



HAL
open science

**Développer un discours d'expérience sur le travail :
contribution à une analyse des discours et des
interactions en situation d'accompagnement à la
Validation des Acquis de l'Expérience**

Vanessa Rémerly

► **To cite this version:**

Vanessa Rémerly. Développer un discours d'expérience sur le travail : contribution à une analyse des discours et des interactions en situation d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français. NNT : 2015CNAM1051 . tel-01972661

HAL Id: tel-01972661

<https://theses.hal.science/tel-01972661>

Submitted on 7 Jan 2019

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.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE

Centre de Recherche sur la Formation

THÈSE DE DOCTORAT

présentée par :

Vanessa RÉMERY

soutenue le : **30 novembre 2015**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation/ Formation des adultes

**DÉVELOPPER UN DISCOURS
D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL**

**Contribution à une analyse des discours et des
interactions en situation d'accompagnement à la
Validation des Acquis de l'Expérience**

THÈSE EN CO-DIRECTION INTERNATIONALE :

M. BARBIER Jean-Marie

Professeur émérite, Cnam, Paris (France)

M. FILLIETTAZ Laurent

Professeur associé, Université de Genève (Suisse)

PRÉSIDENTE DU JURY :

Mme KOSTULSKI Katia

Professeure des universités, Cnam (France)

RAPPORTEURS :

M. BRONCKART Jean-Paul

Professeur honoraire, Université de Genève (Suisse)

M. MAYEN Patrick

Professeur des universités, AgroSup Dijon (France)

JURY DE THÈSE :

M. BARBIER Jean-Marie

Professeur émérite, Cnam (France)

M. BRONCKART Jean-Paul

Professeur honoraire, Université de Genève (Suisse)

M. FILLIETTAZ Laurent

Professeur associé, Université de Genève (Suisse)

Mme KOSTULSKI Katia

Professeure des universités, Cnam (France)

M. MAYEN Patrick

Professeur des universités, AgroSup Dijon (France)

« Ce n'est pas dans la conservation de leurs pratiques ou de leurs pensées héritées que les hommes manifestent la pérennité de leur expérience mais dans leur manière propre et originale de faire d'une expérience le moyen d'en vivre une autre. » (Clot, 2007)

REMERCIEMENTS

J'exprime tout d'abord ma reconnaissance à mes directeurs de thèse, Jean-Marie Barbier et Laurent Filliettaz, pour la confiance qu'ils m'ont accordée tout au long de ce travail, leurs encouragements, les réflexions et le positionnement qu'ils m'ont aidés à construire. Je les remercie également d'avoir contribué à faciliter mon intégration dans le monde de la recherche et de m'avoir donné l'opportunité de réaliser ce travail dans un espace scientifique et humain enrichissant. J'espère que la collaboration qui s'est nouée avec chacun d'eux se poursuivra dans l'avenir.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury, Katia Kostulski, Patrick Mayen et Jean-Paul Bronckart, pour avoir accepté de discuter cette recherche. Leurs travaux scientifiques ont été particulièrement structurants pour ma pensée tout au long de ce travail.

Je remercie également le CFPEs-Céméa IdF de m'avoir permis de réaliser ma recherche au sein de leur établissement, et j'adresse tout particulièrement un grand merci aux conseillères VAE et candidat(e)s qui ont accepté de participer à la recherche, pour leur disponibilité, leur bienveillance, ainsi que la richesse des discussions que nous avons eues à propos de la VAE.

Merci à mes collègues de l'équipe Interaction & Formation du RIFT, du séminaire doctoral du Pôle Travail & Formation de l'université de Genève et du séminaire doctoral du CRF au Cnam pour leur écoute, leur soutien, leurs conseils et la complicité qui s'est construite avec certain-e-s au fil des années.

A Maryvonne qui, grâce à ses encouragements, m'a engagée dans la recherche il y a maintenant très longtemps et dont le regard bienveillant et constructif sur mon travail est toujours aussi important.

Aux documentalistes du Cdft au Cnam pour leur coup de pouce bibliographique.

A mes relectrices et relecteurs pour leur disponibilité et leur investissement.

A mes amis, ma famille, mon compagnon, pour leur soutien dont j'ai eu besoin depuis le début de cette longue aventure.

Résumé

Les pratiques d'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience se définissent à l'interface du travail, de la formation des adultes, de l'orientation et de l'accompagnement des parcours socio-professionnels. Elles reposent sur une activité, dont les contours se sont progressivement définis par les acteurs du champ eux-mêmes. Alors que des réflexions et des expérimentations sont aujourd'hui engagées pour créer des parcours certifiant de nature à permettre l'accès au métier, notre recherche vise à contribuer à la conception de dispositifs de formation en direction des conseillers chargés de l'accompagnement des candidats.

A partir d'une observation ethnographique conduite dans un organisme de formation au travail éducatif et social, des entretiens d'accompagnement VAE ont été analysés. Une perspective tentant d'articuler les dimensions référentielles, discursives, énonciatives, contextuelles et interactionnelles des discours a été adoptée pour rendre compte d'une part de l'activité des acteurs en situation d'accompagnement, d'autre part des modalités dialogales par lesquelles un discours d'expérience sur le travail peut se développer dans les interactions conseiller/candidat.

La recherche s'est ainsi d'abord centrée sur les discours d'expérience produits au cours des entretiens. Nous nous sommes intéressée aux caractéristiques de ces discours pour comprendre l'activité qu'ils supposent du point de vue des acteurs, les expériences qu'ils convoquent et les espaces d'activité fictionnels qu'ils font émerger. Les interactions conseiller/candidat au cours des entretiens d'accompagnement ont ensuite été analysées pour comprendre en quoi l'activité dialogale contribue au développement par le candidat d'un discours d'expérience sur son travail.

Différentes configurations prennent place au cours du dialogue entre le conseiller et le candidat (accompagnateur/accompagné, éducateur/éducateur, évaluateur/évalué) mettant en évidence une trajectoire d'engagements pluriels des acteurs dans l'activité. Elles apparaissent comme une source d'étayage au développement de la pensée et du discours du candidat sur son travail. Ces configurations se manifestent par des « voix » mises en scène qui convoquent des expériences passées, anticipées ou imaginées, associées à des espaces d'activité distincts de la situation d'accompagnement (le travail, l'écriture du dossier, le jury). Parce qu'elles permettent au candidat de s'engager dans des « dialogues fictifs » reconfigurant les places endossées par chacun, ces configurations permettent d'appréhender les mouvements interprétatifs du candidat et rendent possible une transformation du point de vue porté sur

l'activité professionnelle.

Un « jeu » s'installe alors entre conseiller et candidat dans « l'espace protégé » de l'entretien d'accompagnement au sein duquel s'organise et s'expérimente une variation des contextes d'énonciation de l'expérience. Ceux-ci favorisent le développement de différentes formes de discours d'expérience sur le travail qui sont susceptibles d'être réinvestis dans les activités cible auxquelles l'accompagnement prépare (l'écriture du dossier et la confrontation avec le jury). Les variations d'adresse fictive induisent des remaniements au niveau de l'activité du candidat. Celui-ci est alors conduit à regarder son activité de travail par les yeux d'un autre. Ce sont là autant d'occasions de configurer son activité de travail par le discours en privilégiant, à chaque fois, un certain point de vue.

Si le développement d'un discours d'expérience sur le travail chez le candidat est amorcé par la pluralité des destinataires auxquels il s'adresse, alors il importe de construire des situations d'accompagnement qui favorisent cette variation des adresses. En tant que ressources de l'activité du conseiller et du candidat, ces configurations apparaissent donc comme un instrument dont l'appropriation par les uns et les autres se présente comme centrale en situation d'accompagnement VAE. A ce titre, il pourrait constituer un outil d'analyse de l'activité précieux à la formation des conseillers.

Mots clés : accompagnement ; Validation des Acquis de l'Expérience (VAE); activité ; discours ; interaction ; développement ; expérience

DEVELOPING DISCOURSES OF EXPERIENCE ABOUT WORK

Contribution of discourse and interaction analysis to the practices of guidance for the Accreditation of Prior Learning

Abstract

At the interface of the work, vocational training, and guidance for professional career paths, the guidance practices for Accreditation of Prior Learning (APL) are based on an activity whose properties have been gradually formalized and developed, since the introduction of the legislative framework in 2002, thanks to the actors of the field themselves. While discussions are now committed at the university to create pathways to certification, such as to permit access to the profession, we believe that a thorough research on the work activity of guidance practices in Accreditation of Prior Learning may contribute to the design of training devices addressed to advisers in order to assist candidates in their preparation.

Based on an ethnographic observation conducted in a training organization in the field of Social Work, our data consists of audio recordings of guidance interviews between advisers and candidates. A perspective articulating the referential, discursive, enunciative, contextual and interactional dimensions of the discourse was adopted. On the one hand, we aimed to describe the activity of the actors in guidance situations. On the other hand, we sought to understand the dialogal modalities by which a discourse of experience on work can be developed in the adviser / candidate interactions.

Firstly, the research focused on discourses of experience produced by candidates and advisers during guidance interviews. We analyzed them separately from interactional context in which they are produced. We are interested in the characteristics of the discourses of experience to understand the activity they involve from the point of view of the actors, the experiences they summon, and the fictional activity areas' emergence (the space of educational work, the space of writing activity the APL file, the jury APL space). Then, the research focused on interactions between advisers and candidates in guidance interviews, in order to understand how the dialogical activity they underlie, contributes to the development of the candidate's discourse of experience about his work.

Different dialogic configurations (educator/ educator; adviser/ candidate; appraiser/appraisee) take place during the dialogue between the adviser and the candidate. They underline different trajectories of the actors engaging in the activity. They are like a support for the development of candidate's thought and discourse about his work. These dialogic configurations are manifested by voices staging that summon past, expected or imagined experiences. They are associated with fictional activity areas separated from the guidance situation. Because they allow the candidate to engage in fictitious dialogues by reconfiguring the places taken in the relationship, these dialogic configurations give access to interpretative movements in thought and speech of the candidate's activity, and they enable a transformation of the point of view focused on the professional activity.

We can consider that a sort of "game" is established between adviser and candidate in the "protected space" of the guidance interview in which a variation of the contexts of enunciation of experience is organized and experienced. These contexts encourage the development of different forms of experience's discourse that are likely to be reinvested in the target activities to which the guidance prepares (the writing of the dossier and the confrontation with the jury). The fictitious address variations induce changes in the candidate's activity. The latter is then led to look at his work activity by the eyes of another. These are all opportunities to configure his work activity through discourse, giving each time a certain point of view. If the development of an experience discourse on the candidate's work is initiated by the plurality of recipients to whom this discourse is addressed, then it is important to construct guidance situations that favor this variation of addresses. As resources of the activity of the adviser and the candidate, these configurations thus appear to be an instrument whose appropriation is central in the guidance situation. As such, it could be a useful tool for analyzing activity in the training of advisers.

Keywords: guidance; Accreditation of Prior Learning (APL); work activity; discourses; interaction; development; experience

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
RESUME.....	4
ABSTRACT	6
TABLE DES MATIERES.....	8
INTRODUCTION	13
A PROPOS DES PRATIQUES QUI M'ONT CONDUITE A CE PROJET DE RECHERCHE	13
OBJET DE LA RECHERCHE	17
ORGANISATION DE LA THESE.....	18
1. L'ÉTUDE DES RAPPORTS ENTRE ACTIVITÉ DE TRAVAIL ET ACTIVITÉ LANGAGIÈRE (CONTEXTE SCIENTIFIQUE DU CHAMP DE LA RECHERCHE)	20
1.1 LA DIMENSION LANGAGIERE DES ACTIVITES DE TRAVAIL COMME CONSTITUTION D'UN CHAMP DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES	20
1.1.1 <i>Le tournant langagier des sciences du travail</i>	21
1.1.2 <i>Le tournant praxéologique ou actionnel des sciences du langage</i>	24
1.2 FORMES ET FONCTIONS DU LANGAGE DANS LES ACTIVITES DE TRAVAIL.....	26
1.3 STATUT DU LANGAGE DANS SON RAPPORT AUX ACTIVITES DE TRAVAIL : LANGAGE « DANS », « SUR » ET « COMME » TRAVAIL	30
1.4 LES « MOTS » POUR DIRE L'EXPERIENCE DU TRAVAIL	33
2. LA VALORISATION DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DANS LE CHAMP DU TRAVAIL, DE LA FORMATION ET DE L'ORIENTATION (CONTEXTE SOCIAL DE LA RECHERCHE)	38
2.1 L'ÉMERGENCE D'UN INTERET SOCIAL POUR LES PRATIQUES REPOSANT SUR LA FORMALISATION DE L'EXPERIENCE	38
2.1.1 <i>Dans le champ de l'orientation</i>	39
2.1.2 <i>Dans le champ du travail</i>	41
2.1.3 <i>Dans le champ de la formation des adultes</i>	43
2.2 UNE TENDANCE A LA PRESCRIPTION DE LA COMMUNICATION D'EXPERIENCE ET UNE INJONCTION A LA REFLEXIVITE	45
2.3 UN NOUVEAU PARADIGME SOCIAL ?	47
3. L'ACCOMPAGNEMENT À LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (PRESENTATION DU DISPOSITIF ETUDIÉ, SES ENJEUX SOCIAUX ET LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE LIÉ À L'ACTIVITÉ ANALYSÉE)	50
3.1 LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE : ASPECTS SOCIO-HISTORIQUES ET LEGISLATIFS.....	50
3.2 LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT EN VAE : UNE CONSTRUCTION PAR LES ACTEURS DU TERRAIN EUX-MEMES	55
3.3 LES CONSEILLERS EN VAE : UN METIER EN VOIE DE DEFINITION	59
3.4 ENJEUX POUR LES CANDIDATS : APPROPRIATION DU DISPOSITIF, APPRENTISSAGES ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	61
3.5 ÉTAT DES LIEUX DES RECHERCHES SUR L'ACTIVITE D'ACCOMPAGNEMENT EN VAE.....	64
3.5.1 <i>Le courant des histoires de vie en formation</i>	65
3.5.2 <i>La didactique professionnelle</i>	66
3.5.3 <i>La clinique de l'activité</i>	67
3.5.4 <i>Le cours d'action</i>	68
3.5.5 <i>Apports de ces travaux de recherche et points d'appui pour la construction de l'objet de recherche</i>	69

4. LE DÉVELOPPEMENT D'UN DISCOURS D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL DANS LES INTERACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT À LA VAE (OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE)	71
4.1 PRODUIRE UN DISCOURS D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL COMME JUSTIFICATION DES COMPÉTENCES	71
4.2 LE DISCOURS D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL : PRODUIT D'UNE ACTIVITÉ CONJOINTE	72
4.3 LES TRANSFORMATIONS DU DISCOURS D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL DANS LES INTERACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT.....	73
4.4 ARTICULATIONS D'ESPACES D'ACTIVITÉ ET ENJEUX D'ADRESSAGE A UN JURY	76
4.5 L'INSTRUMENTATION DU DIALOGUE DANS LES PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT D'UN DISCOURS D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL	78
5. EXPÉRIENCE, MISE EN DISCOURS ET DÉVELOPPEMENT (OPTIONS EPISTEMOLOGIQUES, APPUIS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE).....	80
5.1 CHOIX EPISTEMOLOGIQUE : METTRE EN OBJET LES USAGES SOCIAUX DE LA NOTION D'EXPÉRIENCE.....	81
5.2 L'APPROCHE DES DISCOURS D'EXPÉRIENCE DANS DIFFÉRENTS COURANTS D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ	82
5.2.1 <i>Approches phénoménologiques</i>	84
5.2.1.1 L'entretien d'explicitation dans le cadre d'une psychophénoménologie.....	85
5.2.1.2 Les entretiens de remise en situation dynamique par auto-confrontation dans le cadre du cours d'action	86
5.2.2 <i>Approche historico-culturelle : les auto-confrontations simples et croisées ou instruction au sosie en clinique de l'activité</i>	90
5.3 VERS UNE CARACTÉRISATION DES DIFFÉRENTES FAÇONS D'APPREHENDER LA NOTION D'EXPÉRIENCE	94
5.3.1 <i>Une distinction heuristique : l'expérience comme « vécu » et l'expérience comme « élaboration du vécu de l'activité »</i>	94
5.3.2 <i>Le vécu de l'activité</i>	95
5.3.3 <i>L'élaboration de l'expérience</i>	97
5.4 L'ÉTUDE DES MISES EN FORME DE L'EXPÉRIENCE DANS LE LANGAGE.....	98
5.4.1 <i>Distinguer l'expérience de sa communication</i>	98
5.4.2 <i>Des outils pour analyser les discours d'expérience</i>	100
5.4.2.1 L'analyse des discours d'expérience depuis les travaux du CRF.....	100
5.4.2.2 L'analyse des discours d'expérience depuis les travaux du LAF	104
5.5 APPUIS ET LIMITES DES RECHERCHES SUR LA COMMUNICATION D'EXPÉRIENCE DANS LA PRÉSENTE RECHERCHE	106
6. POLYFONCTIONNALITÉ DU DIALOGUE ET TRANSFORMATIONS DE L'ACTIVITÉ EN SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT (APPUIS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE).....	110
6.1 UNE ENTRÉE PAR L'ANALYSE DES INTERACTIONS DIALOGALES	110
6.2 POLYFONCTIONNALITÉ DU DIALOGUE DANS L'ACTIVITÉ	111
6.3 DES OUTILS POUR APPROCHER LES TRANSFORMATIONS FONCTIONNELLES DU DIALOGUE ET DE L'ACTIVITÉ DANS LES INTERACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT	114
6.3.1 <i>Dynamique fonctionnelle du dialogue et cadres d'expérience</i>	114
6.3.2 <i>La problématique de la définition d'une situation</i>	115
6.3.3 <i>Les cadres de l'activité et leurs transformations</i>	117
6.3.3.1 La notion de cadre primaire d'expérience chez Goffman	117
6.3.3.2 Cadre interactif et rapport de place dominant.....	119
6.3.3.3 La transformation des cadres : modalisations et fabrications.....	120
6.3.3.4 Stratification de l'expérience des acteurs	122
6.3.3.5 Espace interactif et négociation des rapports de places	124
7. APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE DES SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT ET MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES RÉCOLTÉES	127
7.1 UNE APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE DU TERRAIN	127
7.2 PRÉSENTATION DES ACTEURS PARTICIPANT A LA RECHERCHE ET DES DONNÉES RECOLTÉES	133
7.3 MODALITÉS DE TRAITEMENT DU MATÉRIEL	136
7.3.1 <i>Transcription des données d'entretiens et conventions adoptées</i>	136
7.3.2 <i>L'identification de l'organisation et la structure du dialogue</i>	137
7.3.2.1 Distinguer la « rencontre » de l' « interaction ».....	137

7.3.2.2 Repérer des unités dialogales : interaction, module, séquence et échange	138
7.4 MODALITES D'ANALYSE DES DONNEES	145
7.4.1 <i>Repérage de l'organisation référentielle des discours</i>	<i>146</i>
7.4.2 <i>Repérage de l'organisation discursive et énonciative des discours</i>	<i>147</i>
7.4.2.1 La mise en forme textuelle et discursive des activités thématiques.....	147
7.4.2.2 Prise en charge des mises en forme de l'activité.....	150
7.4.2.3 Mise en scène de voix énonciatives à partir des expériences convoquées dans les discours d'expérience	152
7.4.3 <i>Repérage de l'organisation contextuelle de l'activité.....</i>	<i>155</i>
7.4.4 <i>Repérage de l'organisation interactionnelle des discours</i>	<i>156</i>
8. ACTIVITÉ ENGAGÉE, EXPÉRIENCES CONVOQUÉES ET ESPACES D'ACTIVITÉ ÉMERGENTS DANS LES DISCOURS DES ACTEURS EN SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT VAE (RESULTATS DE LA RECHERCHE)	158
8.1 L'ANALYSE DES DISCOURS D'EXPERIENCE SUR LE TRAVAIL.....	159
8.1.1 <i>Analyse des discours d'expérience produits par le candidat à propos du travail socio-éducatif et activité engagée en situation d'accompagnement VAE</i>	<i>159</i>
8.1.1.1 La fonction structurante des référentiels et du livret 2	160
8.1.1.2 Représentations du travail en jeu dans les discours d'expérience : une activité de configuration « singularisante » et « généralisante ».....	168
8.1.1.2.1 Raconter une situation de travail vécue singulière	169
8.1.1.2.2 Exprimer les spécificités et les similarités d'une situation par comparaison à d'autres	174
8.1.1.2.3 Se distinguer des autres	177
8.1.1.2.4 Définir les règles d'action sous-jacentes à un type d'activité ou de situation	181
8.1.2 <i>Analyse des discours d'expérience produits par le conseiller à propos du travail socio-éducatif et activité engagée en situation d'accompagnement VAE</i>	<i>184</i>
8.1.2.1 Relater une situation de travail passée qui entre en résonance avec celle du candidat.....	184
8.1.2.2 Comparer les situations vécues avec celles du candidat.....	187
8.1.2.3 Rendre compte de la diversité des pratiques éducatives.....	190
8.1.2.4 Produire pour le candidat de nouvelles interprétations de son travail.....	192
8.2 L'ANALYSE DES DISCOURS D'EXPERIENCE SUR L'ECRITURE DU DOSSIER	196
8.2.1 <i>Analyse des discours d'expérience produits par le candidat à propos de l'écriture du dossier et activité engagée en situation d'accompagnement VAE</i>	<i>197</i>
8.2.1.1 Evoquer ou projeter son activité d'écriture pour la production du dossier	197
8.2.1.2 Exprimer des apprentissages qui résultent de l'activité d'écriture	200
8.2.1.3. Evaluer sa production écrite pour ajuster son discours d'expérience.....	202
8.2.1.4 Reconsidérer une situation de travail vécue à partir d'une réflexion engagée au moment de l'écriture du dossier	204
8.2.2 <i>Analyse des discours d'expérience produits par le conseiller à propos de l'écriture du dossier et activité engagée en situation d'accompagnement VAE.....</i>	<i>208</i>
8.2.2.1 Rendre compte des pratiques d'accompagnement à l'écriture du dossier.....	208
8.2.2.2 Utiliser les connaissances construites par l'accompagnement pour mettre en perspective le travail du candidat.....	209
8.2.2.3 Décrire son vécu de la situation d'accompagnement du candidat	210
8.2.2.4 Préfigurer l'activité du candidat dans la démarche VAE	211
8.2.2.5 Formuler des prescriptions ou des conseils pour l'écriture du dossier.....	213
8.3 L'ANALYSE DES DISCOURS D'EXPERIENCE SUR LE JURY VAE	216
8.3.1 <i>Analyse des discours d'expérience produits par le candidat à propos du jury VAE et activité engagée en situation d'accompagnement VAE</i>	<i>217</i>
8.3.1.1 Préfigurer son discours face au jury	217
8.3.1.2 Imaginer l'attitude du jury face à soi.....	217
8.3.2 <i>Analyse des discours d'expérience produits par le conseiller à propos du jury VAE et activité engagée en situation d'accompagnement VAE</i>	<i>218</i>
8.3.2.1 Rendre compte des habitudes d'activité du jury.....	219
8.3.2.2 Préfigurer l'activité du jury ou celle du candidat face au jury.....	220
8.3.2.3 Endosser l'activité du jury	221
8.4 SYNTHÈSE ET DISCUSSION INTERMÉDIAIRE	223
8.4.1 <i>Les voix mises en scène à travers les discours d'expérience du conseiller et du candidat</i>	<i>225</i>
8.4.2 <i>Les différents registres des discours d'expérience</i>	<i>227</i>

8.4.2.1 Discours d'expérience centrés sur le vécu d'une activité.....	228
8.4.2.2 Discours d'expérience centrés sur la modélisation d'une activité	229
8.4.2.3 Discours d'expérience centrés sur la prescription.....	230
8.4.2.4 Discours d'expérience centrés sur la préfiguration d'une activité	231
8.4.3 L'émergence d'espaces d'activité fictionnels dans et par les discours d'expérience.....	232
8.4.4.1 Appréhender l'investissement d'un sujet dans l'activité par le concept d'espace d'activité	232
8.4.4.2 Cadres modalisés et émergence d'espaces d'activité fictionnels.....	232
8.4.4.2.1 L'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif	235
8.4.4.2.2 L'espace d'activité fictionnel de l'écriture du dossier VAE.....	236
8.4.4.2.3 L'espace d'activité fictionnel du jury VAE.....	236
9. TRANSFORMATIONS D'ENGAGEMENT DES ACTEURS ET DYNAMIQUES DÉVELOPPEMENTALES DU DISCOURS D'EXPÉRIENCE DU CANDIDAT DANS L'INTERACTION (RESULTATS DE LA RECHERCHE)	237
9.1 COMPLEXITE ET HETEROGENEITE DES INTERACTIONS EN SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT VAE	237
9.2 SEQUENCE : « MAIS LA VIE LE FRUSTRERA ! » (ROSELINE-ÉMILIE / ENTRETIEN 1)	239
9.2.1 <i>Repérage des mouvements dialogiques et interprétatifs</i>	<i>240</i>
9.2.1.1 L'explicitation d'une situation de travail	240
9.2.1.2 Construction d'un diagnostic éducatif partagé de l'utilisateur	242
9.2.1.3 Retour à l'explicitation de la situation de travail.....	244
9.2.1.4 Simulation de la situation d'entretien avec le jury.....	245
9.2.1.5 Une réflexion conjointe sur le métier d'éducateur spécialisé	246
9.2.2 <i>Tableau récapitulatif de la trajectoire d'engagement des actrices dans la séquentialité du dialogue (extrait n°1).....</i>	<i>248</i>
9.3 SEQUENCE « PERSONNE N'A APPRIS A FAIRE DU VELO SANS TOMBER » (MANON-CAROLE / ENTRETIEN 2)	249
9.3.1 <i>Repérage des mouvements dialogiques et interprétatifs</i>	<i>250</i>
9.3.1.1 Evaluation et structuration de l'écrit VAE	250
9.3.1.2 Construction d'une posture analytique sur le travail éducatif	254
9.3.1.3 Production du dossier VAE et simulation du jury	258
9.3.2 <i>Tableau récapitulatif de la trajectoire d'engagement des actrices dans la séquentialité du dialogue (extrait n°2).....</i>	<i>260</i>
9.4 SEQUENCE « A PRIORI C'EST PAS DU TRAVAIL D'EDUCATEUR OCCUPER LES JEUNES » (FLORENCE-DORIS / ENTRETIEN 1)	262
9.4.1 <i>Repérage des mouvements dialogiques et interprétatifs</i>	<i>262</i>
9.4.1.1 L'explicitation d'une situation de travail singulière.....	262
9.4.1.2 La simulation de l'activité du jury.....	268
9.4.1.3 La structuration de l'écrit VAE.....	270
9.4.1.4 Alternance entre simulation de l'activité du jury et production de l'écrit	271
9.4.2 <i>Tableau récapitulatif de la trajectoire d'engagement des acteurs dans la séquentialité du dialogue (extrait n°3).....</i>	<i>276</i>
9.5. SYNTHÈSE ET DISCUSSION INTERMÉDIAIRE	278
9.5.1 <i>Caractériser la complexité dialogique, relationnelle et contextuelle des entretiens d'accompagnement VAE.....</i>	<i>278</i>
9.5.1.1 Complexité dialogique	278
9.5.1.2 Complexité relationnelle	281
9.5.1.3 Complexité contextuelle.....	283
9.5.2 <i>Dynamiques développementales du discours d'expérience sur le travail</i>	<i>285</i>
9.5.2.1 Retracer les genèses interprétatives de l'activité de travail dans le discours du candidat	285
9.5.2.2 Communication et développement d'une culture d'action	289
9.5.2.3 Des genèses interprétatives de l'activité au développement professionnel ?	290
10 . LES CONFIGURATIONS DIALOGIQUES : QUELLE CONTRIBUTION À LA FORMATION DES CONSEILLERS EN VAE ? (MISE EN PERSPECTIVE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE).....	294
10.1 CONFIGURATIONS DIALOGIQUES DES ENTRETIENS D'ACCOMPAGNEMENT VAE.....	295
10.1.1 <i>Évocation d'une situation de travail vécue et singulière.....</i>	<i>296</i>
10.1.2 <i>Discussion entre deux professionnels partageant le même métier</i>	<i>298</i>
10.1.3 <i>La simulation d'un dialogue entre le jury et le candidat</i>	<i>301</i>
10.2 PERSPECTIVES DE FORMATION AUTOUR DES CONFIGURATIONS DIALOGIQUES	305

10.2.1 Les configurations dialogiques comme instruments de l'activité des conseillers en situation d'accompagnement VAE	305
10.2.2 Un étayage au développement d'un discours d'expérience du candidat sur son travail	306
CONCLUSION	309
BIBLIOGRAPHIE	312
ANNEXES	341
Florence-Doris / Entretien1	341
Roseline-Émilie / Entretien2	354

INTRODUCTION

J'ai souhaité m'engager dans un travail de recherche sur la question de l'expérience, non pas dans la perspective d'analyser comment l'expérience se construit dans l'action, mais plutôt pour comprendre comment l'expérience peut se ré-élaborer et poursuivre son développement à contretemps de l'action elle-même, dans les situations où l'activité consiste à prendre l'activité de travail comme objet de discours et de pensée (Astier, 2004). Mon intérêt s'est donc orienté vers des situations, relevant du champ de la formation des adultes, dans lesquelles les personnes sont conduites à produire un discours d'expérience sur leur travail. Ces situations, à l'instar de l'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience, qui constitue mon terrain de recherche, offrent la possibilité pour les personnes de développer leur expérience, à la fois par les discours qu'elles tiennent et les reconstructions de sens produits à propos du travail. Ceci apparaît d'autant plus important quand l'expérience que se reconnaissent ces personnes est restée non reconnue socialement, voire empêchée par le fonctionnement de l'organisation du travail, ou figée par les ruptures que produit le marché de l'emploi. La recherche s'intéresse ainsi aux situations d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience, en ce qu'elles nous paraissent propices au développement d'une pensée et d'un discours sur l'activité de travail, susceptible de « *remettre*, comme le propose Astier, *une fois encore l'ouvrage sur le métier* » (Astier, 2004, p. 41) et d'alimenter des dynamiques de développement professionnel.

Cette introduction vise à contextualiser l'émergence de mon intérêt pour la question du développement d'un discours d'expérience sur le travail en lien avec mon propre parcours socio-professionnel. Je m'attache dans les pages suivantes à expliciter mon engagement biographique avec cet objet de recherche et les questions qui se sont progressivement posées à moi, notamment en lien avec ma pratique d'enseignement à l'université et d'accompagnement en bilan et en VAE.

A propos des pratiques qui m'ont conduite à ce projet de recherche

Au cours de la préparation de cette recherche conduite au Centre de Recherche sur la Formation du Conservatoire National des Arts et Métiers, j'ai rejoint l'équipe pédagogique de la Chaire de Formation des Adultes (aujourd'hui appelée « Équipe pédagogique des Métiers

de la Formation ») afin de prendre en charge, en qualité d'Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, différentes unités d'enseignements annuels de la Licence "Formateur d'adultes" et du DESA¹ « Responsable de projets de formation ». Cette activité d'enseignement au Cnam a été l'occasion de découvrir un public adulte en formation, accueilli dans l'institution à la fois pour des cours du soir et des stages de formation continue, et se destinant pour la majorité des personnes que j'ai suivies, aux métiers de la formation ou de l'intervention sociale. Ces personnes, appelées auditeurs/auditrices, sont bien souvent dans une perspective d'évolution, de reconversion professionnelle ou en recherche d'emploi. Les enjeux personnels et professionnels associés à leur inscription dans un parcours de formation au Cnam sont sous-tendus par une expression souvent exigeante vis-à-vis des enseignants de leurs attentes en matière d'apports théoriques et méthodologiques ainsi qu'une implication forte dans les enseignements. Une des caractéristiques importantes de ces personnes est qu'elles se reconnaissent souvent une expérience professionnelle qui peut se développer à l'occasion des réflexions et discussions engagées au cours des enseignements avec les autres auditeurs et/ou l'enseignant. Les discours d'expérience produits par les auditeurs prennent souvent la forme de témoignages de situations professionnelles vécues, contribuant à enrichir et illustrer les apports proposés par l'enseignant à travers des exemples vécus concrets. C'est, à ce titre, un support pédagogique intéressant pour l'enseignant pour amener le groupe d'auditeurs à réfléchir collectivement et mettre en discussion les dimensions du travail thématiques comme on pourrait le faire dans des séances du type analyse de pratiques visant à mettre à jour collectivement les différentes composantes de l'action. Le dispositif de Validation d'Acquis Professionnel (VAP) engage aussi les auditeurs dans la production d'un discours d'expérience adressé dans ce cas à l'équipe pédagogique du diplôme chargée d'évaluer l'entrée dans un cursus de formation quand l'auditeur ne dispose pas du niveau de formation requis. Enfin, les modalités d'évaluation d'un enseignement se fondent parfois sur la production d'un discours d'expérience, à l'instar du mémoire professionnel. Ma pratique d'enseignement s'est largement construite autour de la volonté de valoriser l'expérience que ces personnes se reconnaissent, qu'elles ont élaborée à partir des activités dans lesquelles elles ont été engagées et des situations auxquelles elles ont été confrontées. Pédagogiquement, j'ai souvent construit mes enseignements en favorisant la mise en place d'espaces de communication et de réflexion sur des situations de travail vécues en proposant des temps plus ou moins formels d'échanges et de partages entre eux, de sorte que le développement

¹ Le diplôme d'études supérieures appliquées (DESA) est un titre, homologué au niveau II (Bac+4), délivré par le Cnam et inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles.

d'un discours d'expérience, chez les uns et les autres, soit possible. Non seulement ces activités pédagogiques permettent de confronter les apports proposés à des exemples concrets vécus par les uns et les autres, mais elles permettent également de favoriser l'engagement du collectif en valorisant la richesse des parcours des uns et en ouvrant d'autres à des possibles d'activités professionnelles auxquelles ils peuvent s'identifier pour préciser un projet de transition.

Parallèlement à mon activité d'enseignement au Cnam, j'ai également développé ponctuellement une pratique des bilans de compétences et des entretiens d'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Ces dispositifs, comme nous le verrons plus loin, ont été pensés dans une perspective d'élaboration d'un projet socio-professionnel comme c'est le cas pour les bilans, ou dans la perspective d'une demande d'obtention d'une certification dans le cas d'une VAE. Ils reposent sur le principe d'une description et d'une analyse par les personnes elles-mêmes de situations professionnelles vécues, de l'activité qu'elles ont déployée. Le développement d'un discours d'expérience apparaît, dans le cas des bilans, comme une source de dynamisation du sujet pour penser son avenir professionnel, ou comme le moyen de faire la preuve de ses connaissances et compétences dans le cadre d'une démarche évaluative en validation d'acquis. J'ai accompagné à ce titre plusieurs groupes dans le cadre d'un projet de recherche-action inséré dans un dispositif expérimental d'aide à la réussite mis en place à l'université de Paris 8 Saint-Denis. Ce projet m'a permis de mettre en place une pratique de bilan avec de jeunes adultes. En ce qui concerne l'accompagnement à la VAE, la confiance construite progressivement avec les conseillères VAE qui ont accepté de participer à mon travail de recherche, les découvertes auxquelles ont donné lieu nos échanges et mon imprégnation de leur activité au fil des mois, m'ont permis d'accompagner des candidats VAE. Ces pratiques ont donné lieu à des observations, qu'on pourra qualifier de « participantes » du point de vue de la recherche. Elles m'ont permis de comprendre de l'intérieur les problématiques auxquelles se confrontent les conseillers quand ils ont à accompagner des candidats. J'ai ainsi accompagné plusieurs candidats dans le champ du travail social, principalement pour des diplômés d'état d'éducateurs spécialisés ou d'éducateurs de jeunes enfants dans deux institutions de formation, le CFPES, Centre de Formation aux professions éducatives et sociales des Céméa, et l'EFPP, Ecole de formation psychopédagogique. J'ai également participé à plusieurs reprises à des jurys VAE pour ces mêmes diplômés. Extérieure aux métiers du travail social, ma pratique d'accompagnement en VAE s'est construite sur la base de ma familiarité avec les méthodologies d'analyse de

l'activité centrées notamment sur la verbalisation du travail dans ses dimensions prescrites, réalisées et empêchées (Clot, 1995). La pratique du conseil en bilan et en accompagnement VAE m'a rendue particulièrement attentive à la manière dont des adultes en transition professionnelle mettent en mots leur activité dans des situations de travail, aux difficultés qu'ils rencontrent face à cette tâche, souvent inédite, et comment il est possible de les accompagner dans un travail de formalisation et de valorisation de leur expérience. J'ai souhaité développer cette réflexion en me formant à différentes démarches ayant pour objectif la mise en ressource de l'expérience. Dans cette perspective, j'ai été formée à la pratique du bilan par des professionnelles exerçant au sein du centre de bilan du Cnam, grâce auxquelles j'ai été initiée notamment à l'approche biographique ou récit de vie et son usage dans le champ de l'orientation des adultes (Francequin & *al.*, 2004). J'ai été formée également à différentes techniques d'entretien favorisant la mise en ressource de l'expérience à l'instar de l'entretien de conseil et de counseling de type Rogerien (Hétu, 2000) au sein de l'Institut National d'Etudes sur le Travail et l'Orientation Professionnelle (Inetop) et à l'entretien d'explicitation proposé par Vermersch (1994) dans le cadre de l'association du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX). Ces démarches m'ont permis d'expérimenter au plan pratique des modalités différentes pour accompagner des adultes en transition ou en reconversion dans la formalisation de leur expérience. Ces formations m'ont aussi rendue particulièrement attentive à la façon d'engager les personnes dans le développement d'un discours d'expérience à partir des formats d'étayage langagiers adoptés ainsi qu'au mouvement d'analyse enclenché avec la personne sur son travail. Les objets questionnés, les manières de questionner, de relancer, de reformuler diffèrent d'une approche à l'autre. Elles conditionnent aussi les discours d'expérience produits par les personnes à propos du travail. C'est à partir de ces expérimentations qu'a émergé le souhait d'approfondir à travers cette recherche la question du développement d'un discours d'expérience sur le travail au sein du dispositif d'accompagnement à la VAE.

Objet de la recherche

En France, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) est un dispositif de certification qui permet à tous ceux qui se reconnaissent une expérience professionnelle et/ou sociale de la faire valider socialement, dans un cadre législatif défini, en demandant l'obtention d'une certification. Pour aider les candidats à une VAE à constituer le dossier de validation qui va supporter leur demande et à se préparer à l'entretien avec le jury chargé d'évaluer leur demande, la loi offre la possibilité aux candidats d'être accompagnés. Dans ce cadre réglementaire, la recherche se donne pour objet de comprendre les situations concrètes d'accompagnement à la VAE. Ma démarche est par l'analyse de l'activité des candidats et des conseillers dans ces situations d'accompagnement. La perspective est de contribuer à la fois à une meilleure compréhension des phénomènes en jeu, et à la conception ou l'amélioration de dispositifs de formation en direction des conseillers VAE.

Pour qualifier l'activité des acteurs en situation d'accompagnement à la VAE, on parlera davantage d'une co-activité puisque la situation met en jeu une activité, accomplie conjointement, dont la finalité est la production d'un dossier et la préparation d'un entretien avec un jury en vue de sa validation. Cette co-activité est de nature à permettre le développement par le candidat et avec l'aide du conseiller d'un discours sur le travail qui manifeste son expérience et qu'il va adresser au jury en vue de sa validation. Ce discours d'expérience sur le travail constitue l'objet de notre recherche. Quelles sont les caractéristiques de ce discours d'expérience sur le travail ? Quelle forme prend-il ? Quelle activité en situation d'accompagnement sous-tend la production de ce discours ? Comment ce discours, adressé *in fine* au jury, est-il produit dans l'espace de l'accompagnement dans la temporalité des entretiens que le candidat a avec son conseiller ? Comment se développe-t-il ? Quelles sont les modalités par lesquelles ce développement s'opère au cours des interactions qui prennent place lors des entretiens d'accompagnement ?

Parce que le dialogue entre conseiller et candidat constitue le moyen à partir duquel ce discours est élaboré, nous pensons qu'une des façons d'approcher les phénomènes liés à cette activité consiste à se centrer sur la dynamique des échanges entre le candidat et son conseiller tels qu'ils se donnent à voir dans les situations concrètes d'accompagnement en face-à-face. Ceci signifie plus précisément que nous analysons l'activité conjointe des protagonistes, candidats et conseillers, engagés dans une forme spécifique d'activité dont la dimension

dialogale nous paraît éminemment structurante. La question de l'expérience est donc posée dans cette recherche à partir de l'activité contribuant à développer un discours d'expérience, dans des interactions d'accompagnement, en vue de le faire valider et reconnaître. Nous avons ainsi porté notre attention sur la façon dont sont produites, partagées et reconfigurées, par les candidats, des manières de dire et de penser leur activité de travail par l'échange qu'ils réalisent avec leur conseiller. Ceci nous semble illustrer l'activité qu'engagent les candidats en situation d'accompagnement à la VAE, et pour laquelle la recherche se propose de questionner la dimension développementale des discours d'expérience. Il s'agit pour nous d'analyser en quoi la situation d'accompagnement peut être source d'un développement potentiel du discours d'expérience pour le candidat, appréhendé au travers du développement des manières de dire et de penser son activité de travail, c'est-à-dire au travers des façons renouvelées de considérer et d'exprimer son travail. Plus spécifiquement, il s'agit de comprendre en quoi l'engagement du candidat et du conseiller dans l'activité dialogale qui prend place au cours des entretiens d'accompagnement peut être instrumentée comme forme de médiation et d'étayage aux dynamiques développementales. A ce titre, nous montrons comment les configurations dialogiques qui prennent place dans les interactions d'accompagnement en VAE relèvent d'une forme particulière d'étayage et peuvent se constituer en ressources pour le candidat, en devenant un instrument de développement d'un discours d'expérience sur le travail.

Organisation de la thèse

La thèse est organisée en dix chapitres. Le chapitre 1 présente le contexte scientifique du champ de la recherche en proposant une synthèse des travaux sur les rapports entre activité de travail et activité langagière. Le chapitre 2 se centre sur le contexte social de la recherche en explorant la problématique de la valorisation de l'expérience professionnelle dans le champ du travail, de la formation et de l'orientation. Le chapitre 3 délimite la pratique sociale étudiée, l'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience, ses enjeux sociaux et les travaux scientifiques récents à son sujet.

L'objet et les questions de recherche sont abordés dans le chapitre 4. Ce chapitre concerne le développement d'un discours d'expérience sur le travail dans les interactions d'accompagnement à la VAE. Le chapitre 5 présente les options épistémologiques ainsi que

les appuis théoriques et méthodologiques de la recherche autour de la question de l'expérience, de sa mise en discours et de son développement. Ce chapitre nous permet de poser les outils d'analyse des discours d'expérience dans la première partie des résultats. Le chapitre 6 est, quant à lui, centré sur les appuis théoriques et méthodologique concernant le rôle du dialogue dans l'interaction d'accompagnement. Nous proposons un cadre d'analyse des interactions dialogales en situation d'accompagnement, que nous mobilisons dans la deuxième partie des résultats pour comprendre le développement d'un discours d'expérience dans les interactions d'accompagnement. Le chapitre 7 expose la conduite de la recherche et la méthodologie de recueil, de traitement et d'analyse des données récoltées.

Les résultats de la recherche sont présentés dans deux chapitres. Le chapitre 8 est tout d'abord centré sur les discours d'expérience du candidat et du conseiller, pris isolément du contexte interactionnel dans lequel ils apparaissent. A partir d'une analyse textuelle, discursive et énonciative, nous nous intéressons aux caractéristiques des discours d'expérience pour comprendre l'activité qu'ils supposent du point de vue des acteurs, les expériences qu'ils convoquent et les espaces d'activité fictionnels qu'ils font émerger. Ceci permet de définir et de familiariser le lecteur avec certains outils d'analyse réinvestis de façon interactionnel dans le chapitre suivant. Le chapitre 9 est ensuite centré sur les interactions entre conseillers et candidats au cours des entretiens d'accompagnement, pour comprendre en quoi l'activité dialogale qu'elles sous-tendent, contribue au développement par le candidat d'un discours d'expérience sur son travail. Aux outils d'analyse utilisés précédemment, de nouveaux sont introduits complexifiant la démarche. Une analyse des trajectoires d'engagement des acteurs dans l'activité et des dynamiques développementales du discours d'expérience du candidat sur son travail est proposée. Le chapitre 10 vise une mise en perspective des résultats à travers la caractérisation de différentes configurations dialogiques qui émergent des interactions en situation d'accompagnement VAE. Il fait aussi office de propos conclusif en explorant des perspectives en termes de formation pour les conseillers VAE.

1. L'ÉTUDE DES RAPPORTS ENTRE ACTIVITÉ DE TRAVAIL ET ACTIVITÉ LANGAGIÈRE (contexte scientifique du champ de la recherche)

Ce premier chapitre vise à poser le champ de recherches auquel notre étude, centrée sur une analyse des discours et des interactions en situation d'accompagnement à Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), se propose de contribuer. Nous dressons ici un panorama synthétique des recherches conduites dans différents champs disciplinaires sur les rapports entre activité langagière et activité de travail, en revenant sur les prémisses de ce champ de recherches, ses évolutions, ses apports principaux et les perspectives envisagées². Ces travaux nous intéressent particulièrement puisque, dans les situations d'accompagnement en VAE, la dimension langagière est centrale à la fois pour l'activité du conseiller et du candidat. Ils sont apparus dans le cheminement de notre réflexion comme une clé de compréhension de la place à accorder au langage dans l'activité des acteurs en situation d'accompagnement VAE. Ces travaux constituent une première approche, pour le lecteur, des problématiques sous-jacentes au développement d'un discours d'expérience sur le travail que nous proposons de préciser par la suite.

1.1 La dimension langagière des activités de travail comme constitution d'un champ de recherches interdisciplinaires

La recherche francophone a, jusqu'à il y a une vingtaine d'années, méconnu voire ignoré les rapports entre activité de travail et activité langagière. Ce constat est probablement lié au fait que le rôle du langage dans l'exercice de l'activité professionnelle est une dimension qui a longtemps été sous-estimée, mais dont l'intérêt, dans le champ de l'analyse du travail, a progressivement pris de l'ampleur ces trois dernières décennies eu égard à l'évolution du

² Ce chapitre a été construit à partir du premier volet du cours de Laurent Filliettaz, intitulé « Linguistique du travail et de la formation », dispensé à l'université de Genève dans le cadre du Bachelor Sciences de l'Éducation. Je suis impliquée dans l'organisation de cet enseignement au titre d'assistante, et contribue également, depuis 2011, en tant qu'enseignante, au troisième volet portant sur les rapports entre langage et développement à partir des apports de la clinique de l'activité notamment.

travail lui-même. Argumentant le constat d'un « *angle mort de connaissances* » (Borzeix, 2001, p. 56) dans la recherche francophone sur la question de la dimension langagière des activités de travail, le réseau interdisciplinaire « Langage et Travail » s'est constitué en 1986 regroupant des chercheurs de disciplines différentes, tous intéressés par la question des rapports entre activité de travail et activité langagière. Depuis, d'importants travaux de recherches ont été réalisés et ont contribué à mettre en évidence la problématique du langage dans les situations de travail. « *Communiquer dans le travail s'est révélé une activité complexe, souvent problématique, riche de sens, qui met en jeu des rapports de place, des connaissances, des identités professionnelles, des valeurs, des mondes sociaux et des langages* » (Lacoste, 2001, p. 22). La problématique des rapports entre langage et travail s'est progressivement constituée comme un domaine spécifique de recherches dans le champ francophone. Cette question a notamment été explorée à partir de différentes approches disciplinaires³. Comme le relève Lacoste (2001), ces travaux ont permis des déplacements dans ces champs disciplinaires respectifs, notamment dans la manière de considérer le langage pour les uns, et d'observer et d'analyser le travail pour les autres. Les réflexions sur les rapports entre langage et travail ont permis de poser de façon renouvelée des questions théoriques, méthodologiques, épistémologiques et éthiques. On a ainsi parlé d'un « tournant langagier » dans les sciences du travail et d'un « tournant praxéologique » ou « actionnel » dans les sciences du langage (Filliettaz, 2004 ; Filliettaz & Bronckart, 2005).

1.1.1 Le tournant langagier des sciences du travail

Dans le champ des sciences du travail, à l'instar de l'ergonomie, de la psychologie du travail, de la sociologie du travail, des sciences de la formation, ou des sciences de gestion, l'apparition de la dimension langagière du travail comme objet de recherche n'a cessé de se développer depuis les années quatre-vingt. Elle est corrélative des bouleversements qu'a connus le monde du travail.

Les travaux de Boutet (2001) ont notamment bien décrit l'évolution de cette « *part langagière du travail* » par le prisme d'une approche socio-historique des transformations du

³ Sans prétendre à l'exhaustivité, le lecteur intéressé pourra se reporter aux références suivantes : en sociologie du travail (Borzeix, 1995 ; Borzeix & Fraenkel, 2001 ; Zarifian, 1996 ; Bidet, 2002 ; Licoppe, 2014), en sciences de gestion (Girin, 1990), en ergonomie (Savoyant, 1984 ; Navarro, 1991 ; Falzon, 1989, 1991, 1994 ; Pavard & Salembier, 1991 ; Bressole, Pavard, Leroux, 1998 ; Salembier & Zouinar, 2004), en philosophie (Schwartz, 1989), en psychologie (Grusenmeyer & Trognon, 1995 ; Trognon & Kostulski, 1996 ; Kostulski & Trognon, 1998, Kostulski, 1998 ; Trognon & Kostulski, 2000 ; Kostulski & Mayen, 2001), en didactique professionnelle (Mayen, 1997) et bien entendu en linguistique (Boutet, 1993, 1995 ; Boutet et Gardin, 2001 ; Faïta, 1989 ; Lacoste 1991, 1995a, 1995b, 1999 ; Filliettaz, 2002, 2006, 2007 ; Filliettaz & Bronckart, 2004, 2005, Mondada, 2006).

travail. L'évolution des modes de production, des modes de gestion des salariés, de l'organisation du travail, et l'apparition des innovations techniques et technologiques, a modifié en profondeur les rapports du langage au travail. Sur le plan des pratiques, les formes et les fonctions socialement valorisées du langage au travail ont évolué au cours de l'histoire. Si l'on remonte au moment de l'industrialisation et de l'avènement de l'organisation taylorienne du travail, la parole au travail était considérée, dans les usines et les ateliers, comme un obstacle à la productivité des ouvriers dès qu'elle n'était pas en lien direct avec l'effectuation du travail. Suite à l'affaiblissement du modèle taylorien à la fin des années soixante-dix, la dimension productive des activités langagières au travail est progressivement valorisée par les entreprises, devenant même le cœur de certaines activités. Le monde du travail connaît alors des bouleversements majeurs à travers notamment la dématérialisation du travail engendrée par la généralisation massive des technologies de l'information et de la communication ; - l'importance des relations de service avec l'avènement de la tertiarisation de l'emploi ; - l'éclatement géographique des entreprises avec la sous-traitance en cascades et les organisations en réseaux ; - la part grandissante du travail à distance ou télétravail et l'apparition d'espaces collaboratifs ; - l'accroissement des mobilités géographiques dans les parcours socio-professionnels ; - la prise en compte de la problématique culturelle dans les organisations ; - le renforcement des exigences en matière de littératie au travail ; - la généralisation des pratiques de normalisation et de certification des aspects langagiers du travail notamment. Ces bouleversements, qui se traduisent par la démultiplication des occasions et contraintes de coordination, de concertation, de transmission, de négociation, de collaboration, de traçabilité, entre organisations, services, équipes et salariés, ont fait émerger dans le même temps une conception nouvelle du rôle des individus au sein des organisations, faisant désormais de la communication une compétence centrale de leur productivité. Comme le souligne Durand (2009, p. 829), *« ces transformations vont dans le sens d'une accentuation du caractère collectif des procédures. Il est rare qu'un opérateur soit seul dans son espace de travail et il lui faut la plupart du temps coordonner ses actions avec celles d'autres opérateurs de façon plus ou moins médiée, simultanée et directe. Ceci génère une co-dépendance et coordination permanente entre opérateurs, et implique un souci des autres dans son travail. De fait, la composante coopérative ou collective du travail est devenue une sorte de travail qui s'ajoute au travail »*. Aujourd'hui, *« il n'est guère de poste ou de fonction qui n'implique de s'engager dans des rapports communicatifs, d'assimiler des informations produites par d'autres, de construire des connaissances communes, de discuter des consignes ou des décisions, de mener des interactions avec des partenaires »* (Lacoste 2001, p. 21). On

peut considérer que les compétences langagières constituent désormais des ingrédients indispensables de toutes pratiques professionnelles. « *Les diverses formes de management alternatives au taylorisme mettent désormais en avant la force et l'efficacité de la discussion, de la délibération, au sein des équipes de travail, des cercles de qualité, des groupes d'expression. L'encadrement doit désormais faire preuve de capacités à communiquer, mais les opérateurs aussi doivent faire preuve de capacités langagières, savoir délibérer collectivement, argumenter pour nourrir la prise de décision au sein des équipes* » (Boutet, 2001, p. 35). La communication au travail fait même parfois l'objet depuis une vingtaine d'année de prescriptions fortes, avec une procéduralisation et une normalisation des productions langagières, comme on peut l'observer dans les services clients délocalisés pour la plupart dans des centres d'appels à l'étranger.

Cette prise en compte de la question du langage ne s'est pas seulement déployée au niveau des objets de recherche. Elle a conduit également à des déplacements épistémologiques, théoriques et méthodologiques au sein des disciplines qui étudient le travail. Par exemple, si les premiers travaux en ergonomie sur les communications au travail s'ancraient dans une perspective instrumentale et cognitive, cette conception s'est modifiée par la suite en raison notamment de la multiplication des terrains étudiés et de la rencontre avec des linguistes s'intéressant à l'activité de travail. Comme le rappellent Karsenty et Lacoste (2004, p. 239), « *la méthodologie, reposant d'abord exclusivement sur la catégorisation et la quantification des échanges, s'est ensuite davantage ouverte au repérage des processus interactionnels et à l'intégration de la communication dans des rapports de coopération plus larges* ». Les études ergonomiques ont eu à prendre en compte la nature multimodale de la communication apparaissant comme centrale dans les métiers relationnels en forte expansion par exemple. Le champ de la recherche en formation voit aujourd'hui se développer également des travaux centrés sur la dimension multimodale des apprentissages en situation de travail à l'instar des travaux conduits par l'équipe *Interaction & Formation* à Genève⁴. De même, la place accordée au langage a considérablement évolué dans les analyses du travail conduites en ergonomie et en psychologie (Henry, 2008). Pendant longtemps, la parole des travailleurs a été négligée en raison notamment d'une longue tradition expérimentale où les tests, les mesures et les observations constituaient les méthodes les plus utilisées jusque dans les années cinquante (Wisner, 1996). Les transformations qui ont affecté le monde du travail

⁴ Voir notamment : Filliettaz, De Saint Georges & Duc, 2008⁴ ; Duc, 2012; Filliettaz, Rémy & Trébert, 2014; Filliettaz, 2014; Filliettaz & Rémy, 2015 ; Rémy & Markaki, à paraître ; Markaki & Rémy, à paraître.

ainsi que le déplacement d'une centration d'analyse de la tâche à l'activité, ont conduit les psychologues du travail et les ergonomes à reconnaître que la seule observation du comportement des travailleurs ne suffisait plus et d'autres méthodes devaient être élaborées pour comprendre les nouvelles formes de travail qui apparaissaient. Aujourd'hui, solliciter la parole des travailleurs, à côté d'observations sur le terrain, constitue un moyen couramment utilisé en analyse du travail pour accéder à l'activité : « *la connaissance du comportement spontané, partie visible de l'activité, n'est généralement pas suffisante pour inférer les mécanismes qui règlent cette activité* » (Leplat, 2000, p. 83). Les verbalisations, simultanées ou consécutives, sur le travail constituent désormais un moyen d'analyser l'activité largement reconnu dans les sciences du travail (Guérin et al. 2001). Cependant le statut attribué à ces verbalisations n'est pas simple. Daniellou et Garrigou (1995) soulignent, par exemple, que l'ergonomie entretient des relations complexes avec la parole des travailleurs, et reste encore partagée entre la place donnée aux commentaires sur l'activité produits par les travailleurs et les observations réalisées. Plazaola Giger et Stroumza (2007) montrent, quant à elles, la difficulté à appréhender l'analyse et l'interprétation de ce matériau verbal, pourtant nécessaires à l'étude de l'activité humaine.

1.1.2 Le tournant praxéologique ou actionnel des sciences du langage

Dans les sciences du langage, Filliettaz (2004) observe notamment que l'intérêt pour les situations de travail a conduit à des transformations d'abord opérées au niveau méthodologique. Certains linguistes ont progressivement questionné la nature des corpus constitués en recourant de plus en plus à des données empiriques réelles, orales, notamment recueillies sur des terrains de plus en plus variés, grâce à des moyens d'enregistrement audio-vidéo permettant de recueillir des traces d'activités de plus en plus précises. Ils ont ainsi remis en question l'indépendance et l'extériorité des corpus vis-à-vis des situations au sein desquelles les données langagières étaient produites. Comme le rappelle Boutet (2004), « *le sociolinguiste ne peut pas envisager les situations de travail, ou les construire, comme de simples espaces de recueil de données langagières, au même titre qu'il le ferait de conversations téléphoniques privées ou d'interactions conversationnelles sur un banc de square. [...] Aller sur le terrain du travail, c'est aller là où les adultes construisent au quotidien des rapports sociaux qui structurent leur vie sociale et psychique (voir Dejours, 1980). L'engagement des hommes et des femmes dans des activités productives, ce qu'ils y mettent d'énergie, de plaisir mais aussi de souffrance (physique comme psychique) rend*

malvenue la position d'un chercheur qui ne viendrait sur de tels terrains que pour y prélever des corpus : c'est du moins la position que nous assumons, tout à la fois au plan scientifique et au plan éthique » (p. 22). Ils ont aussi fait évoluer la nature de leurs analyses en déplaçant l'unité privilégiée : - du langage comme composante isolée et décontextualisée aux enjeux socio-économiques des pratiques langagières ; - de l'individu au collectif en prenant en compte les enjeux interactionnels des situations et en explorant parfois, à partir d'une approche vidéo-ethnographique, les dimensions multimodales des phénomènes langagiers à travers les gestes, les regards, la prosodie, les déplacements et les artefacts. Pour Mondada (2006), le recours à la vidéo a permis le basculement d'une approche des pratiques langagières centrée sur une conception « logocentrique » vers une conception plus « incarnée » de l'action permettant de prendre en compte les ressources multimodales dans la structuration des activités. Ces déplacements de l'angle d'analyse sont aussi à mettre en relation avec l'émergence de travaux anglo-saxons qui se sont développés de façon concomitante dans une perspective ethnométhodologique, dans le champ de l'analyse de la conversation (*Conversation Analysis*), de l'action située et distribuée et du *Workplace Studies* (Luff & al., 2000 ; pour une synthèse en français, voir Licoppe, 2008 et Mondada, 2006;). Ces travaux anglo-saxons ont souligné la question de la spécificité des conversations propres aux contextes institutionnels ou professionnels (Drew & Heritage, 1992 ; Button, 1993; Sarangi & Roberts, 1999). Ils se sont attachés à décrire la dynamique des activités de travail et notamment des processus cognitifs en jeu, tels qu'ils émergent *in situ*, en prenant en compte la façon dont ils se déploient localement au plan multimodal, dans leurs articulations aux artefacts et à la culture d'action en jeu⁵. Ces recherches ont contribué à la description d'une part souvent mal connue de l'activité de travail en montrant, notamment, comment l'environnement et les contraintes socio-organisationnelles peuvent agir sur l'activité cognitive, sur les prises de décision, la gestion d'événements, la résolution de problème, *etc.* Ils ont proposé des ressources conceptuelles et méthodologiques d'analyse des pratiques langagières dans le travail, élargissant parfois la focale aux dimensions corporelles, spatiales, graphiques, techniques et technologiques distribuées dans l'environnement de travail. Enfin, le rapprochement des sciences du langage vers les sciences du travail résulte aussi

⁵ Différents terrains ont ainsi été explorés comme la célèbre étude de Suchman, (1987) sur les pratiques d'usage du photocopieur en entreprise, mais aussi des consultations médicales (Heath, 1986 ; Heath & Joseph, 1995) ; des centres de contrôles aériens (Goodwin & Goodwin, 1996; 1997), des cockpits d'avion (Hutchins & Klausen, 1996), des centres de contrôle du métro londonien, des agences de presse, des studios d'architecture (Heath & Luff 2000; Heath, Luff, Nicholls & Vom Lehn, 2000), des centres financiers et boursiers (Heath, Jirotko, Luff & Hindmarsh 1994, des sites archéologiques (Goodwin 2000), des centres hospitaliers universitaires (Cicourel, 1994), des salles d'opérations chirurgicales (Glenn & Koschmann 2006)...

probablement de l'apparition de demandes des organisations auprès d'équipes pluridisciplinaires de recherche, en termes de conception, d'aménagement, ou d'évaluation, développant, à ce titre, une linguistique appliquée aux problématiques du travail⁶. A ce titre, le linguiste ne se contente plus de décrire une situation suivant une méthodologie qui lui est spécifique mais participe à l'élaboration et à la transformation de celle-ci à partir des interactions qui se mettent en place entre le chercheur et les praticiens (Mikolajczyk, 1997 ; Daniellou, 1992). A côté d'objectifs de description et d'analyse des discours sont apparus des objectifs de transformation ou de remédiation émanant de demandes des organisations elles-mêmes (Boutet & Gardin, 2001 ; Faïta, 1996).

1.2 Formes et fonctions du langage dans les activités de travail

Les travaux conduits sur les rapports entre langage et travail ont permis de caractériser de façon plus précise les formes dans lesquelles le langage se manifeste, et les fonctions qu'il occupe dans l'activité de travail. Nous proposons une synthèse permettant au lecteur de situer, à partir des chapitres ultérieurs, la contribution de notre étude à ce champ de recherches.

Du point de vue de l'étude des formes discursives que prend le langage au travail, les travaux de Bakhtine (1984) sur les « genres discursifs » ont joué un rôle important. Selon Bakhtine, les rapports entre le sujet, la langue et le monde ne sont pas directs. Ils se manifestent par des « genres de discours » disponibles dont le sujet doit parvenir à disposer pour entrer dans l'échange. Chaque sphère de l'activité humaine a son propre répertoire de genres, avec ses normes de fonctionnement, qui se transforment au fur et à mesure de l'évolution des pratiques. Les travaux conduits dans le champ de la psychologie du travail en clinique de l'activité ont particulièrement développé la problématique des genres, genres de discours, genres de technique, genres d'activité, genres professionnels. Comme le soulignent Clot et Faïta (2000), les genres discursifs sont « *un stock d'énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps socio- discursif (...) Ces énoncés retiennent la mémoire impersonnelle d'un milieu social dans lequel ils font autorité, donnent le ton. Ils trahissent les sous-entendus qui règlent les rapports aux objets et entre les personnes, traditions acquises qui s'expriment et se préservent sous l'enveloppe des mots. Ils prémunissent le sujet contre un usage déplacé des signes dans une situation donnée* » (p. 9).

⁶ On peut citer, à titre d'exemple notamment, le programme de recherches sur les conditions d'accessibilité aux espaces et aux services en Gare du Nord (Joseph & al. 1995) ou même l'étude coordonnée par Faïta et Clot (1996), commanditée par le Comité Central d'entreprise de la SNCF, sur les agents de conduite.

Ces genres de discours associés à des « genres de techniques » propres à un métier constituent ce que la clinique de l'activité a désigné plus largement par des « genres professionnels ». Les genres professionnels font l'objet d'appropriation et d'incorporation par les sujets à travers des processus de stylisation qui amènent les sujets à les faire « sien » tout en s'y distinguant et en contribuant à leur développement voire leur renouvellement. Les styles constituent des manières personnelles de « faire » le genre professionnel qui peuvent se recouper ou parfois entrer en conflit (Clot, 2011). C'est d'ailleurs le moteur des controverses qui prennent place dans les interactions entre professionnels dans les démarches d'intervention en clinique de l'activité.

Si les discours constituent une forme de manifestations du langage au travail, celui-ci s'incarne dans une pluralité de modes sémiotiques complémentaires et éminemment intriqués qu'ont notamment mis en évidence les travaux de Lacoste (2001). Les mutations du travail décrites précédemment tendent de plus en plus vers l'utilisation de médiations symboliques et technologiques qui rendent compte d'une forme d'« *intellectualisation du travail* » (p. 31). Si les communications peuvent s'exprimer de façon verbale ou non verbale à travers des gestes, force est de constater qu'aujourd'hui les écrits, les textes, les schémas, les graphiques, les images, les maquettes, l'informatique et les technologies numériques, les réseaux sociaux, *etc.* constituent autant d'« *objets intermédiaires* » susceptibles de jouer un rôle dans les processus de coordination et de coopération dans le travail (Conein & Jacobin, 1993 ; Jeantet, 1998). La prise en compte de ces artefacts a rejoint des problématiques propres à la cognition distribuée ou la sociologie des sciences en tant qu'ils prennent part aux actions finalisées et aux mécanismes de coordination dans le travail.

Un champ de recherche autonome s'est particulièrement développé ces vingt dernières années sur les écrits notamment. Jusqu'à récemment cantonnées à l'étude des écrits relevant de la prescription du travail, les pratiques d'écriture au travail et la place de l'écrit dans l'accomplissement même du travail ont fait l'objet de nombreux travaux dans une perspective à la fois sociologique et linguistique (Fraenkel, 1993a, 1993b, 2001; Boutet, 1993; Delcambre, 1997; Grosjean & Lacoste, 1998; Rot, Borzeix & Demazière, 2014). « *Les écrits circulent en abondance en milieu professionnel et sous les formes les plus variées : tableaux et journaux de bord, courriers électroniques, notes de service ou notes griffonnées, documents administratifs, règlements, fiches de contrôle, agendas, relevés d'anomalies, listes de consignes, rapports d'activité, plannings, diaporamas pour présentations orales, check-*

lists, post-it, feuilles de brouillon, petits carnets personnels... Ils acquièrent ainsi des statuts différenciés : écrits officiels, écrits publics, écrits juridiques, écrits secrets, écrits « pour soi », écrits collaboratifs, écrits individuels, écrits « à plusieurs mains », écrits fugaces, écrits pérennes, écrits mobiles » (Rot, Borzeix & Demazière, 2014, p. 5). L'étude des écrits au travail, à travers la manière dont ils sont conçus (mis en mots, mis en page, mis à jour), fabriqués (par qui ? quand ? pour quoi faire ?), mobilisés, stockés et surtout articulés entre eux, permet de caractériser leurs fonctions au niveau cognitif et pragmatique dans et pour l'accomplissement des activités de travail, mais elle permet de documenter également les fonctionnements organisationnels dont ces écrits sont des composantes.

Du point de vue des fonctions du langage dans l'activité de travail, les analyses ergonomiques se sont traditionnellement fondées sur une distinction entre les « communications fonctionnelles » et celles qui ne le sont pas (Rabardel & Pastré, 1998). Cette distinction a notamment permis de circonscrire leur champ d'étude aux seules communications fonctionnelles. Les communications fonctionnelles visent « *directement le contenu du travail réalisé, excluant ainsi celles (relationnelles) qui sont prioritairement centrées sur les relations humaines dans l'équipe, la cohésion, les processus d'influence, etc.* » (Savoyant & Leplat, 1983, p. 247). Les premières études sur les communications fonctionnelles (Savoyant, 1984 ; Navarro, 1991) appréhendaient celles-ci comme « *des auxiliaires du travail dont l'intérêt pour l'ergonome était de révéler certains aspects du rapport de l'opérateur à la tâche ou de renseigner sur la structure de celle-ci* » (Karsenty & Lacoste, 2004, p. 241). Parmi les travaux sur l'étude des communications fonctionnelles, on relèvera ceux de Falzon (1991) qui a notamment montré que les dialogues entre experts sont sous-tendus par un type de langage particulier, hermétique aux non-initiés, qu'il a appelé « *langage opératif* ». Les langages opératifs sont fondés sur des connaissances implicites acquises par la pratique et identifiables par un lexique, une syntaxe et une sémantique qui reposent sur un principe d'économie. Les langages opératifs sont donc indissociables des compétences professionnelles et fonctionnent comme marqueurs d'appartenance à un métier. On peut même dire que l'apprentissage d'un langage opératif fait partie de l'apprentissage d'un métier.

Cette orientation des travaux sur les communications fonctionnelles s'est progressivement enrichie grâce d'une part, du tournant « actionnel » des sciences du langage dont nous avons parlé précédemment, et d'autre part des nombreuses explorations de terrain,

qui ont montré que la communication au travail accomplit une multitude d'autres fonctions. En outre, le travail évoluant de plus en plus vers des situations de service (Joseph et Jeannot, 1995; Falzon et Lapeyrière, 1998), les ergonomes ont progressivement investi, à partir des années quatre-vingt dix, ces dimensions du langage au travail, qui avaient été jusque-là évacuées au profit de la dimension exclusivement fonctionnelle. Par exemple, Lacoste (1991, 1995) a mis en évidence que les activités langagières au travail peuvent servir à la répartition des activités nécessitant parfois ajustements et négociations, à la transmission orale d'informations ou de consignes, à la coordination et à l'accomplissement du travail, à la planification, à l'évaluation et à la traçabilité du travail, à la formation sur la place de travail, à la résolution de problèmes, au diagnostic, aux prises de décisions dans les collectifs. Les communications fonctionnelles articulent donc plusieurs registres - instrumental, cognitif, émotif, social - qui participent du travail et lui sont parfois indispensables, rendant la frontière poreuse et problématique entre ces registres. C'est le cas par exemple des situations professionnelles au sein desquelles la communication représente une part centrale, voire le cœur du travail, à l'instar des activités langagières des infirmières qui prennent place au cours de leur activité de prise en charge d'un patient. Le rôle du langage dans ces situations professionnelles articule à la fois une dimension affective en lien à la gestion des émotions du patient, et une dimension cognitive d'explication du traitement, les deux étant souvent essentielles à la prise en charge. De même, les activités langagières d'un agent d'accueil ou d'un télé-opérateur doivent à la fois gérer la relation, parfois conflictuelle, avec le client et apporter une réponse technique à la réclamation. C'est le cas aussi des situations d'accompagnement VAE que nous proposons d'étudier dans cette recherche où le conseiller doit avoir recours au langage pour agir à la fois sur un registre technique (expliquer le cadre réglementaire de la procédure), didactique (faire comprendre les enjeux et la nature du travail à engager dans le livret), affectif (instaurer une relation de confiance, encourager le candidat et comprendre ses difficultés et inquiétudes), cognitif (accompagner le travail de description et d'analyse des situations de travail vécues).

