qui s'est passé, ce que j'ai vécu et tout ce que j'ai fait... ce qui s'est passé en arrière Acc : donc c'est ce qui s'est passé en arrière et puis ""ce", c'est quoi, ? «ce» ça veut dire quoi ? Anne : ça peut être des très bonne choses comme des très mauvaises choses Acc : des bonnes et des mauvaises choses et tu veux dire quand c'est ce qui s'est passé c'est où ? Ça concerne quoi ? Anne : bah ma vie... Corinne : Oui, mon histoire perso... Acc : Alors qu'est-ce que tu veux dire par là ? Corinne : Ben en fait, c'est un peu une partie de mon histoire. Notre travail, c'est ce qu'on fait la plupart du temps donc c'est notre histoire... mais c'est peut-être embêtant de parler de soi comme ça ? Oui, c'est vrai mais c'était surtout d'en parler qui m'embêtait parce que c'est comme ça que je raconte et que j'écris. Isabelle : Un livre pour moi c'est raconter son vécu, enfin... oui son vécu... Acc : Quel vécu ? Isabelle : hé bien.... mon vécu aussi bien professionnel que dans la vie courante.... Acc : Donc, comment tu donnes du personnel et du professionnel ? Et comment tu penses que tu fais ça ? Isabelle : Par les mots, en développant parce que là, avec la VAE, j'ai appris à développer un peu plus, en développant un peu plus par les mots oui ... oui mais moi, ma difficulté c'est que si je n'ai pas un exemple pour ... et bien je n'arrive pas... Je n'arrive pas à trouver des exemples. Il faut que j'arrive à me trouver des exemples... Acc : Donc à chaque fois ? Isabelle : Oui, à chaque fois, il faut que j'essaie de me remettre dans l'activité que j'ai faite pour arriver à écrire. Laurence : moi c'est les traces de ce qui est dans ma tête... Acc : Donc des traces de ce qui se trouve dans ta tête ? Laurence : de ce que j'ai fait, de ce que je fais. de ce que j'ai fait, de ce que je fais. Acc : des traces de ce que tu fais, quand tu écris, tu laisses des traces ? Laurence : Pour expliquer notre attitude des traces pour expliquer aux autres.... Acc : Quand tu écris ? Laurence : Quand je commence, je n'arrête plus du moment que j'ai le début... Acc : Alors vous voyez, elle le montre avec sa main. Elle fait comme avec une pelote de laine. Elle commence à tirer un fil de la pelote et après ça ne s'arrête plus. Laurence : Voilà, il me faut un certain temps. Souvent c'est quand ça me vient. Je ne me dis pas « aller tel jour je vais faire ça. ». Dans la journée, je pense à quelque chose et là hop ça y est c'est le début de quelque chose et hop j'écris. : Non, je m'en rappelle toute la journée et je me dis « ce soir il faut que je le pose, il faut que je l'écrive ! » Odile : Ce que je fais en un instant, je le marque. Acc : Donc toi c'est un instant, c'est sur l'instant ! C'est-à-dire ? Odile : Je pense à ce que j'ai fait à l'instant même et hop je marque dans tous les détails ce que j'ai fait, comme un film. Je repense à ce que j'ai fait. Acc : Oui mais comment tu fais quand tu écris ces détails ? Odile : Comment je fais ? Je ne sais pas, je vois une image. Je vois cette image-là, je me souviens de tout et je le marque tout de suite sinon je n'y arrive pas. Ou bien je pars pour deux heures ou je pars pas du tout mais si je me souviens de cet instant précis hop je le marque, je prends le début et puis je poursuis... oui ! Dès que j'attrapais une image, je la marquais et j'allais comme ça jusqu'au bout. Sinon, si je ne voyais pas l'image je ne pouvais pas partir. Je restais bloquée sur ma feuille. J'ai tout terminé ! Tout est écrit.)

Pour Lakoff et Johnson (1985), ce sont les processus cognitifs, qui sont largement métaphoriques, ainsi les métaphores spatiales découlent de notre expérience culturelle et physique, (exemple : le bonheur est en haut, la tristesse est en bas...) Comme le disait bien avant eux, Vygotski, les résultats ont montré que les sens des candidates avaient été leurs plus sûrs alliés pour dire ce qu'était l'acte d'écrire pour elles toutes, et que même leurs concepts

quotidiens avaient dérivé de leur expérience sensoriel. Et que le langage avait été en interaction avec les autres médias perceptifs qui avaient été les principaux véhicules de leur processus de pensée, et non pas simplement une étiquette finale qu'elles auraient apposée à leur pensée. Et qu'en effet ce n'avait pas été la vérité ou la fausseté d'une métaphore qui avait importé, mais les perceptions et les inférences qui s'étaient autorisées d'elle, ainsi que les actions qu'elle avait sanctionnées. D'où l'intérêt d'avoir montré, dans cette thèse, en quoi les métaphores, principaux instruments de compréhension du monde, avaient pu permettre à chacune des candidates d'exprimer ses représentations et son vécu et de rendre compte par écrit de son expérience en allant au bout de la problématique qui l'animait, de s'en saisir et d'en comprendre le sens. Les résultats ont montré que les métaphores avaient eu un pouvoir évocateur laissant à chacune la possibilité de convoquer sa propre histoire, les pratiques qui sont les siennes, sa singularité, tout en engendrant une compréhension mutuelle, une dynamique collective, une communication intersubjective et interactive, et une implication de soi et d'autrui.

Dès la quatrième situation, les candidates ont commencé la description d'une de leur activité lors d'échanges oraux, où l'accompagnatrice, par une autre fonction d'étayage, celle de **mener l'enquête**, a effectué avec, voire, pour elles, une partie du chemin de questionner en QE tous les alentours de leur expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser les activités liées aux quatre fonctions du référentiel et à en rendre compte sous forme écrite. (*C'est un temps long d'échange, ponctué de silence, de bribes qui remontent à la mémoire, de mise en mots de la pensée... Toute cette étape est faite d'alternance, de temps longs de verbalisation et d'échanges d'expérience, et de temps courts de description écrite de la pratique. J'utilise le questionnement d'explicitation, comme moteur de cette dynamique, et facteur de remontée de détails précis des gestes professionnels.*) cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

Ce n'est qu'à la cinquième situation que les candidates se sont lancées dans leurs premières d'écriture sur l'activité grâce une nouvelle fonction **d'étayage de tutelle partagée** de la part de l'accompagnatrice qui a initié des pistes de remédiation ou de facilitation par rapport aux difficultés d'écriture des candidates.

(*Vont se poursuivre sur plusieurs séances, des temps de rédaction individuelle en intercession ou en présence, et des temps de lecture, par l'auteur, à haute voix, de ses textes... Soit, je leur donne des expressions, directement en lien avec les rubriques du livret II, en reprenant certaines formulations ... Soit, je m'appuie sur leur métaphore pour leur fournir différentes pistes pour dépasser leur blocage ou résistance à l'acte d'écriture...*) cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

Ensuite, lors de la sixième situation, après que l'une des candidates d'elle ait fait la lecture de sa production au groupe, les autres se sont peu à peu mises au QE sur tous les alentours de la situation décrite en suivant l'impulsion donnée par l'accompagnatrice et ont fait l'expérience d'être questionnées et de questionner en **communauté de recherche collaborative**. Ce qui a permis à chacune de s'accompagner et d'accompagner les autres membres du groupe dans un va et vient **inter-intra psychique** permanent, par le passage partagé et discuté d'une situation indéterminée à une situation déterminée dans une véritable démarche **d'enquête à plusieurs**.

(*Ce va et vient entre l'écriture, la lecture, et la réécriture installe une véritable relation de coopération entre les unes et les autres, mais aussi l'élaboration de compétences rédactionnelles construites collectivement. Mon travail consiste alors, à réguler ces moments, pour que se tricotent tout à la fois, dans chaque réécriture, les con-*

signes individuelles ou collectives, les pistes de remédiation et la richesse de chaque pratique personnelle.) cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

C'est lors de la septième situation, que nous avons vu avec l'étude méthodologique des différentes versions de Marie France et Véronique annotées par l'accompagnatrice, comment se sont effectuées leurs réécritures des premières versions dans l'intersession avec la prise en compte de ces annotations.

Pendant les **huitième, neuvième et dixième situations**, se sont déroulées les mêmes étapes que précédemment mais ces fois-ci sur l'analyse de leurs gestes professionnels. Dans ces trois situations, l'accompagnatrice a très souvent dû créer un cadre de réflexivité pour les candidates en leur donnant à voir ce qu'elles ne voyaient pas encore dans leur expérience mais qui était en gestation puisqu'elles l'avaient mentionné auparavant, dans leur description de leur activité. Plus exactement l'accompagnatrice a dû plusieurs fois prêter aux candidates, en s'appuyant sur le format du livret II, une démarche pour analyser et penser leur expérience, qui leur a montré comment les choses dépendaient les unes des autres, s'influençaient les unes les autres pour d'une part, les faire passer d'une succession de faits et d'événements à des relations causales et d'autre part pour les amener à procéder à une **élaboration pragmatique** des concepts du diplôme, c'est-à-dire à mettre en lien leurs concepts quotidiens et les concepts scientifiques du référentiel. Elle a sollicité de leur part, en fait d'expérimenter **la structure conceptuelle de la situation** en relation avec le référentiel du diplôme. Par conséquence, elle les a amenées à analyser une grande partie **des composantes du schème de leur activité**, et a donc fait pour faire **germer vers le haut leurs concepts quotidiens** vers les concepts scientifiques du référentiel.

(Elles remplissent alors avec une certaine facilité toutes les parties du livret II qui demandent une description fine et précise de leurs activités, mais n'osent pas encore compléter certains tableaux qui réclament de formaliser et de généraliser leur expérience, mais surtout se distancier de leur pratique, pour mieux la comprendre et l'analyser... Alors elles dépassent la singularité de leur vécu, pour aboutir à la généralité de la profession, c'est à dire aux compétences attendues pour la validation... Les temps d'échange deviennent des moments de formalisation et d'analyse, où les candidates font d'elles-mêmes, des liens, entre leur pratique et les compétences attendues du référentiel...) cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

Par la onzième et douzième situation, l'accompagnatrice a de nouveau proposé un cadre **de réflexivité** aux candidates sur le vécu de leur parcours VAE. Lors de l'analyse des résultats de l'étude des lettres de motivation et des retours réflexifs qu'elles avaient appris à maîtriser cette nouvelle forme d'enquête spécifique consistant en l'élaboration de leur expérience pour une VAE mais qu'elles avaient aussi inscrit le but de leurs actions dans une activité et un motif plus large et donc traversé **leur zone de développement** et conceptualisé leur parcours comme une trajectoire en utilisant très souvent les concepts du référentiel.

(Pour terminer ce long cheminement partagé, je leur propose un premier temps d'évaluation de la formation... Les réponses se font par écrit... Ensuite, pour amener un temps "méta", où chacune puisse exprimer à l'oral, son vécu et ses réflexions sur ce parcours de formation, j'engage le processus, le plus souvent en leur demandant une évaluation "météo" ...) cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

Enfin la treizième et dernière situation nous a permis de nous rendre compte lors de l'étude méthodologique que ces entretiens individualisés s'étaient déroulés en dehors des

locaux et des temps de rencontre prévus par l'institution, de manière volontaire de la part de l'accompagnatrice et à la demande des candidates, sous forme de rendez-vous individuels dans des lieux publics. Nous avons vu lors de l'étude des verbatim que l'accompagnatrice après avoir relu l'intégralité du livret II de la candidate, avait pris la place du jury pour questionner les candidates et les amener à poursuivre leur travail d'explicitation de conceptualisation et de retour sur leur parcours VAE. Nous avons pu voir d'une part comment avait procédé l'accompagnatrice pour permettre aux deux candidates concernées de préparer leur entretien avec le jury et d'autre part de vérifier qu'elle les avait effectivement bien amenées **en ZDP** à mobiliser consciemment les **activités psycho-langagières** visées et qu'elle les avait conduites à utiliser les ressources nécessaires pour répondre aux sollicitations possibles des membres du jury. cf. Annexes CAHIER-JOURNAL et TABLEAUX (**tableau 1**)

L'accompagnatrice a créé de nouveau un cadre de réflexivité et proposé aux deux candidates, une dernière fois « d'être un autre pour soi-même ». Par une série de questions (type QE), liées soit à des implicites dans les descriptions ou analyses de l'activité, soit à des oublis ou erreurs de formulation, elle leur a permis en quelque sorte un dernier entraînement à l'analyse de leur pratique, et ce surtout pour les rassurer sur leurs compétences dès lors acquises, à la présentation, à la formalisation, à l'explicitation et à la conceptualisation de leur expérience. Nous pouvons nous rendre compte que les **activités psycho-langagières** visées par l'accompagnatrice tournaient autour de la formalisation orale de leur expérience, dans une démarche herméneutique de conceptualisation, d'interprétation, d'extrapolation, de transfert et de mise en lien de leurs gestes professionnels et des concepts du référentiel et d'appropriation des formes discursives de l'institution attendu par le jury.

7.3.3. Des fonctions d'étayage mises en œuvre par l'accompagnatrice

Le retour sur les résultats de l'analyse des productions langagières de l'accompagnatrice lors des séances d'accompagnement et sur les différentes versions écrites de candidates a mis en évidence des formes d'étayage tirées du cadre conceptuel de Bruner à propos des fonctions tutorales, et d'autres fonctions d'étayage spécifiques à cet accompagnement.

7.3.3.1. Des fonctions d'étayage participant d'une dynamique interactive de l'accompagnement

Nous avons pu voir lors de l'étude des verbatim qu'au début de chaque séance l'étayage mis en œuvre par l'accompagnatrice a été composé essentiellement **des fonctions d'alliance, d'enrôlement, d'orientation et de valorisation**, car il s'est agi pour elle de réactiver le contrat de confiance et de communication entre les candidates, basé sur le partage et la collaboration entre paires et d'engager l'intérêt et l'adhésion de chacune envers les exigences de la tâche et de **l'activité psycho-langagière** visée. Cela a compris également le déploiement d'entraîn, de sympathie, de renforcements positifs et d'encouragement afin de dédramatiser les erreurs ou oublis et de faire des mises au point pour faire comprendre les écarts par feedback ou auto-évaluation :

(Tu te rappelles de ça, aussi Anne...c'était clair pour toi aussi Chérifa... ?...ah, oui, voilà, c'est bien, tu as raison... Là, oui c'est bien....Oui, oui, voilà, bien Anne...Voilà donc ce sont de bonnes remarques aussi Anne et

Chérifa...Voilà, donc c'est clair pour toi ?... Tu vois un peu mieux ?... oui,...) cf. Annexes INTEGRALITE DES VERBATIM

La fonction d'alliance a permis d'exprimer la solidarité de chacune dans une même aventure, dans un engagement personnel et réciproque et dans une sollicitude envers l'autre, « Car ce qui compte c'est le mouvement et la trace partageable que laisse l'écrit et le voyage de territoire en territoire ». (Ciffali, 2007, p. 19) (*C'est une aventure ensemble, on arrive à construire...passées ensemble...on était une bonne équipe...*), énoncés tirés des retours réflexifs. « Cette alliance n'a pu se faire sans confiance réciproque » basée sur des règles qui « ont concerné tous les éléments du cadre de l'accompagnement ». Cela a impliqué « une ouverture à l'autre et une foi en lui, une générosité désintéressée » [...] « des capacités d'écoute, de discernement et de cheminement » partagé et « la maîtrise de références théoriques » mais aussi « un cadre, des règles et des interdits, qui ont été autant de médiations et de repères » (Le Bouëdec, 2000, pp. 178-181).

Par ailleurs, Gaston Pineau propose l'accompagnement comme art de mouvements solidaires ou système de solidarité à base d'entraide mutuelle (1998) pour montrer les différentes notions de réciprocité, de complémentarité et de mutualité à l'œuvre dans la fonction d'accompagnement, ce que nous avons pu découvrir dans l'étude des retours réflexifs (*Grâce aux autres...là on est ensemble à réfléchir...les autres m'ont apporté...*) et dans le fait que très souvent l'accompagnatrice a dû relancer l'activité, par une sollicitation à une autre fonction d'étayage, **la tutelle partagée**, en insistant auprès du groupe sur les actions à mener, par exemple, pour identifier et comprendre ensemble, les caractéristiques déterminantes de la situation :

(nous allons reprendre phrase par...Corinne pourra peut-être dire qu'il... c'est pour ces deux choses... ce sont de bonnes remarques aussi Anne et Chérifa ...alors c'est super, le travail collaboratif ça sert à ça, quand l'une décrit ça sert aussi aux autres.... Merci à toutes les trois pour votre implication ...).

Cela permettant le passage d'une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, dans un va et vient inter-intra psychique permanent. Cette fonction de **tutelle partagée** a été aussi souvent sollicitée par l'accompagnatrice comme processus de passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par elle, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce la candidate arrive à s'en charger complètement. (*Donc on va tout lire ensemble...Parce que dès que tu mets des choses il faut que tu les comprennes...*). cf. Annexes INTEGRALITE DES VERBATIM

Le retour sur les résultats de l'analyse des productions langagières de l'accompagnatrice nous montre aussi comment celle-ci a installé un cadre et une déontologie pour le partage par chaque scripteur de son texte écrit, à voix haute ; un cadre, des règles, une écoute empathique mais ni leçon de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe ; un grand temps accordé à l'oral, puis un temps plus court à l'écrit, car « pour voyager ensemble, pour donner, pour recevoir, ce qui nous augmente ensemble » (Ciffali, 2007, p. 19). Nous avons vu par ailleurs comment l'écriture a permis ainsi une prise de distance et une permanence de la trace sur laquelle l'accompagnatrice a fait revenir les candidates, dans un va et vient entre écriture individuelle et lecture partagée. D'où la nécessité pour cette auteure d'un dispositif garant qui régule les interactions afin que le meilleur de chacun puisse émerger, même si chaque accompagnateur

doit « composer avec les circonstances, le contexte, le groupe, la commande » institutionnelle (Idem, p.42) pour « offrir sa compétence pour un moment de passage » de l'écrit à la pensée et entrer en « complicité de présence ». (Idem, p.46) Ce que nous montre l'énoncé suivant tiré du cahier-journal de l'accompagnatrice :

« C'est par l'utilisation d'outils, dispositifs et techniques de l'analyse réflexive des pratiques professionnelles et la mise en place de l'Alliance ou contrat de confiance (absence de jugement, écoute bienveillante, confidentialité, parole en je, autant de principes attachés à la mise en œuvre de l'analyse réflexive de pratique) que je vise à construire avec les candidates, une véritable communauté de recherche collaborative facilitant une posture réflexive commune et une écriture partagée sur leur pratique et leur parcours professionnels. » . cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

C'est en effet par l'installation d'un cadre et d'une déontologie que l'accompagnatrice a pu garantir une éthique communicationnelle et une démarche mutuelle d'analyse et de problématisation afin d'initier une véritable communauté de recherche collaborative, pour articuler savoirs théoriques et savoirs d'action à une méthodologie compréhensive réflexive, critique et complémentaire.

7.3.3.2. Des fonctions d'étayage à visée heuristique et herméneutique

Comment faire que « le pari que l'aventure de l'écriture collective engendre une aventure de la pensée » ? (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000 : .10). Selon Francis Jacques (1986 : 122) pour que « les partenaires assument réellement des rôles complémentaires » il faut installer « une relation d'association », ce que l'accompagnatrice n'a eu de cesse faire pour fonder **le groupe en communauté de recherche collaborative**, en impliquant chacune dans cette activité nouvelle pour elle, de formalisation et d'explicitation de sa pratique professionnelle contextualisée. Voir :

(si nous avons des questions à lui poser sur certaines parties de sa description...l'on verra par la suite,...Donc, d'accord, après tout, nous pouvons en discuter toutes ensemble parce que c'est très important le choix de l'histoire...réflexion pour tout le monde, pour aider Anne... c'est pour ces deux choses... Donc, vous voyez ça,... on apprend pleins de choses.... Donc vous voyez,... après les questions que nous avons posées, ... mais là on s'aperçoit..., le travail collaboratif ça sert à ça, quand l'une décrit ça sert aussi aux autres...) cf. Annexes INTEGRALITE DES VERBATIM

En effet, nous avons pu constater avec l'analyse que l'accompagnatrice a dû installer « une certaine mutualité grâce à laquelle les interlocuteurs ont pu jouer un rôle réciproque de partenaires qui leur ont permis de pouvoir utiliser le *nous* », collégial construisant la communauté. (Jacques, 1986 : 122). « Il faut donc une réciprocité réflexive porteuse de parité » et d'autoréflexivité qui s'inscrive dans une mutualité collaborative « identifiant la complémentarité des partenaires » (Denoyel, 2007, p. 160) car « l'un n'est pas l'autre, on échange des dons mais non des places » rappelle Ricoeur, (2004, p. 401), comme le montrent les énoncés suivants tirés de retours réflexifs. Voir :

(ce temps qui nous est demandé pour écrire le livre...c'est une aventure ensemble...on arrive à construire...on était une bonne équipe...où on s'est remis en question sur soi et sur son travail...Notre carnet de bord fait en groupe... cf. Annexes INTEGRALITE DES VERBATIM

Le retour sur les résultats de l'analyse des productions langagières de l'accompagnatrice nous montre par ailleurs, que lors des premières séances d'accompagnement,

l'accompagnatrice a systématiquement guidé, par les fonctions **d'étayage de simplification et de démonstration** de la tâche, les candidates dans de nouvelles **activités psycho-langagières**, par exemple, à se focaliser sur des situations précises, des cas concrets, et à les noter au carnet de bord : (*nous lui posons toutes des questions à partir de ce que nous avons pratiqué tout à l'heure... nous allons reprendre phrase par phrase... comme ça... Oui, c'est le contexte... tout ça c'est le contexte...*), pour faire « **germer les concepts scientifiques vers le bas** », les ancrer dans leur vie quotidienne. Ces fonctions de **démonstration** et de **simplification** de la tâche ont consisté, le plus souvent en la présentation, à plusieurs reprises de modèles ou d'exemples de solution pour cette tâche. Il ne s'agissait pas alors d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une modélisation de l'action qui devait être exécutée. (*Alors peut-être que ce serait plus clair de mettre « car le rang passe devant la porte d'entrée des parents ... Tu n'as pas de crayon pour noter là ?... Il faut que tu écrives à côté ce que ça veut dire pour pouvoir répondre du tac au tac si le jury te demande d'expliquer !... Et alors tu vas écrire sur la page d'à côté tout ce que ça veut dire... Donc, dans le contexte, tu les donnes ou alors ce que tu fais c'est qu'entre parenthèses tu mets les âges, 3 ans, 2 ans....*)

Puis, par **la fonction de mener l'enquête**, l'accompagnatrice les a amenées à questionner en QE tous les alentours de leur expérience pour passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée et mieux décrire et analyser leur activité. (*C'est une autre porte ?... Pourquoi ?... Parce qu'ils vont dehors ?... Pourquoi ils ont besoin de tant s'habiller pour aller manger... il faut penser à tous les alentours de l'activité...*) Ensuite dans les séances suivantes, elle les a conduit à réintégrer du contexte dans leur situation et à se questionner sur leur mode opératoire, et sur l'approfondissement du travail pour les amener ensuite à élargir et à identifier de nouveaux buts, à sélectionner les informations pertinentes et à les catégoriser, à présenter leurs règles d'actions et catégories en actes. (*C'est quand et pourquoi que je l'ai prise ? Quand je l'ai prise, qu'est-ce que j'ai fait avant ? et après ?*) Enfin, dans les dernières séances, ses interventions ont porté ainsi sur les composantes des champs conceptuels du référentiel CAP Petite Enfance, en faisant travailler les candidates sur la mise en relation, sur la causalité, pour les pousser à des formes de généralisation et d'abstraction et à plus de maîtrise et prise de conscience pour faire « **germer les concepts scientifiques vers le haut** », c'est-à-dire vers ceux du référentiel. Voir :

(*Non seulement vous changez la couche, vous montrez que vous êtes compétente au change mais aussi pour ce qui est appelé « éducatif » dans le référentiel... Vous faites de l'éveil au langage, vous faites de la socialisation mais aussi de l'affectif lorsque vous parlez à l'enfant, au bébé...*)

L'accompagnatrice a dû parfois ajuster son étayage en **ZDP** pour inviter à plusieurs reprises les candidates à poursuivre leur **enquête** sur leur expérience et leur a proposé alors, la théorie pour le faire, c'est à dire la mise en perspective avec d'autres concepts et fonctions du référentiel: (*Comment dans une même activité, on montre diverses compétences. On ne reste pas ici sur l'accueil, on en rajoute une autre. Ici, la compétence que décrit Anne, c'est l'accueil mais derrière, il y a tout l'aspect cognitif puis l'aspect émotionnel ou affectif...*)

Mais nous avons pu voir que lorsque que c'était nécessaire, aux tours de parole 46 à 51 de l'extrait 5 du verbatim, devant les difficultés d'Anne à s'exprimer, l'accompagnatrice a dû aller très loin dans l'accompagnement en **ZDP**, jusqu'à lui dicter quasiment son texte même si elle n'a fait que mieux reformuler ce que la candidate tentait de dire. Ainsi, à plusieurs reprises, elle a tenté par **simplification** de la tâche de réduire le degré de liberté d'Anne, en en prenant en

charge ce qui n'était pas encore dans son champ de compétences. Entre les tours de parole 28 à 51, elle a tenté, par la **tutelle partagée**, d'amorcer un processus de passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par elle à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité pour que la candidate arrive à s'en charger complètement, mais en vain :

(Donc voilà, ça ce serait bien d'essayer de voir à quel moment tu peux montrer ton problème... Alors qu'est-ce qui est important ici, je pose cette question à tout le groupe ?...mais ce que tu pourrais mettre, c'est une petite réflexion à la fin comme une petite conclusion ?...une histoire ?...: Plus sereine, plus... comment on pourrait dire, une histoire ?... Corinne ? Cherifa ?)

Devant le fait qu'Anne ne répondait pas aux perches tendues et au contraire s'enfermait dans la facilité d'attendre que l'accompagnatrice lui dicte la suite, celle-ci est allée plus loin encore dans l'étaillage et a fait appel au groupe en tant que **communauté de recherche collaborative** (*Donc, d'accord, après tout, nous pouvons en discuter toutes ensemble parce que c'est très important le choix de l'histoire.... On va voir, de choisir une histoire comme ça....*) Au dernier tour de parole, elle associe le groupe à ce travail de réflexivité et de distanciation et amorce ainsi l'étaillage de **communauté de recherche collaborative** (**réflexion** *pour tout le monde, pour aider Anne....*) et par la même occasion permet à la candidate de se **positionner**, de **se distancer** et de regonfler l'estime d'elle-même en s'associant à la réflexion de l'accompagnatrice. (*C'est exactement ça!*)

Ainsi, il a été montré que la collaboration accompagnatrice/candidates était bien celle dont parle Vygotski lorsqu'il décrit la **ZDP**, c'est-à-dire une zone où les candidates ont pu réaliser avec une aide, ce qu'elles ne pouvaient au début réaliser seules. De même, par exemple, lors des entretiens- simulation-avec le jury, le processus d'élaboration pragmatique n'a pas été établi pleinement d'un seul mouvement. L'accompagnatrice a créé **une zone de développement potentiel** pour la conceptualisation, pour la formation des concepts scientifiques, par le déploiement progressif de l'implicite des situations vécues et par la signification des concepts scientifiques, ce double mouvement, a bien semblé caractériser un processus d'élaboration pragmatique, par exemple, chez Corinne. Cela dit, nous avons pu voir dans l'extrait 32, que l'accompagnatrice s'est référé de plus en plus à l'énoncé de la candidate et aux faits et facteurs qu'elle mentionnait et qu'elle a mobilisé ainsi principalement ce qui était déjà là mais pas encore totalement conscientisé et intégré par la candidate dans un réseau conceptuel.

En somme, en faisant travailler la candidate sur la mise en relation, sur la causalité, l'accompagnatrice l'a poussé à des formes de généralisation qui ont montré qu'il y avait bien maîtrise et prise de conscience de la part de la candidate. Ainsi, les résultats de l'étude méthodologique montrent comment ont été analysées les formes de conceptualisation, notamment à partir du cadre théorique des champs conceptuels, en passant par l'analyse de l'apport de chaque partenaire de **la tutelle partagée**.

Nous avons pu par ailleurs observer clairement dans l'extrait 34 des verbatim que pour Chérifa, il s'est agi pour l'accompagnatrice d'amener cette candidate à développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elle-même la mise en lien des concepts scientifiques du référentiel et de sa propre expérience. Faire des liens n'a pas signifié seulement faire le lien avec le référentiel mais cela a été aussi une mise en lien dans l'expérience de la candidate. Il s'est agi alors pour

l'accompagnatrice d'une double activité en **ZDP**, de travailler sur le contenu lui-même de l'écrit de la candidate et sur la démarche en vue de l'autonomie de celle-ci.

L'analyse nous a permis de saisir une sorte de **démonstration** de la démarche à adopter, c'est-à-dire aux **fonctions d'enquête, et de tutelle partagée** qu'a accomplies l'accompagnatrice avec la candidate, **sur les concepts scientifiques à faire germer vers le bas**, vers l'expérience de cette dernière, avec l'hypothèse de travail que la candidate sera capable d'utiliser la même démarche seule. Cette fonction de **tutelle partagée** a été sollicitée par l'accompagnatrice comme processus de passage d'une régulation de l'activité gérée quasi exclusivement par elle, à une régulation progressivement interindividuelle de l'activité, jusqu'à ce la candidate ait pu arriver à s'en charger complètement. (*Donc on va tout lire ensemble...Parce que dès que tu mets des choses il faut que tu les comprennes...*) Elle a fait rentrer les candidates dans leur **ZDP** pour réaliser une forme d'élaboration pragmatique à partir des concepts du référentiel. Elle a proposé d'abord aux candidates de prendre de la distance « du recul » par rapport à leur expérience. Plus précisément, elle leur a suggéré de retourner dans le passé et de se retrouver dans cette expérience passée. Par exemple, aux tours de parole (6 à 31), dans l'extrait 34 des verbatim, le déplacement qu'a effectué Chérifa, grâce au **prêt de conscience** que lui a fait faire l'accompagnatrice en lui proposant des pistes en **ZDP**, de conceptualisation et de **démarche herméneutique** pour aller vers la signification, le sens, l'extrapolation ou le transfert des concepts scientifiques tirés de son l'expérience. C'est-à-dire que l'accompagnatrice lui a tendu des perches dans l'univers du champ conceptuel du référentiel du diplôme, « les besoins fondamentaux des enfants » en lui proposant de définir les concepts tirés de son expérience, en lien avec les concepts du référentiel tels, (*ce qui concerne le développement de l'enfant...C'est de l'éducatif... les potentialités individuelles...le renforcement de la citoyenneté....*)

Parfois, par rapport aux **activités psycho-langagières** attendues par l'accompagnatrice, comme la mise en lien avec les concepts du référentiel, le passage de la narration à l'argumentation, elle a dû prendre en charge la solution de la tâche pour qu'elle puisse être ensuite progressivement intériorisée par les candidates et prendre place parmi leurs propres instruments de pensée. (*Il va falloir expliquer dans les tableaux ce qu'il y a derrière la description....*) Elle a ainsi introduit progressivement des éléments de conceptualisation et des constituants des schèmes. Pour cela, l'accompagnatrice a fait à nouveau un prêt de conscience en se mettant d'abord à la place des candidates, en prenant en main les éléments de la tâche qui excédaient leurs capacités et en formulant son point de vue puis en réinstallant la fonction de **communauté de recherche collaborative**. (*Ça nous embrouille, ça nous bloque...on va essayer ensemble toutes, de les traduire, ces questions...*) Elle a mobilisé principalement ce qui était déjà là mais pas encore totalement conscientisé et intégré dans un réseau conceptuel. (*De relever des indices en lien avec les termes du référentiel*). Pour cela, comme nous l'avons vu dans la longueur des énoncés, l'apport de l'accompagnatrice a été beaucoup plus important que celui des candidates.

Cela dit, l'accompagnatrice s'est référée constamment aux textes et métaphores des candidates, présentés précédemment, et aux faits et facteurs qu'elles avaient mentionnés lors de l'engagement dans l'exercice. (« bien moi je suis très organisée, alors je note ça » ... » pendant le repas,

quand je fais ça »... Les indices, ils étaient là, et vous les avez notés dans vos carnets de bord.... vos images, vos situations, vos films, comme l'a dit Odile...)

Enfin, nous avons pu voir par l'analyse que le répertoire des concepts élaborés par les candidates s'est transformé en fonction du problème posé par l'accompagnatrice, (*C'est savoir où chercher, comment tu vas chercher, il faut décortiquer le film.*). Elle ne leur a pas demandé d'exprimer la théorie de leur expérience, mais en a suggéré le concept pour qu'elles puissent développer leur expérience et poursuivre la démarche réflexive de distanciation pour dépasser la singularité de leur vécu et aboutir à la généralisation de leur pratique. Elle a dû déployer des fonctions d'étayage soutenues d'**orientation, de valorisation, de démonstration**, devant la persistance des résistances et difficultés des candidates en réactivant l'**Alliance**, en renvoyant des feedback positifs et puis en apportant à nouveau des exemples pour les amener à travailler sur la mise en relation, sur la causalité et sur des formes de généralisation.

Nous avons assisté alors, à une sorte de **démonstration** de la démarche à adopter, l'**enquête**, qu'a fait par l'accompagnatrice, pour les candidates, sur l'expérience de ces dernières, avec l'hypothèse de travail qu'elles seraient capables d'utiliser la même démarche seules. Sur le plan des concepts, il est à noter que chaque intervention de l'accompagnatrice a apporté des éléments conceptuels complémentaires, toujours en référence aux textes des candidates, aux échanges antérieurs et/ou au référentiel du diplôme. En effet, ce que les candidates sont arrivées à faire en fin de parcours, elles ne le réalisaient pas seules au début. Elles y sont arrivées par l'activité de médiation de l'accompagnatrice qui les a fait entrer dans leur **ZDP**.

Les résultats des analyses nous montrent aussi que c'est bien par le conflit d'interprétation dont parle Ricœur, qu'il s'est produit de l'objectivité par la confrontation des subjectivités, et que s'est construit peu à peu dans ce parcours VAE, une démarche scientifique, **heuristique et herméneutique**. Ce conflit d'interprétation a pour caractéristique d'être contradictoire : il a été initié et balisé par l'accompagnatrice à partir de la description, de la narration, puis de l'analyse à l'argumentation et à la généralisation de leur expérience par les candidates.