Le langage au travail a aussi été étudié dans ses dimensions épistémique et développementale, dans la nature des rapports que les individus entretiennent à leur activité. Cette dimension développementale de l'activité langagière a été particulièrement bien cernée et étudiée par certains chercheurs en psychologie ergonomique qui se sont emparés de l'étude des raisonnements collectifs relatifs à la résolution de problèmes, de pannes ou d'incidents comme occasion d'apprentissage ou de développement. Les communications verbales dans le

travail constituent alors en tant que traces d'activité des indicateurs pour la description des représentations mentales des opérateurs. Certains travaux, articulant une démarche d'analyse cognitive de l'activité à une démarche d'analyse pragmatique, ont permis de montrer comment des activités langagières au travail peuvent être l'occasion d'un développement de la pensée sur le travail (Grusenmeyer & Trognon, 1995, 1997 ; Mayen, 1997 ; Kostulski & Mayen, 2001 ; Filliettaz, 2005). Ces travaux ont constitué pour notre étude une base au départ de notre réflexion en ce qu'ils appréhendent la question du développement des représentations du travail dans les interactions entre professionnels. Les situations d'accompagnement VAE que nous avons observées soulèvent cette problématique depuis les échanges qu'ont le conseiller et le candidat à propos du travail décrit et analysé.

1.3 Statut du langage dans son rapport aux activités de travail : langage « dans », « sur » et « comme » travail

Le statut du langage a lui aussi été progressivement distingué dans son rapport aux activités de travail. Dans leur recherche sur les fonctions des communications à l'hôpital, Grosjean et Lacoste (1995) distinguent plusieurs types d'échanges verbaux. Les échanges verbaux « opérationnels », « méta-opérationnels » et « interstitiels ». Les premiers, les échanges opérationnels sont directement associés au soin et renvoient aux échanges du personnel soignant avec les patients ou la famille, mais également aux échanges relatifs aux opérations manuelles ou techniques pour se coordonner entre collègues engagés dans une même activité. A ce titre, ils apparaissent « mêlés » et « pris » dans l'activité de travail exigeant des sujets de combiner les aspects perceptifs, gestuels, cognitifs, sociaux et artefactuels de leur activité. Les seconds, les échanges méta-opérationnels portent sur l'activité sans pour autant que les interlocuteurs soient nécessairement engagés dans l'activité qui fait l'objet de l'échange. Ce type d'échange peut prendre place dans l'activité même ou de façon différée à l'activité, « déagée » d'elle, mais dans tous les cas, c'est l'activité qui est thématisée comme objet de discours. Les objectifs de ces échanges sont divers : planifier ou organiser l'activité à venir, prévoir et répartir le travail, résoudre des problèmes, mais aussi analyser et prendre distance par rapport à une activité passée, comme dans les cas où il faut rapporter à autrui ce qu'on a fait, résumer un résultat, expliquer une procédure, analyser un échec, *etc.* Enfin, les échanges verbaux interstitiels renvoient aux échanges verbaux qui se déroulent à l'occasion de l'activité, mais qui ne portent pas directement sur des aspects opérationnels de l'activité elle-même. Ces différents types d'échanges ont conduit Grosjean et

Lacoste à délimiter trois régimes de parole au travail et à poser la distinction entre « langage dans le travail », « langage sur le travail » et « langage comme travail », pour thématiser la différence entre les productions langagières dans le cours du travail, les productions langagières à propos du travail, et les productions langagières comme modalité même de l'accomplissement du travail (Grosjean & Lacoste, 1999). Comme le souligne Bulea-Bronckart (2011), cette typologie a connu un succès et a notamment permis de délimiter des objets de recherche circonscrits dans différentes disciplines telles que l'ergonomie, les sciences du langage ou la psychologie du travail notamment. Elle souligne aussi que cette typologie fait l'objet de nombreuses reformulations en substituant la notion de « langage » à « parole », « discours », « verbalisation », « communication », « formalisation » ou « textualisation » (Filliettaz, 2002), ou celle de « travail » à « activité », « agir », « action », « expérience » selon les ancrages théoriques de référence mobilisés.

Le langage *comme* activité présente la caractéristique d'être constitutif de l'activité de travail et d'être le moyen de la réalisation et de l'accomplissement de celle-ci. Il correspond à des situations où l'activité consiste à produire une activité langagière. C'est le cas du travail des vendeurs, des avocats, des enseignants, des psychologues, *etc.* mais également des conseillers en VAE dans notre recherche. En effet, l'accompagnement en VAE constitue une situation de travail où la dimension langagière est centrale parce que la nature même du travail consiste essentiellement à échanger dans un espace temps qu'est l'entretien en face-à-face au sein d'interactions avec le candidat. Les conseillers VAE font usage du langage pour accueillir, écouter, expliquer, raconter, argumenter, dire, contredire, reformuler, questionner, *etc.* La parole est donc le moyen de l'activité qu'il réalise avec le candidat. Le langage *dans* l'activité de travail renvoie aux activités langagières concomitantes aux activités de travail. Elles apparaissent souvent de façon fortuite alors même que l'accomplissement du travail ne l'exige pas nécessairement. C'est le cas des récits produits par les travailleurs à l'occasion du travail à propos d'autres choses que le travail. Ces derniers peuvent jouer un rôle important dans la production même du travail. Le langage *sur* l'activité de travail renvoie à des verbalisations à propos des activités de travail produites par les travailleurs eux-mêmes au cours même du travail. « *La parole sur le travail est parfois secrétée de l'intérieur, par des exigences de l'équipe ou de l'entreprise : entre collègues, on évoque le travail pour le commenter ou l'évaluer, pour en garder la mémoire, pour se justifier, ou pour mille raisons surgies de l'instant* » (Lacoste, 1995, p. 24). C'est le cas des échanges entre collègues dans les espaces informels du travail ou les situations dans lesquelles les travailleurs doivent produire

des comptes-rendus ou des descriptions de leur activité comme les manuels, les règlements, les cahiers des charges, les situations de relève ou de transmissions orales ou écrites (Kergoat, 1995 ; Grosjean & Lacoste, 1999). Ces dernières constituent aussi une forme de langage *comme* travail. Comme le souligne Bulea-Bronckart (2011, p. 65), « *les transmissions nous confrontent à une situation de superposition entre langage « comme » activité et langage « sur » l'activité* ». Ces situations ne sont pas les seules à brouiller les distinctions entre langage sur et langage comme travail. La confrontation à des données langagières rend donc cette typologie parfois quasi inopérante. Bulea-Bronckart propose aussi l'exemple de situations où le langage *comme* activité constitue une dimension intrinsèque de l'activité elle-même comme les activités de soin auprès des patients chez les infirmières où le langage sur l'activité présente un caractère d'auto-référentialité (se réfère à lui-même) et contribue à la construction d'une représentation partagée de la situation. C'est aussi le cas des dispositifs d'analyse de pratiques ou d'analyse de l'activité utilisés à des fins de recherche ou de formation, et plus largement des dispositifs de formalisation de l'expérience observables dans le champ du travail, de l'orientation et de la formation que nous nous proposons de présenter dans le chapitre suivant, comme le dispositif de VAE qui constitue notre terrain d'étude. Dans ce cas, les verbalisations sur le travail présentent alors un caractère provoqué par un chercheur, un formateur, un accompagnateur, et se présentent comme une activité en soi, différée de l'activité thématifiée. Aussi, Bulea-Bronckart conclut-elle que « *cette approche ternaire, malgré les avancées qu'elle a pu permettre, témoigne d'une grande fragilité descriptive et surtout d'une faiblesse théorique qui méritent attention, analyse et discussion* » (p. 61). Plutôt que de penser ces catégories comme renvoyant à des phénomènes clairement délimitables, il a été avancé l'idée d'un *continuum* « *depuis des situations où la parole n'a qu'un rôle ponctuel et secondaire, jusqu'à celles où, prenant consistance, elle devient le principal et parfois le seul vecteur de l'activité* » (Lacoste, 1995a, p. 25 ; Filliettaz, 2002, p. 292). Ces catégories présentent en réalité des distinctions de fonction : « *le discours peut médiatiser l'action ou la réaliser (dans le cas de l'acte de langage), il peut également la préfigurer (dans le cadre de la prescription ou de la consigne) ou la reconfigurer (dans le cas du récit), soit en construire des représentations. Enfin, le discours peut accompagner l'action, la commenter, voire même s'en autonomiser à des degrés divers* » (Filliettaz, 2004, p. 12)

1.4 Les « mots » pour dire l'expérience du travail

Parmi les travaux centrés sur les rapports entre langage et travail, certains se sont spécifiquement intéressés à l'étude du langage *sur* le travail, soit dans une visée de compréhension des situations professionnelles analysées, soit dans une visée de formation ou de professionnalisation des professionnels, soit dans une démarche de compréhension des processus à l'oeuvre dans la mise en mots de l'expérience et des compétences en jeu (Barbier & Galatanu, 2004 ; Filliettaz, 2006). Ces travaux nous intéressent particulièrement en ce qu'ils éclairent la tâche de description et d'analyse des activités de travail demandée aux candidats en Validation des Acquis de l'Expérience.

La plupart des travaux observent que l'expérience du travail ne se dit pas facilement (Teiger & Laville, 1989; Oddone, Rey & Briante, 1981) et mettent en évidence les difficultés des sujets à partir de contraintes langagières. Faïta évoque à cet égard le « *mutisme du travail* » (Faïta, 1995, p.80) et Boutet (1993) « *l'inadaptation du langagier à l'expression de l'expérience de travail* » (p. 115). Pour parler du métier, de l'activité de travail, du contenu du travail, les professionnels seraient confrontés à des contenus et des formes langagières en quelques sortes lacunaires. Pour Schwartz (1997, p. 19), ce « *difficile à dire et à transmettre* » les compétences pratiques pourrait trouver deux voies d'explication. Selon la première hypothèse, ces difficultés résulteraient des déficiences langagières et cognitives des travailleurs eux-mêmes. Mais cette hypothèse est invalidée par les travaux en ergonomie et en psychologie du travail qui ont montré la possibilité de dépasser ces difficultés par des dispositifs méthodologiques adaptés (Theureau, 2010; Vermersch, 1994; Clot & al. 2001). Vermersch (1994) a bien mis en évidence les obstacles à la verbalisation des aspects implicites de l'action, des savoir-faire incorporés, qui parce qu'ils sont devenus routiniers, ne sont plus disponibles à la conscience des acteurs. Selon la seconde hypothèse, le langage serait inadapté aux « *richesses humaines engagées dans l'acte industriel* » et par rapport à la complexité de l'acte de travail, le langage manifeste une certaine « *rusticité* » ou une « *ingratitude* » qui fait que l' « *on n'arrive pas à dire* » (Schwartz, 1989, p. 98). Les ressources du langage seraient prises en défaut pour exprimer l'expérience au travail, les professionnels éprouvant le sentiment que les mots manquent, que le verbal reste en deçà de ce qu'ils voudraient dire. Le travail tel qu'il est accompli par les travailleurs, « *avec ce qu'il implique d'inventivité, de découverte et aussi de « tricherie » avec les façons de faire normées* » (Boutet, 1998, p. 160) est certes plus difficile à mettre en mots et « *déborde* » le

prescrit. Cette problématique rejoint les travaux de Vygotski (1997) à travers la distinction qu'il opère entre concepts scientifiques et concepts quotidiens. Comme le souligne Clot (1993), « deux façons de penser » le travail se côtoient avec le « *risque de se refermer sur des rhétoriques narratives d'un côté* » et le « *risque de s'isoler dans l'exercice logique et catégoriel de l'autre* ».

Mais le déficit sémiotique n'est pas le seul en cause pour rendre compte des difficultés inhérentes à la mise en mots de l'expérience du travail. Peu de discours circulent sur le travail et sont disponibles pour construire sa propre parole, exceptés peut-être, la plupart du temps, des discours prescriptifs ou spécialisés. Si toutes les productions langagières des travailleurs à propos du travail ne sont pas des créations uniques, elles sont l'objet, selon Boutet (1995), d'une sorte de « pré-encodage ». En s'appuyant sur les travaux de Bakhtine, on peut dire que ces productions s'adosent à des formes d'organisations sociales historiquement et culturellement constituées qui préexistent et qui servent à mouler le discours dans des cadres préfabriqués que sont les genres discursifs (Lacoste, 2001, p. 53). L'hypothèse avancée par l'auteure consiste en l'idée que « *le domaine du travail est peu codé discursivement, peu de discours circulent au sein de cette formation langagière* » (Boutet, 1993, p. 115) si ce n'est des genres de discours prescriptifs et spécialisés. « *Le travail prescrit*, précise Boutet (1995), *a directement à voir avec le langagier, et y compris sous sa forme écrite : règlements, consignes, mise en ordre graphique, modes d'emploi, discours sur le travail à faire* » (p. 246). Comme le souligne Dejours (2003), il existe une sorte de « domination symbolique » (Bourdieu, 1982) entre les descriptions savantes du travail qui sont le fait des ingénieurs, des chercheurs, et plus récemment des gestionnaires, et les descriptions subjectives du travail, « *construites par le bas à partir de l'expérience des opérateurs eux-mêmes* » (Dejours, 2003, p. 20). Les premières, parce qu'elles sont valorisées socialement et qu'elles ont tendance à disqualifier le travail réel et euphémiser les savoirs de la pratique, marginalisent et délégitiment les opérateurs des significations produites sur le travail : « *Les mots exacts, « scientifiques », la description rigoureuse des processus réels, la perception du généralisable dans le particulier sont ou paraissent souvent hors de portée pour ceux qui butent sur la « complication » des choses. En tant qu'« exécutants » mis partiellement hors jeu du langage adéquat qui codifie le milieu et les principes de leur activité, ils peuvent en venir à sous-dimensionner eux-mêmes leur propre verbalisation du travail ; et les créations langagières collectives, spécifiques à ces configurations industrielles, inventions partiellement autonomes tenant subversivement à distance le langage adéquat, peuvent aussi*

renforcer, chez les travailleurs, cette auto-imputation d'une déficience dans l'appropriation des ressources aptes à dire le vrai sur la situation » (Schwartz, 1989, p. 98). Dans cet écart entre les descriptions des experts et celles des opérateurs dont la structuration du travail par le langage échappe aux schémas conceptuels légitimés par la pratique scientifique, s'affrontent en quelque sorte deux genres de discours pour décrire le travail, celui de l'idéologie experte et celui des travailleurs eux-mêmes. Les savoirs organisés produits sur le travail sont donc majoritairement ceux que formalisent les sciences du travail. La communication sur le travail apparaît en ce sens inégale quand elle repose sur une distinction entre experts et non experts. Pour parler de leur travail, les sujets se trouvent dans un conflit polyphonique de significations entre leurs « mots personnels » et les « mots d'autrui » (Clot, 2002) : « *le sujet, à l'entrecroisement de ces classes différentes de significations, doit faire entendre sa voix (...) le sens de son mot à lui dans les mots des autres et dans la langue. Pris dans les divisions sociales de la signification, il s'expose à y mettre du sien* » (p. 199). Aussi, il est mis en évidence que l'espace dialogique au sein duquel les travailleurs évoluent semble leur apporter peu de ressources pour s'engager dans des activités de reprises ou de controverses à partir de discours antérieurement énoncés par le collectif auquel ils appartiennent. Seuls existent dans le paysage des façons de parler du travail qui ne leur appartiennent pas, pour lesquelles domine « *un sentiment fréquent d'insuffisance et d'infériorité vécue dans l'usage de la conceptualisation* » (Schwartz, 1989, p. 98), et à travers lesquelles ils ne reconnaissent pas les problèmes de métier qui sont les leurs. Nous pouvons d'ailleurs peut-être rapprocher cette hypothèse de celle proposée par la clinique de l'activité sur la fonction psychologique du travail et ses liens avec les problématiques de la souffrance au travail (Clot, 1999). Le genre professionnel, en tant que « *répondant générique du métier* », quand il fait défaut, engendre une dégradation des conditions de travail et de la santé des travailleurs. Les travailleurs ne peuvent plus compter sur le collectif pour trouver en lui les mots pour penser, débattre, transformer le métier. Les méthodes d'intervention en clinique de l'activité se centrent à ce titre, sur « *le rôle de l'analyse du travail dans l'instauration ou la restauration de productions langagières entre pairs* » (Bournel Bosson, 2005, p. 54) au sein d'une « *communauté scientifique élargie* » (Oddone & al, 1981). Loin de revendiquer une posture d'intervenant expert sur le travail mais davantage une posture de « *médiateur de l'activité* », « *l'enjeu est bien la réintégration du sujet dans un débat qui l'implique, à la fois comme sujet de sa propre expérience et comme sujet de son discours* » (Faïta, 1995, p. 93) car il est fait l'hypothèse que « *les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail eux-mêmes* » (Clot & Faïta, 2000, p. 8). L'enjeu pour les travailleurs pourrait être rapproché

de ce que Schwartz appelle un processus de « renormalisation » (Durrive & Schwartz, 2001) leur permettant la création, au plan collectif, d'un genre professionnel propre pour parler du travail : une sorte de « reprise en main de son métier ». Dans l'écart entre les normes imposées des descriptions savantes du travail proposées par le milieu et les normes instaurées par le sujet dans l'activité, émergent des lacunes qui résultent de la variabilité structurelle des situations de travail, et qui obligent les travailleurs à tenter en permanence de réinterpréter les normes qu'on leur propose, de re-catégoriser avec leurs propres mots leur travail, de singulariser et de subjectiver les valeurs qu'ils lui attribuent. *« Il s'avère que cet écart entre les deux descriptions, subjective et gestionnaire, tend à se creuser dans la période contemporaine, d'où résulte une authentique perplexité non seulement sur ce qu'il en est de la réalité du travail proprement dit mais aussi et surtout de sa qualité (Llory & Llory, 1997) »* (Dejours, 2003, p. 20).

Astier (2004) a mis en évidence la variété des contextes permettant cette prise de parole sur l'expérience de travail, où la question de l'adressage des discours d'expérience peut se constituer comme une variable facilitante ou faisant obstacle en fonction des dynamiques de pouvoir en jeu. Astier propose, à partir des travaux conduits par le collectif engagé dans la recherche (Barbier & Galatanu, 2004), une typologie sommaire des contextes d'énonciation selon l'étayage qu'ils organisent. Il distingue les dispositifs où les destinataires immédiats sont étrangers à l'organisation et au métier, à l'instar des dispositifs d'intervention ou de recherche, de ceux où les destinataires sont des pairs, des « gens du métier » comme c'est le cas pour les conférences de consensus et de débat. Selon lui, l'identité du destinataire de l'énoncé expose plus ou moins le professionnel qui parle de son travail et configure un espace d'énonciation plus ou moins protégé. Les dispositifs d'intervention en clinique de l'activité, tels que la mise en œuvre d'entretiens d'auto-confrontation simple puis croisée, exploitent l'idée d'une variation des contextes d'adressage pour accompagner, au plan individuel (avec le clinicien) puis collectif (avec les pairs), la construction d'une argumentation autour de controverses du métier, propices à soutenir une possible démarche de négociation avec les prescripteurs. *« Dans tous les cas, précise-t-il, le contexte met le sujet en position d'être reconnu comme détenteur d'un savoir fondant et légitimant son action et sa parole. En ce sens, le contexte de communication lui-même comporte une reconnaissance sociale portant sur le sujet »* (ibid., p. 248). Le professionnel y est reconnu, avant même ce qu'il a à dire, comme détenteur d'un savoir profane distinct de la science : *« en tenant ces discours sur leurs propres actions, les sujets se posent nécessairement en garants de leurs énoncés dans la mesure où ni les savoirs*

disciplinaires ni les institutions n'assurent une telle garantie ou ne définissent un consensus à leur propos. C'est le sujet lui-même qui, par le dispositif, est mis en position de certifier la validité des savoirs énoncés par l'affirmation de leur construction dans l'expérience » (ibid., p. 249). Il conclut que tout contexte peut donner lieu à la mise en mots de l'expérience professionnelle « *s'il assure la reconnaissance du sujet comme détenteur de savoir, condition de la prise de parole ; si le destinataire contribue à cette reconnaissance par son intervention ; si le dispositif protège l'énonciateur, ou du moins si ce dernier le ressent comme tel, notamment du fait de la charge identitaire accompagnant nécessairement l'énoncé* » (ibid., p. 250).

Si certains, en réponse au constat d'une difficulté à dire le travail, se centrent sur les enjeux méthodologiques en vue d'accompagner des dynamiques développementales individuelles et collectives comme c'est le cas de la Clinique de l'activité, d'autres, à l'instar des travaux du groupe de recherche *Langage, Action, Formation* adoptent une perspective plus descriptive sur le rôle des productions langagières en analyse du travail (Bronckart, 2004; Filliettaz & Bronckart, 2005). Selon Plazaola Giger et Friedrich (2005), les travaux que nous avons présentés précédemment véhiculent « *une vision normative des manques et des lacunes langagières responsables de la difficulté de dire le faire* » (p. 244). Elles proposent de dépasser cette perspective lacunaire et optent pour l'adoption d'une perspective descriptive plutôt que normative de la mise en mots de l'action. A partir d'une analyse linguistique détaillée de la mise en mots de l'action par l'acteur, elles montrent que les formes langagières utilisées ne témoignent pas de véritables difficultés de dire le faire. Elles donnent à voir au contraire la richesse linguistique dont les acteurs font preuve pour interpréter leur activité. Ces travaux, dont nous proposerons dans un prochain chapitre une synthèse, questionnent le travail proprement langagier accompli par les sujets dans l'effort de saisir leur activité, et explorent différentes configurations possibles de mises en rapport du discours et de l'action.

2. LA VALORISATION DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DANS LE CHAMP DU TRAVAIL, DE LA FORMATION ET DE L'ORIENTATION (contexte social de la recherche)

Ce deuxième chapitre se centre sur la présentation du contexte social de la recherche. L'intention est de situer l'objet que nous nous proposons d'analyser – le développement d'un discours d'expérience sur le travail en situation d'accompagnement VAE – dans les pratiques sociales de formalisation de l'expérience professionnelle qui se sont largement diffusées dans différents champs à l'interface de notre terrain d'étude : le monde du travail, de l'orientation et de la formation des adultes. L'aperçu des évolutions constatées dans ces différents champs nous permet de discuter l'hypothèse d'un nouveau paradigme social, résultat de la prescription de communication de l'expérience et de l'injonction à la réflexivité qui pèsent sur les sujets aujourd'hui.

2.1 L'émergence d'un intérêt social pour les pratiques reposant sur la formalisation de l'expérience

La référence à la notion d'expérience et l'intention de la prendre en compte par les acteurs s'observent dans les pratiques de gestion des ressources humaines, d'accompagnement à l'emploi, d'orientation et d'accompagnement des parcours professionnels mais également dans les pratiques de formation. Ces pratiques sont associées au développement de multiples formes d'activités qui considèrent la production d'un discours d'expérience comme un moyen pertinent d'identifier les acquis – compétences ou connaissances – que détiennent ou que se reconnaissent les professionnels, de les évaluer ou de les développer (Barbier & Galatanu, 2004). Comme le souligne Mayen (2011, p. 763), le discours d'expérience est devenu « *un objet d'activité effectif et concret pour les professionnels de la formation, de l'orientation, des bilans ou de l'accompagnement, du recrutement et de l'emploi* ». Nous proposons de

présenter brièvement les contours de cette offre diversifiée de pratiques sociales en lien avec leur contexte socio-historique d'émergence au cours des années quatre-vingt.

2.1.1 Dans le champ de l'orientation

Cette tendance à la diversification des pratiques reposant sur la production d'un discours d'expérience dans le champ de l'orientation professionnelle nous semble avoir émergé en France à partir des années quatre-vingt, à une période où l'on a pu observer des mutations profondes dans le monde du travail et du marché de l'emploi. A cette époque, la crise économique n'est plus perçue comme conjoncturelle mais structurelle. C'est la fin définitive d'une période de croissance économique associée à une représentation de plein emploi qu'on a couramment appelée « Trente Glorieuses » (Laot, 1999; Laot & De Lescure, 2008). La crise économique, les difficultés de plus en plus grandes d'accès et de maintien sur le marché du travail mais aussi les mutations du travail lui-même et le désir de mobilité professionnelle, ont pour conséquence de ramener l'orientation professionnelle sur le devant de la scène. Le champ d'intervention des conseillers d'orientation, principalement centré sur l'orientation scolaire, se transforme en diversifiant notamment son public, en direction des personnes en recherche d'emploi, des jeunes en insertion puis des salariés. Jusqu'alors peu préoccupés par la question de l'orientation professionnelle des adultes, les conseillers d'orientation sont mis en situation de faire face à la demande d'orientation de plus en plus élevée d'adultes ayant perdu leur emploi à la suite des restructurations industrielles. Peu à peu, l'utilisation des tests psychotechniques régresse au profit d'autres démarches plus qualitatives. On bascule alors d'une conception de l'orientation de type diagnostic-pronostic, principalement fondée sur l'utilisation de tests psychotechniques, à une approche éducative de l'orientation (Boursier, 1998) qui implique davantage les sujets dans leur processus d'orientation envisagé comme une élaboration de projet. Les démarches reposant sur la production d'un discours d'expérience deviennent alors centrales. Il apparaît, de façon concomitante, toute une rhétorique autour des « compétences » dont les énoncés permettent d'en inférer l'existence chez les sujets (Barbier, 2007). A côté d'autres approches, les histoires de vie s'introduisent alors progressivement dans le champ de l'orientation sur la base des travaux conduits par De Gaulejac en sociologie clinique (1987, 1999), notamment à l'initiative de Ginette Francequin à l'Institut National d'Etude sur le Travail et l'Orientation Professionnelles du Conservatoire National des Arts et Métiers (Francequin, 1995, 2000, 2002; Francequin et *al.*, 2004). La compétence du conseiller d'orientation est alors liée à ses

capacités de « guidance » à travers un « processus de choix » opéré par les bénéficiaires eux-mêmes. C'est à ce moment que se développent les pratiques dites d'« accompagnement ». L'orientation dans cette perspective n'est plus considérée comme une procédure extérieure au sujet sous forme d'avis, de conseil, d'incitation formulée par un conseiller d'orientation expert mais bien comme un processus de recherche particulièrement impliquant pour les bénéficiaires. Les conseillers d'orientation cherchent alors à former les sujets au « développement d'une compétence à l'auto-orientation », à la « gestion personnelle de leur devenir » à partir d'une co-analyse de l'expérience que se reconnaissent ces bénéficiaires.

Face à la montée d'un chômage de masse et à l'apparition d'un chômage d'exclusion au début des années quatre-vingt, les politiques de l'emploi se développent considérablement par le biais des politiques de lutte contre l'exclusion et se focalisent sur l'insertion ou la réinsertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes. C'est à ce moment-là aussi que les pouvoirs publics font le constat d'un déficit important de qualification à l'échelle de la population française qui les conduit à s'engager dans une réflexion sur la problématique de la reconnaissance des acquis de l'expérience. De nombreux rapports d'étude soulignent alors la nécessité de mettre en place des formations spécifiques et des prestations d'orientation professionnelle à destination des jeunes non insérés et des adultes en recherche d'emploi. L'idée d'un droit à l'orientation pour tous, ainsi que la possibilité de faire reconnaître ses acquis commencent à faire son chemin (Liétard, 2012). Bernard Liétard, enseignant-chercheur à la Chaire de formation des adultes du Conservatoire National des Arts et Métiers, et Josette Pasquier, sont alors mandatés dès 1984 par le Délégué à la Formation Professionnelle, pour réfléchir à la mise en œuvre d'un dispositif de reconnaissance et de validation des acquis. C'est dans ce cadre que seront explorés des outils et des démarches tels que le portefeuille de compétences, inspiré des travaux nord-américains sur le portfolio de Marthe Sansregret et de Ginette Robin, qui seront privilégiés plus tard dans le cadre du dispositif de Validation des Acquis Professionnels en 1985 et du bilan de compétences en 1991 (Liétard & Merle, 2011). Ces dispositifs illustrent le tournant opéré dans les années quatre-vingt d'une prise en compte de la valeur formatrice des activités de travail. Ils placent la formalisation de l'expérience au cœur des nouvelles pratiques d'orientation des adultes. Le bilan de compétences représente un dispositif significatif des pratiques qui se développent en matière de formalisation de l'expérience au sens où il repose sur une co-analyse de l'expérience afin de définir un projet professionnel ou de formation et de restaurer une image valorisante de soi. Le matériau sur lequel s'effectue le travail de bilan part de l'exploration et de la mise à plat des expériences

personnelles, professionnelles et sociales que les bénéficiaires se reconnaissent. La démarche exige vis-à-vis du bénéficiaire une implication forte et une appropriation du travail d'analyse et de synthèse des résultats. Les conseillers en charge de la réalisation du bilan (psychologues, gestionnaires des ressources humaines, formateurs, conseillers en insertion, travailleurs sociaux, etc.) s'appuie sur différentes méthodes dont les histoires de vie, l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie ou le portefeuille de compétences. Toutes ces méthodes accordent à l'activité de formalisation par les sujets eux-mêmes de l'expérience une place centrale.

2.1.2 Dans le champ du travail

Face au développement des pratiques de bilan, dont la vocation est de permettre aux personnes en recherche d'emploi d'affronter le marché du travail avec une représentation plus claire de leurs compétences, on assiste également à partir des années 90 au sein des entreprises à l'apparition d'un discours sur le « management social » et la « compétence » qui fait de la gestion des ressources humaines une clé de la compétitivité. Cette période se caractérise par le glissement d'une *logique de qualification professionnelle* – définie notamment à partir des caractéristiques du poste de travail et de l'ancienneté – à une *logique de compétences* (Zarifian, 1999, 2000, 2001; Durand, 2000). « *La notion de compétence sert, dans cette perspective, à signifier le caractère fortement personnalisé des critères de reconnaissance qui doivent permettre de récompenser chacun selon l'intensité de son engagement subjectif et ses capacités « cognitives » à comprendre, anticiper et résoudre les problèmes de sa fonction qui sont aussi ceux de son entreprise* » (Dubar, 1996, p. 189). La logique de compétences repose sur de nouvelles normes de recrutement privilégiant le niveau de diplôme au détriment de tout autre critère, provoquant : - des déclassements à l'embauche et accentuant les difficultés d'insertion des bas niveau ; - une valorisation de la mobilité et du suivi individualisé de carrière avec l'apparition de nouvelles pratiques d'entretiens annuels, de portefeuilles et bilans de compétences ; - de nouveaux critères d'évaluation de l'implication et de la mobilisation subjectives des salariés dans le travail ; - l'incitation à la formation continue comme indice de cette implication/mobilisation ; - la mise en cause des anciens systèmes de classification et la multiplication de formes de rétribution salariale individuelle qui placent l'évaluation individuelle des compétences au cœur des pratiques de gestion des ressources humaines (Dubar, 1996). Passer d'une logique de poste à une logique de compétences suppose de nouvelles pratiques de gestion et de management pour identifier, évaluer, capitaliser,

développer, transmettre, reconnaître, préserver voire codifier les compétences individuelles et collectives dans l'organisation (Wittorski, 1997 ; Aubret & Gilbert, 2003; Barbier & Galatanu, 2004). Comme le souligne Astier (2001), on constate alors dans les entreprises un renouveau d'intérêt pour l'expérience avec la mise en place de pratiques fondées sur la reconnaissance des connaissances construites par les opérateurs. Ainsi les démarches de mise en patrimoine, de transfert, de résolution de problème collectif, de constitution de base de connaissances dans une visée de *knowledge management* notamment, se caractérisent par une exigence vis-à-vis des salariés de mise en mots de leur expérience. Cette tendance manifeste l'évolution considérable qui s'est opérée dans la prise en compte du langage sur le travail à travers les activités de formalisation de l'expérience. Alors que dans l'organisation taylorienne, « *parler et travailler sont des activités antagonistes* » (Boutet & Gardin, 2001, p.101), le langage sur travail et la capacité à formaliser son expérience sont aujourd'hui appréhendés comme une source de productivité (Zarifian, 1996). La « compétence à communiquer » sur son travail est désormais mise au centre des activités productives. En même temps, à côté de ces démarches centrées sur la valorisation de « *la singularité de l'activité et des aléas de la production* », se développent également des démarches, elles aussi caractérisées par une exigence de formalisation d'expérience, qui tendent à « *codifier dans des formulations générales et impersonnelles* » l'activité des opérateurs à l'instar des démarches de référentialisation des compétences, de constitution de livret de « bonnes pratiques », de procéduralisation, d'accréditation ou de certification (Astier, 2001, p. 18).

Ces changements observables dans les modalités de gestion des ressources humaines se combinent à l'apparition de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail qui signalent un rapprochement entre travail et formation (Barbier, Berton & Boru, 1996). Ces nouvelles formes de formation correspondent aux démarches de formation intégrées au travail et à la production comme les dispositifs de formation en alternance avec le développement de la fonction tutorale dans les entreprises, les organisations dites qualifiantes, les démarches Nouvelles Qualifications⁷, les démarches de formation-action, les démarches fondées sur la constitution de groupes de progrès, groupes de qualité ou de résolution de problèmes, lorsqu'elles fonctionnent explicitement comme outil de formation. Ces nouvelles formes de formation placent l'expérience et sa formalisation au cœur des dispositifs. Comme

⁷ L'opération « Nouvelles qualifications » est une recherche-action de grande ampleur lancée par Bertrand Schwartz en 1984 dans le champ de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Elle se proposait de renouveler profondément les conceptions de la relation entre formation et emploi, particulièrement pour les jeunes les moins qualifiés.

le soulignent les auteurs, cet intérêt pour l'expérience des salariés et la reconnaissance des effets formateurs des situations de travail n'est pas nouvelle en soi mais on parlait davantage de formation informelle, d'apprentissages expérientiels ou encore de socialisation professionnelle (ibid., p. 19). Ces nouvelles formes de formation créent de nouvelles attentes vis-à-vis du salarié : « *dire ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, formaliser ce qu'il sait et pourquoi il ne sait pas, interroger ceux qui sont censés savoir, produire seul ou avec eux des savoirs nouveaux* » (ibid., p. 151). Le salarié a donc désormais pour tâche prescrite, de transmettre ce qu'il sait faire dans les réunions, des différents groupes mais aussi dans l'effectuation du travail quotidien, par le travail en collectif, et par l'accueil et l'accompagnement de stagiaires ou de personnes en cours de formation.

2.1.3 Dans le champ de la formation des adultes

Dès les années quatre-vingt, le champ de la formation des adultes est marqué par l'émergence de nouvelles formes de pratiques qui reposent notamment sur une formalisation de l'expérience des personnes en formation. Jusqu'alors principalement associées à la recherche en sociologie, les histoires ou récits de vie font leur apparition dans le champ de la formation des adultes dans une visée émancipatrice et militante (Pineau, 1983; Pineau, 2006¹; Pineau & Jobert, 1989). L'histoire de vie est définie comme « *une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels vécus* » dont les finalités poursuivies visent à reconnaître les acquis, construire des projets de formation ou explorer les processus de formation. Les récits biographiques des adultes racontent les événements, les situations et les rencontres qui constituent autant d'expériences formatrices du parcours de vie. Ils permettent de retracer la dynamique globale des processus d'apprentissage au travers desquels les adultes se forment. Le récit dans sa forme orale et écrite est considéré comme formateur au sens où il permet la conscientisation, la réorganisation et la réinterprétation de ce qu'on a appris et de la manière dont on a appris. Diverses méthodes aux ancrages théoriques différents apparaissent comme l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990), la biographie éducative (Dominicé, 2002, Baudouin, 2010), la recherche-formation existentielle (Barbier, 1989).

A l'image du travail et de l'accompagnement des parcours professionnels, le champ de la formation initiale et continue est également marqué au cours de la même période par une tendance à la prise en compte de l'expérience que les apprenants ont des situations de travail

dans lesquelles ils sont engagés (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002). C'est notamment au sein des dispositifs à visée de professionnalisation, proposant une organisation en alternance, que se développent des démarches qui reposent sur une analyse *a posteriori* de situations de travail vécues. En parallèle, de nouvelles modalités d'évaluation et de certification évoluent vers des formes prenant en compte de plus en plus l'expérience de situations de travail à travers la production d'écrits réflexifs tels que les portfolios, les mémoires professionnels, les rapports de stage ou les dossiers de Validation des Acquis. Les dispositifs d'analyse de pratiques se sont développés dans les années quatre-vingt dix notamment dans la formation des enseignants, des travailleurs sociaux et des métiers du soin (Blanchard-Laville & Fablet, 1998). Ils consistent en une démarche d'intelligibilité des processus pédagogiques, éducatifs, relationnels ou techniques en jeu menées à l'aide d'outils conceptuels dont les ancrages sont variés. L'objectif visé est, à partir de situations singulières relatées ou visionnées, la prise de conscience par les formés des choix effectués et des stratégies mises en œuvre afin de construire collectivement des modèles d'action. Si l'usage du terme « pratique » reste dominant dans les champs présentés précédemment, on a pu observer, plus récemment, l'introduction du terme « analyse de l'activité » pour signifier une référence aux cadres d'analyse du travail issus de la psychologie ergonomique de tradition francophone (Leplat, 1980). Ce mouvement est à mettre en lien avec le fait que l'activité est récemment devenue un objet d'étude à part entière dans le champ de la recherche en formation des adultes. L'analyse de l'activité comme modalité même de formation, s'est développée, à partir d'un déplacement des usages classiques de l'analyse du travail historiquement pensée comme préalable à la formation (Tourmen, 2014). Les méthodes d'analyse de l'activité sont ainsi de plus en plus utilisées dans les dispositifs de formation pour accompagner la professionnalisation des étudiants. Le courant de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité, du cours d'action et les méthodes auxquels ils recourent, peuvent être mobilisés dans l'animation de groupes d'analyse de l'activité dans des champs professionnels variés. A titre d'exemple, on citera dans le champ de la formation des enseignants, les travaux de Faingold à partir de l'entretien d'explicitation (2006; 2014), les travaux de Ria à partir du cours d'action (2006), les travaux de Vinatier (2009) en didactique professionnelle, de Saussez et Yvon (2014) en clinique de l'activité.

Dans le champ de l'ergonomie, il existe également une contribution importante au développement de l'analyse de l'activité appliquée au domaine de la formation au sein même des organisations où les verbalisations d'expériences collectives prennent une place centrale.

Les pratiques de formation à/par l'analyse du travail se sont peu à peu développées en ergonomie à partir d'interventions en milieux de travail articulant formation, action et recherche (Teiger, 1987, 1993; Rabardel & Six, 1995; Leplat, 2002; Teiger & Lacomblez, 2013). Teiger (1987, 1993) a proposé une utilisation de l'analyse de l'activité dans le cadre de formation de délégués des Comités d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT). « *La démarche n'est plus directement tournée vers la transformation des situations de travail mais vers les sujets dont le dispositif vise à modifier leurs représentations sur le travail dans la perspective d'une action de changement de la situation a posteriori* » (Teiger, 1993, p. 314). L'analyse passe par des récits d'expérience produits par les délégués qui sont ensuite discutés et analysés collectivement. Comme le soulignent Yvon et Clot, (2004, p. 16), « *la méthode s'apparente dans ce cadre à une maïeutique de mise à jour des compétences incorporées* ». Les sujets deviennent dans ce cas acteurs des modifications des conditions de travail. Aujourd'hui certains ergonomes développent une « ergonomie constructive » (Falzon, 2013) en s'intéressant à la fois au développement des individus, grâce à la mise en place de situations d'action qui favorisent la réussite et l'acquisition ou la construction de savoir-faire, de connaissances, de compétences, et au développement des organisations, grâce à l'intégration dans les organisations elles-mêmes de processus réflexifs, ouverts aux capacités d'innovation des opérateurs eux-mêmes. La formalisation de l'expérience joue également ici un rôle central dans les objectifs de mise en place d'« environnements capacitants » (Falzon, 2005 ; Fernagu-Oudet, 2012) visés par ces démarches.

2.2 Une tendance à la prescription de la communication d'expérience et une injonction à la réflexivité

Tous les dispositifs présentés précédemment se caractérisent par une « *prescription de communication de l'expérience* » (Astier, 2001, p. 23) à l'égard des sujets ciblés au sens où ils les placent en situation de devoir dire, voire écrire pour d'autres leur expérience. L'auteur souligne par là que « *la considération renouvelée accordée à l'expérience s'inscrit sans doute dans un mouvement plus large qui souligne les effets formateurs du travail, valorise la dimension de l'action et constitue le sujet comme l'unité d'appréhension de ces phénomènes* » (Astier, 2009, p. 179) et qu'il désigne comme « *un mouvement de grande ampleur de discoursivisation des pratiques* » (ibid., p. 179). La problématique du développement d'un discours d'expérience apparaît alors centrale dans ce contexte où « *l'expérience doit se dire pour exister* » (ibid. p. 180).

La plupart des dispositifs décrits précédemment sont conçus autour d'une intention sociale de « transformer des pratiques en savoirs » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 18). Ils reposent sur la reconnaissance de la potentialité développementale des situations de travail et l'effet formatif des activités réflexives sur les sujets. Ils s'intéressent à ce que leur engagement dans l'action leur a permis de construire et que leur expérience organise en tant que ressources potentiellement disponibles pour les actions futures, ces sortes de « compétences au repos » (Astier, 2004, p. 8) que sont les acquis inscrits dans le « patrimoine historique » (Schwartz, 2004, p. 19) des trajectoires biographiques. *« L'idée selon laquelle l'expérience vécue doit être poursuivie par une activité complémentaire de retour ou de réflexion sur l'expérience est une tendance assez récurrente dans les univers de l'éducation et de la formation. On pourrait même dire que cela confine parfois à une vulgate sur laquelle il devient difficile de revenir tant cela semble faire partie des évidences. On a ainsi pu parler d'injonction à la réflexivité »* (Mayen, 2011, p. 777). La figure du « praticien réflexif » en référence aux travaux d'Argyris et Schön (1976) apparaît alors souvent comme une référence des modèles de professionnalisation. Selon cette perspective, se professionnaliser est associé à la construction d'une posture de praticien réflexif, dans laquelle le sujet est capable de prendre de la distance par rapport à son action et de l'ériger en objet en vue de « convertir » des expériences vécues en savoirs « sur » et « pour » l'action, partagés et socialisés au sein d'une même communauté de pratiques (Wittorski, 2008). Ces nouvelles formes d'activité font écho aux « voies de professionnalisation » décrites par Wittorski (2007). Définie avant tout comme une « intention sociale » d'acteurs vis-à-vis d'autres acteurs, la professionnalisation relève, selon l'auteur, d'une « offre » organisationnelle qui passe par la mise en place de dispositifs spécifiques de travail et/ou de formation permettant de développer des compétences définies a priori (Wittorski, 2007). Les démarches qui consistent à formaliser les acquis ou les compétences implicites produites dans l'action et à les transformer en « savoirs d'action » (Barbier & Galatanu, 2004) relèvent de la « logique de la réflexion sur l'action ». Les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, acquérant ainsi un statut de contenus transmissibles à d'autres. Cette voie de professionnalisation correspond aux moments où les sujets analysent de façon rétrospective leur action, soit pour l'évaluer, soit pour mieux la comprendre, ou encore pour la transmettre. Dans ces situations, on constate qu'ils mettent en mots un certain nombre de principes guidant leur action et construisent ainsi des « connaissances sur leur action » participant à l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience.

2.3 Un nouveau paradigme social ?

Face à cette prescription de communication d'expérience que nous avons mise en évidence dans les champs investigués précédemment, il convient de s'interroger plus largement sur ce phénomène dans la perspective de comprendre les tenants et les aboutissants d'un enjeu que certains qualifient de politique (Astier & Duvoux, 2006). Wittorski propose de définir ce mouvement d'ensemble comme un nouveau paradigme social (2009 ; 2013) associé à un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet autonome capable de piloter sa propre vie et d'accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions. Ce nouveau paradigme se caractérise notamment par l'introduction et la valorisation d'une nouvelle image de l'homme au travail. La figure sociale du « professionnel » est désormais un sujet « réflexif » et « capable » à la fois de faire, dire comment il fait, analyser ce qu'il fait, communiquer à propos de son activité. Comme le souligne Champy-Remoussenard (2008, p. 58), « *le professionnel est à la fois compétent et à même de le prouver. L'usage courant du terme "professionnel" fait précisément écho à l'actuelle nécessité de rendre lisibles les compétences [...] ; être un professionnel, c'est savoir le faire savoir, le dire, le manifester* ». L'expérience des sujets apparaît en ce sens comme un objet de valorisation importante. Ce constat a fait l'objet ces dernières années d'une problématisation dans le champ de la sociologie. Astier et Duvoux (2006) précisent à ce sujet que « *les demandes multiformes d'investissement des biographies individuelles constituent en propre une « nouvelle fabrique du sujet* » (Franssen, 2003) » (p. 7) qu'elle propose d'appeler une « société biographique ». Delory-Momberger a quant à elle parlé de phénomène de « biographisation » de la vie sociale (2003). Ce mouvement s'inscrit, selon les auteurs, dans le contexte plus large de la crise des grandes institutions de socialisation que Dubet a bien décrites⁸. Selon Dubet (2000), les sociétés modernes nous confrontent à la nécessité de recourir à l'expérience. « *L'expérience, dit-il, est corrélative d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionnalisation* » où « *l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes* » (p. 78). Dans ce contexte, on perçoit combien la

⁸ Notamment dans plusieurs de ses ouvrages, *Sociologie de l'expérience* (Éd. du Seuil, 1994), *Dans quelle société vivons nous* (Éd. du Seuil, 1998), *Le déclin des institutions*

production par les sujets d'un discours d'expérience apparaît comme un enjeu important. Pour l'auteur, nous vivons donc dans un monde désormais fondé sur la professionnalisation des acteurs et surtout sur la prise en compte croissante des compétences de ceux-ci. « *A la structuration autour de collectifs réels d'appartenance concrète se substitue un processus d'individuation reposant sur la transformation de biographies individuelles en parcours sociaux* » (Astier & Duvoux, 2006, p. 16). La responsabilisation s'impose désormais aux sujets dans toutes les sphères de leur vie. « *Jamais autant qu'à notre époque, les sociétés n'ont fait appel à l'individualisation et à la réflexivité des conduites et des décisions comme ressorts de leur régulation et de leur productivité* » (Ibid., p. 27). Ainsi dans le domaine du travail, on passe « d'une logique de prescription externe du travail à une logique d'auto-prescription du travail » (Wittorski, 2009) où l'initiative et l'autonomie sont des valeurs fortement valorisées. La professionnalisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles fait davantage appel aux ressources subjectives des personnes. « *L'évolution qui domine les phases récentes de l'organisation du travail humain, du moins dans les pays développés, est marquée en profondeur - mais d'une façon peu bruyante et avec des contradictions manifestes comportant des risques importants dans le rapport santé/travail - par une capacité de plus en plus affirmée de faire quelque chose de l'expérience subjective, de la penser et de la développer* » (Scheller, 2003, p. 14). Dans le champ de la formation, cette évolution correspond à une inversion des objectifs attribués à la formation. Les besoins en formation se sont plus alignés sur ceux de la production et du marché comme par le passé. « *Dans les formes d'économie qui émergent depuis les années 1980 – liées à la fois à la mondialisation de la production et du marché et à la révolution informatique - , se développe une conception de la formation qui prend pour point de départ les individus eux-mêmes et se donne pour objectif de leur apprendre à mieux reconnaître leurs compétences et de construire avec eux des parcours de formation personnalisés, propres à développer les aptitudes à la fois professionnelles et personnelles exigées par la « nouvelle productivité »* » (Delory-Momberger, 2003, p. 62). Les modalités d'organisation des politiques de formation en France et en Europe accordent une place désormais centrale à l'expérience, comme nous avons pu le montrer précédemment à partir des dispositifs qui affichent une intention d'articuler les activités de production (le travail dans l'entreprise), les activités de réflexion (dispositif d'analyse de pratique ou de l'activité) et les activités de formation (l'école). Comme nous allons le développer ensuite, la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience, telle qu'elles ont été mises en œuvre dans le cadre juridique de la formation en France, correspondent à la prise en compte des

compétences mobilisées tout au long de la trajectoire biographique des sujets par la possibilité d'être sanctionné par une certification professionnelle.

3. L'ACCOMPAGNEMENT À LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (présentation du dispositif étudié, ses enjeux sociaux et le contexte scientifique lié à l'activité analysée)

Ce troisième chapitre circonscrit la situation et l'activité à propos de laquelle s'effectue notre recherche, ainsi que les enjeux sociaux et le contexte scientifique qui lui sont associés. Le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience est tout d'abord présenté dans ses aspects socio-historiques et législatifs, puis nous décrivons les différentes formes d'accompagnement proposées aux candidats. Ceci permet notamment au lecteur d'identifier la nature des situations concrètes sur lesquelles portent le recueil de nos données et nos analyses et leur place dans l'organisation d'ensemble du dispositif. En lien avec les situations d'accompagnement VAE, nous présentons les enjeux professionnels de la recherche pour les conseillers en termes de professionnalisation et explorons les enjeux d'apprentissage et de développement pour les candidats. Enfin, nous dressons un panorama des recherches spécifiquement conduites sur l'activité d'accompagnement en VAE qui constituent un point d'appui à la construction de notre objet de recherche.

3.1 La Validation des Acquis de l'Expérience : aspects socio-historiques et législatifs

Notre recherche s'est centrée sur l'exploration du dispositif français de Validation des Acquis de l'Expérience. La VAE est un dispositif mis en place en France en 2002 (Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 dite de modernisation sociale), qui permet à toute personne, quels que soient son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation, et qui justifie d'au moins trois ans d'expérience en rapport direct avec la certification visée, de faire reconnaître officiellement les connaissances et les compétences qu'elle a acquises par son activité professionnelle et extra-professionnelle en lien, par exemple, avec l'exercice de responsabilités syndicales. La VAE participe ainsi aujourd'hui d'une dynamique de

« formation tout au long de la vie » fortement promue par les institutions européennes et françaises. L'objectif de ce dispositif est donc de permettre la délivrance, dans sa totalité ou partiellement et sous certaines conditions, d'une certification inscrite au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) qui peut être un diplôme, un titre ou un certificat établi paritairement par les branches professionnelles. Désormais, la loi précise que les diplômes ou les titres à finalité professionnelle peuvent être obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la VAE. La VAE produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des différentes voies d'accès. En permettant aux personnes d'obtenir une certification reconnue par l'État, la VAE constitue l'un des moyens des politiques de formation, à l'échelle nationale ou européenne, de sécuriser les parcours professionnels, valoriser une plus grande mobilité et flexibilité des personnes dans l'espace économique, tout en favorisant leur promotion sociale et en garantissant leur employabilité.

En collaboration avec Vincent Merle, tristement parti au cours de la rédaction de cette recherche, nous avons co-écrit un article à destination d'un lectorat anglophone (Rémy & Merle, 2014) retraçant la genèse du droit à la VAE en France et ses modalités de fonctionnement actuel. A partir de cet article ainsi que des précédents écrits par l'auteur (Merle, 2008a; Liétard & Merle, 2011), nous proposons de retracer brièvement la genèse du droit à la VAE en France et de préciser ses modalités de fonctionnements actuels.

Ainsi, avant 2002, la France avait adopté des dispositifs de portée plus limitée mais inspirés du même principe, à l'instar du dispositif dit « d'ingénieur diplômé par l'État » mis en place par la loi du 10 juillet 1934 (art.8) qui permettait notamment à des ingénieurs « montés par le rang », justifiant plus de cinq années de pratique industrielle comme technicien, d'accéder au grade d'ingénieur au vu de leur expérience et sur la base d'un examen. Ce dispositif existe toujours à travers l'article L642-9 du Code de l'éducation, et permet à une centaine de personnes par an d'obtenir le titre d'ingénieur. Beaucoup plus tard, dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, deux dispositifs de validation d'acquis sont mis en place mais ils ne concernent pas l'ensemble des diplômés et ne permettent pas l'obtention de la totalité d'un diplôme. Ainsi, en 1985, deux textes sont publiés – la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur et le décret n° 85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur – qui permettent à des

personnes disposant d'une expérience significative d'entrer dans un cursus d'enseignement supérieur sans être titulaire d'un diplôme réglementairement requis pour intégrer cette formation ; par exemple être titulaire d'une Licence pour intégrer un Master (Labruyère, Paddeu, Savoyant, Tessier & Rivoire, 2002 ; Barkatoolah, 2000). Ce dispositif, appelé « Validation des Acquis Professionnels » ne concerne que l'accès aux formations supérieures dispensées par les établissements relevant du ministère de l'Enseignement supérieur et du ministère de l'Agriculture et il n'a pas été aboli par la loi sur la VAE. Il perdure sous le titre « VAP 85 » dans les procédures d'admission des formations à l'université et au Cnam notamment, et est particulièrement utile pour des adultes qui souhaitent reprendre un parcours complet de formation en cours de leur carrière professionnelle. Enfin, en 1992 une loi sur la Validation des Acquis Professionnels (loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la Validation d'Acquis Professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale et les décrets qui s'ensuivent en 1993, 1994 et 1999) a permis aux adultes disposant d'une expérience professionnelle d'être dispensés des épreuves prévues dans les règlements d'examen des diplômes de l'Éducation nationale (enseignement secondaire et enseignement supérieur), du Ministère de l'Agriculture, et de la Jeunesse et des Sports. Ce dispositif se présentait plutôt comme une modalité dérogatoire d'accès aux diplômes, alors que la loi de 2002 repose sur un postulat de dissociation entre les certifications et les parcours qui y conduisent, c'est-à-dire que la valeur du diplôme est indépendante du parcours qui conduit à l'obtenir.

On retrouve les prémisses de la loi de 2002, sous le gouvernement de Lionel Jospin (1997-2002), dans les réflexions engagées par le Secrétariat d'Etat à la formation professionnelle qui ont fait de la VAE un des éléments centraux de la réforme de la formation continue. Le « livre blanc » sur la formation professionnelle publié en 1999 par la Secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Nicole Péry (1999), a constitué le point de départ d'une vaste concertation qui a débouché sur l'adoption de la loi, votée à l'unanimité par le parlement. Il fait suite à l'écriture du « livre blanc » sur l'éducation et la formation (Commission Européenne 1995) et du rapport de Virville sur la formation professionnelle (1996) qui ont été précédés par la déclaration de Copenhague (1992) et suivis par le processus de Lisbonne (2000). Cette procédure s'inscrit dans la logique économique européenne dont l'un des axes est de favoriser la visibilité et la reconnaissance des compétences et qualifications partout en Europe. La mobilité de tous les travailleurs est énoncée comme étant un atout indispensable à la réussite économique. Avec la mise en place

de la VAE, la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 a établi un nouveau mécanisme de régulation collective du système de certifications professionnelles à travers la création d'un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) géré par une commission nationale (la Commission nationale de la certification professionnelle – CNCP – qui est venue remplacer la Commission technique d'homologation créée en 1971) dans laquelle siègent les Ministères délivrant des titres ou des diplômes, les partenaires sociaux, les chambres consulaires et des représentants des Conseils régionaux. Les diplômes et les titres délivrés par les Ministères sont enregistrés de droit dans le RNCP dès lors qu'ils ont fait l'objet d'une concertation avec les partenaires sociaux (des commissions consultatives existent désormais dans presque tous les Ministères). Les autres doivent obtenir l'aval de la CNCP (procédure « d'enregistrement sur demande ») qui apprécie leur pertinence au regard des besoins en qualification dans les entreprises (un des critères est la nature des emplois occupés après l'obtention du titre ou du diplôme). Nous avons eu l'occasion d'effectuer des missions en qualité d'instructeur régional de ces demandes d'inscription pour la région Ile de France peu avant notre engagement dans cette recherche. Selon la loi de 2002, toutes les certifications enregistrées au RNCP sont réputées accessibles par la VAE. Leur inscription au répertoire les oblige à définir les certifications délivrées en termes d'aptitudes, de connaissances et de compétences en lien avec les activités professionnelles visées. En effet, la CNCP ne s'intéresse pas aux cursus de formation en tant que tel, aux découpages en matière d'enseignement ou aux contenus des programmes. Elle prend en considération les « résultats des processus d'apprentissage » pour reprendre une expression désormais d'usage courant au sein de l'Union européenne (*learning outcomes*). Les organismes souhaitant voir leurs diplômes inscrits au RNCP ont dû s'engager dans un travail de réécriture des référentiels de diplômes et de titres et mettre en place des procédures de validation : modalités de mise en évidence des acquis de l'expérience par les candidats, dispositifs d'accompagnement des candidats, constitution de jurys. C'était là un travail d'ingénierie intéressant, mené de concert avec les responsables de formation des organismes, auquel nous avons contribué lors de nos missions à la CNCP.

Concrètement, la loi a fixé des règles communes pour accéder à une certification professionnelle par la VAE, laissant le choix à chaque organisme délivrant une certification d'organiser le processus de délivrance selon ses contraintes propres.

- Pour accéder à un diplôme par la VAE, le candidat doit d'abord faire la preuve qu'il a exercé une activité, dans un cadre professionnel ou dans un cadre bénévole (d'où le changement du « P » par le « E ») en rapport avec la certification visée pendant une durée équivalant à au moins trois années (plus éventuellement si l'organisme qui délivre la certification peut justifier une durée plus longue). La constitution d'un premier dossier (dit « livret 1 ») a pour objectif d'étudier la recevabilité de la demande du candidat en regard des exigences réglementaires. Dans le champ du travail social que nous avons investi pour l'étude, cette recevabilité est délivrée par le Rectorat quand il s'agit d'un diplôme dont le certificateur est l'Éducation Nationale (ex. le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé ou de Moniteur Éducateur) ou par la direction régionale de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) si le certificateur est le Ministère des Affaires Sociales (ex. le Diplôme d'Etat d'Éducateur de Jeunes Enfants).
- Après cette phase dite de « recevabilité », le candidat doit apporter au jury les preuves qu'il a bien acquies à travers son expérience les connaissances, compétences et aptitudes décrites dans le référentiel du diplôme. Cela prend la forme d'un dossier (dit « livret 2 ») retraçant le parcours professionnel et personnel du candidat et montrant comment certaines situations professionnelles ont été l'occasion de développer ces connaissances, aptitudes et compétences. Dans certains cas (par exemple pour les titres délivrés par le Ministère du travail), le jury peut observer le candidat en situation professionnelle réelle ou reconstituée.
- Les membres des jurys sont désignés par la direction de l'organisme qui délivre la certification.
- Le jury examine le dossier du candidat et éventuellement le reçoit pour un entretien qui permet d'affiner l'appréciation portée à partir du dossier (dans l'enseignement supérieur, l'entretien est systématique). L'entretien avec le jury donne la possibilité au candidat d'approfondir certains aspects de son expérience qui n'auraient pas été suffisamment explicités dans l'écrit ou illustrés par les documents annexés.
- Le jury peut délivrer tout ou partie de la certification. En cas de délivrance partielle, le candidat peut compléter son expérience ou suivre une formation et se représenter devant le jury dans les cinq ans qui suivent.
- Le candidat peut disposer d'un congé de 24 heures pour procéder aux démarches nécessaires pour réaliser sa VAE. La loi n'a pas prévu de rémunérer ce congé mais

l'équivalent du salaire est le plus souvent pris en charge dans le cadre des dispositifs de financement de la formation professionnelle.

Le schéma ci-dessous illustre les principales étapes d'une démarche VAE dans le champ du travail social que nous avons précisément investi pour l'étude (extrait de la notice d'accompagnement des demandes VAE pour les diplômés du travail social) :

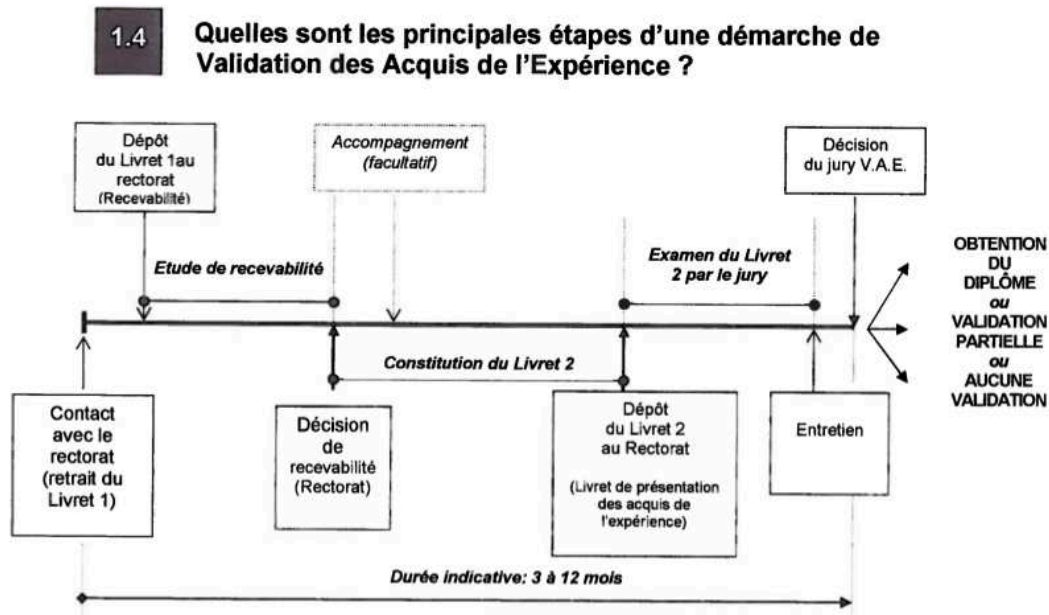


Figure : Les principales étapes d'une démarche de VAE (extrait de la notice d'accompagnement des demandes VAE pour les diplômés du travail social)

Autour de ces procédures, des formes d'aide ou d'accompagnement individuel ou collectif des candidats se sont mises en place, de manière progressive, allant de réunions d'information jusqu'à la préparation à l'entretien devant le jury en passant par l'explicitation des expériences professionnelles et la préparation des dossiers de preuves.

3.2 Les pratiques d'accompagnement en VAE : une construction par les acteurs du terrain eux-mêmes

Comme le rappellent Perrier & Mayen (2006), la mise en oeuvre de la Validation des Acquis de l'Expérience en 2002 a développé une nouvelle fonction et fait apparaître de

nouveaux acteurs dans le champ de la formation des adultes : les conseillers en charge de l'accompagnement des candidats à la VAE. *« L'accompagnement en VAE correspond à une fonction inédite, même si l'accompagnement en VAP la préfigurait, et même si elle s'inscrit dans une certaine continuité des fonctions de formation ou encore d'orientation, de bilan, d'accompagnement éducatif ou social. Des ruptures, l'invention de formes d'action nouvelles ont cependant été nécessaires pour que ceux à qui la tâche a été confiée puissent empoigner ce nouveau travail, en faire une fonction plus clairement identifiée et identifiable »* (p. 10). L'activité d'accompagnement en VAE a émergé dans un contexte de prescription du travail relativement flou au plan réglementaire, institutionnel, organisationnel, laissant aux organismes certificateurs la responsabilité de ses contours. Les acteurs ont dû engager leur activité sans que les cadres de réalisation du travail soient clairement établis, sans que des savoirs formalisés soient disponibles, sans qu'il existe de formations établies. De nombreuses expérimentations ont été conduites par les acteurs du champ eux-mêmes depuis la mise en place de la VAP au milieu des années 80 et progressivement, les pratiques se sont stabilisées. Nous pouvons aujourd'hui distinguer différentes formes d'accompagnement correspondant à différents moments de la démarche. Si l'accompagnement est officiellement positionné dans les textes législatifs à l'issue de l'étape dite de « recevabilité », il existe également des formes d'accompagnement qui se sont développées en amont de la recevabilité et à l'issue de la décision du jury, en cas de validation partielle, voire nulle. Chaque type d'accompagnement présente des caractéristiques qui lui sont propres que nous nous proposons de décrire brièvement.

En amont de la recevabilité, l'accompagnement est de plus en plus pratiqué par les organismes certificateurs. Ce type d'accompagnement relève d'un service public d'information et de conseil. Il ne présente pas une étape obligatoire pour les candidats en VAE mais s'avère judicieux pour s'orienter dans la suite de la démarche. L'accompagnement prend la forme ici de réunions collectives et/ou d'entretiens individuels. Les prestations proposées sont proches de celles effectuées par les Points Relais Conseil (PRC). Placés sous la responsabilité des Conseils Régionaux, ils peuvent se trouver dans des structures déjà existantes comme les Agences Locales pour l'Emploi, les Missions Locales, les Centres d'Information et d'Orientation ou les Centres de Bilan de Compétences... Ils accueillent et informent sur la démarche de VAE en aidant les personnes à analyser la pertinence de leur projet. Ils peuvent à cet égard proposer une réorientation vers d'autres démarches comme un Bilan de Compétences. Ce type d'accompagnement permet aussi aux personnes de se repérer parmi

l'offre de certification, de s'orienter auprès des certificateurs concernés par le diplôme qu'elles visent et de connaître les possibilités de financement. A l'issue de cette phase, les personnes souhaitant s'engager dans une VAE prennent contact avec un organisme certificateur et retirent un dossier de demande de recevabilité de leur candidature. Appelé « livret 1 », ce dossier vérifie que le candidat dispose bien des conditions requises pour demander une VAE.

Une fois la recevabilité de la demande accordée par l'organisme certificateur, le candidat peut s'engager dans l'étape suivante de sa démarche : la rédaction du « livret 2 » ou dossier de présentation des acquis de son expérience en vue de son passage devant un jury. L'accompagnement proposé à cette étape-ci correspond au dispositif « 24 heures » officiellement reconnu dans les textes de loi qui régissent la VAE. Le rôle du conseiller est d'apporter une aide méthodologique au candidat pour faciliter l'appropriation des référentiels et du support rédactionnel que constitue le livret. Il accompagne également le candidat dans la mise en mots de situations professionnelles significatives vécues pour décrire et analyser son activité et l'expérience associée. La rédaction d'un dossier est requise pour présenter sa demande face à un jury. Ce dossier et l'entretien avec le jury sont les supports à partir desquels le candidat peut faire la preuve des acquis de son expérience et obtenir la certification visée. L'accompagnement à la rédaction du livret 2 repose sur une trame commune à la plupart des organismes certificateurs, composée de six étapes : 1) Phase d'appropriation et de familiarisation du candidat avec le dossier et les référentiels du diplôme auquel il va se référer ; 2) Exploration et analyse du parcours professionnel, des acquis de l'expérience ; 3) Sélection des expériences les plus pertinentes en lien avec le référentiel visé ; 4) Aide à l'analyse descriptive de l'activité ; 5) Formalisation du dossier, aide à la réalisation du document final. Les accompagnateurs vérifient la présence des compétences clés du diplôme visé. Ils recadrent aussi au besoin les candidats, en leur demandant, par exemple, de détailler davantage ; 6) Préparation à l'entretien avec le jury à partir de simulations d'entretiens.

Si l'accompagnement proposé en amont de la recevabilité est gratuit, l'accompagnement à l'élaboration du livret 2 est quant à lui payant. Il reste cependant facultatif. Financé la plupart du temps, les modalités varient en fonction du statut du demandeur. Il dure entre 8 et 24 heures sur 6 à 9 mois. L'objectif de cet accompagnement est d'aider le candidat à préparer son dossier de validation en l'aidant à repérer et à décrire les activités exercées, à mettre en relation ses compétences avec celles exigées par la certification

et à prendre connaissance des modalités d'évaluation. Ce dispositif est vivement recommandé car il favorise statistiquement la réussite de la démarche VAE. L'accompagnement est ici effectué le plus souvent par les services VAE des organismes certificateurs. Si ces derniers restent les principaux fournisseurs en matière d'accompagnement, il existe aujourd'hui une prise en charge réalisée par des prestataires habilités privés. L'accompagnement en VAE est aujourd'hui un marché dont les formes plurielles génèrent un manque de lisibilité de l'offre pour les candidats qui rencontrent des difficultés à identifier les interlocuteurs les plus pertinents.

À l'issue de la décision du jury, l'accompagnement est assuré par l'organisme certificateur. Il se met en place afin surtout d'éviter les abandons lors d'une validation partielle. Il peut correspondre à un entretien d'orientation, une aide à la recherche d'un stage ou d'un établissement pour une formation. La prestation dépend des préconisations du jury. Elle peut aller d'un entretien à un suivi du candidat jusqu'à ce que celui-ci repasse devant le jury.

En 2006, les ministères certificateurs ont élaboré la « Charte des services de l'État pour l'accompagnement des candidats à une certification professionnelle par la voie de la validation des acquis de l'expérience », dans l'objectif de garantir une qualité de prestations identique quel que soit le ministère certificateur concerné. Des Régions, des Académies ou des établissements de formation ont également mis en place ce type de charte. Des centres privés, spécialisés dans l'accompagnement VAE, regroupés au sein de la FNP-VAE (Fédération nationale professionnelle de la validation des acquis de l'expérience) ont aussi élaboré une charte qualité, en cohérence avec les politiques nationales. Les accompagnateurs de la VAE ont été les principaux promoteurs de la mise en place d'une démarche « qualité de l'accompagnement ». Comme l'a montré Aubret (2009), on peut les classer à l'intérieur de deux cercles concentriques, selon leur plus ou moins grande proximité des établissements qui délivrent des certifications. *« Dans le cercle intérieur, se trouvent les personnels des Dispositifs académiques de validation des acquis (DAVA), pour les diplômés de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation nationale, et des services d'accueil des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur. Les autres ministères concernés par la validation des acquis, ministère du Travail, Jeunesse et sport, notamment, ont des structures comparables. Dans le cercle extérieur, se trouvent les personnels des services chargés de l'accueil des adultes en vue de l'aide à l'insertion ou à la réinsertion*

professionnelle, ou effectuant des bilans de compétences (missions locales, centres de bilan de compétences, Centres d'information et d'orientation, etc.) et les personnels des réseaux des points relais conseil. Ils ne sont pas spécialisés dans l'accompagnement pédagogique des démarches de VAE mais, d'une manière ou d'une autre, ils conseillent et aident les candidats à s'orienter vers la VAE : information, orientation, explicitation de l'expérience professionnelle » (p. 28). Les interactions entre les acteurs de la validation se sont développées tant sur le plan national, que sur le plan régional. Les journées d'études et les colloques se sont multipliés et ont contribué à enrichir le débat autour des techniques d'accompagnement et la réflexion théorique et éthique. Dans cette perspective, les travaux de Lainé (2005) sur sa propre expérience d'accompagnateur, puis ceux de Mayen (Daoulas & Mayen, 2009) conduits auprès d'un collectif d'accompagnateurs à partir d'une démarche d'analyse collective des pratiques, ont largement contribué à orienter la réflexion et les pratiques. La référence à une démarche qualité s'est progressivement imposée dans la mesure où les prestations offertes ont donné lieu à un financement, soit sur des fonds de la formation professionnelle, soit pour une prise en charge par les candidats eux-mêmes. Ainsi une charte des services de l'État pour l'accompagnement des candidats à une certification professionnelle par la voie de la VAE a été mise au point par l'ensemble des ministères certificateurs. Elle précise les engagements des accompagnateurs : fournir une information claire sur les procédures et les acteurs de l'accompagnement, offrir des conditions d'accueil adaptées, proposer des délais d'attente et des durées en cohérence avec les besoins et les contraintes des candidats, fournir les ressources documentaires nécessaires à la valorisation de l'expérience, garantir la qualité des prestations d'accompagnement et être à l'écoute des candidats. Elle définit ce que doit être l'accompagnement : *« une aide méthodologique au candidat à la VAE, pour constituer son dossier auprès du certificateur, pour préparer l'entretien avec le jury, et, éventuellement, la mise en situation professionnelle. C'est une mesure facultative qui offre au candidat des chances supplémentaires d'aller jusqu'au bout de sa démarche »* (Fiche 28-12, Accompagnement dans la VAE, éditée par Centre INFFO).