Ainsi « le proprement humain du langage [...] ne consiste pas dans la proposition langagière, mais dans la problématisation discursive » (Ferry, 2004, p.139) Mais le récit de soi a aussi « une réelle force structurante », [...], « ce que je dis de moi à un autre me questionne, réflexivement, m'oblige à déconstruire mon expérience pour la reconstruire, la resignifier pour mon interlocuteur, la mettre à distance et la repenser. » (Delmotte, 2000, p.48). Cela va être discuté ci-dessous.

7.3.3.3. Une fonction d'étayage spécifique : des cadres de réflexivité pour « être un autre pour soi-même » et aller à la rencontre de soi

Nous avons vu dans l'analyse que, parfois, devant les résistances et blocages des candidates face à la seconde partie du livret II, l'accompagnatrice a dû prendre carrément la place des candidates, pour reformuler et annoncer explicitement ce changement de rôle dans le but de créer **un cadre de la réflexivité**. Elle est allée très loin dans l'étayage puisqu'elle a réalisé une

sorte de «transgression »¹ consciente de son rôle d'accompagnatrice pour signaler un trait essentiel de certains concepts et a suggéré ainsi par exemple, un élément fondamental du référentiel : *(oui, qu'il y a beaucoup d'éducatif là derrière, mine de rien, à un moment où on ne pensait pas, au moment de la sortie, d'aller faire de l'éducatif. Et bien si....)*

Lors de la situation sur « les métaphores », qui est un **autre cadre de réflexivité**, devant la réponse laconique d'Anne, *(bah ma vie)*, où cette candidate montrait une estime d'elle-même assez basse, l'accompagnatrice a utilisé les fonctions **de l'orientation**, de **l'Alliance** et de **réflexivité**, en réactivant le contrat de confiance et de communication et en montrant un déploiement d'entrain, de sympathie et d'encouragement pour maintenir la motivation d'Anne à risquer un pas de plus vers cette posture où il s'agissait « d'être un autre pour soi-même », pour paraphraser Vygotski, et de prendre de la distance, du recul par rapport à son expérience afin d'amorcer un mouvement de prise de conscience, d'analyse et de retour sur soi. Elle l'a sollicitée par des marqueurs subjectif-énonciatifs répétés à devenir auteure de sa parole, à devenir attentive à elle-même et l'a amenée à une attitude plus réceptive. *(si je me trompe tu me corriges, l'écrit pour toi, de ta vie, quand tu écris tu penses, tu as...)*

Pour une autre candidate, Chérifa, elle a dû poursuivre **ce cadrage de réflexivité, par le QE**, la reprise et la reformulation de ses mots : *(Donc pour toi l'écrit, Donc pour toi c'est pour ça que c'est difficile d'écrire ? Alors qu'est-ce qui est difficile, Et alors qu'est ce qui est difficile,est ce que c'est parce que tu as des difficultés par rapport à la langue, au choix des mots, à l'orthographe, la grammaire ou est-ce que...)*

Cela, afin de la maintenir dans le champ, à la poursuite de l'objectif défini au début de la séance et de lui présenter des modèles ou des exemples pour l'aider à trouver sa propre solution pour dépasser ses difficultés face à la tâche d'écriture du livret II et transformer son rapport à l'écrit : *(Alors peut être que ... c'est de les lire à voix haute, à voix haute pour écouter si ça tourne bien, ou peut-être demander à quelqu'un de lire ton écrit...)*

Par deux autres situations les « lettres de motivation » et les « retours réflexifs », l'accompagnatrice a aussi proposé **un cadre de réflexivité** quant au vécu par les candidates du parcours VAE, où il s'est agi pour elles non seulement d'apprendre et de maîtriser cette nouvelle **forme d'enquête** spécifique consistant en l'élaboration de leur expérience pour une VAE mais aussi d'inscrire le but de leurs actions dans une activité et un motif plus large pour la traversée de leur **ZDP** et donc de conceptualiser leur parcours comme une trajectoire et d'en identifier les tournants, les ruptures et surtout de le mettre en relation par rapport au référentiel.

Afin de permettre de dépasser leur ZDP, l'accompagnatrice s'est peu à peu ajustée par la fonction **d'étayage de l'alliance** au niveau d'implication de chaque candidate, comme par exemple avec Corinne, dans l'extrait 23, où le contrat de confiance et de communication installés par a bien fonctionné, ses énoncés sont devenus de plus en plus courts, sous forme de reformulations et de relances *(Oui, oui...Oui, je comprends...ah oui ? Tu veux dire que c'est la VAE qui t'a apporté...)* pour laisser la candidate entrer peu à peu dans le **cadre de réflexivité** attendu favorisant les mouvements de prise de conscience et d'analyse. C'est ce qui a amené la

¹ Sur la notion de transgression et ses usages en éducation, voir : Colloque UCO, 28-30 sept. 2013, "Apprentis-sages et transgression : de l'émancipation à la progression". Actes disponibles (revue canadienne *Voix plurielles*) : <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/index> (vol. 2, décembre 2015) <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/issue/view/74> (vol. 1, mai 2015)

candidate à développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elle-même ses propres actions et prendre conscience de ce qui était important pour elle, en donnant plusieurs marques de modalisation, de positionnement et de dialogue interne extériorisé, dans des énoncés de plus en plus hachés, reflets du dialogue intérieur :

(Ça m'a appris à voir... à quoi je servais par rapport aux autres, ce que je leur apporte... Voilà ce que j'apportais... en plus de l'institut, en fait... En fait je faisais mes trucs en disant « bon c'est bien »... mais en fait je ne voyais pas le rapport à l'éducation... Avant, moi je m'analysais plus... sur le fait si je faisais bien mon boulot... ou par rapport aux enfants... si j'avais un bon comportement avec eux... En faisant les tableaux je me rendue compte que.... Un truc que je ne faisais pas avant...) Mais nous avons vu que l'accompagnatrice a dû faire ensuite un prêt de conscience en formalisant à la place la candidate, *(leur montrer que tu es dans une trajectoire de carrière, que tu veux te professionnaliser, tu veux progresser... avoir un nouveau poste pour d'autres activités...)*

Ce moment a permis d'amener Corinne à être une autre pour elle-même et développer sa **ZDP**. La fonction de **tutelle partagée lui** a ensuite permis (voir dernier extrait), de faire une véritable auto-évaluation de ses parcours VAE et professionnel pour inscrire le but de ses actions dans une activité et un motif plus large que l'obtention du diplôme et les formaliser comme trajectoire avec des progrès, des tournants et des ruptures :

(Oui, c'est vrai que je veux continuer à progresser... oui, c'est vrai, avec la VAE, je me sens plus capable... j'ai envie de suivre d'autres formations... Ça fait un moment que j'ai cette envie d'aller plus loin... je me trouve un peu coincée... Moi c'est ce qui m'est arrivée... au bout d'un moment ça me pesait... J'étais pas... je me sentais pas... continuer...)

En revanche, dans l'extrait 25, avec Chérifa, l'accompagnatrice a dû approfondir son étayage par les fonctions **d'orientation**, d'encouragement *(tu as des compétences là-dessus, de vraies compétences !)* et de **tutelle partagée**, dans un **va-et-vient inter-intra psychique** de plus en plus soutenu *(tu as tes compétences de travail en collectivité... d'acquérir d'autres diplômes tu vois plus tard... diplôme de monitrice éducatrice... après en formation continue, tu pourras avoir le droit de te former...)* pour maintenir la motivation de Chérifa à poursuivre le développement de sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes que l'accompagnatrice pour se représenter elle-même son parcours et sa trajectoire de vie. *(C'est ce que je voulais aussi... c'est surtout si je pourrais essayer d'autres formations...)*

Les analyses ont montré que l'accompagnatrice a pris en compte le fait que les descriptions de l'activité attendues dans le dossier VAE font une place toute particulière au récit, et que cela peut être moteur de découverte pour les candidates. La mise en œuvre par l'accompagnatrice d'une éthique professionnelle et du respect mutuel de règles déontologiques, a ainsi permis à chacune des candidates de se situer, de s'impliquer, de se construire, d'élaborer des connaissances à partir de leur expérience et de la légitimité à décrire et à analyser leur activité sous toutes ses facettes. Les résultats montrent d'autre part que cette accompagnatrice a fait en sorte que son rôle d'accompagnement ait été « une entreprise de réappropriation de l'écriture par chacune des personnes accompagnées, pour qu'elle puisse se situer, s'apprendre, trouver sa parole et son écriture, c'est-à-dire sa vie » (Ciffali, 2007, p. 17), se découvrir dans tous les sens du terme et s'impliquer. Elle a dû initier la mise en mouvement de l'écriture et conduire à une investigation collective de « savoirs en jachère », puis à une communauté de recherche collaborative motrice de nouveaux rapports aux savoirs. Elle a donné aussi à chacune

des candidates l'autorisation symbolique à écrire et être lue, la désacralisation et la dédramatisation de la production écrite, engageant ainsi chacune à se donner elle-même cette autorisation d'écrire.

Dans le chapitre suivant, nous allons à présent discuter puis synthétiser nos résultats, avant d'en envisager l'extrapolation à d'autres contextes, publics et situations.

CHAPITRE 8 - Discussion et synthèse

Cette recherche est né d'un désir de compréhension, puis d'un passage à l'action : j'ai a essayé de comprendre les objets, les processus et les conditions du développement des adultes par l'élaboration de leur expérience ; plus particulièrement ici, comment le dispositif VAE, avec ses contraintes, ses ressources et un certain type d'accompagnement à l'écriture du livret II a pu engendrer du développement tant professionnel que personnel pour les adultes qui s'y sont engagés.

Le développement est aussi à penser en tenant compte des perspectives historiques, culturelles et institutionnelles dans lesquelles il s'inscrit. Dans cette perspective, le développement des adultes n'est pas seulement confrontation à des problèmes, mais également participation à un contexte, socio-culturel par essence, dans lequel la médiation d'autrui et l'usage des instruments de la culture sont déterminants. Bruner nous invite à prendre en compte cette dimension. Il utilise une formule pertinente pour décrire le fait que nous vivons dans un monde socialement organisé: « La culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. C'est elle qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour nous adapter.» (Bruner, 1991 : .24)

Mon objet d'étude a été le développement des candidates à la VAE CAP Petite Enfance, lors des différentes étapes d'accompagnement à l'écriture de leur livret II. Nous l'avons vu, les résultats des analyses des traces constituées en corpus (productions langagières orales et écrites des candidates induites par les diverses interactions et temps d'écriture générés lors des séances d'accompagnement) montrent le développement de *leurs activités et fonctions psycholinguistiques*. En outre, se fait jour le développement de leur identité professionnelle et personnelle, de la conscience et de l'estime de soi et du sens de leur parcours, et même de leur trajectoire de vie.

Cela m'amène dans un premier temps à faire le point sur les objets du développement lors d'un parcours VAE ; et ensuite sur les conditions et modalités de sa mise en œuvre en tant que processus psychique individuel, comme en tant que processus social, historiquement et culturellement situé ; et donc à prendre en compte le contexte d'accompagnement dans lequel ce processus a pris forme et sens.

8.1. La question des objets du développement

J'ai fondé mon cadre d'analyse d'une compréhension du développement des adultes engagés dans un parcours VAE, sur une première constellation théorique, « Expérience-Pensée-Langages », pour définir et expliciter les étapes de conceptualisation de leur expérience, et sur une deuxième constellation théorique, « prise de conscience-apprentissage-développement »

afin de questionner le développement de leurs processus de pensée, de leur rapport au savoir et surtout à l'écrit. Cette précision par rapport à la multiplicité des objets du développement me semble fondamentale pour cette recherche mais aussi en général pour le débat autour de la validation des acquis de l'expérience.

8.1.1. De l'expérience vécue à l'expérience pensée en VAE

Les résultats de cette recherche ont montré comment les facteurs personnels des candidates à la VAE CAP Petite Enfance, notamment leur expérience passée et celle en cours, se sont combinés avec les facteurs culturels et contextuels (institutionnels, organisationnels, interactionnels), et comment ils ont orienté leur développement.

Ici il s'agit de questionner les principes avancés par Dewey, notamment au regard de l'usage fait de l'expérience dans le cadre du dispositif VAE, et du rôle de l'expérience et de la continuité dans le développement des adultes. On peut comprendre la continuité comme un lien étroit entre les expériences passées, présentes et futures, une sorte de théorie implicite de petit pas, de continuum sans rupture. On peut également percevoir la continuité comme un cadre dynamique et ouvert de l'expérience qui donne « une direction et un point d'application » mais qui permet « la relance » et qui dépend de la « qualité » de cette expérience. On peut enfin entendre la continuité de l'expérience comme moyen et condition du développement des individus, une sorte de « force propulsive » qui ouvre des voies à « la croissance et au renouveau » et de nouveaux mobiles, comme trajectoire de vie.

Qu'en a-t-il été alors de l'expérience de la VAE, pour nos candidates ? Dans la VAE comme épreuve sociale vécue par les candidates, les questions de continuité et de transactions ont été primordiales. En effet l'élaboration du livret II a été pour chaque candidate un but en soi (un motif), mais a été aussi une nouvelle expérience qui a dépendu des expériences passées, qui a ouvert la voie à de nouvelles expériences et qui a mobilisé tant la personne que la professionnelle. De ces continuités ont pu émerger, pour diverses raisons et sous diverses formes, la continuité dans leur vie professionnelle et personnelle parce que l'expérience validée a pu permettre de réaliser des envies, des désirs, des projets. C'est une continuité existentielle et identitaire parce que le travail d'élaboration de l'expérience et de l'écriture du livret II a pu être, pour ces candidates, une recomposition qualitative et plus unifiée d'expériences éparses. C'est enfin une continuité herméneutique, de par les processus d'intériorisation de « signes culturels » proposés dans la VAE mais aussi de par le rôle spécifique de cette activité d'écriture sur le développement des processus de pensée des candidates.

8.1. 1. 1. De l'expérience à la conceptualisation

Dans le dispositif VAE les individus se trouvent engagés dans des activités nouvelles, des situations et des « espaces de pensées » inédits et dans lesquels l'expérience passée est mise en mouvement (Vygotski, 1925/2003). Dans le cas de la VAE, en effet, on se situe tout d'abord dans un dispositif où l'expérience passée doit subir des transformations pour qu'elle entre dans

le cadre attendu du livret II, qu'elle corresponde au langage, aux rubriques et aux formes du référentiel et qu'elle soit lisible par le jury. De ce point de vue, l'expérience passée doit être rapportée à des emplois, à des activités et à des situations-problèmes. En second lieu, on se situe dans une autre expérience présente vécue par les candidats face à une activité nouvelle, dans une ou des situations inédites. C'est à partir de la nature et de la qualité de l'expérience passée que l'expérience en cours du candidat VAE va être vécue. Une autre dimension de l'expérience consiste dans le fait que les personnes arrivant en VAE ont peu d'expérience de la VAE elle-même et ont peu d'expérience de l'activité d'élaboration de leur expérience passée. Je me suis intéressée d'abord à la manière dont leur expérience passée a permis aux candidates CAP Petite Enfance de s'approprier cette nouvelle activité et ensuite à leur rapport au savoir et surtout à l'écrit. Il s'est agi d'étudier comment l'expérience passée avait été reliée à celle à venir et comment cette continuité de « dynamisme, de flexibilité et de plasticité » avait été mise en place par l'interaction de facteurs internes (subjectifs) et externes (objectifs) dont parle Dewey.

8.1.1.2. L'enquête comme organisation de l'expérience

Nous l'avons vu, le travail réalisé dans ce parcours VAE a été fort proche de l'enquête de Dewey, comme situation indéterminée rendue déterminée par chaque candidate à la VAE Petite Enfance pour élaborer son livret II. Dans quelles mesures la conceptualisation de l'enquête apportée par Dewey et mise en œuvre par l'accompagnatrice, a-t-elle permis une continuité entre l'expérience des candidates et les questions pertinentes qu'elles ont dû se poser, et a-t-elle fait se rencontrer en quelque sorte l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique ?

Ces candidates se sont trouvées face à une situation indéterminée (l'obtention d'un diplôme par un processus VAE) qui répondait précisément aux caractéristiques qu'en donne Dewey, c'est-à-dire « incertaine, instable et troublée » car l'issue était incertaine (validation totale, validation partielle, aucune validation) voire « perturbée, ambiguë, confuse, pleine de tendances contradictoires, obscure, etc. » car le dispositif VAE est confus, complexe avec une batterie de prescriptions, d'outils, de rites, de pratiques bref d'une culture nouvelle pour les candidates. Elles ont été appelées à établir un rapport entre leurs expériences et les concepts du référentiel du diplôme mis à leur disposition.

Cela leur a permis d'avoir conscience de leur expérience passée, c'est-à-dire dans les termes de Vygotski, de l'avoir à disposition à titre d'objet pour une nouvelle expérience. Elles sont parties du connu des savoirs de leur expérience, se sont appuyées sur les observables du terrain pour les relier aux données du référentiel. Ces observables pour les candidates ont été le connu, le présent, les contraintes. Les hypothèses ont été pour elles, les pistes, les possibles, l'inconnu, le devenir. Les processus de l'enquête leur ont permis de réorganiser leur expérience par sa formulation, sa théorisation et sa généralisation en induisant chez elles une démarche heuristique. Dans le cas de la VAE, il faut aussi bien distinguer comme dit M Fabre (2006) « les cas de problématisation dans lesquels la régulation du processus s'opère simplement par l'application d'un ensemble de règles d'action », telles que produire le livret II, et les cas de problématisation dans lesquels les candidates ont dû mettre en question leur expérience et les conditions du problème posé tels tous les détails et les modalités précis de la situation remémorée et sa formalisation par écrit. « Ce que nous appelons problématisation exige donc beaucoup plus que la simple prise en compte ou même la prise de conscience des conditions :

elle implique quelque chose comme une délibération, un examen critique des conditions existantes, voire une invention ou une découverte de conditions nouvelles» (op. cité) ; c'est en effet ce qui s'est passé dans la mise en lien avec le référentiel de compétences.

Pour l'accompagnatrice le plus important et le plus difficile a été aussi de savoir construire les problèmes, (ici les situations et *outils-instruments*, dont il sera question à la section suivante) lesquels ne sont jamais donnés d'avance, qui devaient permettre aux candidates de pouvoir s'engager dans leur résolution et qui, devaient demeurer dans leur ZDP. Ainsi pour reprendre la démarche de Dewey, la série des références (les différentes activités évoquées et le référentiel) ont constitué le matériel de l'enquête. La situation a été entièrement déterminée lorsque tous ses éléments ont été inventoriés par les candidates. Dans le cadre de la VAE, le fait brut de l'expérience en tant que situation non analysée et pour cela non (encore) réflexive ni réfléchie, a constitué l'horizon dans le cadre duquel, l'exercice de la pensée a eu lieu. L'intérêt de la conceptualisation de l'enquête apportée par Dewey a été, pour les candidates, que celle-ci a été en continuité avec leur expérience. Ainsi, les activités évoquées ont toujours renvoyé les candidates à leur propre situation, non plus dans leur particularisme, mais dans leur potentiel de généralisation, en tant qu'elles n'étaient plus leur activité mais une parmi d'autres et reliée aux autres dans un ensemble plus vaste qui les a intégrées.

D'une certaine manière leur activité a été ainsi problématisée et remise en contexte à un niveau de généralité et de réflexion plus élevé. Dewey (1984) insiste sur le fait que chacun ne peut parvenir à une appréhension différenciée et rationnelle d'une situation vécue qu'après s'être séparé de son unité qualitative par un acte de prise de distance. Le parcours VAE a été en effet une situation qui a favorisé la prise de conscience chez ces candidates, les résultats l'ont démontré. Car, ce qui a été exigé des candidates dans les activités qu'elles ont eu à opérer en prenant leur expérience comme objet, c'était avant tout un acte de prise de distance, mais en même temps un acte de rapprochement et un nouveau regard. Dans tous les cas, l'intervention de l'accompagnatrice leur a permis aussi d'évoquer des problèmes qu'elles n'avaient pas toutes eu l'occasion de rencontrer dans leur expérience quotidienne, de les mettre à distance de leur expérience passée et de les amener ensuite à prendre pour objet d'analyse les productions langagières issues de ces échanges.

8.1.1.3. Maturation de l'expérience : de la double germination des concepts

En VAE, au début il y a l'action, mais elle n'est rien sans la conceptualisation. Comme le dit Clot « l'incontournable se présente comme une synthèse entre les concepts en actes, les concepts quotidiens qui permettent de réussir, voire de réussir sans comprendre et les concepts scientifiques qui permettent de comprendre mais pas forcément de réussir.» (2000, p.15) L'analyse des résultats a démontré ce passage des concepts quotidiens vers les concepts scientifiques, chez les candidates à la VAE Petite Enfance, et la mise en relation de leur expérience passée avec les contenus, les concepts du référentiel avec les types de discours attendus par le jury. Pour Vygotski, ce qui fait la force des concepts quotidiens fait la faiblesse des concepts scientifiques et inversement.

C'est pourquoi le processus VAE a pu contribuer à l'organisation matérielle des situations de passage (Clot, 1997, p.16) dans lesquelles « les concepts quotidiens ont pu germer vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques et ces derniers vers le bas par l'intermédiaire

des concepts quotidiens. » Comme nous l'avons lors de l'exposé du cadre théorique, la didactique professionnelle a pris à bras le corps cette question notamment à partir de la notion de processus d'élaboration pragmatique (Vergnaud, 1990). Celui-ci est défini comme le processus par lequel des concepts acquièrent du sens pour un individu à travers les situations qu'il rencontre. L'intérêt de la conceptualisation de Vygotski pour la VAE tient au fait qu'il a développé un cadre théorique très élaboré permettant d'une part, de distinguer entre concepts quotidiens et concepts scientifiques et d'autre part, de comprendre comment les deux catégories de concepts peuvent s'étayer mutuellement dans leur développement. Vygotski a défini, à mon sens, une série de conditions pour le développement de l'expérience qu'il a exprimée à travers la notion de « collision » entre ces deux catégories de concepts et plus précisément aux notions de développement réciproque et de processus de maturation de l'expérience. Les candidates ont en effet, opéré un double mouvement entre leurs expériences et le référentiel du diplôme. Ce mouvement a consisté, d'une part, à trouver dans leur expérience des correspondances au référentiel, et d'autre part à trouver dans le référentiel ce qui correspondait à leur expérience. Cela a été simultanément, un développement du référentiel et de leur propre expérience, si l'on considère avec Vygotski qu'il y a interdépendance et continuité entre concepts scientifiques et concepts spontanés (1997).

8.1.1.4. Expérience, interactions et distanciation entre soi et le monde

Ce qui semble intéressant dans ce dispositif d'accompagnement VAE, c'est ce que peut apporter ce travail sur son expérience passée. Dans le cadre des séances d'accompagnement il y a eu, grâce aux différentes interactions langagières, tout à la fois, distanciation puis rapprochement et mise en relation de l'expérience passée avec les contenus, les concepts avec les types de discours attendus, les catégories contenues dans les référentiels, *les outils-instruments* qui préfigurent des processus de pensée.

Cette distanciation a été due aussi à la médiation des autres (candidates et accompagnatrice) qui a introduit une rupture dans la relation entre le sujet et son expérience, car elle « dérange » cette relation. En effet, les différents types d'interactions entre les candidates et l'accompagnatrice, qu'ont été les questions, les précisions, les jugements et controverses, ont provoqué la distanciation indispensable à la prise de conscience, « que le seul constat des effets de l'action sur le monde n'aurait pas suffi à introduire, ou seulement après beaucoup plus de temps » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

Cet effet de « dérangement », d'intrusion des exigences de la culture et du monde social (référentiel, *outils-instruments*, etc.) dans la relation avec l'expérience, a été redoublé du fait que lors des séances d'accompagnement le langage était adressé, qu'il demandait une réponse langagière, orale ou écrite qui contraignait à dire l'activité, à la réélaborer pour un autre et dans un autre langage que la sémantique de l'action. Chaque candidate s'est trouvée alors en situation de produire un discours sur ses activités (actuelle et passée) dans une situation de forte réflexivité. En outre dans le cadre de la VAE CAP Petite Enfance, la construction du sens attribué à l'expérience personnelle a été fortement sollicitée et marquée, du fait qu'elle s'est constituée au domicile des candidates.

Les représentations individuelles ont été travaillées et réorganisées, ce qui a été précisément le cas quand les candidates en VAE se sont emparées des mots des unes et des autres et des concepts du référentiel : elles ont réalisé une activité dialogique et contextualisée comme le

souligne Bruner (1991) à propos du récit de leur activité passée mais surtout ont transformé l'activité passée pour réaliser, ici et maintenant, l'activité en cours, de formalisation, d'élaboration et d'analyse de leur expérience à partir des confrontations, mutualisations et conceptualisations progressives. Et les résultats de l'analyse ont démontré comment les significations ont progressivement changé et se sont transformés chez les candidates, et comment se sont construits les liens conscients de sens qu'elles ont pu assurer entre leurs précédentes représentations et celles qui leur ont été offertes. Par la rencontre avec le concept scientifique correspondant, l'expérience, telle qu'elle a été vécue par les candidates, a pu être profondément transformée, relancée dans une certaine direction et retrouver un nouveau sens avec une vigueur inattendue. Cette rencontre entre leur expérience quotidienne et les concepts scientifiques leur a permis de se mettre à distance de leur expérience passée et les a amenées à la prendre pour objet de leurs échanges et de leur réflexion. Germination vers le haut et germination vers le bas sont deux formes de pensée dont il sera question dans la prochaine section, nous les avons retrouvées dans les productions langagières des candidates à la VAE CAP Petite Enfance.

Les candidates ont été appelées à établir un rapport entre leurs expériences et les concepts du référentiel du diplôme mis à leur disposition, cela les a conduit à avoir conscience de leur expérience passée, c'est-à-dire dans les termes de Vygotski, de l'avoir à disposition à titre d'objet pour une nouvelle expérience. Les résultats de l'analyse des données ont montré que ces deux étapes (activité et conceptualisation dans l'action) ont été profondément transformées lorsqu'elles sont explicitées et débattues dans le groupe d'accompagnement. La distanciation opérée par rapport à l'expérience singulière de chaque candidate a conduit à une prise de conscience, en tant qu'acte personnel et partial, induit presque toujours par un acte interpersonnel qui a eu lieu en interaction, directement ou indirectement, avec les autres. Les candidates n'ont pas été seules face à leur expérience. Le contexte de la VAE (dispositif, acteurs, *outils-instruments* et situations mis en place par l'accompagnatrice) a introduit ainsi une médiation qui leur a permis d'accéder à leur expérience, ce dont il sera discuté dans une section prochaine, rendant alors le fonctionnement psychique des candidates à la VAE moins dépendant des contingences des expériences vécues.

On a pu comprendre au travers de l'analyse des résultats comment l'expérience vécue avait pu être réélaborée par les candidates, c'est-à-dire comment leurs concepts tirés du quotidien avaient été un moyen de donner du sens aux concepts scientifiques du référentiel et comment les concepts scientifiques avaient pu peu à peu modifier leurs concepts quotidiens. Ces résultats rejoignent la thèse, partagée par Dewey et Vygotski, comme quoi, le développement des concepts quotidiens et celui des concepts scientifiques sont des processus étroitement liés, qui exercent l'un sur l'autre une influence constante.

8.1.2. Apprentissages, rapport au savoir et développement

Les résultats de l'analyse méthodologique ont démontré que le cadre théorique de développement des concepts proposé par Vygotski, pertinent pour l'éducation scolaire, l'est aussi pour certains dispositifs tels que celui de la VAE. Et que ce dispositif a permis non seulement la validation des connaissances développées dans la vie professionnelle et extra-

professionnelle des candidates au CAP Petite Enfance mais aussi leur mise en lien avec celles inscrites dans les référentiels Ce qui est en rapport direct avec la conception de Vygostki à propos de la germination des concepts, permettant d'une part, de distinguer entre concepts quotidiens et concepts scientifiques et d'autre part, de comprendre comment les deux catégories de concepts peuvent s'étayer mutuellement dans leur développement à partir de son cadre théorique très élaboré sur la dialectique pensée-langage. L'apprentissage par l'action a été relayé par l'apprentissage sur l'action et il a dû se faire à partir de l'expérience, dans des *activités psycho-langagières* constructives. Cependant comme le dit Dewey, « la prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (2008, p.199).

D'autre part, en suivant les idées de Vygotski, (1934/1997) et de Bruner, (1983), c'est essentiellement au travers de nos interactions avec le monde que nous construisons une conception de ce que nous sommes et c'est au travers des interactions, que la culture fournit aux individus des modèles d'action ou de pensée, d'où le fait que les productions langagières des candidate ont constitué les marques prédominantes des processus d'appropriation et de développement de leurs *activités et fonctions psycho-langagières*. Le langage et les phénomènes langagiers ont donc occupé une grande place dans leurs apprentissages et leur développement personnel et professionnel, car là où se tisse le lien entre une activité de découverte d'une situation et des tâches nouvelles, là se joue, pour Vygotski, le lien apprentissage-développement.

8.1.2.1. Du langage et du rapport au savoir et à l'écrit

L'expérience des candidates s'est élaborée pendant ce parcours VAE dans le cadre d'interactions avec les autres, productions discursives orales et écrites dans lesquelles les choses sont nommées, les actions décrites et interprétées. En effet la mise en œuvre des concepts scientifiques du référentiel, dans leurs situations de travail (et de vie) par les candidates VAE, a montré le rôle irremplaçable du langage et de la médiation symbolique (Vergnaud, 2002) dans le processus de VAE. Comme cela a été dit en introduction, les candidates ont dû apprendre un nouveau cadre, un nouveau langage et de nouveaux processus de pensée, c'est l'articulation, voire le tissage de leurs productions langagières et de leurs processus de pensée que j'ai appelés *fonctions psycho-langagières* pour mieux rendre compte de cette imbrication. Il a été évident que l'appropriation par les candidates du cadre de la VAE est passée par l'appropriation des obligations de productions langagières que fixe le dispositif. Dans cette perspective, le rôle de l'accompagnatrice n'est pas neutre car elle incarne dans sa propre activité les contraintes et les règles du dispositif VAE et ce, pendant et en amont des séances d'accompagnement VAE, ce que nous verrons dans les sections suivantes.

Du rapport au savoir et du rapport à l'écrit et de la position d'énonciation

Les résultats de l'analyse des données du corpus ont-ils démontré que les candidates avaient transformé leur rapport au savoir et leur rapport à l'écrit en lien avec l'évolution de leurs processus de pensée, au-delà différences et des distinctions dues aux origines et au sens de leur rapport au savoir, (différences et distinctions attribuées soit à leur histoire psychologique et familiale, soit aux structures historiques, sociétales et culturelles dans lesquelles elles vivent) ? Dans cette acception, nous avons vu que toutes les candidates avaient imprimé leur marque

et adopté leur propre style. Elles l'avaient fait en intégrant les influences profondes et plus ou moins conscientes de leur milieu familial et social et notamment de leur rapport au savoir d'avant leur parcours VAE. Le rapport au savoir de chaque candidate aurait été alors une sorte de condensé de cette histoire familiale, en ayant eu une dimension consciente mais aussi une dimension inconsciente imaginaire et fantasmatique.

En effet, tout individu en formation est conduit à revisiter, si ce n'est revivre, à réexpérimenter ce qu'il a vécu en tant qu'élève en milieu scolaire. D'autre part, nous avons vu que les candidates à la VAE Petite Enfance en produisant l'écrit du livret II, avaient manifesté non seulement une certaine maîtrise de la langue française à travers l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le choix des mots et un style personnel mais n'ont-elles pas aussi donné à voir des femmes au travail et la société dans laquelle s'exerce leur activité ? L'analyse réflexive de sa pratique professionnelle par chacune des candidates, comme nous l'avons vu dans les lettres de motivation ou dans les retours réflexifs, a été sans nul doute une autre étape de « son rapport au savoir, en lui permettant d'analyser sa position, ses pratiques et son histoire pour lui donner son propre sens.

Ricœur explique : « Le texte est pour moi beaucoup plus qu'un cas particulier de communication interhumaine, il est le paradigme de la distanciation dans la communication ; à ce titre, il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication dans et par la distance, [...] l'écriture fonctionne en mettant l'événement à l'abri de la destruction et rend le texte autonome à l'égard des intentions de son auteur. La distanciation est constitutive du phénomène du texte comme écriture ; Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte, c'est s'exposer au texte. » (1986, p.102) Mais cela a impliqué sans doute nécessairement aussi la maîtrise de différents processus discursifs : génériques, textuels, énonciatifs. Le niveau énonciatif a été au cœur de cette recherche car plus que les deux autres niveaux, relevant fortement d'une culture scripturale préalable, il a révélé le travail de conceptualisation et l'évolution du rapport au savoir, à l'écrit et à soi-même des candidates.

Bien entendu, l'analyse des données du corpus nous l'a montré, les candidates ont produit différents types de textes, comme différents types d'écritures, d'autant plus que le livret II requiert différents types d'écrits. Mireille Cifali (1996) a mis en évidence que le parler de la pratique, c'est le récit et que le récit est considéré comme une écriture narrative. Ce que l'accompagnatrice a proposé aux candidates, en tant qu'étayage spécifique et ce, non sans résistances et blocages, a été d'expérimenter divers cadres de réflexivité, (le carnet de bord, les lettres de motivation, les retours réflexifs et même les simulations d'entretiens devant le jury), c'est à dire, de « comment passer du narratif au descriptif puis à l'argumentatif » dans le cadre d'une écriture impliquée qui se confronte à la distanciation.

Ces passages se sont effectués, notamment par le processus de réécriture et pas seulement pendant les situations prévues par l'accompagnatrice, mais aussi pendant les intersessions, comme l'ont prouvé, par exemple, les traces tirées des carnets de bord. Mais la voie de l'écriture réflexive ne s'est pas limitée à la réécriture et à ses traces mais s'est exprimée aussi par une écriture impliquée, subjective, expérientielle, qui a comporté des dimensions narratives,

descriptives, argumentatives, et prospectives. Il s'est agi pour les candidates, de dire « je », c'est en ce sens que l'écriture réflexive a été nécessairement une écriture impliquée. Non seulement, pour elles, il s'agissait de parler et d'écrire sur quelque chose qu'elles avaient vécue, mais aussi qui les concernaient.