3.3 Les conseillers en VAE : un métier en voie de définition

Le métier de conseiller en VAE a émergé et avec lui un certain nombre d'interrogations sur la fonction, ses limites, et sa professionnalisation. Aujourd'hui, certains à l'image de Pinte (2009) se demandent si l'accompagnement représente un nouveau métier dans le champ de la formation des adultes. Selon lui, si les pratiques d'accompagnement en

VAE se professionnalisent - au sens de la sociologie des professions - en s'inscrivant dans des cadres plus normés et plus institutionnalisés qu'au moment de la mise en place du dispositif, il est encore prématuré d'affirmer que les conseillers VAE correspondent à un groupe professionnel structuré, organisé et unifié, revendiquant une autonomie, une expertise et à terme éventuellement un contrôle de l'accès et de l'exercice de cette activité. Le métier de conseiller en VAE constitue davantage une activité en voie de définition, dont les manières de raisonner et d'agir ne sont pas encore tout à fait stabilisées et partagées. « *Les conditions d'emploi des conseillers comme celles des accompagnateurs sont parfois peu favorables à la stabilité des personnels, à la constitution patiente et forcément longue d'une histoire technique partagée, particulièrement lorsqu'elles relèvent d'un marché régulé par des logiques d'appel d'offre et de sous-traitance* » (Clot et Prot, 2013, p. 143).

Pinte (2009) a montré qu'il existe deux types de conseillers en VAE, pédagogique ou méthodologique. Les conseillers pédagogiques sont des enseignants ou des formateurs référents d'un diplôme ou d'un titre dont les intitulés de poste sont variables. Les conseillers méthodologiques sont eux rattachés à un service de formation continue ou une cellule VAE. Ces derniers ne sont pas des experts du secteur professionnel visé par la certification mais détiennent une culture du monde du travail et proviennent souvent de la psychologie de l'orientation ou du travail, de la formation des adultes, de la gestion des ressources humaines et parfois de la sociologie. Nous verrons que dans le champ du travail social, les conseillers VAE occupent souvent un emploi en vacance qui ne constitue pas un temps plein au sein même des services de formation continue des organismes de formation proposant des diplômes du travail social. Ces conseillers sont pour la plupart recrutés sur la base de leur expérience dans le champ du travail social et détiennent souvent un diplôme d'état correspondant. Ceux que nous avons rencontrés exerçaient aussi en qualité de formateur dans les organismes. Dans l'étude qu'il a conduite, Pinte (2009) souligne que pour la majorité des personnes interviewées, l'activité d'accompagnateur n'est qu'une mission parmi d'autres, et seuls moins de 10% font de l'accompagnement une activité à temps complet. En termes de formation, pour la plupart d'entre eux, ces professionnels ont été formés sur le tas, par la pratique quotidienne et par l'interaction avec les pairs de leur structure ou des réseaux partenaires impliqués eux aussi dans la VAE. Les pratiques de tutorat entre conseillers sont courantes. Elles permettent aux nouveaux conseillers de travailler en binôme sur l'accompagnement de plusieurs candidats. Nous avons pu observer ces pratiques dans les organismes de formation visités. En parallèle des démarches qualité qui ont émergé des

acteurs de la VAE, la formation continue en interne se développe aussi dans les structures qui dépendent d'un ministère (agriculture, enseignement supérieur, jeunesse et sport, éducation nationale) à travers des réunions de coordination régionales ou nationales pour réfléchir à différents aspects du dispositif VAE, des journées de formation portant soit sur les dimensions légales et procédurales de la VAE et sur l'organisation des certifications, soit sur des formations méthodologiques concernant par exemple l'ingénierie des référentiels de formation ou de compétences, la conduite d'entretien et les techniques d'explicitation, l'accompagnement à la phase d'écriture, la posture du jury, etc. Le réseau de la FNP-VAE⁹ (Fédération Nationale Professionnelle de la Validation des Acquis de l'Expérience) propose également aux membres des formations professionnalisantes et agissent pour l'application d'un code de déontologie et une approche cohérente des méthodes et pratiques en matière d'accompagnement aux projets de VAE. Les formations certifiantes sur la VAE ne sont pas encore très développées¹⁰ mais certains accompagnateurs reprennent un parcours de formation à l'université dans le domaine de la formation des adultes, de la psychologie de l'orientation, de la psychologie du travail ou de la gestion des ressources humaines et intègrent une réflexion sur la VAE dans leurs travaux d'étude.

3.4 Enjeux pour les candidats : appropriation du dispositif, apprentissages et développement professionnel

Wittorski (2009, p. 784) définit la professionnalisation comme « *une intention organisationnelle de « mise en mouvement » des sujets passant par la prescription, par l'organisation de certaines compétences (traduisant une conception particulière qu'elle se fait du « bon professionnel »), la proposition de dispositifs spécifiques (de travail et/ou de formation) permettant de les développer, le tout constituant une offre de professionnalisation valant offre/injonction identitaire* ». Dans cette perspective, la VAE peut être considérée comme une « offre sociale » de professionnalisation pour les candidats (Wittorski, 2007) au sens où elle donne le droit aux personnes d'augmenter leur niveau de qualification. Toutefois cette intention de professionnalisation en VAE ne réside pas explicitement dans la possibilité

⁹ <http://www.fnp-vae.fr>

¹⁰ Dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles figure à ce jour, par Arrêté du 24 mai 2013 publié au Journal Officiel du 16 juin 2013, un titre de niveau II de « Conseiller VAE » délivré par l'Institut de Ressources en Intervention Sociale (IRIS) portant enregistrement au répertoire national des certifications professionnelles.

d'un développement professionnel au sens où les personnes acquerraient de nouvelles compétences. Comme le rappelle Wittorski (2013), la VAE ne constitue pas à proprement parler un dispositif de formation formelle professionnalisant organisé et explicitement prévu dans un espace-temps particulier dédié aux apprentissages. La VAE est un dispositif de certification qui élargit les modalités d'accès aux certifications, et non un dispositif de formation à proprement parler. En effet, le dispositif s'adresse à des personnes dont l'activité de travail leur a permis de développer des connaissances et des compétences qu'elles se reconnaissent et qu'elles souhaitent faire reconnaître officiellement par l'obtention d'un diplôme. Il n'y a pas d'enjeu d'acquisition ou de développement de compétences pour elles, mais de démonstration d'une professionnalité. L'écart entre l'identité « prescrite » par les organismes certificateurs à travers la mise à disposition de référentiels d'activité et de compétences et l'identité « agie et vécue » par les sujets est au cœur des processus de négociation en jeu dans la démarche.

Si l'intention sociale de la VAE ne réside pas dans la possibilité de développer de nouvelles connaissances et compétences pour les personnes qui s'y engagent, il apparaît néanmoins que la démarche peut permettre un développement professionnel des candidats par les conditions réflexives qu'elle exige pour donner une matérialité langagière aux acquis de l'expérience. Le parcours de constitution du dossier semble produire sur le candidat des effets formateurs non négligeables qui se traduisent par une réappropriation de son expérience et parfois même une « re-construction » de son identité professionnelle (Wittorski, 2013) au sens où, pour obtenir le diplôme, il ne suffit pas de se reconnaître des compétences, il faut aussi savoir les montrer. L'accompagnement VAE forme à cette dimension par la préparation à la rédaction du livret (épreuve de communication écrite) et à l'entretien avec le jury (épreuve de communication orale). S'il n'est pas une formation, puisqu'il ne s'agit pas de faire apprendre au candidat des contenus de savoirs relatifs à son métier, mais de l'aider à repérer, à analyser ce qu'il sait déjà, des processus d'apprentissage et de développement sont, quand bien même, en jeu pour les candidats.

Ainsi, la mise à plat du parcours, le travail réflexif sur l'expérience permettant la formalisation des acquis, semblent créer des conditions d'une transformation des représentations de soi, de son activité et de son environnement de travail chez le candidat. A travers cette démarche, Wittorski (2013) précise que l'expérience change de statut : « *d'action elle devient énoncé sur l'action ; d'expérience « en actes », elle devient expérience « sue »* »

(p.115). Aussi la production de discours d'expérience qui préside à la construction du dossier de validation est « l'occasion de « désincorporer » l'expérience (en référence à la notion de « compétence incorporée » développée par Leplat) et de développer des compétences de « gestion de l'action » (des compétences tournées vers l'analyse de ses propres modalités d'agir) participant du développement d'une réflexivité fortement valorisée aujourd'hui dans la figure moderne du professionnel » (p. 115). Ces transformations contribuent donc à alimenter des processus de développement professionnel (Rémerly, 2013a, 2013b). Ceci nous amène à relever la distinction posée par Wittorski (2007) entre professionnalisation et développement professionnel, dit autrement, entre les intentions des dispositifs telles qu'elles sont communiquées et les effets de ces derniers sur les sujets eux-mêmes à la fois au plan épistémique et identitaire.

Dans une perspective didactique, Mayen (2009, 2012) a proposé d'analyser les enjeux du dispositif de VAE pour les candidats comme relevant d'une problématique d'appropriation, d'apprentissage et de développement potentiels. Si les travaux d'inspiration vygotkienne se concentrent principalement sur l'appropriation d'artefacts matériels ou symboliques, les situations, quant à elles, constituent des formes socio-historiques et culturelles typiques et relativement stabilisées, définies notamment par des propriétés matérielles, sociales et conceptuelles (Ogien, 1999). A ce titre elles peuvent également être considérées comme des artefacts, pouvant faire l'objet d'une appropriation par les sujets. Selon Mayen (2012), une situation peut être source de développement pour les sujets « *parce que la possibilité de pouvoir y agir, d'y investir de soi et d'y réaliser des motifs, est conditionnée par les transformations nécessitées par la participation aux relations sociales spécifiques qu'il faut y nouer, par la découverte et l'appropriation des instruments, notamment sémiotiques, qui la composent et dont il faut savoir se servir pour y agir de manière satisfaisante : systèmes de signes, règles et normes, jeux de raisonnement et de pensée, jeux de langage, concepts, connaissances locales et plus générales sur les gens et les choses* » (p. 295). Il montre que la VAE, comme situation sociale relativement nouvelle mais désormais instituée, avec sa réglementation, ses étapes, ses règles plus ou moins explicites, ses tâches à réaliser, ses objets à mettre au travail, ses instruments, ses types de relations sociales et ses systèmes de signes, correspond à un enjeu d'appropriation pour les candidats. « *L'activité des personnes est toujours double, nous dit-il, elle consiste à la fois à faire les tâches exigées tout au long du parcours et à s'approprier ce qu'il faut faire et comment le faire pour pouvoir le faire. Tout cela est apparu tellement exigeant que la plus grande part du dispositif de VAE est constituée*

d'aides (information, conseil, accompagnement) matérialisées par des situations de service dans lesquelles des professionnels supposés compétents informent, conseillent, orientent, guident, etc. les candidats » (p. 297).

Dans une perspective clinique, Clot et Prot (2013) ont aussi appréhendé la situation de validation des acquis comme une situation où l'on peut « développer son métier » au sens psychologique, c'est-à-dire en dehors du travail lui-même (Clot, 2008). En effet comme le proposent les auteurs, la VAE peut être appréhendée comme l'instrument d'une politique sociale de « repli sécuritaire » visant à protéger les emplois et les parcours en donnant la possibilité aux personnes d'accéder à des certifications reconnues, mais, si l'on prend en compte concrètement l'activité des candidats engagés dans la démarche, la VAE peut aussi être considérée comme un espace où les candidats ont la possibilité de « prendre soin » de leur expérience. Préoccupés par les enjeux de santé au travail, les auteurs considèrent que la démarche VAE, parce qu'elle exige des personnes dans un projet de « transition » professionnelle (Reille-Baudrin, 2012) de s'engager dans une analyse de leur expérience pour la faire valider, les place dans une posture où elles continuent en quelque sorte à « faire leur métier » voire le développer en gardant « vivant » le travail au travers d'elles (Clot & Prot, 2013, p. 147-148).

3.5 Etat des lieux des recherches sur l'activité d'accompagnement en VAE

Les effets formatifs d'une VAE pour les personnes qui s'y engagent sont, dans le champ des recherches sur la VAE, largement reconnus (notamment Lainé, 2005) mais ces derniers sont souvent inférés d'entretiens de recherche ou de questionnaires conduits auprès de candidats une fois la démarche effectuée. Ces méthodes de recherche nous semblent une entrée méthodologique possible pour apprécier des dimensions du processus de développement d'un discours d'expérience qu'induit la démarche. Elles ne constituent néanmoins que des discours sur le phénomène étudié, c'est-à-dire des discours sur le développement de l'expérience que ces sujets se reconnaissent ou souhaitent se faire reconnaître. Ainsi ces discours ne nous donnent accès qu'à la dimension conscientisée voire rationalisée par les sujets de ce phénomène. À notre connaissance, il existe encore peu de travaux qui se sont attachés à tenter de cerner finement les processus qui se déploient dans le processus même de la démarche VAE, à partir d'un repérage des traces de transformation des

manières de dire et de penser son expérience qui s'opèrent dans la temporalité et la séquentialité des discours produits par les candidats. Notre travail de recherche se propose de contribuer à cette analyse.

Nous avons identifié quatre principaux courants de recherche qui se sont intéressés aux pratiques d'accompagnement en VAE et notamment aux processus d'apprentissage et de développement qu'elles ouvrent pour les candidats. C'est tout d'abord le courant des histoires de vie en formation qui a initié les premiers travaux de recherche mettant l'accent sur les effets formatif d'une réflexion sur l'expérience. Ces travaux ont notamment permis de fournir une méthode à de nombreux accompagnateurs en proposant une démarche structurée et outillée. Par la suite, dans une perspective proche de celle que nous adoptons, centrée sur l'activité, nous avons identifié quelques travaux issus de la clinique de l'activité, de la didactique professionnelle et du cours d'action qui ont analysé la spécificité de cette activité d'accompagnement VAE et qui ont davantage cherché à analyser l'activité d'accompagnement qu'à produire des modèles d'action pour les acteurs. Bien que distinctes au plan théorique et méthodologique, ces orientations de recherche partagent le choix d'une « entrée activité » (Barbier & Durand 2003) ainsi qu'une volonté de décrire les processus d'apprentissage et/ou de développement de l'activité des candidats au cours de la VAE. Nous proposons de les présenter ici brièvement afin de délimiter notre propre contribution à ce champ de recherches.

3.5.1 Le courant des histoires de vie en formation

C'est tout d'abord le courant des histoires de vie en formation qui a été précurseur de travaux sur les pratiques d'accompagnement en VAE. Ce courant s'est intéressé très tôt aux problématiques de reconnaissance des acquis. Les premières expérimentations en Validation d'acquis et en bilan de compétences dans le milieu des années quatre-vingt se sont notamment inspirées des outils qu'avait élaborés ce courant à partir des travaux québécois sur les portfolios de compétences. C'est à partir de son ancrage dans le champ des recherches sur les histoires de vie en formation que Lainé (1998) a formalisé la méthode d'accompagnement qu'il a mise en oeuvre pour le compte du Ministère de la jeunesse et des sports. Son ouvrage « *Quand l'expérience se fait savoir : l'accompagnement en validation des acquis* » (Lainé, 2005) constitue un véritable guide pour les accompagnateurs. Il décrit le parcours d'un candidat depuis l'information sur le cadre réglementaire jusqu'à la décision du jury et montre comment cette démarche constitue un processus d'autoformation par lequel le candidat change

le regard qu'il porte sur son expérience. Outre de nombreux exemples de situations d'accompagnement, Lainé déploie précisément la méthode qu'il utilise. Il relève à cet égard l'apport des méthodes d'analyse de l'activité du type « entretien d'explicitation » (Vermersch, 1994) pour « faire parler » l'expérience, ce qui n'a pas été sans contribuer à engager de nombreux conseillers à se former à cette technique pour accompagner les candidats à décrire les activités de travail.

3.5.2 La didactique professionnelle

Dans le champ de la didactique professionnelle, l'équipe d'Agrosup a engagé des recherches dont l'objectif visait à comprendre le travail des acteurs de la VAE pour concevoir des formations destinées à leur professionnalisation (Mayen, 2004, 2007, 2009, 2009 ; Daoulas & Mayen, 2006; Mayen & Perrier, 2006 ; Mayen, & Pin, 2013 ; Mayen & Tourmen, 2009; Mayeux & Mayen, 2009 ; Chakroun & Mayen, 2009; Chakroun, 2010). Un important travail de recherche a été conduit en partenariat avec un collectif d'accompagnateurs en VAE du Ministère de l'Agriculture (Daoulas & Mayen, 2006) dans une perspective d'analyse collective des pratiques professionnelles. Ce travail a permis de « *montrer l'activité d'accompagnement : ce qu'elle est, comment elle s'exerce, dans quelles conditions, avec quelles compétences* » (p. 11). Dans la continuité des recherches qu'ils ont menées il y a une quinzaine d'années sur les pratiques tutorales en situation de travail, ils ont cherché à comprendre quelles sont les conditions qui font d'une situation de travail une situation dans et par laquelle un sujet peut apprendre. Sur le plan théorique, ils ont tenté d'articuler les modèles issus de la perspective historico-culturelle de Vygotski (1934/1997) et de Bruner (1987, 2000) avec ceux de la didactique professionnelle (Mayen, 1999; 2002) à partir d'une entrée méthodologique par l'analyse des interactions tuteur/apprenti. Le terrain de la VAE a progressivement été investi sur la base de ces réflexions en tentant de rapprocher les situations d'accompagnement aux situations de tutorat (Mayen, 2000). Considérés comme une forme d'activité conjointe accomplie dans/par l'interaction, les accompagnements VAE ont été analysés depuis la médiation qu'opère l'accompagnateur sur l'activité de conceptualisation du candidat. Les *processus d'élaboration pragmatique* proposés par le didacticien des mathématiques Vergnaud (1996) et largement repris par les travaux en didactique professionnelle, ont constitué une catégorie pertinente pour analyser la transformation du sens de l'activité de travail qui s'opère dans la mise en rapport des connaissances développées dans les situations de travail avec les savoirs formalisés des référentiels du diplôme. Il n'en

demeure pas moins que cette catégorie ne disait rien de la contribution de l'accompagnateur à ce processus de transformation. Les théories de Vygotski et de Bruner en particulier avec sa typologie des conduites d'étayage (Chakroun & Mayen, 2009) ont permis de dégager des analyses intéressantes sur le rôle des interactions langagières dans les processus de conceptualisation et d'élaboration de l'expérience et de montrer à quelle condition une situation d'accompagnement peut devenir une *situation potentielle de développement*.

3.5.3 La clinique de l'activité

En clinique de l'activité, plusieurs études ont été menées il y a une quinzaine d'années également pour le ministère de l'éducation nationale sur la validation des acquis professionnels (voir notamment : Clot & *al.*, 2000 ; Clot & Prot, 2003 ; Prot & Magnier, 2003 ; Prot, 2003a, 2003b, 2007a, 2007b, 2012 ; Kostulski & Prot, 2004 ; Clot & Prot, 2013). Ces études ont porté sur l'activité des acteurs de la validation, candidats, accompagnateurs et membres de jury. Dans cette perspective clinique et développementale, l'activité d'accompagnement du candidat et l'activité d'évaluation de son dossier en présence du jury ont été analysées à partir d'une démarche fondée sur des « entretiens d'auto-confrontation croisée » permettant aux professionnels impliqués dans la recherche d'élaborer collectivement leur métier. Au plan scientifique, ces études ont également permis d'analyser le développement des connaissances dans l'action, leur formalisation et leur rapport avec les savoirs inscrits dans les référentiels des diplômes. Elles ont aussi mis en évidence l'idée qu'une situation d'accompagnement peut constituer une situation dans laquelle se poursuivent le processus d'apprentissage et celui du développement. Contrairement à la perspective adoptée par la didactique professionnelle, la conceptualisation des situations de travail qui s'effectue à l'occasion de la VAE a été travaillée à partir de la distinction proposée par Vygotski (1997) entre concepts quotidiens et concepts scientifiques dans le cadre d'une théorie des rapports entre pensée et langage. Les échanges entre les candidats et jurys en validation des acquis ont notamment été analysés (Kostulski & Prot, 2004) pour montrer comment l'activité langagière et interactionnelle peut permettre la formation d'un concept potentiel, résultat d'une « *pensée hybride reliée à la fois à l'expérience vécue et aux concepts du référentiel* » (Prot, 2003). Cette perspective a associé la clinique de l'activité à l'analyse interlocutoire et a visé plus largement à mettre en évidence, dans des entretiens reposant sur une co-analyse des activités de travail, les transformations au plan de la pensée qui s'opèrent dans l'enchaînement conversationnel et la séquentialité des prises de tour. L'activité

langagière et interactionnelle y est appréhendée comme un lieu de réalisation de la pensée, de sa construction et de son développement permettant d'articuler le développement à des processus à la fois langagiers et psychologiques. Prot (2003) a proposé de lire la situation d'accompagnement VAE comme l'espace où s'établit une correspondance entre les concepts quotidiens du candidat développés par le travail et les concepts scientifiques proposés dans les référentiels du diplôme visé. « *Le candidat qui les met en correspondance, à travers l'élaboration du dossier, dans les entretiens avec des accompagnateurs ou avec des jurys, peut « réaliser », au sens psychologique du mot, qu'il a développé, ou qu'il n'a pas suffisamment développé, certaines connaissances, certaines règles, certains principes organisateurs de l'action professionnelle, certaines techniques de travail. Le candidat forme alors une pensée hybride ; il s'engage dans une activité d'abstraction, à la fois fondée sur son expérience et sur une définition d'une technique, d'une tâche, d'une procédure, d'une règle de métier... qui relève d'un autre niveau de généralité. On dira qu'il forme un « concept potentiel » » (Clot et Prot, 2013, p. 141). Dans le cadre de la VAE, les interactions langagières donnent à voir un *genre d'activité* qui constitue en lui-même un *instrument de développement* permettant la *migration de statut et de fonction* des concepts quotidiens et des concepts du référentiel (Kostulski & Clot, 2007). Ainsi, en devenant objet du dialogue entre le candidat et l'accompagnateur, les concepts du référentiel acquièrent un statut d'instrument psychologique pour les candidats afin d'analyser leur expérience de travail avant de devenir le référent de l'activité d'évaluation des jurys. Inversement, les concepts quotidiens du candidat se transforment également : moyens d'agir au travail, ils deviennent des objets de l'activité d'analyse pour le candidat à travers l'interaction avec l'accompagnateur puis le moyen de convaincre le jury lors de l'entretien d'évaluation (Prot, 2012).*

3.5.4 Le cours d'action

Dans le cadre du programme de recherche cours d'action (Theureau, 2004 ; 2006, 2009), nous avons identifié des travaux de recherche significatifs sur les pratiques d'accompagnement en VAE (Salini, 2009, 2012, 2013a, 2013b ; Durand & Salini, 2011 ; Salini & Durand, 2012 ; Durand & al. 2013 ; Poizat & al. 2013 ; Cortessis, Salini & Rywalski, 2013). Salini (2012) s'est intéressée aux pratiques d'information-conseil dans le contexte de la Suisse francophone. Elle s'est attachée à comprendre les dynamiques des significations traversant l'activité des conseillers et des candidats dans ces situations en

explorant le point de vue spécifique à chaque acteur et les éventuelles discordances ou concordances des significations. A partir d'une perspective qu'elle qualifie d'anthropologie cognitive située et sur la base du cadre théorique sémiologique de l'activité, elle a pointé la problématique de la préfiguration de l'expérience qui caractérise l'activité des candidats en VAE. En effet, la VAE correspond à un objet de connaissance et d'expérience dont le caractère est encore très nouveau, abstrait et vague pour ceux qui vont s'y engager, ainsi que pour ceux qui doivent la décrire. En s'appuyant principalement sur les travaux de Peirce (1998) et de Lakoff et Johnson (1985), elle a exploré l'hypothèse selon laquelle informer et conseiller sur la Validation des Acquis de l'Expérience engage une problématique spécifique de signification de type iconique déployée notamment sur un mode métaphorique. Différentes modalités de préfiguration de l'expérience ont été mises en évidence chez les conseillers permettant aux candidats d'imaginer en quoi consiste concrètement l'engagement dans une démarche de validation. Ces modalités, décrites en termes d'expériences mimétiques (Durand et *al.*, 2013), sollicitent l'évocation expérientielle et l'imaginaire (telles que des anecdotes proches des situations professionnelles des candidats, des métaphores, des dialogues fictifs, ainsi que de petites simulations). Elles relèvent d'offre de compréhension proposée par les conseillers aux candidats pour leur donner des ancrages de significations accessibles. Plusieurs métaphores typiques exprimées par les conseillers ont ainsi été mises en évidence (le voyage, la cible ou la balance) pour décrire aux candidats les caractéristiques de la procédure.

3.5.5 Apports de ces travaux de recherche et points d'appui pour la construction de l'objet de recherche

De ces travaux, nous retenons pour notre recherche différents aspects. Ce bref descriptif des travaux sur la VAE montre en quoi les activités langagières et interactionnelles des situations d'accompagnement sous-tendent des processus développementaux chez le candidat. En lien avec ces derniers, nous retiendrons que l'activité d'accompagnement peut être considérée comme une forme d'activité conjointe accomplie dans et par l'interaction. Les entretiens d'accompagnement VAE se caractérisent par une dimension coopérative. Comme nous l'avons présenté précédemment, les processus effectifs selon lesquels le candidat apprend ou se développe à l'occasion des dialogues avec son accompagnateur ont fait l'objet de recherches plutôt récentes eu égard à la mise en œuvre du dispositif, et circonscrites à des courants de recherches centrés sur l'analyse de l'activité. Ces recherches ont aussi mis en

évidence les formes de médiation qu'opère l'accompagnateur sur l'activité du candidat (conduite d'étayage, expérience mimétique) et des processus à partir desquels les candidats apprennent à l'occasion du dialogue avec son accompagnateur (élaboration pragmatique, formation d'un concept potentiel). Le discours d'expérience produit par le candidat sur son travail en vue de la validation apparaît comme une construction discursive conjointe où l'expérience du candidat est formalisée et organisée grâce à des processus d'étayage mis en œuvre par l'accompagnateur. L'expérience communiquée par le candidat se présente alors comme un processus de co-conceptualisation, de co-élaboration, de co-construction, collectivement accompli et négocié dans le dialogue accompagnateur/candidat. Ces travaux nous ont permis aussi de porter notre attention à la façon dont sont produites, partagées et reconfigurées, par les candidats, des manières de dire et de penser leur expérience par et au moyen de l'échange qu'ils réalisent avec leur accompagnateur. Ceci nous semble illustrer l'activité qu'engagent les candidats sur leur expérience en situation d'accompagnement, et dont la recherche se propose de questionner la dimension développementale.

Nous analysons en quoi la situation d'accompagnement et l'expérience à laquelle elle donne lieu peut représenter un espace potentiel de développement pour le candidat et plus spécifiquement en quoi l'engagement du candidat et de l'accompagnateur dans l'activité langagière qu'elle fait émerger peut être instrumentée comme forme de médiation et d'étayage aux dynamiques développementales.

4. LE DÉVELOPPEMENT D'UN DISCOURS D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL DANS LES INTERACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT À LA VAE (objet et questions de recherche)

4.1 Produire un discours d'expérience sur le travail comme justification des compétences

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le dispositif VAE permet à tous ceux qui se reconnaissent une expérience professionnelle et/ou sociale de la faire valider socialement dans un cadre législatif défini. Pour user de son droit à la reconnaissance de ses compétences, le candidat doit faire la preuve de celles-ci. La demande d'une certification passe par la production d'un discours. C'est la production d'un discours d'expérience sur le travail qui est valorisée au détriment d'autres formes de justification. Le candidat doit être en mesure de rendre compte de son activité de travail, de l'analyser à la lumière de son expérience, de préparer un dossier et de le faire valoir à l'occasion d'un entretien avec un jury. Le dispositif VAE confronte en ce sens les candidats à la production d'un discours d'expérience sur leur travail à travers une pratique d'argumentation à la fois orale et écrite. Ces éléments mettent en évidence l'idée que le dispositif n'attribue de valeur à une expérience qu'à la condition de sa communication : *« ce n'est pas l'expérience au sens strict qui se trouve validée, mais la communication de l'expérience »* (Barbier, 2006, 11). Cette communication sollicite de la part des candidats des compétences particulières. Barbier et Galatanu (2004) distinguent, en effet, trois types de compétences qui renvoient à trois types de rapports entre les sujets et leurs activités : les *« compétences d'action »* qui réfèrent à l'engagement du sujet dans son activité, les *« compétences de gestion de l'action »* qui réfèrent aux constructions mentales que le sujet opère sur son activité, et les *« compétences de communication sur l'action »* qui réfèrent aux discours que le sujet tient sur elle. Le dispositif VAE est centré sur la mobilisation et l'évaluation de compétences de gestion et de communication de l'action, et non sur des compétences d'action. Cette orientation diffère des

dispositifs traditionnels de certification qui privilégient davantage une évaluation des compétences des formés à dire les savoirs légitimés et enseignés par les institutions de formation. La VAE sanctionne au contraire la production d'un discours d'expérience sur le travail. La recherche prend comme objet d'étude ces discours d'expérience sur le travail tels qu'ils sont produits à l'occasion des entretiens d'accompagnement. Elle vise à en identifier les contenus, les formes et les modalités de développement dans les interactions d'accompagnement.

4.2 Le discours d'expérience sur le travail : produit d'une activité conjointe

Reconnaissant la difficulté pour les candidats de produire seul un discours d'expérience à propos du travail, le législateur a institué une fonction d'accompagnement après la phase dite de recevabilité (Chakroun & Mayen, 2009). L'accompagnement en VAE constitue une situation de service (Cerf & Falzon, 2005) où la relation entre le conseiller et le candidat, à cette phase de la démarche, est déployée soit sous la forme d'entretiens individuels en face-à-face, soit sous la forme d'ateliers collectifs regroupant plusieurs candidats. Cette prestation d'accompagnement représente pour les candidats une occasion d'être guidés méthodologiquement à la fois dans la constitution du dossier qui va supporter leur demande de validation, et dans la préparation à l'entretien avec un jury. Le dossier, évalué à l'issue de la démarche lors de l'entretien avec un jury, est un document à remplir dans lequel les candidats doivent notamment décrire et analyser des situations de travail vécues pour faire la preuve de leurs connaissances et compétences. Comme l'a souligné Lainé (2005), l'élaboration du dossier passe par une analyse de l'activité de travail du candidat, elle-même médiatisée à travers l'activité de l'accompagnateur. *« L'assimilation à un accouchement, même intellectuel, repose sur la conception d'une substance pré formée, d'un objet social déjà-là tout construit prêt à être exprimé dans les formes attendues de la certification et que l'habileté de l'accompagnateur consisterait à faire accoucher. Ce n'est pas d'accouchement dont il s'agit mais de co-élaboration »* (Mayen, 2007, p.131). Si l'engagement du candidat dans la production d'un discours d'expérience sur son travail est une condition de l'aboutissement du processus, le conseiller occupe lui aussi une place essentielle. Son activité est toujours dirigée vers le bénéficiaire, accomplie à la fois pour le candidat et avec lui. La relation d'accompagnement réside donc dans la volonté partagée d'élaborer conjointement un discours d'expérience sur le travail en vue de la construction du dossier et de sa validation par un jury.

Ce discours s'élabore au cours des interactions qui prennent place dans ce cadre. Candidat et conseiller apparaissent donc comme des acteurs à part entière du processus car la prestation les engage à s'y investir sous la forme d'un travail coopératif. C'est ce que souligne Salini (2013) pour qui l'accompagnement relève d' « *une co-activité impliquant deux partenaires (parfois plus), où le conseiller ne peut pas réaliser efficacement son travail sans la coopération active du demandeur. En particulier, pour le professionnel de ce type de conseil, il s'agit d'un travail sur un autre, ou plus précisément sur l'activité d'un autre, qui peut se faire seulement avec l'autre, en coopération* » (p. 48). S'intéresser à la coproduction du discours d'expérience sur le travail que le candidat va adresser au jury nécessite donc d'appréhender l'activité conjointe qui se déploie entre le conseiller et le candidat engagés dans cette forme spécifique de travail.

4.3 Les transformations du discours d'expérience sur le travail dans les interactions d'accompagnement

La situation d'accompagnement relève d'une activité menée conjointement sur un objet commun, l'activité de travail du candidat, en vue de l'aider à développer un discours d'expérience sur son travail. Cependant, comme le rappelle Lainé (2005), ce discours d'expérience sur le travail ne s'élabore pas de lui-même, il faut engager le candidat à parler de son activité de travail pour que ce discours d'expérience advienne. L'activité du conseiller en accompagnement VAE ne consiste donc pas à faire émerger un discours d'expérience qui préexisterait chez le candidat. Au contraire, ce discours d'expérience se développe parce que l'activité de travail du candidat *devient* un objet de pensée et de discours entre le conseiller et le candidat. Dans le cadre de l'entretien, les représentations qu'a le candidat de son activité de travail, tout comme le discours qu'il construit à son propos, apparaissent comme des objets en perpétuelle transformation au cours des échanges. Nous nous intéressons précisément à ces transformations.

Notre questionnement se centre donc sur la manière dont le discours d'expérience du candidat sur son travail se développe à l'occasion du dialogue qui se met en place avec le conseiller et à partir des reconfigurations que le candidat effectue sur les représentations qu'il a de son activité de travail. Nous cherchons donc à comprendre comment ses représentations que le candidat configure par son discours peuvent être réélaborées, remaniées, transformées, organisées dans l'échange avec le conseiller. Il s'agit de comprendre les processus par

lesquels le candidat, engagé dans le dispositif d'accompagnement, développe ses manières de dire, mais aussi de penser son activité de travail à travers les transformations repérables du discours d'expérience à son propos. Nous examinerons également en quoi ces transformations du discours d'expérience du candidat sur son travail peuvent soutenir des dynamiques de développement professionnel chez ce dernier.

Ce questionnement de recherche a pris notamment appui sur les travaux conduits par Mayen (Daoulas & Mayen, 2007) dans le champ de la didactique professionnelle sur l'accompagnement en VAE. En effet, comme il le décrit, « *pour un candidat, sa rencontre avec la VAE a plusieurs conséquences : son expérience devient littéralement un objet de préoccupation, elle se met à exister et acquiert une signification nouvelle puisqu'elle peut avoir une valeur suffisante pour obtenir un diplôme. Toutefois le revers de la médaille est qu'il doit déployer beaucoup d'activités pour en faire quelque chose* » (p. 131). Ces activités à partir desquelles le candidat peut faire de son expérience une ressource dans sa démarche de VAE passe notamment par la production d'un discours au travers duquel il va tenter d'organiser des représentations de son activité de travail. Il s'agit, précise-t-il, d'« *une situation particulière d'utilisation de l'expérience (...) qui consiste précisément 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 est objet de l'activité et la conscience de l'expérience une condition de l'activité. Ce qui est demandé au candidat, à travers l'élaboration d'un dossier de VAE, est de produire une transformation de son expérience* » (Chakroun & Mayen, 2009, p. 70). L'expérience résulte, selon nous, de l'activité de pensée et de discours, que le candidat engage sur son travail. Nous entendons donc par « transformation de l'expérience », les reconfigurations du sens et des significations que le candidat attribue à son activité de travail étant donné les enjeux qui président à sa démarche. Le discours d'expérience à élaborer doit correspondre au genre attendu, c'est-à-dire un discours en « je », à la fois capable de descriptions de situations de travail singulières vécues, mettant en évidence très finement et subtilement les compétences professionnelles mises en œuvre et les justifications aux actions engagées et aux décisions prises, mais aussi un discours capable d'analyses, rendant compte d'une montée en généralisation sur le métier, ses controverses et ses problématiques. Cette activité ne relève pas d'une simple « *mise en mots d'un objet déjà-là tout construit et tout prêt à être exprimé ou échangé* » (Mayen, 2007, p.131). Nous souhaitons prendre nos distances avec une conception réifiante de l'expérience qui l'appréhende comme un bagage que le sujet transporte avec lui et qu'il pourrait mettre en mots. Comme le souligne Mayen (2007),

« l'expérience est implicite, diffuse, à peine consciente, peu formulée, incorporée bien qu'agissante et opérative. Elle est inscrite dans nos comportements, nos connaissances, nos compétences, nos manières de faire et de penser, nos schèmes ou nos habitus. Ce travail long et difficile d'élaboration nécessite de prendre l'expérience comme objet de réflexion, de s'engager dans une activité de remémoration, de finalisation et d'adressage, de sélection, de hiérarchisation, d'organisation et enfin d'expression » (p.131).

Les modalités d'élaboration d'un discours et d'une pensée sur le travail par les candidats en accompagnement VAE ont aussi été thématiques par Clot et Prot (2013) selon qui, *« quand on cherche à « identifier » l'expérience et ce qu'on a appris à travers elle, on la « travaille », on la transforme, et d'ailleurs bien au-delà de la seule dimension cognitive » (p. 7).* Selon eux, *« l'expérience ne garantit pas le développement d'acquis. Les acquis peuvent se développer si le sujet reconsidère l'expérience vécue, les objectifs, les techniques employées, les réussites et les échecs, en s'appuyant sur d'autres points de vue » (p. 139).* Les acquis de l'expérience sont le produit d'une activité à la fois réflexive et anticipatrice du sujet sur son activité de travail. Ils sont *« un développement de l'expérience » (p. 142)* appréhendés ici comme résultant de l'activité engagée par le candidat et avec l'aide du conseiller sur son activité de travail, où il est amené à reconsidérer son expérience dans un contexte porté par des objectifs de reconnaissance et d'obtention d'un diplôme qu'il s'est fixé. Les acquis de l'expérience renvoient alors au produit discursif d'une l'activité à la fois intersubjective et intra-subjective sur une autre activité, une *« activité au carré »* pour reprendre l'expression de Clot (1999) qui double l'activité de travail d'une activité de co-analyse et qui ouvre potentiellement à des processus de développement. Au même titre que Magnier et Werthe (2001), nous pensons que l'analyse de l'activité de travail dans le cadre de la VAE pose le problème du développement de l'expérience. *« Ce serait, nous disent-elles, dans l'activité qui est demandée au candidat, activité sur l'activité professionnelle, réelle épreuve pour le sujet, que nous pourrions situer le moteur du développement de son expérience. Cette nouvelle activité d'analyse de son travail, pendant la situation d'entretien, lui offre des occasions de revisiter expérience, compétences et connaissances. » (p.30).* Comme le souligne Astier (1997, p. 35), *« la notion de travail insiste là sur le fait qu'il s'agit d'une élaboration : il ne peut disposer antérieurement à la situation de représentations nécessaires pour répondre puisque ce n'est qu'à ce moment qu'il trouve les enjeux qui donne sens à celle-ci ».* L'expérience n'est pas stockée, elle ne relève pas du passé, mais se construit en discours et en pensée en s'actualisant dans la situation présente au regard des enjeux qu'elle comporte. C'est

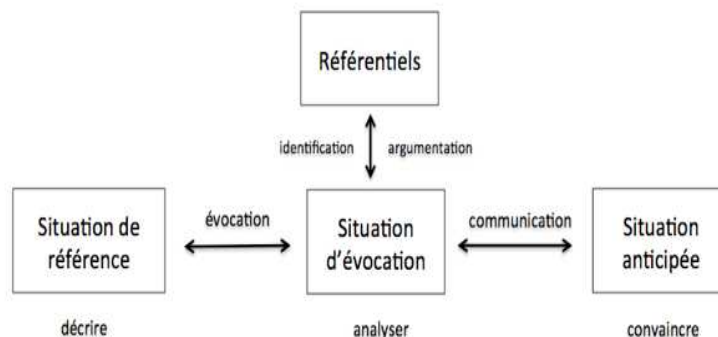
à travers les discours d'expérience produits par le candidat à propos de son activité de travail que nous pouvons appréhender les mouvements de sa pensée sur celle-ci. Nous nous intéressons donc aux modalités par lesquelles s'élabore, dans les interactions d'accompagnement, un discours d'expérience sur le travail en ce qu'elles nous permettent d'inférer des déplacements de pensée du candidat sur son activité de travail. Comment ce discours d'expérience, adressé in fine au jury, est-il élaboré dans l'espace de l'accompagnement à travers le dialogue qui s'instaure entre candidat et accompagnateur ? Quelles traces d'un développement de la pensée sur le travail peut-on repérer dans le processus même de l'élaboration de ce discours adressé au jury ?

4.4 Articulations d'espaces d'activité et enjeux d'adressage à un jury

La compréhension des processus par lesquels un sujet en situation d'accompagnement est amené à développer son expérience en transformant le sens et les significations (Barbier, 2000) qu'il attribue à activité de travail nous paraît constituer un objet significatif dans le champ de recherche en formation d'adultes. En VAE, la production d'un discours d'expérience par le candidat sur son travail est finalisée en accompagnement VAE par l'objectif d'élaborer un dossier en vue d'obtenir un diplôme et de se préparer à l'entretien avec le jury. Cette activité n'est donc pas une activité conduite pour elle-même ; elle est le moyen d'un autre but qui oblige, comme nous l'avons montré précédemment, à un travail d'élaboration avec l'aide de l'accompagnateur. En effet, un certain discours d'expérience est à produire en lien avec les enjeux qui sous-tendent l'engagement du candidat dans une démarche VAE. Ce discours d'expérience, à adresser au jury, n'existe pas a priori et son élaboration est en réalité progressive car il fait l'objet de transformations au fur-et-à mesure de la progression du candidat dans la démarche. Comme le souligne Astier (1997, p. 34), « *ce discours, qui est largement à construire, prend son sens par rapport à la procédure engagée et la position d'énonciateur réfère, dans ce cadre, à celle de destinataire : il s'agit, pour le candidat, d'organiser son propos en « parole agissante » (Galatanu, 1996) pour emporter la conviction du jury* ». Nous dirons donc que, dans le cadre de la VAE, l'élaboration du discours d'expérience qu'engage le candidat avec l'aide de l'accompagnateur sur son travail repose pour une part, sur une activité de reconfiguration d'expériences de travail passées, d'autre part aux développements que cette activité permet d'actualiser dans la situation d'accompagnement à partir de la préfiguration d'une expérience à venir, celle de l'entretien d'évaluation auquel il

prépare. C'est précisément à cette dynamique qui s'opère dans le dialogue entre le candidat et l'accompagnateur que nous souhaitons nous intéresser dans le cadre de cette recherche.

L'activité des acteurs en situation d'accompagnement se constitue en rapport à d'autres espaces d'activité. Dans le cadre de la VAE, Astier (1997) a montré que la production par le candidat d'un discours d'expérience sur le travail articule spécifiquement trois espaces d'activité distincts : celui où a lieu la production de ce discours, la situation présente qu'il désigne comme la situation d'évocation ; celui qui constitue l'objet de l'échange, la situation de travail évoquée ; enfin celui vers lequel le discours est destiné *in fine*, la situation anticipée d'instruction et de décision au cours de laquelle le candidat doit présenter son dossier. La production d'un discours d'expérience par le candidat sur son travail se caractérise donc par une « épaisseur temporelle et spatiale » (Mead, 1932 cité par Quéré, 2013). Elle est ainsi doublement orientée : elle va d'un passé - la situation de référence qu'elle reconfigure – vers un futur qu'elle préfigure - les destinataires qu'elle prend en compte pour l'élaboration du discours qui leur est adressé, à savoir le conseiller, les jurys, les pairs, etc (Astier, 2001, p. 233).



Le « travail de la VAE » (schéma extrait de Astier, 1997, p.36)

En lien avec cette proposition, et pour comprendre le développement d'un discours d'expérience sur le travail en situation d'accompagnement VAE, nous sommes partie du questionnaire suivant : Comment l'activité déployée par le candidat et le conseiller au cours des entretiens peut-elle permettre aux acteurs d'articuler ces trois espaces d'activité ? Comment à partir d'un entretien d'accompagnement, l'activité dans laquelle et par laquelle le candidat et le conseiller s'engagent peut-elle donner à voir la situation anticipée du jury et la

situation de référence du travail ? En quoi la référence à ces situations contribue à la construction d'un discours d'expérience en VAE ?

4.5 L'instrumentation du dialogue dans les processus de développement d'un discours d'expérience sur le travail

Parce que l'activité conjointe des acteurs en situation d'accompagnement est principalement rendue visible par les discours qu'ils échangent, nous nous centrons exclusivement sur la dimension langagière de cette activité. La situation d'accompagnement place le langage au cœur de l'activité du conseiller et du candidat.

Comme toute forme d'entretien, l'entretien en situation d'accompagnement VAE est avant tout un dialogue et c'est de ses propriétés de dialogue qu'il tire sa spécificité. C'est une ressource à la fois pour le conseiller et le candidat dans l'accomplissement de leur activité. On peut même dire que l'entretien d'accompagnement est une activité principalement médiatisée par le langage qui mobilise des compétences à dire, à expliciter, à rendre compte, à décrire, à analyser, à argumenter, etc. Du point de vue du candidat, la description et l'analyse des situations de travail vécues s'effectuent au moyen du langage. C'est aussi le moyen par lequel il rédige son dossier. Du point de vue du conseiller, le langage constitue le moyen par lequel il va guider le candidat dans l'analyse des situations de travail qu'il évoque, expliquer les attentes de la démarche, du dossier, et engager le candidat dans la préparation à la situation d'évaluation avec le jury. Si nous reprenons les distinctions présentées précédemment dans le premier chapitre entre langage « dans », « comme » et « sur » le travail, nous pouvons dire que la situation d'accompagnement relève pour les acteurs à la fois d'une activité langagière « comme » travail dont les discours produits mettent en jeu un langage « sur » le travail.

Prendre pour objet d'analyse les caractéristiques et les modalités de développement d'un discours d'expérience sur le travail en situation d'accompagnement VAE suppose de s'intéresser notamment à la fonction du dialogue dans l'activité à partir de la manière dont le candidat et le conseiller l'instrumentent dans l'activité (Rabardel, 1995). Notre hypothèse de recherche pose que la source du développement de la pensée et du discours sur le travail pour le candidat réside dans le caractère polyfonctionnel du dialogue en situation d'accompagnement VAE. On étudie donc le rôle du dialogue dans les processus de transformation de la pensée et du discours sur le travail. « *Dans l'interaction entre un*

accompagnateur et un candidat, la fonction communicative du langage vient en soutien de la fonction représentative. Mais, ce faisant, elle conduit au développement de ce qui est représenté dans l'effort qui est fait de parler pour l'autre, de se faire comprendre par l'autre, d'agir au sein et avec des jeux de langage en vigueur dans la situation sociale spécifique de la validation des acquis de l'expérience. » (Chakroun et Mayen, 2009).

Au final, nous dirons que notre recherche vise à caractériser d'une part les modalités dialogales par lesquelles le discours et la pensée du candidat sur son travail se développent dans les interactions d'accompagnement ; d'autre part, de repérer des traces de ces dynamiques de développement dans les discours d'expérience produits par le candidat sur son travail. Il s'agit donc de comprendre en quoi l'activité dialogale dans les interactions d'accompagnement peut être instrumentée, au sens de Rabardel (1995), comme une forme de médiation et d'étayage aux dynamiques développementales de la pensée du candidat sur son expérience de travail. Nous tentons de poser ici la question des processus psychologiques de développement engagés dans la réalisation de l'activité dialogale en situation d'accompagnement VAE. Nous faisons l'hypothèse que cette élaboration d'un discours d'expérience sur le travail est le résultat d'un dialogue que le candidat engage avec lui-même, avec son interlocuteur immédiat, le conseiller et avec un interlocuteur plus lointain mais néanmoins central, le jury. En ce sens, les situations d'accompagnement VAE constitueraient à la fois un espace dialogal, mettant en scène le conseiller et le candidat dans l'interaction située, et un espace dialogique, faisant apparaître d'autres dialogues dans le dialogue situé qui permettraient au candidat de développer le discours d'expérience qu'il construit à propos de son travail.

5. EXPÉRIENCE, MISE EN DISCOURS ET DÉVELOPPEMENT (options épistémologiques, appuis théoriques et méthodologique de la recherche)

Comme le souligne Durand (2014, p. 23), « *les approches de l'activité contribuent à un intérêt grandissant porté à l'expérience en éducation et formation, tel que l'expérience est devenue une sorte de double du concept d'activité* ». La compréhension des processus de construction, de développement, de transmission, de communication ou de formalisation de l'expérience est un enjeu central dans le champ de la formation et de la recherche sur la formation. L'intérêt porté à cette notion et l'intention de la prendre en compte dans ce champ de pratiques et de recherches qu'est la formation d'adultes résultent d'une prise de position quasi militante des acteurs du champ souhaitant se démarquer d'un point de vue scolaire sur l'apprenant (Dominicé, 1996). « *L'intention d'agir avec elle et d'agir sur elle, constitue une originalité de la formation des adultes, de ses recherches et pratiques* » (Mayen, 2009, p. 764). Comme nous l'avons vu précédemment, l'expérience du travail constitue un des principaux, sinon le principal « objet de l'activité » du candidat et du conseiller en VAE (Mayen, 2007). Notre recherche s'intéresse plus précisément à la façon dont le discours d'expérience du candidat sur son travail se développe dans les interactions avec son conseiller en situation d'accompagnement VAE.

Si l'expérience fait l'objet d'une précompréhension immédiate, spontanée, bref, « naturelle », de sorte qu'on pourrait presque, semble-t-il, faire l'économie de son explicitation théorique, ce concept polysémique et ambigu requiert un examen spécifique quand il est utilisé dans une perspective de recherche. Pour tenter de comprendre comment l'expérience du travail peut être mobilisée, organisée, formulée, transformée dans un discours en vue de sa validation dans le cadre d'entretiens d'accompagnement, nous allons d'abord tenter de cerner théoriquement le concept. Ce chapitre vise à présenter les options épistémologiques et appuis

théoriques de la recherche en lien avec ce concept. A ce titre, nous proposons de le définir en explorant la façon dont les principaux courants d'analyse de l'activité l'appréhendent.

5.1 Choix épistémologique : mettre en objet les usages sociaux de la notion d'expérience

Barbier (2009) pose une distinction entre deux types de lexiques : le lexique de l'action et le lexique de l'intelligibilité de l'action. Le lexique de l'action correspond à celui dont les acteurs font usage dans les différents champs de pratiques qui les concernent. Les professionnels relevant des métiers de l'intervention sur l'activité d'autrui comme celui de conseiller en VAE ont leur propre lexique. Des concepts tels que « compétences », « expérience », « acquis », « activité », « fonction », etc. sont utilisés par les professionnels pour définir leur objectif de travail, décrire ou évaluer leurs actions, présenter leurs méthodes de travail auprès de leur public cible, des partenaires ou des financeurs. Nous les définirons comme des « concepts mobilisateurs » propres à une « culture d'action professionnelle » (Barbier, 2010) en ce qu'ils ont pour fonction de permettre aux professionnels de penser et de communiquer sur leurs pratiques, c'est-à-dire de construire du sens ou proposer des significations relatives à leurs actes (Barbier, 2000). Ils « *jouent un rôle fonctionnel dans l'établissement d'un lien entre la représentation d'un existant et d'un souhaitable* » et sont « *porteurs dans leur énoncé d'un jugement de valeur ou d'un intérêt d'acteur* » (Barbier, 2000, p. 93-94). Ils présentent la caractéristique d'être fortement polysémiques et porteurs d'ambiguïtés. A ce titre, ils ne peuvent pas constituer des outils d'analyse pour la recherche, par contre ce sont des matériaux à analyser. Ces significations que les professionnels construisent pour communiquer sur leur pratique sont donc à distinguer des significations que la recherche propose, permettant « *le passage d'une sémantique de l'activité à une sémantique d'intelligibilité de l'activité, ou de concepts mobilisateurs à des concepts d'intelligibilité.* » (Barbier & Durand, 2003, p. 109). Nous essaierons donc de poser une distinction entre l'usage de sens commun qui peut être fait par les acteurs de la VAE et l'usage scientifique que nous adopterons pour cette recherche. Il ne s'agit pas tant de produire un langage meilleur ou plus objectif mais plutôt de faire un « pas de côté » (Barbier & Durand, 2003, p. 101). « *Les catégories de description de l'activité humaine telles qu'elles sont mobilisées par les chercheurs, se superposent partiellement avec les catégories relatives aux activités et pratiques sociales telles qu'elles sont mobilisées par les acteurs. Cette superposition pose problème dans la mesure où, à nos yeux, la recherche implique*

nécessairement une mise en objet de ces catégories pratiques » (Barbier & Durand, 2003, p. 101). Notre perspective tente d'adopter une démarche d'intelligibilité du concept d'expérience en analysant l'usage qui en est fait dans les différents courants d'analyse de l'activité, pour parvenir à caractériser les différentes dimensions auxquelles il renvoie.

5.2 L'approche des discours d'expérience dans différents courants d'analyse de l'activité

Les différents courants d'analyse de l'activité en ergonomie et en psychologie du travail ont construit des outils permettant d'investiguer l'activité du point de vue des sujets, c'est-à-dire d'intégrer dans leurs analyses, la manière dont ces sujets vivent subjectivement leur engagement dans une activité en s'intéressant à leur expérience. C'est là un déplacement qui s'est opéré à partir du moment où il a été démontré un écart entre le travail tel qu'il est prescrit et le travail qu'il est réalisé par les professionnels, et où l'intérêt s'est déplacé d'une analyse de la tâche à une analyse de l'activité dans ses dimensions réelles voire empêchées. L'activité déborde toujours les anticipations qu'on en fait ainsi que les prescriptions dont elle fait l'objet. *« La réalité de l'activité montre en permanence des surprises, des imprévus qui selon les cas peuvent être vécus par les acteurs comme des contraintes limitant, voire même bloquant la situation ou, à l'inverse comme des ressources pour agir en exploitant les opportunités que cela ouvre »* (Leblanc, 2007, p. 12). L'intérêt pour l'expérience des professionnels est apparu comme le pendant des analyses de l'activité centrées sur le vécu du travail. La question de l'expérience est en ce sens au cœur de la démarche des méthodes d'analyse de l'activité. Les courants d'analyse des activités sont à la fois des épistémologies, des discours théoriques et des méthodes, c'est la raison pour laquelle nous y revenons une seconde fois dans ce chapitre. Nous partons ici de leurs propositions afin de mettre en perspective la manière dont la question de l'expérience et de son discours y est thématisée. Nous nous centrons sur trois courants de recherche qui ont développé leur propre méthodologie d'analyse de l'activité en partant d'une verbalisation de l'expérience des sujets (la psycho-phénoménologie, la clinique de l'activité et le cours d'action) en soulignant tant leurs convergences que leurs différences et en tentant de mettre en évidence le rapport qu'elles entretiennent avec le concept d'expérience.

Comme l'a mis en évidence Rix (2007), ces méthodologies présentent des fondements ontologiques et épistémologiques communs :

a) Tout d'abord, elles partent du principe que l'activité doit être appréhendée dans sa singularité et telle qu'elle a été effectivement réalisée.

b) Ensuite, ces méthodologies reconnaissent que la compréhension de l'activité ne peut se suffire de l'observation des comportements et suppose de saisir leur dimension subjective. Ainsi pour Clot (1999), « *les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables* » (p. 139), pour Vermersch (2004), l'activité est « *un objet d'étude à double face, l'une publique comportementale et l'autre privée non observable* » (p. 36), ou pour Theureau (2000), « *la description de l'activité et de la situation, pour être pertinente, ne doit pas être monopolisée par l'observateur scientifique (mais elle doit être) effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur* » (p. 182-183).

c) Elles accordent au sujet la possibilité d'une connaissance renouvelée de l'activité par un retour sur l'expérience des acteurs. La visée de ce retour diverge cependant selon la conception de l'activité à laquelle ces méthodologies se réfèrent : - une visée restitutive et descriptive de l'expérience pour l'entretien d'explicitation et l'entretien de remise en situation dynamique par auto-confrontation relevant tous les deux d'une perspective phénoménologique ; - une visée transformative et subjectivante pour les entretiens d'auto-confrontation simple et croisée relevant d'une perspective historico-culturelle (Clot, 1999).

d) Toutes se fondent sur une verbalisation *a posteriori* de l'expérience des sujets pour accéder à une compréhension de l'activité et reconnaissent que ce moyen indirect constitue lui-même une nouvelle activité dont les rapports qu'elle entretient avec la première doivent être élucidés. En effet, si elles permettent par le dispositif qu'elles mettent en place d'accéder à l'expérience, comme vécu de l'activité, elles actualisent aussi de nouveaux développements, activent de nouveaux processus d'élaboration par l'effet de la verbalisation. Clot (2008, p. 199) avait souligné à cet égard, en critique des méthodologies d'analyse de l'activité d'orientation phénoménologique, que « *prendre conscience ne consiste pas à retrouver un passé intact par la pensée, mais (...) à le revivre et le refaire revivre dans l'action présente* ». Selon lui, la verbalisation de l'activité n'est pas une mise en mots d'actions passées, c'est une activité langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujets redécouvrent l'activité analysée et la transforment (Clot, 2000). Clot parle à ce titre d' « *activité au carré* » (1999).

e) Enfin, elles reconnaissent le caractère tacite et non transparent de l'activité et des connaissances qu'elle mobilise, produit ou transforme, ce qui les amène à proposer chacune

selon leur ancrage épistémologique et théorique des conditions à même d'orienter les sujets vers une posture particulière favorisant indirectement l'expression de leur expérience.

5.2.1 Approches phénoménologiques

L'ergonome Jacques Theureau (2004, 2006, 2009) et le psychologue Pierre Vermersch (1994) ont développé une méthodologie d'analyse de l'activité distincte fondée sur une approche phénoménologique partagée de l'expérience comme vécu de l'activité (Husserl, 1985 ; Merleau-Ponty, 1945). Ils qualifient l'expérience de « conscience pré-réflexive », c'est-à-dire une modalité de conscience particulière, de « présence à soi » consubstantielle au flux de l'activité, qui permet au sujet de rendre compte lui-même de ce qu'il vit. On parle de « point de vue en première personne » par opposition à un « point de vue en seconde » ou « troisième personne » (Vermersch, 2010 ; Depraz, 2014). En accord avec leurs postulats, l'activité humaine est, à tout instant, accompagnée chez le sujet d'une conscience pré-réflexive (comme synonyme d'expérience). L'accès à la conscience pré-réflexive, qui relève d'éléments non manifestes pour un observateur, permet d'enrichir l'analyse de l'activité en apportant des éléments de compréhension du vécu du sujet. Il permet de comprendre ce que cherche à faire le sujet dans l'action, ce qui l'amène à agir de telle façon à cet instant, les résultats qu'il escompte de son action et d'identifier les difficultés réellement vécues liées à la dynamique de la situation. S'en priver, selon ces perspectives, risque de conduire à une interprétation erronée de ce qui se passe dans la situation pour le sujet. L'expérience en tant que conscience pré-réflexive est à distinguer d'une conscience réflexive du sujet sur son activité, dans l'après coup, où il est amené à mettre en récit (Bruner, 1991), à conceptualiser (Piaget, 1974) ou à analyser (Schön, 1994) son activité. Comme l'a pointé Barbier (2013), l'accès à cette expérience pré-réflexive comme vécu de l'activité est pour la recherche une tâche difficile au plan méthodologique. Selon les tenants de ces courants, cette forme de conscience pré-réflexive est susceptible de compréhension et d'une certaine connaissance de la part de l'individu et du chercheur, par la mise en œuvre de conditions spécifiques d'exploration. Bien que ces courants partagent une conception de l'expérience comme conscience pré-réflexive empruntée à la phénoménologie, ils ne reposent pas sur les mêmes présupposés. Nous proposons de présenter brièvement chacune des approches qui visent à assurer, chacune à leur manière, un accès à l'expérience du sujet pour en comprendre l'activité.

5.2.1.1 L'entretien d'explicitation dans le cadre d'une psychophénoménologie

Le psychologue Pierre Vermersch a développé une technique d'aide à la verbalisation de l'expérience, comme vécu d'une action située, qu'il a appelé « l'entretien d'explicitation » (Vermersch, 1994, 1990). Cette technique s'inscrit dans le projet plus large de poser les bases d'une nouvelle discipline, la psycho-phénoménologie (Vermersch, 1999). Cette discipline se donne pour projet d'étudier l'expérience du sujet à partir d'une démarche empirique visant le recueil de son expérience en première personne dans ses dimensions implicites et pré-réfléchies. Pour appréhender les processus de remémoration de l'expérience, Vermersch s'appuie principalement sur les travaux d'Husserl et de Sartre en phénoménologie à qui il emprunte notamment le concept de « conscience pré-réflexive ». Il s'appuie également sur les travaux de Piaget (1974) pour caractériser le mouvement de « prise de conscience » illustrant le passage d'une « conscience en acte » à une « conscience réfléchie » de l'action. Toute la démarche repose sur l'hypothèse que l'expérience du sujet dans l'accomplissement même d'une action peut constituer un objet d'étude grâce à une mise en mots *a posteriori* fondée sur une technique d'accompagnement spécifique. Aucune trace d'activité n'est utilisée pour favoriser l'évocation de l'expérience, si ce n'est des traces mnésiques chez le sujet. Cette technique a pour but d'aider l'interviewé à explorer une action réelle et spécifiée, c'est-à-dire à se rapporter à un moment singulier, une action située et non une classe de vécus (« *dans tout ça quel est le moment que tu souhaites explorer ?* », « *si tu veux bien, on s'arrête là, est-ce que tu es d'accord pour parler de ce moment-là précisément ?* »). L'intervieweur est particulièrement attentif aux registres discursifs adoptés par l'interviewé de sorte que si ce dernier recourt à des expressions du type « *je fais toujours comme ça* », « *de temps en temps, il m'arrive de...* », « *il faut terminer par...* », il veillera à le ramener à la situation singulière évoquée. Le questionnement recherche chez l'interviewé une position d'évocation ou de « parole incarnée », c'est-à-dire une position de parole où le sujet revit la situation évoquée dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et corporelles, en étant en contact avec ce qu'il a fait et ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier (« *prends le temps de laisser revenir* », « *tu es où ? c'est comment ?* », « *qu'est-ce qu'il y a autour de toi ?* »). Le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel mais il est davantage tourné vers lui-même, vers l'expérience qui a été la sienne au moment de l'accomplissement de l'activité. Cette position d'évocation se distingue d'une position plus

formelle, abstraite et décontextualisée qui entraîne un discours général. Elle suppose de faire appel à la mémoire concrète, c'est-à-dire à rendre le moment évoqué à nouveau présent à la conscience de l'interviewé, à le présentifier pour en fragmenter la description de l'action vécue. L'explicitation de l'action consiste plus précisément de faire décrire à l'interviewé le déroulement d'une action vécue dans sa dimension procédurale, c'est-à-dire à retrouver pas à pas la suite de ses actions dans une visée descriptive et non explicative et dans une granularité qui varie selon le niveau de description recherché. L'entretien d'explicitation se centre ainsi sur les prises d'informations du sujet dans l'action, leurs modes de traitement, ses prises de décisions et leur effectuation (« *A quoi es-tu attentif ?* », « *A quoi sais-tu que ... ?* », « *qu'est-ce que tu fais ?* », « *et quand tu fais ça, tu fais comment ?* »). Il permet d'accéder « *aux buts incarnés qui ont été effectivement poursuivis par les actes mis en œuvre* » (Vermersch, 2004, p. 79) et non les buts, finalités, intentions, motifs fixés *a priori*. En ce sens, cette démarche favorise la prise de conscience des éléments implicites de l'action et c'est à ce titre qu'elle est utilisée en formation. Tout ce qui entoure l'action, comme des informations sur le contexte, les circonstances, l'environnement relèvent davantage de l'explication que de l'explicitation. De même les jugements, évaluations, commentaires relèvent d'un métadiscours qui met le sujet à distance du moment évoqué. L'entretien d'explicitation est particulièrement utile à de nombreuses pratiques telles que la recherche pour explorer l'expérience qu'ont les sujets de certaines pratiques sociales, mais il peut aussi être utilisé à des fins d'enseignement et de formation. Il fournit alors un moyen pour analyser la pratique en effectuant un retour sur un souvenir, dans le but, par exemple de trouver une issue à une situation-problème. Les techniques d'explicitation sont également mobilisées dans le cadre des bilans de compétences (Chauvet, 1997), des ateliers d'analyse de pratique (Faingold, 2006) et plus récemment de la validation des acquis de l'expérience (Balas Chanel, 2005).

5.2.1.2 Les entretiens de remise en situation dynamique par auto-confrontation dans le cadre du cours d'action

Les études s'inscrivant dans le cadre du programme de recherche cours d'action initié par l'ergonome Jacques Theureau, utilisent quant à elles, et parmi d'autres méthodes, un dispositif d'entretiens de remise en situation dynamique par auto-confrontation vidéo. Ce programme vise l'analyse de l'activité des acteurs en considérant leur expérience en première personne. Cette perspective est associée à l'étude de différents objets théoriques : le cours d'action, le cours d'expérience, le cours d'in-formation, le cours de vie relatif à une pratique

qui permettent d'approcher l'activité selon différents niveaux d'analyse. Theureau propose la mise en œuvre d'un observatoire ainsi qu'un cadre théorique d'analyse pour le traitement des données produites inspiré de la sémiotique peircienne (Theureau, 2009). Pour accéder à l'expérience du sujet, Theureau (2004) s'est appuyé sur les travaux de Von Cranach et Harré (1982) qui ont notamment proposé une méthode de recueil de données consistant en des observations dynamiques du comportement au moyen de la vidéo. Les entretiens d'auto-confrontation proposés constituent une méthode de documentation de la conscience pré-réflexive, définie comme l'expérience de l'acteur à chaque instant de son activité. Il s'agit de demander aux acteurs de commenter l'expérience qui a été la leur au moment de l'activité qui a fait l'objet d'un enregistrement vidéo. Cette expérience est considérée comme une propriété émergente du « *couplage structurel de l'acteur avec son environnement* » (Varela, 1989) qui donne lieu à la construction permanente de significations par l'acteur. On parle de « remise en situation dynamique » pour décrire la position de l'acteur qui consiste à « revivre » et « se replonger » dans l'activité passée (grâce à son visionnement) et à retrouver les interprétations, préoccupations, perceptions, focalisations, et/ou sentiments ayant accompagné cette activité passée. Ces entretiens sont utilisés dans le cadre d'un « observatoire de l'activité humaine » en relation avec d'autres méthodes, à des fins d'analyse de l'activité tout en accordant un primat à la description du « cours d'expérience » des acteurs. L'objectif est de reconstruire l'activité du point de vue de l'expérience de l'acteur, et non exclusivement du point de vue de l'observateur. On parle à cet égard d'une « description intrinsèque de l'activité » vs. une « description extrinsèque ». Le concept de cours d'expérience, se rapporte au niveau pré-réflexif de l'activité, et désigne « *la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci* », c'est-à-dire le « montrable » (l'acteur désigne des éléments de l'environnement qu'il a pris en compte, c'est-à-dire sa situation), le « racontable » (l'acteur décrit les éléments et les relations de sa situation et de son activité qui sont pertinents de son point de vue), le « mimable » (l'acteur exprime des éléments de son activité telles que les perceptions, les actions et les communications) et le « commentable » (l'acteur relie certains de ces éléments et les relations avec d'autres à travers des explications). Cet accès à l'expérience est permanent au sens où l'expérience accompagne pas-à-pas le déploiement de l'activité, mais nécessite de la part de l'acteur un engagement particulier. En effet, chacun agit quotidiennement en laissant à l'état de possibilité cet accès à son expérience et ce n'est que par une action réflexive dirigée qu'il saisit consciemment le contenu de son activité vécue, et qu'il peut secondairement l'exprimer. Comme le souligne Theureau (2006), en exploitant cette méthode de recueil de données, ces études ne prétendent pas accéder à l'ensemble de

l'expérience des acteurs. Le couplage acteur-environnement « artificiel » construit lors de la situation d'autoconfrontation ne peut pas être rigoureusement identique au couplage acteur-environnement « réel » propre à l'activité réalisée par l'acteur. Il consiste en un nouveau couplage et une nouvelle activité. Les résultats des nombreuses recherches ayant exploité cette forme d'entretien invitent à penser, néanmoins, que par l'intermédiaire de cette méthode, ils se rapprochent suffisamment du couplage « réel » pour pouvoir rendre compte de la dynamique de l'organisation de l'activité du point de vue de l'expérience de l'acteur.

Inspirée de la sémiotique de Peirce (Deledalle, 1978), la théorie sémiologique du cours d'action permet d'outiller le chercheur pour l'analyse des données produites par la recherche et décrire la dynamique de l'activité selon le point de vue de l'acteur en première personne. Ainsi, lorsqu'un acteur est invité à expliciter *a posteriori* l'expérience d'une activité, il découpe cette activité de manière spontanée en unités d'activité significatives de son point de vue. Chaque unité est en lien avec des composantes particulières de l'expérience (des attentes, des préoccupations, des savoirs, des éléments qui font signe) qui est la manifestation d'un « signe » dit « hexadique » (Theureau, 2000). L'analyse des composantes des signes hexadiques permet de préciser les processus de construction de significations en action et, par conséquent, la dynamique pas à pas de l'expérience d'un sujet dans une situation spécifiée (Ria, Sève, Durand, Bertone, 2004). Ces composantes peuvent donner lieu à la construction de routines ou de typifications pour lesquels un apprentissage peut être identifié sur la base d'une généralisation par le sujet de son action et des événements qui se présentent à lui. Cela peut potentiellement être remobilisé lors d'une situation semblable, cela peut aussi modifier ses savoirs antérieurs relatifs à ce type de situation et s'inscrire dans un « processus de développement local » (Durand, 2006). Les chercheurs sont vigilants dans le traitement qu'ils proposent des données de verbalisations produites par la recherche à distinguer ce qui relève des constructions de sens opérées par l'acteur au moment-même de son action, à partir desquels ils infèrent des apprentissages situés, et des constructions de sens qui se sont opérées *a posteriori* ou dans l'interaction avec le chercheur.