L'utilisation du pronom « je » a été l'un des indices de l'écriture impliquée, mais les différentes marques de modalisation aussi. La tâche d'écriture du livret II de VAE a laissé ainsi au jeu des candidates, différentes voies pour le développement de leurs activités, entre inventaire d'actions, élaboration de significations et de sens à partir du référentiel et du vécu singulier, où elles se sont considérées « comme objet de leur activité sans se réifier dans cette objectivation » (Astier, 2004, p. 28) et ont adopté un point de vue spécifique qui dit «-je ». Mais leur difficulté majeure a semblé le plus souvent avoir été d'ordre pragmatique et psychologique. Elle se situerait au niveau du positionnement propre des auteures dans une situation de communication où elles s'étaient placées dans le rôle d'apprenantes face à une tâche de type académique et normée, même si elles étaient interpellées en tant que professionnelles avec la richesse de leur expérience. Quelle posture énonciative endosser ?

Comment ne pas être absente de son texte ou ne pas y être trop présente ? Nous avons vu lors des résultats de l'analyse des données qu'il s'était agi pour la formatrice de veiller, à l'intégrité de l'implication de chacune des candidates, par la conception et la mise en œuvre d'un véritable pacte d'alliance, dont il sera discuté à la section suivante, à même de créer leur confiance, de dépasser leurs représentations négatives sur l'écrit et l'écriture. Qu'elle avait dû aussi concevoir et mettre en œuvre d'autres situations comme médiations pour les amener à s'engager dans la reprise des événements décrits et lutter contre l'idée qu'elles avaient tout dit et tout écrit sur ce qu'il y avait à dire.

Les résultats ont montré qu'elles avaient dû constater que leur vécu ne leur était pas complètement transparent, qu'il y avait des aspects de leur vécu qui ne leur étaient pas d'un accès immédiat et qui pouvaient éclairer leurs actes si elles prenaient le temps d'y revenir et de s'y arrêter. Qu'elles étaient donc passées par un dispositif de partage, par une réécriture médiée par les autres, pour avancer dans la compréhension de l'écriture des pratiques et pour s'engager dans la démarche de réécriture. L'analyse des énoncés écrits a montré aussi qu'au départ les candidates avaient eu des difficultés d'ordre technique, notamment dans l'organisation du texte. En particulier, la gestion conjointe des tableaux de la deuxième partie du livret II et des réponses textuelles avait été malaisée. Certains tableaux, par exemple n'ont été qu'une mise en lien conceptuel parfois sommaire, ou même une simple énumération de mots-clés tirés du référentiel ou de leur expérience. La réécriture n'a pas été seulement une manière de mieux choisir leurs mots, de faire littérature, la réécriture, a été une activité qui leur a permis de compléter les blancs, de mieux préciser, et ainsi de mieux comprendre leur activité, voire leur parcours professionnel et personnel.

De la démarche réflexive au dialogue interne

L'analyse du travail, notamment à travers les interactions langagières lors des séances d'accompagnement, est devenue alors un véritable moyen d'apprentissage pour chacune des candidates comme elles l'ont dit par auto-analyse, à la fois réflexive et rétrospective dans leurs

lettres de motivation et retours réflexifs. L'analyse des données ont démontré qu'elles étaient ces connaissances construites dans l'expérience et transformées en savoirs par ce travail d'analyse, d'explicitation et de réflexivité mais aussi que ces apprentissages avaient été induits par la circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance, lors de l'élaboration du livret II de VAE.

Nous avons pu voir aussi dans les résultats que les candidates avaient fait montre de réflexivité quand elles s'étaient signalées en tant qu'auteure-sujet dans leurs énoncés, à travers différentes formes de marquage énonciatif. Quand elles avaient donné à voir leurs intentions (ex. comprendre une information, ou la questionner, la faire sienne,...). Quand elles avaient porté consciemment leur attention tantôt sur le discours qu'elles étaient en train d'énoncer, les contenus qu'elles avaient produit, tantôt sur elles-mêmes en train de construire ce discours. Quand elles avaient eu recours volontairement à une série d'actes réflexifs où elles questionnaient, prenaient position, critiquaient, décidaient. Même pendant les phases de conceptualisation, quand elles avaient posé d'abord leurs idées, leurs concepts quotidiens, avant de les passer au crible de leur questionnement intérieur.

Tous les phénomènes langagiers ont en effet occupé une grande place dans la prise de recul et le développement des candidates. Pas seulement en tant qu'expression d'une *activité psycholinguistique* ou en tant qu'instrument de l'activité des protagonistes de la VAE, mais en tant qu'*outil-instrument* fondamental médiatisant la pensée et son développement. Le langage écrit, comme le dit Vygotski, présente une certaine complexité, où l'intention, l'analyse et autres phénomènes psychiques sont très importants (1934/1997, pp. 472-473). Les particularités de la production du texte écrit (le livret II) dans le cadre de la VAE, ont reposé sur une série d'activités, de co-activités *psycholinguistiques* et de postures par rapport au texte lui-même. Nous avons vu que chaque candidate a dû adopter, avec l'aide de l'accompagnatrice et des autres candidates, un rapport « méta-textuel » à son texte (Schneuwly 1985, p. 180). Pour ce faire elle a agi et co-agi, pour prendre celui-ci comme objet, le commenter, le structurer, le manipuler, le classer seule ou en interaction avec les autres candidates ou l'accompagnatrice. Celles-ci, au travers de leurs questions et de leurs commentaires, ont essayé de l'aider à trouver « son fil conducteur », à tenir compte du savoir et des attentes du jury, à situer les expériences, à argumenter, à se rapporter aux compétences et savoirs du référentiel du diplôme, bref à construire des textes à la fois contextualisés et décontextualisés. Contextualisés car ils se rapportent à l'expérience spécifique de chacune des candidates et décontextualisés, car ils se rejoignent par les généralisations.

Ce faisant, chaque candidate a compris que cette dimension actionnelle du signe ne s'adressait plus seulement aux comportements et aux représentations des autres mais aussi aux siennes propres. Par le langage elle s'est adressée aux autres et a agi sur elles et par le langage elle s'adresse à elle-même et agit sur elle-même en questionnant ses comportements et ses représentations. Dès lors, ce dialogue interne pour reprendre les paroles de Vygotski (1925/1994) qui décrit la conscience comme « contact social avec soi-même » ou celles de Ricœur, « l'intériorité c'est ce dialogue avec soi-même où se poursuit le dialogue avec les autres. » » (1986)

Réflexivité, prise de conscience et place du sujet

Le savoir-analyser sa pratique ne s'est pas limité, pour les candidates, à interpréter le plus finement possible les situations de travail décrites, le savoir-analyser a aussi entraîné une prise en compte de soi dans la situation, qu'elles aient été celle qui a raconté ou lu son récit ou celles qui ont écouté puis questionné. La VAE entraîne en effet un travail sur soi, «on s'y découvre au deux sens du terme.» (Schwartz, 2004, p. 21) En effet la notion d' « acquis » renvoie à une transformation du sujet dans et par l'expérience. Donc l'expérience n'est pas l'action, c'est son effet sur le sujet et sur son activité. Donc ce qui fut élaboré et mobilisé dans le passé peut l'être à nouveau pour des actions futures. C'est ainsi que les résultats de l'analyse des données ont montré comment s'était effectuée cette posture d'appropriation de leur expérience par les candidates. En effet, la mise en mots par écrit de leur pratique a déjà été un premier mouvement d'analyse de cette pratique. Ecrire un moment de leur pratique les a obligé à arrêter le cours du vécu, à considérer ce qui s'était passé dans la pratique de l'activité choisie, donc à revenir sur un passé plus ou moins proche et à en saisir un échantillon pour le comprendre. Ce découpage choisi a été une première approche de compréhension de leur pratique.

Pour que cette posture d'appropriation ait pu se construire et se développer, il y a eu au minimum nécessité de prises de conscience de leurs conduites dans l'action et aussi des dimensions qui échappaient à la conscience. Cependant comme le dit Dewey, « la prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (2008, p. 199).

Les traces des différentes activités écrites ont été, elles aussi une source de réflexivité pour les candidates. Le dispositif VAE leur a permis en effet d'exploiter ces traces en organisant des confrontations entre les candidates et entre celles-ci et leurs productions langagières. Elles se sont trouvées alors en situation de produire un discours sur leurs activités (actuelle et passée) dans une situation de forte réflexivité. En fait, c'était grâce à la médiation de ces traces langagières que les candidates ont pu procéder à un retour réflexif sur ce qui s'était passé et sur ce qu'elles avaient écrit et prendre peu à peu conscience des liaisons et déliaisons (Clot, 2003) et par conséquent analyser différemment leur activité. D'autre part, comme le dit Astier, quelle qu'ait été la stratégie adoptée par la candidate pour faire face aux exigences de la tâche d'écriture en VAE, elle n'a pu développer l'extrême singularité de son expérience que par le développement des significations des mots d'autrui. (2004)

Communauté discursive et processus de pensée inter-intra psychiques et communauté de recherche collaborative

Les représentations individuelles ont été travaillées et réorganisées, ce qui a été précisément le cas quand les candidates en VAE se sont emparées des mots des unes et des autres et des concepts du référentiel. Par ce fait, elles ont réalisé une activité dialogique et contextualisée comme le souligne Bruner (1991) à propos du récit de leur activité passée mais surtout ont transformé l'activité passée pour réaliser, ici et maintenant, l'activité en cours, de formalisation, d'élaboration et d'analyse de leur expérience à partir des confrontations, mutualisations et conceptualisations progressives.

L'analyse des résultats a montré que les interactions langagières produites lors des séances d'accompagnement ont été aussi des instruments de régulation de l'activité collective et réflexive. Elles ont influencé grandement la coopération, les processus inter et intra psychiques, l'affect, les comportements, les représentations, l'élaboration de l'expérience, la conceptualisation et la pensée de chacune dans les séances d'accompagnement. En effet cette médiatisation de «signes culturels» proposés aux candidates a soulevé aussi la question du rôle joué par le collectif et de «l'inter psychique sur l'intrapsychique» (Vygotski), sur les règles du métier, les savoir-faire, les obligations professionnelles. Lors de l'analyse des verbatim ont été mis en évidence l'accompagnement de chacune par le collectif, et l'apparition d'une véritable communauté discursive réunie autour des différentes façons de faire le même métier tout en respectant l'expérience singulière propre à chacune et qui a suscité au travers des possibilités de controverses professionnelles des processus de comparaison-confrontation et des processus d'internalisation-externalisation. Les résultats ont également montré comment le collectif et la communauté discursive issus de la situation d'accompagnement sont devenus une ressource et une dynamique, et en quelque sorte une communauté de recherche collaborative qui a permis à l'expérience de s'élaborer, à la pensée d'advenir, au dialogue interne pour soi de surgir et aux candidates de mieux entrer dans un processus de développement.

8.1.2.2. Des apprentissages «qui donnent forme à l'esprit»?

Comme le montrent les résultats d'analyse des données, la VAE semble être un dispositif qui a favorisé l'évolution des *fonctions psycho-langagières* des candidates, comme la prise de conscience, la mémorisation, l'analyse. En fait, pendant son parcours VAE, et pour paraphraser Vygotski, chaque candidate s'est découverte seulement dans la mesure où elle est devenue une autre pour elle-même, c'est-à-dire à partir du moment où elle a pu percevoir à nouveau sa propre expérience (passée) et l'utiliser en tant qu'instrument pour l'expérience (en cours) d'écriture du dossier VAE.

Dans cette perspective, pour toutes ces candidates, l'expérience n'a pas été seulement peu consciente ou implicite, elle a été en quelque sorte en attente d'activation. La VAE leur a été véritablement, une occasion de développement par le fait que les activités passées revécues au travers du langage et de l'écrit se sont réorganisées et se sont modifiées. Nous avons pu nous rendre compte à travers ces résultats que le retour sur leur activité a permis l'émergence de *fonctions psycho-langagières* spécifiques, conscience de l'activité passée (par remémoration, ressenti ou perception) mais aussi de la prise de conscience d'éléments déterminants de leur expérience (par analyse ou raisonnement) et du sens de l'activité dans leur vie et enfin à l'engagement dans de nouvelles *activités psycho-langagières* (formalisation, conceptualisation, plaisir d'écrire et d'échanger).

Le développement concerne, comme nous l'avons vu ci-dessus, l'élargissement et la transformation du langage par de nouvelles significations et par la conceptualisation que les sujets donnent à leur expérience, mais aussi l'acquisition de certaines autres *fonctions psycho-langagières* et de positionnement de soi dans le monde. L'appropriation comme processus a concerné aussi les moments où les candidates n'étaient pas – ou pas encore - en mesure de

participer de manière satisfaisante pour elles, aux *activités psycho-langagières* visées par l'accompagnatrice, dans l'une ou l'autre des treize situations mise en place, alors que la maîtrise de ce parcours VAE revêt un caractère critique à ce moment de leur vie, (la nécessité de réussir le CAP Petite Enfance, pour obtenir la sécurité de l'emploi et un poste dans une collectivité locale, par exemple).

Ce parcours VAE a constitué une unité qui, comme l'écrit Bruner (1989), « a donné forme à l'esprit », a imposé des exigences, des attentes et des contraintes, a réinterrogé leur rapport au savoir et a comporté aussi un certain nombre de ressources. Il a été en jeu dans leur développement parce que la possibilité de pouvoir y agir, d'y investir de soi et d'y réaliser des motifs (comme l'obtention du CAP Petite Enfance) a été conditionnée par la découverte et l'appropriation des *outils-instruments*, notamment sémiotiques qui l'ont composé et dont il leur a fallu savoir se servir. Le parcours VAE a été vécu par les candidates véritablement, comme processus d'acculturation au sens où le dit Bruner, « La culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. C'est elle qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour nous adapter. » (1991, p.24)

De cette appropriation et de cette interférence entre le dispositif VAE et les candidates est né l'apprentissage qui devient un acte, au sens où Gérard Mendel l'entend, celui d'une interactivité entre un sujet et une réalité. Dans le cas considéré apprendre a été une interactivité entre les candidates et leur expérience et le référentiel, comme réalité extérieure à elles, imposée par l'institution, représentante de la société (Mendel, 1998). En effet, l'analyse des données a montré comment chaque candidate avait appris en s'appropriant et faisant siens les savoirs imposés ou proposés par l'institution et l'accompagnatrice ou les autres candidates et avait su recréer pour elle-même les concepts, les procédures et les raisonnements inhérents aux savoirs du référentiel en s'engageant totalement, en tant qu'auteure de son apprentissage. Cette acquisition a été, en effet, une appropriation qui s'est placée sous la dépendance du social dans la mesure où la signification de ces signes a été, en permanence, l'objet de négociations, de clarifications, d'explicitations, de régulations lors de des séances d'accompagnement. Ces échanges ont été en effet, le moyen pour les candidates de cette recherche, de prendre conscience, seules ou avec l'aide d'autrui, les autres candidates et l'accompagnatrice, des propriétés nouvelles d'un concept et des relations entre les concepts et les situations d'un même champ professionnel.

Des processus de conceptualisation : du registre pragmatique au registre épistémique

L'écriture du livret II a permis aux candidates de passer du registre pragmatique par la description et la narration de leur activité au registre épistémique par l'analyse de celle-ci et sa généralisation. C'est-à-dire que les résultats ont montré qu'il s'agissait bien là, d'une activité constructive permettant de conceptualiser et d'universaliser à partir du singulier en le considérant comme un cas parmi d'autres possibles. Par les preuves qu'elles ont apportées de leurs acquis, les candidates ont fait montre plus qu'un simple processus d'apports d'informations, mais surtout d'un processus de formalisation et de production de savoirs à partir de la pensée de leur activité.

La métaphore de germination des concepts qui a été développée par Vygotski nous a permis de comprendre l'apprentissage par les candidates à la VAE CAP Petite Enfance des concepts scientifiques du référentiel en lien avec la formalisation puis la généralisation de leurs concepts quotidiens, concepts en acte ou pragmatiques. Germination des concepts vers le haut et vers le bas sont par exemple, deux *fonctions psycho-langagières* que nous avons pu découvrir par l'analyse des différentes productions langagières du corpus. L'analyse des données a mis en évidence que les candidates ont réussi à définir la structure conceptuelle de chacune de leur activité, c'est-à-dire à décrire et analyser l'organisation de cette activité, par des processus de reconnaissance progressive des dimensions invariantes qui la structurent. Qu'elles ont pu expliciter comment elles parvenaient à organiser leur activité de manière à orienter de façon efficace la situation par rapport à leurs propres buts et comment elles distinguaient les différents éléments de la structure conceptuelle d'une situation en concepts organisateurs dont la prise en compte leur permettait dans certains cas le diagnostic et dans d'autres la hiérarchisation des tâches.

Non seulement, nous avons vu comment elles étaient parvenues à énoncer leurs concepts organisateurs, dont leurs concepts pragmatiques ou concepts-en-acte et leurs théorèmes-en-acte élaborés dans et pour l'activité choisie, mais aussi comment chacune avait su adapter la situation à elle-même, à ses propres finalités, à ses propres manières de faire, à sa propre expérience. D'autre part, comment l'intériorisation des signes sous forme de concepts, lors de l'analyse, avait rendu alors le fonctionnement psychique des candidats à la VAE moins dépendant des contingences des expériences vécues.

Enfin les résultats ont démontré que le fondement des processus de conceptualisation avait donc été, dans la démarche même de chaque candidate qui s'était emparée volontairement des ressources que le langage pouvait offrir à sa subjectivité, entre distanciation et implication personnelle et que c'était plutôt progressivement que la plupart s'était mise à assumer plus aisément le travail de conceptualisation en endossant une posture clairement subjective. A partir de là, une fois l'amorce effectuée, nous avons vu que les stratégies avaient été variées, certaines, comme Laurence ou Corinne avaient foncé littéralement dans l'expression subjective, et avaient recherché dans les ressources du langage des manières de dire des idées originales au-delà des seules affirmations ponctuées par des « je pense ». D'autres, comme Marie France ou même Véronique avaient modalisé à travers des appréciations personnelles, des affirmations de type déontiques, fondées sur des valeurs, et de type appréciatives, fondées sur des convictions, à partir desquelles elles avaient émis des lois pour l'action et des théorèmes-en-acte. D'autres encore avaient oscillé entre le discours immédiat du « je » et une formulation plus distanciée qui pouvait relever de la reprise de discours externes tiré du référentiel, au point de faire allusion à ce qui justifiait, légitimait ces discours – ce qui leur avait permis en somme de ne pas les reproduire intégralement. Ces textes, même dans les versions relativement inachevées, nous ont donné à voir des opérations, des tâtonnements, des difficultés de conceptualisation-textualisation, mais qu'en outre, ils avaient été le fruit d'une réorganisation des concepts dans une visée d'intégration véritable, par laquelle les candidates avaient été en train de se forger des connaissances pour agir professionnellement. L'analyse des résultats a montré qu'il y avait eu certes, des niveaux différents dans les compétences de conceptualisation

des candidates, mais que toutes avaient pu poursuivre leur développement à ce niveau, moyennant des étayages adéquats de la part de l'accompagnatrice, ce dont il sera discuté dans la prochaine section. Et que dans toutes les différentes versions des écrits, jusqu'aux versions finales des livrets II, les concepts, les idées, les principes d'action, avaient continué de se clarifier et que ce processus s'étaient même poursuivi encore au moment de la simulation d'entretien avec le jury.

De l'apprentissage collaboratif de nouvelles activités et fonctions psycho-langagières

Dans diverses ***activités-psycho-langagières*** repérées lors de l'analyse des données, les productions langagières ont mis à jour différentes ***fonctions psycho-langagières*** sous-jacentes à ces activités permettant de conceptualiser et d'universaliser à partir du singulier. Lors des séances d'accompagnement, le plus souvent, les candidates découvrent l'existence des ***outils-instruments*** et des ***activités-psycho-langagières*** proposés par l'accompagnatrice, avec la nécessité de leur prise en compte, que ce soit dans la description et l'analyse de leur expérience ou, plus tard, dans la transformation de leur activité. Ces ***activités-psycho-langagières*** ont été aussi des co-activités car elles ont été en lien étroit avec autrui, dans les séances d'accompagnement. Ces activités ont été adressées : destinée au jury VAE et étroitement orientée vers celui-ci.

Ainsi les diverses ***activités psycho-langagières***, (du questionnement) la reformulation et à l'interprétation, du diagnostic de ses connaissances à la production de significations personnelles et pertinentes, de la manipulation d'un concept à sa communication claire, de la clarification d'une signification à son dépassement, etc.), ont été élaborées grâce à des processus de pensée dialogiques. Passer de l'activité réelle de travail à sa description et son analyse pour une VAE, a conduit d'une part, chaque candidate à réaliser des ***activités psycho-langagières*** dans des situations nouvelles pour elle, de formalisation et d'auto-évaluation. D'autre part, à donner à voir sa propre activité tout en sachant que celle-ci allait d'abord être questionnée par les autres candidates et l'accompagnatrice et ensuite analysée et évaluée par le jury en lien à un référentiel.

Les ***activités psycho-langagières*** élaborées puis maîtrisées par les candidates ont surtout concerné la capacité à élaborer et valoriser leur expérience, à évoluer dans différentes situations mises en place par l'accompagnatrice, et dans un dispositif souvent complexe, à dire, questionner, écrire et argumenter leur parcours ainsi que leur trajectoire professionnel. Nous avons vu non seulement que chaque candidate avait disposé d'une palette plus ou moins étendue ***d'activités psycho-langagières*** réflexives qui avaient été repérables dans leurs textes et qui avaient permis de découvrir ***leurs fonctions psycho-langagières*** sous-jacentes mais aussi comment celles-ci s'étaient élaborées ou restructurées et comment chaque candidate s'était appropriée, de manière singulière de nouveaux savoirs.

Cependant, cette appropriation s'était construite, stimulée, renforcée socialement parce qu'il y avait eu de nombreux questionnements, discussions, confrontations et recherches, au sein du groupe, et qu'alors des référents (des savoirs théoriques et pratiques) avaient pu émerger. Ces ***activités et fonctions psycho-langagières*** n'auraient pu s'exercer s'il n'y avait pas eu d'enjeux, pas de contenus tirés du référentiel, pas de cause de perturbation. En effet, les résultats ont

démontré comment ces processus d'élaboration pragmatique avaient relevé de *fonctions psycho-langagières* qui s'étaient construites et étayées socialement.

J'en conclus, dans le lignée des idées de Dewey et Vygotski et Bruner, que c'était à partir de cet étayage collectif même, que chacune des candidates avait pu progressivement se positionner en tant qu'auteure de sa parole, apte à élaborer elle-même des significations sociales et que l'écriture avait constitué alors l'espace où des savoirs avaient été appris à mesure qu'avaient émergé des identités énonciatives et qu'en définitive, sur la base de savoirs communs, il y aurait eu autant de réinterprétations, d'appropriations, d'amplifications singulières des savoirs qu'il y avait de sujets dans le groupe.

De l'internalisation des outils-instruments

Le retour sur l'analyse et les résultats a montré comment les candidates avaient utilisé ensemble les outils institutionnels (le référentiel, le livret guide), et progressé dans la compréhension de ce dernier et en quoi cela les avait aidées et les avaient rendues plus capables de diriger leurs activités de remémoration, de sélection et d'élaboration de leurs expériences par la transformation de leurs *fonctions psycho-langagières*. En effet, au début du parcours des candidates, il y avait d'un côté leur expérience et de l'autre le référentiel, dont elles ont fait progressivement usage tout en prenant comme objet leur expérience et son approfondissement. C'est par l'appropriation bimodale des concepts de référence, en tant qu'objet culturel mis à leur disposition dans le cadre du dispositif VAE et leur utilisation en continuité qu'elles sont parvenues à l'élaboration et à la formalisation, voire la théorisation de leur propre expérience. Cette appropriation bimodale des concepts du référentiel s'est d'abord effectuée, par la mise en rapport entre leurs expériences et ces concepts, comme moyen d'avoir conscience de leur expérience passée, de la retrouver en quelque sorte et ensuite par l'intériorisation ou l'internalisation de ces signes sous forme de concepts, lors de l'analyse, par généralisations successives des concepts quotidiens tirés de leur expérience.

En acceptant de « jouer le jeu » de la VAE, c'est-à-dire de rentrer dans le dispositif, les candidates ont eu à reconnaître leurs compétences à travers le référentiel, mais elles se sont rendues compte également que le référentiel était aussi un outil pour évaluer leurs acquis de l'expérience. D'une manière opérationnelle, en effet, pour les candidates VAE, le référentiel du diplôme a été ce à partir de quoi elles allaient être évaluées, mais c'est, aussi, à partir de quoi elles allaient travailler sur leur expérience. En effet dans le cadre de la VAE, le référentiel de diplôme est en lui-même déjà un système d'instruments pour la réalisation de l'activité d'élaboration de son expérience par tout candidat. Il donne ainsi les repères du développement attendu. En cela, les référentiels sont tout d'abord, des cadres culturels et surtout de véritables instruments pour agir, pour être donc objet d'appropriation par les différents acteurs, avec les mots de Rabardel (2005) ils ont à être instrumentés et instrumentalisés. Le référentiel de diplôme, ses concepts, ses théories, ses méthodes, ses instruments et ses postures ont donc constitué un ensemble d'artefacts ou d'*outils-instruments* que les candidates ont dus s'approprier pour produire leur livret II.

Elles ont dû aussi s'approprier ce que Bourdieu (2001, p. 163) appelle le «sens du jeu scientifique » et anticiper l'entretien devant le jury et s'adapter par avance aux critères

définissant les arguments recevables, car produire leur livret II de VAE et réussir à le faire, a signifié principalement s'approprier un ensemble d'artefacts culturels.

De la médiatisation et des va et vient entre l'inter et l'intra psychique

Les résultats de l'analyse des données ont démontré que les candidates, en usant des *outils-instruments* proposés, (comme le carnet de bord, le QE) ont contrôlé et orienté leur comportement psychique, sans se mêler à ce processus qui néanmoins va tendre à transformer leur comportement psychique. Objet et sujet de cette transformation, elles ont délégué, par exemple, au carnet de bord ou au QE, la médiation de ce travail sur soi, l'appropriation passant inmanquablement par ce processus préalable. En revanche, quand elles ont appris à le faire, elles se sont servies de « tous les signes possibles » pour « bien et mieux » penser dans une activité médiatisante, selon les mots de Vygotski, où elles ont cherché à produire sur elles-mêmes des effets dont elles étaient l'objet, on peut réellement parler de processus de développement.

Cette activité médiatisante, serait d'emblée d'origine sociale et proviendrait des interactions verbales pour se réunir « en une seule et unique personne ». En opérationnalisant les idées de cet auteur, les analyses méthodologiques des productions langagières des candidates ont démontré que c'est par l'appropriation des *outils-instruments* mis à disposition dans les situations proposées par l'accompagnatrice, qu'elles ont pu maîtriser et contrôler leurs *fonctions psycho-langagières* qui ont été au cœur de leur processus de développement et qui ont été réalisées lors des différentes *activités psycho-langagières*.

8.1.2.3. Dépasser par l'écriture sa zone de développement potentiel

Ainsi ce qui s'est développé, chez les candidates, ce ne sont pas seulement des concepts et des contenus, mais aussi des *fonctions psycho-langagières* éminemment culturelles et socialement situées. Ces candidates à la VAE ont dû trouver les mots pour dire leur parcours, leurs activités et leurs acquis, et recourir à des processus de pensée induits par le livret II, le référentiel, et les situations et *outils-instruments* conçus par l'accompagnatrice.

En effet, leurs productions langagières sont supposées permettre de se faire comprendre et de faire valoir leurs arguments, en vue de faire reconnaître et valider leurs acquis, par l'utilisation de certaines formes schématisées ou institutionnelles et de formes d'expression du langage écrit argumentatif. C'est-à-dire que les candidates ont conduit le processus d'élaboration de leur expérience dans une logique d'apport de preuves où chacune a choisi le type de preuves et l'argumentation qu'elle a voulu développer et s'est appropriée le droit de fixer en partie la règle du jeu de la validation.

Le développement culturel du sujet « est soumis à ses propres lois, il a son propre cadre interne, ses propres stades » (Vygotski, trad. 2014, p. 113, et ci-après pp. 273-274, 505-506) et ne saurait être envisagé comme réorganisation et développement séparés de « fonctions psychiques supérieures » indépendantes, mais comme développement et restructuration du système de leurs rapports qui constituent sa personnalité ».

Ces apprentissages ont abouti chez ces candidates à « des savoirs vrais, qui s'intègrent véritablement à la personnalité au point de la travailler en permanence et finalement de la

transformer » (Mosconi, Beillerot, et Blanchard-Laville, 2000). Le concept de développement des adultes, est étroitement lié à la notion d'expérience transformée et reconstruite en permanence, ce que Dewey formule à sa manière en considérant que c'est « une expansion constante des horizons et la formation conséquente de nouveaux buts et de nouvelles réponses » (cité in Frega, 2006, p. 254).

Ce que montre le retour sur l'analyse de résultats, et en particulier sur l'analyse des lettres de motivation et des retours réflexifs, c'est qu'en effet l'expérience VAE vécue par ces candidates n'a pas été en rupture avec leurs expériences passées, et que les actions et buts proposés dans la situation nouvelle de VAE ont bien convergé avec leurs motifs et mobiles. Le parcours VAE s'est révélé pour chacune d'elle une situation de développement potentiel en lui offrant la possibilité de changer le statut de son expérience, depuis son récit à son analyse, d'une expérience passée à une nouvelle expérience à vivre et d'un chemin parcouru vers une nouvelle trajectoire.

Cependant ces processus de développement ont pu être facilités ou au contraire gênés ou empêchés par les caractéristiques des situations et des rapports sociaux ou intersubjectifs dans lesquels ces activités et ces échanges se sont réalisés ; dès lors, l'étude du développement ne saurait être séparée de l'analyse de la spécificité et de la pluralité de ces situations d'accompagnement et des modalités de leur mise en œuvre.

8.1.2.4. Du dialogue intérieur à une démarche heuristique et herméneutique

Les descriptions de l'activité attendues dans le dossier VAE font une place toute particulière au récit, moteur de découverte. « L'on a beaucoup écrit sur la force structurante du récit de soi. [...] L'identité personnelle se construit plus fortement dans la narrativité qu'ailleurs, avec des effets de refabrication, de projection de soi, significatives de la manière dont chacun se vit comme sujet de son histoire individuelle inscrite dans l'histoire collective » (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 10)

Par le conflit d'interprétation (notion de Ricœur, entre autres), à partir du récit de la narration de leur expérience, ayant comme caractéristique d'être contradictoire et de produire de l'objectivité par la confrontation des subjectivités, les candidates se sont construites peu à peu une démarche scientifique, heuristique et herméneutique. Ainsi « le proprement humain du langage [...] ne consiste pas dans la proposition langagière, mais dans la problématisation discursive » (Ferry, 2004, p. 139) Mais le récit de soi a eu aussi « une réelle force structurante », [...], « ce que j'ai dit de moi à un autre m'a questionnée, réflexivement, m'a obligé à déconstruire mon expérience pour la reconstruire, la re-signifier pour mes interlocuteurs, la mettre à distance et la repenser. » (Delmotte, 2000, p.48) : les résultats de l'analyse des lettres de motivation et des retours réflexifs l'ont bien montré.

Effets heuristiques de l'écriture : du parcours à la trajectoire

Dans leurs productions, les candidates ont révélé, me semble-t-il, cette double dimension de l'entrée en résonance de l'histoire de leur vie avec les interactions langagières, lors des séances d'accompagnement. À ce titre, leur parcours avant la VAE, jamais neutre ni anodin, a reflété l'intégration avec les autres interactions sociales vécues jusqu'alors. Les productions

langagières des candidates n'ont pas échappé à ce processus complexe et singulier et ont porté l'empreinte de cette double influence vécue pendant leur parcours VAE. L'apprentissage de l'activité d'écriture du livret II de VAE a montré les traces et les indices de cette histoire qui sont apparus à travers les approches toujours variées, uniques et singulières qu'ont eues ces adultes d'apprendre cette nouvelle activité.

Le dépassement de leur zone de développement potentiel (ZDP) a entraîné chaque candidate dans un cheminement heuristique et herméneutique, aventure en soi et avec les autres, où chacune est allée puiser dans ses conceptions, ses valeurs, son histoire, pour mieux comprendre et écrire ses gestes professionnels, inscrire son engagement dans l'activité, pour faire de ses buts un tremplin vers une remobilisation personnelle et professionnelle, pour donner sens à un parcours de vie et dessiner une nouvelle trajectoire.

8.2. La question de l'accompagnement comme situation potentielle de développement de l'expérience

Après avoir montré que le développement de chaque candidate avait été induit nécessairement, et en premier lieu, de sa propre activité et de son engagement et investissement dans le dispositif VAE, puis des moyens personnels développés au fil du temps, comme de la richesse de son expérience, il me reste à compléter cette synthèse, en m'appuyant sur une troisième constellation du cadre théorique, « Accompagnement-Etayage-Collaboration », pour démontrer comment ce développement a dépendu fortement des ressources conceptuelles et pragmatiques élaborées à partir de la richesse et de la variété des situations que chacune avait été amenée à rencontrer et de la qualité des médiations et tutelle dont elle avait bénéficié.

Nous avons vu au quatrième chapitre que l'accompagnement dans le dispositif VAE est présenté institutionnellement comme un appui méthodologique. L'un des buts de cette recherche a été de montrer que cet accompagnement a été bien plus qu'un simple appui méthodologique. En effet, en instituant la fonction d'accompagnement, le législateur a institué un cadre social dans lequel il est déjà accepté voire encouragé qu'une personne puisse faire avec une aide, quelque chose qu'elle ne pourrait faire seule. C'est-à-dire que cette aide apportée aux candidates à l'écriture de leur livret II de VAE, peut être aussi entendue dans une version plus historico-culturelle où les formes culturelles, la tutelle selon Bruner, le langage et l'interaction avec d'autres contribuent au dépassement de leur zone de développement potentiel (ZDP).

D'une part, l'articulation des modèles de tutelle et de ZDP a constitué un cadre puissant pour comprendre comment l'accompagnement a pu permettre aux candidates à la VAE de « faire l'expérience de leur expérience » par des va et vient entre l'inter et l'intrapsychique et pour rendre compte du rôle d'autrui dans les processus de développement personnel et professionnel. D'autre part, il apparaît que tout dispositif VAE institue une relation clinique ou d'inspiration clinique, en vue de l'appropriation par chaque candidate du sens de sa propre expérience, dans un processus inter-intra subjectif contextualisé lors des différentes séances d'accompagnement.

8.2.1. Une posture et une éthique d'accompagnement à visée développementale

Les résultats de l'analyse des données ont montré que l'adoption par l'accompagnatrice d'une éthique professionnelle, garantissant le respect mutuel de règles déontologiques avait permis que le parcours VAE soit réellement une opportunité de reconnaissance individuelle et sociale pour chacune des candidates. C'est-à-dire que chacune avait pu d'une part se situer, s'impliquer, se construire, et élaborer des connaissances à partir de son expérience et sentir de la légitimité à décrire et à analyser son activité quelle qu'elle fût et sous toutes ses facettes. Et d'autre part que chacune avait pu construire leur autoévaluation dans une reconnaissance réciproque et un travail en réel partenariat.