Les méthodologies que nous avons regroupées dans l'approche phénoménologique (entretien d'explicitation et entretien de remise en situation dynamique par autoconfrontation) se centrent sur une analyse de l'activité que l'on qualifiera d'*in situ*. L'expérience renvoie, pour ces courants, à la notion de « conscience pré-reflexive » entendue comme l'expérience vécue du sujet au moment même de l'accomplissement de cette activité.

La verbalisation qui est proposée aux sujets *a posteriori* d'une activité de travail semble fondée sur une conception du langage qui l'appréhende comme le médium de l'expression d'une expérience, dont la signification se présente, pour une part, comme pré-construite et constituée en dehors d'elle. Dans les situations d'entretien que proposent ces deux courants, on dira par conséquent que la fonction communicative du langage est privilégiée à une fonction symbolique. C'est-à-dire que le langage apparaît comme permettant d'accéder à l'activité telle qu'elle a été vécue réellement par le sujet. Le langage apparaît comme transparent aux intentions, attentes, connaissances, émotions, *etc.* vécues au moment de l'activité évoquée (pour l'entretien d'explicitation) ou commentée (pour l'entretien de remise en situation dynamique). L'impact du destinataire est sous-estimé voire complètement mis de côté donnant parfois l'illusion que le « *tête à tête avec le réel est finalement possible* » (Clot, 2000, p.138). En ce sens, les discours d'expérience produits par les personnes interviewées dans le cadre de ces méthodologies privilégient une centration sur une situation vécue appréhendée dans sa singularité. C'est là une modalité parmi d'autres, comme nous le verrons plus loin. Rarement les sujets se maintiennent dans ce registre qui ne prend en considération que l'action dans sa singularité. Ils s'en écartent souvent pour appréhender l'action en question du point de vue d'autres actions qui leur permettent de s'engager dans une activité de comparaison, de généralisation, *etc.* C'est un point que Astier (2001) avait déjà bien repéré dans son travail de recherche de doctorat. « *Les discours tenus par les sujets, dit-il, font apparaître que les désignations opérées peuvent revêtir différentes modalités. (...) Le lien avec l'action singulière représentée est intermittent dans les propos des sujets. On peut certes y voir l'effet d'un guidage défectueux de l'entretien. On se propose d'envisager ici, une hypothèse complémentaire, selon laquelle la désignation d'éléments est un résultat de l'activité du sujet dans la situation de communication. (...) La formulation singulière de l'action n'est qu'une modalité, parmi d'autres, pour communiquer à autrui, l'expérience du sujet au travers de la représentation de l'action* » (p. 162). Dans le même sens, les travaux du groupe Langage Action Formation de l'université de Genève sur les figures d'action que nous présentons dans la suite du chapitre, ont eux aussi pointé l'activité du sujet qui préside à la mise en représentation de l'activité de travail dans les discours, une activité qu'ils ont qualifiée d'« interprétative » en référence aux travaux de Ricoeur, au sens où celle-ci se déploie à la fois au plan du discours et de la pensée sur l'activité évoquée. Cette activité interprétative pouvant faire émerger dans le discours adressé à autrui des configurations variées d'appréhension de l'activité de travail en fonction d'une organisation textuelle et discursive privilégiée des représentations de celle-ci.

La position développée en clinique de l'activité opère un déplacement par rapport aux approches phénoménologiques en ce qu'elle prend en considération cette activité « présente » du sujet qui préside à la communication d'une activité de travail antérieure. Les conditions même de l'expression de l'expérience, telles que la variation des adressages, le développement de controverses, et la motricité du dialogue sont prises en compte pour appréhender non pas l'expérience du sujet relative à une activité située mais les possibilités d'élaboration permises par le langage, pour rendre compte d'un développement des significations attribuées à l'expérience. « *La verbalisation, précise Clot, est une activité du sujet en elle-même et pas seulement un moyen d'accéder à une autre activité* » (Clot, 2000, p.136).

5.2.2 Approche historico-culturelle : les auto-confrontations simples et croisées ou instruction au sosie en clinique de l'activité

Le cours d'action ou l'explicitation présentés précédemment utilisent le langage pour « accéder » à l'expérience des sujets (leur conscience pré-réflexive) alors que l'approche en clinique de l'activité que nous allons présenter ci-après utilise le langage pour « développer » les significations que les sujets attribuent à leur expérience (Clot, 1995). Cette approche ancre ses présupposés dans une conception historico-culturelle des rapports entre pensée et langage telle que développée par Vygotski. « *Le rapport de la pensée au mot, disait-il, est le processus vivant de la naissance de la pensée dans le mot* » (Vygotski, 1997). Adopter une approche historico-culturelle de l'usage des dispositifs méthodologiques d'analyse de l'activité suppose alors de s'intéresser aux effets potentiels de développement de la pensée sur le travail qu'induisent les expérimentations langagières qu'ils mettent en jeu. Ces expérimentations langagières reposent sur un principe de développement proposé par Vygotski, où s'alternent des possibilités d'échanges sur le plan intra et inter-psychiques favorisant l'appropriation et la mise en discussion par le collectif de l'histoire et de la culture propre au métier, de ses impasses et de ses possibles. C'est d'une certaine façon considérer que « *le passé et le présent relatés ne (sont) pas seulement des histoires que l'on peut raconter mais aussi des éléments d'une activité qui se poursuit dans le discours. C'est dire que ce discours est l'occasion d'une action spécifique qui reprend l'action évoquée (objet du discours). On doit alors envisager le statut d'une telle « reprise » d'une action par l'autre, et notamment examiner si le discours peut fournir une issue que l'action évoquée ne pouvait trouver* » (Astier, 2004, p. 39). La prise en considération de cette issue possible à l'activité de reprise fait de l'expression de

l'expérience un moment où ce qui a été en jeu dans l'activité évoquée peut faire l'objet d'une élaboration par l'entremise de l'activité de pensée et de discours activées. C'est à partir de cette élaboration que le sujet peut développer, au sens psychologique, la conscience qu'il a de son activité de travail, c'est-à-dire « l'expérience vécue de l'expérience vécue » (Vygotski, 1994), un nouveau point de vue sur son activité qui ouvre alors à des possibilités d'action nouvelles. « Dès lors, comme le précise Astier, on peut se dire que certains dispositifs de verbalisation de l'action, comme les débriefings ou analyses de pratiques proposés par la didactique professionnelle ou la clinique de l'activité peuvent contribuer à ce que ces discours reprennent l'expérience là où elle fut arrêtée. Il s'agit d'articuler ce que l'on sait d'une action qui ne peut plus se faire à ce que l'on doit apprendre pour une action à découvrir » (Astier, *ibid.*, p. 40).

La clinique de l'activité est un courant de recherche en psychologie du travail développé par Yves Clot dans les années quatre-vingt-dix. Ce courant de recherches est centré sur l'étude des processus de développement du sens et des significations de l'expérience que rendent possible les méthodologies d'analyse du travail qui ont été développées pour intervenir dans des milieux professionnels. Le développement de l'expérience constitue à la fois un objectif d'intervention et de recherche. En proposant aux professionnels un cadre d'analyse de leur travail et en créant des espaces de paroles permettant de discuter des problèmes de métier, la clinique de l'activité renouvelle une posture traditionnelle d'intervention dans les organisations, développée en ergonomie et en psychopathologie du travail, où l'amélioration des conditions de travail était pensée depuis des préconisations énoncées par des instances extérieures. Les interventions en clinique de l'activité constituent le matériau à partir duquel la recherche sur la compréhension des processus développementaux peut se réaliser. Le développement du sens et des significations de l'expérience est étudié à partir d'expérimentations méthodologiques qui visent à le provoquer de façon artificielle (Yvon, 2004, p.439). Dans les interventions conduites en clinique de l'activité, plusieurs méthodes sont mobilisées, les instructions au sosie¹¹ et les auto-

¹¹ L'instruction au sosie est une méthode mise au point par I. Oddone à la Fiat dans les années 70 dans le cadre des séminaires de formation ouvrière à l'université de Turin (Oddone, Rey & Briante, 1982). Il s'agit d'un travail de groupe au cours duquel un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* ». Le sujet délimite avec le « sosie » une séquence de travail qui fait l'objet d'une description détaillée et d'une analyse selon différents champs explorés : le champ des rapports à la tâche, aux pairs dans le collectif, à la hiérarchie, etc. Cet entretien fait l'objet d'un enregistrement puis d'une retranscription par le sujet concerné au cours de laquelle il est invité à noter ses commentaires. « *L'auto-confrontation opère ici en deux temps. Dans une première phase le sujet se confronte à lui-même par la médiation de l'activité réglée du « sosie ». Dans la deuxième phase, il se mesure*

confrontations simples et croisées¹², qui constituent des instruments de développement pour les sujets et les collectifs au sens où elles leur permettent d'élaborer les significations et le sens de leur expérience professionnelle.

Les voies du développement de l'expérience sous-tendues par ces dispositifs reposent sur deux principes. D'une part, il s'agit d'obtenir du professionnel qu'il s'interroge sur son activité en explorant à la fois ce qu'il se voit faire (le travail réalisé), ce qu'il a à faire (le travail prescrit) et ce qu'il voudrait faire, aurait pu faire ou même serait à refaire (le réel du travail). Pour la clinique de l'activité, le développement réside dans l'expression du réel du travail qui permet aux professionnels de partager au plan inter-psychique les conflits intra-psychiques sous-jacents à la réalisation de son activité. D'autre part, il s'agit d'organiser des controverses sur les dilemmes de l'activité. Controverses qui se réalisent au cours de la phase d'auto-confrontation croisée ou de la restitution au collectif. Un dialogue entre professionnels est organisé pour confronter les manières de faire et de penser de chacun et tenter de dépasser les dilemmes qu'elles sous-tendent. Le développement des significations et du sens attribués à l'activité de travail se réalise dans les interactions, les dialogues, les controverses, les répliques des professionnels entre eux. *« En organisant cette confrontation des manières de faire, le genre professionnel (c'est-à-dire la culture du métier) se remet en mouvement. Autrement dit, pour rester vivante, une culture professionnelle doit se nourrir de la différence. Les agents trouvent ici l'occasion de mettre en commun des variantes génériques de la profession en vue de leur appropriation individuelle »* (Yvon, 2004, p. 439).

Les méthodes proposées en clinique de l'activité ont été imaginées pour provoquer le développement de la pensée sur l'activité de travail en faisant varier les contextes interactionnels où l'on échange sur le travail et en organisant le déplacement des contextes dialogiques. Ces variations et déplacements permettent au sujet de regarder à chaque phase son expérience *« avec les yeux d'un autre »* dont les *« discordances »* de points de vue constituent des ressources au développement de l'expérience (Clot, 2000). *« Le mouvement imprimé par ces différentes confrontations s'ajoute à ce que nous qualifions de « motricité du*

aux résultats matérialisés de cet échange (décryptage de l'enregistrement) par la médiation d'une activité d'écriture, elle-même, éventuellement adressée à d'autres que le « sosie ». » (Clot, 1995, p. 52).

¹² La méthode des entretiens d'auto-confrontation simple et croisée consiste dans un premier temps à faire choisir par un groupe professionnel une séquence d'activité qui fera l'objet d'un enregistrement vidéo. Dans un deuxième temps, cette séquence est commentée par le sujet en présence d'un chercheur (Sujet/chercheur/images), puis en présence d'un collègue (Deux sujets/chercheur/image). Les traces vidéo filmées de ces échanges sont rassemblées sous forme de montage et restituées dans un troisième temps au groupe professionnel initial puis, plus largement, à l'ensemble des collègues concernés (Yvon, 2004).

dialogue » (Clot et Faïta, 2000) c'est-à-dire à cette propriété du rapport dialogique conduisant les opérateurs sur la voie de la transgression du déjà-dit, du pré-codé ou du donné, pour s'engager dans la création, et devenir au minimum leur propre interlocuteur » (Faïta et Vieira, 2003, p. 147). A chaque phase, des façons de signifier son travail sont offertes aux sujets qui se déploient, à chaque fois, dans un rapport dialogique nouveau. C'est précisément cette succession ou cette superposition de rapports dialogiques qui constitue le moteur du processus d'élaboration de l'expérience des sujets. « *L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le psychologue ou pour les pairs, donne un accès différent au réel de l'activité du sujet. Elle est ré-adressée dans chaque cas. C'est que la parole du sujet n'est pas seulement tournée vers son objet (la situation visible) mais tout autant vers l'activité de celui qui la recueille. C'est une activité dirigée (...) dans laquelle le langage, loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir, à agir selon sa perspective à lui* » (Clot, 2000, p.135-136). La variation des adressages du discours d'expérience constitue à cet égard un principe, proprement bakhtinien, par le lequel le sujet s'efforce de s'ajuster à la perspective de celui à qui il s'adresse pour lui faire comprendre son travail. C'est à travers cet effort d'ajustement à l'autre, que l'expérience est pensée et mise en discours à chaque fois différemment. Le discours d'expérience produit prend alors des formes chaque fois renouvelées selon l'interlocuteur à qui s'adresse le sujet. De même, au plan strictement discursif, Faïta et Vieira (2003) ont étudié le type d'articulation en jeu entre les différentes phases du dispositif d'auto-confrontation simple puis croisée. La « dernière phase, précisent-ils, est le moment (l'espace-temps) d'une production discursive rendue autonome par rapport à l'activité initiale, mais incluant cette dernière comme référence (...) La « croisée » initie une phase de production discursive contextualisée par chacune des deux « primaires », tout en instaurant un rapport dialogique emboîtant ces contextes. On entend par là que ces « primaires » offrent à la « croisée » des référents textuels, sous forme de mots, de propositions et d'énoncés, bref, d'un « déjà-là » linguistique, mais aussi et surtout de genres de discours sur lesquels des enchaînements à distance peuvent se produire (des manières de dire peuvent être prolongées), tout comme des enchaînements (et des oppositions) implicites sur soi, sur l'autre, sur les objets et la situation » (ibid., p. 137-139). Le dispositif dans ses différentes phases est de nature à permettre un dialogisme ou des mises en relation possibles entre les énoncés produits à chacune des phases, entre les situations et les activités évoquées ou vécues à chacune des phases.

Contrairement à l'explicitation ou l'entretien de remise en situation dynamique par auto-confrontation, les méthodologies proposées en clinique de l'activité ne sont pas sous-tendues par « *une activité du sujet centrée sur la seule référence au vécu, et en excluant par conséquent toute forme de digression ou de modalisation* » (ibid., p. 143). Alors que l'explicitation et les entretiens de remise en situation dynamique s'efforcent de « *maintenir les énoncés produits dans un rapport exclusif de contextualisation* », l'auto-confrontation simple puis croisée vise le « *développement des situations revisitées, la démultiplication des explications et hypothèses favorisées par un processus créant les conditions d'une libération des « façons de signifier* » » (ibid., p. 150-151). A cet égard, les « digressions méta-discursives », les « déformations », les « diffractions » qu'introduisent nécessairement une activité de verbalisation *a posteriori*, parce qu'elles permettent au sujet de se « désancrer » de la situation évoquée en quittant une « position de parole incarnée », jouent un rôle essentiel dans le développement de l'expérience. « *La production discursive (est) conçue comme une instance de développement, surtout des capacités du sujet : capacités à mettre à profit le rappel de son vécu, sa confrontation à autrui et à l'image de soi que lui retourne l'autre, la mise en circulation des idées supportées par les thèmes du discours, le mouvement propre de celui-ci dans le cadre de l'activité d'échange. Toutes sollicitations pour réélaborer ses points de vue sur les objets de son activité et sur lui-même comme acteur.* » (ibid. p. 147).

5.3 Vers une caractérisation des différentes façons d'appréhender la notion d'expérience

5.3.1 Une distinction heuristique : l'expérience comme « vécu » et l'expérience comme « élaboration du vécu de l'activité »

Le philosophe américain Richard Shusterman en préface à la traduction de « L'art comme expérience » de Dewey (2010), affirme que « *l'expérience peut être de nature cognitive ou non cognitive ; elle inclut à la fois le sujet et l'objet, en enveloppant aussi bien le contenu de l'expérience que la manière dont elle est expérimentée. L'expérience est en même temps le flux général de la vie consciente, que nous avons tant de mal à saisir, et ces moments distincts, aigus, qui surgissent de ce flux et constituent « une expérience* ». » (p.19). L'expérience recouvre ici deux niveaux de signification complémentaires que nous allons tenter de caractériser de façon plus précise, qui renvoient notamment à la distinction faite en langue allemande entre « *erlebnis* » (l'expérience en tant que vécu de l'activité) et « *erfahrung* »

» (l'expérience en tant qu'élaboration ou conscience du vécu de l'activité) (Barbier, 2013). Ces deux niveaux de signification de l'expérience ne correspondent pas à des entités ontologiques distinctes, mais nous pensons que les distinguer est heuristique pour la problématique de recherche qui nous intéresse ici.

5.3.2 Le vécu de l'activité

Les différents courants de recherches francophones qui se sont structurés dans le champ de l'analyse de l'activité en psychologie du travail et en ergonomie reconnaissent que *« la principale caractéristique de l'activité humaine est qu'elle est vécue et que ce vécu donne lieu à une expérience partiellement accessible à l'acteur »* (Durand & al., 2013, p.41). Comme nous l'avons vu précédemment, le concept d'expérience n'est cependant pas défini de la même manière selon les différents courants.

Parfois, il est associé au vécu de l'activité. Selon Barbier (2013), le vécu de l'activité est considéré comme *« ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité »* ; il n'est pas indissociable du cours même de l'activité au sens où il survient dans et par l'activité ; il constitue la trace, provisoire ou durable, chez les sujets de leurs interactions avec leur(s) environnement(s) par l'intermédiaire de leur activité (« transactions » pour Dewey ou « couplage structurel » pour Varela). Le vécu de l'activité correspond à *« l'éprouvé qu'un sujet peut avoir de l'engagement dans une action »* (Astier, 2001, p. 47). Cet éprouvé comporte des composantes larges : vécus de gestes, de mouvements, d'émotions, de perceptions, de pensées, de communication. Il se caractérise par son statut pré-réflexif et antéprédicatif au sens phénoménologique. *« Ce vécu est subordonné à ce qui oriente l'action et suppose donc la redéfinition de la situation en fonction des objectifs du sujet. Comme tel, le vécu dépend de la singularité de l'action et ne saurait être assimilé aux représentations que le sujet en propose, notamment rétrospectivement. Il s'agit de l'immersion du sujet dans des phénomènes en cours dans la situation et sur lesquels il s'attache à agir. Ce vécu ne fait pas nécessairement objet de communication à autrui ni même de prise de conscience »* (Astier, 2001, p. 50). Barbier (2013) propose que l'expérience appréhendée comme vécu de l'activité renvoie à des routines, des habitudes ou des cultures d'activité non conscientisées par le sujet. En d'autres termes, le vécu de l'activité permet aux sujets d'« acquérir de la pratique », sous la forme de routine, d'habitudes, de tours de main ou de manières de penser, de faire, de dire, par la

production de « compétences dites d'action » (ibid., p.80) que l'ergonomie désigne traditionnellement comme des « compétences incorporées » (Leplat, 1995).

L'expérience, en tant que vécu de l'activité, comporte, par nature, une dimension d'apprentissage et de développement pour les sujets, que la recherche peut appréhender à la fois en tant que processus et produit (Zeitler & Barbier, 2012). Les travaux relevant de l'analyse de l'activité mettent tous l'accent sur la présence des deux composantes indissociables de l'activité qui a été conceptualisée par la tradition marxiste à propos du travail, et notamment reprise par Sève (1969) et par Rabardel (1995) : la composante productive est orientée vers l'accomplissement de l'activité alors que la composante constructive est orientée vers la transformation du sujet dans l'accomplissement de l'activité. L'expérience recouvre ici un deuxième niveau de signification qui renvoie à « *une activité de construction de sens, que les sujets opèrent pour eux-mêmes à partir et sur leur activité* » (Barbier, 2013). Comme le souligne Bourgeois (2014), cette activité ne correspond pas à une pensée réflexive développée *a posteriori* de l'action à l'instar du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) mais relève d'« *une pensée plus « intuitive », ou « par insight », opérant dans le vif de l'action, en boucles très rapides et courtes, souvent de façon non consciente et implicite, par analogie (comparaison et reconnaissance de configurations globales) plutôt que par analyse rationnelle* » (Bourgeois, 2014, p. 76).

Par exemple, pour les tenants du cours d'action, l'expérience ne renvoie pas seulement au vécu de l'activité mais elle inclut également les processus et produits d'apprentissage qui émergent de l'activité. L'activité y est définie comme une sémiologie au sens peircien (Deledalle, 1978), c'est-à-dire un processus dynamique et continu d'attribution de significations, par laquelle les sujets mobilisent et transforment leurs connaissances construites antérieurement. Comme le souligne Salini (2013, p. 25), « *l'apprentissage, dans cette perspective, n'est pas quelque chose qui advient ou qui peut ne pas advenir. Si toute activité est à la fois cognitive et signifiante, dans toute situation expérimentée par un individu sont présentes des dynamiques qui transforment ses significations, soit dans le sens d'une consolidation, soit dans le sens d'une déconstruction et reconstruction. Ce sont des dynamiques d'apprentissage, par lesquelles nos savoirs s'inscrivent dans un continuum de transformations. Elles ne fonctionnent pas sur un mode séquentiel, enchaînant mécaniquement des éléments précédents à des autres qui leur sont conséquents, mais s'expriment par l'émergence d'éléments qui à la fois intègrent et vont au-delà de leurs prémisses* ». Ces travaux étudient donc la construction

de l'expérience et les processus d'apprentissage dans leurs composantes antéprédicatives et non symboliques, et mettent en lumière de nouvelles façons de concevoir les « apprentissages expérientiels » (Kolb, 1984). Ces processus sont notamment conçus comme des constructions et des transformations de connaissances situées, ou types (Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002). Comme le soulignent Zeitler et Barbier (2012), « *ces travaux pointent le fait que les apprentissages peuvent se dérouler sans le recours à une symbolisation (mais sans toujours l'exclure) et rester dans le domaine mental du préréflexif* » (p. 111). Les produits de l'apprentissage constituent ici des ressources que la personne a construites à travers son activité et qui peuvent prendre des formes implicites, telles que des habitudes incorporées, antéprédicatives et non-symboliques, ou des formes plus explicites s'actualisant dans une mise en langage de connaissances symboliques par et chez une même personne.

5.3.3 L'élaboration de l'expérience

Barbier (2013) adopte une conception de l'expérience qui diffère de celle admise par les tenants du cours d'action. Selon lui, le vécu de l'activité peut certes être objet d'une élaboration mais le recours au concept d'expérience qualifie précisément cette élaboration par le sujet : « *il y a élaboration de l'expérience, précise-t-il, lorsque l'on constate la présence d'actions de pensée d'un sujet ayant spécifiquement pour objet les actions du même sujet et spécifiquement pour produit la construction/reconstruction à son propre usage et en référence à ses propres intentions d'outils de pensée pour l'action* » (p. 71). Citant Huxley (1954), il ajoute « *l'expérience ce n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que fait l'individu de ce qui lui arrive, c'est-à-dire les constructions de sens, les opérations mentales que les sujets opèrent pour eux-mêmes à partir et sur leur activité.* » (ibid. p. 72). L'expérience, en tant qu'élaboration du vécu de l'activité, est un processus d'apprentissage émergent et concomitant à l'activité. Dans la modélisation qu'il propose du développement de l'expérience, l'expérience comme élaboration du vécu de l'activité correspond à une « strate de vécu » pour le sujet. C'est une action de pensée singulière en soi qui émerge à partir de l'activité du sujet lorsqu'une routine ou une habitude antérieurement constituée se révèle inopérante. Ces actions de pensée des sujets sur leurs propres actions tendent notamment à apparaître dans des situations considérées par le sujet comme nouvelles ou inconnues, ou non contrôlées, bref indéterminées. Cette élaboration repose sur des processus proches de ce que Dewey (1993) a modélisé à partir du concept d'« enquête ». Cette élaboration vise à « *la production ou la transformation de représentations rétrospectives ou anticipatrices sur son*

activité à partir de représentations antérieurement constituées d'épisodes d'activités passés » et l'auteur précise que « *les produits de l'élaboration de l'expérience (lorsqu'ils sont conscientisés) sont habituellement considérés par les sujets d'emblée comme des apprentissages, en l'occurrence des transformations valorisées d'habitudes mentales. Elles touchent à la gestion mentale par le sujet de ses propres actions* » (Barbier, 2012, p. 81). L'élaboration de l'expérience permet aux sujets la production de « *compétences de gestion de l'action* » (ibid., p. 81) par opposition à des compétences d'action dans la terminologie de l'auteur, c'est-à-dire des « *schèmes interprétatifs* » (Cefaï, 1998 ; Schütz, 1987) ou « *cadres d'expérience* » (Goffman, 1991) au plan individuel, et des « *cultures d'action* » (modes partagés d'organisation des constructions de sens autour des activités) au plan collectif.

5.4 L'étude des mises en forme de l'expérience dans le langage

5.4.1 Distinguer l'expérience de sa communication

En accord avec Barbier (2013), nous considérons qu'« *il y a communication d'expérience lorsque le sujet s'engage dans une action de communication qui a pour objet son expérience élaborée et pour produit des ostensions de cette expérience* ». Il s'agit, précise-t-il, « *de ce que les sujets disent de ce qui leur advient dans l'accomplissement d'une activité, c'est à dire des communications (narrations, formalisations, etc.) qu'ils opèrent relativement à leur propre activité* ». La communication d'expérience correspond à « *tout ce qui est montré, raconté, proposé par un sujet sur sa propre expérience dans l'interaction avec autrui* » (Barbier, 2012, p. 76). Elle est un « *partage d'expérience* » et relève donc d'un « *couplage d'activités* » reposant sur des offres et des reconstructions de significations, entre, au moins, deux sujets. La communication d'expérience peut prendre une forme qui n'est pas discursive, comme l'a montré un précédent travail de recherche conduit au Centre de recherche sur la Formation par Harbonnier-Topin (2009) à propos de la transmission de mouvements et d'expressions corporels dans l'enseignement de la danse. Nous nous centrerons, pour notre part, exclusivement sur sa dimension discursive.

La communication d'expérience est, dans la conceptualisation proposée par Barbier (2012; 2013) sur le développement de l'expérience, une « *strate de vécu* » en soi, singulière et spécifique, qui se superpose, dans ses possibles développements, au vécu de l'activité et à son élaboration. « *Le travail de l'expérience est constitué de constantes itérations entre ces trois*

niveaux (le vécu de l'activité, son élaboration comme expérience et sa communication). *Si, en effet, l'activité est l'objet de l'élaboration et de la communication d'expérience, elle n'en est pas le contenu, puisque l'élaboration et la communication d'expérience ont un autre statut : elles se situent probablement dans la transformation de représentations ou la transformation de significations relatives à l'activité* » (Zeitler et Barbier, 2013). Selon Barbier (2004) « *les activités humaines présentent une autonomie relative de fonctionnement ; ce sont des activités sui generis (Nuttin, 1985, p. 85)* » (p. 84). Ainsi « *communiquer sur un faire ou penser à un faire sont peut-être des faire, mais ils ne sont pas les faire de ce faire* » (Ibid., p. 84). La verbalisation de l'activité n'est pas une mise en mots d'actions passées, c'est une activité langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujets redécouvrent l'activité analysée et la transforment (Clot, 2000). La clinique de l'activité a bien mis en évidence ce phénomène en faisant de la transformation de l'activité qui résulte de l'analyse du travail, non pas un biais méthodologique, mais l'objectif même de sa démarche. « *Se trouver en situation de communication d'expérience conduit en fait le locuteur à développer un travail d'élaboration de son expérience, qu'il n'a souvent fait qu'amorcer* » (Barbier, 2012, p. 78).

Pour ce qui concerne la situation de communication d'expérience en VAE, Chakroun & Mayen (2009) soulignent que « *dans l'interaction entre un accompagnateur et un candidat, la fonction communicative du langage vient en soutien de la fonction représentative. Mais, ce faisant, elle conduit au développement de ce qui est représenté dans l'effort qui est fait de parler pour l'autre, de se faire comprendre par l'autre, d'agir au sein et avec des jeux de langage en vigueur dans la situation sociale spécifique de la validation des acquis de l'expérience* » (p. 71). On peut ainsi dire que « *la communication produit des modifications chez le sujet qui communique (...) de façon générale, la communication d'expérience participe du processus de professionnalisation, notion qui désigne à la fois une transformation continue de compétences, par expérience vécue, et le développement de compétences discursives sur l'activité* » (Barbier, 2012, p. 82). La communication d'expérience est donc une activité qui donne lieu, comme toute activité, à une expérience, au sens de vécu de l'activité, et développe chez le sujet un type de compétences que l'auteur a désigné comme des « *compétences de rhétorique de l'action* » (Ibid., p. 82) par opposition à des « *compétences d'action* » et des « *compétences de gestion de l'action* ».

« State » de vécu	Vécu de l'activité	Vécu de l'élaboration	Vécu de la communication
-------------------	--------------------	-----------------------	--------------------------

		d'une expérience	d'une expérience
Type de compétences produites	Compétences d'action, compétences incorporées, routines d'activité	Compétences de gestion de l'action, type schèmes interprétatifs ou cadre d'expérience considérées par les sujets comme des apprentissages valorisés	Compétences de rhétorique de l'action

5.4.2 Des outils pour analyser les discours d'expérience

5.4.2.1 L'analyse des discours d'expérience depuis les travaux du CRF

Dans ses travaux de recherche menés au Centre de Recherche sur la Formation, Astier (1997 ; 2001 ; 2004) a proposé une analyse de l'activité de communication d'expérience à partir des énoncés d'expérience, notamment sur la base d'une recherche-action conduite auprès d'opératrices dans une blanchisserie industrielle hospitalière, engagées dans un dispositif méthodologique d'analyse du travail. Pour Astier (2001), la communication d'expérience constitue une reconsidération de l'action passée, du point de vue du sujet qui énonce son expérience dans la situation où cette activité prend place, et non du point de vue du sujet qui a agi dans la situation de référence qu'il thématise. La communication d'expérience résulte toujours d'une activité contextualisée dont les enjeux « imprègnent » l'activité de pensée et de mise en discours qui s'opèrent dans la situation où elle prend place, de sorte que les représentations dont les discours portent la trace ne correspondent pas à celles de l'activité passée. En ce sens, les discours d'expérience produits par le sujet permettent davantage au chercheur d'inférer les principes qui organisent la représentation que le sujet en propose par le discours qu'il adresse à autrui, que les principes d'organisation de l'action passée elle-même. L'action, nous dit-il, est reconsidérée d'un point de vue qui n'est plus celui du « sujet agissant » mais du « sujet communiquant » (Astier, 2004, p. 252). Ce point suppose de prendre en compte le contexte de cette activité de communication, différent du contexte de l'action thématisée dans et par le discours, mais aussi les destinataires de ces discours pour les enjeux de reconnaissance et de positionnement qui structurent la situation de communication. Les discours d'expérience produits par un sujet présentent ainsi une forte dépendance aux cadres organisés pour cette prise de parole, et aux personnes engagées dans cette activité. Astier (2004) précise qu'il s'agit en fait d'« *un genre discursif spécifique* » où le sujet

énonciateur se présente comme détenteur de connaissances et fondant la légitimité de ses connaissances en référence à un engagement passé dans une ou plusieurs situations vécues.

Selon Barbier (2012), les discours d'expérience peuvent prendre deux formes : la narration, le compte-rendu ou le récit ; et le discours formalisé de « transmission » d'expérience. *« La narration se présente comme une communication sur le vécu de l'activité et utilise des catégories descriptives (...). La transmission d'expérience se présente comme une communication sur l'élaboration de l'expérience ; c'est un discours formel, théorique qui tend à comporter des catégories généralisantes de type explicatif ou prescriptif. Ces deux formes dans le discours se trouvent combinées »* (ibid., p. 77).

Registre de communication d'expérience	Registre de la communication sur le vécu de l'activité	Registre de la communication sur l'élaboration du vécu de l'activité (« l'expérience » pour Barbier)
Formes discursives	Narration, compte rendu ou récit avec catégories descriptives	Discours formel et théorique avec catégories généralisantes de type explicatif ou prescriptif

Astier (2001) a mis en évidence l'hétérogénéité discursive des énoncés d'expérience produits par les sujets. Il a montré, dans les situations où des sujets étaient amenés par le chercheur à décrire leur travail, que l'action ou l'agent de la situation de référence pouvaient être décrits de différentes façons. *« Le vécu, nous dit-il, (peut) donne(r) lieu à la construction par le sujet de souvenirs. Sous ce terme, on entendra la représentation que le sujet peut évoquer de cet engagement dans l'action et du rapport qu'il y a entretenu (...) le souvenir ainsi conçu est une trace singulière d'une situation singulière (...) il y a autant de souvenirs que d'engagements dans l'action et donc de vécus »* (ibid., p. 50). Mais l'auteur souligne que *« les souvenirs peuvent être envisagés du point de vue de leur caractère inédit ou du point de vue de leur caractère récurrent. Lorsque le sujet communique à autrui il peut donc présenter l'un ou l'autre de ces aspects »* (p. 50). Le psychologue des interactions mère-bébé Daniel Stern (1992, p. 181) établit lui aussi cette distinction. Ainsi, un « moment d'interaction spécifique vécu » donne lieu à un « souvenir d'épisode spécifique » qui lui-même peut s'intégrer dans un « moment représenté », au sens d'une organisation d'un ensemble de souvenirs épisodiques spécifiques en un prototype de moment généralisé. La notion de « moment représenté » sous-tend qu'un travail de la pensée a été opéré par le sujet de sorte que le souvenir d'épisode spécifique est comparé à d'autres souvenirs vécus et qu'il est modélisé sur la base des critères de ressemblance ou de divergence que le sujet a retenus comme significatifs. Ce moment représenté, tout comme le souvenir d'un épisode spécifique,

peut faire l'objet d'une communication par le sujet. On parle alors de « moment narré ». Les méthodologies d'analyse de l'activité présentées précédemment, s'inscrivant dans une approche phénoménologique, nous semblent focaliser l'expression du sujet sur les souvenirs d'épisodes spécifiques, si l'on reprend la terminologie de Stern, à partir du guidage proposé par l'intervieweur. Par exemple, Vermersch (1994) a particulièrement thématiqué dans ses travaux sur l'entretien d'explicitation la manière dont l'intervieweur veille à constamment ramener l'interviewé à la situation spécifiée qui fait l'objet d'une description, tout en développant une attention extrêmement fine aux catégories utilisées par l'interviewé pour décrire son expérience. Le guidage en explicitation vise à laisser de côté les généralités et les généralisations du discours pour explorer et décrire une action effective et spécifiée, dans sa réalisation singulière, et non une classe de situations. Dans ce cas, précise Astier (2001), le « je » communicant de la situation d'évocation (*i.e.* celle où le sujet communique son expérience ici et maintenant) peut avoir comme objectif de rendre compte de l'action du « je » agissant de la situation de travail évoquée dans sa singularité. Le discours recourt ici à la première personne qui est alors « *la marque de l'expérience, c'est-à-dire du sujet considérant l'agent de la situation de référence et affirmant leur identité malgré les temporalités et les situations différentes* » (p. 186). Cependant, comme le souligne Astier (2004, p. 251), la communication d'expérience peut porter également sur l'expression de « savoirs d'action » (Barbier et Galatanu, 2004), énoncés dans des formes de généralisation qui les distinguent du récit descriptif des actions appréhendées dans leur singularité. Le sujet y délaisse, dans ce cas, la situation singulière pour présenter au destinataire les principes d'organisation de son action sous la forme d'une modélisation. Dans ce cas, le « je » communicant de la situation d'évocation a comme objectif de rendre compte de l'apprentissage qui résulte de son engagement dans l'action. L'utilisation du pronom « je » peut être ici un moyen de présenter à autrui ses acquis d'expérience sous la forme d'une représentation de soi décontextualisée et généralisante. On est ici proche de ce que Clot et Faïta (2000) ont désigné en clinique de l'activité comme le « style », par distinction avec le « genre » professionnel, pour exprimer ce qui fait « expérience » chez un sujet et qui constitue sa manière propre de faire son travail. D'autres modalités de mise en scène des savoirs d'action du sujet existent dans les discours d'expérience : l'effacement complet considérant l'action sous la forme d'une tâche ; ou le recours à des formes plus impersonnelles et collectives comme le « on » ou le « nous », permettant de se référer au « genre » professionnel organisant l'action de la situation de référence et pour exprimer ce qui fait « culture » dans une communauté, un collectif. Ces savoirs d'action peuvent s'exprimer sur les registres de la prescription (« il faut ») ou de la

description (« il y a ») et présentent la caractéristique de s'extraire de la situation évoquée pour porter l'énoncé à un degré de généralité le distinguant de la situation de référence. En formulant un savoir d'action, le sujet ne rend pas compte de l'effectivité de l'action dont les chercheurs ont été témoins mais leur propose des éléments d'organisation et de justification de cette pratique. Dans la dynamique de l'activité de communication, le sujet va ainsi privilégier le recours à certaines catégories plutôt qu'à d'autres qui donnent à voir l'activité de pensée qu'il opère sur la situation vécue : il classe une occurrence singulière sous une forme de généralité de formulation en établissant des liens entre l'un et l'autre. Dans cette forme de communication d'expérience, « les sujets énonciateurs sous-entendent que l'action et la situation qui sont évoquées ne sont que des occurrences d'une classe qui, comme telle, peut donner lieu à un modèle d'action, lequel peut se formuler, et par là, communiquent le savoir présidant à son organisation » (Astier, 2004, p. 252). Au final, ces descriptions de l'action obéissent ainsi à deux principes désignés par Astier comme relevant : soit d'un principe de singularisation où le « je » communicant rend compte de l'action singulière du « je » agissant ; soit d'un principe de généralisation où le « je » communicant prend le « je » agissant comme objet de réflexion et compare son action à d'autres actions vécues.

Modalités de mise en scène du sujet dans les discours d'expérience sur la base des travaux de Astier (2001)

Types de descriptions opérées par un sujet dans ses discours d'expérience	Description d'une action vécue dans sa singularité	Description d'une action modélisée dans sa récurrence au niveau individuel (style professionnel)	Description du travail prescrit ou de la tâche	Description d'une action modélisée dans sa récurrence au niveau collectif (genre professionnel)
Principes organisant l'action dans le discours	- Prédominance du « je » avec un représentation de soi contextualisée - Le « je » communicant rend compte de l'action singulière du « je » agissant	«Prédominance du « je » avec une représentation de soi modélisée décontextualisée et généralisante - Le « je » communicant prend le « je » agissant comme objet de réflexion et compare son action à d'autres actions vécues	Prédominance du « on » ou absence d'agentivité.	Prédominance du « nous » avec une représentation du collectif décontextualisée et généralisante

5.4.2.2 L'analyse des discours d'expérience depuis les travaux du LAF

Les travaux du groupe de recherche genevois Langage Action Formation concernent l'analyse des actions et des discours en situation de travail et son exploitation dans les démarches de formation. Ces travaux viennent compléter la perspective présentée précédemment en ce qu'ils proposent un repérage plus fin des caractéristiques textuelles et discursives des discours d'expérience. Construits sur le modèle de l'architecture textuelle, issu du paradigme de l'interactionnisme socio-discursif proposé par Bronckart (1997), ils constituent une ressource particulièrement intéressante pour identifier, dans les discours que les sujets tiennent sur leur activité, des traces d'un travail de la pensée sur l'activité de travail (donc de la production d'un discours d'expérience au sens où nous l'entendons). Les genres de texte, les formes de textualisation, les types de discours, les modalités de prise en charge énonciative et les marques de distance et de modalisation constituent les principales références issues des théories francophones de l'énonciation sur lesquelles ils s'appuient pour produire leur analyse.

Nous avons considéré que l'accompagnement en VAE met en jeu une activité interprétative des situations et des activités de travail. Il constitue à cet égard un lieu de mise en forme de l'action où se construisent et se donnent à voir, à travers les significations produites par les sujets, des représentations de leur activité. Ces représentations se manifestent à travers la production de configurations linguistiques. Désignées par Bulea comme des « figures d'action » (Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004 ; Bulea & Fristalon, 2004 ; Bronckart et Bulea, 2006 ; Bulea, 2007), elles montrent comment le sujet parle d'une activité en exploitant des formes ou moules discursifs mis à disposition socialement. L'action constituant dans cette perspective une forme interprétative de l'activité, les figures d'action montrent aussi comment le sujet mobilise ou restructure dans le cours de son activité langagière les représentations qu'il associe à son action. La production de ces figures permet d'observer différents points de vue des acteurs sur leur action. A partir d'une étude conduite auprès d'infirmières à l'hôpital, les auteurs ont mis en évidence cinq figures d'action (qui ne prétendent pas rendre compte de façon exhaustive de tous les points de vue possibles du sujet sur son action) : l'action-occurrence, l'action-expérience, l'action-événement passé, l'action-canonique, l'action-définition. Chaque agir-référent thématiqué dans les discours peut se déployer à partir de l'une de ces configurations linguistiques. Elles correspondent à un angle d'attaque possible que le sujet adopte pour parler d'un type d'agir-référent. Les phénomènes

d'alternance, d'enchaînement ou d'imbrication de figures d'action peuvent étayer le repérage des traces d'une dynamique de travail sur le sens et les significations (Barbier, 2010) que le sujet attribue à son activité, donc d'un développement d'un discours d'expérience sur le travail.

Le modèle de l'architecture textuelle de Bronckart (1997) permet de s'outiller dans l'identification des caractéristiques textuelles et énonciatives des figures d'action. Chaque figure varie notamment : selon les types de discours mobilisés (discours interactif dialogué, discours théorique, récit interactif ou narration d'un événement vécu), l'ancrage temporel de l'activité décrite dans la situation d'énonciation (située avant, après, pendant la production verbale ou indifférente à celle-ci), les formes verbales (présent, passé composé, imparfait, etc.) et les formes d'agentivité mobilisées (je, on, nous, etc.). Nous reviendrons plus précisément sur ces aspects dans la présentation de la méthodologie d'analyse de nos données.

Description des figures d'action extrait de Bulea et Bronckart (2010)

Description des figures d'action extrait de Bulea & Bronckart (2010)

La figure de l'action-occurrence

Elle constitue une saisie de l'agir caractérisée par un très fort degré de contextualisation. Sa construction repose sur l'identification d'un ensemble d'ingrédients de l'agir saisis dans leurs dimensions particulières, spécifiques. Cette figure apparaît quasi exclusivement dans des segments de discours interactif, avec un axe de référence temporelle qui est celui de la situation d'interaction. Du point de vue des marques d'agentivité, l'actant est régulièrement désigné par des « je », ce qui signale sa forte implication, ou son statut d'acteur.

La figure de l'action-événement passé

Elle procède par délimitation et extraction (du passé) d'un événement saillant et illustratif de l'activité. Elle apparaît dans des segments de récit interactif, les actes évoqués étant saisis en référence à un axe temporel situé en amont de la situation d'entretien, et dont l'origine est marquée (par exemple « hier »). L'actant demeure impliqué dans l'événement raconté, ce qui est marqué par la présence massive du pronom « je ». Cette figure se caractérise enfin par une structuration des faits racontés relevant du schéma narratif (situation initiale, complication, résolution, évaluation) qui confère à l'unité extraite son statut d'« événement ».

La figure de l'action-expérience

Elle constitue une saisie de l'activité sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues : elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée. Elle apparaît principalement dans des segments de discours interactif, mais avec un axe de référence temporelle non borné, marqué par des adverbes à valeur généralisante (« normalement », « souvent », « de toute façon », etc.). Son organisation discursive procède par juxtaposition de verbes, qui tendent à reproduire l'ordre chronologique de l'activité, mais signalent aussi des points de bifurcation de celle-ci. Du point de vue agentif, on observe le co-fonctionnement de plusieurs formes pronominales (« je », « tu », « on »), qui attestent d'une moindre implication de l'actant.

La figure de l'action-canonique

Elle réside en une saisie de l'activité sous forme de construction théorique, et elle propose une logique de la tâche présentée comme a-contextualisée, à validité générale. De ce fait, elle rend compte surtout de la structure chronologique prototypique de l'agir, ainsi que des normes qui le régissent. Cette figure s'organise sous forme de discours théorique, ou de mixte théorique-interactif, qui organise une suite de verbes conjugués au présent générique, évoquant des actes dont l'ordre tend à

reproduire la chronologie générale de l'agir. Cet ordre est en outre exprimé au travers d'une organisation phrastique canonique du type sujet – verbe – complément.

La figure de l'action-définition

Elle relève d'une saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Contrairement aux autres figures, elle ne thématise ni les actants, ni l'organisation chronologique de l'activité, mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de la circonscrire et de la différencier d'autres sortes d'activité. Elle est insérée dans des segments relevant du discours théorique, mais contrairement à l'action canonique, les formes verbales mobilisées ne portent que rarement sur des actes ou des gestes. La grande majorité des relations prédicatives est constituée des constructions impersonnelles en « c'est » et « il y a ».

Au plan théorique, la distinction entre figures d'action internes et externes ré-exploite et prolonge la distinction entre action interne et action externe proposée par Bronckart (2004) : l'action interne concerne les représentations et les évaluations qu'une personne se construit de son propre agir, de sa propre responsabilité dans l'activité collective, comportant ainsi des éléments (intentions, raisons, capacités, déterminations, résultats, etc.) auto-représentés ; tandis que l'action externe a trait aux représentations et évaluations de la responsabilité d'une personne telles qu'elles sont proposées par d'autres protagonistes de l'activité collective, venant donc « de l'extérieur », et comportant ainsi des éléments hétéro-représentés (Bulea, 2014). Cette distinction nous semble particulièrement utile dans la mesure où la construction du discours d'expérience est appréhendée comme le couplage d'une interactivité entre le candidat et le conseiller.

5.5 Appuis et limites des recherches sur la communication d'expérience dans la présente recherche

Même si l'on constate un intérêt grandissant pour l'analyse des descriptions que font les professionnels de leur activité de travail (Bronckart et LAF, 2004 ; Filliettaz & Bronckart, 2005 ; Plazaola Giger & Stroumza, 2007 auxquels nous pourrions ajouter la méthodologie développée dans le cadre du programme de recherche du cours d'action), il existe encore aujourd'hui peu de travaux qui ont étudié les conditions de production d'un discours d'expérience sur le travail à l'intérieur même de dispositifs institutionnels centrés sur la formalisation de l'expérience, et notamment les processus de développement de la pensée sur le travail qui s'opèrent à l'occasion de la production de ce discours. C'est cette problématique que nous envisageons d'explorer en nous fondant sur l'étude d'un dispositif particulier, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Les travaux ayant porté sur la communication d'expérience que nous venons de présenter adoptent une perspective référentielle, textuelle, discursive et énonciative. Cette perspective nous offre indéniablement des outils d'analyse pour appréhender le contenu et les formes des discours d'expérience produits par les candidats, qui signalent les choix linguistiques opérés par les sujets dans le cours de l'échange. Nous nous appuyerons sur ces travaux dans la suite de la recherche. Ceci nous permettra ainsi de caractériser dans les chapitres portant sur les résultats de la recherche (chapitre 8) les discours d'expérience produits par le conseiller et le candidat et les activités qu'ils sous-tendent (chapitre 8 sur les résultats). Ceci nous permettra également de repérer les transformations du point de vue adopté sur le travail par le candidat qui s'opèrent dans son discours, dans la séquentialité des échanges avec le conseiller (chapitre 9).

La recherche ne vise donc pas à proposer en soi de nouvelles catégories d'analyse, à côté de celles mises en évidence par ces travaux. Au contraire, nous en ferons usage dans la perspective de mettre en évidence tout d'abord les caractéristiques des discours d'expérience et les activités engagées par les acteurs à l'occasion de leur production (chapitre 8), ensuite les dynamiques développementales du discours d'expérience, depuis les transformations qui se déploient dans la séquentialité des échanges (chapitre 9). C'est là l'originalité de notre travail que de tenter d'articuler ces outils d'analyse à une problématique prenant en compte des dimensions interactionnelles. Aussi, les caractéristiques des discours d'expérience sur le travail identifiées par les travaux présentés précédemment constituent un outil pertinent à la compréhension des processus de transformation du discours d'expérience. Elles permettent d'identifier les transformations du discours qui rendent compte, dans le même temps, d'un mouvement de la pensée du candidat sur son travail. Les travaux présentés précédemment constituent donc un appui à notre étude pour identifier *les formes* du développement d'un discours d'expérience. En revanche, ces travaux ne nous apportent que peu de pistes pour explorer *les voies* du développement de ce discours dans les interactions dialogales entre conseiller et candidat. Le chapitre suivant vise précisément à nous outiller théoriquement et méthodologiquement pour répondre à cette question.

C'est là, nous semble-t-il, une limite des travaux présentés. La question du développement est traitée du point de vue du sujet, comme si les échanges et les situations dans lesquels prennent place ces discours d'expérience étaient indépendants des énoncés produits par le sujet de son expérience. De même, les formes linguistiques identifiées

paraissent « figer » les activités de pensées qu'elles sous-tendent à la production des énoncés, souvent appréhendés isolément de l'échange dans lequel ils prennent place. En effet, les énoncés sont « sortis » des échanges à des fins d'analyse, et la dynamique de développement des significations de l'activité est étudiée du point de vue de la comparaison d'un énoncé à l'autre, et non du point de vue de la séquentialité de l'échange dans lequel ces énoncés s'insèrent. Pourtant, nous pensons que c'est dans la séquentialité des échanges avec l'interlocuteur que l'activité de pensée du candidat sur son travail évolue et se transforme.

Les discours sont appréhendés principalement d'un point de vue monologique, c'est-à-dire que l'activité de mise en discours de l'expérience est problématisée uniquement du point de vue du sujet. Or toute communication est adressée et relève davantage d'une inter-activité pour laquelle le destinataire et sa parole influence la communication du locuteur. « *L'échange verbal, soulignent Faïta et Vieira, offre en effet de multiples ressources potentielles au développement de l'activité dont il participe (...) L'échange verbal, domaine du rapport dialogique, offre à celui-ci une gamme sur laquelle jouer, en usant au maximum de la plasticité du signe linguistique (il n'y a jamais une relation possible et une seule entre les éléments de la réalité et des mises en mots correspondantes), et de sa mise en contraste avec la multitude des autres signes : la communication humaine ne relève pas d'une sémiologie unique* » (2003, p. 145-146). Si dans le cas d'entretiens de recherche centrés sur l'activité (comme c'est principalement le cas des entretiens menés par Astier et Bulea dans leurs recherches), le destinataire, qui s'avère être le chercheur, reste en retrait de l'échange et contribue peu aux interprétations de l'activité produites, son « ignorance » de l'activité en fait un interlocuteur dont la naïveté nécessite un ajustement de la part du sujet interviewé, pour faciliter justement la compréhension du chercheur. C'est là un point que la clinique de l'activité a particulièrement développé au sens où le dispositif méthodologique des auto-confrontations simples et croisées « jouent » de la variété des « expertises » des interlocuteurs (chercheurs, pairs, parfois novices) pour amener le sujet interviewé à sortir des descriptions « toutes faites » sur l'activité. Dans les entretiens d'accompagnement VAE, l'activité de travail du candidat est aussi l'objet de l'échange entre le conseiller et le candidat. Une analyse de l'activité est en jeu dans leurs échanges même si les enjeux diffèrent de ceux des recherches auxquelles nous avons fait référence. Loin d'adopter une position de retrait des interprétations proposées par le candidat, le conseiller se positionne, évalue, complète, reformule, etc. du fait même de son « expertise partagée » du métier d'éducateur. Il s'avère que dans ces situations-là, la question de la contribution du destinataire aux interprétations de

l'activité est centrale pour comprendre le développement du discours d'expérience du candidat sur son travail. Analyser l'activité des candidats et des conseillers en situation d'accompagnement VAE et plus précisément, les modalités de développement par le candidat d'un discours d'expérience, implique de s'intéresser à la fois aux transformations des énoncés d'expérience produits par le candidat, mais aussi aux modalités par lesquelles ce qui se dit se transforme dans le dialogue qui s'engage avec le conseiller.

A cet égard, nous avons complété notre démarche d'analyse des données par une exploration de la dimension interactionnelle des discours pour explorer non seulement les contenus et les formes des discours d'expérience mais aussi les voies de leur développement dans les interactions dialogales avec le conseiller. Cette perspective, centrée sur les dimensions interactionnelles, introduit des outils qui sont de nature à nous permettre de comprendre comment, dans la séquentialité des échanges entre le conseiller et le candidat, les énoncés d'expérience du candidat se transforment et rendent compte d'un développement du sens et des significations de l'expérience.

6. POLYFONCTIONNALITÉ DU DIALOGUE ET TRANSFORMATIONS DE L'ACTIVITÉ EN SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT (appuis théoriques et méthodologiques de la recherche)

6.1 Une entrée par l'analyse des interactions dialogales

Si la recherche se centre sur la compréhension des processus de développement d'un discours d'expérience sur le travail en situation d'accompagnement VAE, elle ne peut faire l'impasse d'un cadre d'analyse des interactions dialogales qui prennent place entre conseiller et candidat au cours des entretiens qu'ils ont ensemble. La recherche vise à analyser le rôle que jouent les interactions dialogales dans le développement du discours d'expérience du candidat sur son travail en situation d'accompagnement VAE. A partir d'une analyse de la dimension dialogale de l'activité des conseillers et des candidats, nous cherchons à caractériser : - les modalités par lesquelles le discours et la pensée du candidat sur son travail se développent dans les interactions d'accompagnement ; - et à repérer des traces de ces dynamiques de développement dans les discours d'expérience produits par le candidat sur son travail. Il s'agit donc de comprendre en quoi l'activité dialogale dans les interactions d'accompagnement VAE peut être instrumentée comme une forme de médiation et d'étayage aux dynamiques développementales de la pensée du candidat sur son expérience de travail. Nous tentons de poser ici la question des processus psychologiques de développement engagés dans la réalisation de l'activité dialogale en situation d'accompagnement VAE. L'hypothèse qui guide notre réflexion consiste à penser que le développement d'un discours d'expérience du candidat sur son travail réside dans l'instrumentation par les acteurs du caractère polyfonctionnel du langage dans les situations d'accompagnement. La suite du chapitre vise tout d'abord à explorer la question de la polyfonctionnalité du langage, telle qu'elle a été développée en clinique de l'activité et articulée à la question des migrations fonctionnelles et de la motricité du dialogue (partie 6.2). Nous proposons ensuite un cadre théorique et méthodologique qui nous semble intéressant pour approcher les transformations

fonctionnelles du dialogue dans les interactions d'accompagnement en VAE à partir des travaux de Goffman en sociologie et de Vion en linguistique (partie 6.3).

6.2 Polyfonctionnalité du dialogue dans l'activité

« Tout l'intérêt du langage est justement qu'il est nomade et, selon les moments, activité proprement dite, objet d'une autre activité ou encore instrument de l'activité. C'est cette multifonctionnalité qui est précisément source de développement de la pensée. » (Dubosq & Clot, 2010, p. 257).

Nous reprenons à notre compte cette conception polyfonctionnelle du langage pour comprendre les situations d'accompagnement en VAE en ce que le langage y apparaît comme particulièrement « nomade » dans ces situations. Dans la réflexion qu'elle a engagée sur le statut du langage, Kostulski (2011) thématise aussi la question de la polyfonctionnalité du dialogue en s'interrogeant sur le niveau d'implication des activités langagières dans la réalisation de l'activité elle-même.

Kostulski (2012) s'appuie notamment sur les travaux de Vygotski chez qui on retrouve trace d'une prise en compte de la diversité fonctionnelle du langage. Selon lui, le langage se présente sous différentes modalités, notamment orales (langage prédicatif, abrégé et spontané), écrites (langage prédicatif construit, précis et développé dans sa forme), intérieures (langage pour soi) et extérieures (langage pour autrui, extériorisé, renvoyant aux formes langagières dédiées à la communication). Ces modalités entretiennent entre elles des rapports d'opposition mais peuvent aussi s'articuler permettant ainsi de dégager différentes fonctions du langage. Les fonctions du langage qu'on peut dégager de ces oppositions sont, comme le souligne Kostulski, relativement indépendantes des modalités langagières choisies dans les activités verbales : *« je peux énoncer un discours à haute voix pour me parler à moi-même, je peux parler à autrui et prendre conscience à cette occasion de ma propre pensée ou utiliser autrui comme destinataire partiel pour finalement, comme le proposait von Kleist, parler à moi-même. Je peux utiliser l'écrit tant dans un monologue que dans un dialogue (les formes dialoguées de l'écrit liées aux technologies nouvelles le montrent bien), de même qu'un écrit peut être adressé à autrui ou à son auteur comme moyen d'élaboration de sa pensée »* (ibid., p. 240-241). Les analyses que nous présentons dans la partie résultats montrent combien la polyfonctionnalité du langage mise en évidence par Vygostki est particulièrement saillante

dans les situations d'accompagnement VAE au point qu'elle est parfois instrumentée par les acteurs comme moyen d'élaboration du discours d'expérience du candidat sur son travail.

Parler ne renvoie donc pas à une activité unique mais s'inscrit dans un ensemble d'activités organisées et interdépendantes plus ou moins visibles. Barbier parle à cet égard de « polyfonctionnalité des actes ». Dans une situation professionnelle comme la consultation médicale, la parole du médecin rend compte par exemple de cette diversité fonctionnelle. Ce n'est pas la parole du professionnel qui soigne le patient mais elle est indéniablement constitutive du soin. En même temps, elle peut servir à d'autres aspects de l'activité du médecin, comme poser le diagnostic, rédiger un compte-rendu de l'état du patient sur son ordinateur ou prescrire des médicaments. Les activités langagières entretiennent à ce titre un rapport complexe à l'activité dans laquelle elles prennent place. Aussi, si elles peuvent prendre un statut de ressources pour l'activité en cours (Kostulski, 2005, p. 72 ; Kostulski & Clot, 2007, p. 82) et apparaître comme le moyen de la réalisation de l'activité, elles n'en sont pas moins également une activité que l'on peut étudier en tant que telle. « *Quel que soit le type d'activité que l'on analyse, le langage a une étrange régularité : son inconstance, sa mobilité, nécessaires et constitutives de nos activités quotidiennes. Selon le moment ou le point de vue, il peut renvoyer à une activité (par exemple converser ou controverser) ; au produit observable d'une activité conjointe (cet échange particulier, dont il fera la matière première) ; ou enfin à l'instrument, psychologique et symbolique, de cette activité. La difficulté pour comprendre le rapport du langage à l'activité tient pour une part dans cette multiplicité de statuts : le langage est tout à la fois comme un produit de l'activité humaine, une activité humaine et un instrument de ces activités* » (Kostulski, 2011, p. 52).

L'analyse de nos données relatives à l'étude que nous avons réalisée nous a confrontée au même constat soulignant par là la complexité et « l'épaisseur » de l'activité qui se réalise en situation d'accompagnement et la labilité de l'activité dialogale qui se déploie. Le langage en situation d'accompagnement VAE apparaît dans ces différents statuts, activité, produit et instrument. Aussi, le point de vue que développe Kostulski (2011) repose sur l'idée que « *les objets langagiers « naviguent » dans les activités et changent de statut par des processus de migrations fonctionnelles (Clot, 2003), puisant dans ces déplacements des transformations nécessaires à la dynamique de l'activité en cours. Ainsi, les énoncés qui entrent dans l'interlocution peuvent prendre plusieurs statuts, et la transformation de ces statuts apparaît comme une condition fondamentale du fonctionnement de l'interlocution elle-même* » (p. 51-

52). Dans le cadre de la VAE, Prot (2012) a particulièrement bien mis en évidence ces phénomènes de transformations de fonction et de statut d'un concept pour rendre compte de l'activité d'un candidat engagé dans la mise en relation d'un concept scientifique (les éléments du référentiel) et d'un concept quotidien (son expérience propre) (Vygotski, 1997). Les concepts quotidiens que le candidat a développés dans son activité de travail changent de statut, de fonction et d'adresse selon les trois espaces d'activité dans lesquels ils sont mis en jeu (espace d'activité du travail ; espace d'activité de l'accompagnement ; espace d'activité du jury). D'instruments de l'activité du candidat dans l'espace d'activité du travail, ils deviennent objets de l'activité d'analyse dans l'espace de l'accompagnement VAE puis objet d'évaluation dans l'espace du jury par rapport aux concepts du référentiel. Leur fonction se transforme simultanément : dans l'espace du travail, ils avaient une fonction de production alors que dans l'espace de la VAE (accompagnement et jury), ils ont une fonction argumentative. Comme l'a montré Astier (2004), « *le sujet quitte le point de vue de la pragmatique « productive » (réussir l'activité évoquée) pour celui d'une pragmatique « communicative (réussir l'activité engagée, assurer la compréhension)* » (p. 292). L'adressage de l'activité fait aussi l'objet d'une transformation. « *Lorsque le candidat à la validation des acquis s'engage dans le dispositif de validation des acquis, son activité, qui était d'abord adressée à l'employeur, aux collaborateurs, aux clients, dans son milieu de travail, doit être adressée vers de nouveaux destinataires : les membres du jury. Avant même de rencontrer le jury, les accompagnateurs qui peuvent l'aider à analyser son expérience et qui préfigurent le jury doivent faire en sorte que le candidat, à travers eux, commence à penser à ce sur-destinataire* » (Prot, 2012, p. 323).

Le concept de « migration fonctionnelle » a été proposé par Clot (2001) sur la base des travaux de Vygotski (2003). « *Les migrations fonctionnelles sont les mouvements qui conduisent les différents éléments engagés dans l'activité à occuper plusieurs fonctions successivement ou conjointement dans l'activité du sujet. Par exemple l'objet – ce sur quoi porte l'activité – peut devenir instrument – moyen de celle-ci. C'est alors le « caractère nomade » du langage, son passage d'un statut à l'autre qui peut constituer la source des transformations nécessaires à la dynamique du processus conversationnel* » (Kloetzer & Henry, 2010, p. 46). Comme le souligne Clot (2001), c'est ainsi par ces « migrations fonctionnelles » que les sources d'une expérience vécue deviennent les ressources de nouvelles expériences. « *Ce processus d'alternance fonctionnelle des sources et des*

ressources de l'action interdit de se faire du langage une idée sédentaire » (Clot, 2004, p. 30).

6.3 Des outils pour approcher les transformations fonctionnelles du dialogue et de l'activité dans les interactions d'accompagnement

6.3.1 Dynamique fonctionnelle du dialogue et cadres d'expérience

Nous proposons dans notre étude d'articuler la question de l'approche des transformations fonctionnelles du dialogue, telle qu'elle a été développée en clinique de l'activité, à la méthodologie par laquelle on peut appréhender la façon dont une situation peut faire l'objet de constantes redéfinitions par les acteurs au cours même de leur activité. Question qui a été notamment étudiée par Goffman dans son ouvrage de 1991 intitulé « Les cadres de l'expérience ». Le propos qui suit vise à tenter une articulation entre la problématique de la polyfonctionnalité du dialogue et celle des cadres d'expérience.

En effet, les migrations fonctionnelles du langage présentées précédemment constituent un phénomène qui nous semble de nature à reconfigurer l'activité dans laquelle les sujets se trouvent engagés et corrélativement leur engagement *in situ* dans cette activité. Si le langage peut être instrumenté de différentes manières par les acteurs comme une ressource pour l'activité en cours, c'est que ceux-ci lui accordent, selon les moments, selon la séquentialité du dialogue entre les participants à l'activité, un statut qui peut varier en fonction des enjeux qu'ils donnent à la situation. L'exemple proposé plus haut de la consultation médicale est particulièrement illustratif au sens où il permet de mettre en évidence une trajectoire d'engagement du médecin dans l'activité à partir de l'usage diversifié qu'il fait du langage et plus spécifiquement du dialogue avec le patient. Nous faisons l'hypothèse que ces transformations fonctionnelles du langage dans l'activité peuvent faire l'objet d'une analyse à partir de l'observation minutieuse de l'engagement des acteurs dans la réalisation de l'activité, c'est-à-dire de ce vers quoi s'oriente l'objet de leur activité. La situation se trouve alors redéfinie par les acteurs sur la base de ces processus de migrations fonctionnelles du langage rendus visibles à l'observateur grâce aux transformations successives de leur engagement. Selon cette perspective, la définition d'une situation, ou le cadrage que mobilise l'acteur pour s'y engager, ne peut être considérée comme une entité stable et prédéterminée, mais plutôt

comme le résultat toujours temporaire de son engagement dans la situation et de l'usage qu'il fait du langage dans l'interaction avec autrui.

6.3.2 La problématique de la définition d'une situation

Ces processus de reconfigurations de l'activité et de l'usage fonctionnel du langage par les acteurs peuvent être appréhendés par la réflexion du sociologue Goffman (1991) sur les « cadres d'expérience ».

Partant, entre autres, des travaux produits dans le champ de la philosophie et de la sociologie sur les « mondes » ou sur les « réalités multiples » (Schütz, 1987), Goffman s'intéresse à la façon dont, en situation, nous comprenons les événements qui nous arrivent et à la façon dont nous décidons de nos propres engagements et conduites. La question centrale du travail de Goffman est la suivante : « *Dans quelles circonstances pensons-nous que les choses sont réelles ?* » (ibid., p. 245), question quasi métaphysique qu'il reprend des travaux du philosophe pragmatiste William James (ibid., p. 10). Tout le travail de Goffman consiste à construire des outils pour penser l'activité sociale, les rôles sociaux et le degré de réalité que nous leur accordons. Il distingue différents niveaux de réalité et se propose d'analyser, non pas ce « qu'est le réel », mais dans quelles conditions sont produites des impressions de réel ou de fiction. Il précise : « *Mon idée de départ est la suivante : une chose qui dans certaines circonstances peut se présenter comme la réalité peut en fait être une plaisanterie, un rêve, un accident, un malentendu, une illusion, une représentation théâtrale, etc. J'aimerais attirer l'attention sur le sens des circonstances et sur ce qui le soumet à des lectures multiples* » (ibid., p. 18). Il considère que l'expérience que les individus font de la réalité peut faire l'objet de multiples interprétations que nous pouvons appréhender à partir de la notion de cadres d'expérience. Les acteurs ne font donc pas une expérience directe de la réalité : celle-ci est médiatisée par des cadres d'expérience. Toute situation se prête, selon Goffman, à plusieurs opérations de cadrage. Les cadres d'expérience que rend visibles l'activité des acteurs fixent la représentation de la réalité qu'ils se font, orientent leurs perceptions, et influencent leur engagement et leurs conduites. Cette notion est empruntée à Bateson (1977) qui l'avait développée pour rendre compte du jeu entre les animaux. « *Nous nous servons abondamment du terme de « cadre » tel que l'entend Bateson, précise t-il. Je soutiens que toute définition de la situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre*

engagement subjectif. Le terme de cadrage désigne ces éléments de base. L'expression « analyse de cadres » est, de ce point de vue, un mot d'ordre pour l'étude de l'organisation de l'expérience » (Goffman, 1991, p. 19). La métaphore du « cadre » permet à Goffman d'étudier la façon dont les acteurs donnent à voir, par leur engagement *in situ*, le sens qu'ils donnent aux situations auxquelles ils participent – situation dont la signification sociale se trouve parfois détournée (par imitation ou falsification comme nous allons le voir plus bas). L'analyse de cadres proposée par Goffman apparaît ainsi comme un outil intéressant de description et d'analyse de la complexité des interactions.

Comme le soulignent Gardella, Le Méner et Mondémé (2007), cette notion de cadre d'expérience a fait l'objet de controverses et d'interprétations variées selon les lectures qui en ont été faites privilégiant un point de vue plus structuraliste ou plus interactionniste. L'objectif de Goffman était justement de rompre avec la distinction traditionnellement posée entre les composantes objectives (matérielles, corporelles ou collectives) et subjectives (les expériences individuelles, psychiques ou mentales) de la réalité sociale. Cet objectif a largement été critiqué d'ailleurs par les tenants du courant interactionniste de l'École de Chicago (Denzin & Keller, 1981 ; Sharron, 1981). Pour Goffman, *« la notion de « cadre » établit (justement) un rapport constitutif entre ces deux dimensions (objectives et subjectives) indissociables de l'ordre social ; elle désigne à la fois la structure des situations et l'organisation de l'expérience dont elles sont l'objet »* (Terzi, 2005, p. 202). Le point de vue adopté par Goffman est résolument pragmatiste au sens où comme Joseph le définit, un cadre d'expérience désigne un *« dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action »* (Joseph, 1998, p.123). Cette définition permet de ne pas réifier la notion de cadre en insistant sur les activités des acteurs à partir desquelles l'observateur peut en inférer l'émergence. En effet, comme le souligne Terzi (2005), si la notion de cadre reste proche de concepts sociologiques, tels que « structures », « représentations », « idéologie » ou « habitus », emprunts d'une perspective de laquelle Goffman cherche à se détourner, l'intérêt de sa perspective réside dans son approche, centrée sur l'observation de l'activité des acteurs telle qu'elle est rendue manifeste par leurs conduites *in situ*. Goffman se centre sur les processus et non les produits, autrement dit ce qui l'intéresse n'est pas de caractériser en soi les cadres mais les opérations de cadrage qu'effectuent les acteurs dans l'activité. Ces opérations s'infèrent de l'observation des activités des acteurs par

lesquelles ils expriment tacitement ou explicitement le sens des situations dans lesquelles ils sont engagés. Le cadrage d'une situation se manifeste par le comportement des acteurs engagés dans ce qu'ils ont à faire. On peut qualifier l'approche de Goffman de pragmatiste dans la mesure où il se garde de réifier la notion de cadre en lui attribuant une définition positive. Son approche repose au contraire sur une « *observation naturaliste non systématique* » dont la pratique des éthologues lui sert de modèle pour comprendre les opérations de cadrage, c'est-à-dire les opérations par lesquelles les acteurs rendent visibles la définition de la situation dans laquelle ils se trouvent engagés (Goffman, 1991, p. 17-18).