Ces résultats confirment que la question des valeurs en éducation des adultes est récurrente. En effet ils démontrent comment la finalité sociale de la VAE peut produire du développement et de la liberté au sens où l'entend Meirieu quand il parle de « constitution d'une liberté.» (1995) et comment l'aide apportée par l'accompagnatrice aux candidates pour s'autodéterminer et se décentrer et pour « se constituer soi-même en autrui » (op.cit.), de manière à se placer en position critique par une autoévaluation libérée de la norme et à visée réellement émancipatrice (op.cit.).

D'autre part, ces résultats montrent qu'en tant qu'accompagnatrice à la VAE, elle s'est interrogée dans son cahier-journal sur les valeurs et sur l'éthique de l'évaluation en regard de ses propres valeurs. Par exemple, sur le fait d'avoir mis les candidates au centre de ce travail d'analyse et de les avoir rendues auteures plutôt qu'actrices de leur progression en leur facilitant l'accès aux outils d'autoévaluation, afin que la validation des acquis puisse garder sa dimension éthique et transformatrice et ne soit pas sanction, mais contribution au développement.

8.2.1.1. Une présence à autrui à visée émancipatrice

L'accompagnatrice a adopté une posture spécifique centrée sur des compétences propres et des références éthiques précises pour « accueillir, écouter, s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est, pouvoir lui transmettre qu'il a été compris » et « participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit » et « cheminer à ses côtés pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage » (Le Bouedec, 2000, pp. 141-142). L'ensemble était basé surtout sur le principe d'autonomie des accompagnées, ensuite sur la relation d'égalité et de solidarité qui fonde l'alliance éducative « qui tire vers le haut, qui anime, qui dynamise » (idem, p.174). Sa posture, fondée sur une éthique, une relation à l'autre qui ne pouvait se confondre avec une action sur l'autre, a impliqué une reconnaissance réciproque des personnes et une entente afin de collaborer à leur processus de formation et « faire au-delà de l'évaluation formative le pari de l'auto-évaluation » (Vial, 2000). L'éthique de l'accompagnement suppose en effet une posture de reconnaissance de l'autre dans sa dignité et dans un rapport d'égalité.

Les résultats sur l'analyse des métaphores, des lettres de motivation et des retours réflexifs montrent que, pour l'accompagnatrice, il s'agissait de s'intéresser autant à l'individu et à son

parcours qu'aux compétences développées ; et que l'appropriation du cadre de la VAE, par ces candidates, s'était fait selon la théorie de l'accompagnement au développement de Vygotski, c'est à dire comme préparation à continuer sans accompagnement ce qu'elles avaient réalisé d'abord en collaboration avec l'accompagnatrice. Maëla Paul parle de véritable changement de paradigme à propos de l'accompagnement dans le champ de la formation où l'accompagné, en tant que « sujet se construit en interaction avec autrui » et où l'accompagnateur adopte « une posture spécifique qui laisse autrui advenir à lui-même » et lui fait trois dons par ses questionnements, « le don d'autonomie, le don de sollicitude et le don d'autorité-reconnaissance » (2004, p. 112). L'accompagnatrice a dû mettre en priorité les capacités et les projets de l'autre afin d'entrer « en complicité de présence » et ne pas le laisser dans sa solitude et a dû « élaborer ensemble, aller avec, même en silence, dans une relation en acte, mais sans s'oublier soi-même, sans se renier, sans s'effacer et sans renoncer, afin de permettre l'émancipation ». (Cifali, 2007 : 46)

8.2.1.2. Une posture éthique de double réflexivité

Les résultats d'analyses ont montré par ailleurs que l'accompagnatrice avait adopté pour elle-même une posture et une démarche réflexives, par la description et l'analyse des situations rencontrées lors du parcours VAE et à les mettre en lien avec ses théories et valeurs fondatrices et les référentiels ou autres travaux issus de la recherche, en se centrant plus sur les processus que sur les produits.cf. Annexes CAHIER-JOURNAL

La lecture des résultats peut être faite à la lumière de la réflexion de Denoyel (2007, p.156), sur le fait que « la réciprocité de la situation d'accompagnement est réflexive pour les différents interlocuteurs ». Les accompagnés se forment dans cette interaction de tutelle (Bruner), et parallèlement, l'accompagnateur se forme aussi par autoréflexivité. Cette réciprocité réflexive accompagné/accompagnant est génératrice de parité dans la relation » démontre que le fait que l'accompagnatrice avait sollicité et autorisé chacune des candidates à cette prise de distance à l'égard de l'expérience, par le langage, en instaurant un cadre de parole avait pu garantir la liberté de chacune, en laissant place dans son discours au discours de l'autre.

En outre, la réflexivité ainsi initiée a amené à élaborer un espace intersubjectif, un sous-contexte social qui a permis réellement de parler, de penser ensemble « l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre » où s'est « dessinée plus profondément l'intrication des formes langagières et des pratiques sociales » (Chabanne et Bucheton, 2002, pp. 7 et 8). L'accompagnatrice adoptant une posture et une démarche à la fois d'extériorité et de proximité, par rapport aux situations de travail de chacune, a amené le développement d' « un cadre pour que l'action puisse devenir ou redevenir un objet de recherche » (Clot, 2008) et un cadre sécurisant pour que la parole puisse advenir.

8.2.1.3. Un cadre pour permettre la rencontre et l'aventure partagée

Nous avons vu dans les résultats que l'accompagnatrice dès sa première séance avait installé un cadre protocolaire et technique basé sur la posture d'alliance. Le principe d'alliance a permis d'exprimer la solidarité de chacune dans la même aventure, dans un engagement

personnel et réciproque et dans une sollicitude envers l'autre et « cette alliance ne peut se faire sans confiance réciproque » basée sur des règles qui « concernent tous les éléments du cadre de l'accompagnement ». Cela implique « une ouverture à l'autre et une foi en lui, une générosité désintéressée » [...] « des capacités d'écoute, de discernement et de cheminement » partagé et « la maîtrise de références théoriques » mais aussi « un cadre, des règles et des interdits, qui sont autant de médiations et de repères » (Le Bouëdec 2000, pp. 178-181).

Avec ce cadre, Il s'agissait pour l'accompagnatrice « de créer un climat de confiance, une empathie peu commune, en donnant toute sa présence humaine » pour que puisse s'instaurer un vrai dialogue laissant « place aux souvenirs, aux craintes, aux envies de se dire, aux non-dits », (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 47). L'accompagnatrice avait décidé d'installer ce cadre et cette déontologie pour le partage par chaque scripteure de son texte écrit, à voix haute ; un cadre, des règles, une écoute empathique, mais ni leçon de grammaire, syntaxe ou orthographe ; un grand temps accordé à l'oral, puis un temps plus court à l'écrit, « pour voyager ensemble, pour donner, pour recevoir, pour nous augmenter ensemble » (Cifali, 2007, p. 42). D'où la nécessité pour cette accompagnatrice d'un dispositif apte à réguler les interactions afin que le meilleur de chacune puisse émerger et que le rôle de l'écriture comme aide à la réflexivité et à la distanciation sur son vécu et ses pratiques puisse se faire en installant un cadre pour protéger les auteures, avec des garantis d'écoute et de respects et leur permettre d'entrer dans le processus de mise en mots sans risque de se voir fragilisées par des jugements.

Le contrat de confiance, ou pacte d'alliance a été très souvent réactivé dans un rapport d'intimité, de tensions entre le social et le privé, où chacune a pu donner à voir ou à dissimuler. Car les effets de l'écriture sur sa pratique, y compris en termes de professionnalisation, ont été liés aux conditions de production de cette écriture et le geste d'écriture a produit des effets spécifiques de transformation des représentations et des pratiques (Cros, 2006).

Par la conception de différentes situations, (que nous verrons dans une prochaine section), en utilisant des outils issus de l'analyse réflexive des pratiques (ARP), l'accompagnatrice a créé un espace qui puisse susciter tout à la fois la séparation (la bonne distance) et la proximité, où chacune puisse retrouver sa capacité de poser des actes et des paroles, et qu' « à travers actes et paroles naisse le sujet ».

8.2.1.4. Accompagner : du parcours à la trajectoire

Les résultats confirment ce que dit Maela Paul (v. supra) : l'accompagnement à la VAE de ces candidates s'est conjugué dans une tension entre deux finalités opposées mais complémentaires, qui ont visé d'une part à « la construction de soi-même par soi-même » en « réinscrivant l'individu dans sa propre histoire et dans sa singularité » et qui ont visé, d'autre part à le relier à l'universel et à la communauté humaine, à inscrire sa trajectoire parmi celles des autres. Ensuite, l'accompagnatrice a fait en sorte de rejoindre chaque candidate sur son projet pour l'aider à le réaliser, tout en la faisant évoluer, avancer, se dépasser à travers la prise de conscience de l'étendue de ses acquis ; elle s'est attachée à légitimer et faire reconnaître son expérience professionnelle par chacune des candidates, à faciliter un souhait d'évolution, pour

améliorer son employabilité, pour reprendre des études, ou bien pour accéder à la formation diplômante. Enfin, l'accompagnement a permis « de restituer à chacun sa part de subjectivité et d'intentionnalité » et d'autre part d'ouvrir de « nouvelles clés du destin »[...] et la possibilité de s'affranchir de ses destinées pour mieux choisir ses destinations » (Boutinet, 2007, p. 91).

L'expérience de chaque candidate, dans ce parcours VAE, s'est réalisée avec les autres, en confrontation ou avec l'aide des autres et des instruments mis à leur disposition. Cela a concerné d'une manière plus large toutes les médiations par lesquelles les ressources et particulièrement les autres joueraient, volontairement ou pas, un rôle dans l'accompagnement et le développement de chaque candidate. Les résultats ont montré que ces médiations et cet accompagnement avaient entraîné un cheminement heuristique, aventure en soi et avec les autres, où chacune a été puiser dans ses conceptions, ses valeurs, son histoire pour mieux comprendre ses gestes professionnels, s'engager dans l'activité, s'ouvrir peut-être à de nouvelles pratiques et participer à la communauté humaine.

8.2.2. Médiations, étayage et développement

Il a été expliqué au quatrième chapitre que le contexte de la VAE (dispositif d'accompagnement méthodologique et ses ressources institutionnelles, ses acteurs, ses outils) introduisait une médiation. Les candidates ont donc accédé à leur expérience à travers cette médiation. Si l'on s'appuie sur la thèse de Vygotski pour la transférer dans le contexte de la VAE, il est exclu de considérer les situations d'accompagnement comme un dispositif de conseil vertical, directif et à sens unique (de type top down) opéré par un accompagnateur tout puissant.

L'appropriation par les candidates des ressources institutionnelles s'est faite d'abord au travers de l'organisation par l'accompagnatrice, de leur mise en situation et de leur mise en activité en ZDP, régulées par le langage, lui-même porteur des significations et des connaissances antérieures. Les *activités psycho-langagières* des candidates ont été en effet accompagnées en ZDP car là où se tissent les liens entre des activités de découverte d'une situation et des tâches nouvelles, là se joue, pour Vygotski, le lien apprentissage-développement. On le sait, « le sujet est l'acteur principal de ses propres apprentissages, par adaptation de ses schèmes et connaissances antérieures aux situations nouvelles, mais qu'en même temps ces apprentissages sont très fortement régulés par l'aide et le regard d'autrui » (Vergnaud 1994, p. 6). Mais la médiation d'accompagnement est à la fois très importante et problématique car « on ne connaît que très imparfaitement le rôle » des accompagnateurs ou « des formateurs dans l'organisation des situations d'apprentissage, dans l'aide et la tutelle, dans l'évaluation et le contrôle, dans la régulation du désir et de l'estime de soi » (ibidem.). « L'éducateur apporte aux enfants ou aux adultes en situation d'apprentissage des aides et des médiations d'une grande diversité : celles-ci portent sur le choix des situations, la clarification des buts à atteindre et des enjeux, le guidage, la planification des actions et des prises d'information, la sélection et l'analyse des objets de différents niveaux présents dans la situation et de leurs propriétés pertinentes, le questionnement le mieux approprié, la prise de conscience et l'explication...la mise en confiance, l'expression d'estime de soi et même la

restauration narcissique sont également des moyens d'actions essentiels. Le médiateur joue également un grand rôle dans la transmission des valeurs culturelles, notamment de celles concernant la science, la connaissance rationnelle, la rigueur ou l'honnêteté intellectuelle » (idem, pp. 6-7).

Nous l'avons vu, afin que s'opère cette liaison intime entre description, analyse de l'activité et apprentissage conceptuel, développement des pratiques langagières orales et écrites des candidates et transformation de leur rapport au savoir, l'accompagnatrice a didactisé treize situations (notées dans son cahier-journal, puis analysées aux chapitre précédents) : cela, à partir des ressources institutionnelles (référentiel de validation, format du livret II, etc.) et de la création d'outils pour l'action (carnet de bord, enquête, métaphores, retour réflexif, auto-évaluation et lettres de motivation...) que j'ai nommés *outils-instruments* par le fait qu'ils étaient susceptibles de générer du développement. Elle a d'autre part varié les modalités d'étayage, en mettant en correspondance pour chaque situation de médiation un accompagnement en ZDP de chacune des candidates à l'élaboration de leur expérience par l'écriture.

8.2.2.1. De la construction didactique de situations médiatisantes

La première nécessité pour l'accompagnatrice a été d'organiser des perturbations raisonnées et progressives (par exemple : l'enquête par QE sur les alentours de leurs activités ou le travail par les métaphores) en vue de provoquer le développement de l'expérience des candidates, car si elles n'avaient pas été déstabilisées, elles n'auraient pas eu de raison de prendre du recul. Il est vrai aussi que si elles avaient été trop ou trop souvent déstabilisées, elles n'auraient pas appris non plus à prendre du recul (cf. Vergnaud, 2002, p. 62). La marge d'action de l'accompagnatrice a été celle à laquelle renvoie la notion de ZDP, et notamment la prise en compte du rôle des différentes médiatisations dans ce processus.

Treize situations d'accompagnement

Tout d'abord à propos des conditions de la mise en place de situations didactiques, l'accompagnatrice avait à sa disposition le dispositif VAE comme cadre culturel, instrumenté, documenté, porteur d'une dimension de médiation forte avec un bon nombre de ressources, parmi lesquelles le livret II lui-même, les différents guides et outils, le référentiel du diplôme et surtout la présence des autres et notamment la sienne.

Ainsi, l'accompagnatrice, comme l'ont montré les résultats, a conçu chaque situation non seulement autour de l'activité essentielle d'écriture du livret II de VAE, mais aussi autour des activités de formulation, des activités d'auto-évaluation, et sur une progression de la conceptualisation d'un type de processus à l'autre. Elle s'est appuyée sur le « donné de la situation » de VAE, c'est-à-dire sur ses composantes matérielles et sociales, relationnelles, symboliques, culturelles, car toute analyse du travail (ici les gestes professionnels des candidates d'un côté et de l'autre l'activité d'écriture du livret II) devait porter d'abord sur le cadre prescriptif qui fondait la situation, à partir des buts qu'elle a assignés aux candidates qui devaient y agir, (ici pour les candidates rendre compte par écrit de leur savoir-faire professionnel en lien avec référentiel des compétences du CAP Petite Enfance).

Ensuite l'analyse du travail devait porter sur la position qui était attribuée à chacune ou qu'elles s'étaient attribuées, et sur l'identification partagée des buts ou motifs et de leur signification. Conformément à cette conception, les résultats ont démontré que les constituants des situations didactisées n'ont pas été des prêts-à-porter (et à penser), que les candidates n'auraient eu qu'à endosser, et que ce parcours VAE a pu donc être défini comme un scénario avec tout ce qui était de nature à donner forme et à encadrer l'activité, c'est-à-dire composé par une succession de situations (scènes) dont chacune avait elle-même ses fonctions, ses règles, ses objets, ses instruments, ses types de relations sociales et ses systèmes de signes dont chaque actrice allait se saisir. Il s'agissait notamment, des ressources institutionnelles mises à disposition, des objectifs et activités, des tâches prescrites, des systèmes d'instruments, notamment sémiotiques, *outils-instruments* conçus pour initier, orienter les actions d'intervention matérielle sur le monde et pour orienter la pensée et les émotions.

Treize situations potentielles de développement

Patrick Mayen présente une situation potentielle de développement comme « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individu » (2003, p. 66). Il considère qu'elle « suscite des formes d'activités et d'élaboration ou de réélaboration des concepts et des champs conceptuels » (opus cité p. 72) et qu'elle peut constituer « des opportunités d'apprentissage, de développement cognitif ou plus modestement, d'entretien du niveau d'efficience du répertoire des compétences ». Il s'agit d'un environnement où la présence ou l'absence d'un certain nombre de facteurs et de conditions sont déterminantes ; celles-ci ont pu être visibles dans les résultats d'analyse, comme « la possibilité de confrontation à des problèmes à résoudre, d'un collectif qui a échangé et transmis, d'un langage de travail, de zones d'autonomie, d'instruments plus ou moins ouverts, de modalités de formation plus ou moins instituées, d'un discours institutionnel responsabilisant, de buts qui ont pris en compte des horizons plus ou moins larges. » (ibidem), qui a intégré également le répertoire des compétences disponibles chez les individus et les mobiles qui les ont poussés à agir.

Des outils-instruments susceptibles de générer du développement

La médiation a été au cœur des situations didactisées par l'accompagnatrice et, pour chaque candidate, avec les aides qui lui ont été apportées pour agir, entrent potentiellement en fonction des outils et des instruments mis en place par l'accompagnatrice. J'ai proposé de nommer, dans le chapitre méthodologique, *outils-instruments* ces entités fondamentalement mixtes constituées, d'une part du côté de l'objet, d'un *artefact*, voire d'un ensemble d'artefacts matériels ou symboliques, (ici les différentes ressources mises à disposition des candidates à la VAE, par l'accompagnatrice en vue de leur faciliter l'écriture du livret II), et d'autre part du côté du sujet, d'organiseurs de l'activité pour s'appropriier ces artefacts et agir. ***L'outil-instrument*** n'a donc pas été seulement une partie externe au sujet, un donné disponible pour être associé à l'action, il a été aussi le mode d'appropriation par chaque candidate (ce que Vygotski nomme processus psychologique), l'organisateur d'actes instrumentaux spécifique dont les résultats ont été discutés au septième chapitre (passage sur les *activités psycholinguistiques*).

L'outil-instrument a donc bien été, à la fois un outil et un instrument dans le sens utilisé par Vygotski (1934/ 1997). En effet, par « outil » il entend : ce qui peut aider à la réalisation d'une tâche, comme un marteau pour enfoncer un clou, ou pour ce cas précis un ordinateur ou un stylo pour écrire. C'est un outil technique parce qu'il y a eu un protocole, des dispositifs, un cadre au service de l'accompagnatrice et des candidates pour que l'action de formation puisse se réaliser. C'est aussi un outil institutionnel parce qu'avec la VAE CAP Petite Enfance, il y a des textes officiels, et des attentes spécifiques du jury. Et c'est enfin un instrument « subjectif ou psychologique » parce qu'il a mobilisé, en les matérialisant par des productions langagières, toutes les dimensions des processus psychiques des différentes partenaires, avec sa composante organisatrice de la pratique et de l'activité, comme enjeu d'utilité et d'efficacité. Et donc il a participé à la fois du sujet (instrument) et de l'objet (outil).

L'outil externe aux candidates n'est devenu effectivement instrument que lorsqu'il a été intériorisé et approprié par chacune d'elles en fonction de ses propres schèmes internes (idem). La notion d'**outil-instrument** a donc été conceptualisé en tant qu'aide (Schneuwly, 1994, p.161), « qui prépare, oriente et soutient les activités langagières » des candidates dans la transformation de leurs **fonctions psycho-langagières** pour s'approprier la démarche et la dynamique d'écriture sur leur pratique, tout en mettant en valeurs leurs parcours et leurs compétences professionnels.

Après la démonstration, au deuxième chapitre, du fait que les « instruments psychologiques » jouent un rôle primordial dans l'activité humaine, car ils sont destinés au contrôle des processus du comportement ou celui des autres (Vigostky, 1930 /1985, p. .39), les résultats ont montré qu'en effet, le but de ces « instruments psychologiques » ou **outils-instruments** avait été, en fait, la propre activité de chaque candidate, comme moyen d'autorégulation et d'autocontrôle de ses **fonctions psycho-langagières**, développées pour résoudre la tâche d'analyse de son activité et de son parcours. Et d'autre part, les résultats ont montré comment l'accompagnatrice avait instrumentalisé les outils institutionnels pour en créer de nouveaux dans treize différentes situations, pour en faire des **outils-instruments** propres à soutenir auprès des candidates diverses formes de transformation de leur expérience, propres à orienter leurs **fonctions psycho-langagières** pour pouvoir réaliser les tâches et les **activités psycho-langagières** exigées par l'écriture du livret II. Parmi ces tâches et **activités psycho-langagières** visées, il y avait d'abord la confrontation de leur action et des traces de leur activité, puis la déstabilisation produite par les exigences de passer par les formes sémiotiques et les concepts fournis dans le référentiel et enfin la prise en compte des finalités énoncées et des contraintes du cadre lui-même.

Le rôle de l'accompagnatrice a consisté essentiellement à construire des situations potentielles de développement, c'est-à-dire qui puissent préparer le développement des candidates par de nouveaux apprentissages grâce à la mise en œuvre d'**outils-instruments** spécifiques. La fonction de ces **outils-instruments** a consisté d'une part, à introduire les candidates dans le monde de la VAE et d'autre part, à élargir l'horizon des actions à venir. En conceptualisant ces **outils-instruments**, l'accompagnatrice a ouvert ainsi, pour chaque candidate, des perspectives et des directions pour la réalisation de la tâche d'écriture, de

développement de l'expérience passée et du sens de son parcours jusqu'à l'inscription dans une trajectoire.

Ainsi l'*outil-instrument*, « les métaphores », conçus à partir des travaux de Vygotski (1934/1985), puis ceux de Lakoff et Johnson (1985) a montré son utilité pour permettre aux candidates de dire, à propos de l'écrit, ce qui était indicible, au fond de soi, pas encore tout à fait conscientisé, ni verbalisé. Cet indicible matérialisé par la métaphore, parlait de valeurs profondes, d'éthique, de croyances auxquelles adhéraient, même inconsciemment, les candidates, mais aussi de "concepts quotidiens" (Vygotski), d'émotions, et de ressentis. Les métaphores ont été une interface conceptuelle et imagée structurant la compréhension d'un phénomène abstrait, la perception du réel ou même de penser le monde ou ici l'écrit.

Le rôle de l'accompagnatrice a été alors de faire prendre conscience à l'auteure de chaque métaphore des modes de fonctionnements à l'intérieur desquels elle était installée, et de questionner ces images implicites, d'où elle tirait de fait des hypothèses qui inspiraient ses actes. Ce n'est pas la vérité ou la fausseté d'une métaphore qui importe, selon Vygotski, mais les perceptions et les inférences qui s'autorisent d'elle, ainsi que les actions qu'elle sanctionne. D'où l'intérêt de montrer en quoi les métaphores, principaux instruments de compréhension du monde, ont pu permettre à chacune d'exprimer ses représentations, son vécu et de rendre compte par écrit de son expérience, de déployer sa relation singulière à l'écrit, de s'en saisir et d'en comprendre le sens. Les métaphores ont eu, comme nous l'avons vu dans les verbatim de la troisième séance, un pouvoir évocateur puissant, qui laisse à chacune la possibilité de convoquer sa propre histoire, les pratiques qui sont les siennes, sa singularité, tout en engendrant une compréhension mutuelle, une dynamique collective, une communication intersubjective et interactive, et une implication de soi et d'autrui.

Le QE au service du schème et de la structure conceptuelle de la situation

Les résultats de l'analyse des énoncés de l'accompagnatrice issus des verbatim, et ses annotations sur les différentes versions des candidates ont bien montré son action didactique et la manière dont elle avait fait fonctionner le référentiel comme une sorte de trame d'intervention, « de modèles opératifs » (Pastré) ou de structure conceptuelle de la situation sur laquelle elle s'appuyait pour questionner les candidates. Les résultats ont montré aussi comment l'accompagnatrice avait questionné tous les alentours de l'activité des candidates, les composantes de leurs schèmes et de leurs modèles opératifs, pour amener ces candidates à les prendre comme concepts organisateurs, dont la prise en compte permet dans certains cas le diagnostic et dans d'autres cas, la hiérarchisation des tâches.

Si l'on suit Vergnaud (2003, p. 22), le rôle de l'accompagnatrice a consisté à offrir aux candidates qui étaient en apprentissage du dispositif VAE, des situations qui ont été autant d'occasions d'exercer les schèmes existants et, comme il le dit, « de mieux en contrôler les opérations et les conditions » et de développer des schèmes nouveaux, « des conceptualisations et des règles d'actions nouvelles, des buts et des tâches inhabituelles », sachant que le concept de schème englobe les *activités psycho-langagières*, les interactions sociales, les émotions, l'affectivité et toutes les autres *fonctions psycho-langagières*. Son rôle a consisté aussi à choisir quels *outils-instruments* proposés aux candidates, qui puissent les aider par leur

mobilisation, d'abord à clarifier le but des *activités psycho-langagières* visées, ensuite à définir leur organisation et leur contrôle, y compris à donner des informations, à faciliter les inférences en situations et enfin à faire émerger, au moins partiellement, les concepts et les théorèmes pertinents» (idem, p.22).

Les résultats de l'analyse des verbatim ont montré que l'accompagnatrice, par exemple avec le QE, n'avait cessé de questionner les candidates, en allant de leurs concepts quotidiens vers les concepts du référentiel, en les amenant à expliciter les buts et sous-buts et l'organisation de leur activité, à définir leurs invariants opératoires ou leurs concepts pragmatiques, à prendre conscience des règles d'action qui leur avaient permis de décider des actions à mener, et donc les avait orientées vers la reconstruction des réseaux conceptuels du référentiel.

L'analyse méthodologique des données quant aux processus de conceptualisation a ainsi reposé en grande partie sur le fait que « le principal intérêt du concept de schème réside dans le fait qu'il sert de passeur entre un registre pragmatique et un registre épistémique », mais surtout qu'il « met en évidence la dimension de conceptualisation présente au cœur de l'organisation de l'activité » (idem, p. 22).

Nous avons vu, lors des résultats d'analyse des verbatim, que le rôle de l'accompagnatrice avait été d'aider les candidates à décrire puis analyser leur activité passée, à partir de la structure conceptuelle de leur activité et du QE : c'est-à-dire de les aider, d'une part, à repérer ce qui en avait fondé le caractère maîtrisable, au-delà de ses inévitables variations, de ses diverses occurrences et de ses évolutions possibles ; et d'autre part à formaliser ce qui avait correspondu au processus de reconnaissance progressive des dimensions invariantes qui l'avait structurée et des écarts avec leurs propres modèles opératifs. L'accompagnatrice avait dû d'abord faire émerger chez toutes les candidates les buts, sous-buts possibles et les anticipations concernant les différentes phases de l'activité choisie dans une classe de situation, et toutes les dimensions synchroniques de l'action et de prise d'information. Mais elle avait dû aussi faire se confronter leurs règles d'action (prises d'information et contrôles) qui avaient engendré leur activité au fur et à mesure de la succession de leurs actions. Et elle avait dû ensuite leur faire préciser par la formulation à l'oral, leurs invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-actes) les relations entre leurs différentes observations et le diagnostic de la situation et leurs actions. Enfin qu'elle les avait aidées à démontrer à partir de quelles inférences elles avaient réajusté leurs actions et s'étaient adaptées en fonction des circonstances.

Là, la notion de schème a pu constituer un analyseur de nature à faire émerger les processus d'élaboration pragmatique des candidates pour réaliser la tâche d'élaboration de leur livret II de VAE, et pour analyser l'activité de tutelle de l'accompagnatrice, dans l'accompagnement méthodologique à l'écriture de ce livret.

Treize situations médiatisantes

En effet, construire des *situations médiatisantes* dans le dispositif VAE, cela supposait d'englober toutes les prescriptions qui contribuaient fondamentalement à définir de dispositif : le cadre prescriptif qui fondait les situations à partir des buts qui étaient assignés aux candidates qui devaient y agir, le référentiel de compétences, les objets à transformer, l'expérience à

formaliser et à élaborer, les moyens pour le faire et les conditions dans lesquelles il fallait le faire, dont les conditions et les relations sociales.

Ainsi les constituants des situations didactisées par l'accompagnatrice n'ont pas été des donnés en prêt-à-porter, que les candidates n'auraient eu qu'à endosser : dans les **activités psycho-langagières** visées pour l'appropriation de ces prescriptions par les candidates, l'accompagnatrice a dû prendre en compte le fait que celles-ci participaient à leur définition et à leur évolution. Comment cela ? Les processus de conceptualisation et d'adaptation pragmatique devaient pouvoir se dérouler grâce à des situations portant elles-mêmes les conditions et les instruments de conceptualisation ou d'une nouvelle élaboration pragmatique (telle la réélaboration des champs conceptuels/expérientiels par de nouveaux buts et de nouvelles finalités) ; mais aussi grâce au langage et aux diverses interactions langagières orales et écrites produites et autorisées par une posture et une démarche d'étayage dont il sera discutées dans une prochaine section.

Qualifier les **situations de médiatisantes** revient donc à identifier d'abord les objets, les repères, les buts, les conditions, les **outils-instruments** et les **activités psycho-langagières** en tant processus de développement ; et ensuite les fonctions d'étayage en ZDP, avec la façon dont elles ont été à l'origine de la création d'une zone potentielle de développement chez chaque candidate. La médiatisation a été dépendante nécessairement, et en premier lieu, de l'activité des candidates, de leurs moyens personnels qui s'étaient développés au fil du temps et de l'expérience et notamment les ressources conceptuelles et pragmatiques développées à partir des situations qu'elles avaient été amenées à rencontrer. L'activité des candidates a été dépendante également de leur engagement et de leur investissement et donc du motif de leur activité en VAE. Cela veut dire, pour paraphraser Bruner (1983, p. 272) qu'elles ont dû devenir « partenaires de tutelle ». Il s'est agi de l'engagement proprement dit de chaque candidate dans cette VAE et dans l'accompagnement et probablement aussi de l'engagement, ici et maintenant, lors de chacune des séances d'accompagnement.

En fait, chaque candidate n'a pas disparu derrière son expérience, aussi riche soit-elle, elle est toujours restée une personne dans sa totalité qui s'est engagée dans le processus de VAE. Cet engagement a été un élément-clé pour garantir la réussite du voyage dans sa zone de développement. Donc il s'agit aussi de conclure ici sur la mobilisation par chacune des candidates, des **outils-instruments** conçus par l'accompagnatrice, ce que les résultats de l'analyse méthodologique des différents énoncés des candidates ont montré à travers les **fonctions psycho-langagières** sous-jacentes susceptibles de révéler du développement et qui est synthétisé dans des tableaux intitulés « **situations médiatisantes** » dont les premiers sont présentés ci-dessous.cf. Annexes LES SITUATIONS MEDIATISANTES.....

Les situations médiatisantes

Titres et numéro des situations	Objectifs et activités	Ressources institutionnelles	Outils instruments	Tâches prescrites, consignes	Fonctions d'étayage	Activités psycholinguistiques	Fonctions psycholinguistiques	Sources tirées du corpus
S1 L'Alliance et carnet de bord	Installer la confiance, utiliser un carnet de bord comme aide à se remémorer et à écrire sur son expérience	Un lieu de RDV dans des locaux situés dans un espace proche des résidences des candidates	l'Alliance, Questionnement d'explicitation (QE) et carnet de bord	Présentation personnelle de chacune au groupe et respect des principes de l'Alliance, avec prise de notes au carnet de bord au fur et à mesure	« L'enrôlement » mise en confiance	Se présenter personnellement au groupe et prendre des notes au carnet de bord	Attention et empathie inter psychique	Extraits du Verbatim
S2 La VAE, le jury, le référentiel de compétences et comment se servir du livret II ?	Mettre en lien les fonctions et activités du référentiel avec le travail quotidien	Le référentiel des activités professionnelles du CAP Petite Enfance, le livret II vierge	Ancrage des concepts des 4 fonctions et activités du référentiel dans le quotidien de chaque candidate avec prise de notes au carnet de bord	Lecture et explicitation du référentiel avec recherche collaborative d'exemples concrets au travail pour chaque fonction, concepts et activité du référentiel	« L'orientation » Compagnonnage	Questionnement et prise de notes au carnet de bord		Extraits du Verbatim
S3 Les métaphores	travailler sur les résistances et les remédiations face à l'écriture	Le livret II	l'Alliance, des images sur l'écrit et QE collaboratif avec prise de notes au carnet de bord	QE des images de chacune pour l'aider à dire ses représentations sur l'acte d'écrire	« Modélisation » Compagnonnage	Questionnement et prise de notes au carnet de bord		Extraits du Verbatim

8.2.2.2. Des fonctions d'étayage en ZDP

Nous avons vu, au deuxième chapitre, que la notion d'étayage, d'une part, s'inscrit dans le prolongement des réflexions de Vygotski, notamment de la notion de « zone de développement potentiel » (ZDP) lorsqu'il dit que « le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone de développement proximal » (Vygotski, 1935 in Schneuwly & Bronckart, 1985, p. 122) Ce sont les décalages qui sont le « moteur du développement », car « ce sont les contradictions dans la pensée » qui amènent le sujet « à penser au-devant de lui-même », à l'intérieur d'une « zone de développement. » (Vygotski, 1934/1997, pp. 94-95).

De même, les résultats de l'analyse des données ont montré que si, en collaboration, les candidates avaient pu résoudre des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur, il y avait toujours eu une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui avait défini l'écart entre leur travail autonome et leur travail en collaboration (Vygotski, cité par Bruner, 1983/2002). Cette possibilité, plus ou moins grande, qu'elles avaient de passer de ce qu'elles savaient faire toutes seules à ce qu'elles savaient faire en collaboration a coïncidé si l'on suit Vygotski avec leur zone de développement potentiel. Zone de développement potentiel qui a été la distance entre leur niveau de développement au début de la VAE tel qu'il a pu être déterminé (à travers l'analyse des verbatim) par la façon dont elles avaient réagi lors de la première séance et comment elles avaient exprimé leur inquiétude face à la tâche d'écriture du livret II et le niveau de développement potentiel tel qu'il a pu être déterminé (à travers les résultats de l'analyse de leurs versions finales du livret II) la façon dont elles avaient résolu les problèmes lorsqu'elles avaient été assistées par l'accompagnatrice ou avaient collaboré avec les autres candidates. (Vygotski, 1978 cité par Bruner, 1983/2002).