6.3.3 Les cadres de l'activité et leurs transformations

6.3.3.1 La notion de cadre primaire d'expérience chez Goffman

La situation est selon Goffman partiellement déterminée par des éléments préalables et « externes » à l'interaction. Elle se trouve d'entrée définie et s'impose en partie aux acteurs indépendamment de ce qu'ils peuvent en penser. « *Les individus auxquels j'ai affaire n'inventent pas le monde du jeu d'échecs chaque fois qu'ils s'assoient pour jouer (...) ni le système de la circulation piétonne quand ils se déplacent dans la rue. Quelles que soient les singularités de leurs motivations et de leurs interprétations, ils doivent, pour participer, s'insérer dans un format standard d'activité et de raisonnement qui les fait agir comme ils agissent* » (Goffman, 1989, p.307). En même temps, l'interaction est le lieu où se redéfinit la situation à partir de l'activité des sujets. C'est ce qui donne un caractère « vulnérable » à l'expérience que font les acteurs des situations dans lesquelles ils s'engagent. En ce sens, on dira que la situation est à la fois donnée et créée, c'est-à-dire simultanément le résultat de rapports sociaux et le produit de l'activité des sujets. La situation est définie par Goffman à partir d'une conception dramaturgique au sens où les sujets se rendent mutuellement visibles les définitions qu'ils se font de la situation à partir de la mise en scène de rôles ou de places endossés localement. « *Quand une personne se présente aux autres, elle projette en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important* » (Goffman, 1973, p. 229). Il ajoute « *aussi passif que puisse paraître leur rôle, les autres n'en projettent pas moins, eux aussi, une définition de la situation dans la mesure où ils répondent à l'acteur et adoptent à son égard une conduite déterminée* » (Goffman, 1973, p. 18). Le premier échange d'une interaction n'est jamais initié à partir d'un vide social. En effet, « *les sujets disposent d'une typologie implicite*

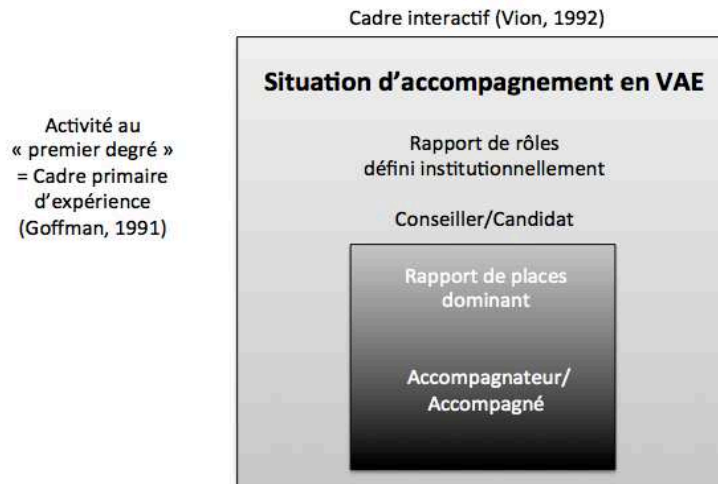
leur permettant de reconnaître d'entrée le cadre social et institutionnel dans lequel se déroule telle « rencontre » qui les réunit. C'est en associant cette rencontre à un ou plusieurs types d'interaction déjà expérimenté(s) qu'ils peuvent lui donner un sens et donner ainsi du sens à leurs activités et aux énonces échangés. Cette attitude paraît nécessaire afin de ne pas limiter le cadre de l'interaction à la seule relation de coprésence de deux ou plusieurs sujets, réduisant la relation sociale à la description positive de son apparence » (Vion, 1996). Dans la plupart des cas, la définition d'une situation par les participants se trouve effectuée a priori selon un rapport social préétabli qui fonctionne selon « un implicite social et culturel », sorte de « savoir dont dispose chaque sujet lui permettant d'adapter son comportement à l'idée qu'il se fait du cadre dans lequel il fonctionne. Ce savoir intuitif, appréhendé jusque-là en termes de normes d'interaction ou d'ethnométhodes, implique que l'interaction ne se limite pas à la dimension synchronique de son apparence. Il renvoie à ce qu'il est convenu d'appeler le social préexistant » (Vion, 1996).

La notion de « cadre primaire d'expérience » proposée par Goffman (1991) nous semble recouvrir cette idée. « Dans nos sociétés occidentales, identifier un événement parmi d'autres, c'est faire appel, en règle générale, et quelle que soit l'activité du moment, à un ou plusieurs cadres ou schèmes interprétatifs que l'on dira primaires parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou « originaire ». Est primaire, nous dit-il, un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (p. 30). Le cadre primaire est la réponse à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? » (p. 34) que les participants à une même situation partagent collectivement au sein d'une culture donnée. Les cadres primaires nous permettent de donner un sens aux événements dans le cas où les activités des participants sont « franches », c'est-à-dire où il règne une sorte de « consensus implicite » et où le sens de ce à quoi ils participent est univoque et sans ambiguïté pour tous. Ils constituent des « schèmes interprétatifs », précise Goffman, que les acteurs rendent manifestes par leur comportement. Ces schèmes, bien qu'efficaces la plupart du temps, n'en sont pas moins des objets de pensée conscients pour les acteurs. Goffman rappelle à cet égard qu'ils présentent différents degrés de structuration et que « quel que soit leur degré de structuration, les cadres primaires nous permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application. Le fait que nous ne distinguions pas consciemment leurs traits constitutifs et que nous soyons dans l'incapacité

de les décrire de manière exhaustive si l'on nous demande de le faire n'est en rien un obstacle à leur usage et à la maîtrise pratique que nous en avons » (ibid., p. 30).

6.3.3.2 Cadre interactif et rapport de place dominant

Sur la base des travaux de Goffman, Vion propose de parler de « cadre interactif » pour désigner « *la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction* » (Vion, 1992, p. 110). Le cadre interactif correspond ainsi au type de rapport de places dominant constitutif de la relation. Il peut être défini institutionnellement comme c'est le cas du rapport de places accompagnateur/ accompagné en situation d'accompagnement VAE. Mais ce rapport de places est loin d'épuiser ce qui se produit dans une interaction particulière. La notion de rapport de places a été proposée par Flahault (1978) selon qui tout locuteur est pris dans un système de positions qui engage son identité, et sa parole convoque l'interlocuteur à une place corrélative ou symétrique. « *Par le rapport de places on exprime, plus ou moins consciemment, quelle position on souhaite occuper dans la relation et, du même coup, on définit corrélativement la place de l'autre* » (Vion, 1992, p. 80). Ainsi on ne peut parler sans passer par la construction d'une relation sociale qui s'exprime par un rapport de places et qui implique un positionnement respectif des images identitaires. Cette notion permet d'appréhender le positionnement dans ses dimensions relationnelles et non d'un point de vue individuel. Le rapport de places se négocie toujours dans l'interaction, que celle-ci prenne place dans un cadre informel ou institutionnel. La notion de place ne peut donc être analysée au niveau de l'activité d'un seul des partenaires de l'interaction. Elle se distingue de la notion de rôle en ce qu'elle se situe à un niveau d'analyse plus fin de l'interaction. La place est constitutive du rôle dans la mesure où accomplir un rôle pourrait impliquer l'occupation d'un ensemble de places. Le rapport de places permet d'exprimer les rôles dans leur aspect dynamique. La distribution des places est à la fois tributaire des positions statutaires résultant des caractéristiques « externes » à l'interaction et des places interactives résultant d'un positionnement « interne » à l'interaction occasionnellement occupé par les acteurs. Ce positionnement est rendu visible par la parole, les gestes, les attitudes, la prosodie, la posture, la façon d'occuper l'espace, etc. Il tend à « *fixer l'identité circonstancielle des interlocuteurs en les convoquant dans une ou plusieurs facettes de leurs identités potentielles* » (Ibid. p. 81).



6.3.3.3 La transformation des cadres : modalisations et fabrications

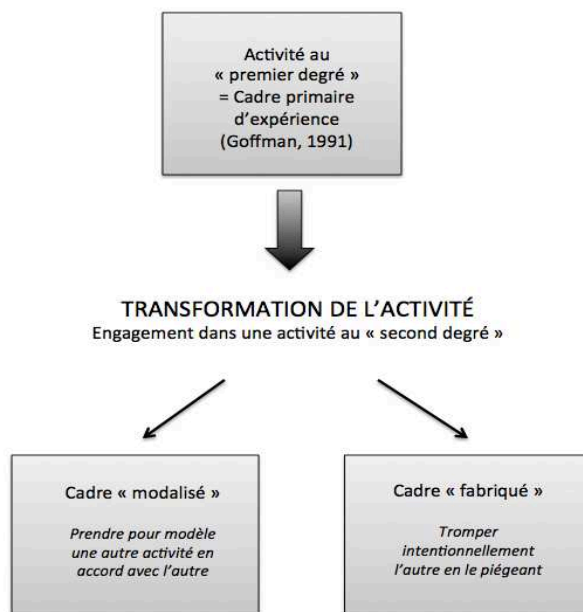
L'activité reste rarement « franche » dans le cours de son accomplissement. Comme le souligne Vion (1992), « *dans une interaction donnée, nous avons de bonnes chances de voir la définition de la situation – et donc la situation – se modifier en cours de route* » (p. 109). Par ailleurs, il arrive aussi parfois que les acteurs se trompent quant au cadre mobilisé, c'est-à-dire qu'ils fassent une « mauvaise » interprétation de la situation dans laquelle ils sont engagés. En effet, les cadres ne sont pas homogènes et statiques. Ils sont soumis à des glissements permanents selon les opérations de transformations que vont effectuer les acteurs à partir du cadre primaire, reconfigurant l'activité et la définition de la situation.

Il arrive en effet qu'un objet dans une situation prenne un autre sens que dans un cadre primaire. C'est notamment ce qu'a mis en évidence Vygotski (1993/1978) à partir de la notion d'« objet pivot » comme « outil de l'immersion ludique » (Zaccai-Reyners, 2015) et qui permet aux enfants d'entrer dans le monde de l'imaginaire. Il prend ainsi l'exemple de l'enfant qui utilise un bâton pour convoquer une entité absente dans la situation présente du jeu, et qui compte pour un cheval. Il arrive également qu'à partir d'un objet pivot, une séquence d'activité dans sa globalité soit transformée en autre chose. Que ce soit au théâtre, dans le jeu, dans les cérémonies, l'activité qui se produit est « *une activité au second-degré, une illusion (incluso, signifiant entrer dans le jeu), une fiction* » (Brougère, 2005, p. 51). La signification d'une séquence d'activité peut donc se transformer et servir de « modèle » pour

une autre activité. Ce sont ces transformations qui « *nous permettent de plaisanter, de tromper, d'expérimenter, de répéter, de rêver ou de fantasmer* » (Goffman, 1991, p. 551).

Goffman propose un exemple repris des travaux de Bateson lorsqu'il observe des animaux en train de se battre. « *Ce que j'ai vu au zoo, dit Bateson, ce n'était qu'un phénomène banal, connu par tout le monde : j'ai vu jouer deux jeunes singes. Autrement dit, deux singes engagés dans une séquence interactive dont les unités d'actions, ou signaux, étaient analogues, mais non identiques à ceux du combat [...]* Or ce phénomène – le jeu – n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de méta-communication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message : « *ceci est un jeu* » » (Bateson, 1977, p. 248). Les animaux jouant à se battre sont ainsi engagés dans un type d'interaction dont les unités sont analogues sans être identiques à celles déployées dans un contexte de réelle agressivité. Le contexte du jeu est sous-tendu par des comportements qui véhiculent un méta-message où quelque chose est affirmé puis nié en même temps : ce n'est pas un vrai combat mais ce n'est pas non plus un non combat. Le jeu implique par conséquent une instrumentation par les acteurs des catégories contextuelles qui les immergent dans un cadre fictionnel. Ce qui est dit ou fait ne peut être pris littéralement. L'activité au premier degré, celle qui vaut comme cadre primaire, est le combat, et le jeu est un cadre secondaire, qui résulte d'une opération de transformation où le combat est en quelque sorte euphémisé. « *Le combat sert donc de modèle, de schème précis à suivre, de fondement pour une forme d'action. Certains éléments de ce schème seront pourtant systématiquement altérés : par exemple si les loutres jouent à se mordre, aucune morsure n'est sérieuse. En somme, on a là une transcription, une transposition, une transformation, c'est le terme que nous retiendrons* » (Goffman, 1991, p. 49). Cette illustration permet à Goffman de montrer le caractère « vulnérable » de l'activité en caractérisant un premier type de transformation de l'activité : les « modalisations ». « *Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lesquelles une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle, mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. On peut appeler modalisation ce processus de transcription* » (p. 52-53). Goffman liste cinq opérations de modalisation : le faire-semblant, les rencontres sportives, les cérémonies, les répétitions et les détournements (p. 57-86) pour lesquelles les participants à l'interaction ne sont pas dupes de la transformation de l'activité. Un second type de transformation de l'activité est proposé par Goffman : il s'agit des « fabrications » pour lesquelles, contrairement aux modalisations, les

participants à l'interaction sont trompés intentionnellement. « *Il s'agit des efforts délibérés, individuels ou collectifs, destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et qui vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours du monde. Un projet diabolique, un complot, un plan perfide en arrivent, lorsqu'ils aboutissent, à dénaturer partiellement l'ordre du monde* » (p. 93). Goffman liste deux grands types d'opérations de fabrication : les fabrications « bénignes », relativement inoffensives, d'un point de vue moral ou légal, et les fabrications « abusives », destinées à tromper autrui en le piégeant ou en l'arnaquant.



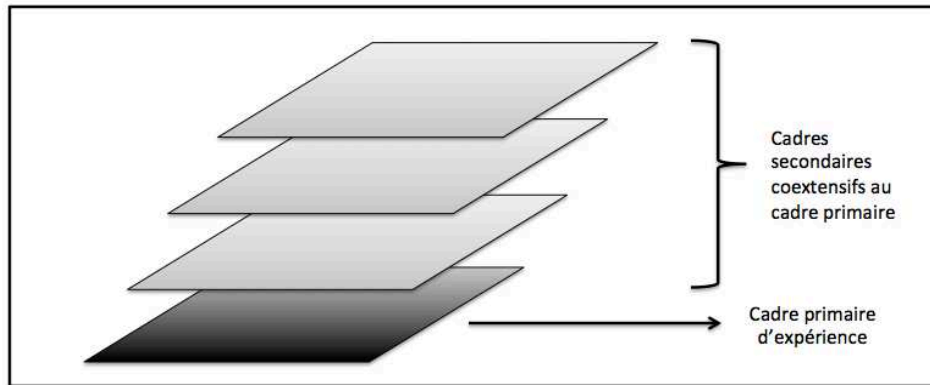
6.3.3.4 Stratification de l'expérience des acteurs

A partir de la notion de cadres primaires, Goffman a montré que les séquences d'activité qu'ils organisent pouvaient faire l'objet de deux types de transformation, les « modalisations » et les « fabrications ». La notion de « stratification de l'expérience » est proposée par Goffman pour rendre compte des différentes strates de sens qui composent une séquence d'activité lorsqu'elle subit une transformation. Il précise « *lorsqu'on aura affaire à une modalisation, on dira que la séquence exhibe une transformation et deux strates – la strate modèle et la strate modelée, ou encore le modèle et la copie –, et que l'activité externe, la frange du cadre, nous livre le statut de l'activité dans la réalité. Prises ensemble, ces deux strates – les évènements non transformés et leur modalisation – constituent une stratification relativement simple. On peut, certes, envisager plus de deux strates mais, simple ou complexe,*

la stratification d'un cadre est toujours un élément important de sa structure. Et c'est cette stratification même qui nous autorise à parler de structure » (ibid., p. 160). L'expérience que fait un acteur d'une activité se décrit donc par un cadrage primaire à partir duquel des opérations de transformation peut être opérées. Ces transformations de l'activité peuvent avoir été anticipées de sorte que l'activité réalisée se donne à voir comme la copie d'une autre dès son commencement. Ces transformations peuvent également s'opérer dans le cours même de l'activité contribuant à redéfinir de façon dynamique le sens de la situation au fur et à mesure de son déroulement. C'est précisément ce type de transformation, émergeant dans l'activité, qui nous intéresse. Les données que nous nous proposons d'analyser rendent compte du caractère éminemment instable de la définition de la situation par le conseiller et le candidat en situation d'accompagnement VAE. L'expérience apparaît comme une expérience « stratifiée », au sens où « *se greffent, sur le cadre primaire, plusieurs cadres qui lui sont coextensifs, lesquels se donnent avec une pluralité de degrés de réflexivité* » (Lemieux, 2009 cité par Cefaï et Gardella, 2012, p. 239). Selon Cefaï et Gardella (2012), « *la métaphore de la stratification est problématique, parce qu'elle spatialise cette composition entre différentes strates du cadre, sur le modèle des couches du millefeuille ou de l'oignon. Mais elle suffit à indiquer cette architecture de renvois de sens où chaque micro-événement peut être saisi à travers le prisme de ses multiples cadrages – dans un processus de compréhension où le sens est rarement univoque. Goffman désigne alors par « structure de l'expérience » l'empilement de strates de sens qui en fait la composition feuilletée* » (p. 239).

Lorsqu'on étudie les transformations de l'activité au cours même de son accomplissement, cette stratification des cadres signifie qu'*« un tas de choses différentes peuvent trouver place en même temps dans la plupart des situations »* (p. 17). Approcher le contexte dans sa dynamique et l'activité dans ses reconfigurations permet le repérage de ces différentes strates et les opérations de recadrage qu'elles sous-tendent.

STRATIFICATION DE L'EXPÉRIENCE SELON GOFFMAN (1991)



6.3.3.5 Espace interactif et négociation des rapports de places

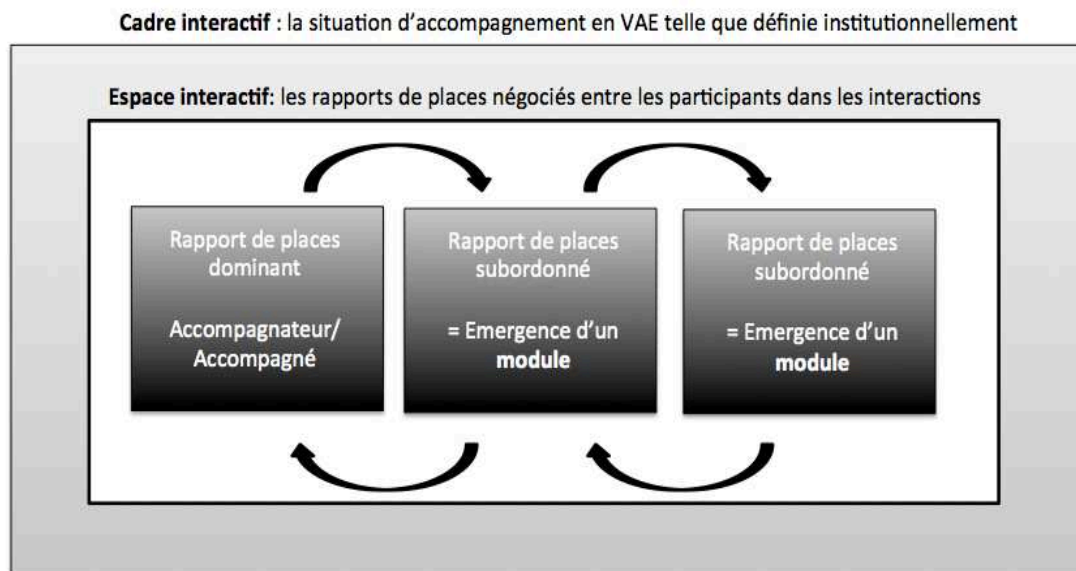
Pour Vion, « *s'il advenait que ce cadre se modifie en cours de route, nous serions amené à parler d'interactions successives* » (Vion, 1992, p. 110). La notion d'« espace interactif » vient compléter celle de cadre interactif proposé précédemment. Elle rend compte de l'idée que dans une interaction, les participants ne font pas que construire du sens mais se positionnent aussi les uns par rapport aux autres et construisent des images de l'interlocuteur. Toute interaction est constituée de plusieurs interactions simultanées car un sujet peut parler simultanément de plusieurs places et de ce fait convoquer son interlocuteur à différentes places. L'espace interactif est constitué d'une négociation constante sur les places de chacun et se définit par la construction de différents rapports de places entre les participants. « *Quel que soit le poids des déterminations sociale « extérieures » à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives. Les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller* » (Ibid., 112). « *Par espace interactif nous désignons donc une image de l'interaction construite par l'activité des sujets engagés dans la gestion de cette interaction* » (Ibid., p. 117). L'espace interactif se caractérise par une pluralité de rapports de places. Plusieurs rapports de places peuvent se succéder, voire exister en parallèle dans un espace interactif. Ainsi à l'occasion d'une rencontre, il peut se produire une ou plusieurs interactions, c'est-à-dire que d'autres rapports de places peuvent coexister qui dépendent du cadre interactif défini par un rapport de places dominant. « *Le positionnement de chaque sujet est hétérogène et fait intervenir une pluralité de rapports de places. Cette pluralité s'exprime pratiquement toujours en termes de hiérarchie, de sorte que le cadre interactif pourra être appréhendé par la nature du rapport de places dominant. Ce n'est que*

lorsque ce rapport de places dominant change que nous changeons d'interaction » (Ibid., p. 111).

A l'intérieur d'un cadre interactif défini par type de rapports de places dominant peuvent apparaître des types de rapports de places subordonnés, qu'il désigne par « modules ». *« Certains sont constitutifs du type qui définit le cadre, comme l'entretien médical, l'auscultation et la prescription pour la consultation. D'autres, comme l'apparition d'un module de conversation lors d'une consultation, ne sont pas directement impliqués par le cadre. Cette succession de modules repose constamment sur la coexistence de deux types : celui qui définit le cadre et celui qui se trouve momentanément actualisé par l'action des sujets. Les modules peuvent également s'emboîter les uns dans les autres à l'intérieur du même cadre. » (Vion, 1996).* Reprenons l'exemple de la consultation médicale proposé précédemment. Le médecin terminant sa journée par la consultation d'un patient qu'il connaît très bien lui propose d'aller prendre un verre. La fonction jouée par le langage dans cette interaction se détourne alors de ses cadres habituels, transformant la définition opérante de la situation (son cadre primaire) ainsi que le rapport de places à l'œuvre (cadre interactif). Le cadre primaire à partir duquel la situation s'organise est transformé par le médecin. L'activité de celui-ci se trouve modalisée au sens où elle prend pour modèle une autre activité qui transforme la première. La situation a priori institutionnelle est alors redéfinie évoluant vers une situation amicale et informelle. Vion précise *« en dépit d'une apparence de similitude, les acteurs ne sont pas, pour chacune des deux interactions successives dans une même hiérarchie de statuts : le cadre interactif du « café » implique la mise en œuvre d'autres images identitaires que le rapport médecin/patient. Ainsi les acteurs, tout en étant apparemment les mêmes ne sont en fait pas les mêmes car ils n'apparaissent pas dans les mêmes rôles et les mêmes images identitaires » (Vion, 1992, p. 111).*

Ce genre de transformation est apparu central dans l'analyse de nos données. En effet, la situation d'accompagnement VAE est institutionnellement cadrée. Son cadre primaire relève d'un cadre institutionnel qui définit le cadre interactif de la situation : le rapport de rôle conseiller/candidat et le rapport de place dominant accompagnateur/accompagné de la relation sociale. Autrement dit, les rôles sont attribués à l'avance et servent de repères aux participants quant à la façon de faire ce qu'ils ont à faire dans la situation. Cette répartition complémentaire des rôles entre le conseiller et le candidat est permanente et caractérise toute l'interaction. Celle-ci se développe à partir d'un rapport de rôles complémentaires et

dissymétriques institutionnalisés au sens où la position « haute » est attribuée au conseiller et la position « basse » au candidat. Comme l'ont montré les travaux de Vion (1992), Kerbrat-Orecchioni (1990) ou Filliettaz (2007), même si dans une situation les rôles sont prédéterminés, tout n'est pas joué d'avance. Ainsi « *dans les situations institutionnelles où le rapport de places « externe » domine, rien ne saurait empêcher l'émergence d'un rapport de places plus « interne » (...) il en résulterait un double positionnement provenant de la coexistence d'un « social extérieur » et d'un « intérieur interactionnel »* » (Vion, 1992, p. 107). Les places constitutives des rôles peuvent faire l'objet de constantes négociations dans le cours même de la rencontre. Nous en proposerons une illustration dans la partie résultats de la recherche.



7. APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE DES SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT ET MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES RÉCOLTÉES

7.1 Une approche ethnographique du terrain

Sur le plan empirique, les données qui alimentent cette recherche sont issues d'une enquête de terrain basée sur une démarche ethnographique (Beaud et Weber, 1997 ; Laplantine, 1996; Chapoulie, 2001, Ulmann, 2011) et réalisée dans une perspective d'analyse de l'activité. Cette démarche est régie par des exigences particulières qui ont guidé notre engagement tout au long du travail : un rapport à l'espace nécessitant de se déplacer régulièrement là où se déroule l'activité, un rapport au temps nécessitant de prendre le temps de se familiariser avec les acteurs et les situations rencontrées, des dispositions relationnelles nécessitant de négocier sa présence et sa place auprès des personnes enquêtées, le recours à des outils permettant la collecte de traces d'activité (prises de notes *in situ*, tenue d'un journal, enregistrements audio). Notre propos vise ici à rendre compte de différents aspects du dispositif investigué résultant de notre démarche d'observation à partir d'une description de notre place en tant que chercheur sur le terrain étudié et des démarches mises en œuvre pour analyser l'activité des acteurs engagés dans ce dispositif d'accompagnement VAE. L'analyse des pratiques investiguées s'appuie sur le croisement de plusieurs activités pour le chercheur. Elle est fondée sur l'étude de différents documents institutionnels (livret, référentiel, document explicatif proposé aux candidats, etc.), sur une démarche d'observation conduite sur différents registres d'engagement (observation directe et participante), sur des prises de notes, ainsi que des enregistrements audio de séquences d'accompagnement.

Cette recherche a été principalement conduite au sein d'un organisme de formation aux métiers socio-éducatifs proposant un dispositif d'accompagnement à la VAE : le Centre de Formation aux Professions Éducatives et Sociales (CFPES). Le CFPES est un établissement de l'association régionale d'Ile-de-France des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (ARIF-CEMÉA). Mouvement d'Education Populaire et

d'Education Nouvelle, les CEMEA interviennent pour promouvoir une éducation et une culture pour le plus grand nombre, pour développer la responsabilisation, l'autonomie, la socialisation, pour favoriser la liberté, la citoyenneté et la solidarité. Le centre de formation accueille des travailleurs socio-éducatifs préparant les diplômes d'éducateur spécialisé, de moniteur éducateur, et le CAFERUIS (certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale).

D'autres institutions ont aussi été approchées au préalable et en parallèle, mais la contractualisation n'a finalement pas été possible dans les termes que nous souhaitions mettre en place avec les acteurs. La recherche conduite résulte d'une initiative personnelle et n'émane pas d'une demande institutionnelle particulière. A cet égard, il nous a fallu frayer notre place auprès des différentes institutions et des professionnels dont nous cherchions à comprendre l'activité. Comme le relève Ulmann (2011) concernant son enquête sur les métiers de la petite enfance auprès des assistantes maternelles, « *si les possibilités de faire des entretiens avec les professionnelles pouvaient s'obtenir (non sans réticence), l'observation directe était très souvent refusée au nom d'arguments qui paraissaient peu fondés* » (p.198). Nous avons été confrontée de la même manière à ces réticences de la part des conseillers, argumentées par le caractère personnel de la démarche conduite par les candidats et la nature parfois délicate des informations qu'ils communiquaient à propos de leur travail au cours des entretiens d'accompagnement. La démarche pour obtenir un accès aux pratiques réelles a été d'autant plus difficile que nous n'appartenions pas au milieu professionnel concerné. L'accès au terrain a fait l'objet de négociations avec les différents acteurs qui ont nécessité de se déplacer à de nombreuses reprises dans les institutions concernées mais également de partager du temps avec les acteurs engagés sur le terrain. Cette familiarisation mutuelle entre le chercheur et les professionnels est parfois longue pour aboutir à une contractualisation intéressante pour la recherche. En même temps, il est nécessaire d'apporter du soin à ces démarches préparatoires car il en va de la qualité des données collectées par la suite.

Au CFPES, nous avons d'abord été accueillie par le responsable du dispositif d'accompagnement VAE qui nous a présenté la structure, ses collègues ainsi que le fonctionnement du dispositif d'accompagnement mis en place¹³. Le dispositif proposé par le

¹³ Ces informations sont issues des entretiens menés avec le responsable du dispositif d'accompagnement VAE de l'institution ainsi que de la documentation institutionnelle délivrée aux candidats lors de séances d'information ou de leur entrée dans le dispositif d'accompagnement VAE. Voir notamment « *Le parcours du candidat VAE. L'accompagnement mis en œuvre par le CFPES/CEMEA IdF* ».

CFPES a été créé en 2005 par la responsable en poste à la suite de différents textes réglementaires légiférant la VAE au plan national (loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et ses arrêtés) et pour les métiers du travail éducatif et social¹⁴. Le dispositif d'accompagnement VAE du CFPES permet aux candidats de se présenter à différents diplômes du travail éducatif et social tels que le DEME (diplôme d'état de moniteur éducateur), le DEES (diplôme d'état d'éducateur spécialisé), le DEASS (diplôme d'état d'assistant de service social), le DEETS (diplôme d'état d'éducateur technique spécialisé), ainsi que le CAFERUIS (certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale), le CAFDES (Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale) et le DEIS (diplôme d'état d'ingénierie sociale). Le dispositif s'organise autour de quatre grandes phases: 1) une phase d'accueil, de contractualisation et d'appropriation du référentiel; 2) une phase d'élaboration d'une première trame possible du dossier; 3) une phase d'accompagnement méthodologique qui alterne des moments informels de travail individuel centrés sur l'écriture du livret, des moments institutionnalisés d'échanges en duo avec le conseiller (dits « accompagnements individuels ») et des moments collectifs qui permettent l'élaboration en groupe et le croisement des regards et des expériences (dits « ateliers individualisés ») ; 4) enfin, une phase de préparation à l'entretien oral avec le jury. Elle est construite comme les précédentes sur une alternance de travail en petit groupe et en individuel. Elle se met en place avec une équipe plus large incluant des anciens candidats VAE désormais diplômés et recontactés pour l'occasion. A ce titre, le dispositif d'accompagnement prévoit l'organisation de jurys blancs avec les formateurs de l'organisme, les conseillers VAE et des candidats. L'accompagnement se termine, après le jury de l'examen, lors d'un entretien où est réfléchi avec le candidat, en fonction de ses résultats, la suite possible de son parcours. Le CFPES accueille aussi des candidats post-VAE pour des parcours modulaires et individualisés dans les formations qu'il dispense. Il s'engage auprès des candidats dans la construction d'un parcours de professionnalisation qui peut alterner des temps de formation et d'accompagnement VAE jusqu'à l'obtention de la certification visée.

Tableau synthétique des différentes séquences d'accompagnement (issu de la documentation institutionnelle) pour un dispositif de financement basé sur un « congé 24h »

¹⁴ Arrêté du 12 Mars 2004 qui modifie celui du 6 Juillet 1990 et qui fixe les procédures de validation VAE pour le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé; Arrêté du 20 Juin 2007 qui modifie celui du 6 Juillet 1990 et qui à partir du référentiel d'activités renvoie à un référentiel de compétences en quatre Domaines de Compétences, et établit un nouveau référentiel de formation et de certification (applicable à partir de Septembre 2007).

	Séquences d'accompagnement	Nombre d'heures consacrées
Phase 1	Positionnement	1h (ind.)
	Appropriation du référentiel et livret 2	3h (coll.)
Phase 2	Choix des expériences et situations de travail	2h (ind.)
Phase 3	Atelier individualisé F1/F2	3h (coll.)
	Accompagnement individuel F1/F2	2h (ind.)
	Atelier individualisé F3/F4	3h (coll.)
	Accompagnement individuel F3/F4	2h (ind.)
	Atelier individualisé Analyse globale	3h (coll.)
	Finalisation du livret 2	1h (ind.)
Phase 4	Préparation du jury blanc	1h (coll.)
	Jury blanc	1h (coll.)
	Retour sur jury blanc	1h (ind.)
	Entretien post jury	1h (ind.)
		24h

A la suite d'une rencontre formelle avec l'équipe de conseillères VAE de la structure, il a été négocié de participer aux ateliers collectifs positionnés au début du parcours d'accompagnement (phase 1 : appropriation du référentiel et livret 2). La recherche était présentée aux candidats dans ses grandes lignes dans la perspective de négocier avec eux notre présence à leurs entretiens d'accompagnement individuels positionnés sur la phase 2 et 3 du dispositif. Ces deux phases ont été privilégiées pour la recherche, bien qu'elles ne donnent à voir qu'une partie du parcours d'accompagnement, car elles sont spécifiquement centrées sur la description et l'analyse par le candidat de situations de travail vécues. Un certain nombre de candidats ont accepté sur la base d'un contrat garantissant leur anonymat et en accord avec leur conseillère. Au cours de ces ateliers, de nombreuses notes ont été prises pour la recherche. Certains candidats, que nous avons suivis par la suite, y présentaient des situations de travail qui étaient discutées collectivement. S'il ne nous a pas été possible d'envisager de faire des enregistrements audio au cours de ces ateliers - car tous les candidats présents ne souhaitaient pas donner suite et participer à la recherche -, les entretiens d'accompagnement individuels ont, quant à eux, été enregistrés avec l'accord respectif du candidat et de sa conseillère. De nombreux ajustements ont été opérés dans les manières de procéder car notre démarche s'est définie au fur et à mesure du déploiement de la recherche. Intéressée par l'activité des acteurs en accompagnement VAE, notre démarche était *a priori* ouverte à différentes possibilités méthodologiques à condition de pouvoir accéder aux

pratiques réelles. Les enregistrements audio (sans possibilité d'auto-confrontation) sont apparus comme le moyen le plus pertinent eu égard aux contraintes des uns et des autres.

Lors des entretiens d'accompagnement individuels, il a fallu de nouveau définir notre positionnement auprès des conseillères et des candidats de sorte que notre présence au cours des entretiens d'accompagnement individuels leur soit « acceptable et supportable » (Ibid., p. 200), pour ne pas être trop intrusive et ne pas empiéter sur leur travail. Ceci a été élaboré avec les acteurs et a évolué au fur et à mesure de notre compréhension des situations d'accompagnement. Un certain nombre de questions nous ont animée à ce moment-là. Par exemple, était-il pertinent pour nous d'intervenir au cours des entretiens d'accompagnement ou fallait-il rester silencieuse ? Quel effet sur la dynamique des échanges ? Si nous décidions de rester silencieuse, comment réagir face aux sollicitations des candidats qui souvent nous interpellaient à propos de la VAE ou de leur travail ? Si nous intervenions, à quel moment cela pouvait-il se faire et à quel sujet ? Certains candidats nous assimilaient à une posture d'accompagnatrice nous demandant par exemple de relire leurs écrits et de leur donner un avis. Ceci nous a conduit à être particulièrement vigilante à ne pas formuler de conseils à propos de la VAE aux candidats participant à notre étude pour éviter de créer un flou entre le rôle de la conseillère et le nôtre, tout en cherchant à maintenir une posture de « témoin-interlocuteur » (Ibid., p.203). Les prises de notes ont été importantes au cours et à l'issue des entretiens. D'abord, éparées et anecdotiques, celles-ci se sont ensuite focalisées sur des phénomènes mieux délimités. Bien que nous ayons travaillé sans grilles d'observation pré-établies, notre regard s'est progressivement centré sur la façon dont les conseillères conduisaient les entretiens et sur des événements dans les échanges qui nous interpellaient, nous étonnaient et nous paraissaient à approfondir à distance de la situation observée. Les enregistrements audio ont été à ce titre d'une très grande utilité car ils nous ont permis de revenir précisément sur les moments intéressants en lien avec notre problématique de recherche. A l'issue du recueil de données, ces enregistrements audio ont été écoutés à plusieurs reprises et croisés avec les notes de notre journal afin d'identifier des séquences significatives. Celles-ci ont été par la suite retranscrites pour nous permettre d'appréhender la dynamique des échanges conseiller-candidat et de nous engager dans une analyse détaillée des interactions dialogales.

Notre immersion dans le dispositif et notre présence régulière au sein de l'institution nous ont conduite aussi à partager des moments plus informels avec les acteurs de la

recherche telles que les pauses déjeuner, les pauses cigarettes, des cafés, etc. Ces moments ont été l'occasion d'échanger à la fois avec les conseillères et les candidats sur leurs conceptions, leurs façons de travailler, leurs difficultés, les événements rencontrés, etc. et de recueillir des informations utiles à la compréhension du sens de leurs engagements respectifs. C'est aussi à l'occasion de ces moments que nous proposons parfois nos interprétations pour solliciter leurs avis. Comme le souligne Ulmann (ibid., p. 191), « *cette co-élaboration du sens nous paraît déterminante pour des usages en formation* ». Cette approche du terrain par immersion a supposé que notre démarche de recherche reste ouverte aux questionnements émergents de l'observation et des interprétations progressives partagées avec les acteurs (Beillerot, 1991). Aussi « *contrairement aux recherches effectuées selon des processus plus organisés et linéaires, la démarche ethnographique suppose de ne pas structurer avant l'immersion sur le terrain un questionnement trop rigide, au risque de ne chercher que les réponses à ces questions* » (ibid., p. 195). A ce titre, la tenue d'un journal de recherche s'est avérée intéressante non seulement pour consigner les prises de notes *in situ* et les échanges avec les acteurs dans ces moments plus informels, mais également pour progresser dans l'élaboration de notre réflexion.

Notre engagement au sein du dispositif a évolué tout au long de l'étude. En effet, la confiance qui s'est établie progressivement avec l'équipe de conseillères VAE de l'établissement grâce aux échanges et à notre présence régulière nous a conduite à nous intégrer pleinement au sein de l'institution. Notre compréhension de la pratique d'accompagnement des conseillères s'est précisée au fil des mois de notre imprégnation dans le dispositif de sorte qu'il nous a été proposé de conduire à notre tour des entretiens d'accompagnement avec des candidats. Cet engagement, que l'on peut qualifier d'observation participante, nous a permis de comprendre de l'intérieur les problématiques auxquelles se confrontent les conseillers VAE quand ils ont à accompagner des candidats. Nous avons dès lors participé, au sens plein du terme, aux réunions d'équipe au même titre que les autres conseillères, et accompagné plusieurs candidats dans le champ du travail éducatif et social, principalement pour des diplômés d'état d'éducateurs spécialisés ou d'éducateurs de jeunes enfants dans deux institutions de formation, le CFPES Centre de Formation aux professions éducatives et sociales des Cémea et l'EFPP Ecole de formation psychopédagogique. Nous avons également participé à plusieurs reprises à des jurys VAE pour ces mêmes diplômés. « Extérieure » aux métiers du travail éducatif et social, notre pratique d'accompagnement en VAE a été acquise sur le tas, grâce aux observations réalisées avec les conseillères, grâce aux

échanges que nous avons eus mais également sur la base de notre familiarité avec les méthodologies d'analyse de l'activité. A plusieurs reprises, l'institution a organisé des journées d'étude destinées aux acteurs de la VAE auxquelles nous avons été associée pour présenter l'état d'avancement de notre recherche (Rémerly, 2010 ; Rémerly, 2012). Enfin, la collaboration avec les professionnelles du terrain a donné lieu à un travail de co-écriture avec l'une des conseillères VAE de l'équipe qui a fait l'objet d'une publication dans une revue professionnelle (Rémerly & Bénard, 2014).

7.2 Présentation des acteurs participant à la recherche et des données récoltées

Nous avons suivi de façon quasi longitudinale le travail d'accompagnement mis en œuvre par des conseillères auprès de plusieurs candidats VAE lors des entretiens d'accompagnement individuels. Trois conseillères ont été suivies au cours des entretiens qu'elles ont menés avec plusieurs candidats.

Le tableau ci-dessous présente quelques éléments du parcours socio-professionnel des conseillères VAE et des candidats suivis.

Conseillères VAE	Éléments du parcours socio-professionnel
Roseline	Agée de 60 ans au moment du recueil des données. Diplômée en tant qu'éducatrice spécialisée en 1970, elle a travaillé en centre de soins pour toxicomanes, en psychiatrie adultes, et surtout, presque vingt ans, en pédopsychiatrie. Elle s'est ensuite orientée vers la formation, la préparation aux concours et l'accompagnement VAE depuis dix années, tout en maintenant un engagement professionnel dans le champ socio-éducatif en tant qu'intervenante dans une maison ouverte pour parents et jeunes enfants, écoutante sur une plate-forme téléphonique pour adolescents, et aujourd'hui animatrice d'analyse de pratiques dans différentes institutions médico-éducatives.
Manon	Agée de 37 ans au moment du recueil des données. Diplômée en tant qu'éducatrice spécialisée en 1998, elle travaille depuis dix sept dans le champ de la Protection de l'Enfance en milieu fermé et ouvert, d'abord en MECS (Maison d'Enfants à caractère social) auprès d'adolescents puis actuellement en AED (Action Éducative à Domicile) auprès de familles. Elle s'est orientée vers l'accompagnement VAE pendant cinq années de 2009 à 2014. Depuis 2010, elle est assesseur au tribunal pour enfants. En 2009, elle obtient le DSTS (Diplôme Supérieur du Travail Social) et en 2011 le DEIS (Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale).
Florence	Agée de 56 ans au moment du recueil des données. Diplômée en tant qu'assistante de

	<p>service social en 1977, elle a exercé pendant vingt-huit ans cette profession avant de s'orienter vers la formation dans le cadre de dispositifs de formation initiale ou continue pour des moniteurs éducateurs, des éducateurs spécialisés, des assistants de services sociaux, des cadres du travail social. Depuis 2005, elle est responsable du dispositif VAE du Cfpes. Elle a obtenu en 2000 le DSTS (Diplôme Supérieur du Travail Social) et en 2010 le DEIS (Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale) par la VAE.</p>
--	---

Candidats VAE	Eléments du parcours socio-professionnel
Doris	<p>Suivi par Florence. Doris est éducateur dans un club de prévention. Il a travaillé précédemment dans un centre éducatif renforcé (CER) et un centre de rééducation spécialisée. Doris ne possède pas de diplôme dans le travail social mais dispose d'une longue expérience dans l'animation socio-culturelle (BAFA et BAFD) ainsi qu'une Licence en Sciences de l'Education. Il souhaite obtenir le diplôme d'état d'éducateur spécialisé sur la base de son expérience. A obtenu son diplôme.</p>
Joe	<p>Suivi par Manon. Joe est éducateur en intérim. Il travaille pour l'Aide Sociale à l'Enfance au sein d'un hôtel qui accueille des jeunes mineurs. Il a été auparavant éducateur en prévention spécialisée. Il n'a pas de diplôme dans le travail social et souhaite obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé. A abandonné sa VAE.</p>
Carole	<p>Suivie par Manon. Carole est éducatrice dans un foyer qui accueille temporairement des mineurs placés par l'Aide Sociale à l'Enfance. Elle ne possède pas de diplôme dans le travail social et souhaite obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé sur la base de cette expérience. A obtenu son diplôme.</p>
Albin	<p>Suivi par Roseline. Albin est éducateur dans un centre d'accueil et de réinsertion pour toxicomanes. Il ne possède pas de diplôme dans le travail social. C'est sur la base de son expérience en centre d'accueil qu'il souhaite obtenir son diplôme d'éducateur spécialisé. A obtenu son diplôme.</p>
Amèle	<p>Suivie par Roseline. Amèle est éducatrice dans un internat spécialisé qui scolarise des enfants à besoins éducatifs particuliers. Elle possède aussi une longue expérience dans le milieu associatif sportif. Elle possède des diplômes dans l'animation socio-culturelle. Elle vise par la VAE l'obtention du diplôme d'éducatrice spécialisée. A obtenu son diplôme.</p>
Émilie	<p>Suivi par Roseline. Émilie, est une éducatrice de jeunes enfants de formation initiale. Elle exerce son métier dans un village d'enfants. Elle souhaite obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé sur la base de cette expérience de travail. A obtenu son diplôme.</p>
Norah	<p>Suivi par Roseline. Norah est éducatrice en prévention spécialisée. Elle possède une longue expérience du travail social au sein d'un service jeunesse d'une collectivité. Elle est aussi impliquée au plan associatif dans des démarches éducatives vis-à-vis des jeunes. A abandonné sa VAE</p>

Amine	Suivi par Roseline. Amine est éducateur dans un centre d'accueil pour jeunes mineures. Il possède également une longue expérience en prévention spécialisée. A abandonné sa VAE
-------	---

Le tableau ci-dessous présente les enregistrements audio réalisés pour chacun des candidats et conseillères suivis au cours des entretiens d'accompagnement individuels. Nous avons enregistré 27 entretiens d'accompagnement individuel répartis de la façon suivante : cinq ont été menés par Manon, huit par Florence et quatorze par Roseline. Ces entretiens d'accompagnement individuels s'insèrent à la fois dans la phase 2 (*Choix des expériences et situations de travail*) et la phase 3 (*Accompagnement individuel portant sur les fonction 1 et 2 du référentiel puis sur les fonction 3 et 4*) du dispositif. La phase 2 est entièrement prise en charge par Florence tandis que la phase 3 est respectivement prise en charge par Roseline. ou Manon selon les candidats. La durée moyenne de chaque entretien est de deux heures. Le nombre d'entretiens peut varier d'un candidat à l'autre selon l'abandon ou la suspension du projet VAE par le candidat.

Candidats	Séquences d'accompagnement enregistrées	Conseiller
Doris	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 ¹⁵ (2h)	Roseline
	Phase 3 : Accompagnement individuel F3/F4 (2h)	Roseline
	Phase 3 : Finalisation du livret 2 (1h)	Roseline
Joe	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 (2h)	Manon
	Phase 3 : Accompagnement individuel F3/F4 (2h)	Manon
Carole	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 (2h)	Manon
	Phase 3 : Accompagnement individuel F3/F4 (2h)	Manon
	Phase 3 : Finalisation du livret 2 (1h)	Manon
Albin	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 (2h)	Roseline
	Phase 3 : Accompagnement individuel F3/F4 (2h)	Roseline

¹⁵ F1, F2, F3 et F4 renvoient aux fonctions décrites dans le référentiel du diplôme. Nous les décrirons par la suite.

	Phase 3 : Finalisation du livret 2 (1h)	Roseline
Amèle	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 (2h)	Roseline
	Phase 3 : Accompagnement individuel F3/F4 (2h)	Roseline
	Phase 3 : Finalisation du livret 2 (1h)	Roseline
Émilie	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 (2h)	Roseline
	Phase 3 : Accompagnement individuel F3/F4 (2h)	Roseline
	Phase 3 : Finalisation du livret 2 (1h)	Roseline
Norah	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 (2h)	Roseline
Amine	Phase 2 : Choix des expériences et situations de travail (2h)	Florence
	Phase 3 : Accompagnement individuel F1/F2 (2h)	Roseline

7.3 Modalités de traitement du matériau

7.3.1 Transcription des données d'entretiens et conventions adoptées

Les données présentées dans la partie résultats de la recherche constituent des transcriptions de discours authentiques, non provoqués par le chercheur et enregistrés dans leur contexte social de production, à savoir des entretiens d'accompagnement en VAE. Pour restituer et analyser de façon fine les données recueillies, un travail préparatoire de transcription a été nécessaire. Celle-ci ne prétend pas rendre compte de la totalité des propriétés de l'interaction. Elle ne reflète donc pas intégralement l'activité réalisée mais constitue au contraire une mise en forme des données enregistrées. Cette démarche vise à rendre disponibles à des fins d'analyse des discours produits par les participants. Cette opération repose sur des conventions de transcription qui reproduisent les conventions de l'écrit (ponctuation, majuscule, discours rapportés au style direct ou discours lus entre guillemets et en italique). Des commentaires peuvent apparaître entre parenthèses concernant les silences, les attitudes des acteurs ou l'explicitation des sigles utilisés. Les données ont été entièrement rendues anonymes (nom, institution). Le conseiller est désigné par « Acc » et le candidat par « Cand). Chaque tour de parole a été numéroté pour en faciliter le repérage. A

titre d'exemple, nous proposons en annexe deux entretiens d'accompagnement retranscrits en intégralité.

7.3.2 L'identification de l'organisation et la structure du dialogue

S'engager dans le découpage des données du corpus a nécessité de poser des distinctions entre les différents niveaux d'appréhension de l'activité dans la situation d'accompagnement VAE à partir des différentes unités d'interaction qui la composent. Nous nous inspirons pour notre recherche du modèle hiérarchique proposé par Kerbrat-Orecchioni (1990) et complété par Vion (1992) à partir duquel ont été distinguées entre autres les notions de « rencontre », d' « interaction », de « module », de « séquence » et d' « échange ».

7.3.2.1 Distinguer la « rencontre » de l' « interaction »

La notion d' « interaction » est polysémique. Il nous a semblé important de proposer une définition de l'interaction qui contribue à redéfinir l'interaction comme unité d'analyse, donc selon une acception singulièrement réduite par rapport à des discours théoriques qui considèrent l'interaction comme un phénomène général d'action réciproque. Nous partirons de Goffman (1973) pour qui, « *par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme 'une rencontre' pouvant aussi convenir* » (p. 23). Cosnier (1987) définit lui aussi la rencontre de la même manière comme étant « *tout épisode où un individu est mis en présence d'un ou plusieurs individus avec lequel ou lesquels il entre en interaction* » (p. 304). Vion (1992), quant à lui, pose une distinction entre la rencontre et l'interaction. La première, la rencontre, désigne l'événement général qui se produit entre au moins deux sujets « *de l'instant de leur rencontre à celui de leur séparation* » (p. 148). La seconde, l'interaction, se définit quant à elle par le cadre interactif et la négociation des rapports de places qui se négocient entre les acteurs dans l'espace interactif.

Lors d'un entretien d'accompagnement VAE, par exemple, nous avons affaire à une rencontre entre le conseiller et le candidat. Comme à l'occasion de toute rencontre, il peut se produire une ou plusieurs interactions, en tant qu'unité d'analyse interactionnelle. Cela

dépend, selon Vion (1992), du cadre interactif, c'est-à-dire du rapport de place dominant. Si le cadre interactif conseiller/ candidat persiste tout au long d'une rencontre en accompagnement VAE, ce qui se passe en règle générale, on dira que cette rencontre est alors constituée d'une seule interaction. L'interaction en accompagnement VAE est alors déterminée par le cadre interactif institutionnel au sens où le rapport de rôles conseiller/candidat prédomine. Si le cadre interactif se transforme, évoluant par exemple vers une conversation amicale, on dira que cette rencontre est constituée de deux interactions. Dans la première interaction, le rapport de places dominant est celui d'un accompagnateur et d'un accompagné, tandis que dans la deuxième interaction, le rapport de place dominant est celui de deux amis. La spécification des rapports de places se négocie dans l'espace interactif. Différents rapports de places peuvent coexister dans une interaction. Nous précisons la distinction entre « cadre interactif » et « espace interactif » par la suite, notamment dans le chapitre 6.

7.3.2.2 Repérer des unités dialogales : interaction, module, séquence et échange

Kerbrat-Orecchioni (1990) propose un modèle d'organisation des unités constitutives de l'interaction selon cinq rangs. Des unités dialogales (interaction, séquence, échange) se distinguent des unités monologiques (intervention, acte de langage). Vion (1992, p. 145) y ajoute le module qui constitue une unité particulièrement importante dans la structure des interactions analysées.

Interaction
Module
Séquence
Échange
Intervention
Actes de langage

Toute rencontre sociale comporte une ou plusieurs interactions, définies par un ou plusieurs rapports de rôles qui délimitent des rapports de places *prédéfinis* par le cadre interactif et des rapports de places *redéfinis* par l'espace interactif. La redéfinition d'un rapport de places dans l'espace interactif relève d'un module qui présente la caractéristique d'être enchâssé dans l'interaction. Le module relève d'un « *type d'interaction développé localement à l'intérieur d'un autre* » (Vion, 2005). Une interaction se compose donc généralement de plusieurs modules qui se succèdent. Un module de conversation peut être suivi d'un module

de discussion, de consultation ou de dispute (types d'interaction qui ont été formalisés par l'auteur). Le module modifie le rapport de place des sujets sans toutefois annuler et invalider le cadre interactif de la situation. Le module désigne une unité dialogale intermédiaire entre le niveau de l'interaction et de la séquence. « *La séquence, quant à elle, peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 37). Interaction, module, séquence et échange constituent différents niveaux d'appréhension de la structure de l'activité dialogale.

A titre d'exemple, nous proposons le découpage réalisé pour deux entretiens d'accompagnement dont la retranscription complète se trouve en annexe. La démarche a consisté dans un premier temps à réaliser un découpage à partir du repérage des séquences thématiques de l'entretien.

- Le premier exemple est un entretien positionné dans la phase 2 des séquences d'accompagnement constitutives d'un parcours d'accompagnement classique (voir précédemment). Il correspond plus précisément à un entretien portant sur le choix des expériences¹⁶ et situations de travail que le candidat projette d'écrire dans son dossier. Sa durée est de 1h46. Il est composé de 224 tours de paroles.

Exemple de découpage d'un entretien d'accompagnement (Florence-Doris / Entretien 1)

Timing	N° des tours de paroles	Verbatim marquant l'ouverture et la clôture de l'interaction et des séquences thématiques
00'00'00	(1) : Ouverture de l'interaction	Ouverture: (1) « <i>L'objectif de cette rencontre est d'essayer de voir si vous avez réfléchi à ce que vous allez écrire dans le livret 2 dans le choix des expériences et des situations de travail</i> »
De 00'02'19 à 00'04'25	De (1) à (13) : Séquence thématique sur la date du rendu du livret	Ouverture: (1) « <i>Alors, vous me disiez que vous pensiez rendre le dossier au printemps. Ça fait un délai extrêmement court, hein ?</i> » Clôture: (13) « <i>Bon, de toute façon vous avez un délai de réflexion. On décide de façon définitive lors de notre</i>

¹⁶ Dans le dossier VAE, la notion d'« expérience » renvoie à un emploi occupé par le candidat ou une fonction bénévole. Nous avons repris intentionnellement le lexique des acteurs dans l'intitulé des séquences thématiques puisque ces notions sont utilisées par les acteurs eux-mêmes dans leurs échanges.

		<i>prochain rdv, le 26 juin. Donc vous pourrez y penser »</i>
De 00'04'25 à 00'09'18	De (13) à (40): Séquence thématique sur le choix des expériences professionnelles pour l'écriture du dossier	Ouverture: (13) <i>« Alors dites moi, suite à la dernière réunion, est-ce que vous avez un peu travaillé pour essayer de voir concrètement ce que vous pourriez écrire dans les différentes fonctions ? »</i> Clôture: (40) <i>« D'accord (silence) bon »</i>
De 00'09'18 à 00'11'14	De (40) à (57): Séquence thématique sur l'intégration des expériences dans la structure du dossier	Ouverture: (40) <i>« Est-ce que vous avez bien repéré comment ça s'organise en termes d'espace dans le livret 2? »</i> Clôture: (57) <i>« En plus au fil des jours, les situations que je rencontre... »</i>
De 00'11'14 à 00'36'58	De (58) à (96): Séquence thématique sur l'exploration de l'expérience n°1, fonction 1 du référentiel	Ouverture: (58) <i>« Bon... Alors donc on va commencer à parler peut être de votre travail, hein ? (hum) Donc si on retient l'idée – en tout cas pour l'instant, on verra ce qu'on fait après de cette idée – qu'il y aurait quatre situations se référant chacune à une fonction du référentiel, est-ce que vous avez par exemple par rapport à la fonction 1 une idée de ce dont vous pourriez parler ? »</i> Clôture: (96) <i>« C'est en plus particulièrement prégnant je crois chez les éducateurs qui travaillent en prévention. C'est une caractéristique qui est intéressante. »</i>
De 00'36'58 à 00'54'41	De (96) à (140) : Séquence thématique sur l'exploration de l'expérience n°1, fonction 2 du référentiel	Ouverture: (96) <i>« On peut passer à la fonction 2 ? »</i> Clôture : (140) <i>« Alors je ne sais pas mais réfléchissez-y. C'est peut-être mieux de rester centré (hum) sur ce qui est l'objet de travail de la prévention (hum). Bon déjà aujourd'hui l'objet de cette rencontre, ce n'est pas que vous vous arrêtiez de façon définitive en vous disant oui je parle de ça. L'idée c'est plutôt de vous projeter dans une réflexion autour de tout ça. Donc la semaine prochaine, si vous pensez à une situation plus intéressante que celle là, prenez l'autre. »</i>
De 00'54'41 à 01'08'07	De (140) à (194): Séquence thématique sur l'exploration de l'expérience n°1, fonction 3 du référentiel	Ouverture: (140) <i>« Alors la fonction 3 ? »</i> Clôture : (194) <i>« Bien bon y'a plus qu'à l'écrire. »</i>

<p>De 01'08'07 à 01'12'46</p>	<p>De (194) à (204) : Séquence thématique sur l'exploration de l'expérience n°1, fonction 4 du référentiel</p>	<p>Ouverture: (194) « <i>La fonction 4 ?</i> »</p> <p>Clôture: (204) « <i>Moi j'ai coutume de dire que la fonction 4 c'est la dernière à rédiger donc comme vous en avez déjà rédigé 3 avant ça vous rassure. Vous savez au moins que vous pouvez le faire. Puis les trois premières fonctions vous donnent aussi des idées pour écrire.</i> »</p>
<p>De 01'12'46 à 01'16'16</p>	<p>De (204) à (210) : Séquence thématique sur l'exploration de l'expérience n°2</p>	<p>Ouverture: (204) « <i>Est-ce que vous avez... L'idée c'est que dans l'accompagnement on va d'abord travailler sur la prévention et ensuite, une fois que vous aurez tout rédigé, vous verrez avec l'accompagnatrice, qu'est-ce qui manque dans ce livret ? Qu'est-ce que vous pourrez aller piocher dans les autres expériences qui viendraient enrichir ce qui est écrit là. Je ne sais pas si vous aviez pensé à des choses précises concernant les autres expériences. Vous aviez déjà réfléchi par exemple pour le CER ? Vous aviez déjà pensé à des choses en particulier ?</i> »</p> <p>Clôture: (210) « <i>En plus si vous arrivez à faire ça bien ça prouve vos capacités à vous à travailler dans des contextes institutionnels extrêmement variés. Ça c'est un plus, c'est une compétence, c'est une capacité d'adaptation à des contextes institutionnels qui sont différents les uns des autres. Ça, ça ne peut jouer qu'en votre faveur.</i> »</p>
<p>De 01'16'16 à 01'32'04</p>	<p>De (210) à (220): Séquence thématique sur l'exploration des formations et stages envisagés en lien avec le parcours d'accompagnement</p>	<p>Ouverture: (210) « <i>C'est vraiment à mettre en valeur. Est-ce que vous avez un peu réfléchi aux formations ou à des stages que vous avez envie de faire pendant ce parcours ?</i> »</p> <p>Clôture: (220) « <i>Là on approche des vacances. Donc c'est en septembre que va commencer votre accompagnement proprement dit. Entre septembre 2008 et juin 2009. C'est dans ce temps qu'il faut qu'il y ait vos formations</i> »</p>
<p>De 01'32'04 à 01'46'07</p>	<p>De (220) à (224) : Séquence thématique sur les questions diverses</p>	<p>Ouverture: (220) « <i>Vous avez des questions ?</i> »</p> <p>Clôture: (224) « <i>Dans le choix des situations, c'est aussi ça qu'il faut avoir en tête parce qu'il faut choisir des situations qui permettent une ouverture sur d'autres secteurs et de montrer au jury comment vous avez su être curieux et comment vous avez ouvert des domaines que</i></p>

		<i>vous ne connaissiez pas et construit des nouvelles compétences. »</i>
01'46'07	(224) : Clôture de l'interaction	Clôture: (227) « <i>De toute façon on va se revoir (rires). Donc l'idée c'est de rentrer à chaque fois un peu plus dans l'affaire. Jusqu'à un moment où on vous demandera d'écrire quelque chose. Pour l'instant on réfléchit à par quel bout le prendre, quels sont les avantages et les inconvénients de telle et telle chose etc. D'autres questions ou c'est bon pour l'instant ?</i> »

Commentaires sur le tableau :

L'entretien en phase 2 constitue une interaction au sens analytique défini précédemment (*de (1) à (227)*). Cette interaction est centrée sur une première exploration du choix des situations de travail à faire figurer dans le dossier. Les dix séquences thématiques qui composent cette interaction sont ouvertes et clôturées par la conseillère. Ce constat marque son positionnement dans l'interaction. La conseillère identifie avec le candidat les « expériences » (c'est-à-dire, les emplois occupés, dans la terminologie du dispositif) qu'il souhaite privilégier (*séquence thématique allant de (13) à (41)*). La plus actuelle est souvent celle qui constituera la trame du dossier. Le candidat peut aussi rendre compte d'une autre « expérience » s'il le souhaite (*séquence allant de (205) à (211)*). L'ensemble des « expériences » choisies par le candidat pour son dossier doit être en mesure de démontrer les compétences attendues à travers la description et l'analyse de différentes situations de travail se référant aux fonctions du référentiel. Quatre fonctions (F) composent le référentiel du diplôme d'état d'éducateur spécialisé. C'est ainsi que quatre situations de travail sont évoquées rapidement avec la conseillère, celles-ci correspondant respectivement aux quatre fonctions du référentiel (*séquence allant de (59) à (97) pour la F1, de (97) à (141) pour la F2, de (141) à (195) pour la F3, de (195) à (205) pour la F4*). Les choix réalisés à ce moment-là du parcours permettent au candidat de « visualiser » une première trame possible du dossier, dont chaque situation de travail correspondant à chaque fonction du référentiel sera dans les deux prochains entretiens reprise (phase 3 du parcours d'accompagnement). Par ailleurs, cet entretien est aussi l'occasion d'identifier les formations et stages que le candidat envisage de réaliser au cours de son parcours d'accompagnement (*séquence allant du (223) à (227)*). Le dispositif de financement de son projet VAE permettant cette possibilité.

- Le second exemple est un entretien positionné dans la phase 3 des séquences d'accompagnement constitutives du parcours. Il correspond en principe à un entretien portant sur l'exploration de deux situations de travail correspondant à deux fonctions du référentiel. Comme nous allons le voir, un écart est observable par rapport à cet objectif défini *a priori*. Sa durée est de 1h36. Il est composé de 575 tours de paroles.

Exemple de découpage d'un entretien (Roseline -Émilie /Entretien 2)

Timing	N° des tours de paroles	Verbatim marquant l'ouverture et la clôture de l'interaction et des séquences thématiques
00'00'00	(1) : Ouverture de l'interaction	Ouverture: (1) « <i>EJE (éducatrice de jeunes enfants) vous savez que vous n'avez pas tout à faire en fait ?</i> »
De 00'00'00 à 00'16'32	De (1) à (107) : Séquence thématique sur les dispenses et choix des situations de travail	Ouverture: (1) « <i>EJE (éducatrice de jeunes enfants). Vous savez que vous n'avez pas tout à faire en fait ?</i> » Clôture: (107) « <i>Oui</i> »
De 00'16'32 à 00'30'17	De (107) à (177) : Séquence thématique sur la partie « Motivations » du dossier VAE	Ouverture: (107) « <i>Oui, vous savez on va tout reprendre depuis le début</i> » Clôture: (177) « <i>Donc d'accord pour les motivations. C'est intéressant ce que vous dites là. Ce qui va intéresser le jury, c'est surtout votre cheminement d'EJE (éducateur de jeunes enfants) à éducateur spécialisé, à l'éducation d'enfants qui sont considérés comme plus en difficulté ou avec un environnement difficile (hum). Mais laissez-le. Ne le refaites pas tout de suite. On va laisser. Donc</i> »
De 00'30'17 à 00'41'29	De (177) à (273) : Séquence thématique sur la partie 4.1.2. « Environnement institutionnel de votre structure » du dossier VAE	Ouverture: (177) « <i>Donc (ouvre le livret à la page correspondant au point 4.1.2 « environnement institutionnel de votre structure »)</i> » Clôture: (273) « <i>Ah d'accord. Faut qu'on voie tout ça dans ce chapitre (hum hum). Voilà donc vous voyez vous avez de quoi en dire (oui)</i> »
De 00'41'29 à	De (273) à (321) : Séquence thématique sur la partie 4.1.3	Ouverture: (273) « <i>Ensuite votre structure, donc là, nous sommes aux « Rosiers »</i> »

00'53'04	« <i>Votre structure</i> » du dossier VAE	Clôture: (321) « <i>Voilà et puis l'organigramme. Vous faites l'organigramme. Soit vous faites l'organigramme sur les deux sites soit vous faites l'organigramme sur un site, le vôtre. Donc l'organigramme, vous le laissez là et vous ne le mettez pas en annexe pour qu'on puisse le lire en même temps que le texte que vous allez faire. Voilà.</i> »
De 00'54'04 à 01'07'36	De (321) à (443) : Séquence thématique sur la partie 4.1.4 « <i>Positionnement dans la structure</i> » du dossier VAE	Ouverture: (321) « <i>Alors maintenant votre position dans la structure. Ah (rires)</i> » Clôture: (443) « <i>Ouais</i> »
De 01'07'36 à 01'10'45	De (443) à (457) : Séquence thématique sur la partie 4.1.5 « <i>Vos activités</i> » du dossier VAE	Ouverture: (443) « <i>Ensuite les activités. C'est en fonction de la description que vous avez faite de votre position dans la structure. Vos tâches, on doit les revoir ici</i> » Clôture: (457) « <i>Voilà. Et transferts. Il faut le mettre parce que ça prend du temps en préparation, avant et après. Voilà, ça indique à peu près l'ensemble de vos tâches d'éducatrice. Il est déjà 5h30 mais c'est pas grave. Une fois que vous aurez fait ça, vous avancerez plus vite</i> »
De 01'10'45 à 01'24'42	De (457) à (529) : Séquence thématique sur la partie 4.1.6 « <i>Votre public</i> » du dossier	Ouverture: (457) « <i>Le public. Problématiques. Caractéristiques. Les caractéristiques d'abord et les problématiques ensuite</i> » Clôture: (529) « <i>Oui</i> »
De 01'24'43 à 01'36'15	De (529) à (575) : Séquence thématique sur la « <i>Première situation de travail</i> » du dossier correspondant à la fonction 1 du référentiel	Ouverture: (529) « <i>Vous lisez la première expérience</i> » Clôture: (575) « <i>On va bientôt s'arrêter parce que j'ai peur d'être enfermée moi</i> »
01'36'15	(575) : Clôture de l'interaction	Clôture: (575) « <i>On va bientôt s'arrêter parce que j'ai peur d'être enfermée moi</i> »

Commentaires sur le tableau :

Le découpage de l'entretien en séquences thématiques apparaît ici beaucoup plus complexe à effectuer. Nous avons identifié huit séquences thématiques dans cette interaction que constitue l'entretien. Comme précédemment, les ouvertures et clôtures des séquences sont

à l'initiative de la conseillère qui marque son positionnement dans les différentes étapes qui structurent cet entretien. Il apparaît que les entretiens adoptent une structuration plus ou moins semblable selon la phase d'avancement dans le dispositif tel qu'il a été pensé par les concepteurs. Cette structuration fonctionne comme une sorte de script prescrit à l'adresse des conseillers pour mener la conduite des entretiens. Si ce scénario fonctionne la plupart du temps, il fait aussi l'objet d'ajustements en fonction de l'état d'avancement réel du candidat dans l'écriture de son dossier. Alors que l'objectif *a priori* défini est d'accompagner le candidat dans la description et l'analyse des deux premières situations de travail de son dossier, on peut remarquer que l'entretien réalisé s'oriente vers d'autres objectifs. Un écart est constatable entre les objectifs définis *a priori* par le script des séquences d'accompagnement et les objectifs réellement recherchés par les participants dans l'accomplissement de cette interaction. Les situations de travail que le candidat avait identifiées dans la phase précédente de son parcours d'accompagnement font l'objet ici d'une reconsidération à la lumière du travail d'écriture engagé par le candidat (séquence allant de (1) à (107)). L'activité qui consiste à choisir les situations de travail qui vont figurer dans le dossier peut faire l'objet d'une redéfinition au moment même où il s'agirait de les décrire et de les analyser. Ensuite la plus grande partie de l'entretien est consacrée à l'écrit du candidat relatif aux parties de son dossier qui précèdent à proprement parler la présentation des situations de travail (*séquences de (107) à (530)*).

A partir des découpages des entretiens, nous avons ensuite procédé à un repérage des séquences au cours desquelles les échanges entre la conseillère et le candidat étaient de nature à permettre une transformation du point de vue du candidat sur son travail qui nous paraissait rendre compte d'un développement du discours d'expérience. Ces séquences ont fait l'objet d'un travail d'analyse à un grain plus fin, effectué selon les différents axes d'analyse présentés ci-après.

7.4 Modalités d'analyse des données

La démarche d'analyse des données a été effectuée selon quatre étapes que nous avons élaborées au fur et à mesure du traitement des données. Notre démarche vise à articuler une analyse qui appréhende le discours dans son hétérogénéité, sa dimension dynamique et séquentielle avec une approche énonciative qui prend en compte l'équilibre instable des voix et les modifications d'attitude lors du développement des discours de chaque locuteur. Cette

perspective a nécessité l'articulation de postures d'analyse qui souvent sont appréhendées de façon autonome permettant de rendre compte à la fois de l'investissement énonciatif des sujets et des activités dans lesquelles ils s'engagent au cours de leur rencontre. A cet égard, la démarche en elle-même constitue une tentative, assurément perfectible, de prendre en compte ces différents niveaux d'analyse (les discours, l'activité, la relation, etc.) qui ne se concentrent pas sur les mêmes observables.

Dans un premier temps, nous avons procédé au repérage de l'organisation référentielle des discours d'expérience produits en analysant séparément le discours du candidat et le discours de l'accompagnateur (quelles activités sont thématiques dans les discours? A quel agir-référent renvoient-ils ?), puis nous avons analysé l'organisation textuelle, discursive et énonciative de ces discours (quelles sont les voix convoquées dans les discours ? Comment les activités thématiques sont-elles mises en formes au plan textuel, discursif et énonciatif?). Dans un troisième temps, nous avons cherché à repérer l'organisation contextuelle des dialogues (quelles transformations de cadres de l'activité peut-on observer dans la séquentialité du dialogue?) en centrant notre analyse, non plus sur des énoncés pris isolément mais des séquences d'interaction clairement délimitées. Enfin, nous nous sommes intéressée au repérage de l'organisation interactionnelle (Comment se négocie dans et par le dialogue les transformations du cadre et les mises en formes discursives des activités thématiques?) de ces séquences.

7.4.1 Repérage de l'organisation référentielle des discours

Les activités thématiques dans les discours d'expérience du candidat et de l'accompagnateur et les espaces d'activité de référence associés

Les premières observations d'entretiens d'accompagnement VAE ont été l'occasion de constater que les échanges n'étaient pas principalement centrés, au plan thématique, sur l'explicitation de l'activité de travail du candidat. Certes ce thème - l'activité de travail du candidat - occupe une large part mais d'autres thèmes sont aussi discutés. Une première analyse des activités thématiques dans les discours ou « agir-référents » (Filliettaz et Bronckart, 2005) a permis de dresser le tableau suivant.

ESPACE D'ACTIVITÉ DE RÉFÉRENCE	ACTIVITÉS THÉMATISÉES DANS LES DISCOURS D'EXPÉRIENCE DU	ACTIVITÉS THÉMATISÉES DANS LES DISCOURS D'EXPÉRIENCE DU
--------------------------------------	---	---

	CANDIDAT	CONSEILLER
Espace d'activité de la VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Sa propre activité de candidat en accompagnement VAE - Sa propre activité de candidat en jury VAE - L'activité des pairs candidats accompagnés en VAE - L'activité des accompagnateurs VAE - L'activité des jurys VAE 	<ul style="list-style-type: none"> - Sa propre activité d'accompagnateur VAE - Sa propre activité de jury VAE - L'activité des candidats accompagnés en VAE - L'activité des pairs accompagnateurs VAE - L'activité des pairs jurys VAE
Espace d'activité du travail éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Sa propre activité d'éducateur spécialisé - L'activité des usagers accompagnés - L'activité des pairs éducateurs ou collègues ayant travaillé ou travaillant avec lui 	<ul style="list-style-type: none"> - Sa propre activité d'éducateur spécialisé - L'activité d'éducateur du candidat - L'activité de ses usagers accompagnés par lui-même - L'activité des usagers accompagnés par le candidat - L'activité de ses pairs éducateurs ou collègues - L'activité des pairs éducateurs ou collègues du candidat

L'enjeu de la VAE réside dans la capacité du candidat à élaborer des interprétations de son activité de travail (ici le travail éducatif) pertinents pour la communauté professionnelle visée par le diplôme. L'analyse thématique des séquences montre que l'entretien VAE n'est pas uniquement un espace de construction de figures d'interprétation de l'activité de travail du candidat. Il existe d'autres activités thématiques à la fois par l'accompagnateur et par le candidat qui s'élaborent parallèlement. L'entretien VAE constitue donc un espace interprétatif où sont thématiques plusieurs activités ou agir-référents se rapportant soit à l'espace d'activité du champ éducatif (l'activité des jeunes accompagnés, des pairs-éducateurs et des collègues de travail) soit au champ de la VAE (l'activité du candidat, des pairs-candidats, de l'accompagnateur, des pairs-accompagnateurs, l'agir du jury).

7.4.2 Repérage de l'organisation discursive et énonciative des discours

7.4.2.1 La mise en forme textuelle et discursive des activités thématiques

Comment le candidat évoque-t-il son expérience du travail dans les échanges avec son accompagnateur ? Quelles formes linguistiques peut-on identifier ? Les interprétations élaborées par les acteurs à propos des activités ou agir-référents repérés ci-dessus s'organisent

à travers différentes formes linguistiques. A partir de la typologie des « figures d'action »¹⁷ proposée par Bulea et Bronckart (2005) et des indicateurs linguistiques associés à leur repérage dans les discours produits sur l'activité, nous avons d'abord identifié les manières par lesquelles les activités étaient mises en forme. Les interprétations élaborées par les acteurs à propos des activités ou agir-référents repérés ci-dessus s'organisent en une multiplicité de figures d'action, caractérisées par des distributions spécifiques de formes linguistiques : l'action occurrence, l'action expérience, l'action évènement passé, l'action canonique, l'action définition. Autrement dit chaque agir-référent thématise dans l'entretien peut se déployer à partir de l'une de ces configurations linguistiques au sens où elles correspondent à un angle d'attaque possible que le sujet adopte pour parler d'un type d'agir-référent.

Tableau des caractéristiques contrastives des figures d'action extrait de Bulea, E. (2009)

	Occurrence	Évènement passé	Expérience	Canonique	Définition
Type de discours ¹⁸	Discours interactif	Récit interactif	Discours interactif	Discours théorique Discours interactif	Discours théorique
Axe de référence temporelle ¹⁹	Situation d'interaction	Amont	Non borné	Non borné	Non borné

¹⁷ Cette typologie a été établie sur la base d'une recherche conduite à partir d'un corpus bien particulier. Il s'agissait d'entretiens conduits en amont et en aval d'une tâche de travail circonscrite portant notamment l'activité des infirmières à l'hôpital. Pour une description plus précise du protocole de recueil et de traitement, voir BULEA, E. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat sous la dir. de J.-P. Bronckart, Université de Genève.

¹⁸ Voir BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. Sur la base du modèle de l'architecture textuelle qu'il a proposé, Bronckart a défini quatre types de discours (le récit interactif, la narration, le discours interactif et le discours théorique) qui renvoient à différentes « modalités de gestion énonciative du contenu thématique » et qui délimitent des « mondes discursifs » linguistiquement marqués dans une langue donnée et dont les opérations psychologiques qu'ils sous-tendent sont partagées universellement (le monde de l'EXPOSER et le monde du RACONTER). Le monde du RACONTER opère une disjonction avec l'activité langagière en cours où les contenus de représentations mobilisées renvoient à des faits passés ou futurs ancrés dans l'espace et le temps. Le monde de l'EXPOSER opère une conjonction avec l'activité langagière en cours où les contenus de représentations mobilisées sont montrés ou exposés sans ancrage spatio-temporel. Selon que ces mondes discursifs donnent à voir un rapport d'implication (renvoi déictique) ou d'autonomie vis-à-vis de l'activité langagière en cours, on peut distinguer, par croisement, le monde du RACONTER impliqué (récit interactif), le monde du RACONTER autonome (narration), le monde de l'EXPOSER impliqué (discours interactif) et de l'EXPOSER autonome (discours théorique). Pour une synthèse des propriétés linguistiques propres à chacun des types de discours, voir BULEA, E. (2014). *Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignantes*. Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 (http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01251.pdf)

¹⁹ Les axes de référence temporelle des types de discours peuvent être *bornés* et de durée limitée (présence d'indicateurs comme « aujourd'hui », « hier », « cette semaine ») ou *non bornés* et de durée non limitée (présence d'indicateurs comme « habituellement », « souvent », « généralement », « jamais »). Dans le discours

Repérage des formes verbales²⁰	Antérieures, postérieures ou simultanées : Présent, passé composé, futur proche	Isochroniques : Passé composé, imparfait	Neutres : Présent générique	Neutres : Présent générique	Formes impersonnelles « être »/ « avoir »
Agentivité²¹	Implication forte <i>je</i>	Implication attestable <i>je</i>	Implication moindre <i>tu (je, on)</i>	Neutre <i>on</i>	Nulle <i>il y a, c'est</i>

Exemples :

« *Ça c'est hyper bien j'adore. C'est Ça. C'est vachement bien ça* » (figure d'action définition produite par l'accompagnateur et visant l'activité du candidat en VAE)

« *J'ai très peu de temps pour prendre du recul pour y réfléchir. J'arrive pas à me rendre compte de ce qu'on fait au quotidien, tu vois ?* » (Figure d'action occurrence produite par le candidat et visant sa propre activité en VAE)

« *Déjà y'a la prise de risques. Donc ça, il faut anticiper et faut savoir, faut pouvoir gérer. Donc nous, ce qu'on va faire, c'est être vachement plus vigilant. Et je pense qu'à partir de ce moment-là, on travaille de plus en plus avec les partenaires. On se met en relation avec les psy, avec l'école* » (figure d'action expérience produite par le candidat et visant sa propre activité éducative)

« *Le truc c'est que en même temps, on est de plus en plus dans un truc un peu hygiéniste où euh faut que les jeunes en difficulté grandissent, mais en même temps faut pas qu'ils aient de bobos* » (figure d'action définition produite par l'accompagnateur et visant sa propre activité éducative)

interactif, l'axe de référence temporelle est borné du fait que l'agir thématiqué se situe dans un rapport de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité à la situation d'interaction. Dans le récit interactif, l'axe de référence temporelle est borné du fait que l'agir thématiqué se situe en amont de la situation d'interaction. Enfin dans le discours théorique, l'axe de référence temporelle est non borné c'est-à-dire que l'agir thématiqué ne peut être situé par rapport à la situation d'interaction.

²⁰ Les formes verbales caractéristiques des types de discours sont liées aux axes de référence temporelle spécifiés précédemment. Quand l'agir thématiqué se situe dans un rapport d'antériorité à la situation d'interaction, on pourra repérer un passé composé ou un imparfait ; Quand l'agir thématiqué se situe dans un rapport de postériorité à la situation d'interaction, on pourra repérer un futur ; Quand l'agir thématiqué se situe dans un rapport de simultanéité à la situation d'interaction, on pourra repérer un présent. Quand l'agir thématiqué n'est pas « situable » par rapport à la situation d'interaction, on pourra repérer un présent à valeur générique pour ce qui concerne la figure de l'action canonique, et des formes verbales de type « c'est » ou « il y a » pour la figure de l'action définition.

²¹ L'agentivité rend compte du degré d'implication du locuteur vis-à-vis de l'énoncé produit. Selon les figures d'action, on trouvera différentes formes d'agentivité.

« J'ai rencontré des jeunes euh qui se sont vraiment cassé la figure, et des années après euh j'ai des contacts avec eux. Ils sont venus me voir. Ils vont bien. Ils s'en sont sortis » (figure d'action expérience produite par le candidat et visant sa propre activité éducative)

« Après ils peuvent te poser la question, pourquoi t'as gardé contact ? Tu vois ? Dans quel cadre t'as gardé contact ? » (Figure d'action occurrence produite par l'accompagnateur et visant l'activité des jurys VAE)

« J'étais seul à m'occuper de ce groupe-là. Donc j'étais autonome. J'avais une collègue qui travaillait avec moi mais à mi-temps. Elle était la moitié de son temps avec moi et l'autre à l'internat. Moi j'étais quasiment seul en permanence » (figure d'action événement passé produite par le candidat et visant sa propre activité éducative)

7.4.2.2 Prise en charge des mises en forme de l'activité

La thématization des activités dans l'entretien peut être prise en charge à la fois par le candidat et par l'accompagnateur. A la suite de Bulea & Bronckart (2012), nous avons distingué des figures d'action « interne » *i.e.* des mises en forme langagière des représentations que le sujet énonciateur (candidat ou accompagnateur) construit à propos de ses propres actions, et des figures d'actions « externe » *i.e.* des mises en forme langagière des représentations que le sujet énonciateur (candidat ou accompagnateur) construit à propos de l'action des autres (pairs, collègues, etc.). Au plan théorique, la distinction entre figures d'action internes et externes ré-exploite et prolonge la distinction entre action interne et action externe proposée par Bronckart (2001) : « l'action interne concerne les représentations et les évaluations qu'une personne se construit de son propre agir, de sa propre responsabilité dans l'activité collective, comportant ainsi des éléments (intentions, raisons, capacités, déterminations, résultats, etc.) auto-représentés ; tandis que l'action externe a trait aux représentations et évaluations de la responsabilité d'une personne telles qu'elles sont proposées par d'autres protagonistes de l'activité collective, venant donc « de l'extérieur », et comportant ainsi des éléments hétéro-représentés » (Bulea, 2014, p. 900).

Les combinaisons possibles ont ainsi été schématisées dans les figures suivantes selon les espaces d'activités concernés (champ de la VAE ou champ du travail éducatif) et les agir-référents visés :

Tableau des figures d'action possibles produites par le conseiller

Figure d'action interne Décrit et commente sa propre activité		Figure d'action externe Décrit et commente l'activité des autres		
Espace de la VAE	Espace du travail éducatif	Espace de la VAE	Espace du travail éducatif	
- Sa propre activité de conseiller VAE - Sa propre activité de jury VAE	- Sa propre activité d'éducateur spécialisé	- L'activité des candidats accompagnés en VAE - L'activité des pairs conseillers VAE - L'activité des pairs jurys VAE	- L'activité d'éducateur du candidat - L'activité des usagers accompagnés par le candidat - L'activité des pairs éducateurs ou collègues du candidat	- L'activité de ses usagers accompagnés par lui-même - L'activité de ses pairs éducateurs ou collègues

Tableau des figures d'action possibles produites par le candidat

Figure d'action interne Décrit et commente sa propre activité		Figure d'action externe Décrit et commente l'activité des autres	
Espace de la VAE	Espace du travail éducatif	Espace de la VAE	Espace du travail éducatif
- Sa propre activité de candidat en accompagnement VAE - Sa propre activité de candidat en jury VAE	- Sa propre activité d'éducateur spécialisé	- L'activité des pairs candidats accompagnés en VAE - L'activité de son conseiller VAE - L'activité des jurys VAE	- L'activité des usagers accompagnés - L'activité des pairs éducateurs ou collègues ayant travaillé ou travaillant avec lui

Des exemples :

« Alors, vous me disiez que vous pensiez rendre le dossier au printemps 2009. Ça fait un délai extrêmement court, hein ? » (Figure d'action externe produite par le conseiller et qui vise l'activité du candidat accompagné)

« Moi je vous donne les séquences d'accompagnement, les dates d'accompagnement, puis on voit ensemble les formations, les stages que vous vous avez envie de faire » (Figure d'action interne produite par le conseiller et qui vise son activité de conseiller)

« S'il faut les faire entre septembre et février, vous allez avoir un emploi du temps d'enfer. Quand vous ne serez pas en stage, vous serez en formation, quand vous ne serez pas en formation, vous serez en train d'écrire le livret 2. Ça ne vous laisse pas beaucoup de temps » (Figure d'action externe produite par le conseiller et qui vise l'activité du candidat accompagné)

« C'est un adolescent qui a été accueilli, au village d'enfants. En fait y'a deux sites. Donc il a été accueilli sur un pavillon d'adolescents et ça se passait très mal. **Il fuguait beaucoup, il ne s'entendait pas du tout avec les éducatrices. Une fois il est même parti en délire en disant que l'éducatrice lui voulait du mal, et donc il a été accueilli un moment en vacances sur notre village, mais pas sur ma maison** » (Alternance Figure d'action interne produite par la candidate et qui vise l'activité des éducateurs/ Figure d'action externe produite par le candidat et qui vise l'activité d'un jeune accompagné)

Au cours des entretiens d'accompagnement, le conseiller peut décrire et commenter également des activités dans lesquelles il se met en scène à travers un « je » qui fait écho à diverses expériences : son expérience de conseiller VAE, son expérience de jury VAE, son expérience d'éducateur spécialisé. Ainsi, il peut thématiser sa propre activité de conseiller en VAE, sa propre activité de jury VAE ou même sa propre activité d'éducateur spécialisé. De son côté, le candidat peut décrire et commenter différentes activités passées ou futures qui le mettent en scène : sa propre activité d'éducateur spécialisé, sa propre activité de candidat accompagné en VAE ou sa propre activité de candidat en jury VAE. Ces différentes activités thématisées par le candidat ou le conseiller sont associées à des expériences vécues ou anticipées relevant de différents espaces d'activité. En outre, d'autres activités peuvent aussi faire l'objet d'une interprétation par le conseiller, des activités pour lesquelles il met en scène d'autres personnes (les candidats qu'il a accompagnés, ses pairs conseillers VAE, ses pairs jurys VAE, l'éducateur qu'est ce candidat qu'il accompagne, les usagers accompagnés par cet éducateur ou par lui-même, les collègues du candidat-éducateur ou les siens, etc.). Le candidat, quant à lui, peut décrire et commenter l'activité des pairs candidats comme lui, l'activité de son conseiller VAE, l'activité des jurys qu'il anticipe, l'activité des usagers qu'il accompagne en tant qu'éducateur spécialisé ou de ses collègues.

7.4.2.3 Mise en scène de voix énonciatives à partir des expériences convoquées dans les discours d'expérience

Dans l'entretien VAE se constituent des espaces où la relation entre les interlocuteurs se définit à partir de leur voix propre ou de celles des autres. Cette intrication des voix dans l'échange *in situ* entre le conseiller et le candidat repose sur la mise en scène de différentes voix à travers la leur. La polyphonie (Todorov, 1981 ; Ducrot, 1984), entendue comme le fait que les locuteurs font véritablement entrer dans le dialogue des « autres » extérieurs, permet aux interlocuteurs de convoquer à partir de leur expérience propre des voix qui permettent d'instaurer des dialogues en présence ou à distance avec d'autres personnes. Dans ce cadre, la

notion de « mise en scène énonciative » (Ducrot, 1984; Vion, 1998, Maury-Rouan & Bertrand, 2007) permet de rendre compte des voix qui traversent le discours d'expérience, c'est-à-dire de répondre à la question « qui parle ? », et de repérer les places énonciatives que construit le locuteur au sein de ces voix. Elle repose sur la distinction posée par Bakhtine (1977, 1984) et reprise par Ducrot (1984) entre le « locuteur » (celui qui produit l'énoncé, celui qui dit « je ») et l'« énonciateur » qui correspond dans un énoncé à l'expression d'une parole rapportée ou d'un point de vue qui peut être celui du locuteur ou d'une autre instance. Dans cette conception polyphonique, le locuteur est une sorte de « *metteur en scène qui organise la régie entre des énonciateurs variés* » de sorte que « *l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur* » (ibid., p. 204-205). L'énonciateur correspond donc au personnage réel ou fictif construit par le locuteur dans son discours. Il « *résulte d'une construction appelée mise en scène qui ne présuppose pas une conscience claire de la part des sujets* » (Vion, 1998, p. 579). Les énonciateurs sont « *des êtres intra-discursifs censés s'exprimer à travers l'énonciation d'un locuteur* » (Ducrot, 1984, p. 204). Plusieurs cas de figure sont possibles (Maury-Rouan, Vion & Priego-Valverde, 2006, p. 207) qui font notamment écho au mode d'investissement du locuteur à propos de ses énoncés.

- Le locuteur peut assumer l'entière responsabilité de ses propos et parler « pour lui ».
- Le locuteur peut aussi s'effacer de l'énonciation en gommant, en apparence, les marques de sa présence, ce qui produit une sorte d'objectivation de ses propos qui prennent alors une portée plus générale qu'une simple opinion personnelle. On peut ainsi observer une variété de positions énonciatives selon la distanciation adoptée.
- Le locuteur peut mettre en scène d'autres voix que la sienne. Les énonciateurs peuvent alors être identifiés et relever des diverses formes de discours rapportés. Quand leurs voix sont identifiées dans son discours, il est question de discours rapporté.
- Le locuteur peut également « parler à plus d'un titre » et occuper deux positions différentes à travers un dédoublement énonciatif qui place un des énonciateurs en commentateur du second.

La mise en scène du locuteur tend à se modifier en permanence. « *Ce jeu où les places énonciatives se font et se défont sans cesse* » donne à voir la dynamique du discours à travers ses « mouvements » (Vion, 1999, p. 109-110). « *Les places énonciatives concernent la manière dont le locuteur construit des énonciateurs dans son propre discours et procède ainsi à une mise en scène de lui comme des « autres »* » (Vion, 1995, p.186).

Les descriptions et interprétations des activités qu'opèrent le candidat et l'accompagnateur, que nous avons désignées par « figures d'action internes », permettent de mettre en scène les voix à travers lesquelles les acteurs parlent en convoquant l'expérience qu'ils ont élaborée à partir de ces activités. Ainsi, quand le candidat ou le conseiller décrivent et commentent leur propre activité d'éducateur spécialisé, nous dirons qu'ils convoquent leur expérience d'éducateur et parlent en tant qu'éducateur à travers la voix du conseiller. C'est le « je » de l'éducateur qui est mis en scène. De même quand le conseiller décrit et commente sa propre activité d'accompagnateur ou de jury VAE, nous dirons qu'il convoque son expérience d'accompagnateur ou de jury et met respectivement en scène leurs voix à travers la sienne propre de conseiller.

Les « figures d'action externes » permettent, quant à elles, et dans certains cas, la mise en scène des paroles et des pensées de personnes situées dans des espaces d'activité autres que celui de la situation présente. Dans ce cas, au plan linguistique, le chercheur se trouve confronté à des phénomènes de la polyphonie repérables à travers les différentes formes de discours rapporté (discours direct²², discours direct libre²³, discours indirect²⁴ ou discours indirect libre²⁵). Par exemple, nous avons observé que le conseiller est amené parfois à décrire et commenter l'activité des jurys, voire restituer leur perspective et leurs propres mots.

« Le jury va se dire... Il va pas juger si vous avez un seul public à votre actif, mais il va dire, dans ce qu'elle identifie dans ce que cette personne identifie comme savoir-faire, est-ce que ces savoir-faire elle pourra les transférer et les utiliser ailleurs voilà » (Roseline -Amèle / Entretien 1)

Ici il s'agit d'une figure d'action externe produite par le conseiller qui décrit l'activité du jury (le jury va se dire... il va pas juger... il va dire...). A travers cette description, le conseiller met en scène la voix du jury c'est-à-dire qu'il parle depuis une place de jury. Le

²² Le discours direct « prétend restituer les paroles citées. Il se caractérise par le fait qu'on dissocie nettement les deux situations d'énonciation, celle du discours citant et celle du discours cité » (Maingueneau, 2010, p.123). En même temps si « on présente parfois la citation au discours direct comme la restitution des paroles exactes de l'énonciateur cité. En fait le discours direct n'est même pas tenu de rapporter des paroles effectivement dites ; il peut s'agir d'une énonciation rêvée, future, prescrites, etc. » (p.124).

²³ Le discours direct libre est un « discours rapporté qui a les propriétés linguistiques du discours direct, mais sans aucune signalisation » (Maingueneau, 2010, p.130).

²⁴ Dans le discours indirect, « le rapporteur fait usage de ses propres mots pour citer autrui, il reformule ses propos (« il m'a dit de revenir demain ») » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.191). « Les propos rapportés au discours indirect se présentent sous la forme d'une subordonnée complétive objet direct introduite par un verbe de parole (...) on n'a plus qu'une seule situation d'énonciation ; les personnes et indicateurs spatio-temporels du discours cité sont en effet repérés par rapport à la situation d'énonciation du discours citant » (Maingueneau, 2010, p.131-132).

²⁵ « Dans un fragment au discours indirect libre on ne peut pas dire exactement quels mots appartiennent à l'énonciateur cité et quels mots appartiennent à l'énonciateur citant (...) la polyphonie du discours indirect libre n'est pas celle de deux voix nettement distinguées (cas du discours direct), ou l'absorption d'une voix dans l'autre (cas du discours indirect), mais un mélange étroit de deux voix, une polyphonie au sens musical » (Maingueneau, 2010, p.134).

discours rapporté (une forme de discours indirect libre) permet ici cette mise en scène de nature bivoque.

L'étude de la manière dont le candidat ou le conseiller rapportent des voix autres que la leur, appartenant à des espaces d'activités autres, constitue un point central de nos analyses en ce qu'elle nous permet de montrer comment les acteurs convoquent des expériences ancrées dans des espaces d'activité distincts de la situation d'accompagnement présente. Par la mise en scène de différentes voix énonciatives, le candidat et le conseiller se situent à la fois dans le dialogue situé de l'entretien et dans un dialogue avec d'autres discours, mis en scène à travers eux, appartenant à d'autres espaces d'activités. Ces discours coexistent entre eux et correspondent à des voix intériorisées ou anticipées (Bakhtine-Voloshinov). Le repérage des voix énonciatives dans les discours produits nécessite de distinguer deux plans énonciatifs, l'un ancré dans la situation d'énonciation, l'autre dans un espace spatio-temporel déconnecté de la situation d'énonciation. Ces processus énonciatifs deviennent des ressources à même d'établir des articulations avec des espaces d'activité absents de la scène de l'interaction. Le couplage des voix endossées par l'un et l'autre dans la situation d'accompagnement permet de mettre en évidence, comme nous le montrerons dans la partie résultats de la recherche, des configurations dialogiques instrumentées par les acteurs et qui apparaissent rétrospectivement comme des formats d'étayage au développement du discours d'expérience du candidat. La voix du conseiller VAE peut ainsi mettre en scène différents personnages selon les expériences sur lesquelles le conseiller s'appuie : celle de l'éducateur spécialisé, celle du jury, celle du candidat, etc. De même le candidat à travers son discours peut mettre en scène la voix de l'éducateur, celle du jury, celle des pairs éducateurs, etc. La succession de ces voix mises en scène dans les discours crée du « mouvement dialogique » (Clot, 2005; Bournel-Bosson, 2005). *« Le mouvement dialogique (...) crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu'il a été dans la situation précédente, et aussi comment il l'a été. Ce faisant, il transforme, révèle et développe, au sens photographique du terme, les positions des interlocuteurs qui s'élaborent au fil du mouvement, voire se déstructurent sous l'effet de contradictions générées par ce même mouvement dialogique. On parlera alors d'une motricité propre au dialogue. »* (Clot & Faïta, 2000, p. 22)

7.4.3 Repérage de l'organisation contextuelle de l'activité

L'analyse des reconfigurations d'activité et transformations des cadrages de l'activité

En lien avec les travaux de Goffman et de Vion présentés précédemment, nous avons considéré que l'entretien d'accompagnement en VAE constitue le cadre interactif de la situation de communication qui permet de définir *a priori* le type de rapport de places dominant (accompagnateur/accompagné) et la nature de l'activité attendue (accompagnement à l'élaboration du dossier VAE et préparation au jury). Ce cadre interactif ne présuppose pas la mobilisation constante et univoque d'un seul type d'interaction, que l'on pourrait rapporter à un seul type de rapport de places, dans l'accomplissement même de l'activité. Les analyses visent à mettre en évidence le caractère hétérogène et dynamique des types d'interactions qui se développent au cours d'un entretien d'accompagnement.

La complexité de l'entretien d'accompagnement se manifeste enfin au niveau compositionnel puisqu'il n'existe pas qu'un seul type d'interaction mobilisée mais plusieurs. Ces types d'interactions peuvent être identifiés à partir d'une transformation fonctionnelle du dialogue repérable à partir de trois types de mouvements : - mouvements dialogiques qui renvoient à une transformation de l'engagement des acteurs dans l'activité par la mise en scène de certaines voix énonciatives ; - mouvements de positionnements relationnels qui renvoient à une transformation du rapport de places ; - mouvements contextuels qui renvoient à une transformation du cadrage de l'activité. Ces mouvements qui reconfigurent l'activité permettent de suivre des trajectoires d'engagement des conseillers et des candidats au cours des entretiens d'accompagnement.

7.4.4 Repérage de l'organisation interactionnelle des discours

La production alternée, enchaînée ou imbriquée de ces figures d'actions, qu'elles visent tel ou tel agir-référent décrit précédemment, rend compte d'une dynamique interprétative qui s'opère dans la séquentialité de l'entretien à l'intérieur d'un même tour ou bien d'un tour à l'autre. Ces figures constituent des traces de développement ou de restructuration, opérés par le langage, des représentations associées à l'activité thématifiée, dont nous pouvons repérer les mouvements, les genèses ou les trajectoires par les transformations qui s'opèrent au plan des types de discours adoptés, de l'ancrage temporel de l'activité thématifiée, des formes verbales et des formes d'agentivité identifiées. Les figures d'action produites par l'accompagnateur ou le candidat « dialoguent » entre elles dans la séquentialité des échanges à travers des phénomènes de ratification, reformulation, désaccord,

controverse, négociation, etc. En effet l'organisation dialogale des entretiens permet de rendre compte des logiques d'investissement mutuel des productions discursives entre le candidat et l'accompagnateur et permet au chercheur de tracer des genèses ou trajectoires des descriptions des agir-référents qui circulent dans les échanges. Les processus de ré-élaboration de l'expérience professionnelle du candidat relèvent d'une co-construction entre l'accompagnateur et le candidat marquée par des mouvements discursifs et interprétatifs. Les phénomènes d'alignement textuels, énonciatifs ou thématiques repérés dans les échanges mettent en évidence des logiques d'investissement mutuels de figures d'action. Produites par l'un ou l'autre des participants, à propos de sa propre activité ou des celle d'autres protagonistes, les figures d'action constituent des ingrédients à partir desquels le candidat peut construire, transformer ou enrichir ses propres interprétations de son activité de travail.

8. ACTIVITÉ ENGAGÉE, EXPÉRIENCES CONVOQUÉES ET ESPACES D'ACTIVITÉ ÉMERGENTS DANS LES DISCOURS DES ACTEURS EN SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT VAE (résultats de la recherche)

Ce premier chapitre des résultats de la recherche restitue une analyse des discours d'expérience produits par le candidat et le conseiller pour dégager des éléments de leur activité en situation d'accompagnement VAE. Nous y abordons la question des expériences convoquées dans et par leurs discours, des types d'activité que ces discours d'expérience sous-tendent pour les sujets dans les situations d'accompagnement, et des espaces d'activité fictionnels qui émergent au cours des accompagnements.

Quatre parties structurent donc le chapitre. Les trois premières parties (partie 8.1, 8.2 et 8.3) proposent des éléments de l'activité des acteurs à partir d'une analyse des discours d'expérience produits selon que ces derniers portent sur l'expérience du travail (partie 8.1), sur l'expérience du dossier (partie 8.2) et sur l'expérience du jury (partie 8.3). Nous proposons un repérage des types d'activité à la fois chez le candidat et chez le conseiller qui nous sont apparus les plus significatives dans notre corpus. La dernière partie de ce chapitre (partie 8.4) sera consacrée à une synthèse des résultats ainsi qu'une mise en perspective de ceux-ci. Nous proposerons alors d'introduire la question de l'émergence d'« espaces d'activité fictionnels » distincts de la situation d'accompagnement (l'espace du travail éducatif, l'espace de l'écriture du dossier VAE, l'espace du jury VAE) à partir des expériences convoquées dans ou par les discours du candidat ou du conseiller et des activités dans lesquelles ils s'engagent.

8.1 L'analyse des discours d'expérience sur le travail

Dans cette première partie, nous présentons une analyse des discours d'expérience identifiés dans notre corpus à propos du travail socio-éducatif pour comprendre l'activité que déploient le candidat et le conseiller en situation d'accompagnement VAE quand ils se réfèrent au travail socio-éducatif. Une distinction a été posée selon que ces discours d'expérience sur le travail sont produits par le candidat (partie 8.1.1) ou par le conseiller (partie 8.1.2) nous permettant ainsi d'identifier des quelques dimensions des types d'activités dans lesquelles ils s'engagent en situation d'accompagnement VAE.

8.1.1 Analyse des discours d'expérience produits par le candidat à propos du travail socio-éducatif et activité engagée en situation d'accompagnement VAE

Les discours d'expérience du candidat à propos du travail socio-éducatif ont été analysés tout d'abord, depuis les documents auxquels recourent les acteurs au cours des entretiens d'accompagnement et qui cadrent l'activité de formalisation de l'expérience (référentiels et trame du dossier) (partie 8.1.1.1).

Pour mettre en évidence des éléments de l'activité du candidat en situation d'accompagnement VAE, nous avons ensuite cherché à caractériser la nature des différentes configurations des représentations du travail en jeu dans les discours d'expérience produits par le candidat. Deux types de configuration ont été identifiées selon qu'elles s'orientent plutôt vers un processus de singularisation ou de généralisation (Astier, 2001) (partie 8.1.1.2).

Ces configurations singularisante ou généralisante engagent le candidat dans certains types d'activité en situation d'accompagnement VAE qui influencent les caractéristiques du discours d'expérience produit : a) raconter une situation de travail vécue singulière (partie 8.1.1.2.1), b) exprimer les spécificités et les similarités d'une situation par la comparaison à d'autres (partie 8.1.1.2.2), c) qualifier son activité en se distinguant des autres professionnels (partie 8.1.1.2.3), d) définir les règles d'action sous-jacentes à un type d'activité ou de situation (partie 8.1.1.2.4).

8.1.1.1 La fonction structurante des référentiels et du livret 2

Différents aspects du travail socio-éducatif sont thématiques dans le discours du candidat. Pour comprendre comment l'expérience du candidat à propos du travail socio-éducatif est convoquée, il est utile d'étudier la documentation qui étaye l'activité des candidats et des conseillers au cours des entretiens d'accompagnement VAE. Cette documentation constitue un artefact à partir duquel des dialogues s'engagent entre le candidat et le conseiller au cours des entretiens d'accompagnement. Elle traduit un certain nombre d'intentions et d'attentes normatives à travers les énoncés qui la constituent. Nous faisons l'hypothèse que ces énoncés orientent considérablement les discours d'expérience du candidat à propos du travail en ce qu'ils définissent des contenus à privilégier dans le discours, mais aussi en ce qu'ils valorisent une certaine manière de rendre compte de l'expérience du travail. Cette section vise à explorer cette documentation pour comprendre la fonction qu'elle joue dans les discours d'expérience produits.

Le référentiel professionnel du diplôme d'état d'éducateur spécialisé a été établi en France en 2002 par des représentants des ministères impliqués dans l'organisation de ce diplôme (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, et Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale) ainsi que des groupements et associations de formation et de recherche en travail social (notamment le GNI – Groupement National des instituts de Travail Social et l'AFORTS – Association de Formation et de Recherche en Travail Social). Il a ensuite été reproduit dans des textes réglementaires et figure dans la notice d'accompagnement du diplôme depuis 2005. La notice d'accompagnement adressée au candidat pour les demandes de VAE concernant le diplôme d'état d'éducateur spécialisé stipule :

« Un référentiel professionnel de l'éducateur spécialisé est annexé à la réglementation générale du diplôme (cf Bulletin officiel santé social n°2004/17). Il constitue pour vous un document de travail indispensable pour vous aider dans la constitution du dossier de demande de validation des acquis de l'expérience, notamment dans le choix des expériences et des situations à décrire. Il s'agira pour vous de rendre compte de votre expérience en prenant appui, régulièrement, sur ce référentiel et ses exigences. Il rend compte des principales fonctions que doivent être en capacité d'exercer les titulaires du diplôme d'état d'éducateur spécialisé : Fonction 1 – Etablissement d'une relation, diagnostic éducatif ; Fonction 2 – Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe ; Fonction 3 – Conception et conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe ; Fonction 4 – Construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales » (p.4).

Pour construire son livret, le candidat est amené à décrire des situations de travail vécues qui correspondent aux différentes fonctions du référentiel professionnel. Chaque fonction est déclinée en un ensemble d'activités que le candidat doit être en mesure d'illustrer pour justifier de ses compétences et connaissances. Les contenus thématiques dans les discours d'expérience du candidat sur le travail socio-éducatif sont donc en lien avec les fonctions et activités décrites dans le référentiel professionnel du diplôme d'éducateur spécialisé. Ces fonctions circonscrivent les thématiques à partir desquelles un discours d'expérience doit être élaboré par le candidat pour illustrer les compétences actualisées dans les situations de travail qu'il décrit. En ce sens, les compétences rendues visibles ne sont que celles que le référentiel valorise. Les discours d'expérience du candidat sur son travail sont en ce sens fortement dépendants du cadre proposé par ce référentiel et apparaissent limités au cadre qui permet leur expression.

Référentiel fonctions et activités du diplôme d'état d'éducateur spécialisé

EDUCATEUR SPECIALISE - ANNEXE 1 – REFERENTIEL PROFESSIONNEL
1.2 – Référentiel fonctions / activités

Etablissement d'une relation, diagnostic éducatif	Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe	Conception et conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe	Construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales
<ul style="list-style-type: none"> - S'approprié et analyse les informations concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe - Etablit une relation éducative avec la personne, la famille ou le groupe - Elabore un diagnostic éducatif, une hypothèse d'intervention socio-éducatif et préfigure un projet individuel adapté à la situation de la personne (ou du groupe) et en cohérence avec le projet institutionnel ou le mandat 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilise les ressources de l'environnement de la personne ou du groupe - Mobilise les ressources de la personne ou du groupe et développe ses capacités - Exerce une fonction symbolique permettant la distinction des rôles et places dans une société ; rappelle les lois et règles sociales permettant à la personne ou au groupe de s'y inscrire en tant que citoyen - Accompagne la personne ou le groupe dans la construction de son identité et de sa singularité dans le respect le plus large possible de ses choix et de son intimité 	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construit une intervention adaptée aux attentes et/ou aux besoins de la personne (ou du groupe) en cohérence avec la commande sociale et le projet institutionnel - Réalise et ajuste les projets sociaux et éducatifs dans un système d'acteurs multiples - Intervient en qualité de "réfèrent" de la personne ou du groupe vis-à-vis de l'institution dans un rôle de régulation - Contribue à la mise en œuvre du projet : gestion logistique et financière d'activités, ou de séquences collectives, de nature socio-éducatif - Evalue les actions menées dans le cadre du projet social ou éducatif, ou des mesures individuelles assurées 	<ul style="list-style-type: none"> - S'implique dans une structure sociale ou au sein d'une équipe éducative et dans un travail pluridisciplinaire et coopératif de personnes relevant de spécialités différentes - Echange les informations nécessaires aux besoins d'un milieu professionnel au sein duquel la communication est à la fois institutionnelle et informelle - Prête une attention permanente à l'évolution des connaissances techniques et théoriques du champ social ou éducatif afin de maintenir une pratique adaptée à ces évolutions - Capitalise de manière permanente les acquis de l'expérience individuelle et collective par une formalisation de ceux-ci, en vue de faire progresser et de partager son propre savoir

Pour justifier, par exemple, de ses compétences et connaissances en lien avec la Fonction 1 du référentiel relative à l'« *établissement d'une relation et d'un diagnostic éducatif* », le candidat doit décrire et analyser une situation de travail vécue dans laquelle il montre comment il « *s'approprié et analyse les informations concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe* », comment il « *établit une relation éducative avec la personne, la famille ou le groupe* », comment il « *élabore un diagnostic éducatif, une hypothèse d'intervention socio-éducatif et préfigure un projet individuel adapté à la*

situation de la personne (ou du groupe) et en cohérence avec le projet institutionnel ou le mandat ». C'est à partir de la description et de l'analyse de cette situation que le jury infère et valide des domaines de compétences (DC) au candidat. Ces domaines de compétences ne se superposent pas aux fonctions et activités décrites précédemment. Elles sont transversales aux différentes fonctions. La fonction 1 correspond à des compétences listées dans le domaine de compétences 1, 2, 3 et 4.

Domaines de compétences du diplôme d'état d'éducateur spécialisé

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

Domaine de compétences 1 – Accompagnement social et éducatif spécialisé

Instaurer une relation
Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités
Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique
Organiser une intervention socio-éducative individuelle ou collective
Animer la vie quotidienne

Domaine de compétences 2 – Conception et conduite de projet éducatif spécialisé

Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif

Observer, rendre compte et analyser les situations éducatives
Participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif

Conception du projet éducatif

Etablir un diagnostic socio-éducatif
Concevoir un projet éducatif
Evaluer le projet éducatif

Domaine de compétences 3 – Communication professionnelle

Travail en équipe pluri-professionnelle

S'inscrire dans un travail d'équipe
Elaborer, gérer et transmettre de l'information

Coordination

Elaborer et partager une information adaptée aux différents interlocuteurs
Assurer en équipe la cohérence de l'action socio-éducative

Domaine de compétences 4 – Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles :

Implication dans les dynamiques institutionnelles

Etablir une relation professionnelle avec les partenaires
Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet
Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques

Travail en partenariat et en réseau

Développer des actions en partenariat et en réseau et contribuer à des pratiques de développement social territorialisé
Développer et transférer ses connaissances professionnelles

Pour chaque domaine de compétences, les évaluateurs disposent d'une grille leur permettant d'évaluer item par item les indicateurs relatifs à chaque compétence. Ces items constituent le référent de l'évaluation des discours d'expérience produits par les candidats à propos de leur travail. Nous proposons à titre d'exemple, les indicateurs relatifs au domaine de compétence 1 intitulé « *Accompagnement social et éducatif spécialisé* ». Les candidats sont souvent invités à revisiter leur écrit à la lumière de cette grille d'évaluation pour vérifier que le jury est en mesure d'identifier dans leur dossier les items à évaluer. Ces éléments nous permettent d'observer que les discours d'expérience à produire sont non seulement formatés mais ils font également l'objet de prescriptions fortes quant à la façon de les évaluer.

Indicateurs du domaine de compétence 1

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 1 Accompagnement social et éducatif spécialisé	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Instaurer une relation	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir recueillir et analyser des informations et des documents concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe - Savoir observer les attitudes et comportements des usagers - Savoir développer une écoute attentive et créer du lien - Savoir identifier et réguler son implication personnelle
Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir repérer et mobiliser les potentialités de la personne ou du groupe - Savoir repérer et respecter les déficiences, incapacités et handicaps - Savoir mettre en œuvre des actions adaptées dans le respect des droits et aspirations de la personne - Savoir adopter une posture éthique - Savoir favoriser l'expression et la communication - Savoir expliciter les normes et usages sociaux - Savoir aider la personne à se positionner
Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir favoriser l'apprentissage des règles de vie collective - Savoir se positionner auprès de la personne aidée en tant qu'adulte de référence
Organiser une d'intervention socio-éducative individuelle ou collective	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir comprendre une situation - Savoir exploiter une relation d'échange - Savoir affiner ses objectifs de travail - Savoir instaurer une coopération avec la famille et les proches - Savoir concevoir et mener des activités de groupe et rendre compte de leur budget
Animer la vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir proposer des axes d'animation - Savoir prévenir et repérer les situations de maltraitance - Savoir repérer, apprécier en équipe les indices inquiétants concernant la santé ou la mise en danger des personnes confiées - Savoir inscrire la vie quotidienne de l'individu ou du groupe dans une dimension citoyenne - Savoir contribuer à l'épanouissement de l'individu au sein du collectif - Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits

La trame proposée dans le livret 2 fait aussi office de cadre structurant des discours d'expérience sur le travail produits par le candidat au sens où celle-ci délimite de façon très précise, à partir des emplois et fonctions bénévoles occupés, les situations de travail dont le candidat privilégiera la description et l'analyse dans son livret.

Sommaire du livret 2 pour le diplôme d'état d'éducateur spécialisé

Attestation sur l'honneur	
1- Vos motivations	Page 5
2- Vos expériences, salariées, non salariées ou bénévoles	Page 6
2-1 Votre parcours professionnel	Page 6
2-2 Vos activités bénévoles	Page 7
3- Votre parcours de formation	Page 8
4- Expérience n° 1	Page 9
4-1 Présentation du cadre de votre intervention	Page 10
4-1-1 Votre emploi ou votre fonction bénévole	Page 11
4-1-2 L'environnement institutionnel de votre structure	Page 12
4-1-3 Votre structure	Page 13
4-1-4 Votre position dans cette structure	Page 14
4-1-5 Vos activités	Page 15
4-1-6 Le public avec lequel vous travaillez	Page 16
4-2 Description de situations significatives en lien avec les fonctions du référentiel professionnel	Page 17
4-2-1 1 ^{re} situation de travail	Page 18
4-2-2 2 ^e situation de travail	Page 20
4-2-3 3 ^e situation de travail	Page 22
4-2-4 4 ^e situation de travail	Page 24
4-3 Analyse globale de cette expérience	Page 26
4-3-1 Principes d'action et objectifs	Page 27
4-3-2 Sources d'information et de documentation	Page 27
4-3-3 Participation au fonctionnement collectif de la structure	Page 28
4-3-4 Degré d'autonomie et d'initiative	Page 28
4-3-5 Évaluation de votre intervention	Page 29
4-3-6 Compétences mises en œuvre	Page 29
5- Expérience n° 2	Page 30
5-1 Présentation de l'emploi ou de la fonction bénévole	Page 31
5-2 Présentation du cadre de votre intervention	Page 31
5-3 Description de situations significatives en lien avec les fonctions du référentiel professionnel	Page 33
6- Expérience n° 3	Page 36
6-1 Présentation de l'emploi ou de la fonction bénévole	Page 38
6-2 Présentation du cadre de votre intervention	Page 38
6-3 Description de situations significatives en lien avec les fonctions du référentiel professionnel	Page 39
7- Tableau de synthèse des documents annexés	Page 42

Une « *expérience principale* » structure le dossier. Elle correspond dans le lexique du dossier à un emploi ou une fonction bénévole occupés par le candidat. Cette « *expérience principale* » fait l'objet d'une description sous trois angles, correspondant à des parties successives du dossier :

- La partie 4.1. porte sur la présentation du cadre de l'intervention professionnelle ou bénévole du candidat. Cette première partie permet au jury de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit « *l'expérience* » que le candidat a choisi de décrire et d'analyser. Cette partie comporte plusieurs rubriques explorant successivement l'environnement institutionnel, la description de la structure, la position occupée, les activités, le public avec lequel le candidat

travaille. Chaque rubrique est étayée d'une consigne guidant le propos du candidat.

- La partie 4.2. porte sur la description de plusieurs situations de travail significatives en lien avec tout ou partie des quatre fonctions qui structurent le référentiel professionnel. Ces situations relèvent d'un choix opéré par le candidat qui fait souvent l'objet de négociations avec le conseiller. Généralement, la première situation de travail correspond à la fonction 1 du référentiel professionnel (établissement d'une relation, diagnostic éducatif), la deuxième situation de travail correspond à la fonction 2 (accompagnement éducatif de la personne ou du groupe) et ainsi de suite. Des indications sont proposées aux candidats dans la notice d'accompagnement sur la forme que peut prendre son écrit pour chacune des fonctions. A titre d'exemple, nous en proposons un extrait ci-dessous.

Extrait de la notice d'accompagnement

ANNEXE

**Forme que peut prendre votre récit
et liste non exhaustive de documents associés, pour chaque fonction**

Fonction 1 : Etablissement d'une relation, diagnostic éducatif

(Forme possible de votre récit

- Vous devrez décrire et analyser vos pratiques relatives :
 - à l'établissement d'une relation avec des personnes ou des groupes,
 - aux modalités d'élaboration de diagnostics éducatifs.
- Deux cas significatifs de personnes (ou de groupes) avec lesquels vous avez été amené à travailler pourront servir de fil conducteur à votre récit et à vos analyses.
- Sur cette base, vous pourrez décrire les caractéristiques des diagnostics éducatifs que vous avez établis ou contribué à établir et leurs conséquences sur l'élaboration de projets éducatifs. De même, vous pourrez mettre en avant leurs conséquences sur votre action personnelle auprès des personnes ou des groupes concernés.
- Le cas échéant, vous pourrez préciser :
 - les supports d'information consultés,
 - les personnes interrogées (collègues, partenaires, ...),
 - les personnes rencontrées (environnement de la personne ou du groupe).
- Vous pourrez également exposer comment vous avez procédé pour établir une première relation avec ces personnes ou ces groupes.

(Proposition de documents susceptibles d'être annexés à votre Livret 2

- Des comptes-rendus (ou documents préparatoires) de réunions ou de visites rédigés par vous-même à destination :
 - de votre hiérarchie,
 - de la personne ou du groupe,
 - de vos collègues,
 - d'experts, de personnes appartenant à l'environnement de la personne ou du groupe.
- Des messages ou écrits pour alerter ou signaler une difficulté particulière.
- Des comptes-rendus de situation ou d'observation (cahier de liaison).
- Des grilles d'observation utilisées.
- Des grilles de relevés d'observation sur la personne (ou le groupe) et son environnement.
- Des rapports ou synthèses sur la recherche de stages dans le cas de personnes en insertion.
- Rédaction d'articles dans un journal d'établissement en lien avec le travail éducatif.
- La préfiguration d'un projet lié à une situation particulière.

- La partie 4.3. porte sur l'analyse globale de cette « *expérience principale* ». Elle est organisée en plusieurs thèmes (principes d'action et objectifs, sources d'information et de documentation, participation au fonctionnement de la structure, degré d'autonomie et d'initiative, évaluation de son intervention, compétences mises en œuvre). Une consigne étaye chacun des thèmes pour guider le candidat.

Le candidat a la possibilité de rendre compte d'une seconde ou d'une troisième « *expérience* », c'est-à-dire, dans la terminologie du livret, d'un autre emploi ou d'une autre fonction bénévole occupé dans son parcours socio-professionnel. Cette option reste facultative et permet, quand le parcours du candidat le permet, de compléter « *l'expérience principale* » en lien avec des fonctions du référentiel professionnel, ou de rendre compte du travail éducatif avec un public différent de celui pris en charge dans le cadre de « *l'expérience principale* ».

Ces documents (référentiels et livret 2) relèvent de « *textes prescriptifs* » (Bronckart & Machado, 2005). Pour ce qui concerne les référentiels de fonctions et de domaines de compétences, ils rendent compte de la prescription qui émane d'instances institutionnelles supérieures légitimées pour délimiter ce qu'est le travail socio-éducatif d'un éducateur spécialisé. Comme le souligne Balas (2011), « *ce sont des documents textuels qui cherchent à décrire une réalité souvent complexe, pour qu'elle fasse « référence » et qu'ainsi, elle devienne discutable pour chacun* » (p.7). Ces référentiels relèvent d'un « *genre textuel* » (Sorel, 2011) qui présente un certain nombre de caractéristiques linguistiques récurrentes. Par exemple, on peut noter qu'ils se présentent sous la forme de listes dont chaque occurrence est classée et hiérarchisée et notamment introduite par un verbe d'action dont le sujet est absent. Cet effacement de toute marque énonciative produit une représentation impersonnelle du travail (Paveau, 1999). Si le contenu présente un fort degré de généralité, il n'en demeure pas moins que le lexique utilisé pour rendre compte du travail socio-éducatif porte la trace du « *genre du métier* » (Clot, 1999) ou de la « *culture d'action professionnelle* » concernée (Barbier, 2010), c'est-à-dire ces « *manières-en-acte, communes à un ensemble de sujets donné, de penser leurs actions, de les concevoir et de les conduire, et plus généralement de construire du sens autour d'elles et de leur donner signification* ». Ces référentiels véhiculent une conception normative des manières de dire et penser le travail socio-éducatif à travers la façon dont celui-ci est mis en forme dans et par les énoncés des référentiels. Ils constituent également une ressource pour « *mouler* » le discours d'expérience du candidat dans un usage

du langage sur le travail socio-éducatif valorisé par le champ professionnel et dans la procédure VAE. Aussi, les discours d'expérience des candidats sur le travail socio-éducatif empruntent largement à ces façons de dire et de penser les situations de travail qu'ils décrivent en vue de faire reconnaître leurs compétences d'éducateur spécialisé.

En ce qui concerne le livret 2, nous pouvons dire qu'il relève lui aussi d'un « texte prescriptif ». En revanche, il ne vise pas comme les référentiels à définir ce qu'est le travail socio-éducatif. Ce qu'il cadre, oriente et formate d'une certaine manière, c'est précisément la forme de la communication faite par le candidat de son expérience du travail. La notice d'accompagnement formule des recommandations aux candidats quant au style à adopter en matière d'écriture. Elle stipule par exemple de respecter les consignes suivantes :

« Insistez sur votre implication personnelle (vous pouvez vous aider d'une rédaction à la première personne du singulier) ; mettez en avant votre contribution personnelle dans le cadre d'activités menées collectivement ; utilisez de préférence le présent de narration : je réalise plutôt que j'ai réalisé ; décrivez votre activité dans le détail, de manière la plus précise possible ; choisissez à chaque fois que la situation s'y prête, un mode de description chronologique, du début à la fin de l'activité, sans oublier l'évaluation ; évitez absolument les fiches d'activités ou les projets anonymes (sur lesquels vous ne figurez pas, les listes de tâches ; enfin il est indispensable de préserver l'anonymat des usagers ainsi que les personnes avec qui vous travaillez ou avez travaillé » (p. 14).

A travers ces consignes, on perçoit combien le livret et la notice d'accompagnement formatent d'une certaine façon le discours d'expérience du candidat sur son travail en valorisant l'usage de certaines manières de rendre compte du travail. Ces critères sont cependant tout autant utiles aux candidats qu'aux évaluateurs qui trouvent là des indicateurs leur permettant de se représenter le type d'écrit attendu par la procédure. La façon dont le candidat se saisit de son activité de travail, et réciproquement la façon dont l'évaluateur se saisit de l'écrit du candidat sur son activité, sont largement influencées par ces consignes. Ces remarques permettent de mettre en évidence que les discours d'expérience sur le travail produits dans le cadre d'une VAE diffèrent d'autres discours d'expérience que nous pourrions rencontrer dans le cadre du tutorat, de l'analyse de pratiques, des entretiens de recherche centrés sur l'analyse de l'activité de type explicitation ou auto-confrontation. Le cadre orientant l'énonciation de l'expérience n'est pas structuré par les mêmes contraintes et les mêmes enjeux. La configuration de l'activité et des situations vécues qui est attendue des candidats en VAE privilégie une saisie de l'activité centrée sur la singularité et l'exemplarité de la situation, et sur la chronologie de l'événement (décrire les étapes précisément...). Eu

égard aux caractéristiques des figures d'action décrites par Bulea (2007), nous pouvons faire l'hypothèse que les énoncés attendus et valorisés par la procédure relèvent de l'action-événement passé (description chronologique au présent de narration) de type interne (description de son activité propre et non celle des autres). Cette saisie de l'activité n'est qu'une modalité parmi d'autres pour rendre compte de l'expérience du travail. Les configurations identifiées dans notre corpus dans la section suivante en fournissent une illustration.

8.1.1.2 Représentations du travail en jeu dans les discours d'expérience : une activité de configuration « singularisante » et « généralisante »

L'analyse des discours d'expérience des candidats sur le travail socio-éducatif est ici effectuée depuis une centration sur des énoncés du corpus pris isolément du contexte interactionnel dans lequel ils émergent. L'objectif est ici de focaliser l'attention de notre lecteur sur l'activité, depuis laquelle les candidats opèrent une « configuration » (Astier, 2001) de leur activité de travail dans la situation d'accompagnement VAE. En effet, comme le précise l'auteur, « *le discours d'expérience est extrinsèque à l'action à laquelle il réfère. Une telle position est celle que l'expérience du sujet lui permet de prendre et qui le différencie d'autres. Elle n'est accessible qu'au travers des énoncés qu'il adresse* » (Ibid., p.163). Par « activité », nous entendons plus précisément l'activité réflexive qu'engage le candidat sur les représentations du travail, de soi et du contexte qu'il reconfigure discursivement dans le cadre de l'échange qu'il réalise avec son conseiller au cours de son accompagnement VAE. Il pourrait s'agir en quelque sorte des délibérations à propos des représentations du travail en jeu dans les énoncés produits, de leurs formes et de leurs fonctions dans l'échange. Délibérations au niveau des contenus privilégiés, délibérations au niveau de la manière de rendre compte de ces contenus, qui dépendent étroitement de l'intention qui guide le candidat dans la communication qu'il adresse au conseiller (que veut-il rendre manifeste pour l'autre?). « *L'activité que [le sujet] conduit, précise Astier, l'amène à s'extraire de la situation de référence pour la resituer. Par là, c'est son expérience qu'il manifeste (...) comme activité réorganisant ces représentations en fonction de ce qu'il tente de communiquer* » (Ibid., p. 167). Nous faisons l'hypothèse que cette activité, à l'œuvre au cours des entretiens d'accompagnement VAE, laisse des traces au plan discursif, dans les énoncés produits par les candidats sur le travail socio-éducatif. C'est à partir d'une analyse des traces laissées dans les

énoncés que nous pouvons inférer quelques aspects de cette activité. Les analyses conduites ici se centrent sur la dimension textuelle, discursive et énonciative des énoncés produits en empruntant largement aux travaux développés par le LAF sur les figures d'action (voir partie 5.4.2.2 et 7.4). Les discours d'expérience sur le travail apparaissent alors sous la forme de configurations linguistiques privilégiées dans l'échange par le candidat. Sur la base des travaux d'Astier (2001), nous proposons de distinguer deux processus de pensée qui nous semblent orienter l'activité engagée en situation d'accompagnement VAE par le candidat, d'une part sur ses représentations, d'autre part pour l'interlocuteur à qui il s'adresse. Les discours d'expérience sur le travail peuvent ainsi être distingués selon une configuration des représentations en jeu orientée vers un processus de « singularisation » ou « généralisation ».

8.1.1.2.1 Raconter une situation de travail vécue singulière

Le candidat peut proposer, par exemple, de décrire une situation de travail passée sous la forme d'une histoire racontée dans laquelle il se met en scène lui et d'autres personnes. C'est là une forme de discours d'expérience que nous avons identifiée parmi d'autres. L'expérience se manifeste ici par l'intention de l'énonciateur de rendre compte de son engagement situé dans une activité de travail, à travers la description ordonnée d'aspects singuliers de la situation évoquée, c'est-à-dire depuis cette activité qui réorganise les souvenirs par les contraintes et les ressources qu'offre notamment le récit comme « *configuration de l'expérience temporelle par la mise en intrigue* » (Ricoeur, 1985). Cette saisie de l'activité de travail s'opère à partir de segments de récit de type interactif. Cette façon d'organiser par le discours, dans la situation d'accompagnement VAE, des représentations de la situation de travail évoquée, relève au plan linguistique de la figure de l'action-événement passé interne. Le « je » est massivement présent. C'est la voix de l'éducateur spécialisé qui s'exprime à travers le discours du candidat. Cette figure d'action rend compte d'une interprétation de l'activité de travail qui délimite un événement illustratif de l'activité, une situation singulière, et un engagement dans celle-ci qui appartient au passé. A titre d'exemple, nous proposons un extrait dans lequel la candidate décrit sa rencontre avec une fratrie qu'elle a accompagnée. Ces éléments contribuent à l'élaboration de la description d'une situation de travail vécue par la candidate en lien avec la fonction 1 du référentiel relative à « *l'établissement d'une relation et la construction d'un diagnostic éducatif* ».

« Moi j'suis arrivée trois jours après eux. J'avais pas vraiment tout le système d'admission. J'étais pas présente. Après c'est des informations que j'ai prises en cours en lisant les dossiers et puis au fur et mesure. Peu de temps

après, y'a une visite de la mère qui s'est faite avec la référente ASE (Aide Sociale à l'Enfance) » (Roseline-Émilie /Entretien 2)

Le récit produit par la candidate est ancré dans le passé. Il relate le souvenir d'une situation qui apparaît déconnectée de la situation d'accompagnement et qu'elle appréhende dans sa singularité. A travers cette situation, la candidate se met en scène dans son discours en tant qu'éducatrice à partir du pronom « je » utilisé à plusieurs reprises. La prise en charge éducative dont le récit fait l'objet est replacée dans une temporalité et une chronologie narrative (*trois jours après eux, peu de temps après*) qui permet notamment à la conseillère de se représenter les différentes étapes du travail éducatif (*l'admission, la visite de la mère*) ainsi que des actions entreprises par l'éducatrice (*la lecture des dossiers, le recueil d'informations au sujets des enfants*). Le récit donne aussi à voir le travail partenarial qui a été mis en place (*une visite de la mère en présence de la référente ASE*). Tous ces éléments, qui apparaissent dans le discours et qui s'organisent *in situ* à travers lui, peuvent être appréhendés comme des « choix communicatifs » faits par la candidate résultant de l'activité dans laquelle elle est engagée dans la situation présente d'accompagnement. Le recours à la notion de « choix » n'implique pas qu'une activité rationnelle est présidée à ceux-ci. Néanmoins, la notion de « choix » permet de rendre compte de « l'activité configurante » qui sous-tend l'élaboration par la candidate d'un discours d'expérience qu'elle adresse à la conseillère. En effet, comme le souligne Astier (2001, p. 233), « *l'intention communicative produit des effets dans l'activité configurante qui n'est donc pas, exclusivement, dépendante de la relation du sujet aux représentations qu'il a de la situation de référence* ». La centration par la candidate sur le récit d'une situation éducative particulière rend visible comment a été privilégié pour la conseillère un discours sur des représentations de l'activité de travail, de soi et du contexte ancrées dans la singularité de la situation vécue. Le recours au récit, pour rendre compte de cette situation de travail passée et singulière, apparaît dès lors comme une organisation des représentations qui émerge de l'activité engagée dans la situation présente. Notons également que c'est là une modalité valorisée par la procédure, comme nous l'avons mis en évidence précédemment à partir de la notice d'accompagnement du livret, qui encourage notamment le candidat à produire des récits de situations singulières. Bronckart (2004) a d'ailleurs bien montré combien le récit et plus largement les « médiations textuelles » que sont les types de discours, constituent des « formations sociales » disponibles pour les sujets engagés dans une description de leurs activités. A la fois contraintes et ressources pour les sujets, en ce qu'elles leur permettent de faire advenir un discours d'expérience tout en « moulant » ce discours dans

des formes textuelles préexistantes. « *Toute production de texte implique nécessairement des choix, dit-il, relatifs à la sélection et à la combinaison des mécanismes structurants, des opérations cognitives et de leurs modalités linguistiques de réalisation. Dans cette perspective, les genres de textes constituent des produits de configurations de choix parmi ces possibles, qui sont momentanément « cristallisées » ou stabilisées par l'usage – ces choix relevant du travail qu'accomplissent les formations sociales pour que les textes soient adaptés aux activités qu'ils commentent, adaptés à un médium communicatif donné, efficaces face à tel enjeu social, etc.* » (Ibid., p.25).

Dans l'extrait suivant, la candidate retrace l'historique d'un projet éducatif qu'elle a mis en place au sein de sa structure. Ces éléments contribuent à l'élaboration de la description d'une situation de travail vécue par la candidate en lien avec la fonction 3 du référentiel relative à la « *conception et la conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe* ». Contrairement à l'extrait précédent qui correspondait à un récit spontané de la candidate au cours de l'entretien, l'extrait ci-dessous correspond à la lecture d'un écrit rapporté par la candidate pour l'entretien d'accompagnement. Produit en amont de la situation d'accompagnement, cet écrit fait l'objet d'une lecture puis d'une discussion avec la conseillère dans l'échange.

« Une fois le thème de mon projet pensé, j'ai été en discuter d'abord avec les autres éducateurs de mon service. Je voulais tout d'abord savoir ce qu'ils en pensaient. Je souhaitais qu'ils me confirment la pertinence de ce projet. A l'époque, je n'étais pas sûre de moi, aussi j'avais besoin de leurs connaissances en matière de réalisation de projet car je ne savais pas du tout comment rédiger un projet éducatif. Mes collègues ont accueilli très positivement ce projet. Très rapidement, ils m'ont expliqué les us et coutumes de l'institution. Je leur ai demandé un exemple de projet qu'ils avaient rédigé qui me servirait de trame. C'est donc à partir de celui-ci que j'ai rédigé un peu plus tard mon premier projet éducatif » (Roseline-Amèle / Entretien 1)

Comme dans l'exemple précédent, le récit met en scène la candidate en tant qu'éducatrice dans une situation de travail passée et singulière. C'est la voix de l'éducatrice qui parle à travers le « je ». La saisie de cette activité de travail, relative à l'élaboration d'un projet éducatif, s'effectue à partir des caractéristiques textuelles et discursives de la figure d'action-événement passé de type interne. Le discours est construit par des formes verbales au passé (*j'ai été en discuter...je voulais... je souhaitais...*) et est marqué par des indicateurs temporels et chronologiques (*une fois, d'abord, tout d'abord, très rapidement, un peu plus tard*) caractéristiques du récit interactif. Les différentes étapes du projet sont repérables, permettant à la candidate de mettre en évidence, à l'adresse de la conseillère, sa capacité à

inscrire la construction d'un projet dans une dynamique collective, et à s'appuyer sur l'expérience de ses collègues (*présenter aux collègues le projet, évaluer sa pertinence avec les collègues, rédiger le projet éducatif*). Ceci constitue précisément des points sur lesquels le jury focalise son attention au moment de la lecture du dossier pour valider les compétences du domaine 3 « *communication professionnelle* ». Les intentions sous-jacentes aux actions menées par l'éducatrice sont aussi thématiques (*je voulais tout d'abord...je souhaitais...*). A côté du récit centré sur cette situation de travail singulière, le discours de la candidate est marqué par une prise de distance de l'énonciatrice sur la construction de ses compétences professionnelles (*à l'époque je n'étais pas sûre de moi... j'avais besoin de leurs connaissances... je ne savais pas du tout comment rédiger un projet éducatif*) qui permet de rendre compte de la façon dont elle a appris auprès des collègues et de rendre visible auprès de la conseillère une transformation de la représentation de soi qui s'est opérée dans le temps. Cette position qu'on qualifiera d'« exotopique » (Bakhtine, 1984) et qui « *place [le sujet] hors de ce dont il parle pour pouvoir en parler* » (Astier, 2001, p. 163) a particulièrement bien été décrite par cet auteur en ce qui concerne les discours d'expérience. Ces décrochements, opérés à partir du récit de la candidate, mettent en scène, non plus l'éducatrice de la situation de travail évoquée, mais l'éducatrice d'aujourd'hui, en situation d'accompagnement VAE, une éducatrice en quelque sorte réflexive, capable de prendre du recul sur son expérience de travail et de se reconnaître un développement professionnel. Plus qu'une « figure d'action », on pourrait parler ici d'une « figure de soi » dans la mesure où c'est davantage les représentations de soi (et non de l'activité) qui sont ici configurées par le discours. La production d'un tel énoncé rend visible l'élaboration d'un discours d'expérience où l'activité de pensée de la candidate qui sous-tend cette production discursive met en jeu une comparaison entre des représentations actuelles et passées de soi en tant que professionnelle. C'est parce que la candidate s'engage, dans la situation d'accompagnement présente, dans une articulation entre des représentations passées et actuelles de soi que l'expérience de celle-ci se manifeste dans son discours. La situation de travail évoquée est ainsi reconsidérée à la lumière du temps passé et des enjeux de la situation présente.

Il arrive également que les candidats reviennent sur une situation de travail vécue en insérant dans le récit des discours rapportés, les siens et ceux des usagers pris en charge. L'extrait suivant en propose une illustration. Le candidat revient sur l'accompagnement éducatif d'un jeune. Cette situation s'inscrit dans la fonction 2 du référentiel « *Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe* ».

« Un jour, je le croise un matin. Il était dix heures. J'étais sur le quartier et y'avait personne. C'était la bonne occasion de discuter avec lui. Je lui dis : « *Je peux te poser une question ?* ». Il me dit : « *Ouais* ». Je lui dis : « *Pourquoi t'es toujours négatif sur toi ? Pourquoi tu te rabaisses tout le temps ?* ». Il me dit : « *C'est pas une question que je me rabaïsse ou pas. C'est qu'il y a des jours je me sens pas capable de faire des choses* ». Il m'dit : « *Par exemple l'école, l'école me manque mais j'y arrive pas* ». Alors je lui dis : « *T'arrives pas à quoi ?* » « *Ba à... je sais pas... retourner à l'école, rester toute la journée en classe* ». Alors j'lui dis qu'il y a plusieurs solutions. Il n'est pas obligé de reprendre directement l'école, il peut faire les cours par correspondance. J'lui dis aussi qu'il peut se faire aider, qu'il y a des associations pour ça. Il m'dit : « *Je sais pas, je sais pas* ». Donc après pour le tester, je lui dis : « *Allez viens, on va faire un tour sur Paris* ». Il réfléchit, il me dit : « *Je sais pas* ». Alors je lui dis : « *On va où tu veux. Y'a pas un endroit où tu voudrais aller juste comme ça, histoire d'aller faire un tour ?* ». Alors il m'dit : « *Ba vas-y, on va dans un parc, un truc comme ça* » (Florence-Doris / Entretien 1)

La situation est saisie, comme précédemment, à partir des caractéristiques linguistiques de la figure de l'action-événement passé. On note la présence de marqueurs spatio-temporels (*un jour, un matin, sur le quartier*) et de formes verbales à l'imparfait (*il était dix heures... j'étais sur le quartier...*) et au présent de narration (*je le croise... je lui dis... il me dit...*) caractéristiques du récit interactif. Le candidat est impliqué dans l'événement raconté à travers la construction de figures d'action de type interne (*je le croise un matin...j'étais sur le quartier... je lui dis...*). L'utilisateur est aussi mis en scène à travers la construction de figures d'action externes (*il me dit*). Le candidat utilise massivement le discours rapporté au style direct pour mettre en scène sa propre voix d'éducateur dans la situation de travail évoquée (*je peux te poser une question ?... pourquoi t'es toujours négatif sur toi ? pourquoi tu te rabaisses tout le temps ?...*) ou celle du jeune accompagné (*je me rabaïsse pas... je me sens pas capable... j'y arrive pas... je sais pas*). Le recours aux discours rapportés donne l'effet d'une description de la situation au plus près des discours tenus par les acteurs au moment de son déroulement. L'effet de contextualisation est très élevé. La chronologie de la situation telle qu'elle a été vécue par le candidat est retracée très précisément comme un film qu'on déroule et qui est donné à voir à la conseillère. Cette mise en scène produit un « effet de réel » (Astier, 2001) des personnages incarnés à travers le discours du candidat qui permet à la conseillère de « vivre » la situation évoquée comme si elle y était. Si le discours d'expérience se présente ici sous la forme d'un récit caractéristique de la figure de l'action-événement passé, l'insertion de discours rapportés au style direct rend compte d'un point de vue, privilégié par le candidat, sur son activité, assez particulier. Cette modalité est sous-tendue par un « *procédé de singularisation* » (Ibid., p.177) poussé à l'extrême qui rend visible la recherche par le candidat d'un type de légitimité vis-à-vis du conseiller, qu'Astier (2001) a désigné comme la « *preuve par les faits* ». Cette modalité fait

reposer sur le destinataire le sens de l'activité décrite factuellement : « *Dans la narration singularisante d'actions situées*, souligne l'auteur, *c'est sur autrui que pèse le poids de la construction de sens, et c'est donc lui qui devient le garant de ce qu'il parvient à comprendre* » (Ibid., p.174).

Nous avons vu que la production d'un discours d'expérience centré sur le récit d'une activité de travail appréhendée dans sa singularité résulte de l'activité du candidat dans la situation de communication qu'est l'entretien d'accompagnement VAE. Le choix de cette configuration linguistique, représentée par les indicateurs de la figure de l'action-événement passé, pour rendre compte de son activité de travail, constitue une forme parmi d'autres des discours d'expérience que nous avons identifiés dans notre corpus.

8.1.1.2.2 Exprimer les spécificités et les similarités d'une situation par comparaison à d'autres

La situation professionnelle racontée fait l'objet parfois d'une comparaison à d'autres situations vécues qui amène le candidat à s'extraire d'un registre narratif sur l'activité évoquée et à reconsidérer une situation particulière au regard d'autres. Cette comparaison lui permet alors d'exprimer par son expérience ce qui distingue cette situation des autres qu'il a vécues. C'est là une autre forme que peuvent prendre les discours d'expérience sur le travail identifiés dans notre corpus. L'expérience du travail se manifeste ici en ce que le candidat privilégie une représentation de la situation sur le registre d'un bilan établi par la comparaison à d'autres situations vécues. Nous proposons, à titre d'illustration, l'extrait suivant. Il prend place dans la description d'une situation de travail relative à la fonction 2 du référentiel « *Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe* ».