La notion de ZDP a été une notion fondamentale pour cette recherche, car la ZDP a été le lieu de rencontre des candidates avec la culture de la VAE, et également le lieu des diverses médiations, le lieu où l'apprentissage a précédé, et mené au développement. En effet les résultats ont montré que la ZDP avait été aussi le lieu où la conscience avait été très souvent initialement prêtée par l'accompagnatrice-médiatrice et reprise par les candidates dans des mouvements d'interactions, d'internalisation et ensuite d'externalisation de la pensée. La fécondité de la ZDP a résidé d'autre part, dans le fait qu'elle a constitué, avec les procédures qui ont permis d'aider les candidates à y entrer et à y progresser, le point de départ de toutes les fonctions d'étayage réalisées par l'accompagnatrice. (Bruner, 2000) La ZDP n'a pas été en effet une zone magique qui aurait garanti le développement des candidates, car comme cela a été souligné par Vygotski (1934/ 1997, p. 352), « on ne peut ni sous-estimer le poids de l'activité et des capacités propres de l'individu, ni surestimer le poids (et les capacités) de la médiation d'autrui ».

Médiation de tutelle et fonctions d'étayage

Bruner définit le processus de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un *spécialiste* vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (2000, p. 261). L'élément essentiel de ce processus est l'étayage qui « rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (ibid : 263). Le modèle de médiation de

Bruner a été développé dans cette recherche pour analyser les situations de tutelle et d'étayage de l'accompagnatrice. Les résultats ont montré, d'une part, qu'au fur et à mesure que la tutelle se développait, chaque candidate avait pris en charge la réalisation de parties de la tâche qu'elle n'avait pas pu réaliser dans un premier temps, et que, la maîtrise venant, elle était devenue capable de faire consciemment et sous son propre contrôle et d'autre part que les marques d'étayage suivants avaient pu être distingués :

➤ Premièrement : L'accompagnatrice n'a cessé de lutter contre les distractions en assurant une convergence constante entre son attention et celle de chaque candidate dans l'interaction. Elle a fait en sorte que chacune ait l'occasion d'établir des relations entre les termes du référentiel et les éléments de leur expérience.

➤ Deuxièmement : L'accompagnatrice a fourni des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts lorsque les candidates ne pouvaient pas encore comprendre le but qu'il leur faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir. En fait, elle a dirigé par son discours et surtout par ses questions leurs activités de façon à les confronter constamment aux relations entre leurs actions, moyens et buts, et à les amener à intervenir activement dans ces relations afin qu'elles puissent se les représenter, s'accordant ainsi étroitement au niveau de chacune dans le déroulement de la tâche.

➤ Troisièmement : les treize situations ont été souvent construites de façon à présenter aux candidates des tâches qui ont été légèrement au-delà de leurs capacités immédiates pour provoquer un voyage dans leur zone de développement potentiel.

➤ Quatrièmement : les treize situations ont fourni des occasions de créer des conventions d'interaction à travers l'utilisation d'*outils-instruments*, tels que l'alliance ou le QE dans le contexte d'action, des conventions qui ont été des conditions de tutelle collaborative dont il sera question à la section suivante.

Une posture de tutelle en ZDP

Finalement, la tutelle a donc correspondu, d'une part à une prise en charge de ce qui était nécessaire et suffisant pour permettre aux candidates tutorées de mener à bien la tâche proposée mais c'était aussi une attention portée par les tutorées elles-mêmes sur les éléments de la tâche qu'elles étaient capable de mener à terme : « Ce soutien a consisté essentiellement pour » l'accompagnatrice à « prendre en mains, ceux des éléments de la tâche qui excédaient initialement les capacités » des candidates, leur « permettant ainsi de concentrer leurs efforts sur les seuls éléments qui demeuraient dans leur domaine de compétence et de les mener à terme. » (Bruner, 1983, p. 26). C'est à dire, que l'accompagnatrice a mis en œuvre sa capacité de tutrice à émettre des hypothèses sur les hypothèses des candidates et de converger souvent sur elles pour se situer dans leur ZDP même si comme le dit Bruner, « La tutelle, même lorsqu'elle est anticipée, parfois jusque dans ses détails, est cependant soumise au caractère dynamique et jamais absolument prévisible de la manière dont la transaction va évoluer » (2008, p 196).

La posture de tutelle en ZDP, a donc demandé à l'accompagnatrice, d'une part, de se centrer sur ce que chaque candidate produisait, d'accueillir de questionner, de médiatiser ses réalisations (orales ou écrites) pour les relier à des contenus et compétences spécifiques et

scientifiques en lien avec le référentiel tout en tenant compte de sa zone de développement potentiel. (Vygotski, 1934/1997). Et d'autre part, de s'obliger à la fois à une grande vigilance envers la personne de chaque candidate et à une capacité à prendre en compte cette altérité. Ce qui a consisté pour elle surtout à mobiliser les ressources de chacune des candidates de manière singulière et donc à se mettre à leur portée et à leur service pour qu'elles puissent s'engager dans les apprentissages, tout en recherchant une certaine simplicité garante d'une relation authentique, ce que les verbatim ont bien montré.

Ensuite, nous pouvons considérer, à la suite de Bruner, que les interactions, dans le cadre des séances d'accompagnement, ont joué aussi un rôle d'étayage, au sens que donne cet auteur, (2000) de prise en charge, de guidage et de «prêt de conscience ». L'étayage ou le « prêt de conscience » dont parle Bruner ne s'est pas réduit pas à une aide de circonstance de la part de l'accompagnatrice, lorsqu'elle aidait une candidate à poursuivre sa pensée, même si parfois, elle devait penser pour elle ou devancer sa pensée. Ce « prêt de conscience » a été appelé souvent et heureusement à un autre destin, car avec les relances et le QE, celle qui a été aidée prenait conscience et prenait elle-même en charge ce qu'elle n'avait pas pu faire toute seule (Wood, 1980, Bruner 1982-2006).

Une tutelle efficace de la part de l'accompagnatrice a correspondu en fait à un double objectif, d'abord aider effectivement la candidate tutorée au cours de la réalisation d'une tâche située dans sa ZDP, et ensuite assurer son autonomie. Pour conclure la réflexion à propos de l'accompagnement-médiation en ZDP dans ce parcours VAE, il est important de préciser que les fonctions de tutelle ont été plus nombreuses dans ce dispositif que ce dont parlent Bruner et ses collègues. En effet, les résultats de l'analyse du discours de l'accompagnatrice et de la dynamique interactive entre les *activités psycho-langagières* proposées c'est-à-dire entre les activités potentielles attendues de la part des candidates et celles réalisées par celles-ci, ont pu montrer des continuités et des ruptures des fonctions d'étayage identifiées dans cette thèse avec les fonctions bruneriennes.

L'analyse détaillée des interactions verbales issues des verbatim a permis d'identifier et de préciser d'autres fonctions d'étayage spécifiques à l'objet de l'activité des candidates (l'élaboration de leur expérience) et à l'univers dans lequel ils agissent (la VAE). Comme cela a été précisé lors de l'analyse méthodologique, je suis partie des fonctions de tutelle de Bruner (les fonctions d'enrôlement, de simplification, de l'orientation, de signalisation, de valorisation, de démonstration) pour caractériser l'aide apportée aux candidates par l'accompagnatrice. Il s'agit de fonctions déployées par l'accompagnatrice, pour aider les candidates dans les différentes étapes d'écriture de leur livret II, comme les fonctions d'alliance, de création d'un cadre de réflexivité, de mener l'enquête, de tutelle partagée et enfin de communauté de recherche collaborative.

Ainsi, comme nous l'avons vu dans l'analyse des énoncés, l'étayage a été efficace lorsque le fonctionnement de l'univers socio-sémiotique de la VAE, en constante réélaboration dans les interactions, avait été intériorisé par chaque candidate de manière singulière. Il se concluait (provisoirement) enfin quand, mesurant la zone de développement proche de chaque candidate, l'accompagnatrice, par ses interventions ajustées et appropriées leur permettait de

transformer en opérations de pensée consciente ces enchaînements verbaux intériorisés. Autrement dit, en orchestrant les régulations inter psychologiques l'accompagnatrice favorisait leur transformation en régulations intra psychologiques, ce que nous allons voir ci-dessous.

8.2.3. Accompagnement en communauté de recherche collaborative

Les résultats vérifient d'autre part les réflexions de Gaston Pineau lorsqu'il décrit « l'accompagnement comme art de mouvements solidaires » ou « système de solidarité à base d'entraide mutuelle » (1998) pour montrer les différentes notions de réciprocité, de complémentarité et de mutualité à l'œuvre dans la fonction d'accompagnement et de Paolo Freire, quand il affirme que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (1967, p. 62)

En effet, l'articulation du modèle de tutelle de Bruner avec le concept de ZDP de Vygotski a constitué un cadre théorique puissant pour comprendre comment l'accompagnement a pu permettre aux candidates à la VAE CAP Petite Enfance de « faire l'expérience de leur expérience » par des va et vient entre l'inter et l'intra psychique et pour rendre compte du rôle des autres dans les processus de développement personnel et professionnel. Cependant il a été aussi évident que la simple présence des candidates, de l'étayage de l'accompagnatrices et des *outils-instruments* des treize situations n'était pas suffisante pour que les interventions d'autrui soient considérées comme ayant une fonction d'étayage, car elles pouvaient produire des effets très différents selon le contexte de l'interaction, leur but, leur contenu, leur forme et leur objet de référence.

8.2.3.1. Une dynamique interactive d'accompagnement

C'est aussi cette démarche d'analyse et de problématisation qu'il était important d'initier dans les séances d'accompagnement, pour qu'il s'y installe un véritable travail collaboratif, pour articuler savoirs théoriques et savoirs d'action à une méthodologie compréhensive réflexive, critique et complémentaire.

Les résultats des analyses ont montré comment l'accompagnatrice avait construit peu à peu une dynamique collaborative lors de la mise en œuvre des treize situations et par des fonctions d'étayage spécifiques comme les fonctions de création d'un cadre de réflexivité, de mener l'enquête, de tutelle partagée et enfin de communauté de recherche collaborative. Mais que c'était surtout par la mise en œuvre de la fonction d'alliance qu'elle avait conduit également les candidates à une véritable éthique communicationnelle et à être partie prenante de cet accompagnement en déployant elles-mêmes des activités d'étayage et d'évaluation du développement de leur processus de pensée et du rôle des situations et des autres dans ce développement, tout en leur demandant et en leur garantissant une déontologie impliquant une reconnaissance réciproque et un travail en réel partenariat.

8.2.3.2. Une mutualité collaborative de recherche

Selon Francis Jacques pour que « les partenaires assument réellement des rôles complémentaires » il faut installer « une relation d'association ». En effet « il faut une certaine mutualité grâce à laquelle les interlocuteurs peuvent jouer un rôle réciproque de partenaires qui leur permet de pouvoir utiliser le *nous* », collégial construisant la communauté (1986, p. 122) « Il faut donc une réciprocité réflexive porteuse de parité » et d'autoréflexivité qui s'inscrive dans une mutualité collaborative « identifiant la complémentarité des partenaires » (Denoyel, 2007, p. 160) car « l'un n'est pas l'autre, on échange des dons mais non des places » rappelle Ricoeur. (2004, p. 401) L'analyse des verbatim a montré plusieurs moments de ce nous collégial dont parle Denoyel, moments d'accompagnement de chaque candidate par le collectif, de possibilités de controverses professionnelles, des processus de comparaison-confrontation, de processus inter-intra psychiques et de mise en lien entre les différentes façons de faire le même métier et l'expérience singulière propre à chacune. Des moments où le collectif issu de la situation d'accompagnement était devenu une ressource pour chacune et permettait à l'expérience de s'élaborer, à la pensée d'advenir, au dialogue interne pour soi de surgir et aux candidates de mieux entrer dans un processus de développement. Ce sont des moments qui, sans sous-estimer le poids de l'activité et des capacités propres de chaque candidate, ni surestimer le poids (et les capacités) de la médiation des autres dans le travail collaboratif avaient conduit par la négociation et la coopération, la création ou l'actualisation des zones de développement de toutes les participantes de ce dispositif d'accompagnement. Ces moments avaient illustré ces liens inter-intra psychiques, ce tissage entre les différents savoirs d'action des candidates et les compétences spécifiques du référentiel et où s'était élaborée ensemble l'expérience de chacune. Ces moments, enfin, s'étaient poursuivis lors des intersessions où chacune s'était retrouvée seule à faire que « le pari que l'aventure de l'écriture collective puisse engendrer une aventure de la pensée » (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 10)

8.2.4. L'accompagnement à l'écriture

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...], dans un espace socio-institutionnel donné. » (Reuter, 1998, p. 33) Si l'on s'appuie sur cette définition que Reuter donne de l'écriture, l'on mesure la diversité des enjeux cognitifs, sociaux, linguistiques, didactiques pris en compte par l'accompagnatrice.

8.2.4.1. Du dialogue d'accompagnement au dialogue intérieur

L'écriture a permis une prise de distance de la part des candidates, nous l'avons vu dans les sections précédentes et une permanence de la trace, sur laquelle l'accompagnatrice pouvait faire revenir les scripteurs, dans un va-et-vient entre écriture individuelle et lecture partagée. « Mais ce qui comptait c'était le mouvement et la trace partageable que laissait l'écrit et le voyage de territoire en territoire » (Cifali, 2007, p 19)., D'où la nécessité pour cette auteure

d'un dispositif garant qui puisse réguler les interactions afin que le meilleur de chacune puisse émerger, même si l'accompagnatrice devait « composer avec les circonstances, le contexte, le groupe, la commande » institutionnelle (Idem, p.42) pour « offrir sa compétence pour un moment de passage » de l'écrit à la pensée et entrer en « complicité de présence » (id, p.46) tout en veillant à ce que personne ne soit bloquée par les situations et *outils-instruments* proposés, et que chacune puisse s'autoriser l'inopiné et exprimer « le théâtre de ses délibérations internes.» (Idem, p.86).

L'accompagnatrice a dû veiller au bon fonctionnement de cet univers socio-sémiotique, en constante réélaboration lors des séances, et de son intériorisation par chacune des candidates dans un parcours singulier. L'analyse des résultats ont montré comment, par ses interventions ajustées et appropriées à la zone de développement proche de chacune, elle a permis de transformer ces enchaînements verbaux intériorisés en *fonctions psycho-langagières* ou opérations de pensée conscientes. Autrement dit, en orchestrant les régulations inter psychologiques l'accompagnatrice favorise leur transformation en régulations intra psychologiques.

8.2.4.2. Visées heuristiques de l'accompagnement à l'écriture

En conclusion, les résultats montrent que l'accompagnement des candidates à l'écriture du livret II a dû initier la mise en mouvement de l'écriture et conduire à une investigation collective de « savoirs en jachère », car la « coopération est bien ici le moteur de la construction de savoirs » (Cifali, 2007, p. 17).

Rendre à chacune une parole perdue

Que cet accompagnement a bien été « une entreprise de réappropriation de l'écriture par chacune des personnes accompagnées, pour qu'elle puisse se situer, s'apprendre, trouver sa parole et son écriture, c'est-à-dire sa vie » (ibidem), se découvrir dans tous les sens du terme et s'impliquer. Qu'il a dû conduire à « un travail de réalisation de la pensée » et permettre l'émergence « d'une pensée vive » tout en veillant au destinataire car c'était aussi l'adressage qui a mis en mouvement l'écriture de la part des scripteures, ainsi « la lecture a fait partie de l'expérience partagée de l'écriture » (idem, p. 39) et a entraîné du développement des *fonctions psycho-langagières* par les récits d'expérience mutualisés. C'est ce que nous ont bien montré les résultats de l'analyse des verbatim des extraits des situations de lecture-réécriture des premières versions des candidates, et d'autre part que ces différentes étapes d'accompagnement à l'écriture du livret II avaient permis pour chaque candidate, en quelque sorte l'autorisation symbolique à écrire et à être lue, la désacralisation et la dédramatisation de la production écrite.

Les résultats ont aussi montré que l'apprentissage de l'activité d'écriture du livret II par les candidates avait porté les traces et les indices de leur propre histoire, à travers des approches toujours variées, uniques et singulières. Mais aussi que l'accompagnatrice avait organisé les conditions favorables à ce mouvement constructif et créatif notamment à partir de la didactisation de treize situations spécifiques et d'un étayage toujours réajusté lors des séances d'accompagnement en présentiel. Qu'elle avait dû concevoir des situations en ZDP qui puissent entraîner chaque candidate dans une démarche d'écriture en communauté de

recherche collaborative, cheminement, aventure en soi et avec les autres, pour puiser dans ses conceptions, ses valeurs, son histoire et mieux comprendre et écrire ses gestes professionnels, son expérience et faire de ses buts un tremplin vers une remobilisation personnelle et professionnelle.

L'écriture réflexive pour un autre rapport au savoir

Nous avons vu que, dès la première séance, l'accompagnatrice avait pris en compte le fait d'être en relation avec des personnes et à des personnalités marquées par leur histoire, et l'expression multiforme de la peur d'apprendre du désir de savoir et des obstacles qui se sont dressés face à ce désir. Qu'il lui avait fallu alors, non seulement décrypter, mais faire avec ces indices, pour aider chaque candidate dans son désir, son rapport singulier au savoir et, mieux, s'adresser à elle et lui proposer des *outils-instruments* qui lui conviennent en propre, et lui permettent de s'approprier ces nouveaux apprentissages. Qu'elle avait dû ainsi prendre la mesure de cette double dimension du désir et du rapport au savoir pour accueillir favorablement certaines prises d'initiative des candidates qui avaient reflété, tout au moins en partie, cette double dimension. Cependant les résultats ont montré qu'après avoir identifiée cette partie privée, intime du psychisme des candidates, et comme il ne lui appartenait pas de la décoder dans le détail, elle s'était appuyée sur elle et avait valorisée son existence auprès de chacune pour qu'elle puisse s'impliquer dans l'activité d'écriture sur sa pratique professionnelle. C'est ainsi que l'accompagnatrice a dû concevoir des situations avec des *outils-instruments* originaux, comme les **métaphores** pour, non seulement lever les représentations et les résistances sur l'acte d'écriture, mais aussi les amener à en prendre conscience et leur proposer des pistes de remédiation face à leurs difficultés.

La mise en œuvre de cette troisième situation a eu la conséquence d'impliquer chaque candidate, par le fait du pacte d'alliance et de l'éthique communicationnelle garantissant l'écoute bienveillante de toutes les participantes puis de permettre à la parole d'advenir, aux mots partagés de dire l'indicible et de valoriser leur auteure. L'analyse des données du verbatim de cette troisième situation a mise en valeur le fait que toutes les candidates étaient progressivement arrivées à se positionner en tant qu'auteure de leur parole et à trouver les mots pour se dire et prendre conscience de leur rapport à l'écrit ; et que l'accompagnatrice s'était appuyée sur cette première phase et expérience positive ; elle s'en servirait à nouveau lors des séances suivantes, et questionnerait l'expérience des candidates à partir de ce qu'elles avaient dit de leur rapport à l'écrit pour leur permettre d'entrer plus aisément dans une posture réflexive. La mise en mots à l'oral puis à l'écrit de leur expérience avait été déjà un premier mouvement d'analyse de leur pratique, il n'allait pas être le seul.

L'analyse des carnets de bord a montré chez certaines candidates de réelles connaissances procédurales telles que savoir faire des prévisions avant le passage à la textualisation qui avaient attesté d'une certaine maturité dans l'écriture, comme chez Marie France, par exemple, mais elle a montré aussi que d'autres, comme Véronique, avaient eu besoin d'un étayage spécifique de la part de l'accompagnatrice : quand celle-ci voyait qu'une candidate avait du mal à élaborer un plan ou qu'elle ne faisait pas de brouillon ou ne prenait pas de notes au carnet de bord pour l'aider à dépasser ses difficultés liées à la mise en texte. Parfois,

elle devait aussi provisoirement prendre en charge, à la place d'une candidate, une partie du sous-processus rédactionnel visant à renforcer la prise en compte du lecteur, ici le futur jury.

Cet étayage spécifique à l'écriture a reposé sur une réflexion méta-scripturale suscitée par l'accompagnatrice. Son rôle était de rendre explicites aux candidates *les activités psycho-langagières* à réaliser pour produire un texte selon les attendus de la VAE. En effet, la détection d'un dysfonctionnement n'était pas toujours facile pour la candidate qui avait à réviser son texte : elle devait s'en distancier, oublier ce qu'elle savait déjà du texte qu'elle avait écrit, pour le relire avec un œil neuf et critique, comme si elle le découvrait pour la première fois.

Cette posture de relecture-révision est délicate à adopter, même pour un rédacteur expérimenté. Elle a demandé un accompagnement ajusté. Les résultats ont montré comment l'étayage s'était heurté parfois à une grande difficulté ; alors la fonction de co-évaluation et d'auto-évaluation y jouait le rôle central, car elle permettait de détecter les problèmes ou les implicites de l'activité décrite, par une lecture au groupe qui ne visait pas seulement la compréhension mais aussi un regard critique (non agressif) et distancié du texte déjà produit. Cela se faisait par comparaison entre le texte produit et le texte attendu pour le livret II de VAE et par *l'activité psycho-langagière* spécifique visée par l'accompagnatrice dans la situation, pour poser ensemble un diagnostic de modification de la production.

Les résultats ont aussi montré que les interactions, dans le cadre des séances d'accompagnement, avaient joué un rôle d'étayage, au sens que donne Bruner (2000) à ce terme : prise en charge, guidage et « prêt de conscience ». L'étayage ou le « prêt de conscience » ne se sont pas réduits à une aide de circonstance, mais ont permis le développement personnel et professionnel des candidates, car avec le temps, et sous certaines conditions, celle qui avait été aidée prenait conscience et prenait elle-même en charge ce qu'elle n'avait pas pu faire toute seule, avant. « Faire l'expérience de son expérience » a été alors en partie déterminé par le cadre interprétatif et cognitif des treize situations mises à disposition des candidates lors des séances d'accompagnement. De même, la confrontation à des changements de statuts, de positions et/ou de posture, à des négociations de significations avec d'autres à qui il s'était agi d'expliquer une décision, un parcours ou une trajectoire, a constitué aussi une confrontation à des significations sociales. Et enfin, les questions posées par les différents protagonistes sur les alentours de leurs expériences en relation avec les concepts du référentiel ont entraîné ce premier déplacement ou premier pas, car constater qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête (Dewey) et du développement.

D'autre part, les candidates à la VAE CAP Petite Enfance n'étaient pas seules face à leur expérience, car ce parcours VAE, au contraire, a pu être perçu comme un lieu où les apprentissages impliquant des interactions de nature sociale, culturelle, historique, discursive, avaient construit la réflexion de chacune et participé à leur développement. En outre l'appropriation par chaque candidate s'était réalisée en s'ancrant dans le collectif (dans le groupe mais aussi à partir de tous les référents appartenant à l'histoire de ce groupe), en privilégiant et en affirmant le caractère premier des dimensions interpsychiques Cette

appropriation s'était passée grâce à l'organisation par l'accompagnatrice de mises en situation et de mises en activité des candidates, à travers lesquelles l'élaboration de leur expérience nécessaire à l'écriture du dossier de VAE s'était réalisée en commençant par la prise de conscience (certes délicate et progressive) par chacune d'entre elles, de l'importance d'un travail collaboratif. Il y a plus, cette activité collaborative était passée par une implication de chacune des candidates et de l'accompagnatrice, et l'activité individuelle et sociale s'était tissée avec l'activité conjointe, même si chacune avaient des places socialement et institutionnellement instaurées. Que les *outil-instruments* mis en place par l'accompagnatrice dans les treize situations médiatisantes avaient été aussi au service du groupe, (accompagnatrice et candidates), en tant que **communauté collaborative de recherche** pour ensemble, dire, comprendre, aider, se questionner, problématiser, apprendre à écrire, se développer, transformer ses pratiques et donner sens à son parcours.

Conclusions et perspectives

Au moment de conclure, il convient de voir dans quelles mesures cette thèse a répondu à la problématique et aux hypothèses émises, et quelles sont les avancées apportées sur cette question de rechercher autour du développement professionnel et personnel d'adultes par l'accompagnement à l'écriture de leurs pratiques.

Nous avons vu dans les résultats d'analyse de cette recherche que le développement des adultes consistait d'une part, en l'élargissement, la transformation des significations et de la conceptualisation que les candidates avaient élaborée autour de leur expérience, et d'autre part au renforcement identitaire que le changement de leur rapport au savoir a initié et permis. Tous les phénomènes langagiers ont en effet occupé une grande place dans leur prise de recul et leur développement.

Ces résultats ouvrent aussi une perspective théorique pour la conceptualisation et la modélisation du développement tout au long de la vie. Alors cette conclusion propose aussi des pistes pour d'autres travaux de recherche sur le thème du développement.

Retour sur mes concepts et résultats

L'étude du développement ne pouvait pas être séparée de l'analyse de la spécificité et de la pluralité, des *activités médiatisantes*, des *outils-instruments*, des sphères d'expérience, des contextes et des historicités qui ont fait l'épaisseur et l'hétérogénéité des situations et des processus par lesquels il se sont réalisés ou se sont parfois grippés. D'une part, ces processus développementaux se sont inscrits au carrefour de plusieurs «pré-histoires», celle des candidates à la VAE CAP Petite Enfance, celle des institutions, le DAVA et celle des situations et rapports sociaux proposés par l'accompagnatrice ; d'autre part, ils ont dû s'affronter en controverses, en oppositions dont l'issue n'a jamais été jouée d'avance, par des tensions, contradictions et ambivalences propres à chacune des situations.

Quant au développement des adultes

Cette thèse a montré que le développement consistait d'abord en l'élargissement et la transformation des significations que les candidates donnaient à leur expérience passée. Cette transformation a été possible grâce à l'acquisition de nouvelles *activités et fonctions psycholangagières* (ainsi nommées car articulant processus cognitifs et langagiers) et d'un nouveau rapport à soi, aux autres et au monde au cours de ce dispositif spécifique de la VAE. Les traces de transformation, marques et source de développement ont été repérées, identifiées et analysées dans les interactions verbales lors des séances d'accompagnement et dans les écrits réalisées lors des intersessions et ont démontré l'élaboration progressive chez chacune de candidates, de leur expérience, de sa description à son analyse puis à sa conceptualisation et à sa généralisation. Ces marques de développement ont été identifiées dans les différentes productions langagières des candidates par l'utilisation de nouveaux concepts, modes de raisonnement, formes de langages, processus de pensée, posture d'énonciation et de positionnement de soi dans le monde.

Ainsi ont été repérées dans les productions langagières, la mobilisation et leur appropriation par les candidates de nouvelles formes de discours et de conceptualisation mais aussi les positions d'énonciation, les marqueurs de modalisation, de réflexivité et les ajouts métadiscursifs qui ont été des éléments essentiels pour l'analyse du développement. En effet les différentes productions verbales ont constitué les marques des processus d'appropriation des *outils-instruments* et les marques de développement des *fonctions psycholangagières*. (Vygotski, 1997 ; Bruner, 1983).

C'est aussi, à partir de nouvelles *activités et fonctions psycholangagières* dans lesquelles elles se sont engagées qu'a pu être pointée l'évolution de leur implication personnelle et collaborative, (du sentiment de communauté de recherche, à celui de compétence et d'appartenance au même genre professionnel jusqu'à l'élaboration d'un style personnel dans l'écriture comme dans les gestes du métier), et a été montré l'évolution de leurs pratiques langagières, de leur rapport au savoir, de leurs processus de pensée et de l'appropriation progressive des signes culturels de la VAE.

Développement de nouvelles activités et fonctions psycholangagières chez les candidates

L'appropriation comme processus a concerné les moments où les candidates n'étaient pas – ou pas encore - en mesure de participer aux *activités psycholangagières* propres à chaque situation de manière satisfaisante pour elles alors que la maîtrise de ce parcours VAE revêtait un caractère critique à ce moment de leur vie, (la nécessité de réussir pour obtenir la sécurité de l'emploi et un poste dans une collectivité locale). Ce parcours a été ainsi, une unité qui, comme l'écrit Bruner (1989), a dû être appropriée, a donné forme à l'esprit, imposé des exigences, des attentes et des contraintes, a réinterrogé leur rapport au savoir et à l'écrit et a comporté aussi un certain nombre de ressources pour son appropriation. L'appropriation dans ce parcours a été en jeu dans le développement de chacune, parce que la possibilité de pouvoir y agir, d'y investir de soi et d'y réaliser des motifs a été conditionnée par la découverte et

l'appropriation des différents *outils-instruments*, notamment sémiotiques qui le composaient et dont il leur a fallu apprendre à se servir pour l'écriture du livret II de VAE.

Ces formes de raisonnement, que j'ai nommées *fonctions psycho-langagières*, sont des objets qui ont mis en évidence et dont nous avons pu suivre, dans plusieurs cas, le destin, au travers de l'analyse des traces langagières. Ces *fonctions psycho-langagières* ont été nécessaires, aux candidates, pour décrire, analyser et argumenter leurs activités et expériences passées, en comparant deux situations, en repérant leurs ressemblances et différences, en identifiant une situation comme élément d'une classe de situations, en raisonnant dans un contexte plus large, en séparant ce qui est accessoire de ce qui est important, en pensant au référentiel et aux liens avec leur expérience, en mettant en évidence certains faits et en les reliant à ce qu'ils signifient dans leur expérience et par rapport au référentiel du diplôme, en identifiant des causalités, en adressant leur activité et livret II au jury, en se mettant à sa place, en construisant et occupant une position d'énonciation et en identifiant un événement clé ou le sens de leur parcours. Elles se sont effectuées lors de diverses et nouvelles *activités psycho-langagières* mises en place par l'accompagnatrice et dont le bilan et récapitulé ci-après.

La démarche d'enquête, de l'expérience vécue à l'expérience pensée

Pour les candidates VAE, l'élaboration de leur expérience a consisté à revenir et à agir sur leur expérience passée, et suivant l'expression de Vygotski (2003) à « faire l'expérience de son expérience ». Nous avons vu que la conceptualisation de l'enquête apportée par Dewey (1993), marquée par l'action et l'interaction sociale, avait permis de comprendre le travail d'élaboration de leur expérience par les candidates dans le dispositif de VAE et de faire continuité entre l'expérience des candidates et les questions pertinentes qu'elles devaient se poser et avait fait se rencontrer en quelque sorte l'enquête de la vie courante et l'enquête scientifique. En effet, l'élaboration de leur expérience par les candidates dans le cadre de la VAE a été une forme d'enquête qu'elles ont dû mener sur leur activité, mais aussi sur leur expérience et par suite sur elles-mêmes.

C'est une forme d'enquête spécifique qu'elles ont découverte et apprise. Les candidates ont dû disposer des moyens nécessaires pour la conduire, c'est-à-dire d'une part qu'elles aient développé dans leur expérience les acquis nécessaires et d'autre part, qu'elles se soient appropriées les outils-instruments mis à disposition pour conduire l'enquête et qu'elles les aient internalisés. Cela leur a demandé principalement de transformer une enquête spontanée en une enquête organisée plus proche des formes scientifiquement, rationnellement et normativement définies et culturellement attendues.

Le passage progressif à un plan plus conceptuel s'est effectué en plusieurs mouvements, premièrement par un mouvement de prise de recul par rapport à leur expérience, précisément ce procédé qui, selon la formule de Vygotski, permet à l'individu d'être un autre pour soi-même. La distance par rapport à son expérience singulière leur a permis de prendre conscience, par un acte personnel et partial, induit presque toujours par un acte interpersonnel en interaction, directement ou indirectement, avec les autres.

Démarche d'enquête et processus de conceptualisation

C'est la mobilisation de ces *fonctions psycho-langagières* dans l'enquête, qui a permis une élaboration pragmatique, c'est-à-dire le fait de passer de l'expérience vécue à l'expérience

pensée pour analyser et argumenter les situations vécues. Nous avons également pu identifier et caractériser les processus d'élaboration pragmatique réalisés par chaque candidate.

L'élaboration pragmatique est caractérisée à la fois par la prise de conscience, et la systématisation des concepts. Au départ, les candidates présentaient les éléments d'une élaboration pragmatique qui, selon les termes de Vergnaud (2003), étaient « des concepts qui donnent sens aux situations ». La démarche d'explicitation, de verbalisation et de formalisation des connaissances tacites, acquises dans les différentes *activités psycho-langagières*, a joué un rôle essentiel dans l'apprentissage et le transfert de celles-ci en savoirs liés au référentiel. En effet par l'explicitation de l'action les candidates ont accédé doublement aux processus de conceptualisation, c'est-à-dire à la mise en mots et à la mise en forme de leurs schèmes opératoires, d'abord elles ont formalisé les inférences qui ont sous-tendu leur conduite et surtout les hypothèses qu'elles avaient faites de l'état de la situation et de ses causes ainsi que sur les effets probables de tel ou tel choix de leurs actions sur la situation, ensuite la conceptualisation a concerné le champ conceptuel et théorique global qui sous-tendait et liait toutes les inférences réalisées dans la situation. L'enquête leur a permis d'élaborer leur expérience et de réorganiser leurs concepts quotidiens proches de l'action, par des prises de conscience, par l'abstraction et l'usage volontaire de concepts techniques formalisés, explicités, finalisés proches de ceux scientifiques du référentiel.

La démarche d'enquête, du registre pragmatique au registre épistémique

De même, nous avons identifié les deux phénomènes mentionnés par Vygotski (1934/1997, p. 320), « la dépendance des concepts scientifiques à l'égard des concepts spontanés et en retour leur influence sur ces derniers » et la double germination de la pensée : des concepts quotidiens ont germé vers le haut et des concepts scientifiques se sont enracinés vers le bas ; ce sont les deux manifestations des processus d'élaboration des fonctions psychiques supérieures dont nous parle Vygotski. Ce double mouvement de germination des concepts a consisté donc, d'une part à trouver dans leur expérience des correspondances au référentiel, comme ancrage dans le concret et d'autre part, à trouver dans le référentiel ce qui correspondait à la généralisation de leur expérience.

L'enquête a ainsi permis simultanément, un développement de la signification du référentiel et de leur propre expérience. L'utilisation des concepts du référentiel par les candidates a signifié non pas simplement de généraliser et de mettre en réseau concepts pragmatiques de leur activité, mais encore de leur permettre de penser différemment leur activité en repérant des liens entre leurs faits et gestes qui soient autres que factuels. Il y a eu des processus de transformation de leurs *fonctions psycho-langagières* par la médiatisation de cet *outil-instrument* constitué par le référentiel.

Démarche d'enquête, internalisation et intériorité

Les résultats nous ont montré aussi comment s'était développée, chez les candidates, une articulation dialectique, entre leur expérience, leurs productions langagières et leurs processus de pensée et comment le langage verbal (oral ou écrit) de chaque candidate avait fonctionné comme un médium qui avait fait que les processus de pensée s'étaient accomplis, qu'ils s'étaient construits à travers lui tout au long de l'accompagnement. Le langage n'a pas été simplement le véhicule de la pensée mais plutôt son vecteur qui a porté et médiatisé celle-

ci.

Si le développement a relevé de l'acquisition et de l'usage par les candidates des *outils-instruments* mis à disposition au cœur des séances d'accompagnement, et d'échanges avec les autres, inscrits dans des rapports d'apprentissage et de collaboration, il ne s'y est pas réduit. L'analyse des verbatim a montré que les productions langagières avaient été aussi des instruments de régulation de l'activité collective et réflexive et qu'elles avaient influencé grandement la coopération, les comportements, les processus inter et intra psychiques, l'affect, les représentations, la conceptualisation et les autres *fonctions psycho-langagières* de chacune dans les séances d'accompagnement.

En effet la médiatisation des «signes culturels» par les candidates a soulevé aussi la question du rôle joué par le collectif et «l'inter psychique sur l'intrapsychique» (Vygotski,), sur les règles du métier, les savoir-faire, les obligations professionnelles. S'il est allé de l'inter-psychique à l'intra-psychique, ce mouvement a été tout sauf «sans histoire(s)» pour reprendre les termes de Vygotski. D'une part, il n'a jamais été simple internalisation, incorporation ou «pli», mais toujours processus productif, de développement et de transformation, car « les fonctions psychiques ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois [...] bien entendu, le passage du dehors au dedans transforme le processus lui-même, modifie sa structure et ses fonctions» (2014, p. 286).

Ces moments d'internalisation sont survenus lors de véritables *situations médiatisantes* par le fait de la médiatisation opérée par les candidates des *outils-instruments*, médiatisation qui leur a permis à toutes de contrôler et maîtriser plus ou moins leurs propres processus psychiques naturels afin d'élaborer, puis de formaliser, voire de théoriser leur expérience et ce par différentes *fonctions psycho-langagières* qu'amène l'écriture du livret II. Cette médiatisation des *outils-instruments* a amené peu à peu les candidates à s'impliquer davantage pour verbaliser d'abord leur quotidien, par communication et processus inter-psychiques, à induire ensuite, en chacune, un dialogue intérieur pour soi (dialogue interne, internalisation et «processus intrapsychiques») et à enfin les engager socialement pour qu'advienne la parole pour l'autre par externalisation et processus inter psychiques. Comme le dit Ricœur, l'intériorité c'est ce dialogue avec soi-même où se poursuit le dialogue avec les autres (2004)

Nous avons vu que les productions langagières avaient été aussi des instruments de régulation de l'activité collective dans les séances d'accompagnement et avaient influencé grandement la coopération, les processus inter et intra-psychiques, les représentations, l'élaboration de l'expérience, la conceptualisation et les activités et *fonctions psycho-langagières* de chacune des candidates.

La démarche d'enquête en communauté de recherche collaborative

Nous avons vu que les candidates avaient été amenées à effectuer ensemble l'enquête des alentours de la situation décrite par l'une d'entre elles et qu'elles avaient fait l'expérience

d'être questionnées et de questionner *en communauté de recherche collaborative*. Cela a sollicité une tutelle très particulière qui a permis à chacune de s'accompagner et d'accompagner les autres membres du groupe dans un va et vient inter-intra psychique permanent, pour le passage partagé et discuté d'une situation indéterminée à une situation déterminée dans une véritable démarche d'enquête à plusieurs.

Et ainsi, le collectif issu de la situation d'accompagnement est devenu une ressource et une dynamique pour permettre à l'expérience de s'élaborer, à la pensée d'advenir, au dialogue interne pour soi de surgir et aux candidates de mieux entrer dans un processus de développement.

Le travail d'élaboration de l'expérience attendu par la VAE a été aussi une rencontre entre « ces états subjectifs de la personne » et ces « conditions objectives de l'environnement », dont parle Dewey et a été construit par l'interaction avec les autres candidates. Les représentations individuelles ont été travaillées et réorganisées, ce qui a été précisément le cas quand les candidates se sont emparées des mots des unes et des autres et des concepts du référentiel. En effet elles ont réalisé une activité dialogique et contextualisée comme le souligne Bruner (1991) à propos du récit de leur activité passée mais surtout ont transformé leur activité passée pour réaliser, ici et maintenant, l'activité en cours, de formalisation, d'élaboration et d'analyse de leur expérience à partir des confrontations, mutualisations et conceptualisations progressives qu'a permis la démarche d'enquête.

Démarche d'enquête, rôle de l'écrit dans la prise de conscience et la réflexivité

Mais la conduite de l'enquête n'a pu devenir génératrice de développement que dès lors qu'elle a été conscientisée par les candidates, comme forme appropriée pour élaborer leur expérience. Lors des séances d'accompagnement il y a eu ainsi une prise de conscience progressive des finalités des *activités psycho-langagières* proposées, par l'appropriation des *outils-instruments* mis à disposition et par une prise en compte, une référenciation progressive au référentiel. Cela leur a permis, ultérieurement, d'utiliser ces *outils-instruments* dans leur propre activité et les a entraîné dans une pensée réflexive de plus en plus approfondie à partir *d'activités psycho-langagières* spécifiques d'écriture, (comme le carnet de bord, puis les lettres de motivation et enfin les retours réflexifs...) élaborées par l'accompagnatrice et les ont fait passer de la reformulation à l'interprétation, du diagnostic de leurs connaissances à la production de significations personnelles et pertinentes, de la manipulation d'un concept à sa communication claire, de la clarification d'une signification à son dépassement, etc.

Alors, chaque candidate s'est trouvée alors en situation de produire un discours écrit sur ses activités (actuelle et passée) dans une situation de forte réflexivité, ce qui a permis une ouverture aux autres et à soi. Les résultats ont démontré le rôle de l'écrit sur les processus dialogiques de la pensée de toutes les candidates et comment s'était élaborée une posture d'appropriation de leur expérience par l'écriture réflexive de leur pratique et la prise de conscience de leurs conduites dans l'action et toujours de certaines dimensions qui avaient échappé à leur conscience.

Comme nous l'avons vu les *activités psycho-langagières* ont progressivement amené des apprentissages par la médiatisation des *outils-instruments* mis à disposition et ont influé sur

certaines *fonctions psycho-langagières*, dont le bilan est dressé ci-dessous mais aussi sur le développement d'une autonomie d'écriture personnelle conquise au fil des réécritures successives.

Des apprentissages, facteurs de développement

En effet, les candidates ont été obligées de rentrer dans les cadres et la culture institutionnels de la VAE, d'appliquer des procédures, des règles, d'utiliser des mots, de construire des formes de connaissances et de discours attendus. La culture c'était d'une part, le cadre global comme le marché de l'emploi, de la formation continue et de la certification nationale. C'était d'autre part, l'ensemble *des outils-instruments* disponibles, des prescriptions et des contraintes administratives et procédurales.

Des apprentissages qui ont « donné forme à l'esprit »

Les résultats ont en effet montré que ce qui était attendu des candidates à la VAE était une entrée dans la culture. Or, la culture de la VAE ne consistait pas seulement en des outils mis à leur disposition mais elle a été aussi l'utilisation de ces outils en tant *qu'outils-instruments*. Par exemple, la mise en correspondance de leur expérience avec le référentiel du diplôme, a été un apprentissage à réaliser dans ce cadre de la VAE. Il leur a fallu apprendre à le faire et montrer qu'elles étaient capable de le faire et ce, notamment jusque dans la treizième situation de « simulation-entretien avec le jury ».

Elles ont dû agir avec et dans l'environnement culturel au sens où l'entend Bruner (1991). Cette culture a donné une signification à leur expérience en la situant dans un système interprétatif précis et leur a permis de donner sens à leur expérience à partir du référentiel, en exigeant d'elles une analyse à partir d'un système de référence, des modes de discours, des formes langagières narratives et argumentatives, un cadre et une déontologie d'un parcours partagé fait de dépendance mutuelle et d'interactions.

Comme je l'ai souligné dans mon cadre théorique, la démarche d'enquête a nécessité la prise en compte de la culture, c'est-à-dire, des cadres politiques, institutionnels et sociaux dans lesquels s'est inscrit ce dispositif VAE. Ce cadre culturel a été rendu visible par l'accompagnatrice pour que l'enquête puisse réussir. On est donc fondamentalement dans ce qu'exprime bien Bruner (opus cité) par sa fameuse phrase « la culture donne forme à l'esprit ».

Ces candidates ont réorganisé leur expérience du monde, la connaissance qu'elles en avaient et les transactions qu'elles avaient menées avec lui et que Bruner caractérise comme suit : « il s'agit d'un ensemble de descriptions, plus ou moins reliées les unes aux autres, plus ou moins normatives, qui nous disent, entre autre choses, comment 'fonctionnent' les hommes, à quoi ressemble notre esprit et celui des autres, comment on doit agir dans des situations précises, quels sont les différents modes de vie possibles et comment il faut s'y conformer. » (idem, p. 49)

Nous avons vu par ailleurs en suivant Vygotski et Rabardel, la place centrale des *outils-instruments* dans le développement, et que leur appropriation avait participé au développement du pouvoir d'agir des candidates et que probablement le capital culturel mis à

disposition des candidates et notamment ces *outils-instruments* leur avait « prêter » des formes d'action et de pensées dont le destin, chez les candidates, avait été de se transformer et de s'intégrer dans leur répertoire personnel de pensée et d'action. Cet effet de « dérangement », d'intrusion des exigences de la culture et du monde social dans la relation avec leur expérience, a été redoublé du fait que lors des séances d'accompagnement le langage était adressé, qu'il demandait une réponse langagière, orale ou écrite qui contraignait à dire l'activité, à la réélaborer pour autrui et dans un autre langage que la sémantique de l'action.

Des apprentissages qui ont transformé le rapport au savoir et à l'écrit

Pourtant, Jacky Beillerot le dit dès 1989 dans *La société pédagogique*, c'est bien chaque individu qui constitue son propre rapport au savoir, entre « grammaire sociale et « disposition intime » même s'il le fait toujours dans un cadre social et institutionnel et que «le rapport au savoir de chaque sujet singulier se constitue dans la dynamique et l'histoire de ses apprentissages et de sa formation. »

Nous avons vu que, comme dans tout acte, l'acte d'apprendre chez chaque candidate a toujours été unique, il a été l'acte d'un sujet singulier et le produit d'une histoire singulière, ainsi l'exemple de Véronique et de son élevage de lapins ou de Chérifa et de sa peur d'écrire. Que cela avait été une rencontre authentique avec le savoir, avec tel ou tel savoir où chacune s'était peu à peu auto-modifiée, avait évolué dans sa personnalité profonde, elle avait pu s'impliquer et s'engager davantage dans les apprentissages, en transformant son rapport au savoir et à l'écrit, non pas d'un rapport à l'écrit tel que, mais plutôt par un passage d'une écriture singulière et subjective de l'activité, avec un positionnement d'auteure, phénoménologique et existentielle à une écriture plus distanciée, objectivée et épistémique, avec un positionnement d'identité collective attachée au genre professionnel.

Cela, même si nous avons vu que les descriptions de l'activité attendues dans le dossier VAE avaient fait, en quelque sorte, une place toute particulière au récit de soi qui a été moteur de découverte et qui a été très certainement une force structurante car « l'identité personnelle se construit plus fortement dans la narrativité qu'ailleurs, avec des effets de refabrication, de projection de soi, significatives de la manière dont chacun se vit comme sujet de son histoire individuelle inscrite dans l'histoire collective.» (Delmotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 10)

Comme nous l'avons vu, encore, le langage et les phénomènes langagiers ont occupé une grande place dans la prise de recul et le développement des candidates. Pas seulement en tant qu'expression d'une forme *d'activité psycho-langagière* ou en tant que médiatisation d'un *outil-instrument*, mais aussi en tant qu'instrument fondamental de la pensée et de son développement. Le constat a été que le langage écrit avait demandé de la part des candidates une plus grande intention et réflexion, comme le dit Vygotski, (1934/1997, pp. 472-473), et que surtout la forme du livret II, avait présenté une certaine complexité et avait soulevé des blocages et résistances qui avaient dû être levés et traités par l'accompagnatrice. Les particularités de la production du texte écrit (le livret II), dans le cadre de la VAE, ont reposé sur une série d'activités, de co-activités et de postures par rapport au texte lui-même. Les candidates ont dû adopter, avec l'aide de l'accompagnatrice et des autres candidates, un rapport « méta-textuel » à leur texte (Schneuwly 1985, p. 180).

Pour ce faire chacune des candidates a dû agir et co-agir, pour prendre celui-ci comme objet, le lire, le commenter, le structurer, le manipuler, le classier, construire un écrit à la fois contextualisé et décontextualisé. Contextualisé car il se rapportait à son expérience spécifique et singulière et décontextualisé, car il lui fallait l'universaliser au sein même du singulier et le généraliser il demandait à être généralisé, seule ou en interaction avec l'accompagnatrice et les autres candidates.

Les résultats de l'analyse des traces écrites produites dans les *situations médiatisantes*, a montré quelles *fonctions psycho-langagières* spécifiques avaient été mobilisées par chacune des candidates lorsqu'elles avaient utilisé les *outils-instruments* proposés pour stimuler leur mémoire, décrire leur activité puis l'analyser, argumenter, maîtriser et développer leur pensée de manière singulière, en tant que personnes et en tant que professionnelles, et cela sur les mêmes gestes du métier que les autres membres de la communauté collaborative. Le rôle de l'écriture a été démontré par cette recherche, comme aide à la réflexivité et à la distanciation sur leur vécu et leurs pratiques, car les candidates sont toutes passées, progressivement et certes à des niveaux différents, d'une écriture narrative à d'une écriture descriptive puis argumentative dans le cadre d'une écriture impliquée qui a dû se confronter à la distanciation.

Ces passages se sont effectués, notamment par le processus de réécriture. Même si l'acte d'apprendre, a été « une aventure aléatoire » (Mendel, 1998, p. 46) et qu'aucune candidate n'a pu apprendre pour une autre et à sa place, chacune a eu des manières personnelles d'apprendre d'où l'intérêt d'avoir été accompagnée en ZDP, ce que nous verrons plus loin. Les versions finalisées et surtout les félicitations du jury à leur soutenance ont démontré que ces apprentissages avaient abouti à « des savoirs vrais », selon les termes de Jacky Beillerot, de Nicole Mosconi et de Catherine Blanchard-Laville, (2000), qui s'étaient intégrés véritablement à leur personnalité au point de la travailler en permanence et finalement de la transformer.

Des apprentissages qui interrogent le sens du parcours et sa trajectoire

L'analyse des lettres de motivation et des retours réflexifs nous a permis de nous rendre compte aussi que l'élaboration du livret II de VAE avait été pour chacune des candidates, une nouvelle expérience qui avait dépendu des expériences passées mais surtout qui avait ouvert la voie à de nouvelles expériences. A la suite de Dewey, nous pouvons ainsi entendre la continuité de leur expérience comme moyen et condition du développement des candidates et comme une sorte de « force propulsive » qui leur ouvre des voies à « la croissance et au renouveau ». De même dans son article *Conscience, inconscient, émotion*, Vygotski réaffirme cette thèse : « avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues . (2003, p. 78).

Cependant le développement culturel du sujet, « est soumis à ses propres lois, il a son propre cadre interne, ses propres stades » (Vygotski, 2014, pp. 113, 273-274, 505-506) et ne saurait être envisagé comme réorganisation et développement séparés de « fonctions psychiques supérieures » indépendantes, mais comme développement et restructuration du système de leurs rapports qui constituent sa personnalité. Ce qui s'est développé chez les candidates, ce ne sont pas seulement des concepts et des contenus, des formes de mémorisation, de perception, de raisonnement éminemment culturels et socialement situés mais aussi les affects

et les sentiments. L'étude longitudinale de recueil des données a montré en effet, la prise en compte de chaque cas étudié dans sa singularité afin que l'évocation des expériences soient relatées dans leur épaisseur vivante et subjective, et que soit relaté en sourdine le parcours de chacune candidates tout au long du dispositif VAE.

Car chaque parcours de vie étant singulier, « il exigeait du sujet pour que son existence fasse sens, que sa construction du monde ait été cohérente pour lui » (Giust-Desprairie, 2003, p. 196). Ce passage du vécu à l'interprétation a constitué un cheminement qui a mené chaque candidate à la liberté d'être soi et à l'estime de soi en tant que sujet capable en relation avec autrui. Car dans le dialogue et les échanges s'est créé un espace intersubjectif qui a permis à chacune d'aborder une situation concrète, tirée de son expérience et dont elle il a construit cette « capacité émergente d'accueillir du sens et d'en faire quelque chose pour soi » (Castoriadis, 1990). En effet, dans cet espace intersubjectif, de communauté de recherche collaborative, par des processus intra et inter-psychiques, se sont exprimés non seulement les dires de la pratique et les conditions de sa réalisation mais aussi un travail d'objectivation de la subjectivité dans une visée d'élucidation fondée sur l'intersubjectivité et la construction de soi. Elles sont passées du regard sur l'activité au regard sur soi.

Nous avons vu que cela avait développé en synergie leur pensée, leur langage, leur rapport au savoir, leur reconnaissance identitaire et auto-identitaire, ainsi que le renforcement du sentiment de capacité, et l'estime de soi et leur positionnement dans le monde et le sens de leur parcours. Nous avons vu que cela avait permis aussi d'élargir leur professionnalité mais aussi leur identité professionnelle et personnelle. Dubar (2003, p. 95) définit l'identité professionnelle de la manière suivante : les formes visées ne sont pas seulement relationnelles (identités d'acteurs dans un système d'action), elles sont aussi biographiques (type de trajectoire au cours de la vie de travail). » Que toutes avaient voyagé ensemble, avaient donné, reçu, ce qui les avaient augmentées ensemble.

Quant à l'accompagnement en VAE, entre étayage et communauté de recherche

Pratique et éthique d'un accompagnement collaboratif

Une posture et une démarche clinique entre accompagnement et compagnonnage

Les extraits tirés du cahier-journal de l'accompagnatrice ont montré qu'elle avait voulu faire siens ces mots de Guy Le Bouëdec pour qui, accompagner c'est ainsi cette « centration inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle » (2000, p.137) et qu'accompagner c'est « accueillir, écouter, s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est, pouvoir lui transmettre qu'il a été compris » et « participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit » et « cheminer à ses côtés pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage .» (idem, pp. 141-142) L'accompagnement de ce parcours VAE adoptant cette posture et cette démarche à la fois d'extériorité et de proximité, par rapport aux situations de travail, a permis de développer « un cadre pour que l'action puisse devenir ou redevenir un objet de recherche » (Clot, 2008) et un espace sécurisant pour que la parole puisse advenir. C'est dans différentes

situations utilisant divers *outils-instruments* d'analyse de la pratique que s'est créé cet espace qui a obligé à la fois la séparation (la bonne distance) et la proximité où chacune a pu retrouver sa capacité de poser des actes et des paroles, pour qu' « à travers actes et paroles naisse le sujet .» (Imberbe, 2000)

Cet espace intersubjectif a organisé la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des personnes confrontées à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Cet ethos (Maingueneau, 1997) a été le liant dans lequel ont baigné les interactions et qui en même temps les a coloré d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, parfois tendue, lorsque les résistances diverses faisaient blocage, comme nous l'avons vu dans les verbatim sur les tableaux du livret II. Il a fait aussi la part belle au rôle de l'émotion vecteur de la rencontre, de l'engagement, du désir, mais aussi de la peur et de l'inhibition (Damasio 1995, Berthoz, 2003). La posture d'accompagnement à la VAE a donc demandé de se centrer sur ce que chaque candidate produit, d'accueillir de questionner, de lui permettre de médiatiser ses réalisations (orales ou écrites) pour les relier à des contenus et compétences spécifiques et scientifiques liées au référentiel, tout en tenant compte de sa zone de développement proximal (Vygotski, 1934, 1997).

Une posture et une démarche pariant sur l'auto-évaluation

Les cadres de réflexivité proposés par l'accompagnatrice ont fourni aux candidates tout au long de leur parcours VAE des *outils-instruments* qui leur ont permis de construire ensemble, dans une reconnaissance réciproque, leur autoévaluation sinon libérée de la norme au moins à visée réellement émancipatrice, en s'autodéterminant et en se décentrant de manière à se placer en position critique. *Outil-instrument*, comme le « prêt de conscience », où l'accompagnatrice avait dû leur permettre de développer à la fois leur expérience et leur connaissance sans jamais prétendre se substituer l'une à l'autre pour qu'ait résulté un réel travail de décontextualisation-recontextualisation. Comme le dit Yves Clot, par les preuves qu'elles ont apportées de leurs acquis, les candidates ont montré plus qu'un simple processus d'apports d'informations, mais surtout un processus de formalisation et de production de savoirs à partir de la pensée de leur activité. (Clot, 2002).

Une posture et une démarche heuristique et herméneutique

Les extraits tirés du cahier-journal de l'accompagnatrice ont montré qu'elle avait voulu aussi « restituer à chacune des candidates sa part de subjectivité et d'intentionnalité » et d'autre part leur ouvrir de « nouvelles clés du destin » et leur permettre « de s'affranchir de leurs destinées pour mieux choisir leurs destinations » (Boutinet, 2007, p. 91). Mais, s'étaient posées à elle des dilemmes sur la place laissée aux candidates et à leur autonomie en tant qu'auteurs de leur parcours, et sur sa propre place pour les aider à construire et assumer leur projet et leur trajectoire de vie. La réorganisation de l'expérience par sa formulation, sa théorisation et sa généralisation avait induit, de par l'enquête, une véritable démarche heuristique et herméneutique chez ces candidates à la VAE Petite Enfance. Enfin l'accompagnement tout au long de ce parcours VAE avait conjugué cette tension entre deux finalités opposées mais complémentaires, qui, d'une part, avait visé « la construction de soi-même par soi-même » en « réinscrivant l'individu dans sa propre histoire » et dans sa

singularité et d'autre part, à le relier l'universel et à la communauté humaine et à inscrire sa trajectoire parmi les autres, comme conclue Maela Paul dans son ouvrage de (2007).

Un accompagnement d'étayage-médiation en zone de développement potentiel

Cette thèse a permis d'élargir l'utilisation des concepts de tutelle et d'étayage proposés par Vygotski, BRUNER et Vergnaud, et a montré comment les modalités d'étayage mises en œuvre par l'accompagnatrice avaient formé une sorte de trame d'intervention ou pour utiliser une formule à la Vergnaud « de modèles opératifs » ou à la Pastré de « structure conceptuelle de la situation » sur lesquels elle s'était appuyée pour faire fonctionner les processus de l'enquête auprès des candidates.

Étayage et structure conceptuelle de la situation

Ce dispositif VAE a permis par l'accompagnement réflexif et collaboratif, d'analyser l'activité des candidates par référence à la structure conceptuelle de la situation et par suite de réintroduire des décalages entre leurs modèles opératifs et cognitifs empiriques (ou concepts quotidiens) en explicitant et en les distinguant. Ces différences leur ont permis de réinterroger et confronter ces deux modèles pour chercher et trouver d'autres modèles cognitifs théoriques issus du référentiel (concepts scientifiques) et comme le dit Vygotski ce décalage a été source de développement. C'est à dire que l'accompagnatrice a fait émerger progressivement chez toutes les candidates, les buts, sous buts possibles et les anticipations concernant les différentes phases de l'activité choisie dans une classe de situation, et toutes les dimensions synchroniques de l'action et de la prise d'information.

Mais elle a dû aussi faire se confronter les règles d'action (prises d'information, contrôles) qui avaient engendré l'activité au fur et à mesure de la succession de leurs actions en leur faisant préciser par la formulation leurs invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-actes), les relations entre leurs différentes observations et diagnostic de la situation et leurs actions. Enfin elle les a aidées à démontrer à partir de quelles inférences elles avaient réajusté leurs actions et s'étaient adaptées en fonction des circonstances.

C'est pourquoi le fait que Vergnaud démontre en quoi le schème est une unité identifiable de l'activité du sujet(1996) m'a paru fondamental pour expliquer le fonctionnement des processus de pensée de ces candidates à la VAE Petite Enfance. Avoir mis en scène, lors des séances d'accompagnement, leurs concepts quotidiens, puis scientifiques dans leurs situations de travail (et de vie), c'est en effet reconnaître le rôle irremplaçable du langage et de la médiation symbolique (Vergnaud, 2002) dans le processus de VAE, comme cela a été expérimenté et montré.

Le rôle des médiations et des fonctions d'étayage

À partir des fonctions de tutelle de Bruner, a été analysée la dynamique interactive entre les opérations proposées par l'accompagnatrice, c'est-à-dire les activités potentielles attendues des candidates, et celles que ces dernières ont réalisées. La métaphore de Bruner « scaffolding » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître, car « scaffolding », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est

construite, mais c'est aussi l'étai pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance.

Bruner, après Vygotsky, insiste beaucoup sur la dissymétrie fondamentale de la place qu'occupe celui qui sait, qui enseigne ou qui accompagne. Celui dont le rôle est d'être un passeur, cherchant des gués, ou construisant des ponts (*les outils-instruments*), tout en tenant la main de l'apprenant pour les franchir. Les verbatim nous ont montré cependant que le processus d'interaction et de médiation n'a pas pu être considéré comme une totale compréhension mutuelle entre l'accompagnatrice et les candidates. Pour paraphraser Vergnaud, on peut dire que la communication entre elles a été frappée des mêmes ambiguïtés que pour toute autre communication, mais cela n'a pas été un facteur regrettable, bien plutôt, des opportunités de développement.

Les résultats nous ont montré les continuités et les ruptures des fonctions identifiées avec les fonctions bruneriennes et d'autres fonctions spécifiques à l'objet de l'activité des protagonistes (l'expérience) et à l'univers dans lequel elles avaient agi (la VAE). Après les fonctions de tutelle de Bruner (Engagement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques importantes, gestion des frustrations et démonstration), ont été repérées d'autres fonctions pour caractériser l'aide apportée aux candidates par l'accompagnatrice : la fonction d'Alliance, la fonction de mener l'enquête, la fonction de poser un cadre de réflexivité, la fonction de tutelle partagée et la fonction de communauté de recherche collaborative.

Le rôle de l'accompagnatrice a consisté à choisir le type d'étayage pour construire la zone de développement potentiel de chaque candidate, pour qu'elle puisse s'approprier les *outils-instruments* des treize situations proposées et le cadre de la VAE, à la manière de Vygotski: comme préparation à continuer sans accompagnement ce qu'elle avait réalisé d'abord avec et en collaboration. La tutelle a été souvent soumise au caractère dynamique de l'interaction et la ZDP n'a pas toujours été une zone de confort pour toutes les partenaires de la collaboration.

La stratégie d'activation de la ZDP a donc dépendu de comment avait procédé l'accompagnatrice pour que les candidates puissent avancer dans leurs apprentissages, tout en donnant l'orientation du développement, pas à pas, tout en leur laissant un espace de liberté. La ZDP a été le lieu de rencontre des candidates la culture, et également le lieu des diverses médiations, le lieu où l'apprentissage a précédé et mené au développement, et là où la conscience a été initialement prêtée par l'accompagnatrice-médiatrice et reprise par les candidates dans des mouvements d'interactions, d'internalisation et ensuite d'externalisation.». Cependant, les résultats ont montré qu'on ne peut ni sous-estimer le poids de l'activité et des capacités propres de l'individu, ni surestimer le poids (et les capacités) de la médiation d'autrui. Le rôle de la négociation et de la coopération a été essentiel dans la création ou l'actualisation des zones de développement de chacune des candidates.

Des situations potentielles de développement : les situations médiatisantes

Nous avons vu que les treize situations didactisées par l'accompagnatrice avec des *outils-instruments* pour permettre aux candidates de s'approprier les différentes *activités psycholangagières* d'écriture du livret II, avaient constitué des *situations médiatisantes* dans lesquelles s'était poursuivi les processus d'apprentissage et de développement des *fonctions psy-*

cho-langagières. Ces *situations médiatisantes* réparties sur le temps de ce parcours VAE ont constitué d'une part, les jalons mais aussi les paliers d'une progression spiralaire, de la compétence des candidates à poursuivre leurs apprentissages pour élaborer leur expérience passée et finaliser leur livret II et ont montré d'autre part et parallèlement la pertinence des *outils-instruments* proposés qui n'ont dévoilé leur fonction que lorsqu'ils ont permis de faire faire.

Ce pouvoir-faire construit par les candidates elles-mêmes est dû au fait qu'elles ont réussi à intercaler entre elles et le monde (leur expérience), le savoir (le référentiel) en tant qu'outil-instrument médiatisant leurs *fonctions psycho-langagières*. Ainsi, quand elles se sont servies de « tous les signes possibles » pour « bien et mieux » penser dans une activité où elles ont recherché à produire sur elles-mêmes des effets, on peut réellement parler de processus de médiatisation et de développement.

Les situations didactiques mises en place ou conçues par l'accompagnatrice et recrées par les candidates ont donc dû être pensées, construites et analysées en tant que *situations médiatisantes*, en sachant que celles-ci expriment et révèlent aussi les relations sociales très spécifiques qui se reconstituent à l'intérieur du sujet.

Reprenant la célèbre métaphore de Vygostky, Brossard (1999, p. 210) précise que « tout apprentissage [...] est comparable à un voyage au cours duquel le voyageur traverserait deux contrées bien différentes. Dans la première contrée, le paysage est visible, tout se passe à l'air libre », soit c'est la période des interactions des séances d'accompagnement. « Dans la seconde contrée, la voyage se poursuit, mais à l'insu de l'observateur car le paysage est plongé dans l'obscurité ». Autrement dit, les échanges interpsychiques continuent, mais cette fois-ci internalisés. On peut parler d'un accompagnement entre écriture réflexive et communauté de recherche collaborative.

L'accompagnement à l'écriture, entre écriture réflexive et communauté de recherche collaborative

Nous avons vu lors de l'étude des verbatim que c'est en effet, par la démarche de narration et de problématisation partagée, générée par des *outils-instruments* de l'analyse groupale de la pratique, qu'a été initié dans cet accompagnement à la VAE, un véritable travail collaboratif, où savoirs théoriques et savoirs d'action ont été articulés à une méthodologie compréhensive réflexive, critique et collective. L'appropriation a été facilitée par ancrage dans le collectif (le groupe mais aussi à partir de tous les référents appartenant à l'histoire de ce groupe) en privilégiant et en affirmant le caractère premier des dimensions interpsychiques.

Il s'est agi de veiller, pour l'accompagnatrice, à l'intégrité de l'implication, en faisant en sorte de créer la confiance, et de dépasser les représentations négatives sur l'écrit et l'écriture, pour permettre ce cheminement - assez long pour certaines candidates, qui n'avaient pas été régulièrement exposées à l'écriture.

L'accompagnatrice a dû, pour contourner ce type de blocage, obtenir le consentement de chacune, désamorcer les résistances et favoriser le laisser-venir en écriture, concevoir des *outils-instruments* et des situations spécifiques. Ces *outils-instruments* sont, par exemple, des lanceurs d'écriture pour faire émerger d'abord des moments vécus qui ont permis des prises de conscience, puis la lecture à toutes, pour que s'exprime la singularité de la pratique de chacune et pour l'entrée en compréhension, dans laquelle l'explicitation amenée par

l'enquête à plusieurs a fait émerger de nouvelles prises de conscience et du savoir-analyser, car la réciprocité a influencé ces prises de conscience et l'acceptation de quelque chose de soi par la médiation du travail de l'autre.

Ces *outils-instruments* ont été utiles ensuite pour faciliter la réécriture pour approfondir et s'approcher au plus près de ce qui s'est passé, en installant des médiations pour leur permettre de s'engager dans la reprise des événements et lutter contre l'idée qu'elles avaient dit et écrit tout ce qu'il y avait à dire, tout en leur expliquant que des aspects de leur vécu n'étant pas complètement transparents ni d'un accès immédiat, pouvaient être éclairés si elles prenaient le temps d'y revenir et de s'y arrêter. Enfin, les *outils-instruments* servent le partage, avec une réécriture médiée par les autres, pour avancer dans la compréhension de l'écriture de leurs pratiques et pour s'engager dans la démarche de réécriture, pour qu'elle ne soit pas seulement une manière de mieux choisir ses mots, de faire littérature, mais demeure une activité qui leur permette de compléter les blancs de leur parcours et de leur réflexion, de mieux préciser, et ainsi, de mieux comprendre la situation. Donc, les *outils-instruments* ont un rôle essentiel pour une écriture réflexive, qui est une écriture impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives, et prospectives. Ainsi les candidates ont pu et peuvent dépasser par l'écriture leur zone de développement potentiel.

La VAE « tremplin pour la formation »

Ce parcours VAE a montré ainsi du développement dans différents champs d'activité, dans le domaine institutionnel avec la validation, dans les champs didactique et pédagogique avec la conception des treize situations et l'étayage en ZDP, « dans le champ pragmatique avec le développement de compétences identifiables, et enfin dans le champ biographique avec une évolution de la présentation de soi dans sa trajectoire personnelle » (Astier, 2004, p. 34).

Mais la VAE devait réussir le pari de « ne pas absorber l'expérience dans le savoir, ni le savoir dans l'expérience sinon la question de savoir si l'expérience avait été formatrice n'a plus de sens » (Yves Schwartz, 2004, p. 17). Même si la VAE est un dispositif qui n'a pas de visée formelle d'apprentissage et de développement, nous avons vu que, par les situations proposées et les différentes médiations présentées aux candidates et avec lesquelles elles ont dû agir, elles avaient été mises en posture de chercher et de reconstruire ensemble leurs parcours et les gestes du métier, et que la séparation connaissance/expérience/formation avait été ainsi réinterrogée et avait été facteur de développement personnel et professionnel.

En effet, les lettres de motivation ou les retours réflexifs ou même certains extraits des verbatim ont montré une véritable appropriation d'idées nouvelles, à même d'engendrer une transformation des pratiques, changements qui vont bien au-delà de ceux provoqués par des savoirs transmissifs ou prescriptifs donnés en formation professionnelle initiale ou continuée. L'apprentissage du cadre de la VAE s'est poursuivi tout au long du parcours, en effet, nous avons vu que les candidates avaient été capable de conceptualiser leur parcours comme une trajectoire et d'en identifier des tournants, voire des ruptures et surtout de le mettre en relation avec le référentiel. Nous pouvons considérer que les activités psycho-langagières se sont déroulées dans leur ZDP.