« C'est vraiment la situation pour laquelle j'ai vraiment le plus participé en tant qu'accueillante, que j'ai prise en charge dès le début, parce que pour les autres enfants... Non c'est vrai y'en a eu d'autres... Peut-être parce que c'est une fratrie que j'accompagne depuis le début, que ça fait longtemps que je suis auprès d'eux, et j'ai toujours assisté aux audiences, aux synthèses, j'ai toujours été assez investie » (Roseline-Émilie / Entretien 2)

Dans cet extrait, la candidate centre son discours sur une caractérisation des éléments de la situation de travail vécue qui rendent celle-ci spécifique (*la situation pour laquelle j'ai le plus participé...*). La représentation de la situation qu'elle configure par son discours lui permet de situer la situation évoquée par rapport à d'autres, qui restent néanmoins implicites, et de proposer à la conseillère une sorte de classification à visée généralisante des situations

vécues en fonction d'une évaluation de son degré de participation à celles-ci. C'est la voix de l'éducatrice qui s'exprime ici à travers le discours de la candidate, mais il s'agit de la voix d'une éducatrice réflexive, comme nous l'avons illustré précédemment, au sens où elle rend visible un positionnement à distance de sa pratique éducative. Parler d'éducateur réflexif pour qualifier la position de la candidate, c'est signaler le caractère « exotopique » du point de vue endossé, qui place la candidate en quelque sorte en surplomb ou en position « méta » sur la situation évoquée. A travers le « je » qui s'exprime dans l'énoncé, la candidate met en scène la voix d'une éducatrice qui reconsidère une situation de travail singulière du point de vue de son expérience pour en dégager des caractéristiques saillantes. C'est en ce sens qu'on parlera ici aussi de discours d'expérience sur le travail. On peut remarquer également que le degré d'implication de la candidate vis-à-vis de son énoncé est particulièrement fort. Elle affirme un point de vue personnel et évaluatif sur la situation évoquée qui engage son expérience, ce qui n'est pas sans enjeux au plan identitaire dans l'échange avec la conseillère. Ce qui est donné à voir à la conseillère, dans cet énoncé, n'est pas la situation en tant que telle mais le regard évaluatif que porte la candidate sur celle-ci qui lui permet de rendre compte de l'engagement qui a été le sien dans cette situation (*le plus participé... pris en charge dès le début... j'ai toujours assisté... toujours été très investie...*) et d'affirmer en quoi cette situation lui apparaît comme particulièrement significative dans la démarche VAE pour justifier de ses compétences d'éducatrice spécialisée. L'énoncé produit permet ici de faire émerger le sens que la candidate attribue à son engagement en tant que sujet agissant dans la situation évoquée. Au plan textuel et discursif, le début de l'extrait est marqué par la construction d'une figure de l'action-définition (recours à un discours de type théorique, construction impersonnelle « c'est »). La saisie de l'activité est d'abord réalisée comme un objet de réflexion. Bulea (2014) précise que « *contrairement aux autres figures, [la figure de l'action-définition] ne thématise ni les actants, ni l'organisation chronologique de l'activité, mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de la circonscrire et de la différencier d'autres sortes d'activités* » (Ibid., p. 892). Toutefois, à partir du moment où la candidate s'engage dans la justification des raisons pour lesquelles cette situation est celle où elle a été le plus impliquée (*Parce que pour les autres enfants, non c'est vrai y'en a eu d'autres. Peut-être parce que c'est une fratrie que j'accompagne depuis le début, que ça fait longtemps que je suis auprès d'eux... et j'ai toujours assisté aux audiences, aux synthèses, j'ai toujours été assez investie dans cette euh*), le discours se transforme, marquant un mouvement interprétatif interne à l'énoncé. On peut alors repérer des caractéristiques de la figure de l'action-expérience. La candidate n'est plus engagée dans la définition des caractéristiques de cette

situation, mais elle opère ici « *une saisie de son activité sous l'angle d'un bilan* » ou d'une « *cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues* » (Ibid., p. 891). Son énoncé est marqué par le recours fréquent à l'adverbe généralisant « *toujours* » à partir duquel sont exprimées des routines de travail (*j'ai toujours assisté aux audiences, aux synthèses, j'ai toujours été assez investie*). La référence à une situation professionnelle vécue singulière reste forte mais celle-ci est reconsidérée par rapport à d'autres. On peut remarquer que la représentation de la spécificité de la situation configurée dans le discours à travers les différentes figures d'action identifiées permet au candidat de produire les arguments de justification au choix de celle-ci pour le dossier.

La comparaison par le candidat de situations vécues peut aussi l'amener à exprimer, non pas les spécificités de la situation, mais les traits de similarité qu'elles présentent entre elles. Le candidat s'engage alors à replacer les situations qu'il compare au sein de ce que le courant de la didactique professionnelle désigne par une « classe de situations » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). A titre d'exemple, nous proposons l'extrait suivant qui prend place dans la description d'une situation de travail relative à la fonction 2 du référentiel « *Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe* ».

« C'est un peu le même cas que j'ai rencontré aussi avec Fatia où c'était aussi une enfant très douce, très agréable, mais très difficile de travailler avec elle et se renfermant dès qu'on essayait d'exercer une autorité, dès qu'on lui disait non ou de faire ses devoirs et là plus de contact et donc plus de possibilités de faire quelque chose. Ça se rejoint un peu » (Roseline-Émilie / Entretien 1)

Dans cet extrait, la candidate fait un rapprochement entre deux situations où elle a été amenée à prendre en charge un enfant dont les attitudes présentaient des similitudes. La candidate s'extrait de la situation de travail initialement évoquée (que l'extrait ne fait pas apparaître) pour s'engager, dans l'extrait sélectionné, dans un registre plus commentatif où elle évoque une autre situation (le cas de Fatia) à partir de laquelle elle établit les points de rapprochement avec la première. Pour établir cette comparaison, la candidate s'appuie sur une représentation des caractéristiques de l'enfant (*une enfant très douce, très agréable*) et du travail éducatif (*très difficile de travailler avec elle*) qu'elle configure à partir d'une construction impersonnelle (*c'était*) et le recours à un discours théorique. Cette interprétation s'effectue sur le registre de la figure de l'action-définition qui signale une appréhension des caractéristiques de l'enfant et du travail éducatif qu'il requiert, comme objet de réflexion. Le comportement de l'enfant est aussi interprété depuis les caractéristiques d'une figure d'action-

expérience externe (*se renfermant dès qu'on essayait d'exercer une autorité, dès qu'on lui disait non ou de faire ses devoirs et là plus de contact et donc plus de possibilités de faire quelque chose*). Cet énoncé, composé d'un enchaînement de différents types de figures d'action, manifeste l'expérience de la candidate, en ce que celle-ci rend visible une catégorisation de situations éducatives qu'elle a élaborée qui se présentent comme une classe de situations où la prise en charge d'un type d'enfant apparaît difficile. Le recours à la notion de « cas » par la candidate manifeste la mise en perspective qu'elle effectue et qu'elle illustre depuis la comparaison avec la situation de Fatia.

Ces différentes illustrations ont contribué à mettre en évidence que les discours d'expérience du candidat à propos du travail éducatif peuvent s'ancrer dans la référence à une situation singulière décrite à partir d'un récit mais qu'ils peuvent aussi s'ancrer dans la référence à plusieurs situations vécues qui font l'objet d'une comparaison, d'une systématisation, d'une catégorisation. La représentation de l'activité quitte alors un registre singulier pour « monter en généralisation ».

8.1.1.2.3 Se distinguer des autres

Les discours d'expérience du candidat à propos du travail socio-éducatif rendent compte du positionnement du candidat vis-à-vis de l'appartenance à un collectif qu'il revendique au travers sa démarche VAE. Les extraits sélectionnés ci-dessous correspondent à des façons différentes de se positionner par rapport à d'autres professionnels du travail éducatif et social exerçant des missions semblables ou complémentaires. Ces extraits nous ont paru intéressants parce qu'ils rendent visibles les « jeux » qui s'établissent entre « genre » et « style » (Clot & Faïta, 2000) au travers des énoncés produits. Le premier extrait prend place à l'occasion de la description d'une situation de travail relative à la fonction 2 du référentiel « *Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe* ». La candidate, Émilie, s'engage dans l'évaluation de la prise en charge d'un adolescent accueilli dans son institution.

« Et je pense que ça n'a pas fonctionné parce qu'il y avait trop d'autorité par rapport à nous, et je pense après ce qui a marché après avec nous, en tout cas mieux c'est que il arrivait c'était une période de vacances, donc y'avait pas trop de contraintes. Et puis je pense qu'il a été reçu chez nous au village d'enfants sans trop de... un peu... enfin je pense que l'équipe était plus jeune » (Roseline-Émilie / Entretien 1)

La candidate évalue sa prise en charge éducative d'un jeune accueilli au sein de l'institution à partir d'une comparaison entre ce qui n'a pas fonctionné dans un cas et ce qui

fonctionné dans l'autre. Cet énoncé relève d'un discours d'expérience en ce que la candidate pose en extériorité les caractéristiques de deux types de prises en charge qu'elle compare et oppose. Son expérience se manifeste ici en ce que le regard posé sur les prises en charge éducatives est formulé depuis la voix de l'éducatrice s'exprimant dans la situation d'accompagnement VAE pour la conseillère. Dans cet énoncé, on observe des traces de l'implication et de la présence de l'énonciatrice à partir d'un procédé de modalisation épistémique qui permet à la candidate d'exprimer le point de vue qu'elle porte sur le propos qu'elle tient (*et je pense.... Et je pense... puis je pense... enfin je pense*). La récurrence de cette forme verbale rend visible la mise en scène de voix de l'éducatrice réflexive dans le discours de candidate à partir de laquelle s'exprime une opinion personnelle marquée plutôt par le doute. En même temps, le discours introduit le « nous » à partir duquel se dessine une opposition entre « nous » et d'autres professionnels ayant été aussi impliqués dans la prise en charge du jeune accueilli. A travers le « nous », c'est toujours la voix de l'éducatrice réflexive qui s'exprime par le discours de la candidate mais cette voix est celle du collectif d'éducateurs auquel elle appartient. L'énonciatrice rend manifeste son inscription dans un collectif. Elle n'est pas seule comme professionnelle dans la prise en charge éducative du jeune qui est évoquée. Par le « nous », la candidate se sert du « genre professionnel » du collectif auquel elle revendique l'appartenance. L'énoncé présente ainsi un caractère « transpersonnel » et « générique » (Clot, 2011). L'absence d'une parole plus personnelle en « je » produit l'effet d'une « protection de soi » derrière le collectif que Clot et Faïta (2000) ont métaphoriquement désignée par le « parapluie du genre » (p. 28). Le « nous » joue en ce sens une fonction identitaire dans l'énoncé : un système d'appartenance revendiquée depuis lequel la candidate marque une intention de se démarquer des pratiques professionnelles d'un autre collectif. L'énoncé laisse transparaître un débat implicite interne aux deux collectifs sur la manière de prendre en charge le jeune. C'est là deux « variantes » du genre entre lesquelles l'interlocuteur peut percevoir des tiraillements caractéristiques des controverses professionnelles (trop d'autorité, une équipe plus jeune). L'activité de travail est ainsi configurée depuis une figure d'action externe que la candidate « instrumente » pour argumenter un positionnement éducatif propre au collectif auquel elle appartient. Les caractéristiques de la prise en charge de son équipe et des « autres » se donnent à voir à travers la production alternée de figures d'action-définition externes puis internes (tournure impersonnelle « il y avait », effacement agentif, discours théorique).

Le second extrait proposé met en scène une autre candidate, Norah. Il prend place à l'occasion d'un échange autour de la présentation des missions de la candidate dans l'institution où elle travaille.

« Nous, notre manière de travailler, c'est on met... on quadrille le secteur en quatre équipes et chaque équipe est composée de trois corps de métiers, équipe pluridisciplinaire, éducateur, psy et AS (assistant social) ou CESF (conseiller en économie social et familial). Donc on est trois professionnels et on travaille essentiellement en partenariat avec les écoles et les collèges en direction des jeunes en difficulté (...) et on travaille avec les familles (...). Donc c'est un travail de partenariat. » (Roseline-Norah / Entretien 1)

Comme précédemment, la candidate revendique l'appartenance à un collectif à partir de l'utilisation du « nous, notre manière de travailler » qui rend visible la distinction posée vis-à-vis d'autres collectifs de professionnels. Le « nous », comme expression du « genre professionnel », joue toujours en ce sens une fonction identitaire forte. Instrumenté comme « parapluie » (Clot & Faïta, 2000), il produit un effacement du sujet énonciateur au profit du collectif, voire de la prescription comme c'est le cas ici. La caractérisation qu'effectue la candidate de son activité de travail prend forme depuis la production d'une figure d'action-définition et canonique. La configuration privilégiée par la candidate pour rendre compte de son travail à la conseillère recourt à des formes verbales au présent générique, des constructions impersonnelles introduites par « c'est » (*c'est on met... donc c'est un travail de partenariat*) et « on » (*on met... on quadrille... on est trois... on travaille...*) ainsi qu'une alternance de discours interactif et théorique. Le recours au pronom « on » permet ici à la candidate de « se cacher » derrière la prescription. Il est utilisé pour énoncer les règles qui encadrent son activité, des manières de faire qui sont prescrites et qui s'imposent à elle. Ces choix discursifs (parler au nom du collectif, parler depuis la prescription) qui président à la production de ce discours d'expérience, rendent compte de l'activité de la candidate engagée dans la communication avec la conseillère. Comme l'a souligné Astier (2001, p. 190), « *ce n'est pas l'action qui est communiquée mais une représentation transformée de celle-ci* ». Cette transformation résulte des délibérations de la candidate pour lesquelles elle décide de privilégier une saisie de son activité du point de vue du collectif au sein duquel elle revendique son appartenance ou du point de vue de la prescription.

Le troisième extrait est issu du même entretien que l'extrait précédent. Nous l'avons sélectionné car il permet d'introduire la notion de « style professionnel », complémentaire au « genre » (Clot & Faïta, 2000).

« D'ailleurs moi je suis en souffrance avec ma collègue qui est CESF (conseillère en économie sociale et familiale) parce qu'elle est carrée, elle. Elle a des entretiens, elle. C'est une lecture financière des soucis, problèmes d'EDF (Électricité de France), problèmes de loyer, problèmes de ci et de ça. Donc elle est super carrée en fait. Elle n'écoute pas en fait (...). Et moi, je suis dans une démarche vraiment autre. J'écoute beaucoup, j'essaie de comprendre ce qui se passe dans sa vie. Je me rapproche plus du psy. Je trouve que je me rapproche plus du psy. Je trouve les éducateurs... En fait avec les psys, je travaille mieux. Après les CESF, ça dépend de la personne. Elle dit : « Ah non la loi si elle fait pas ça... ». Et pourquoi elle n'a pas fait ça ? Elle comprend pas par exemple que y'a des familles qui vont mettre six mois à aller chercher un dossier, vous comprenez ? C'est peut-être ma collègue, parce qu'après, il y a peut-être d'autres CESF qui sont plus cools. Mais par rapport à ça, c'est intéressant nos échanges » (Roseline-Norah / Entretien 1)

Dans cet énoncé, l'expression du style apparaît dans l'expression récurrente « *moi je...* ». La candidate s'engage ici dans une caractérisation de sa pratique par opposition à celle de sa collègue, conseillère en économie sociale et familiale. A travers cet énoncé, la candidate exprime la « singularité stylistique » (Clot & Faïta, 2000) qui spécifie sa pratique à l'intérieur même du « genre professionnel » des travailleurs sociaux. L'opposition « moi » / « elle » transparaît depuis l'identification de figures d'action internes *vs* externes. C'est ici deux conceptions du travail socio-éducatif qui « s'affrontent », celle de la collègue conseillère en économie sociale et familiale, et celle de l'éducatrice. Deux points de vue différents sur le public accompagné qui rendent compte d'une confrontation entre différentes « variantes » qui animent le genre. La candidate se place ici en dehors du « genre » à travers un « processus de stylisation » (Ibid., p. 16) permettant de s'affranchir du genre en le discutant. Comme le soulignent Clot & Faïta (2000), « *le style participe du genre auquel il fournit son allure* » (p. 15). La caractérisation de la collègue s'effectue depuis une figure d'action-définition externe (*Elle est carrée. Elle a des entretiens, elle. C'est une lecture financière des soucis, problèmes d'EDF, problèmes de loyer, problèmes de ci et de ça. Donc elle est super carrée en fait. Elle n'écoute pas en fait*). Cette figure s'observe à partir du recours au discours théorique, une alternance « elle » / « c'est » qui pose la collègue et sa pratique comme un objet de réflexion. La caractérisation de sa propre pratique socio-éducatrice s'effectue depuis les caractéristiques de la figure de l'action-expérience interne (*Et moi je suis dans une démarche vraiment autre. J'écoute beaucoup, j'essaie de comprendre ce qu'il se passe dans sa vie. Je me rapproche plus du psy. Je trouve que je me rapproche plus du psy. Je trouve les éducateurs... En fait avec les psys, je travaille mieux*) qu'on identifie depuis la mobilisation du discours interactif, des formes verbales au présent générique et le recours au « je ». Cette opposition entre les pratiques de l'un et de l'autre est illustrée à partir de la mise en scène d'un débat entre

l'éducatrice et la CESF où elle fait parler la voix de la CESF et la sienne comme éducatrice (*Elle dit : « Ah non la loi si elle fait pas ça... ». Et pourquoi elle n'a pas fait ça ? Elle comprend pas par exemple que y'a des familles qui vont mettre six mois à aller chercher un dossier, vous comprenez ?*) et qui lui permet de construire la spécificité de son point de vue éducatif. L'expérience s'exprime ici doublement : dans la comparaison entre sa pratique et celle de sa collègue CESF, ainsi que dans la caractérisation de sa propre pratique qu'elle rapproche des « psys ».

Dans cette section, on a pu observer que les discours d'expérience manifestent soit le positionnement du candidat vis-à-vis du collectif dont il revendique l'appartenance, soit l'écart qu'il perçoit avec les pratiques d'autres professionnels avec qui ils entrent en relation dans le cadre du travail. En ce sens, les discours d'expérience sont porteurs d'enjeux identitaires forts.

8.1.1.2.4 Définir les règles d'action sous-jacentes à un type d'activité ou de situation

L'expérience du travail éducatif pour le candidat peut aussi s'exprimer sous la forme de règles d'action qui sont sous-jacentes à l'activité décrite. C'est-à-dire que le discours d'expérience rend compte d'une orientation du candidat à privilégier dans l'échange une configuration des représentations du travail socio-éducatif depuis l'énonciation de la prescription qui s'impose à lui et qu'il « renormalise » à partir de son expérience (Durrive & Schwartz, 2001). Dans l'extrait proposé ci-dessous, la candidate aborde la question des prises de risques chez les jeunes qu'elle accompagne (tentative de suicide, conduites à risques face à la consommation d'alcool ou drogue, ou dans les pratiques sexuelles). Cet extrait prend place dans la description d'une situation de travail relative à la fonction 4 du référentiel « *Construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales* ».

« Ba déjà y'a la prise de risques donc ça, il faut anticiper et faut savoir, faut pouvoir gérer. Donc nous, ce qu'on va faire, c'est être vachement plus vigilants, et je pense qu'à partir de ce moment-là on travaille de plus en plus avec les partenaires, on se met en relation avec les psys, avec l'école. » (Manon-Carole / Entretien 1)

« Anticiper » et « savoir gérer » sont posés, dans l'énoncé, comme des principes qui guident l'action de la candidate face aux prises de risque des adolescents. Ces principes sont appréhendés depuis un registre prescriptif exprimé par une modalisation déontique (*il faut*). Ce type de « *saisie de l'activité sous forme de construction théorique* » (Bulea, 2014, p. 892)

est caractéristique de la figure de l'action-canonique. L'énonciateur construit une représentation de l'activité de laquelle il s'efface dans le discours qu'il propose à l'interlocuteur. Cet effacement agentif confère à l'énoncé une sorte de validité générale qui s'abstrait de toute référence à une situation de travail singulière. La candidate se réfère ici à la représentation d'une situation qu'elle modélise depuis la prescription qui lui est faite, relative aux situations de prises de risques des adolescents pris en charge. L'expérience se manifeste en ce que la candidate configure par le discours un modèle d'action prescriptif associé à ce type de situations (quel comportement avoir face aux prises de risques des adolescents ?). Ce modèle d'action est énoncé sous forme de règles qui prescrivent ce qu'il faut faire, et qui se présentent comme un savoir général relatif à l'action qui s'impose à elle. Si c'est toujours la voix de l'éducatrice qui s'exprime à travers le discours de la candidate, on peut noter que son implication agentive est d'abord complètement effacée par l'intention de donner à voir la prescription à travers le « *il faut* », puis elle apparaît, dans la suite de l'énoncé, masquée par le collectif. Le pronom « je » est totalement absent. Le recours aux désignations collectives telles que « nous » ou « on » confère à la représentation de l'activité de travail configurée par le discours un caractère partagé par un collectif (*donc nous ce qu'on va faire c'est être plus vigilants et je pense qu'à partir de ce moment-là on travaille de plus en plus avec les partenaires...*). Comme l'a souligné Astier (2001), les discours d'expérience mobilisent différentes formes de désignation de l'agent de l'action. Celles-ci résultent des choix communicatifs effectués par le candidat dans la configuration de l'activité qu'il propose à la conseillère et qui rendent compte de l'expérience qu'il veut communiquer. « *On considérera que ces différentes dénominations, y compris dans leur absence, sont le résultat, pour une part, de l'intention communicative du sujet et donc le produit de l'activité de celui-ci pour construire les éléments de pertinence afin de permettre la compréhension d'autrui* » (Astier, 2001, p. 185). Cet extrait nous paraît particulièrement intéressant si l'on s'attache à examiner de plus près la façon dans l'énonciateur s'implique dans l'énoncé qu'il produit pour donner à voir son expérience. Clot et Faïta (2000) précisent « *« nous », « on » et « il faut » constituent en quasi-totalité les embrayeurs – ou plutôt substitués de ceux-ci – derrière lesquels se cache un « je » (...). Ce discours en « on », ou discours du générique, épouse plus ou moins étroitement ce que l'on a qualifié plus haut de genre comme instrument collectif de l'action* » (p. 27). Dans notre extrait, le « nous » apparaît comme un marqueur identitaire fort au plan discursif. Il réfère à un collectif et signale une appartenance commune au métier d'éducateur spécialisé, appartenance que la candidate revendique et qu'elle donne à voir à la conseillère. Le recours au pronom « on » nous semble être davantage utilisé ici dans la perspective

d'exprimer les principes qui règlent l'activité au plan collectif, une manière de travailler partagée par le collectif (*être vachement plus vigilants, travailler de plus en plus avec les partenaires, se mettre en relation avec les psychologues avec l'école*). La candidate assemble par le discours différentes situations de travail vécues collectivement à partir desquelles elle propose à la conseillère les principes d'action qui prescrivent l'activité du collectif. La représentation est configurée à partir d'un « *procédé de généralisation* » qui fait passer « *de la compétence mobilisée au service de l'action, à une modélisation de son organisation* » (Astier, 2001, p.238). Ce savoir recompose l'activité de travail depuis une pluralité de situations rencontrées par le collectif. Il s'agit ici d'une forme de discours d'expérience qui met en perspective différents cas rencontrés par le collectif et qui rend visible une activité de généralisation que la candidate effectue par le discours. C'est en ce sens que l'énoncé nous semble exprimer le « genre professionnel » (Clot & Faïta, Ibid.). Il éclaire la face générique de l'activité. « *En utilisant « on », le sujet présente la généralité des pratiques et l'affirmation identitaire singulière. Ce qu'il fait varier là, n'est pas la position de mise en reconsidération de l'action, mais la désignation du lien à l'action que, comme sujet, il entend communiquer à autrui (...) c'est pourquoi on considèrera que le « on » est également une expression de la position subjective de l'énonciateur vis-à-vis de l'action (...). Ainsi, s'il désigne le genre organisant l'action dans la situation de référence, le « on » nous paraît autant désigner le rapport que le sujet entretient à ces collectifs de travail et qu'il veut rendre manifeste dans la situation de communication* » (Astier, 2000, p.190). Nous pensons justement, qu'à travers les énoncés produits au nom du « nous » ou du « on », la candidate s'engage dans une saisie de son activité à partir d'une figure d'action-expérience à la fois interne et externe. La configuration linguistique de cette figure est repérable également depuis la présence d'un discours interactif, le recours à des formes verbales au présent général et l'absence de référence à une situation singulière. Aussi, si l'énonciatrice apparaît plus effacée dans le discours produit, il n'en demeure pas moins que ce discours constitue lui aussi un discours d'expérience de la candidate sur son travail dont la forme résulte de choix communicatifs privilégiés dans l'échange avec la conseillère.

8.1.2 Analyse des discours d'expérience produits par le conseiller à propos du travail socio-éducatif et activité engagée en situation d'accompagnement VAE

Les conseillères VAE que nous avons suivies dans le cadre de cette recherche sont des professionnelles de la formation ayant exercé ou exerçant toujours le métier pour lequel elles accompagnent les candidats (voir description de leur parcours socio-professionnel, partie 7.2). Par conséquent, ces conseillères partagent une expertise du travail socio-éducatif avec les candidats qu'elles accompagnent. C'est là une spécificité des entretiens d'accompagnement VAE sur lesquels a porté notre recherche, que l'on retrouve largement dans le champ de l'accompagnement VAE pour les métiers du travail éducatif et social. Cette expertise partagée du travail socio-éducatif se manifeste au cours des échanges entre conseillers et candidats. L'expérience du travail socio-éducatif se trouve alors convoquée dans la situation d'accompagnement non seulement par le candidat mais également par le conseiller. Les énoncés relatifs à cette expérience rendent compte de la construction par le conseiller d'un discours d'expérience sur le travail socio-éducatif qui se constitue en écho aux discours d'expérience du candidat sur son travail. Quelles formes ces discours d'expérience du conseiller à propos du travail socio-éducatif prennent-ils ? Quelle activité sous-tendent-ils en situation d'accompagnement ? Quelles fonctions peuvent-ils jouer dans l'échange ? Comme précédemment, une analyse textuelle et discursive empruntant aux travaux développés par le LAF sur les figures d'action a permis d'établir ce repérage.

Nous avons structuré cette partie en fonction des différents types d'activités dans lesquelles s'engagent les conseillers en situation d'accompagnement VAE qui manifestent leur expérience du travail socio-éducatif : a) relater une situation de travail passée qui entre en résonance avec celle du candidat (partie 8.1.2.1), b) comparer les situations vécues avec celles du candidat (partie 8.1.2.2), c) rendre compte de la diversité des pratiques éducatives (partie 8.1.2.3), produire pour le candidat des interprétations de son travail éducatif (partie 8.1.2.4).

8.1.2.1 Relater une situation de travail passée qui entre en résonance avec celle du candidat

Les conseillers VAE s'engagent parfois dans le récit d'une situation de travail qu'ils ont vécue en tant qu'éducateur spécialisé. Après avoir décrit la forme que peut prendre ce type de discours d'expérience du conseiller à propos du travail socio-éducatif, nous en questionnerons

les fonctions possibles dans la situation d'accompagnement depuis les enjeux que soulève l'émergence de ce type de discours d'expérience dans l'échange. Dans l'exemple proposé ci-dessous, la conseillère relate une situation qu'elle a vécue comme éducatrice.

« Moi j'avais des enfants en pédo-psy. Y'en avait trois qui sont arrivés ensemble. Ils ne se connaissaient pas mais ils se sont bien rencontrés. Ils étaient sans arrêt en train de mimer des scènes sexuelles. Ils faisaient des cris, comme s'ils faisaient l'amour ensemble mais c'était trois garçons. Justement on n'en savait pas trop. Y'en avait un, il avait été placé dans un foyer parce que y'avait suspicion d'inceste. Et puis les deux autres, c'était des enfants qui n'avaient pas eu la possibilité de faire un complexe d'Œdipe tranquille et puis d'être dans une phase de latence tranquillement. Voyez ? Toute cette phase qu'on attend d'un enfant vers 6-7 ans qui s'apaise par rapport à ces questions sur la sexualité. Eux, ils ne s'apaisaient pas. Alors les trois premiers mois, c'était infernal parce qu'ils étaient sans arrêt en train de faire ça. Tout était relié à la sexualité. Y compris quand on mangeait des carottes à midi, c'était un sexe. Le garçon, il prenait dans la bouche. Une fois, j'avais fait rire mes collègues. J'avais dit au gamin : « Toi tu m'énerves ! » et j'avais pris sa fourchette et son couteau et j'avais tout coupé en petits bouts. Après on a beaucoup ri sur mon geste de castration symbolique (rires). Mais donc toute cette sexualité, ce que nous on faisait, c'était pas répondre sur la sexualité, c'était vraiment essayer de les apaiser, de les détourner, enfin de canaliser ce qu'ils avaient en eux comme ça, cette curiosité vers autre chose et notamment vers la curiosité intellectuelle. Ce même gamin, six mois après, il allait à l'unité et il prenait un livre. Donc on se disait qu'on avait gagné quelque chose parce qu'il était complètement apaisé, il était bien. Alors qu'avant il était toujours dans un état d'excitation, toujours agité sur ce plan. » (Roseline –Émilie / Entretien 2)

Le récit produit par la conseillère est ancré dans un passé professionnel au cours duquel elle exerçait le métier d'éducatrice spécialisée. Ce récit fait référence au souvenir d'une situation de travail singulière, déconnectée de la situation d'accompagnement. Pour configurer le souvenir de cette situation, la conseillère se met en scène dans son discours en tant qu'éducatrice (*moi j'avais des enfants en pédo-psy*) puis elle évoque des enfants dont elle a assuré la prise en charge éducative (*Y'en avait trois qui sont arrivés ensemble. Ils ne se connaissaient pas mais ils se sont bien rencontrés. Ils étaient sans arrêt en train de mimer des scènes sexuelles. Ils faisaient des cris, comme s'ils faisaient l'amour ensemble*). La référence aux enfants qu'elle a accompagnés, apparaît en écho à la description proposée par la candidate précédemment des problématiques éducatives des enfants dont elle s'occupe (première partie du livret) pour lesquels elle s'est aussi confrontée à leur rapport complexe à la sexualité. La configuration adoptée pour rendre compte de cette situation (récit interactif, formes verbales à l'imparfait, alternance « je » / « ils », marqueurs temporels « une fois », « les trois premiers mois ») relève d'une figure d'action-événement passé à la fois externe, quand elle thématise l'activité des enfants (*les trois premiers mois, c'était infernal parce qu'ils étaient sans arrêt en train de faire ça. Tout était relié à la sexualité. Y compris on mangeait des carottes à midi,*

*c'était un sexe. Le garçon, il prenait dans la bouche), et interne, quand elle thématise sa propre activité d'éducatrice (Une fois j'avais fait rire mes collègues. J'avais dit au gamin : « Toi tu m'énerves ! » et j'avais pris sa fourchette et son couteau et j'avais tout coupé en petits bouts. Après on a beaucoup ri sur mon geste de castration symbolique). L'insertion de discours rapportés au style direct pour mettre en scène sa propre voix d'éducatrice rend visible l'effet d'amplification de la contextualisation du récit recherché par la conseillère. Si l'expérience se manifeste à travers les choix communicatifs effectués par la conseillère pour rendre compte de son engagement en tant qu'éducatrice dans une situation singulière, elle se manifeste également à travers une caractérisation des problématiques des enfants (*c'était trois garçons. Justement on n'en savait pas trop. Y'en avait un, il avait été placé dans un foyer parce que y'avait suspicion d'inceste. Et puis les deux autres, c'était des enfants qui n'avaient pas eu la possibilité de faire un complexe d'Œdipe tranquille et puis d'être dans une phase de latence tranquillement*) qui se présente sous la forme d'une figure d'action-définition externe (discours théorique, construction impersonnelle « c'était », agentivité nulle). Cette caractérisation est portée par l'usage d'un lexique professionnel empreint de références théoriques (*complexe d'Œdipe, phase de latence*) qui rendent visibles une expertise du champ psychanalytique. On peut observer aussi des manifestations de l'expérience de la conseillère par la mise en forme des pratiques éducatives relatives à la prise en charge collective de ces enfants (*donc toute cette sexualité, ce que nous on faisait, c'était pas répondre sur la sexualité, c'était vraiment essayer de les apaiser, de les détourner, enfin de canaliser ce qu'ils avaient en eux comme ça, cette curiosité vers autre chose et notamment vers la curiosité intellectuelle*). A partir de la construction d'une figure d'action-expérience à la fois interne et externe, empruntant également des caractéristiques à la figure d'action-définition, la conseillère quitte le registre narratif adopté précédemment pour saisir cette situation et s'engage dans une spécification de la prise en charge. Le recours au « nous » et au « on » (*ce que nous on faisait*) réfèrent au collectif, au « genre » (Clot et Faïta, 2000), à partir desquels sont énoncés des principes d'action que le collectif a construits de la confrontation à ce type de situation. « On » désigne une manière générale de faire, partagée par le collectif. C'est en ce sens que l'expérience de la conseillère comme éducatrice spécialisée s'exprime ici.*

Les différents mouvements interprétatifs repérables dans l'énoncé de la conseillère, à partir d'une transformation des configurations adoptées pour saisir son activité, peuvent être appréhendés comme des « choix communicatifs » effectués par la conseillère résultant de l'activité dans laquelle elle est engagée dans la situation présente d'accompagnement.

L'analyse conduite permet d'émettre des hypothèses sur « l'intention communicative » (Astier, 2001) qui préside à l'émergence de ce type de discours d'expérience dans l'échange. La centration par la conseillère sur le récit d'une situation éducative vécue rend visible une intention d'exemplifier le propos de la candidate par une situation dont la problématique présente à ses yeux des traits de similarité. C'est une sorte de « réplique » à la candidate pour manifester la compréhension de la problématique soulevée. Aussi l'émergence de ce type de récit rend compte d'une triple expérience, celle de la situation professionnelle évoquée par la conseillère, celle de sa configuration opérée par le discours dans la situation d'accompagnement et celle de l'expérience que la conseillère fait de l'expérience configurée par la candidate. L'expérience de la conseillère se manifeste en effet par les liens qu'elle tisse avec l'expérience de la candidate. En outre, l'affirmation par la conseillère de son engagement comme éducatrice dans des situations similaires à celles décrites par la candidate, nous semble jouer une fonction identitaire forte. D'une part, au niveau de l'expertise éducative que la conseillère rend manifeste à la candidate. Rendre compte de son expérience face à des situations semblables a pour effet de manifester une affirmation ou une revendication identitaire par le discours d'expérience produit. D'autre part, au niveau des processus de reconnaissance réciproques engagés. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, ces moments où le conseiller s'engage dans le récit d'une expérience vécue du travail socio-éducatif, donnent à voir un format dialogique particulier où chacun fait parler la voix de l'éducateur spécialisé à travers son propre discours. Ces récits font résonance aux situations vécues par le candidat et permettent une reconnaissance réciproque des situations vécues par chacun. Ici, la conseillère décrit une situation de travail dont les caractéristiques des usagers pris en charge présentent des traits de similarité avec ceux que décrit la candidate. Une telle activité a pour effet de mettre en perspective la situation de travail de la candidate à partir des situations vécues par d'autres éducateurs et de faire « rentrer » l'expérience de la candidate dans un réseau d'expériences et de significations partagées.

8.1.2.2 Comparer les situations vécues avec celles du candidat

Les récits proposés par le conseiller permettent parfois de mettre en perspective les propos du candidat. Dans l'extrait suivant, la conseillère compare les pratiques d'accompagnement d'aujourd'hui, telles que la candidate lui décrit, avec les pratiques qu'elle a connues à l'époque où elle exerçait le métier d'éducatrice spécialisée.

« Moi j'ai travaillé dans un hôpital de jour. A l'époque, y'avait pas ces contraintes encore. Et maintenant, je pense qu'ils y sont à fond dans les contraintes. Ça c'est un changement incroyable. Les institutions, elles se sont rigidifiées (...). C'était formidable parce que nous, on s'en moquait de l'âge (...) on travaillait avec un collègue, un type qui prenait les enfants sur les deux ans. Il prenait le gamin à quatorze ans. On se disait : « *Ça fait rien qu'il ait quatorze quinze ans le gamin. Il est petit, ça se voit pas qu'il a quatorze ans. Il fait pas décalé par rapport aux autres* ». Donc nous, on les gardait les gamins. On pouvait garder des enfants parfois jusqu'à treize, quatorze, voire quinze ans (...). Et du coup, on avait vraiment cette possibilité de construire vraiment quelque chose et de consolider ce qu'on avait mis en place, tandis que tout ce qu'on a mis en place, si vous le mettez trop tôt à l'extérieur sans soutien, c'est perdu. » (Roseline -Amèle /Entretien 1)

Le début de l'extrait est marqué par la construction d'un énoncé à travers lequel la conseillère se met en scène comme éducatrice spécialisée (*Moi j'ai travaillé dans un hôpital de jour*). La conseillère part de cette expérience pour construire la suite de la réflexion qu'elle propose à la candidate. C'est donc depuis la légitimité revendiquée par cette expérience concrète, vécue et passée (son expérience dans un hôpital de jour) que la conseillère s'engage dans une évaluation des pratiques éducatives actuelles. Cette évaluation repose sur une caractérisation schématique des pratiques passées et actuelles du point de vue des « contraintes » qui pèsent sur les prises en charge éducatives. La schématisation qu'elle configure par le discours compare et oppose deux manières de travailler, deux variantes du genre qui résultent des évolutions réglementaires du métier d'éducateur. Un regard évaluateur et critique est posé sur cette évolution (*A l'époque, y'avait pas ces contraintes encore. Et maintenant, je pense qu'ils y sont à fond dans les contraintes. Ça c'est un changement incroyable. Les institutions, elles se sont rigidifiées*). En ce sens, la candidate se met en scène comme une éducatrice réflexive. Elle saisit son activité de travail comme un objet de réflexion à partir de la production d'une figure d'action-définition. Ce positionnement réflexif permet la construction d'une intelligibilité des pratiques du point de vue de l'évolution des conditions réglementaires du travail, des marges de manœuvre laissées aux éducateurs dans la prise en charge des enfants. Ce sont là des controverses et des débats propres au champ éducatif qui s'expriment à travers cette intelligibilité proposée. Cette configuration obéit à un « processus de généralisation » (Astier, 2001) depuis lequel la conseillère définit des traits saillants qui différencient et distinguent les pratiques éducatives les unes des autres dans leur historicité. Si l'énoncé est construit à partir de segments de discours théorique, de constructions impersonnelles (*y'avait, c'est, c'était*), on peut tout de même repérer la présence de l'énonciateur (je pense). Son expérience se manifeste ici en ce que la conseillère propose une interprétation des pratiques éducatives qui charrie, dans l'espace de l'entretien

d'accompagnement, les débats qui animent le champ du travail social. Son expérience se manifeste aussi par ces assertions qu'elle produit et qui apparaissent comme des constructions personnelles porteuses d'un savoir à partager avec la candidate. Nous avons vu que la voix de l'éducatrice s'exprime dans le discours de la conseillère (*moi j'ai travaillé dans un hôpital de jour*) mais c'est aussi celle du collectif (*nous on s'en moquait ... on travaillait avec un collègue...*). « Nous » et « on » apparaissent comme des marques de définition générique de l'activité de travail faisant référence au genre professionnel. Un genre passé représenté par la conseillère, opposé à un genre présent incarné par la candidate. La conseillère thématise l'activité d'un collectif dont elle a fait partie depuis la construction de figures d'action à la fois internes et externes. Les caractéristiques textuelles et discursives de ces figures renvoient à la fois à l'action-événement passé et l'action-expérience. Le récit fait référence à une situation de travail du passé appréhendée du point de vue des routines de travail élaborées (*nous, on s'en moquait de l'âge (...) on travaillait avec un collègue, un type qui prenait les enfants sur les deux ans. Il prenait le gamin à quatorze ans... Donc nous, on les gardait les gamins. On pouvait garder des enfants parfois jusqu'à treize, quatorze, voire quinze ans (...). Et du coup, on avait vraiment cette possibilité de construire vraiment quelque chose et de consolider ce qu'on avait mis en place, tandis que tout ce qu'on a mis en place, si vous le mettez trop tôt à l'extérieur sans soutien, c'est perdu*) et des conceptions du travail partagées par le collectif (*On se disait : « Ça fait rien qu'il ait quatorze quinze ans le gamin. Il est petit, ça se voit pas qu'il a quatorze ans. Il fait pas décalé par rapport aux autres »*). Les pratiques collectives telles qu'elles sont décrites par la conseillère et comparées à celles de la candidate permettent de rendre visibles les évolutions du métier considérées parfois comme problématiques pour les professionnels (*on avait vraiment cette possibilité de construire vraiment quelque chose et de consolider ce qu'on avait mis, tandis que tout ce qu'on a mis en place si vous le mettez trop tôt à l'extérieur sans soutien*).

La centration sur des questions d'évolutions du métier de l'éducateur apparaît également dans cet extrait où la conseillère fait référence à son passé d'éducatrice spécialisée.

« Moi quand j'ai fait mes études, vous savez, on pouvait ne pas faire d'écrit du tout de toute sa carrière. C'était pas du tout important. Ba oui, ça dépendait des institutions. Moi j'ai fait des institutions en pédo-psy par exemple, on demande rarement aux éducateurs d'écrire quelque chose sur les enfants, très rarement. C'est les médecins qui s'occupent de ça. C'est les assistantes sociales. C'est pas les éducateurs. » (Roseline-Émilie / Entretien 2)

Comme précédemment, la conseillère endosse un positionnement particulier. C'est depuis la voix d'une éducatrice qu'elle s'exprime, une éducatrice témoin des pratiques à une époque où les usages en matière d'écrits chez les éducateurs n'étaient pas développés comme on peut le constater aujourd'hui, une éducatrice qui se place en position de « *restituer la mémoire collective du métier* » (Clot, 2011, p. 256). En proposant à la candidate une configuration des pratiques telles qu'elles se réalisaient par le passé, la conseillère manifeste un point de vue sur le travail éducatif qu'elle appréhende comme un objet de réflexion. Ce point de vue a pour origine un vécu professionnel singulier (*moi quand j'ai fait mes études... moi j'ai fait des institutions en pédo-psy par exemple...*). C'est ce vécu exprimé en « je » qui sert d'ancrage à la réflexion proposée en « on ». Le glissement du « je » au « on » marque l'intention d'inscrire le propos dans un vécu collectif (*on pouvait ne pas faire d'écrit du tout de toute sa carrière*). L'expérience de la conseillère comme éducatrice se manifeste à travers la construction d'une figure d'action-expérience (*on demande rarement aux éducateurs d'écrire quelque chose sur les enfants, très rarement*) caractérisée par le recours à un récit interactif, un propos général, une forme verbale au présent générique, des adverbes de fréquence. L'expérience de la conseillère se manifeste aussi par des mises en forme où l'implication énonciative de l'éducatrice disparaît (figure d'action-définition). Cet effacement marque l'intention communicative de centrer le propos sur les traits qui caractérisent les pratiques d'écriture des éducateurs (*C'était pas du tout important... ça dépendait des institutions... C'est les médecins qui s'occupent de ça. C'est les assistantes sociales. C'est pas les éducateurs*). Ces éléments apparaissent alors comme des réflexions dont la candidate peut se saisir pour mettre en perspective ses propres pratiques en matière d'écriture dans son cadre professionnel. L'expérience de la conseillère à propos du travail éducatif lui permet de transmettre des aspects du métier d'éducateur qui ont évolué dans le temps. Ceci constitue une ressource pour l'accompagnement et donne à voir une configuration dialogique particulière entre la conseillère et la candidate où chacune se positionne comme éducatrice tout en rendant visible une asymétrie quant à la connaissance du métier dans ses aspects historiques.

8.1.2.3 Rendre compte de la diversité des pratiques éducatives

Quand ils convoquent leur expérience d'éducateur spécialisé, les conseillers sont parfois amenés à rendre compte de la diversité des pratiques éducatives, ce qui permet aux candidats de se positionner et d'argumenter leur propre manière de travailler. C'est là une thématique que la clinique de l'activité a bien développée à travers la distinction posée entre

genre et style (Clot & Faïta, 2000). Dans l'extrait suivant, la conseillère décrit les différentes pratiques relatives à la prise d'informations sur un usager accompagné pour établir un diagnostic et une prise en charge éducative.

« Les informations, parfois on en a beaucoup, parfois on n'en a pas. Y'a des institutions où y'en a très peu, ou alors, les éducateurs ne veulent pas trop y aller dans le dossier. Ils attendent puis après ils vont voir dans le dossier après avoir rencontré la personne. » (Roseline-Émilie / Entretien 1)

C'est ici la voix de l'éducatrice spécialisée qui parle au travers du discours de la conseillère, mais sa présence est effacée au niveau énonciatif (absence de « je ») au profit d'une construction plus impersonnelle sous-tendue par un positionnement surplombant (*les informations, parfois on en a beaucoup, parfois on n'en a pas*). Le point de vue adopté privilégie en effet une saisie de l'activité dans sa généralité (*Y'a des institutions où y'en a très peu, ou alors, les éducateurs ne veulent pas trop y aller dans le dossier*). La configuration proposée rend compte à la fois des caractéristiques énonciatives de la figure de l'action-expérience interne (discours de type interactif, formes verbales au présent générique, adverbe de fréquence, pronom « on ») et de la figure de l'action-définition (discours de type théorique, formes verbales au présent générique, construction impersonnelle du type « y'a »). Les constructions du type « *parfois... parfois* » « *ou alors* » mettent en évidence les variantes du genre : il existe donc des institutions éducatives qui accumulent des rapports sur les usagers et d'autres au contraire qui les limitent ; de même la consultation de ces rapports varie d'un éducateur à l'autre dans la construction de son diagnostic. La formulation de ces variantes rend visible la démonstration d'une expertise du travail éducatif par la conseillère. Mais, en rendant compte de ces variantes, la conseillère donne également à voir à la candidate « *le contenant collectif de l'activité individuelle* » (Clot, 2011, p.254) à partir duquel cette dernière peut trouver des ressources pour situer sa pratique en comparaison à d'autres manières de faire (processus de stylisation). Autrement dit, l'exposition de ces variantes du genre peut apparaître aussi comme ayant une fonction d'accompagnement à la construction d'un discours d'expérience chez la candidate. Si l'expérience qui se manifeste ici fait référence à une connaissance des pratiques professionnelles du champ socio-éducatif, on trouve trace également dans cet extrait de l'expérience des candidats qu'a accompagnés la conseillère et qui lui permet de rendre compte des différentes manières de faire des éducateurs. Le point de vue en extériorité transparait également dans le glissement du « on » aux « éducateurs » qui produit l'effet d'un désengagement expérientiel de la conseillère dans le propos construit. Les caractéristiques tendent alors à se rapprocher de la construction d'une figure d'action-

expérience externe (*ou alors les éducateurs ne veulent pas trop aller dans le dossier. Ils attendent puis après ils vont voir dans le dossier après avoir rencontré la personne*).

8.1.2.4 Produire pour le candidat de nouvelles interprétations de son travail

Le conseiller s'engage parfois dans la production d'un discours d'expérience à propos du travail socio-éducatif du candidat, c'est-à-dire qu'il produit pour lui des interprétations de son activité de travail depuis une place d'éducateur spécialisé. En ce sens, il se substitue d'une certaine manière au candidat face à l'analyse de l'expérience de celui-ci qui est en jeu. Ce type de discours d'expérience sur le travail éducatif chez les conseillers apparaît comme tout à fait particulier en ce qu'il est un discours d'expérience sur le travail du candidat, construit par le conseiller. L'engagement des conseillers dans la production de ce type de discours d'expérience nous semble jouer une double fonction dans l'accompagnement. D'une part, une fonction développementale au sens où il contribue au développement d'un discours d'expérience chez le candidat sur son propre travail en proposant des interprétations complémentaires à l'activité qu'il a lui-même engagée sur son travail. D'autre part, une fonction identitaire au sens où le conseiller rend visible qu'il se reconnaît dans l'expérience du candidat. Nous proposons ici trois extraits qui permettent de mettre en évidence différents degrés d'engagement de la conseillère dans cette activité d'interprétation pour le candidat de son travail.

Une première forme de discours d'expérience sur le travail socio-éducatif des candidats a été identifiée dans les énoncés produits par les conseillers à travers lesquels ils tendent à prolonger la réflexion du candidat sur son travail éducatif. Ces discours d'expérience se constituent alors comme une ressource potentielle pour le candidat pour la construction de son propre discours d'expérience sur son travail. Dans l'extrait que nous proposons, la conseillère s'engage dans le développement d'une réflexion à propos d'un jeune, Sofiane, accompagné par le candidat.

« Alors y'a aussi des questions que je me suis posées par rapport à Sofiane, c'est-à-dire aussi, je vous l'ai dit sur l'histoire de la drogue et de son projet. Mais aussi pas seulement. Par exemple, il est très jeune. Il a seize ans et vous voyez, on les oblige finalement ces jeunes, plus ils sont en difficulté ces jeunes à l'école, plus on les oblige à faire un projet professionnel tôt. Et moi, il me semble qu'on fait un projet professionnel finalement quand on a presque terminé ses études. C'est un peu dommage. Voyez, y'a une contradiction là donc. Mais ça c'est général pour moi, mais en tout cas pour Sofiane, c'est ça. Il a seize ans, il a de grosses difficultés à l'école et il n'a jamais réussi puis on va lui demander un projet professionnel. Bien sûr, je sais que pour être peintre, il faut pas avoir

fait des études jusqu'à vingt-cinq ans. Néanmoins, il a droit de pas savoir encore et pourtant la société leur demande. C'est ça. Y'a comme une pression chez les éducateurs pour qu'ils soient bien rangés, hein, voyez ? Moi, pour moi, c'est une contradiction. C'est pas une contradiction pour vous en tant qu'éducateur. C'est vraiment les contradictions de la société. On a besoin que ces gamins ils soient vite vite bien rangés et hop, un projet professionnel et il est bien rangé. Hop, ça y est, ouf, c'est résolu. Alors que finalement y'a des gamins qui vont à l'école jusqu'à vingt ans et ils ne savent toujours pas ce qu'ils vont faire et personne ne leur demande ce qu'ils vont faire. Donc voyez, y'avait ça. » (Roseline-Doris / Entretien 3)

Le cas de Sofiane, exposé précédemment dans l'entretien d'accompagnement par le candidat, est repris par la conseillère dans l'extrait sélectionné. L'extrait débute par la mise en scène de son questionnement au sujet de ce jeune (*Alors y'a aussi des questions que je me suis posées par rapport à Sofiane, c'est-à-dire aussi, je vous l'ai dit sur l'histoire de la drogue et de son projet. Mais aussi pas seulement.*) C'est depuis la voix d'une éducatrice que la réflexion est engagée. Le discours de la conseillère opère alors une reprise des caractéristiques du jeune à partir d'une figure d'action-définition externe. Sofiane est pris comme objet de réflexion (*il est très jeune. Il a seize ans... Il a seize ans, il a de grosses difficultés à l'école et il n'a jamais réussi*). La conseillère configure ensuite les représentations qu'elle a des pressions sociales qui pèsent sur les jeunes sous la forme d'une construction théorique. Les caractéristiques linguistiques de cette configuration emprunte à la figure d'action-canonique externe, notamment par la mobilisation d'un discours de type théorique, le recours au présent générique, l'utilisation d'une marque agentive impersonnelle telle que « on » (*on les oblige finalement ces jeunes, plus ils sont en difficulté ces jeunes à l'école, plus on les oblige à faire un projet professionnel tôt... On a besoin que ces gamins ils soient vite vite bien rangés et hop, un projet professionnel et il est bien rangé. Hop, ça y est, ouf, c'est résolu*). A travers cette configuration, la conseillère fait parler une voix que nous qualifierons de transpersonnelle (Clot, 2011). Il s'agit de la voix des institutions qui encadrent nos comportements, celle qui véhicule des principes auxquels nous devons nous conformer, la doxa comme idéologie dominante. Face à cette voix, la conseillère oppose un point de vue personnel depuis sa propre voix d'éducatrice (*Et moi, il me semble*). Ce point de vue personnel est étayé par la mise en forme de représentations construites par l'expérience (*on fait un projet professionnel finalement quand on a presque terminé ces études*). Elle convoque aussi des connaissances générales qu'elle configure de façon canonique (*je sais que pour être peintre, il faut pas avoir fait des études jusqu'à vingt-cinq ans*) qui lui permettent d'argumenter en faveur de la position qu'elle défend (*Néanmoins, il a droit de pas savoir encore et pourtant la société leur demande... Alors que finalement y'a des gamins qui vont à*

l'école jusqu'à vingt ans et ils ne savent toujours pas ce qu'ils vont faire et personne ne le demande ce qu'ils vont faire). L'exposition de sa réflexion débouche sur une caractérisation du travail éducatif (*C'est un peu dommage. Voyez, y'a une contradiction là donc... Y'a comme une pression chez les éducateurs pour qu'ils soient bien rangés, hein, voyez ? Moi, pour moi, c'est une contradiction. C'est pas une contradiction pour vous en tant qu'éducateur. C'est vraiment les contradictions de la société).* La conseillère s'engage donc dans cet extrait dans la production d'une réflexion générale qui questionne les pratiques des éducateurs. Elle encourage ainsi le candidat à adopter un regard distancé sur les injonctions qui pèsent sur lui et plus largement les éducateurs dans les suivis éducatifs.

Le second extrait que nous proposons fait référence à un événement professionnel singulier évoqué par la candidate et repris ici par la conseillère, au cours duquel la candidate s'est opposée au fait de faire dormir dans des chambres séparées des jumeaux de trois ans, dont elle avait la responsabilité de la prise en charge éducative.

« Vous avez bien vu le réajustement que vous avez fait ? C'est que vous avez remanié ce premier projet qui, à votre avis, était un peu formaté parce qu'il ressemble trop à ce qu'on demande. C'était l'institution qui était collée à ces enfants. On parlait pas du besoin des enfants. Vous, vous avez dit : « Faut qu'on parte du besoin des enfants pour s'en occuper et c'est à l'institution de s'adapter ». C'est vraiment ça, vous voyez, dans votre projet. Donc c'est ça que vous avez dit. « On sépare les garçons des filles. Oui, mais moi j'ai des jumeaux de trois ans, et je vois pas pourquoi on les séparerait dans une famille. On ne va pas les séparer. Y'a strictement rien qui fait qu'on va les séparer. Y'a aucune raison de les séparer, et vraiment l'institution là, elle est maltraitante aussi en les séparant ». » (Roseline-Émilie / Entretien 3)

L'énoncé produit par la conseillère est construit sur la base d'une figure d'action-événement passé de type externe, c'est-à-dire qu'elle thématise l'activité de la candidate en lien avec cette situation singulière qu'elle a vécue (*vous avez remanié... vous, vous avez dit... donc c'est ça que vous avez dit...*). Bien qu'elle n'ait pas été présente au moment de la situation évoquée par la candidate, elle met en scène le positionnement éducatif de la candidate vis-à-vis de sa hiérarchie et des collègues sous la forme d'un discours rapporté au style direct (*Vous, vous avez dit : « Faut qu'on parte du besoin des enfants pour s'en occuper et c'est à l'institution de s'adapter »... « On sépare les garçons des filles. Oui, mais moi j'ai des jumeaux de trois ans, et je vois pas pourquoi on les séparerait dans une famille. On ne va pas les séparer. Y'a strictement rien qui fait qu'on va les séparer. Y'a aucune raison de les séparer, et vraiment l'institution là, elle est maltraitante aussi en les séparant »*). Ce faisant, elle endosse le point de vue éducatif de la candidate en incarnant littéralement sa parole. La

figure d'action externe se transforme alors en une figure d'action interne. Ce glissement au plan énonciatif manifeste corrélativement un glissement dans sa posture, puisqu'elle ne parle plus non seulement d'une place d'accompagnatrice, mais d'une place d'éducatrice et plus spécifiquement de la place de la candidate comme éducatrice. Elle parle ainsi pour la candidate au point de recourir au pronom « je » pour mettre en scène ses propos (*moi j'ai des jumeaux... je vois pas pourquoi...*). Par l'énoncé qu'elle produit, la conseillère rend visible son engagement dans une activité particulière vis-à-vis de la candidate. Il nous semble qu'elle met en exergue aux yeux de la candidate la pertinence de son positionnement éducatif vis-à-vis des jumeaux accueillis ainsi que les lacunes de l'institution (*Ce premier projet qui, à votre avis, était un peu formaté... C'était l'institution qui était collée à ces enfants. On parlait pas du besoin des enfants... L'institution là, elle est maltraitante aussi en les séparant*). Aussi, ce type de discours d'expérience sur le travail éducatif produit par la conseillère pour la candidate soulève des enjeux de reconnaissance identitaire forts car il manifeste une conception partagée du travail éducatif.

Enfin, le dernier extrait a été choisi parce qu'il illustre également un moment de basculement de la posture de la conseillère où celle-ci se met à endosser la place du candidat et à produire à sa place des interprétations de son travail éducatif.

« C'est là où il faut dire comment vous faites dans l'institution, comment vous vous impliquez à plusieurs niveaux dans l'institution (...). Vous pouvez dire par exemple : « *Je m'implique moi parce que dans les réunions, on doit discuter de tels problèmes* ». Là, vous m'avez dit quelque chose d'intéressant tout à l'heure. Vous m'avez dit : « *Voilà nous, on fait le diagnostic qu'on touche pas assez les filles du quartier, et que c'est pas parce qu'on ne les voit pas qu'il n'y a pas de besoin. On sait que les filles, elles sont parfois dans des situations difficiles* ». Vous l'avez dit quelque part. Elles ont une situation dans la famille où elles sont en risque d'être mariées, de retourner au pays. Donc y'a tout ça à faire. Y'a aussi le risque qu'elles travaillent mieux à l'école, mais en même temps ce n'est pas reconnu ce travail à l'école et finalement, elles vont arrêter très vite même si elles ont de bons résultats à l'école. Elles n'iront pas forcément faire des études parce que ça va les rendre indépendantes. Donc voyez, vous avez identifié ça. Donc votre implication, c'est de mettre en place quelque chose vers les filles. » (Roseline-Doris /Entretien 2)

L'ouverture de l'extrait est marquée par la construction d'énoncés prescriptifs relatifs à l'écriture du livret VAE (*c'est là où il faut dire comment vous faites dans l'institution, comment vous vous impliquez à plusieurs niveaux dans l'institution*). La conseillère quitte ensuite le registre prescriptif pour adopter un registre plus « fictionnel » engageant le candidat dans une exploration des contenus qu'il peut aborder en lien avec l'item concerné du livret

(vous pouvez dire par exemple). Elle se propose alors d'incarner par son discours le point de vue du candidat (« je m'implique moi parce que dans les réunions on doit discuter de tels problèmes »). La conseillère établit ensuite des liens avec des constats posés par le candidat précédemment pour illustrer la question de son implication dans l'institution (vous m'avez dit quelque chose d'intéressant tout à l'heure). Elle imagine à nouveau le discours du candidat sous la forme d'un discours rapporté au style direct sur la base de la connaissance qu'elle a construite de son expérience (« voilà nous, on fait le diagnostic qu'on touche pas assez les filles du quartier, et que c'est pas parce qu'on ne les voit pas qu'il n'y a pas de besoin. On sait que les filles, elles sont parfois dans des situations difficiles »). Le recours au « nous » et « on » thématise les pratiques du collectif auquel appartient le candidat. Le travail éducatif est ici saisi dans le discours de la conseillère depuis les caractéristiques de la figure d'action-expérience interne qui incarne la voix du candidat (discours interactif, propos général introduit par des formes pronominales impersonnelles ou collectives, présent générique). La question de la situation des filles dans les quartiers est ensuite spécifiée (Elles ont une situation dans la famille où elles sont en risque d'être mariées, de retourner au pays. Donc y'a tout ça à faire. Y'a aussi le risque qu'elles travaillent mieux à l'école, mais en même temps ce n'est pas reconnu ce travail à l'école et finalement, elles vont arrêter très vite même si elles ont de bons résultats à l'école. Elles n'iront pas forcément faire des études parce que ça va les rendre indépendantes). Cette spécification prend la forme d'une figure d'action-expérience externe. Elle cristallise le vécu de ces jeunes filles sous la forme d'un bilan (discours interactif, présent générique). L'extrait se clôture à nouveau par une prescription pour l'écriture du livret (Donc votre implication, c'est de mettre en place quelque chose vers les filles). A travers le repérage des différentes figures d'action produites par la conseillère, nous avons pu illustrer l'instabilité de son positionnement énonciatif depuis lequel elle endosse successivement la place d'accompagnatrice à l'écriture du livret puis celle du candidat dans l'interprétation de sa propre activité de travail. Ces mouvements énonciatifs que nous avons commencé à repérer dans cet extrait font l'objet du chapitre suivant à partir de l'analyse de séquences interactives. Ils manifestent la façon dont la conseillère instrumente ses diverses expériences (accompagnement, travail éducatif) pour accompagner le candidat dans la rédaction de son écrit.

8.2 L'analyse des discours d'expérience sur l'écriture du dossier

Dans cette seconde partie, nous présentons une analyse des discours d'expérience identifiés dans notre corpus à propos de l'écriture du dossier VAE pour comprendre l'activité

que déploient le candidat et le conseiller en situation d'accompagnement VAE quand ils se réfèrent à cette expérience. Une distinction a été posée selon que ces discours d'expérience sur le dossier VAE sont produits par le candidat (partie 8.2.1) ou par le conseiller (partie 8.2.2) nous permettant ainsi d'identifier des quelques dimensions des types d'activités dans lesquelles ils s'engagent en situation d'accompagnement VAE.

8.2.1 Analyse des discours d'expérience produits par le candidat à propos de l'écriture du dossier et activité engagée en situation d'accompagnement VAE

En situation d'accompagnement VAE, il ne se communique pas seulement des expériences liées au travail socio-éducatif. Les discours d'expérience à propos du travail sont effectivement les plus représentatifs de notre corpus, mais les candidats sont aussi amenés à rendre compte de l'activité qu'exige leur engagement dans la démarche VAE, notamment de la production du dossier VAE, et de l'expérience qu'ils en ont. Les énoncés produits par le candidat qui rendent compte de cette expérience permettent d'identifier la façon dont est convoquée l'expérience de l'écriture du dossier VAE dans la situation d'accompagnement. Comme nous l'avons montré précédemment à propos des discours d'expérience sur le travail socio-éducatif, les discours d'expérience sur l'écriture du dossier peuvent, eux aussi, sous-tendre différents types d'activité engagés par le candidat en situation d'accompagnement.

Plusieurs sous-parties structurent notre propos qui rendent compte de ces différents types d'activité identifiés la plus représentatifs de notre corpus : a) évoquer ou projeter son activité d'écriture pour la production du dossier (partie 8.2.1.1), b) exprimer des apprentissages qui résultent de l'activité d'écriture (partie 8.2.1.2), c) produire des commentaires évaluatifs sur son écrit (partie 8.2.1.3), d) reconsidérer une situation de travail vécue à partir d'une réflexion engagée au moment de l'écriture du dossier (partie 8.2.1.4).

8.2.1.1 Evoquer ou projeter son activité d'écriture pour la production du dossier

Au cours des entretiens d'accompagnement, la production du dossier VAE correspond à une activité orientée vers un passé ou vers un futur selon que les candidats s'engagent dans une évocation ou une anticipation de leur activité d'écriture. Cette tension entre évocation et anticipation est récurrente dans les discours produits par les candidats. Elle rend compte du

processus même d'écriture inhérent à la démarche d'accompagnement. L'expérience du candidat s'y manifeste en ce qu'une activité de pensée est engagée par celui-ci sur des représentations à propos de son engagement dans des activités d'écriture passées ou futures qu'il va configurer ou préfigurer par le discours.

Les deux extraits qui suivent illustrent la façon dont les candidats configurent, en situation d'accompagnement, à partir d'un processus d'évocation, des aspects de leur activité d'écriture du dossier.

« Ba en fait, ce que j'ai fait, c'est que j'ai repris toute la première partie. Voilà pour mettre les choses au clair et là du coup tout est... alors j'ai rajouté euh... là je vois, j'ai mis la loi sur le fait de pas séparer les frères et sœurs. J'ai expliqué comme quoi ça allait... comme quoi mon institution allait dans cette optique là et qu'elle avait lancé cette loi. » (Roseline-Émilie / Entretien 3)

Dans cet extrait, ce n'est plus le travail socio-éducatif mais l'activité d'écriture du dossier qui constitue « *l'agir-référent* » du discours d'expérience de la candidate. Les descriptions proposées apparaissent sous la forme d'un récit interactif caractéristique de la figure de l'action-événement passé interne. La candidate se réfère à des moments d'écriture passés pour lesquels elle rend compte des activités accomplies à la conseillère (*j'ai fait... j'ai repris... j'ai ajouté... j'ai mis... j'ai expliqué... j'ai raconté*). Les formes verbales marquent un ancrage dans le passé et sont introduites par le recours à un « je » qui correspond, non plus à la voix de l'éducatrice mais celle de la candidate engagée dans l'écriture du dossier. Il y a ici un discours d'expérience en ce que la candidate configure des représentations passées des situations d'écriture du dossier pour la conseillère en privilégiant l'organisation narrative de ses souvenirs. La candidate met en scène également un autre « je » (*là je vois*) qui marque un dédoublement de l'instance énonciative. La candidate de la situation d'accompagnement se place en commentatrice de l'écrit produit ou plutôt en commentatrice de l'activité de la candidate engagée dans l'écriture du dossier. Ces phénomènes de dédoublement énonciatif chez le locuteur sont propices à l'ouverture d'un espace de réflexion sur l'écrit où se confrontent dans le discours le point de vue de la candidate engagée dans l'écriture à celui de la candidate engagée dans la situation d'accompagnement. Ces phénomènes peuvent aussi faire se côtoyer le « je » du candidat engagé dans l'écriture du dossier et le « je » de l'éducateur, comme c'est le cas dans l'exemple suivant.

« Donc en fait j'ai raconté un peu ma life, ma vie personnelle et tout le tralala pour dire comment j'ai fait pour passer du militantisme au social. » (Roseline -Albin / Entretien 1)

Le candidat de la situation d'accompagnement commente son travail d'écriture (*j'ai raconté un peu ma life, ma vie personnelle et tout le tralala*) par la mise en scène de la voix du candidat engagé dans l'écriture du dossier. Il rend visible également, à l'adresse de la conseillère, l'intention communicative qui préside à cette activité d'écriture passée (*pour dire comment j'ai fait pour passer du militantisme au social*). Alors que le premier « je » (*j'ai raconté*) a pour référent l'activité d'écriture du dossier, le second « je » (*j'ai fait*) a pour référent son parcours socio-professionnel à travers la mise en scène de la voix de l'éducateur. L'activité du premier permet alors de re-saisir l'activité du second d'un point de vue réflexif et de dégager un sens au parcours biographique (*le passage du militantisme au social*). On peut y voir là la manifestation de l'expérience du candidat dans ce mouvement de distanciation opéré sur son propre parcours à travers le jeu de mise en voix soit du candidat engagé dans l'écriture du dossier, soit de l'éducateur.

L'extrait suivant illustre la façon dont le candidat préfigure son activité d'écriture pour la production du dossier.

« Dans la fonction 1, ce dont je pourrais parler justement, c'est comment j'suis rentré... Ba moi, mon arrivée dans ce club de prévention en fait. On m'a expliqué en fait que sur le quartier où j'allais travailler, y'avait justement un groupe de jeunes qui foutait un peu... qui foutait vraiment la zizanie et qui se faisait vraiment entendre jusqu'aux réunions des élus. Donc voilà, moi ça m'a plu. Justement parce que c'était une tranche d'âge avec laquelle j'aime bien travailler, c'est-à-dire les 14-17. Donc c'est pour ça que je voulais en parler dans la fonction 1. C'est comment j'ai fait pour rentrer dans ce groupe-là. Donc c'est ça. » (Florence-Doris / Entretien 1)

C'est d'abord la voix du candidat engagé dans l'activité d'écriture du dossier qui est mise en scène dans l'énoncé (*dans la fonction 1, ce dont je pourrais parler justement c'est ... donc c'est pour ça que je voulais en parler dans la fonction 1*). La description de cette activité d'écriture se présente comme imbriquée à la description d'une situation de travail (*comment je suis rentrée... mon arrivée dans l'institution ...*). Dans cet extrait, plusieurs voix se succèdent, à travers les différentes manifestations du « je » dans le discours du candidat, celle du candidat anticipant son activité d'écriture du dossier, celle de l'éducateur évoquant une situation de travail vécue singulière (son arrivée dans le club de prévention) puis s'en détachant pour la reconsidérer depuis son expérience (*voilà, moi ça m'a plus. Justement parce que c'est une tranche d'âge avec laquelle j'aime bien travailler...*). La première est tournée vers la projection dans une situation à venir, celle de l'écriture du dossier, les deux autres sont tournées vers l'évocation ou la reconsidération d'une situation passée associée au travail éducatif. Cette articulation entre plusieurs situations de référence d'une part, entre projection

ou évocation d'une activité d'écriture et reconsidération d'une activité de travail d'autre part, et entre le « je » de l'écriture et le « je » du travail, illustre précisément les mouvements de va-et-vient de la pensée qui prennent place en situation d'accompagnement VAE et dont on trouve la trace dans les discours produits. Nous reviendrons plus précisément sur cet extrait dans le chapitre suivant pour analyser les mouvements dialogiques et contextuels qui se jouent dans l'interaction où cet extrait prend place.

8.2.1.2 Exprimer des apprentissages qui résultent de l'activité d'écriture

L'expérience de l'écriture du dossier VAE peut non seulement être convoquée à partir d'un processus d'évocation ou de projection, mais elle peut également être formalisée selon d'autres modalités. Parfois le candidat change de registre pour appréhender cette activité d'écriture du dossier VAE. Il ne l'appréhende plus dans sa singularité en référence à une situation particulière passée ou projetée mais du point de vue des apprentissages qui résultent de la confrontation à ce type d'activité. Cette forme d'appréhension de l'activité d'écriture repose sur un processus de « généralisation » (Astier, 2001) où le candidat énonce sous la forme de savoirs, les principes qui organisent son activité d'écriture. Astier a associé cette position réflexive de reconsidération d'un « je agissant » (ici le « je » du sujet engagé dans l'écriture) à l'une des instances de l'expression d'expérience, qu'il a désignée comme le « soi », en référence aux travaux de Ricoeur sur l'identité ipse. Le « soi » rend compte de « *l'activité par laquelle le sujet se saisit lui-même comme objet de réflexion pour se dire* » et depuis laquelle « *il n'organise pas son activité selon la temporalité de l'action* » mais selon des temporalités qui s'entremêlent et des représentations dégagées de toutes références temporelles singulières (Ibid., p. 235).