Néanmoins, nous avons vu que leur actualisation avait exigé du temps (22h, grâce aux

subsidés européens) et beaucoup d'efforts car l'actualisation s'est faite par rapport à chaque situation particulière mise en œuvre par l'accompagnatrice et par un étayage spécifique. En effet, devoir écrire son parcours ainsi conceptualisé, l'argumenter, le préciser et le développer en fonction du référentiel avec les activités fondées sur le développement des *fonctions psycho-langagières* pendant le parcours VAE, tout cela a fait qu'il y a quand même eu ce temps de maturation et d'actualisation.

Car la démarche VAE s'est organisée en deux axes. Le premier axe, centré sur le produit, c'est-à-dire le livret II, a distingué l'effet immédiat de la séance d'accompagnement, (des processus de prise de recul et de conceptualisation) et les effets reportés, concernant des impacts plus subtils qui ne seront mis en évidence que beaucoup plus tard dans le parcours, dans les retours réflexifs ou lettres de motivation ou lors des écrits finalisés. Ce que les candidates avaient développé en présentiel lors des premières séances d'accompagnement, il leur a fallu du temps pour se l'approprier, donc l'écrire et le mettre sous le format attendu par le jury et l'accompagnatrice. Ceci, nous ramène au second axe, centré sur l'entrée dans la culture de la VAE, l'apprentissage de la tâche a pesé fortement sur le travail que les candidates ont dû réaliser sur leur expérience, de même que l'élaboration de l'écrit du livret II a sollicité des capacités et des niveaux de conceptualisation, probablement différents de la production orale. D'autre part, dans ce processus de développement professionnel initié par le dispositif VAE, le renforcement ou la construction de l'identité professionnelle a été appréhendée comme une forme d'activité où les règles du métier ont été identifiées et analysées par le collectif de travail que constituent les candidates et leur accompagnatrice. L'inscription dans le temps de ce processus a rendu nécessaire en effet un accompagnement plutôt long de cette formation professionnelle.

Ces observations m'amènent à penser – en tant que chercheuse - que la VAE entraîne une déstabilisation nécessaire à une véritable mise à en cause des pratiques anciennes, et qu'elle est favorable à une auto-socio-construction d'une nouvelle posture et de nouvelles pratiques. D'autre part, la VAE me semble particulièrement adaptée à l'étude du développement des adultes car c'est un dispositif d'accompagnement méthodologique exceptionnel : en effet il implique de la part de l'accompagnateur de coupler une position institutionnelle et une posture clinique et de pouvoir mettre en scène dans des situations que j'ai nommé *médiatisantes* une série d'éléments en interaction : un processus d'apprentissage et de réalisation d'une tâche nouvelle, un système d'aide institutionnalisé, un ensemble de ressources à construire et de normes à respecter et enfin un groupe de candidats engagés (dans toutes leurs dimensions cognitives, affectives, émotionnelles et identitaires) dans une même démarche d'élaboration de leur expérience.

En effet à la suite de Jobert (2006) je pense que « les objets humains auxquels s'intéresse la clinique ne se donnent à voir et ne peuvent être constitués comme objet de recherche qu'à travers leur fonctionnement et leur développement, leur tentative pour s'adapter ou pour infléchir leur devenir ».

Perspectives. Vers une modélisation du développement tout au long de la vie

Quant à la reproductibilité et à l'extension des procédures expérimentées dans l'expérimentation, l'observation, le recueil et l'analyse des données : quelles formations, quelles conditions, quelles pistes est-il possible d'ouvrir pour la didactique professionnelle ?

À partir de cette thèse, où a été examiné un processus d'apprentissage encadré et finalisé dans une situation qui n'est pas une situation d'apprentissage organisé, non-formel ou informel, il est possible d'élaborer une autre forme sociale, réalisée en présence de professionnels, avec des outils de médiation inscrits dans le monde culturel où il y a fondamentalement une intention d'aide, d'information et d'étayage. Cette situation sociale nouvelle est probablement appelée à se reproduire, sous différentes formes, concernant à la fois l'orientation et la gestion de carrière, (Bilan de compétences, évaluation annuelle en entreprise, etc.) notamment dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le parcours VAE, tel celui de cette recherche, est ainsi une expérience à vivre pleine de potentialité pour parvenir à gérer d'autres situations inscrites dans cette perspective d'apprentissage tout au long de la vie, phénomène encore peu problématisé. Mes résultats et conclusions me poussent à formuler à ce sujet plusieurs questions, qui me semblent essentielles:

- Comment au fil des évolutions, un individu peut-il construire de nouveaux buts et mobiles pour continuer à apprendre et à évoluer vers d'autres horizons ?
- Comment parvient-il à les inscrire dans des motifs plus larges définis par la société qui, dans certains cas peuvent-être en contradiction avec les siens propres ?
- Cela implique-t-il entre autre que les différentes formes sociales actuelles ou à créer, en rapport avec l'apprentissage tout au long de la vie, doivent-être potentiellement génératrices de développement ?
- Ces formes sociales peuvent-elles, potentiellement affranchir l'individu des dépendances des situations vécues et de l'expérience passée pour créer de nouvelles continuités si elles sont reliées au développement de sa vie, au développement du contenu des rapports réels de sa vie ?

Travailler en formation continuée tout au long de la vie en communauté de recherche collaborative comme interface entre la pratique, la formation et la recherche

Même si, aujourd'hui, comme tous les professionnels de la formation, je me réclame de logiques de soutien et de mobilisation, d'installation d'une relation de confiance, d'appui à la réflexion et bien sûr d'accompagnement, ces logiques ne sont pas partout réellement à l'œuvre. C'est une question de formation de formateurs, de cultures locales, d'institutions et de relations humaines.

Comment faire se rencontrer deux visées apparemment antagonistes, l'une interprétative, clinique, plutôt tournée vers le sujet et son histoire et vers les modes d'appropriation et de circulation des savoirs s'appuyant sur la réflexivité et les interactions humaines, et l'autre plus managériale, tournée vers l'efficacité et s'appuyant sur l'expertise technique et le diagnostic de compétences, plus orientée vers la professionnalisation en lien avec les référentiels de compétences ?

Depuis les années 90, nous voyons « l'irrésistible ascension du terme de compétence » (Romainville, 1998), au travers des référentiels de compétences et des mises en œuvre de formations qui se sont de plus en plus ancrées sur l'analyse des gestes professionnels, des règles d'action organisatrices des pratiques, en un mot, des compétences professionnelles, qui sont « des savoirs d'action qui permettent aux praticiens de disposer de repères quant à leur champ d'expertise professionnelle. » (Jorro, 2002, p. 8)

Cette définition oriente les postures, les outils en analyse de l'activité, mais aussi les démarches d'accompagnement à l'écriture sur sa pratique. Celle-ci « consiste à saisir l'activité, dans son grain le plus fin afin de saisir les enjeux de l'activité, en évitant les écueils technicistes » comme le dit Anne Jorro, (2003) et en proposant des situations en communauté de recherche collaborative à même de permettre de conceptualiser son expérience et (ou) de s'approprier de nouvelles pratiques professionnelles.

Prendre en compte l'expérience en formation

Le concept de développement des adultes exprime une forme de transformation et de reconstruction permanente de l'expérience. L'analyse clinique prétend ainsi « saisir le sujet dans sa parole vive qui est une parole traversée par une multitude de perspectives. Elle désigne un type de recherche non seulement issue de la pratique mais confrontée à une démarche d'objectivation qui interroge les conditions d'existence possible de son objet dans le même temps où elle en traite. C'est en ce sens que l'objectivation ne peut s'y construire qu'en se tenant au plus près de l'expérience et de ses contradictions dans un travail d'après coup. » (Cifali M., Giust-Desprairies F., 2006)

Pour reprendre les mots de Dewey (1938/1968, p. 83), dans quelles conditions l'expérience deviendrait cette « force propulsive » qui ouvrirait des voies à « la croissance et au renouveau » de l'individu ? C'est-à-dire non seulement saisir son actualité, mais aussi ses potentialités, comme le précise Dewey (1938, p. 80), et que « chaque expérience, d'une part, emprunte

quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures».

Le développement serait donc lié à la façon dont un moment de cette expérience peut conduire vers d'autres moments qui en valent la peine. Ainsi les ressources, les connaissances qu'un sujet a construites avec l'expérience et dont il dispose pour orienter et guider son activité seraient transformées en savoirs par un travail d'analyse, d'explicitation et de réflexivité. Il y aurait apprentissage par cette circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance, lors de la formation.

L'analyse du travail, notamment à travers le *débriefing*, deviendrait alors un moyen d'apprentissage « à condition de la considérer comme une auto-analyse, certes aidée par les instructeurs, à la fois réflexive et rétrospective » (Pastré, 2008, p. 17), car «on apprend au moins autant en revenant de façon réflexive sur son action qu'en la reproduisant.» (2005, p. 39) Dans tous les cas, l'intervention de l'accompagnateur-chercheur-formateur conduirait les accompagnés à distance de leur expérience passée pour les amener à la prendre pour objet des échanges et de leur réflexion. La prise de conscience qui est indiscutablement un acte personnel et partial, ne devrait-il pas être dans tout dispositif de formation professionnalisant, toujours un acte interpersonnel qui aurait lieu en interaction, directement ou indirectement, avec les autres ?

De l'analyse de la pratique à l'analyse de l'activité

« L'analyse de pratique s'inscrit ainsi dans une démarche groupale, une démarche accompagnée, elle est instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse. Dans une telle perspective, il y a eu développement de la réflexivité à travers la recherche des conceptualisations sous-jacentes à l'action du praticien. » (Numa-Bocage, in *Carrefours de l'éducation*, 26, 2008, pp. 139-152) « Les échanges riches sur la pratique par des acteurs de terrains permettent de se positionner, de se questionner, de transformer ou enrichir des pratiques ». La reconnaissance du travail par des pairs et la pratique collective sont des atouts majeurs » pour la professionnalisation. (ibidem)

Dans des dispositifs d'analyse de la pratique (ARP), l'accompagnateur-formateur ajusterait, adapterait son action aux besoins et aux attentes des accompagnés, en ZDP, en mobilisant les apports et méthodologies de la recherche dans une visée de développement professionnel sous-tendu par le concept de pratique réfléchie, repris de Schön (1983). Des outils- instruments élaborés à partir de l'analyse réflexive des pratiques (Blanchard-Laville, Cifali, Numa Bocage) et le questionnement d'explicitation (Vermesch) seraient utilisés afin de donner des repères aux professionnels en formation. Comme le dit Line Numa-Bocage (2008), « il s'agit à travers l'analyse de situations professionnelles vécues, de conduire les stagiaires à construire des savoirs, à développer des schèmes d'analyse de situations professionnelles en vue de favoriser une action ultérieure » (Altet, 1996).

Ces moments d'ARP qui « s'appuient sur l'entretien d'explicitation, à l'intérieur de protocoles précis de gestion des temps d'échanges dans les ateliers (bouquets de récits, GEASE... cf. Numa-Bocage, 2005) seraient l'occasion d'un véritable travail collaboratif entre les différents membres du groupe, avec des prises de conscience à différents

niveaux, (une extériorisation et une internalisation de la pensée selon la conception de Lev Vygotski. 1997), qui permettraient une véritable appropriation d'idées nouvelles, à même d'engendrer une transformation des pratiques, changements qui vont bien au-delà de ceux provoqués par des savoirs transmissifs ou prescriptifs.

La mise en œuvre de l'ARP permettrait ainsi le cheminement de la pensée de chacun et de tous, avec l'appropriation de nouveaux concepts, de nouvelles pratiques, en articulation avec les apports de la recherche scientifique, ou du référentiel de compétences du métier. « Le développement de la compétence à l'analyse réflexive et à l'animation de séances de situations professionnelles vécues s'inscrit donc pour nous dans le champ de l'analyse de pratique dans une perspective de didactique professionnelle » (Numa-Bocage, in *Carrefours de l'éducation*, 26, 2008, pp. 139-152), où les gestes professionnels seraient analysés à travers les termes de schèmes et de structure conceptuelle de la situation. (Pastré, Vergnaud, 2006)

Dans un processus de développement professionnel initié par différents dispositifs d'ARP, le renforcement ou la construction de l'identité professionnelle serait appréhendée comme une forme d'activité où les règles du métier seraient identifiées et analysées par le collectif de travail. Car les outils de l'ARP présentent la particularité d'être en tant qu'*outils-instruments*, à la fois des objets techniques et des ressources au service non seulement de l'accompagnateur-formateur, mais aussi du groupe des accompagnés par le fait que des acteurs divers chercheraient et reconstruiraient ensemble leurs parcours et les gestes du métier et que la séparation connaissance-expérience-formation serait ainsi réinterrogée et serait facteur de développement personnel et professionnel.

Développement, innovation et formations de recherche-action-collaborative

Ainsi à partir de cette recherche, nous comprenons comment les pratiques collaboratives permettent ou facilitent les apprentissages chez les adultes et plus particulièrement celles qui cherchent à produire de la connaissance pour soutenir l'action et la formation et qui créent des passerelles entre la recherche et les praticiens. Et comment la recherche-action-collaborative peut traduire, d'une part, l'effacement de certaines expertises dans les institutions ou leur externalisation et d'autre part, une dynamique et des processus d'émancipation, où toute personne est pensée en tant que sujet ou auteur potentiel. Comment elle peut effacer des incompréhensions ou des lignes de frontières entre les différents acteurs dans la production de savoirs et produire un continuum et une transformation des uns et des autres dans ce qui se joue.

Car la recherche-action collaborative peut avoir des répercussions sur tous les acteurs engagés, en termes d'enjeux, d'impacts de professionnalisation croisée, de renforcement identitaire et de production de connaissances. Cela permet de focaliser les adossements de la formation professionnelle au monde du travail et de la recherche, et faire que cette nouvelle relation articule une analyse intrinsèque (celle du formé, sur soi, sa démarche, sa pratique, ses ressources, ses besoins) à une analyse extrinsèque (celle de l'accompagnateur autour des savoirs du référentiel de certification du métier et des données issues de la recherche) pour un travail sur les dilemmes, les incidents critiques, les champs d'action et les gestes du métier. La recherche-action, à l'inverse de la recherche fondamentale, a pour postulat que de l'action

peut naître des connaissances, et, que l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche et est au service d'une modification du réel, d'un changement social. (Richer, 2009, pp. 47-58) Le contexte doit être appréhendé dans sa complexité, d'une manière globale, systémique et nécessite de recourir à l'interdisciplinarité (psychologie/ sociologie/ linguistique/ etc.), s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées et vise à apporter une contribution à la fois aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales par une collaboration entre chercheurs et usagers, au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous. (idem) Une conception que formule explicitement Verspieren : « la recherche-action poursuit, en même temps qu'un objectif de production de connaissances, un objectif de transformation de la réalité (action) ». (1990, p. 70). On peut alors parler avec Resweber de « recherche impliquée » (1995, p. 8) dans la mesure où recherche et action sont en constante interaction que ce soit dans l'élaboration du projet ou dans la production de connaissances qui portent autant sur le savoir que sur l'action et dans la mesure où les chercheurs s'impliquent dans l'action, où chercheurs et personnes du terrain apprennent et se forment réciproquement. « Ceci oblige les chercheurs à remettre en question leurs connaissances, leurs théories et pourquoi pas, leurs a priori, alors que les praticiens, quant à eux prennent du recul par rapport à leur quotidien et s'interrogent parfois sur les causes de leurs actes. » (Verspieren, 1990, p. 103).

Ceci afin que les compétences acquises de l'expérience puissent être formalisées, rendues visibles et éventuellement transformées lors de la formation dans une mobilisation intégrée de ressources internes et externes. Cela vise un rapprochement entre la communauté professionnelle et la communauté scientifique au travers d'une démarche de co-construction de savoirs autour d'un objet de préoccupation mutuelle. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle les praticiens possèdent des savoirs d'action qui leur permettent de se livrer à leurs activités quotidiennes, des savoirs qui peuvent être rendus discursifs par le biais d'un dispositif d'analyse de l'activité professionnelle. Mobilisant une perspective interactionniste, les divers partenaires contribuent à la construction du savoir professionnel et à la rencontre de « positions de savoir » différentes.

Le chercheur opère une médiation sur le plan de l'objet, mais surtout sur le plan de la démarche. La pratique professionnelle devient alors l'objet d'analyse parmi plusieurs figures professionnelles pour construire une culture partagée à travers un dialogue entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Culture qui trouve ainsi une assise dans les savoirs « de la pratique », savoir d'expérience organisé, avec du sens individuel et collectif.

Cette proposition de formations de recherche-action-collaborative se reconnaît dans l'horizon de sens ouvert par le pragmatisme de Dewey tout en tenant compte d'une conception du fonctionnement des groupes humains que Lewin, à qui l'on doit le concept de « recherche-action », a fondé sur la tolérance et la démocratie. Encore marginales en France elles jouissent d'une popularité certaine au Québec. Leur accréditation par les organismes internationaux leur attribue un potentiel de développement des professionnalités individuelles et collectives et les considère comme un levier de développement des organisations apprenantes. Les recherches collaboratives mobilisent une clinique, entendue comme une démarche d'action et de connaissance.

Ce sont des recherches fondamentales de terrain, menées auprès de professionnels, et ayant leur origine dans la prise en charge d'une demande, émanant des entreprises ou des institutions, pour améliorer l'impact des interventions en formation continue sur le travail quotidien des professionnels. Bien évidemment, l'existence d'une demande transforme sensiblement la position du chercheur, d'abord par le renoncement au confort procuré par l'élaboration et la conduite de problématiques guidées suivant des considérations purement théoriques et expérimentales.

Cette posture du chercheur intervenant dans une situation concrète et dans un but défini, confronté à la nécessité d'agir sur des objets qui ne sont pas donnés, qu'il lui faut construire à partir de la demande formulée, a sans doute des conséquences fortes sur ce dernier. Il lui faut intégrer à sa démarche l'existence et l'activité des acteurs de la situation dans et sur laquelle il intervient, sujets à part entière et non objets eux-mêmes de la recherche et accepter les interactions entre l'objet étudié et le déroulement de l'analyse. L'intervention, à travers les situations qu'elle crée et leur transformation, ouvre sur un triple développement : celui des situations de travail examinées, celui des sujets impliqués, et celui du collectif mobilisé. L'étude des marques de développement produites à la suite de cette remise en chantier de l'activité professionnelle induite par cette analyse collaborative des gestes professionnels permet d'ouvrir des pistes d'innovation.

L'écriture réflexive comme processus de professionnalisation et de construction identitaire

Cette thèse a montré comment l'écriture réflexive jouerait un rôle dans la prise de conscience pour la reconnaissance de son évolution sur les plans des processus de pensée, des apprentissages et du sens de son parcours professionnel et trajectoire de vie. Comme le confirment aussi Martine Morisse et Françoise Cros (2011), elle jouerait par ailleurs un rôle dans la profondeur des prises de conscience et aurait une fonction de mise à distance favorisant le regard critique et rétrospectif sur son cheminement et ses actions en permettant de se décentrer, de décontextualiser et d'objectiver les situations professionnelles vécues. Elle aurait une utilité en ce qui concerne la planification et la réalisation des actions en aidant à se fixer des lignes directrices et surtout à garder les orientations premières. Elle aurait une influence positive sur la structuration et la clarification de la pensée pour contribuer à des mises en lien et donner du sens à des événements de vie.

Ainsi à partir des résultats de cette thèse, nous comprenons comment l'accompagnement à l'écriture sur sa pratique professionnelle en communauté de recherche collaborative pourrait initier, d'une part une dynamique et des processus d'émancipation chez les accompagnés, où toute personne serait pensée en tant que sujet ou auteur potentiel avec un continuum et une transformation des unes et des autres dans ce qui se jouerait, avec des répercussions sur les acteurs engagés, en termes d'enjeux et de sentiments de capacité. D'autre part, elle mènerait à voir comment la mise en mots de l'expérience permettrait une réelle professionnalisation des accompagnés s'appuyant sur la mise en relation du référentiel de compétences, des avancées de la recherche et de leurs gestes professionnels avec un focus sur leurs changements de posture et de pratiques.

Le rôle de l'écriture a été démontré dans cette recherche, comme aide à la réflexivité et à la distanciation sur le vécu et les pratiques et comme révélateur, transformateur, avec un rôle de cristallisation, d'installation et de changements des représentations et des compétences. L'écriture réflexive en communauté de recherche collaborative, sur sa pratique professionnelle aurait des répercussions sur tous les acteurs engagés, en termes d'enjeux, d'impacts de professionnalisation croisée, de renforcement identitaire et de production de connaissances. Elle entraînerait dans un cheminement heuristique, aventure en soi et avec les autres, où chacun irait puiser dans ses conceptions, ses valeurs, son histoire pour mieux comprendre ses gestes professionnels, s'engager dans l'activité et s'ouvrir peut-être à de nouvelles pratiques.

En effet, cette thèse a montré que l'écriture réflexive est une écriture impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives, et prospectives. De plus, comme le dit Jean-Marie Barbier (2006), les écrits en formation permettraient de formaliser, de mentaliser les procédures et les processus du métier pour engendrer un réel acte de formation professionnelle, et ils induiraient alors une démarche de concentration convergente sur des points ou la parole plus divergente tendrait à glisser. Françoise Cros (2006) insiste sur le fait l'écriture réflexive sur les pratiques permettrait d'articuler le passé et le futur, les parcours et les projets, l'expérience passée et les actions futures et aussi que les effets de l'écriture sur sa pratique, y compris en termes de professionnalisation, seraient liés aux conditions de production de cette écriture et que le geste d'écriture produirait des effets spécifiques de transformation des représentations et des pratiques.

L'analyse réflexive écrite de sa pratique professionnelle pourrait être aussi une autre étape de « son rapport au savoir, en lui permettant d'analyser sa position, ses pratiques et son histoire pour lui donner son propre sens » (Blanchard-Laville C et Fablet D, 2003). Le savoir analyser ne se limiterait pas à interpréter le plus finement possible les situations de travail décrites, le savoir analyser entraînerait une prise en compte de soi dans la situation, que l'on ait été acteur ou observateur.

La mise en mots par écrit de la pratique serait déjà un premier mouvement d'analyse de cette pratique. Ecrire un moment de pratique obligerait à arrêter le cours du vécu, à considérer ce qui s'était passé, donc à revenir sur un passé plus ou moins proche et à saisir un échantillon de ce passé pour le comprendre. Nous avons vu que l'énonciatrice avait été au cœur de cette recherche, de même, il s'agirait en formation de redonner toute sa place au sujet en tant qu'auteur. C'est-à-dire que l'écriture réflexive devrait nécessairement être une écriture impliquée, car non seulement, il s'agirait d'écrire sur un moment de pratique que la personne aurait vécu, mais aussi qui la concernerait, d'où l'utilisation du pronom «je» indispensable à l'écriture impliquée, car « écrire c'est toujours dire je » (Bucheton, 1998). « La réflexivité serait un travail qui prendrait cœur à l'intérieur d'un sujet en contact avec lui-même, qui se caractériserait par l'élaboration sans cesse renouvelée de significations »

L'activité réflexive nécessite une mobilisation volontaire, une attention aux choses et à soi, des intentions, un projet, pour que le sujet puisse se dire au-delà des flous et des savoirs insus

qui l'habitent et le conditionnent » (Vanhulle, 2002, p.230) L'accompagnement à l'écriture réflexive permettrait d'une part, « de restituer à chacun sa part de subjectivité et d'intentionnalité » et d'autre part d'ouvrir de « nouvelles clés du destin »[...] et la possibilité de s'affranchir de ses destinées pour mieux choisir ses destinations » (Boutinet, 2007, p.91)

Pour faire de l'écriture réflexive un outil véritable d'appropriation et d'élaboration de savoirs, il y aurait lieu de la concevoir comme un objet didactique à part entière (Bucheton et Chabanne, 2002) et d'inventer des dispositifs et *outils-instruments* comme les métaphores de cette recherche pour lever les résistances et blocages à l'écriture, elles auraient un pouvoir évocateur laissant à chacun la possibilité de convoquer sa propre histoire, les pratiques qui sont les siennes, sa singularité, tout en engendrant une compréhension mutuelle. Car comme le dit Vygotski, « le processus de conceptualisation, pour réellement advenir, mobilise émotions et imagination et donc l'image ou la métaphore facilite l'accès aux concepts quotidiens de l'expérience ». (1925,1997)

Il s'agirait de didactiser la réflexivité dans l'écriture comme une clé de voute qui articulerait l'élaboration conceptuelle à l'implication-transformation du sujet, pour augmenter sa capacité d'énonciation subjective dans ses écrits réflexifs et élaborer une interprétation personnelle et pertinente des savoirs et pratiques de référence construits collectivement. Il s'agirait aussi de proposer des dispositifs qui débuteraient avec un récit de pratique comme *outil-instrument* de réminiscence, d'introspection, de distanciation critique ou dans perspective de communication envers autrui. Ce travail d'écriture réflexive se réaliserait « au sein des médiations sociales, des textes seraient produits pour préparer des échanges, faire le point, triturer de nouvelles connaissances, qui témoigneraient de passages, de sauts, de glissements, de transformations » qui se seraient opérés chez les scripteurs. (Vanhulle, 2002, p.228)

Pour une didactique professionnelle de l'accompagnement

Être formé à la démarche clinique d'accompagnateur-chercheur-formateur me semble incontournable pour incarner ces différentes postures et faire se développer chez les accompagnés des processus heuristiques et herméneutiques, de développement professionnel et personnel et une capacité à se poser des questions et à mener une enquête sur leur activité. En effet, l'accompagnateur-chercheur-formateur devrait les amener à apprendre à partir de l'expérience, à innover, à observer, à ajuster progressivement leurs gestes professionnels, à comprendre les phénomènes, à problématiser et à tirer profit des savoirs scientifiques généraux en partant des savoirs locaux et des savoirs d'action, pour les lier aux gestes et savoirs de la profession, pour interroger de manière critique, distancée et réflexive la professionnalité ou initialiser des échanges actifs autour des interrogations que posent le terrain.

Pour analyser l'activité

A cet effet, les notions de schème et de structure conceptuelle de la situation seraient bien des notions fondatrices de l'analyse de l'activité et de l'action didactique et pourraient constituer des formes d'analyseur pour l'accompagnateur-chercheur-formateur ce qui pourrait

l'aider à faire émerger les buts, les règles d'actions et les invariants opératoires des activités des accompagnés et mettre en valeur leurs gestes professionnels. Et montrer comment des schèmes de l'expérience relative aux activités vécues, aux situations rencontrées et notamment les invariants opératoires seraient l'objet d'une transformation et d'une activité intellectuelle et symbolique (Vergnaud, 1996). Mais cet auteur met en garde à propos des difficultés que l'accompagnateur-chercheur-formateur pourrait rencontrer lors de l'explicitation du schème, car « La mise en mot des connaissances-en-acte est difficile et leur organisation en systèmes théoriques, grâce à l'explicitation, au débat avec autrui et à la formalisation, est difficile » (idem, p.289).

Pour un accompagnement à l'écriture réflexive à visée heuristique et herméneutique

L'accompagnateur-formateur, parfois également chercheur, solliciterait chacun des acteurs, à décrire et analyser les situations professionnelles vécues et à les mettre en lien avec ses théories fondatrices (ou valeurs) et les référentiels ou autres travaux issus de la recherche, en se centrant plus sur les processus que sur les produits. Il autoriserait cette prise de distance à l'égard de l'expérience, par l'écrit, en instaurant un cadre de parole qui garantisse la liberté de chacun et en laissant place dans son discours au discours de l'autre. La réflexivité ainsi initiée construirait un espace intersubjectif, un contexte social qui permettent réellement de parler, d'écrire et de penser ensemble « l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre » où se « dessine plus profondément l'intrication des formes langagières et des pratiques sociales » (Chabanne et Bucheton, 2002, p.7 et 8)

Conception de la formation en zone de développement potentiel

Concevoir une formation en didactique professionnelle serait pour l'accompagnateur-chercheur-formateur faire participer à sa construction tous les acteurs de la formation, notamment en intégrant les formés eux-mêmes et viserait dans ce sens à didactiser les savoirs de l'activité professionnelle dans le cours de la formation et pas seulement en amont comme préalable à la formation. La conception des situations de formation professionnelle se construirait alors en zone de développement potentiel des accompagnés et s'appuierait sur leurs besoins et attentes. Ceux-ci pourraient ainsi problématiser, conceptualiser et construire des réponses ajustées liées aux savoirs techniques et scientifiques du domaine professionnel concerné.

En lien avec mes autres domaines d'expérience d'accompagnement-formation, je propose ici, d'approfondir et de questionner quelques pistes et problématiques. Dans quelles mesures une approche liant conception de la formation et mise en œuvre de la formation pourrait être un vecteur de renouvellement des univers tant de la formation que du travail, avec une réelle intégration des différents acteurs de la formation (accompagnateur-chercheur-formateur et accompagnés), dans un même processus collaboratif de développement professionnel réflexif ? Comment concevoir une formation intégrant l'analyse des situations de travail aux situations de formation et d'apprentissage en s'appuyant sur des dispositifs comme de véritables rencontres d'activités ?

Comment par exemple, dans ces conditions prendre en considération dans l' les concepts

d'activité et de situation pour infléchir les pratiques dans une logique de type *bottom-up* susceptibles d'éveiller tous les acteurs de la formation à l'intérêt de la conceptualisation dans l'action ? Les *outils-instruments* qui seraient mobilisés, aussi bien au moment de la conception de formation que pendant la formation, s'appuieraient sur l'analyse des pratiques des accompagnés et de leurs gestes professionnels pour passer à l'analyse de l'activité puis à la conceptualisation et des « concepts quotidiens », (ou pragmatiques) aux « concepts scientifiques » (ou théoriques). Ceux-ci présenteraient ainsi la particularité d'être à la fois des objets techniques et des ressources au service de l'accompagnateur-chercheur-formateur et du groupe des accompagnés.

Cette démarche d'analyse et de problématisation me semble importante à être initiée dans la formation professionnelle des accompagnateurs-chercheurs-formateurs en didactique professionnelle ; elle serait essentiellement basée sur un travail collaboratif de recherche entre l'accompagnateur-chercheur-formateur et les formés, articulerait savoirs théoriques et savoirs d'action à une méthodologie compréhensive, réflexive et critique. Cette nouvelle orientation de la formation interrogerait aussi la difficile articulation entre transmission et accompagnement des savoirs théoriques et des savoirs issus de l'expérience pour que les outils, proposés par les accompagnateurs-chercheurs-formateurs aux accompagnés puissent devenir des instruments au service de leurs processus de pensée, de leurs productions langagières et de leur développement personnel et professionnel.

Cette dimension clinique collaborative m'apparaît utile pour prévenir des risques d'instrumentalisation de la formation au seul service du marché du travail et pourrait permettre aussi de réduire la souffrance au travail que génère cette course aux compétences quand l'exercice d'une profession se fait en solitaire. La nouvelle orientation dans l'individualisation des parcours de la formation interroge en effet la difficile articulation entre d'une part, l'individu et d'autre part les différentes conceptions, fonctions, utilisations et modes de diffusion des outils produits par la recherche et les institutions de formation et de travail.

De ma « perezivanije»² (mon vécu) à mon travail de chercheure

Pourtant à la fin de cette recherche, me revient à l'esprit ce qui m'a déterminée et me détermine encore à poursuivre l'accompagnement à l'écriture d'adultes en formation professionnelle, car les motivations et mobiles qui ont conduit ma recherche ne sont pas qu'institutionnels. Ils touchent à l'humain et me tiennent particulièrement à cœur. Cependant, il me reste le regret en tant que chercheure mais aussi en tant qu'accompagnatrice de n'avoir pas pu mieux repérer autrement qu'intuitivement et par empathie, cette « expérience émotionnelle » et « ses dessous réels, affectifs-volitifs. » dont parle Vygotski, et de n'avoir pas pu étudier pleinement cette pensée vécue et vivante où se joue, dans la formalisation de leur expérience, les rapports entre affects, émotions et sentiments des candidates. Mais peut-être que l'intuition fait aussi partie de la panoplie de l'accompagnateur-chercheur-formateur ?

² En russe. Allusion au 6^e séminaire interdisciplinaire Vygotsky, CNAM, Paris, 15-16 juin 2015 : http://www.circeft.org/IMG/pdf_Appel_seminaire_Vygotski_.pdf

En effet selon Vygotski, « l'unité de l'affect, de la perception et de l'action est à la base pour le développement de la communication sociale et de toutes les fonctions psychologiques humaines » (1929/1984) et donc l'émotion est à la racine du langage, « la première question qui se pose, lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre intellect et affect. Comme on le sait, la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle, [...] car la pensée se trouve alors coupée de toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense.» (1934/1998, p. 61)

Il me semble avoir proposé, en lien étroit avec la théorie du développement des fonctions psychiques supérieures de Vygotski, une piste de recherche, qui reste évidemment à être davantage explorée. Ainsi comme prolongement à cette recherche, il conviendrait sans doute pour toute analyse du développement de s'appuyer par exemple, sur l'analyse vidéo et la programmation neurolinguistique, quand cela est possible pour « rendre la pensée à la vie et déterminer notre manière de vivre, notre activité, notre comportement». (Vygotski, 2014) Compléter l'étude de productions langagières orales et écrites en intégrant comme le souhaitait Vygotski «l'expérience émotionnelle» afin de saisir comment elle agit dans le système fonctionnel de l'affectivité, est au cœur des processus de pensée et dans quelle mesure, elle est la source vitale du développement de chacun.

Ainsi, les fonctions psycho-langagière mobilisées par cette recherche m'ont donné l'énergie et la volonté de poursuivre les recherches et les avancées neuropsychologiques de Vygotski des dernières années de sa vie. J'ai l'intention, toujours pour mettre mes pas dans les siens, de m'engager plus avant dans le domaine des neurosciences et de la plasticité cérébrale pour mieux comprendre la construction fonctionnelle des personnes et de la neurogénèse, et comme le dit Pablo Del Rio, en tant que personne, praticienne et chercheuse « d'avoir vécu cette tension créatrice entre ma mission » de mère, d'accompagnatrice et de chercheuse, entre celle qui a vécu l'accompagnement et la chercheuse qui l'explique et comment j'ai voulu articuler moi aussi, certes, dans une moindre mesure passion et raison pour ce travail de thèse. (Pablo Del Rio, «Le patrimoine vygotkien : un modèle, une recherche, une passion », in le sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski, Paris, au CNAM, les 15 et 16 juin 2015).

Index des Notions

Accompagnement à l'écriture en zone de développement potentiel : 25, 69, 76, 90, 91, 95, 101, 325, 360, 363, 368, 375, 376, 378, 392, 394, 396, 407,

Activités psycho-langagières : 24, 145, 152, 159, 182, 350, 353, 358, 379,

Communauté de recherche collaborative : 25, 100, 101, 116, 165, 313, 314, 322, 355, 378, 387, 392, 396, 401,

Concepts quotidiens et concepts scientifiques : 40, 41, 42, 43, 75, 305, 386,

Écriture réflexive : 47, 59, 60, 61, 63, 75, 81, 83, 84, 89, 92, 100, 102, 173, 311, 319, 351, 353, 354, 362, 379, 381, 387, 388, 390, 396, 404, 407,

Fonctions d'étayage : 96, 185, 187, 334, 375, 394,

Fonctions psychiques supérieures et fonctions psycho-langagières : 25, 32, 73, 77, 143, 152, 157, 159, 182, 183, 256, 258, 304, 310, 350, 358, 380,

Germination des concepts : 41, 108, 314, 315, 318, 327, 347, 357,

Médiatisation : 25, 45, 71, 73, 143, 360, 387

Outils-instruments : 24, 73, 74, 114, 144, 367, 368, 369, 396,

Processus de conceptualisation et d'élaboration pragmatique : 42, 43, 75, 140, 305, 306, 307, 314, 317, 346, 356, 385, 386, 402, 406,

Processus inter-intra psychiques : 68, 78, 107, 173, 316, 355, 360, 387,

Schèmes et structure conceptuelle de la situation : 140, 142, 370, 394,

Situations médiatisantes : 24, 113, 367, 372, 374, 395, 398,

Liste des annexes, tableaux, diagrammes

ANALYSE LONGITUDINALE ---ANALYSE DES LETTRES DE MOTIVATION---
CARNETS DE BORD---DIAGRAMMES---ENREGISTREMENTS---INTEGRALITE DES
VERBATIM---LE CAHIER-JOURNAL---LE DISPOSITIF VAE---LES CANDIDATES---
LES ECRITS DE l'accompagnatrice---LES METAPHORES---LES PRODUCTIONS
ECRITES DES CANDIDATES---LES RETOURS RÉFLÉXIFS---LETTRES DE MOTIVA-
TION---LIVRETS II FINALISES---TABLEAUX---TABLEAUX d'ANALYSE METHO-
DOLOGIQUE

Bibliographie

Ouvrages imprimés

ALLAL L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.

ALTET M. (1996). *l'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante*

ANDRE (A.), 1989, *Babel heureuse - L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, Syros-Alternatives.

ARENDT H. (1958/1972). *La crise de la culture*. Folio-Galimard.

ASCH et ARNHEIM R. (1999), *La pensée visuelle*, Flammarion, Paris.

AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.

AYMARD, in BOUTINET J. P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, PUF.

BARBIER J-M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

BARBIER J-M. Dir.(2006), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan

BARLOW M. (2001) *Ecrire mon journal pédagogique*, Paris, Hachette

BAUDRIT A. (2007). *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective*. De Boeck.

BAUTIER E. & CHARLOT B. & ROCHEX J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin,

BEILLEROT J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan .

BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

BEILLEROT J (1997), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

- BERCHOUD M. (2013), *L'Intime et l'apprendre*, Berne : Peter Lang.
- BERGSON H. (1911/ 2004). « La conscience et la vie » in *L'Énergie spirituelle*. PUF.
- BERGSON H. (1934/2006). *La pensée et le mouvant. Essais et conférences*. PUF.
- BERNARDIN J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Editions : Retz.
- BERNIE J. P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée? » in *Revue française de pédagogie*. Vol. 141, pp. 77-88.
- BERTHOZ, 2013, *la vicariance* , Paris : Odile Jacob.
- BIEMAR S. (Dir.) et CHARLIER E. *Accompagner, Un agir professionnel*. De Boeck.
- BLANCHARD –LAVILLE. C. & FABLET D. (2003). *Ecrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BLIN J-F. (1997, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOIMARE S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod.
- BOURASSA, (2006). in CIFALI M. & GIUST-DESPRAIRIES F. (2006). *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J. C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON. J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Ed. de Minuit.
- BOUTINET J. P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Vygotsky, une oeuvre en devenir*. In B. Schneuwly & J-P. Bronckart (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé
- BRONCKART, J.P. (1999). *La conscience comme analyseur des épistémologies de Vygotski et Piaget*. In Clot, Y. (Ed.), *Avec Vygotski* (pp.27-53). Paris : La Dispute.
- BRONCKART J. P. (2002). « La culture, sémantique du social formatrice de la personne » in Restier & Bouquet ed.. *Une introduction aux sciences de la culture*. Paris : PUF, 175-201.

- BRONCKART, J.P. (2007). *De l'activité collective à l'action et à la pensée individuelle*. In-Merri (coord.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (pp.121-142). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- BROSSARD, J.P. (1999). *Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale*. In Clot, Y. (Ed.), *Avec Vygotski* (pp.233-244). Paris : La Dispute.
- BROSSARD M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Education et didactiques. Septentrion. Presses universitaires.
- BROSSARD M. & FIJALKOW J. (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. Paris, PUF.
- BRUNER, J. (1985). Vygotski, an historical and conceptual perspective . In J.V. Wertsch (Eds.), *Culture, Communication and cognition : vygotskian perspectives* (pp.21-34). Cambridge University Press.
- BRUNER J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : ESH
- BRUNER J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz
- BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- BRUNER J. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER, J. (2004). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER, J. (2006a). *In search of pedagogy, volume I : The selected works of JEROME S.BRUNER*. New York : World library of EDUCATIONALISTS. Routledge.
- BRUNER, J. (2006b). *In search of pedagogy, volume II. The selected works of JEROME S.BRUNER*. New York : World library of EDUCATIONALISTS.
- BUCHETON & CHABANNE, (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF.
- BUCHETON (D.), 2003, *Le journal de bord : un écrit de travail en formation*, in *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*, J.Crinon (Ed.), Paris, L'Harmattan.
- BUCHETON D. (2004). «Faire discuter pour faire apprendre, pas si simple » p. 53 à 74 in TOZZI M. & ÉTIENNE R. (dir.) *La discussion en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.

- BUCHETON D. & ÉTIENNE R. (2009). « Des gestes professionnels à l'agir des enseignants, un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs? » in BUCHETON (dir). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 253-267.
- CASTORIADIS C. (1975). *L'institution Imaginaire de la Société*. Éditions du Seuil.
- (de) CERTEAU, M. (1979), *Arts de faire*, tome 1 L'invention du quotidien, Paris : 10/18.
- CHABANNE (J-C.) et BUCHETON (D.), 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- CHEMOUNI J. (2001). in CIFALI M. & GIUST-DESPRAIRIES F. (2006). *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck
- CHISS J.-L.& PUECH C., (1989) *Énonciation, interaction, conversation – les théories du langage entre le psychique et le social*, revue Histoire, Épistémologie, langage, 11-2, p. 7-36)
- CIFALI M. (1996). « Démarche clinique, formation et écriture » in PAQUAY L. & ALTET
- CIFALI M. & ANDRE A. (2007). *Écrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- CIFALI M. & GIUST-DESPRAIRIES F. (2006). *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et vie*. Paris : La découverte/Poche.
- CLOT, Y. (Ed.) (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CLOT, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. In L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions* (pp.7-59). Paris : La dispute.
- CLOT Y. (2007). « Les schèmes, les invariants et les situations » in M. Merri (coord.) : *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*, pp 179-186. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- COULON A. (1993) *Ethnométhodologie et éducation*, l'éducateur Paris, PUF.
- CRINON J. (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- CROS F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.

- CROS F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- CROS F. & LAFORTUNE L. & MORISSE M. (2009) *lles écritures en situations professionnelles*, Presses de l'Université du Québec
- CYRULNIK (B.), 2002, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob poche.
- DAMASIO A. R. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob.
- DAMASIO A. R. (2003). *Spinoza avait raison, joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.
- DAOULAS, C., & Mayen, P. (2006). *L'accompagnement en VAE, compétences et pratiques pour une fonction nouvelle*. Paris : Editions Raison et Passion.
- DELEDALLE, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : PUF
- DELEDALLE, G. (1995). *John Dewey. Pédagogues et pédagogies*. Paris, PUF.
- DENOYEL, N. 2007, in BOUTINET J. P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, PUF.
- DEJOURS (C.), 2003, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*, Paris, INRA Editions.
- DEWEY, J. (1958). *Experience and nature*. New York : Dover Publications, Inc.
- DEWEY, J. (1938/1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.
- DEWEY, (1958) in Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris, PUF.
- DEWEY, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York : Berkely Publishing Group.
- DEWEY, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Paris : Puf.
- DEWEY J. (1910/ 1993). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- DEWEY, 1897 cité in DELEDALLE, G. (1995). *John Dewey. Pédagogues et pédagogies*. Paris, PUF.
- DEWEY, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- DEWEY, J. (2005). *Democracy and education*. Stilwell: Digireads.com publications. Edwards (2007). An interesting ressemblance : Vygotski, Mead, and American Pragmatism. In H. Daniels., Cole, M & Wertsch, J.V. (Eds.), *The Cambridge Companion to VYGOTSKY* (pp. 77-100). Cambridge : Cambridge University Press.
- DEWEY J. (1990). *Démocratie et Education : introduction à la philosophie de l'éducation*. Editions Armand Colin.

- DOLTO F. (1990), *de l'éthique à la pratique de la psychanalyse d'enfants*. Paris, Païdos Centurion.
- DONNAY J. & CHARLIER E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique, initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DUCROT & TODOROV *Dictionnaire des Sciences du langage* (, 1^{re} éd. : 1979, Seuil), article « Texte et Discours »
- DURAS (G.), 1993, *Ecrire*, Paris, Gallimard.
- EGAN K. et GAJDAMASCHKO N. (2003). « Des outils cognitifs pour mieux maîtriser la culture écrite » p. 77 in KOZULIN et al (dir.) *Vygotski et l'éducation*. Paris : Retz.
- ERIKSON (E.), 1972, *La quête de l'identité*, Paris, Flammarion
- FABRE, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In M.
- FABRE & E. VELLAS (Ed.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 17-30). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- FAUVELLE E. (2001). In Euforpoly II Europe Formation Polyhandicap, Programme communautaire Leonardo Da Vinci 2000-2001.
- FAUVELLE E. (2009). *Les métaphores spatiales, supports des représentations de l'acte d'écrire et aides à l'appropriation* in BERCHOUD M.-J. (dir.) *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation*, p. 77 à 87. Paris : L'Harmattan,
- FILLIETTAZ, L., & BRONCKART, J.P. (Ed.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve, Belgique, BCILL. PEETERS.
- FOUCAULT (M.), 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard
- FREGA, R. (2006a). *Pensée, expérience, pratique. Essai sur la théorie du jugement de John Dewey*. Paris, France : L'Harmattan.
- FREGA, R. (2006b). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- FRIEDRICH J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- GAJDAMASCHKO E. & N. (2003). « Des outils cognitifs pour mieux maîtriser la culture écrite » in KOZULIN et al (dir), *Vygotski et l'éducation*. Paris : Retz.
- GIUST-DESPRAIRIE, 2003, p 196 *la figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF.

GIUST-DESPRAIRIES, CIFALI (2006), *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck

GUIGUE (M), 2001, *Pratiques professionnelles, rapport à l'écriture et rapport au monde*, Université de Lille 3.

HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.

HABERMAS J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.

HAYES & FLOWER (1980), cognitive Process Theory of Writing

HAYES, J.R., 1996, « A new framework for understanding cognition and affect in writing ». In C.M. Levy & S. Ransdell Eds., *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1- 27). Mahwah, NJ: L.E.A)

HEGEL. F. (1947). *Phénoménologie de l'Esprit*. Paris, Aubier.

HEGEL F. (1830/ 1970). *Encyclopédie des sciences philosophiques. La science de la logique*. Paris, Vrin.

HONNETH, A. (2007). *La réification*. Paris : Gallimard.

JACQUES F. (1986), *Différence et subjectivité, De l'intersubjectivité à l'interlocution. Un changement de paradigme?* Paris, Aubier.

JOBERT in (2006) in CIFALI M. & GIUST-DESPRAIRIES F. (2006). *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck

HYMES, D., (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.

JAKOBSON, R. (1963 et 1973), *Essais de linguistique générale*, vol. I et II, Paris, Minuit.

JORRO A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

KANT. E. (1790/1984). *Critique de la faculté de juger* trad. A. Philomenko Paris : Vrin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1999). *La Connotation*, Paris, Armand Colin

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005). *Les actes de langage dans le discours, théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's psychology : a biography of ideas*. London : Harvester-Wheatsheaf.

KOZULIN, A & GINDIS, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs : From defectology to remedial pedagogy. In In H. Daniels, Cole, M, & Wertsch, J.V. (Eds.), *The Cambridge Companion to VYGOTSKY* (pp. 332-362). Cambridge : Cambridge University Press.

KOZULIN A. (2009). « Outils psychologiques et apprentissages par médiation » in A. KOZULIN, B. GINDIS, V.S. AGEYEV, S. MILLER (sous la direction de), *Vygotski et l'éducation, apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris : RETZ.

LAINE. A Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Sociologie clinique, Ed. Desclée de Brouwer, 1998.

LAINE, A. (2006). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Paris : Edition érès.

LAKOFF G. et JOHNSON M. (1985), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, édition de Minuit.

LE BOUËDEC, in BOUTINET J. P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.

LE BOUEDEC G. & al. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?* L'Harmattan.

LE BOUEDEC. G. (2001). *L'accompagnement spécificité d'une posture*. Paris : L'Harmattan.

LEMDANI BELKAID M. (2006). « Travail biographique et formation clinique» in *Perspectives en éducation et formation. De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* p.195, CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES (dir.). Bruxelles : De Boeck.

LE MONTAGNER J. (2016), *apprendre à philosopher en classe terminale, le pari de l'accompagnement, à paraître à Lyon, aux Chroniques sociales*.

LEPLAT J. (1997), (1986), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF,

LESNE (M.), 1984, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig.

LHOTELLIER A. (2007), in BOUTINET J. P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.

LIPMAN M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

LURIA, A. R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Harvard: Harvard University Press.

MALGLAIVE (G.), 1990, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

MAHN H. (2009). *Les périodes dans le développement de l'enfant, ce qu'en dit la perspective vygotkienne* pp 115 à 135, in A. KOZULIN, B. GINDIS, V.S. AGEYEV, S.

- MALINOWSKI B. (1961), *Les dynamiques de l'évolution culturelle*, traduit de l'anglais, éditions Payot, Paris.
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure*. Éditions : La Découverte.
- MILLER (sous la direction de Clot), in *Vygotski et l'éducation*. Paris : RETZ.
- MAINGUENEAU, (1997) *L'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MALLET J. (1998). *Les sujets en formation : illusion ou nécessité ?* Aix-en-Provence : Université de Provence.
- MARX K. (1867/1959). *Le Capital. Critique de l'économie politique. Vol.1 : le développement de la production capitaliste*. Paris : Editions sociales.
- MASLOW A. (2004). *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles.
- MAYEN, P. (2006). *L'expérience, l'objet de l'activité des accompagnateurs et des candidats*. In C. Daoulas & P. Mayen (Ed.), *L'accompagnement en VAE, compétences et pratiques pour une fonction nouvelle* (pp129-142). Paris-Dijon : éd. Raison et Passion
- MAYEN, P. (2007). *Théorie des schèmes et médiation*. In M. Merri (coord.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp.193-202). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail..
- MAYEN, P., & SPECOGNA, A. (2005). *Conseiller, une activité et un jeu de langage professionnel*. In L. FILLIETTAZ & J-P. BRONCKART (Ed.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications* (pp.99-113). Louvain-La-Neuve : BCILL. PEETERS.
- MEAD M. (1934), *Mind, Self and Society*
- MEIRIEU P. (1996). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure*. Éditions : La Découverte.
- MERLE, V. (2006). *La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques*. In Y. Morvan (Ed.), *La formation tout au long de la vie, nouvelles questions, nouvelles perspectives* (pp23-37). Rennes : PUR.
- MERLE P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* PUF.
- MERLEAU PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- MERLEAU PONTY M. (1960/2001). *Signes*. Paris : Galimard.
- MORIN (E.), 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF.
- MOSCONI N., BEILLEROT J, BLANCHARD-LAVILLE C., (2000). (dir), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

- NOEL (B.)1991, *La métacognition, De Boeck Université*
- NOEL (J.), 1998, *L'analyse des pratiques éducatives : un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant*, in *Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C.Blanchard-Laville et D.Fablet, Paris, L'Harmattan,
- NONNON. E. (2008). *Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires*. In L. FILLIETTAZ & M.-L. SCHUBAUER-LEONI (Ed.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck (pp. 43-65).
- NONNON. E. (2008). *Travail des mots, de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment.* » In *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* sous la direction de Bossard M et Fijalkow J. PUB.
- NUMA-BOCAGE L. (2008), *analyse de pratique en formation initiale des maîtres, dimension pragmatique et approche épistémologique* in Carrefours de l'éducation n°26.
- OLSON, D. (1994). *l'univers de l'écrit Retz*
- OLSON, D. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris : Retz.
- PASTRE, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. SAMURÇAY & P. PASTRE (Ed.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp.1-13). Toulouse : Octarès Éditions.
- PASTRE, P. (2005A). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- PASTRE, P. (2005B). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In R. Rabardel & P. Pastré (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques activités-développement* (pp.73-108). Toulouse : Octarès.
- PASTRE, P. (2007). Champs conceptuels et champs professionnels. In M. MERRI (coord.), *Activité humaine et conceptualisation: Questions à Gérard Vergnaud* (pp.79-86). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PAUL M. (2007), *Penser l'accompagnement adulte, Paris, PUF*.
- PIAGET J. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Jean Piaget et Bärbel Inhelder, Paris : PUF.
- PIAGET J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Encyclopédie de la Pléiade.
- PIAGET J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Éditions de la Pléiade.
- PIAGET J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Gonthier Denoël, collection Médiations.

- PIAGET J. (1974). « L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysique » in FRAISSE P. et PIAGET J. (dir.) *Traité de psychologie expérimentale*. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- PIAGET J. *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1955/1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Lausanne : Editions Niestlé & Delachaux.
- PIAGET J., (1997), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Genève
- PINEAU G. (1998) *accompagnements et histoires de vie*, Paris, Editions L'Harmattan
- PORCHER L. (1987), *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Paris, Hachette.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (1999). Le langage comme instrument ? éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. CLOT (Ed.), *Avec Vygotsky* (pp.265-290). Paris : La Dispute.
- RABARDEL, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In R.
- RABARDEL & P. PASTRE (Ed.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 241-266). Toulouse : Octarès.
- RABARDEL, P. (2008). Principes pour la constitution d'une didactique professionnelle. In M. MERRI (coord.). *Activité humaine et conceptualisation: Questions à Gérard VERGNAUD* (pp.87-90). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- RABARDEL P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- RANCIERE J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- REUTER Y. (1998). *La gestion des valeurs dans la didactique de l'écriture*, Spirale 22
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : le Seuil.
- RICOEUR P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- RICOEUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, Les essais
- ROGERS C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod,
- SAMURÇAY, R., & PASTRE, P. (Ed.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.

- SAPIR (1921/1953). *Le langage*. Paris : Payot
- SARTRE J. P. *Les Mots* (1964). Paris : Gallimard.
- SARTRE J.-P. (1947). *Huis Clos*. Paris : Gallimard.
- SARTRE J.P. (1945/1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- SAUSSURE F.(1916/1971) Cours de linguistique générale, éd. Bally et Sechehaye
- SCHNEUWLY B. (1994). « L'utilisation des outils cohésifs relatifs à la référence diffère selon l'âge » in *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SEVE, L. (2008). « L'homme » ? *Penser avec Marx aujourd'hui, Tome II*. Paris : La Dispute.
- SCHNEUWLY, B., & BRONCKART, J-P. (Ed.) (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel–Paris : Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In Schneuwly & Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp.169-219). Neuchâte : Delachaux & Niestlé.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- THEBERGE, M. (in (2006) in *Perspectives en éducation et formation. De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* p.195, CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES (dir.). Bruxelles : De Boeck.
- VANHULLE, S. (2002), in CHABANNE (J-C.) et BUCHETON (D.), *parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp 275-292). Paris : Puf.
- VERGNAUD, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky* (pp.55-68). Paris : La Dispute.
- VERGNAUD, G. (2000) *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.
- VERGNAUD, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In G. Figari & Achouche. M (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp 43-51). Bruxelles : De Boeck Université.
- VERGNAUD, G (2007a). Héritages. In M. Merri (coord.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (pp.27-37). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

- VERGNAUD, G (2007b). Réponse de Gérard Vergnaud. In M. Merri (coord.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (pp.341-357). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- VERGNAUD G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps* Paris, Hachette.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris : ESF.
- VIAL M. (2000), La recherche en sciences de l'éducation et la santé, in Spirale 25
- VYGOTSKI, L. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales.
- VYGOTSKI, L. (1998). *Théorie des émotions*. Paris : L'Harmattan.
- VYGOTSKI, L. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales.
- VYGOTSKI, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological functions*. Cambridge : Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. (1930-1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- VYGOTSKI, L. (2003). *La conscience comme problème de la psychologie du comportement in Conscience, inconscient et émotions*. Paris : La dispute.
- VYGOTSKI L.S. (1925/2003). *Conscience, inconscient, émotions*, trad. de F. Sève & G. Fernandez, Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*, trad. de F. Sève, Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L. S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne. Paris : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1985). *La méthode instrumentale en psychologie in BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B. (éds) Vygotsky aujourd'hui*. Paris. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI L.S. (1930/ 1985). *l'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures in FRIEDRICH J. (2010). Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*, trad. de F. Sève, Paris : Dispute.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1976). Vygotski, L.S. (1934/1976). Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile. In L. Mecacci (Ed.), *La psicologia sovietica 1917-1936* (pp. 315-329). Roma : Riuniti.

“ “ in BRONCKART J.-P. (2012). Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification.

“ “ in J. FRIEDRICH, R. HOFSTETTER & B. SCHNEUWLY (Ed.) *Une science du développement est-elle possible ? Aspects historiques*. Université de Genève (1934/ 1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

VYGOTSKY L.S. (2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques*, trad. de F. Sève, Paris : La Dispute.

WINNICOTT D.W. (1971). *L'enfant et sa famille*. Paris: Payot.

WINNICOTT D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Collection: Gallimard.

WINNICOTT D.W. (1988). *La nature humaine*. Paris: Gallimard.

Publications électroniques

BOUTET J. 2001, (in revue *Langage et société*, n° 98, 2001/4, p. 17)
(http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/publications_autres.htm)ont

BEUCHER C. thèse soutenue en 2010, disponible ici : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00674635/>

FAUVELLE E. (1998), comment se situent les parents ? In le XIX Colloque AIR, Besançon, La Pédagogie au service De l'enfant en Situation de Handicap, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

FAUVELLE E. (1999) in le XXII Colloque AIR 21et 22 octobre 1999, Besançon, Le repas en institution, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

FAUVELLE E. (2000) in le XXIII Colloque AIR, Besançon, TRAUMATISES CRANIENS GRAVES : de l'accident à la réinsertion : épidémiologie et évaluation, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

FAUVELLE E. (2001) in le XXIV Colloque AIR, Besançon, Vingt quatre heures au quotidien, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

HAYES, FLOWER, 1981, 1995, 1996, 1998) Hayes et Flower (1980), (Hayes, J. R. 1996, pp. 1-27). <http://linx.revues.org/docannexe/image/174/img-7.png>

JORRO A. (2004). « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation » in *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Université de Laval, Québec, août 2004. En ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/SymposiumBucheton/Jorro.pdf>

LE MONTAGNER J. (2012). *L'accompagnement de l'apprentissage du philosoper des élèves de classes terminales*, Montpellier, thèse en ligne (disponible ici : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00674635/>)

LE MONTAGNER J. (2009). « L'accompagnement de la construction par les élèves des critères d'évaluation de la dissertation. » in *Diotime*, n°39, p.9 :

www.educ-revues.fr/diotime/

LE MONTAGNER J. (2011). « L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie. » in *Diotime*, n°48, p.13 :

www.educ-revues.fr/diotime/

LE MONTAGNER J. (2011). « Optimiser la progressivité de l'apprentissage du philosophe en classe terminale : les ajustements des gestes professionnels de l'enseignant. » in *Diotime*, n°47, p.10 : www.educ-revues.fr/diotime/

LE MONTAGNER J. (2012). « L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie. » in *Recherches en Education, l'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques* n°13 - Janvier 2012. Coordonné par Michel TOZZI et Edwige CHIROUTER : <http://www.recherches-en-education.net>

LE MONTAGNER J. (2012). « Les fondements historico-philosophiques de l'apprentissage du philosophe » in *Diotime*, n°54, p.12 :

www.educ-revues.fr/diotime/

RICHER, J.J. U. Bourgogne Colloque de Canton, 2009 - Article paru dans Synergies-Chines n° 6, pp-47-58: <http://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf>

Saint-Amand D & et Vrydaghs D, Revue Contextes, n°8/2011, « Retours sur la posture » accessible sur : <https://contextes.revues.org/4712>, consulté le 3-07-2015.

Articles imprimés et revues

ANDRE A. (1993), "*Faut-il écrire pour penser ?*", *Actes de l'Université d'été du CRAP/Cahiers Pédagogiques*, Ecrire, un enjeu pour les enseignants, décembre, 96-109.

ARDOINO J. (1992), *L'approche (plurielle) multi référentielle des situations et des pratiques sociales*, *Pratiques de Formation/Analyse*, n°23, Formation permanente, Université Paris VIII.

ARDOINO J. (2000), *De l'accompagnement, en tant que paradigme*, *Pratiques de Formation/Analyse*, Université Paris VIII, décembre.

AUBRET, J. (2003). *La validation des acquis de l'expérience. Savoirs*, 1, 57-66.

BEILLEROT (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1997).

BENHAMOU, A (2005). *Rapport de mission sur l'application de la validation des acquis de l'expérience. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

- BERCHOUD M (2002), « Le 'journal d'apprentissage' : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants », *Recherche et Formation* n°39. Disponible ici : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR039-11.pdf>
- BESSON (2008) *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. La Documentation française
- BAUTIER E. (1992) *Cahier Langage et Travail* n°3.
- BOIMARE S. (2004) L'enfant et la peur d'apprendre. Article du quotidien Le Monde (01-12-2004, page Psychologie.
- BOUCHER P. & L'HOSTIE M. in Séminaire proposé à l'université Paris-XII-Créteil depuis 2012 sur « l'écriture professionnelle dans l'accompagnement éducatif » ,*L'Accompagnement en Éducation: Un Soutien au Renouveau des Pratiques* (2004)
- BURGELIN C., 1977, revue *Langue Française*, n° 34, 1977 (17, 18)
- BOUTET J. 2001, revue *Langage et société*, n° 98, 2001/4, p. 17.
- BREANT (F.), 2005, *Ecrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique*, Education Permanente n°162, "La (re)présentation de soi", p.101-113.
- BRONCKART J. P. (2002). « Quelques remarques sur la notion de compétence » in : *Babylonia*, 3, 6-10.
- BRONCKART, J.P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103, 13-16.
- CHAKROUN B. (2009) La validation des acquis de l'expérience, une situation potentielle de développement, thèse, Dijon.
- CHISS & PUECH, « Énonciation, interaction, conversation – les théories du langage entre le psychique et le social », 1989, revue *Histoire, Épistémologie, langage*, 11-2, p. 7-36)
- CIFALI M. (2000) *De la responsabilité d'une psychanalyste dans le domaine de l'enseignement*, Revue internationale de psychosociologie, vol VI, n° 15,
- CLOT, Y., MAGNIER, J. & WERTHE, C. (2000). La validation des acquis professionnels. Concepts, méthodes, terrain. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 4.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-26.
- CLOT, Y. (2001). Editorial. *Education permanente*, 146, 7-16.
- COMMISSION EUROPEENNE (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Luxembourg : Commission des Communautés Européennes.

COMMISSION EUROPEENNE (2008). *Vers un cadre Européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Luxembourg : Commission des Communautés Européennes.

CRINON J. (2005). « Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation. Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives » in *Revue française de pédagogie* n° 151 pp 170- 173.

DELAMOTTE, GIPPET., JORRO, PENLOUP, (2000) *Passages à ... et les formateurs*, Paris, PUF, collection Education et formation.

FATH (G.), 1996, Dire authentiquement avant d'analyser, *Cahiers pédagogiques* n° 346, 57.

FAUVELLE E. (2011). L'analyse des pratiques professionnelles : des outils ou des instruments au service de la pratique et de l'activité à l'interface de la recherche et de la formation in *Actes du colloque OUFORP*, pp 175- 186, 6 et 7 juin 2011.

FAUVELLE E. (1998), comment se situent les parents ? In le XIX Colloque AIR, Besançon, La Pédagogie au service De l'enfant en Situation de Handicap, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

FAUVELLE E. (1999) in le XXII Colloque AIR 21et 22 octobre 1999, Besançon, Le repas en institution, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

FAUVELLE E. (2000) in le XXIII Colloque AIR, Besançon, TRAUMATISES CRANIENS GRAVES : de l'accident à la réinsertion : épidémiologie et évaluation, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

FAUVELLE E. (2001) in le XXIV Colloque AIR, Besançon, Vingt quatre heures au quotidien, E-mail : formation@airhandicap.org – Site : www.airhandicap.org

FREIRE. P. (1996,) « *Pratique de la pédagogie critique* », conférences données par Paulo Freire, à l'Université de Comahue, Argentine.

GUERNIER M. C., (2006) in Durand-Guerrier & Sautot, *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses de l'UFC).

GUERNIER M.C. (2012) In DIRE n°2, *Soi réflexif, Réflexivité et construction du sujet lecteur*, Postures croisées <http://epublications.unilim.fr/revues/dire>.

JORRO A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris, 28/02/2006.

LE MONTAGNER J. (2009). « L'accompagnement comme implication particulière de l'enseignant de philosophie : en vue de quelle implication pour l'élève? » in *Colloque des Cahiers du CERFEE et du LIRDEF (EA 3749)*, 4-5 septembre 2009, p. 1.

MAYEN, P. (1998). Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service. In K. Kostulski & A. Trognon A (Ed.). *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*. Nancy : P.U.Nancy.

MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.

MAYEN, P. (2001). Appropriation et apprentissage des mutations du travail dans les interactions entre anciens et novices. *Revue de Psychologie du travail et des organisations*, vol.3.

MAYEN, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151, 87-107.

MAYEN, P. (2003). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Note pour l'HdR en sciences de l'éducation (non publiée), Univ.Pierre Mendès-France, Grenoble.

MAYEN, P. (2004a). *Caractériser l'accompagnement en VAE : une contribution de didactique professionnelle*. *Éducation permanente*, 159, 7-22.

MAYEN, P. (2004b). Le couple situation-activité. In Marcel, J.F & Rayou, P. *Recherches contextualisées en éducation* (pp 29-40). Paris : INRP.

MAYEN, P. (2008). L'expérience dans les activités de la validation des acquis de l'expérience. *Travail et apprentissage*, 1, 58-75.

MAYEN, P., & SAVOYANT, A. (2002). Formation et prescription: une réflexion de didactique professionnelle. *Nouvelle forme de travail, nouvelles formes d'analyse, Self2002*, 226-232.

MAYEN, P., & MAYEUX, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1, 15-56.

MAYEN, P., FERRON, O., HUMBLLOT, J.P. & BAZILE, J. (2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. *Rapport de recherche de l'unité propre « Développement professionnel et formation »*. Dijon : Enesad.

MAYEN, P., & TOURMEN, C. (2008). *Les conditions de réussite d'un jury VAE*. Dijon : ENESAD-EDUTER.

MAYEN P. (1999). « Des situations potentielles de développement. » *Education Permanente*, 139, 65- 86. Réédité dans *Education Permanente*, numéro spécial, 2009, 180, 293-314.

MAYEN P. (2004). « Le couple situation activité » in MARCEL J.-F. & RAYOU P. *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.

MOSCONI Nicole (2003) *Coéducation et mixité*, Histoire, Femmes et Sociétés, n°18, Presses

universitaires du Mirail.

NUMA-BOCAGE, L. (2005) *de la didactique professionnelle* / Philippe ASTIER in LES CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P., N° 56 (Juin).NUNZIATI G. (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice » in *les Cahiers Pédagogiques* n°280 Janvier.

PASTRE, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente*, 111, 33-54.

PASTRE, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42 (1), 89-100.

PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

PASTRE, P. (2005c). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education Permanente*, 165, 29-46.

PASTRE, P. (2008). La didactique professionnelle : Origines, fondements et perspectives. *Travail et apprentissages*, 1, 9-21.

PASTRE, P., MAYEN, P., & VERGNAUD, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154.

PY B. (2004), *L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance* », revue TRANEL, p. 117-131).

QUERE L. (1991), Dans le n° 2, consacré à « Action et production langagière », p. 4).

RICHER, J.J. U. Bourgogne Colloque de Canton, 2009 - Article paru dans Synergies-Chines n° 6, pp-47-58: <http://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf>

RISPAIL M. (2014), in *Études de linguistique appliquée*, n° 175, Paris : Klincksiek éditeur

ROCHEX J. Y. (2012). « Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe » in journal *L'Humanité* le 13 janvier 2012.

ROCHEX J. Y. & DAVISSE A. (1995). « Éloge des commencements » in A. DAVISSE & J.-Y. ROCHEX (Éds.) *Pourvu qu'ils m'écoutent ! Discipline et autorité dans la classe*. CRDP Créteil.

SAINT-AMAND D.& VRYDAGHS D. *Revue Contextes*, n°8/2011, « Retours sur la posture », accessible sur : <https://contextes.revues.org/4712>, consulté le 3-07-2015.

SCHWARTZ, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Education Permanente*, n°158,

SCHWARTZ Y. (1996), *de l'utopie à la crise*, in *Formation des adultes* n°129 1996

TAUVERON C. (2005), *accompagner l'écriture d'invention en classe*, in PRATIQUES n° 127/128, décembre 2005

UNESCO (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans* : rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle.

VERGNAUD, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, *Psychologie française*, 30 (4), 245-252.

VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 10 (2-3) 133-170.

VERGNAUD, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *Recherches en didactique des mathématiques*, 30, 177-191.

VERGNAUD, G. (2003). Qu'est-ce que la pensée ? *Actes du colloques «Qu'est-ce que la pensée »* - Suresnes 1998 (CD-Rom).

VERGNAUD, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissages*, 1, 51-57.