Le premier extrait proposé illustre cette forme que peuvent prendre les discours d'expérience à propos de l'écriture du dossier quand ils manifestent les apprentissages du candidat relatifs à sa démarche d'écriture.

« Ba déjà, j'ai le syndrome de l'affaiblissement. Ça je l'ai toujours eu. Donc ça me prend toujours du temps pour s'y mettre et après je fais des brouillons et encore des brouillons et je demande à ce qu'on me corrige. Voilà. »
(Roseline-Albin / Entretien 1)

Le candidat rend compte d'une élaboration de son expérience à partir de l'activité d'écriture du dossier VAE. L'expérience se donne à voir comme savoir énoncé par le candidat à propos de l'activité d'écriture. Cette expérience est mise en rapport avec des caractéristiques

identitaires que le candidat s'attribue (*J'ai le syndrome de l'affaiblissement. Ça je l'ai toujours eu*). La configuration des représentations qu'il opère apparaît comme décontextualisée par rapport à une situation de référence particulière. Elle renvoie davantage à un ensemble de situations où le candidat a été confronté à l'écriture. De ces situations, le candidat formule un savoir qui se présente sous la forme d'une « action modélisée » (Astier, 2001), d'une « action-type » ou d'un « schéma habituel » (Bulea & Bronckart, 2006). Il exprime des habitudes d'action constituées sur la base de différents moments d'activités vécus d'écriture du dossier (*donc ça me prend toujours du temps pour s'y mettre et après je fais des brouillons et encore des brouillons et je demande à ce qu'on me corrige*). C'est la voix du candidat engagé dans l'écriture du dossier qui s'exprime, mais il s'agit d'un candidat réflexif au sens où il saisit cette activité réflexivement pour en modéliser les caractéristiques typiques de son engagement. Le « je » renvoie à la représentation que le candidat construit de lui-même depuis l'activité réflexive qu'il engage à propos de son activité d'écriture. Le « soi » défini par Astier (2001) correspond alors à ce « je » réflexif qui se manifeste à travers ces prises de distance sur un vécu situé et singulier. Au plan linguistique, cette configuration emprunte les caractéristiques de la figure de l'action-expérience interne (discours interactif, axe de référence temporelle non borné, adverbe « toujours », présent générique). Le second extrait que nous proposons ci-dessous illustre également cette problématique de l'énonciation d'un savoir relatif à l'activité d'écriture.

« Je trouve que je suis bien moins efficace le soir qu'en journée (...) je pense que c'est lié au fait que j'ai pas forcément confiance dans mes capacités d'écriture. Je sais que dans chaque fonction, je suis dans le blocage, donc je vais laisser un petit peu et je vais revenir, je vais réécrire encore, mais en étant pas sûre vraiment de ce que je mets. Est-ce que j'avance dans la bonne direction ? Et du coup, c'est vrai que chez moi ça rallonge ce que je dois produire, le temps sur lequel je dois me poser. En même temps, ça ne me dérange pas si après ça m'amène là où je dois aller. » (Roseline-Amèle / Entretien 1)

Dans cet extrait, la candidate exprime sur le registre du bilan son expérience de l'activité d'écriture du dossier (*je suis bien moins efficace le soir qu'en journée*) et apporte des éléments de justification à cette routine de travail, à partir desquels elle en déduit des traits identitaires (*je pense que c'est lié au fait que j'ai pas forcément confiance dans mes capacités d'écriture*). Elle décrit une habitude de travail mise en place pour avancer dans l'écriture du dossier qui donne à voir la connaissance qu'elle a construite en lien avec sa façon d'appréhender le travail d'écriture attendu en VAE. Cette expérience ne réfère pas à un épisode passé singulier mais exprime une habitude d'activité qu'elle se reconnaît comme

apprentissage (*je sais que dans chaque fonction je suis dans le blocage*). A cette habitude d'activité correspond une stratégie d'action (*laisser un petit peu... revenir... réécrire...*). Cet énoncé rend compte d'une élaboration en pensée et en discours de la candidate où plusieurs épisodes passés similaires ont été comparés dans une visée de généralisation de l'activité d'écriture du livret (*chez moi ça rallonge ce que je dois produire le temps sur lequel je dois me poser*). En termes de figure d'action, on peut repérer les caractéristiques linguistiques d'une figure de l'action-expérience interne dont l'agir-référent renvoie à l'activité d'écriture. C'est ici principalement la voix de la candidate engagée dans l'activité d'écriture qui s'exprime, et non celle de l'éducatrice. Cette voix rend compte d'un positionnement réflexif du point de vue mis en scène par la candidate-locutrice. En même temps, on trouve trace de la présence de la candidate-locutrice à travers des modalisations telles que « *je trouve* », « *je pense* », « *je sais* » qui rendent visible un jugement modal en extériorité sur le point de vue de la candidate engagée dans l'écriture du dossier. L'expérience de l'écriture du dossier se manifeste ici par l'engagement de la candidate dans cette activité réflexive qui la conduit à se reconnaître comme un sujet qui a construit des connaissances et qui est en mesure d'en rendre compte dans la situation présente.

8.2.1.3. Evaluer sa production écrite pour ajuster son discours d'expérience

Le candidat adopte également de temps à autre un point de vue distancé et évaluatif, non pas sur sa pratique d'écriture, mais sur son écrit. Cette position place le candidat-locuteur de l'entretien d'accompagnement en situation de produire des jugements sur l'activité du candidat engagé dans l'écriture du dossier.

« Plus j'écris, plus j'arrive à dire des choses plus globales, qui je pense prennent en compte des choses d'éducateur spé en très peu de mots et en très peu de phrases je crois. Parce que j'essaie vraiment d'utiliser les mots professionnels, les mots qu'on utilise dans notre métier. Et puis, il y a toujours, je sais pas, cette envie, d'écrire de raconter quoi. Moi dans mes dossiers, j'écris beaucoup, dans mes dossiers, moi je raconte ce que je fais. J'ai un suivi, c'est limite psy ce que je fais. Je dis : « *Elle était habillée comme ça, elle avait cette tête-là* ». C'est important pour moi dans mon travail, parce qu'après moi je comprends les choses par la suite. Donc moi, il faut que j'oublie cette écriture, faut que je la zappe de ma manière d'écrire parce qu'elle est un peu imagée, y'a plein d'histoires dedans. C'est là aussi où je me pose encore plein de questions, où je suis vachement mal à l'aise. Est-ce que je suis pas en train de raconter ma vie là ? Je suis pas en train d'en faire un peu trop ? Ça pourrait être pris comme du zèle. » (Roseline-Norah / Entretien 1)

Dans cet extrait, la candidate commence par énoncer des savoirs relatifs à sa pratique d'écriture du dossier (*Plus j'écris, plus j'arrive à dire des choses plus globales, qui je pense*

prennent en compte des choses d'éducateur spé en très peu de mots et en très peu de phrases je crois). L'expression de ce savoir s'opère depuis la mise en scène de la voix de la candidate engagée dans l'écriture VAE et depuis les caractéristiques linguistiques de la figure d'action-expérience interne (discours interactif, présent générique, recours au « je », absence de référence à une situation singulière). La candidate rend compte, à partir d'un positionnement réflexif, de son apprentissage progressif à dire ce qui constitue le travail de l'éducateur spécialisé à travers la recherche des mots du métier pour parler de son métier, de l'appropriation stylistique du genre discursif propre au métier d'éducateur (*Parce que j'essaie vraiment d'utiliser les mots professionnels, les mots qu'on utilise dans notre métier*). En même temps, la présence de modalisation dans son discours (« je pense » ou « je crois ») atténue la position revendiquée de sujet porteur de connaissances vis-à-vis de la conseillère. Sa pratique d'écriture du dossier est mise en regard d'autres pratiques d'écriture propres au métier d'éducateur. La candidate met en forme également les habitudes qui constituent ces pratiques (*il y a toujours, je sais pas, cette envie, d'écrire de raconter quoi*). Elle exprime alors son propre style (*Moi dans mes dossiers, j'écris beaucoup, dans mes dossiers, moi je raconte ce que je fais*) et se met en scène, comme éducatrice engagée dans une pratique d'écriture, à partir d'un discours rapporté au style direct (*Je dis : « Elle était habillée comme ça, elle avait cette tête-là »*). Cette manière d'écrire propre à sa pratique d'éducatrice est prise comme objet de réflexion. La candidate s'engage alors dans la configuration de représentations qui caractérisent son style d'écriture comme éducatrice (*J'ai un suivi, c'est limite psy ce que je fais... C'est important moi pour moi dans mon travail, parce qu'après moi je comprends les choses par la suite*) à partir de la production d'une figure d'action-définition interne (discours théorique, construction impersonnelle « c'est », présent générique). Elle en souligne la nécessité du point de vue du travail éducatif mais pointe également les limites du point de vue du dossier VAE. Ses pratiques d'écriture pour le travail éducatif et pour la VAE sont ainsi mises en perspectives depuis l'expérience qu'elle a de chacune d'elles. Cette mise en perspective la conduit à énoncer des règles d'action pour son activité d'écriture du dossier (*Donc moi, il faut que j'oublie cette écriture, faut que je la zappe de ma manière d'écrire parce qu'elle est un peu imagée, y'a plein d'histoires dedans*) qu'elle exprime à partir des caractéristiques de la figure d'action-canonique (discours théorique, modalisation déontique « il faut »). Par la mise en scène du discours intérieur de la candidate engagée dans l'écriture du dossier, la candidate exprime aussi ses doutes et ses craintes (*C'est là aussi où je me pose encore plein de questions, où je suis vachement mal à l'aise. Est-ce que je suis pas en train de*

raconter ma vie là ? Je suis pas en train d'en faire un peu trop ?). Le jury apparaît alors comme une instance dont l'évaluation est anticipée (*Ça pourrait être pris comme du zèle*).

8.2.1.4 Reconsidérer une situation de travail vécue à partir d'une réflexion engagée au moment de l'écriture du dossier

L'engagement du candidat dans l'activité d'écriture peut le conduire à reconsidérer l'expérience qu'il a élaborée d'une situation de travail vécue. L'extrait ci-dessous illustre les déplacements opérés par une candidate, au moment de l'écriture, dans la manière de reconsidérer son écrit et plus largement la situation de travail dont elle rend compte dans son dossier. Ces déplacements dans le discours de la candidate nous semblent au cœur des processus de développement d'un discours d'expérience sur le travail.

« Oui j'avais vu pour parler d'une fratrie. Mais j'ai changé cette idée là de parler d'eux en fait parce que je me suis rendue compte en écrivant que j'avais vraiment l'impression d'écrire le travail d'une EJE (Éducatrice de jeunes enfants). Et là, depuis à peu près un mois, y'a un adolescent qui a été accueilli sous mon pavillon. Et je me dis que ça serait beaucoup plus intéressant pour moi de montrer mon travail auprès d'un ado. Et j'avais pas écrit de travail d'un adolescent avant. J'avais pas eu l'occasion d'accueillir vraiment un adolescent au sein du mon pavillon. Je suis arrivée, à chaque fois, ils étaient déjà présents, donc j'avais pas vraiment fait ce travail d'accueil et je me suis dis... là j'ai commencé à l'écrire et tout. » (Roseline-Émilie / Entretien 1)

La candidate communique une expérience en lien avec son engagement dans l'activité d'écriture du dossier (*j'avais vu pour parler d'une fratrie*) qui a donné lieu à une prise de décision quant à la situation de travail qu'elle envisageait d'écrire dans son dossier (*mais j'ai changé cette idée là de parler d'eux en fait*). Cette décision résulte d'une prise de conscience à propos de son écrit qui a fait « rupture » au cours de l'activité d'écriture (*parce que je me suis rendue compte en écrivant que j'avais vraiment l'impression d'écrire le travail d'une EJE*). L'énoncé produit rend compte d'une prise de distance de la candidate vis-à-vis de son écrit (position réflexive et évaluative). La candidate-locutrice met ainsi en scène la voix de la candidate engagée dans l'écriture et exprime les apprentissages que cette activité a fait émerger. La candidate avait initialement pensé à une situation de travail pour son livret qu'elle trouvait pertinente au regard des compétences qu'elle avait mobilisées. Face à l'écriture de cette situation de travail pour le dossier, cette situation lui apparaît comme étant plus proche du travail d'une éducatrice de jeunes enfants (diplôme qu'elle possède déjà) or elle vise pour la VAE un diplôme d'éducateur spécialisé. Ici la candidate exprime l'écart qu'elle a perçu entre ce qu'elle écrit de son travail, ce qu'elle donne à voir (le travail d'une éducatrice de jeunes

enfants) et ce qu'elle vise comme diplôme (un diplôme d'éducateur spécialisé). Autrement dit, des tensions dans les représentations de soi (vécues/visées). La candidate poursuit alors à partir de la présentation d'une situation de travail inédite et contemporaine au cours de laquelle elle a accompagné un adolescent (*et là depuis à peu près un mois y'a un adolescent qui a été accueilli sous mon pavillon*). Cette situation apparaît en rupture par rapport à d'autres accompagnements éducatifs que la candidate a effectués au cours desquels les enfants étaient beaucoup plus jeunes. Cette situation présente donc un caractère inédit dans le parcours professionnel de la candidate. On distingue un avant et un après à partir duquel la candidate se reconnaît un apprentissage. La situation de travail est configurée de sorte que ses spécificités sont mises en évidence pour la conseillère (*l'accueil d'un adolescent, et non plus seulement des enfants*). La candidate resitue ici son activité par rapport à un répertoire d'autres situations professionnelles rencontrées. La candidate s'engage ensuite dans une reconsidération de son expérience de travail (*et j'avais pas écrit de travail d'un adolescent avant, j'avais pas eu l'occasion d'accueillir vraiment un adolescent au sein du mon pavillon, je suis arrivée à chaque fois ils étaient déjà présents donc j'avais pas vraiment fait ce travail d'accueil*). La voix de l'éducatrice réflexive est ici mise en scène pour présenter à la conseillère un bilan d'expériences passées. En ce sens, on peut dire qu'elle configure par le discours une représentation de la situation de laquelle elle dégage ce qui la rend unique et formule ce qui la discrimine des autres. C'est ainsi, à travers la mise en perspective de la situation présentée au regard d'autres, que se manifeste ici l'expérience de la candidate. La forme du discours d'expérience identifié dans cet énoncé fait apparaître, comme dans l'extrait précédent, des caractéristiques linguistiques relevant à la fois de la figure de l'action-expérience (adverbe de fréquence « *à chaque fois* ») et la figure de l'action-événement passé (forme verbale au passé, marqueur temporel « *avant* »). A partir de la description de cette situation de travail inédite, elle réintroduit la voix de la candidate engagée dans l'activité d'écriture (*et je me dis que ça serait beaucoup plus intéressant pour moi de montrer mon travail auprès d'un ado*). Il s'agit là de l'expression d'un apprentissage relatif à la démarche VAE qui l'amène à revisiter le choix de sa situation de travail pour le dossier et identifier de façon plus claire les attentes du dossier dans la perspective d'évaluation par le jury.

L'extrait proposé nous paraît illustratif du « cheminement d'action et de pensée » de la candidate (ce qu'elle a fait et ce qu'elle s'est dit à soi-même) relatif à l'activité d'écriture d'une situation de travail qu'elle avait initialement prévue de présenter dans son dossier. La candidate met en scène son discours intérieur (« *je me suis dit...* ») utilisé à de nombreuses

reprises) qui l'a conduite à faire un choix pour son livret. Elle rend compte ici d'apprentissages tant au niveau de la VAE que de son travail. Cet extrait nous semble intéressant à double titre. D'une part, pour montrer comment la candidate revisite, réélabore et développe son expérience du travail à l'occasion de l'écriture du dossier. D'autre part, pour montrer l'importance des moments de travail personnel entre deux entretiens d'accompagnement, qui sont des moments où le candidat réfléchit à son expérience de travail et écrit son livret et qui sont aussi l'occasion d'un développement au regard des enjeux de sa validation. C'est dans ces moments que peuvent surgir des interrogations qui peuvent être reprises dans le cadre des entretiens avec la conseillère et ensuite co-élaborées.

Si ces prises de conscience opérées à l'occasion de l'écriture permettent aux candidats d'appréhender des situations de travail vécues avec un nouveau regard, elles ne sont pas non plus sans engager le candidat dans un questionnement plus large sur sa légitimité dans la démarche VAE.

« Moi, par contre, j'ai été un peu gênée quand je faisais ça parce que l'expérience dont je parle, c'est quand je travaillais dans une mairie en fait. Et encore cette même question qui résonne, de savoir si le fait que je sois pas dans une structure éduc spé ou éduc, si ça pouvait me causer préjudice, dans le sens où je travaille pour une mairie, un service jeunesse. Donc j'étais super mal à l'aise quand je remplissais ces cases en fait, que j'étais service jeunesse. Et je vois bien la différence parce que j'ai travaillé dans deux clubs de prévention et je sais que c'est différent. » (Roseline-Norah / Entretien 1)

Dans cet extrait, la candidate fait référence à une situation passée et singulière où son activité d'écriture a fait émerger une question (*Et encore cette même question qui résonne, de savoir si le fait que je sois pas dans une structure éduc spé ou éduc, si ça pouvait me causer préjudice*). Cette question renvoie à l'anticipation de l'évaluation par le jury de son dossier. Aussi, si la conseillère constitue le « destinataire immédiat » de l'énoncé, le jury apparaît comme un « destinataire de second rang » puisque la candidate convoque le jury à travers la conseillère (Astier, 2001). Ce questionnement est configuré depuis l'expression d'un discours intérieur. Il est associé à des affects négatifs (*un peu gênée quand je faisais ça ... super mal à l'aise quand je remplissais ces cases*). A la mise en scène de la voix de la candidate engagée dans l'écriture (*j'étais un peu gênée quand je faisais ça... l'expérience dont je parle... donc j'étais super mal à l'aise quand je remplissais les cases*), se succède la voix de l'éducatrice (*quand je travaillais dans une mairie... le fait que je sois pas dans une structure éduc spé... je travaille pour une mairie*) puis de la candidate-locutrice (*je vois bien la différence*). Ces différents mouvements énonciatifs internes rendent compte des mouvements de pensée de la

candidate dans cette activité qui la conduit à articuler les enjeux d'une situation à venir (la situation d'évaluation) avec différentes situations professionnelles vécues où l'exercice de la fonction d'éducatrice s'est déroulé dans des structures plus ou moins reconnues dans le champ professionnel comme étant à proprement parler « éducatives ». C'est l'activité réflexive qu'induit l'écriture qui amène la candidate à douter de sa légitimité dans la démarche VAE. Elle regarde son expérience de travail par les yeux du jury et anticipe « un préjugé ». Alors même qu'elle se reconnaît dans une pratique éducative, elle se demande si son expérience en mairie ne constitue pas un obstacle à sa démarche. La reconsidération de son expérience du travail s'opère depuis une nouvelle expérience, celle de la construction du dossier VAE. Cette démarche met en évidence la capacité de réflexivité de la candidate à comparer différentes expériences de travail vécues (celle de la mairie et celle des clubs de prévention) pour reconfigurer le sens de celles-ci au regard des enjeux de l'évaluation dont elles vont faire l'objet.

L'activité d'écriture du dossier produit des effets sur les représentations que le candidat a de lui-même dans le travail qu'il exerce et pour lequel sa demande de validation est effectuée. La situation d'accompagnement apparaît dès lors comme l'espace où peuvent s'exprimer les reconfigurations de représentations de soi dans l'activité de travail opérées depuis l'engagement dans l'écriture du dossier.

« C'est en écrivant le livret que je me suis dit : « *Mince ! Ça fait des années que je suis dans cette institution et j'en avais même pas conscience vraiment. Et du parcours que j'ai fait quand même. Vraiment des trucs que j'ai réussi à apprendre à faire* ». Ba la fonction 3, quand j'ai écrit ça, je me suis dit : « *Ah ouais, j'ai réussi à faire ça !* » » (Roseline-Amèle / Entretien 1)

Comme précédemment, c'est à partir du récit d'une situation passée et singulière (figure de l'action-événement passé) que la candidate-locutrice exprime pour la conseillère quelque chose qui a fait expérience pour elle au cours de l'activité d'écriture. Cette expérience résulte d'une prise de conscience qui s'est produite au moment de l'écriture du dossier et qui a fait rupture dans l'activité de la candidate. La mise en scène du dialogue intérieur de la candidate engagée dans l'écriture du dossier apparaît comme un étayage au discours d'expérience configuré (*je me suis dis : « mince... Je me suis dis : « ah ouais ...*). Ce dialogue intérieur rend compte d'un double apprentissage selon le point de vue énonciatif privilégié. Un apprentissage en tant que candidate engagée dans l'activité écriture au cours de laquelle elle ré-élabore les représentations dont elle dispose à propos de son expérience du travail éducatif,

mais également un apprentissage en tant qu'éducatrice qui fait suite aux années d'exercice dans son institution (« *Mince ! Ça fait des années que je suis dans cette institution et j'en avais même pas conscience vraiment. Et du parcours que j'ai fait quand même. Vraiment des trucs que j'ai réussi à apprendre à faire* »). On observe ici un déplacement de l'instance énonciative du « je » candidate au « je » éducatrice, de même que l'agir référent « glisse » de l'activité d'écriture du dossier VAE à l'activité de travail. On voit ici combien l'activité d'écriture du dossier met la candidate en réflexion sur son activité de travail et la conduit à ré-élaborer son expérience de travail en transformant le point de vue qu'elle a sur celle-ci. Les effets identitaires de la démarche sont ici rendus manifestes pour l'interlocuteur à travers la configuration d'une expérience (celle de l'écriture) sur une autre expérience (celle du travail éducatif).

8.2.2 Analyse des discours d'expérience produits par le conseiller à propos de l'écriture du dossier et activité engagée en situation d'accompagnement VAE

L'étude de notre corpus a mis en évidence la présence de discours d'expérience du conseiller à propos de l'accompagnement à l'écriture du dossier. Les analyses que nous avons conduites ont permis d'identifier différents types d'activité dans lesquelles s'engagent les conseillers à partir desquelles se configurent ces discours : a) rendre compte des pratiques d'accompagnement à l'écriture du dossier (8.2.2.1), b) utiliser les connaissances construites par l'accompagnement pour mettre en perspective le travail du candidat (partie 8.2.2.2), c) décrire son vécu de la situation d'accompagnement du candidat (partie 8.2.2.3), d) préfigurer l'activité du candidat dans la démarche VAE (partie 8.2.2.4), e) formuler des prescriptions ou des conseils pour l'écriture du dossier (partie 8.2.2.5).

8.2.2.1 Rendre compte des pratiques d'accompagnement à l'écriture du dossier

Si le candidat s'engage parfois dans la formulation d'un discours d'expérience à propos de son activité d'écriture, le conseiller est lui aussi amené à produire des discours d'expérience en lien avec l'écriture des dossiers VAE. De sa place de conseiller, il s'agit de son expérience de l'accompagnement à l'écriture du dossier. L'extrait ci-dessous rend visible la forme que peut prendre ces discours d'expérience lorsqu'ils apparaissent au cours des entretiens que les conseillers mènent avec les candidats.

« Quand on conseille, le choix vous reste, on conseille pas forcément de reprendre la même situation d'une fonction à l'autre pour diversifier les situations et les cas pour qu'on s'épuise pas à la lecture. » (Roseline-Émilie / Entretien 1)

Dans cet extrait, la conseillère rend visible pour la candidate une formalisation de son expérience d'accompagnement. La configuration linguistique de l'énoncé qu'elle produit emprunte aux caractéristiques de la figure de l'action-expérience (discours interactif, présent générique, pronom impersonnel). Son discours est construit depuis le recours au pronom « on » qui manifeste l'intention de la conseillère de parler au nom d'un collectif auquel elle revendique son appartenance, plutôt qu'en son propre nom. Le « on » est utilisé ici pour exprimer des règles qui organisent les habitudes de travail du collectif des conseillers (*Quand on conseille, le choix vous reste, on conseille pas forcément de reprendre la même situation d'une fonction à l'autre pour diversifier les situations et les cas pour qu'on s'épuise pas à la lecture*). C'est le genre tel que la clinique de l'activité l'a formalisé qui s'exprime ici. D'ailleurs, le conseil formulé à l'adresse du candidat se charge de cette dimension générique qui lui confère alors une valeur plus forte. L'expérience, saisie dans sa dimension collective, apparaît ici comme un étayage identitaire à sa pratique d'accompagnement pour fonder la légitimité de son positionnement auprès de la candidate et des conseils formulés.

8.2.2.2 Utiliser les connaissances construites par l'accompagnement pour mettre en perspective le travail du candidat

L'expérience d'accompagnement à l'écriture du dossier permet aussi aux conseillers d'approfondir leur connaissance des différentes facettes du métier d'éducateur à travers la variété des contextes professionnels qu'ils rencontrent au travers des candidats qu'ils accompagnent. Cette expérience d'accompagnement se constitue alors comme une ressource dans l'accompagnement, parfois remobilisée pour faire voir au candidat la spécificité de sa propre expérience professionnelle comparée à d'autres.

« J'ai accompagné un autre candidat qui a travaillé dans un club de prévention en banlieue et il disait : « A Paris, y'a énormément de choses. Beaucoup plus que dans les autres villes. Par exemple, les régies de quartier ». Vous, vous avez plein d'associations qui sont financées par la ville. C'est incroyable ! La configuration du travail de l'éducateur, elle est même plus difficile à identifier, je trouve. » (Roseline-Doris / Entretien 3)

Ici la conseillère fait référence à une situation d'accompagnement passée et singulière dont le travail éducatif du candidat accompagné dans la situation actuelle présente des

similarités avec celui du candidat accompagné de la situation de référence passée (*j'ai accompagné un autre candidat qui a travaillé dans un club de prévention en banlieue*). La mise en forme de cette situation s'opère à travers la construction d'une figure d'action-événement passé de type interne (récit interactif, formes verbales au passé, recours au « je ») depuis laquelle la conseillère met en scène la voix de l'accompagnatrice. A travers la situation racontée, la conseillère fait également parler une autre voix, celle du candidat accompagné par le passé sous la forme d'un discours rapporté au style direct (*il disait : « A Paris, y'a énormément de choses. Beaucoup plus que dans les autres villes. Par exemple, les régies de quartier »*). Elle s'appuie sur la saisie qu'il a effectuée du travail éducatif pour donner à voir au candidat actuel les spécificités de son propre travail (figure de l'action-définition interne repérable par le recours à un discours de type théorique, présent générique, construction impersonnelle « y'a »). La conseillère change à nouveau de positionnement énonciatif en s'exprimant depuis sa propre voix d'accompagnatrice et en proposant au candidat une construction plus personnelle des caractéristiques du travail des éducateurs en prévention à Paris (*Vous, vous avez plein d'associations qui sont financées par la ville. C'est incroyable... je trouve*). Cette construction appréhende le travail de l'éducateur en prévention à partir d'une mise en forme typique de l'action-définition (*La configuration du travail de l'éducateur, elle est même plus difficile à identifier*). On voit ainsi comme les situations d'accompagnement sont l'occasion d'apprentissages pour la conseillère à propos du travail éducatif. Ces apprentissages peuvent être réinvestis dans d'autres accompagnements permettant à la conseillère d'aider le candidat à spécifier les caractéristiques du travail d'éducateur qu'il exerce.

8.2.2.3 Décrire son vécu de la situation d'accompagnement du candidat

Les discours d'expérience du conseiller sur l'accompagnement à l'écriture du dossier VAE renvoient parfois à la situation singulière qu'il vit avec le candidat qu'il accompagne. Le discours exprime alors le vécu du conseiller en lien avec cette situation.

« Je vous assure, vous m'avez donné du fil à retordre avec votre dossier parce que je me suis dit : « Ça fait son deuxième travail. Je suis sûre qu'il va être fâché parce que je vais lui demander de refaire encore ». Ça j'étais sûre de ça. Voyez, mais je vous assure, je me suis réveillée la nuit pour ça. » (Roseline-Doris / Entretien 3)

La conseillère ancre son discours dans une situation de travail passée au cours de laquelle elle était engagée dans la lecture du dossier du candidat. Cette situation prend place dans la temporalité qui sépare deux entretiens d'accompagnement et au cours de laquelle la

conseillère est amenée à lire le dossier du candidat en vue de préparer son feed-back. Dans l'extrait, le discours est donc configuré à partir d'une figure d'action-événement passé de type interne qu'on peut repérer par le recours au récit interactif, des formes verbales au passé et une dominante de formes pronominales en « je ». Il est articulé autour de deux positionnements énonciatifs distincts. Il y a d'une part, celui de la conseillère-locutrice de la situation d'accompagnement, par lequel celle-ci modalise son propos pour en souligner la sincérité « *je vous assure* ». D'autre part, à travers l'énoncé la conseillère met également en scène sa propre voix d'accompagnatrice dans la situation de référence passée sous la forme d'un discours intérieur (*je me suis dit : « Ça fait son deuxième travail. Je suis sûre qu'il va être fâché parce que je vais lui demander de refaire encore »*). Cette voix lui permet d'exprimer le souci qu'elle a ressenti en anticipant la demande qu'elle devra faire au candidat (*du fil à retordre... je me suis réveillée la nuit pour ça*). Rendre compte de son expérience de lecture du dossier du candidat contribue à mettre en visibilité pour la conseillère son engagement dans cette activité. La mise en visibilité de cet engagement apparaît d'autant plus nécessaire quand le candidat rencontre des difficultés à ajuster son écrit aux attentes de la procédure.

8.2.2.4 Préfigurer l'activité du candidat dans la démarche VAE

Le conseiller s'engage parfois dans une préfiguration de l'activité du candidat en VAE par les discours qu'il produit. Ces discours préfiguratifs jouent un rôle important au plan de la compréhension par le candidat de la démarche dans laquelle il s'engage. En effet, l'accompagnement s'étalant sur plusieurs mois, ils permettent notamment aux candidats de se situer et d'anticiper les échéances en matière d'écriture, de remise du dossier, d'évaluation par le jury, etc.

« S'il faut les faire (l'écriture des situations de travail pour le dossier) entre septembre et février, vous allez avoir un emploi du temps d'enfer. Quand vous ne serez pas en stage, vous serez en formation, quand vous ne serez pas en formation, vous serez en train d'écrire le livret 2. Ça ne vous laisse pas beaucoup de temps. Tandis que si vous envisagez un parcours sur toute l'année scolaire prochaine, c'est-à-dire si vous commencez dans un groupe - y'a un groupe qui commencera en septembre de toute façon - on peut imaginer que votre accompagnement s'étale de septembre jusqu'à juin juillet, ce qui veut dire qu'a priori pour les vacances, vous êtes tranquille. La date limite pour le remettre sera le 15 septembre, mais rien ne vous empêche de le rendre avant. Donc si vous le rendez en juin juillet, ça vous permet d'avoir des vacances un peu tranquilles et de vous replonger dedans en

septembre pour la préparation de l'oral. Vous aurez le jury en novembre. Ca vous irait vous ? » (Florence-Doris / Entretien 1)

Dans cet extrait, la conseillère présente au candidat deux possibilités d'organisation de son parcours d'accompagnement en fonction des dates fixées à l'avance des jurys VAE. Soit le candidat rédige le dossier en six mois, ce qui est relativement court si l'on compare aux parcours habituels, soit il le rédige en dix mois, ce qui constitue une temporalité tout à fait raisonnable selon les conseillères eu égard à l'engagement et au temps que nécessite la rédaction. La préfiguration du parcours du candidat est envisagée sur un mode hypothétique (*on peut imaginer...*). Le discours de la conseillère est introduit par la succession de trois constructions discursives du type « si...alors » (*S'il faut les faire entre septembre et février, vous allez avoir.... Tandis que si vous envisagez un parcours sur toute l'année prochaine... a priori pour les vacances vous êtes tranquille...si vous le rendez en juin, ça vous permet d'avoir des vacances un peu tranquilles...*). Il thématise l'activité du candidat telle que la conseillère l'anticipe selon les possibilités de parcours envisagées. On observe alors la construction de figures d'actions externes introduites par le pronom « vous » (*vous allez avoir un emploi du temps d'enfer... quand vous ne serez pas en stage, vous serez en formation... vous commencez dans un groupe*). La façon dont la conseillère configure par son discours l'activité du candidat présente un caractère chronologique quasi normatif qui emprunte aux caractéristiques à la fois de la figure d'action-canonique et de la figure de l'action-expérience. C'est en effet son expérience de l'accompagnement à l'écriture de dossiers VAE qui lui permet de définir très précisément la façon dont le parcours peut se dérouler selon le choix de parcours que va faire le candidat.

Nous avons également repéré la production de ce type de discours préfiguratifs au niveau même de l'organisation d'une séance d'accompagnement.

« On va d'abord faire la première partie. Ça fait rien si on est un peu en retard dans notre construction du livret. J'aime bien quand la première partie est bien faite parce qu'à partir du moment où elle est bien comprise, on peut avancer plus vite dans le livret. Après, on verra en fin de séance le début de la fonction 1. Si on a le temps, on la fait. » (Roseline-Albin / Entretien 1)

La conseillère présente au candidat les étapes de l'activité pour l'entretien qu'ils sont en train de mener (*On va d'abord faire la première partie... Après on verra en fin de séance le début de la fonction 1*). Son discours présente un fort degré de contextualisation caractéristique de la construction d'une figure d'action-occurrence. En effet, son ancrage est

posé depuis la situation d'interaction que constitue l'entretien. Il est ponctué de marqueurs temporels tels que « *d'abord* » ou « *après* » soulignant l'ordre chronologique des étapes configurées. Cette organisation permet au candidat de se repérer dans l'avancement de l'activité et de préfigurer son engagement dans celle-ci (formes verbales au futur). Elle a, au sens de Bruner (1998), une fonction d'étayage car elle signale au candidat les tâches dans lesquelles ils vont s'investir progressivement. Les bifurcations possibles de l'activité sont aussi envisagées par la conseillère, permettant de relativiser l'appréhension du candidat qui résulterait du retard éventuel de leur démarche (*Ça fait rien si on est un peu en retard dans notre construction du livret ... Si on a le temps, on la fait*). Le « on » est aussi beaucoup utilisé. Il signale une saisie de l'activité opérée au plan collectif. Il renvoie au « nous » conseillère/ candidat et marque l'intention de la conseillère de signifier le caractère co-construit de l'activité en jeu (*notre construction du livret*). C'est à la fois l'activité de la conseillère et celle du candidat qui est appréhendée, soulignant la nature à la fois interne et externe des figures d'action construites. Le discours est aussi marqué par l'introduction de segments se rapportant à une action-expérience interne (*J'aime bien quand la première partie est bien faite parce qu'à partir du moment où elle est bien comprise, on peut avancer plus vite dans le livret*) qui rend compte des habitudes d'activité de la conseillère.

A travers la construction de ces différents discours préfiguratifs, la conseillère manifeste son expérience de l'accompagnement. C'est en ce sens que nous les avons considérés comme des discours d'expérience. Ils présentent des enjeux importants dans la démarche VAE pour le candidat car ils lui permettent de se repérer face aux situations qui se présentent et qui sont pour la plupart totalement inédites.

8.2.2.5 Formuler des prescriptions ou des conseils pour l'écriture du dossier

L'expérience du conseiller en matière d'accompagnement à l'écriture du dossier se manifeste également à travers un discours conseil ou prescriptif formulé à l'adresse du candidat pour la rédaction. Les discussions à propos des écrits du candidat constituent une grande part des échanges qui ont lieu dans les entretiens. Ces écrits sont lus, discutés, annotés, corrigés, repris parfois plusieurs fois. Nous proposons, dans cette section, trois extraits qui illustrent la façon dont peuvent se configurer les discours du conseiller autour des écrits du candidat. Le premier extrait thématise la question de l'organisation du livret ; le second, la question de la délimitation temporelle de la situation de travail racontée par le candidat ; le troisième, la question de la mise en forme du récit.

« On est obligé de faire les quatre fonctions mais on peut faire une ou plusieurs expériences. Mais vous, si vous en faites trois, faut les présenter en disant : *« J'ai pensé organiser mon livret de cette façon. Première expérience, prévention spécialisée. J'évoquerais la fonction 1, 2, 3, 4 »*. Voyez ? Vous la présenterez comme ça. Du coup, le lecteur sait à quoi il va s'attendre, voilà. » (Roseline-Norah / Entretien 1)

L'organisation de la structure du livret est une activité qui fait l'objet d'une configuration dans et par le discours de la conseillère. Dans cet extrait, la configuration produite emprunte aux caractéristiques de la figure d'action-canonique externe (discours théorique, axe de référence temporel non borné, présent à valeur générique). La conseillère rend visible son intention de privilégier une mise en forme totalement a-contextualisée. Elle construit ainsi par son discours une représentation de cette activité sous la forme d'une tâche définie en extériorité. La structure du dossier est saisie sous une forme procédurale. La présence de modalisations déontiques et de formulations prescriptives (*on est obligé... faut les présenter*) confère aux actions à accomplir un caractère normatif et incontournable. Les marques d'agentivité sont effacées au profit du pronom « on » qui masque à la fois le candidat de l'activité d'écriture (le sujet agissant dans l'activité thématifiée) et l'accompagnatrice qui énonce la prescription (le sujet communiquant de la situation d'énonciation). Mais cette dernière réapparaît notamment quand elle s'adresse au candidat à travers le « vous » (*Mais vous, si vous en faites trois, faut les présenter... Voyez ? Vous la présenterez comme ça*). De même que l'introduction du « je » permet la mise en scène de la voix du candidat engagé dans l'écriture du dossier (*en disant : « j'ai pensé organiser mon livret de cette façon... »*). A travers ces prescriptions et la mise en scène qu'elle propose au candidat, la conseillère manifeste son expérience des structurations possiblement envisageables du dossier.

Dans l'extrait suivant, la conseillère se centre davantage sur la construction du récit d'une situation de travail proposée par le candidat.

« Vous pouvez parler de quelque chose qui n'est pas encore terminé. Et puis vous pouvez décider aussi si vous avez suivi quelqu'un pendant un an, vous pouvez choisir de parler seulement des six premiers mois. C'est vous qui voyez en fait. Vous n'êtes pas obligé de parler de l'année entière. Vous pouvez... C'est le gros avantage du livret VAE, c'est qu'on parle de ce qu'on veut. C'est le jury qui à la fin dit si ça le fait ou pas. Vous pouvez faire comme ça vous paraît le plus pertinent. » (Florence- Doris / Entretien 1)

En énonçant les différentes manières qui s'offrent au candidat pour délimiter temporellement la situation de travail qu'il décrit dans son dossier, la conseillère délimite les possibles d'activité du candidat engagé dans l'écriture (*vous pouvez parler... et puis vous*

pouvez décider aussi... vous pouvez choisir... c'est vous qui voyez... vous pouvez faire comme ça...). La récurrence de la modalisation « *vous pouvez...* » rend visible la connaissance dont dispose la conseillère qui lui permet de construire une représentation modélisée des possibilités pour le candidat. Il n'y a pas de référence à une situation particulière. Le recours au présent générique renforce le caractère décontextualisé de son discours. La prédominance du pronom « vous » confère à la figure d'action produite un caractère « externe » au sens où c'est l'activité du candidat qui est thématifiée à travers le discours de la conseillère. Le discours est mis en forme à partir de la construction d'une figure d'action-expérience. Il restitue en effet une modélisation élaborée par la conseillère des représentations des possibles d'activités du candidat. C'est son expérience de l'accompagnement à l'écriture de dossiers qui se manifeste à travers la formulation de cette modélisation.

Le dernier extrait aborde, quant à lui, la construction de la mise en forme de l'écrit.

« Il faut absolument vous relire. Il faut vous relire comme si, si vous voulez, c'était pas vous qui allez lire, qui lisiez ce que vous faites. Vous lisez avec un petit peu de recul et vous vous dites : « Si un lecteur lit ce que j'écris, qu'est-ce qu'il va comprendre ? » (...) Voyez là, je vous ai mis là ici, donc, rien, y'a pas de titre. Quand vous êtes dans le descriptif, effectivement c'est tout un texte sans titre. Quand vous êtes dans l'analyse ou l'argumentaire, il faut que les titres démontrent votre démarche de pensée et d'action. Il faut qu'à la fois on voie comment cette personne a pensé la chose, comment elle a mis ça en place et ensuite elle a mis ça et ensuite elle a mis ça. Il faut qu'on voie votre progression dans l'action si vous voulez. Les titres, c'est pas pour autre chose. C'est avec les titres que vous allez démontrer que vous avez du recul sur votre action d'éducateur, votre posture d'éducateur. Le plan doit être lisible pour le lecteur, voyez ? Faut vraiment, c'est pour ça que je vous demande un plan. Le plan doit être lisible pour celui qui vous lit. Les titres permettent de visualiser votre progression. » (Roseline-Doris / Entretien 3)

L'organisation du discours de la conseillère rend compte ici d'une configuration de l'activité du candidat engagé dans l'écriture (pronom « vous ») selon un registre très prescriptif. On trouve de nombreuses modalisations déontiques avec la répétition de « il faut » ou « doit » (*il faut absolument vous relire. Il faut vous relire... quand vous êtes dans l'analyse ou l'argumentaire, il faut que les titres démontrent votre démarche de pensée et d'action. Il faut qu'à la fois on voie... Le plan doit être lisible pour le lecteur... Faut vraiment, c'est pour ça que je vous demande un plan. Le plan doit être lisible pour celui qui vous lit*). Le recours au discours théorique, des formes verbales au présent générique et le caractère a-contextuel de la mise en forme opérée correspond à la construction d'une figure d'action-canonique externe, c'est-à-dire qu'une saisie « théorique » de l'activité du candidat a été privilégiée par la

conseillère pour décrire l'engagement de celui-ci dans l'écriture du dossier. Cette activité est donc présentée au candidat comme une tâche qui répond à un certain nombre de règles et de normes à respecter. Si les prescriptions formulées par la conseillère ont une validité d'ordre général et apparaissent le plus souvent comme étant complètement décontextualisées, la conseillère introduit dans son discours également des marques de recontextualisation quand elle illustre son propos depuis l'écrit du candidat (*voyez là... je vous ai mis là ici*). Pour accompagner le candidat dans la construction nécessaire d'une posture de lecteur distancé, la conseillère engage aussi le candidat dans un registre fictionnel (*comme si c'était pas vous qui allez lire, qui lisez ce que vous faites...vous lisez avec un petit peu de recul*) et s'appuie sur la mise en scène du discours intérieur que le candidat devrait se tenir à lui-même pour s'approprier cette posture (*vous vous dites : « si un lecteur lit ce que j'écris, qu'est-ce qu'il va comprendre ? »*). Le basculement du « vous » à « cette personne » nous semble marquer au plan énonciatif la volonté de la conseillère d'accompagner le candidat à prendre de la distance vis-à-vis de son écrit. Ce procédé force, d'une certaine manière, la distanciation du candidat sur son écrit.

8.3 L'analyse des discours d'expérience sur le jury VAE

Dans cette troisième partie, nous présentons une analyse des discours d'expérience identifiés dans notre corpus à propos du jury VAE pour comprendre l'activité que déploient le candidat et le conseiller en situation d'accompagnement VAE quand ils se réfèrent à cette expérience. Une distinction a été posée selon que ces discours d'expérience sur le jury VAE sont produits par le candidat (partie 8.3.1) ou par le conseiller (partie 8.3.2) nous permettant ainsi d'identifier des quelques dimensions des types d'activités dans lesquelles ils s'engagent en situation d'accompagnement VAE.

L'expérience du jury VAE peut émerger des discours du candidat ou du conseiller. Bien que le candidat n'ait jamais fait l'expérience au sens strict d'une situation de jury, il en construit néanmoins des représentations à travers des discours qui préfigurent son engagement ou celui du jury dans cette situation. A ce titre, on a considéré que l'anticipation de ces situations pouvait relever d'une expérience préfigurée dans et par les discours du candidat. Concernant le conseiller, étant donné son statut institutionnel, il participe régulièrement à des

jurys VAE pour des candidats qui ne sont pas ceux qu'il aurait accompagnés. Il peut, par conséquent, à la fois projeter l'activité possible du jury pour le candidat ou rendre compte de situations où lui-même a été en position de jury.

8.3.1 Analyse des discours d'expérience produits par le candidat à propos du jury VAE et activité engagée en situation d'accompagnement VAE

Les discours d'expérience du candidat à propos du jury VAE sous-tendent différents types d'activité dans lesquelles s'engage le candidat au cours des entretiens d'accompagnement VAE : a) préfigurer son discours face au jury (partie 8.3.1.1), b) imaginer l'attitude du jury face à soi (partie 8.3.1.2).

8.3.1.1 Préfigurer son discours face au jury

8.3.1.2 Imaginer l'attitude du jury face à soi

Le candidat peut s'engager également dans la simulation des attitudes du jury. Les extraits proposés permettent d'illustrer comment ces discours qui préfigurent l'activité du jury apparaissent dans l'entretien et quelles problématiques ils soulèvent du point de vue de l'activité du candidat.

« Alors j'ai fait tout le livret et je me suis arrêtée à la fonction 1 en écrivant la situation de cette fratrie, et en me disant : « *Ça sert à rien ce que je fais* ». Enfin j'avais l'impression... Ils vont me dire : « *Vous faites le travail d'une EJE (éducatrice de jeunes enfants) donc c'est tout à fait... parce que les enfants sont jeunes.* » (Roseline-Émilie /Entretien 1)

Dans cet extrait, la simulation du jury prend place à partir de la configuration d'une situation singulière appartenant au passé sous la forme d'un récit (figure d'action-événement). La candidate rend compte, à travers cette configuration, de son engagement dans l'activité d'écriture (figure d'action interne) (*Alors j'ai fait tout le livret...*). L'anticipation de l'évaluation du jury provoque une rupture dans l'activité de la candidate qu'elle met en forme à partir de la mise en scène d'un discours intérieur. A travers ce dernier, différentes voix s'expriment sous la forme d'un discours rapporté au style direct. C'est d'abord la voix de la candidate engagée dans l'écriture qui parle (*et je me suis arrêtée à la fonction 1 en écrivant la situation de cette fratrie, et en me disant : « ça sert à rien ce que je fais »*) puis celle du jury

(Ils vont me dire : « Vous faites le travail d'une EJE donc c'est tout à fait... parce que les enfants sont jeunes »). La mise en scène de la voix du jury s'opère depuis la construction d'une figure d'action externe (*ils vont me dire*) construite au futur au travers de laquelle l'activité du jury est imaginée. La candidate anticipe les commentaires du jury sur son travail et notamment le fait qu'il identifie sa pratique comme étant celle d'une éducatrice de jeunes enfants et non d'une éducatrice spécialisée du fait de l'âge des enfants dont elle s'occupe. Il y a ici discours d'expérience en ce que la candidate reconsidère le point de vue qu'elle a de son travail depuis l'évaluation du jury qu'elle imagine à son égard. La préfiguration du discours du candidat apparaît comme un élément déclencheur à son engagement dans une activité réflexive sur son travail.

La candidate peut non seulement imaginer le discours du jury face à soi au cours de l'entretien qu'elle va avoir avec lui, mais elle peut aussi imaginer son attitude ou ses pensées.

« J'ai l'impression que le jury va me discréditer en fait le jury (...). Ils ne vont pas m'écouter en fait. Ils vont se dire : « Elle a fait de l'animation, elle croit qu'elle a fait de l'éduc ». Parce que je l'ai entendu ce discours (...). Je le connais ce discours. » (Roseline-Norah / Entretien1)

Comme précédemment, l'activité du jury est configurée à partir d'une figure d'action externe dont le « sujet agissant » est le jury. Le recours au futur marque le caractère anticipatoire de la configuration opérée par la candidate et rend visible la façon dont elle se positionne à l'égard des représentations qu'elle met en forme par le discours (de Saint Georges, 2005). L'avenir y est construit comme quelque chose de déjà connu à l'avance. La candidate endosse alors une posture « prédictive » ou « prophétique » en exprimant sa certitude que l'événement va se produire (Scollon & Scollon, 2000). L'anticipation de ce discours s'inscrit dans un vécu auquel elle fait référence et qu'elle associe au jury (*Parce que je l'ai entendu ce discours (...). Je le connais ce discours*). Autrement dit, ce discours est rapporté à d'autres dont la candidate a fait l'expérience. L'expérience de la candidate se manifeste ici à travers la manière de donner un sens à son travail à partir d'un point de vue externe qu'elle fait s'incarner à travers la voix du jury.

8.3.2 Analyse des discours d'expérience produits par le conseiller à propos du jury VAE et activité engagée en situation d'accompagnement VAE

L'analyse des discours d'expérience du conseiller à propos du jury VAE a permis de mettre en évidence différentes activités dans lesquelles le conseiller s'engage à l'occasion des

entretiens d'accompagnement et au cours desquelles se configure un discours d'expérience :

a) rendre compte des habitudes d'activité du jury (partie 8.3.2.1), b) préfigurer l'activité du jury ou celle du candidat face au jury (partie 8.3.2.2), c) endosser l'activité du jury (partie 8.3.2.3).

8.3.2.1 Rendre compte des habitudes d'activité du jury

Dans l'extrait ci-dessous, la conseillère est engagée dans la construction d'une représentation modélisée de l'activité des jurys. Elle rend compte de son expérience en énonçant pour le candidat les habitudes d'activité qui caractérisent le jury.

« De temps en temps, quand on y est en tant que jury, le jour du jury on l'a le livret 1. On les a les livrets 1, mais normalement c'est leur travail à la DRASS (Direction régionale des Affaires Sanitaires et Sociales) de voir si tout y est. C'est pas au jury de voir si il est conforme le livret 1. Nous, on s'occupe... le jury s'occupe du livret 2. »
(Roseline-Amèle / Entretien 1)

A travers son discours, la conseillère parle au nom du collectif de conseillers engagés dans les jurys. C'est la voix du collectif qui s'exprime à travers son discours. Celui-ci se situe dans le registre du général et non du singulier. La présence d'adverbes (*de temps en temps, normalement, quand*) ainsi que le recours à un présent générique permettent d'identifier une saisie décontextualisée de l'activité qui emprunte aux caractéristiques de la figure de l'action-expérience. La conseillère resitue l'activité du jury non pas en lien avec une représentation singulière mais sur la base d'une représentation qui modélise différentes situations rencontrées. Par ailleurs, le choix de configurer l'activité à partir du pronom « on » (*quand on y est en tant que jury, le jour du jury on l'a le livret*) met en exergue les habitudes d'activité partagées par le collectif des jurys (figure à la fois interne et externe). C'est en cela que la conseillère manifeste son expérience et l'expertise qu'elle a du jury. Le recours au « nous » renvoie à une représentation du collectif de conseillers qui se distingue de la DRASS et permet de mettre en évidence l'organisation du travail qui sous-tend les procédures d'évaluation.

Dans l'extrait ci-dessous, la conseillère rend compte de son expérience en matière d'évaluation de dossiers VAE quand elle se trouve en position de jury.

« Moi quand je lis un dossier, que je suis jury, je suis toujours intéressée par ce chapitre parce que je me dis : « Comment il se situe ? ». Je me dis : « *En quel nom elle parle la personne ? Est-ce qu'elle parle au nom de*

l'éducateur ? De la psychomotricienne ? De l'orthophoniste ? De la psychologue ou de l'instit ? Non, elle doit parler au nom de l'éducateur. » » (Roseline-Albin / Entretien 2)

La conseillère parle en « je » mais c'est la voix du jury qui parle à travers celle de la conseillère. La conseillère exprime pour le candidat des aspects de son activité de lecture de dossiers VAE (*je suis toujours intéressée par ce chapitre*) qui marquent des habitudes d'activité construites au fil du temps. L'énoncé correspond ainsi à une figure d'action-expérience interne (discours interactif, adverbe de fréquence « *quand* » et « *toujours* », décontextualisation, présent générique, recours au « je »). La configuration de ses habitudes d'activité est formulée depuis l'intention de revendiquer, au plan identitaire, une manière personnelle de faire le travail (*moi je..*), que la clinique de l'activité désigne par le style professionnel. La conseillère donne aussi à voir les questions qu'elle se pose quand elle a à évaluer le discours d'un candidat VAE à partir de la mise en scène de son discours intérieur en tant que jury (*Je me dis : « Comment il se situe ? ». Je me dis : « En quel nom elle parle la personne ? Est-ce qu'elle parle au nom de l'éducateur ? De la psychomotricienne ? De l'orthophoniste ? De la psychologue ou de l'instit ? Non, elle doit parler au nom de l'éducateur »*) qui permet au candidat de comprendre le point de vue du jury sur son dossier VAE ainsi que les référents de l'évaluation (*elle doit parler au nom de l'éducateur*).

8.3.2.2 Préfigurer l'activité du jury ou celle du candidat face au jury

L'engagement du conseiller dans une anticipation de l'activité du jury rend manifeste son expérience des situations de jury. Dans l'extrait qui suit, la conseillère préfigure le discours du jury vis-à-vis de la candidate à partir de la mise en scène de la voix de celui-ci.

« La question ne se pose pas comme ça. Elle se pose dans le cadre de la transférabilité des compétences. Le jury va se dire... Il va pas juger si vous avez un seul public à votre actif mais il va dire : « *Dans ce qu'elle identifie, dans ce que cette personne identifie comme savoir-faire, est-ce que ces savoir-faire elle pourra les transférer et les utiliser ailleurs ?* ». Voilà. Mieux vous allez les identifier mieux on sait d'emblée que vous saurez les utiliser. » (Roseline-Amèle / Entretien 2)

Dans cet extrait, la conseillère commence par thématiser l'activité du jury depuis la production d'une figure d'action externe (*Le jury va se dire... Il va pas juger si vous avez un seul public à votre actif mais il va dire*) qui met en scène la voix du jury (« *Dans ce qu'elle identifie, dans ce que cette personne identifie comme savoir-faire, est-ce que ces savoir-faire elle pourra les transférer et les utiliser ailleurs ?* »). Le fait de s'appuyer sur cette mise en

voix amène la conseillère à ne plus s'adresser à la candidate par un « vous ». La candidate s'incarne alors au travers d'un « elle » qui renvoie à « cette personne » avec qui le jury interagit. Par ce procédé, la candidate est alors conduite à penser depuis un autre point de vue que le sien, ou plus précisément depuis le point de vue du jury qui va évaluer son expérience de travail. Cette anticipation rend visibles les connaissances que la conseillère a construites de la façon dont le jury pense lorsqu'il évalue un candidat. On peut d'ailleurs observer un glissement énonciatif dans la façon de mettre en forme cette activité puisque la conseillère recourt ensuite au pronom « on » pour s'adresser à la candidate en « vous » (*Mieux vous allez les identifier mieux on sait d'emblée que vous saurez les utiliser*). Ce glissement énonciatif marque une transformation de la place endossée par la conseillère qui ne parle plus du jury comme d'un tiers absent mais le convoque dans la situation en l'incarnant à travers son discours par le « on ». La figure d'action externe se transforme alors en une figure d'action interne qui modélise l'activité du jury depuis un point de vue intrinsèque. C'est donc à partir de l'anticipation de l'activité du jury que la conseillère formule des conseils à la candidate pour l'écriture du livret. Le recours à la mise en scène de la voix du jury apparaît dès lors comme une ressource dans l'accompagnement pour faire comprendre à la candidate le positionnement du jury dans une démarche VAE ainsi que les enjeux de la réflexion qu'elle doit engager sur son travail.

8.3.2.3 Endosser l'activité du jury

L'expérience que le conseiller a élaborée des situations de jury VAE se manifeste également à partir de la production d'un discours qui rend visible, par l'attitude adoptée, la position-même du jury. Pour illustrer cette question, nous proposons un extrait qui nous semble particulièrement intéressant pour rendre compte notamment des oscillations continues du discours de la conseillère la conduisant à endosser successivement différents points de vue depuis son propre discours, celui de l'accompagnatrice mais aussi celui du jury.

« Vous êtes très pris par la situation de Sofiane et vous vous laissez entraîner. Elle vous entraîne la situation de Sofiane. Complètement. Et pas du tout à argumenter votre démarche d'éducateur. (...) Y'a des aspects chez Sofiane... Naturellement, il offre des aspects contradictoires et ça je voulais vous le dire. (...) Il faut que vous vous posiez la question. Sofiane, il veut faire comme vous. On sent bien qu'il y a quelque chose qui a fonctionné. Il veut être éducateur, hein ? Simplement, il est très dans l'addiction. Donc vous, en tant qu'éducateur et adulte, ça doit vous poser une question. Je la vois pas cette question. Voyez, je la vois pas assez cette question du rappel des lois et des règles (...). Et ça je peux vous assurer que le jury ne vous lâchera pas là-dessus. Vous dites : « *C'est bien qu'il soit éducateur* ». Vous le soutenez pour qu'il le soit, vous le soutenez pour qu'il soit

animateur. D'accord, mais vous voyez un garçon qui fume matin, midi et soir, tout le temps et qui va s'occuper des gamins ? Moi je ne laisserais pas mon gamin à un animateur comme ça. Vous voyez ? Donc rien que ça. Y'a quelque chose là, c'est-à-dire, il faut que vous puissiez prendre du recul par rapport à ça. (...) Ça c'est une question qui est posée par le jury. Comment vous faites ? Et surtout aux éducateurs de prévention parce que vous voyez, on voit bien qu'en tant qu'éducateur en prévention, vous avez pas tout à fait la même – et ça je pense que je l'ai remarqué souvent – vous avez pas tout à fait la même posture par rapport à la drogue que dans une institution. » (Roseline-Doris / Entretien 3)

Dans cet extrait, la conseillère revient sur la description d'une situation de travail faite par le candidat au cours de laquelle il a accompagné le jeune Sofiane. Son positionnement par rapport à la description de cette situation est évaluatif (*Elle vous entraîne la situation de Sofiane. Complètement. Et pas du tout à argumenter votre démarche d'éducateur*). Elle met en évidence un défaut d'argumentation d'une position éducative par le candidat. Par cette évaluation, la conseillère fait parler la voix du jury. Elle l'a fait parler non pas en rapportant ou en projetant son discours, mais en l'incarnant depuis le positionnement qu'elle adopte. La référence au jury n'est pas thématifiée dans le discours - elle apparaît plus tard dans l'extrait - mais elle s'incarne par son discours. On peut, à ce titre, parler non pas d'une référence qui se construit *dans* le discours mais d'un positionnement-en-acte construit *par* le discours. La situation de Sofiane est reformulée par la conseillère à travers la production d'une figure d'action-définition externe (*Sofiane, il veut faire comme vous. On sent bien qu'il y a quelque chose qui a fonctionné. Il veut être éducateur, hein ? Simplement, il est très dans l'addiction*). Cette reformulation la conduit à émettre des conseils à l'adresse du candidat sur un registre prescriptif caractéristique de la figure d'action-canonique externe (*Il faut que vous vous posiez la question... Donc vous, en tant qu'éducateur et adulte, ça doit vous poser une question. Je la vois pas cette question. Voyez, je la vois pas assez cette question du rappel des lois et des règles*). A travers ces prescriptions, la conseillère continue d'endosser la place du jury en incarnant la voix de celui-ci. Le « je » auquel recourt la conseillère-locutrice n'est pas le « je » de l'accompagnatrice, c'est le « je » du jury. C'est ainsi l'expérience du jury qui se donne à voir à travers son discours. La suite de l'énoncé rend compte d'un changement de positionnement de la part de la conseillère : le jury apparaît comme un agent du discours (*Et ça je peux vous assurer que le jury ne vous lâchera pas là-dessus*). Elle quitte alors le point de vue du jury en « je » qu'elle endossait précédemment et réintroduit le « je » de la conseillère (*je peux vous assurer*). Le discours du candidat face à cette situation avec Sofiane est mis en scène à travers un discours rapporté au style direct (*Vous dites : « c'est bien qu'il soit éducateur »*) puis la conseillère incarne à nouveau la voix du jury en contre-argumentant la

position éducative du candidat face au jeune. Un dialogue fictif s'installe alors entre le candidat et le jury depuis le discours produit par la conseillère (*D'accord, mais vous voyez un garçon qui fume matin, midi et soir, tout le temps et qui va s'occuper des gamins ? Moi je ne laisserais pas mon gamin à un animateur comme ça*). Elle endosse successivement le point de vue de l'un puis de l'autre. La mise en scène de ce dialogue fictif conduit la conseillère à formuler à nouveau des conseils au candidat sur un registre prescriptif (*Donc rien que ça. Y'a quelque chose là, c'est-à-dire, il faut que vous puissiez prendre du recul par rapport à ça*). C'est depuis son expérience du jury qu'elle peut affirmer avec certitude les questions du jury qui seront posées au candidat : « *Et ça c'est une question qui est posée par le jury. Comment vous faites ? Et surtout aux éducateurs de prévention* ». Cette expérience est introduite à la fois par le recours au pronom « on » pour mettre en scène la voix du jury comme collectif (*on voit bien qu'en tant qu'éducateur en prévention, vous avez pas tout à fait la même*) puis par le recours au « je » (*et ça je pense que je l'ai remarqué souvent*).

8.4 Synthèse et discussion intermédiaire

Les analyses d'extraits qui ont composé ce premier chapitre des résultats de la recherche ont suivi une systématisation dans le questionnement qui leur a été adressé.

Notre démarche a visé à identifier tout d'abord, la nature des expériences convoquées dans et par le discours du candidat et du conseiller. A ce niveau, nous avons distingué la référence à l'expérience du travail socio-éducatif, la référence à l'expérience de l'écriture du dossier et la référence à l'expérience du jury VAE. Nous avons donc vu qu'à partir de la situation d'accompagnement VAE, les conseillers et les candidats se réfèrent à des situations variées qui rendent compte des différents espaces d'activités dans lesquelles ils sont engagés, l'ont été ou vont l'être.

Ensuite, notre démarche a visé à comprendre quand et comment les expériences en jeu sont convoquées dans les discours du candidat et du conseiller. A quelles occasions se manifeste l'expérience du conseiller ou du candidat à propos du travail éducatif, de l'écriture du dossier ou du jury ? Quelles formes ces discours d'expérience prennent-ils ? La manière de rendre compte de l'expérience du travail socio-éducatif, de l'écriture du dossier ou du jury se déploie à l'occasion de différentes activités au cours des entretiens d'accompagnement. Ces activités ont fait l'objet d'une description détaillée tout au long du chapitre et ont été illustrées par de nombreux extraits. Nous avons vu que, pour chacune de ces activités, l'expérience du

candidat et du conseiller se manifeste à travers différents points de vue adoptés pour rendre compte des activités décrites. Pour caractériser ces points de vue, nous avons pris appui sur les figures d'action mises en évidence par les travaux du LAF. Elles nous ont permis de repérer, à partir de plusieurs indicateurs linguistiques (types de discours, formes verbales, implication agentive, etc.), différentes façons de parler d'une activité (figure de l'action-événement passé, expérience, canonique, définition, occurrence). Ces figures d'action permettent également de repérer les procédés par lesquels le locuteur, candidat ou conseiller, manifeste son expérience à l'autre dans l'échange. En effet, elles rendent compte de l'organisation, à la fois textuelle et discursive, des représentations de l'activité, de soi et du contexte que le locuteur privilégie dans la communication qu'il produit pour l'autre. Cette organisation relève d'une « configuration » de représentations au sens ricœurrien qui peut être non seulement « narrative » mais qui emprunte également à d'autres types de discours comme l'ont montré les travaux du LAF (Plazaola Giger, 2007). Privilégier tel ou tel point de vue pour saisir une activité sous-tend, pour le candidat ou le conseiller, des choix reliés à une « intention communicative » ou un « projet de parole » (Astier, 2001). Ces choix s'articulent donc à l'activité que le candidat ou le conseiller engage dans la communication avec son interlocuteur, mais également à la production d'une forme de discours d'expérience privilégiée dans l'échange parmi différentes formes possibles. Nous avons vu par exemple qu'ils peuvent privilégier une configuration qui se centre sur des représentations de l'activité appréhendée dans leur singularité, ou ils peuvent aussi privilégier une configuration qui s'étaye de représentations d'autres activités dans lesquelles il ont été engagés pour établir des comparaisons, dégager des caractéristiques, opérer des distinctions, etc. Les représentations configurées dans et par le discours résultent d'une activité interprétative engagée par le sujet-communicant sur l'activité qu'il cherche à formaliser, à la fois au plan du discours et de la pensée. En ce sens, les discours d'expérience mettent en jeu des opérations mentales à partir desquelles différents types de raisonnements sont à l'œuvre qui rendent compte de la capacité des sujets à faire usage du langage pour appréhender leurs activités. Les discours d'expérience s'étayent de ces différents points de vue qui configurent les représentations en jeu différemment à partir des choix textuels et discursifs opérés. Ces choix sont orientés par une configuration de la situation, de soi et du contexte que le sujet-communicant souhaite privilégier pour l'interlocuteur. Dans les échanges, ces différentes formes de discours d'expérience apparaissent imbriquées et parfois utilisées conjointement. En ce sens, on pourra définir les discours d'expérience en fonction des configurations textuelles et discursives de

l'activité privilégiées par le candidat dans l'adresse au conseiller pour rendre compte de son activité du point de vue de son expérience.

En prolongeant les travaux de Astier (2001), nous dirons que la communication d'expérience repose donc sur la configuration d'une action ou d'une situation (passée ou projetée) du point de vue d'un sujet qui énonce son expérience dans la situation où cette activité de communication prend place (le sujet-communiquant), et non du point de vue du sujet qui a agi (ou va agir) dans la situation de référence qu'il thématise (le sujet-agissant). Comme l'a proposé l'auteur, les discours d'expérience permettent ainsi de caractériser non pas les principes d'organisation de l'activité du sujet-agissant dans la situation de référence, mais les principes de l'activité du sujet-communiquant dans la situation de communication. C'est à l'occasion de celle-ci que s'organisent par son discours des représentations que le sujet propose à son interlocuteur. L'expérience se manifeste ainsi par tous les choix discursifs que font le candidat et le conseiller dans la situation de communication. L'expérience n'est donc pas un capital, un stock, un bagage, une liste de situations ou un répertoire d'action. Elle relève davantage d'une activité par laquelle le sujet configure ses propres représentations à propos de ses engagements passés ou à venir dans l'action. Un discours d'expérience, c'est donc un discours qui manifeste le point de vue du locuteur par rapport à l'activité qu'il décrit. Ce point de vue engage une interprétation au sens où le locuteur va privilégier une manière parmi plusieurs de rendre compte de l'activité.

Le chapitre suivant sera centré sur la question des transformations du discours d'expérience du candidat sur son travail. Ces transformations se donnent à voir à partir des déplacements de pensée qu'opère le candidat sur son activité de travail dont on trouve trace dans son discours dans l'interaction avec le conseiller. Nous analyserons ces transformations du discours d'expérience du candidat sur son travail à partir des mouvements à la fois dialogiques, relationnels et contextuels que l'on peut observer au cours des entretiens d'accompagnement VAE pour en comprendre les articulations.

8.4.1 Les voix mises en scène à travers les discours d'expérience du conseiller et du candidat

Nous nous sommes intéressée aux expériences convoquées par chacun des locuteurs dans leur discours ainsi qu'aux voix mises en scène. Ceci nous a permis notamment de mettre en évidence la variété des ancrages expérientiels des discours produits par le conseiller et le

candidat et le caractère polyphonique des entretiens d'accompagnement VAE. Différentes voix s'expriment à travers les discours d'expérience produits par le conseiller et le candidat. Chacun fait entendre des voix d'énonciateurs qui les font se déplacer par rapport à leur position de locuteur. Il existe ainsi une forme d'hétérogénéité des sujets parlant qui peuvent faire parler des voix différentes et se positionner à une place différente. Cette hétérogénéité rend compte à la fois d'une certaine plasticité du sujet parlant mais aussi d'une certaine motricité du dialogue (Clot, 2005) à travers les places endossées localement dans l'échange.

Concernant le candidat, nous avons observé qu'à travers les discours d'expérience produits au cours de la situation d'accompagnement peuvent s'exprimer alternativement : soit la *voix de l'éducateur* engagé dans l'espace du travail en convoquant son expérience du travail socio-éducatif ; soit la *voix du candidat accompagné* engagé dans une activité d'écriture dans l'espace de la production du dossier ; soit la *voix du candidat évalué* engagé dans une activité d'évaluation dans l'espace du jury ; soit la *voix de l'évaluateur* engagé dans une activité d'évaluation dans l'espace du jury.

Le conseiller, quant à lui, peut mettre en scène, à travers son discours d'expérience : soit la *voix de l'éducateur* engagé dans l'espace du travail socio-éducatif, que ce soit la sienne propre en convoquant son expérience du travail socio-éducatif, ou l'expérience du travail socio-éducatif du candidat ; soit la *voix de l'accompagnateur* engagé dans l'espace du travail d'accompagnement VAE en convoquant son expérience de conseiller ; soit la *voix du candidat accompagné* engagé dans l'espace de production du dossier VAE, en convoquant l'expérience qu'il a de l'expérience des candidats accompagnés et en imaginant le discours de celui-ci pour écrire son dossier ; soit la *voix de l'évaluateur* dans l'espace de l'évaluation par le jury, que ce soit la sienne propre en convoquant son expérience du jury, ou celle du futur jury du candidat qu'il imagine ; soit la *voix du candidat évalué* dans l'espace de l'évaluation par le jury, en convoquant l'expérience qu'il a de l'expérience des candidats évalués et en imaginant le discours de celui-ci face au jury.

Tableau récapitulatif des voix mises en scène dans les discours d'expérience du candidat et du conseiller

Espaces d'activité émergents dans les discours d'expérience	Voix mises en scène dans les discours d'expérience du candidat	Voix mises en scène dans les discours d'expérience du conseiller
Espace du travail éducatif	Sa propre voix d'éducateur engagé dans l'espace du travail éducatif	Sa propre voix d'éducateur engagé dans l'espace du travail éducatif
		La voix d'éducateur du candidat engagé dans l'espace du travail éducatif
Espace de l'écriture du dossier VAE	Sa propre voix de candidat accompagné engagé dans l'espace de la production du dossier	Sa propre voix d'accompagnateur engagé dans l'accompagnement à l'écriture du dossier
		La voix du candidat accompagné engagé dans l'espace de la production du dossier
Espace du jury VAE	La voix de l'évaluateur engagé dans l'espace du jury	Sa propre voix d'évaluateur engagé dans l'espace du jury
		La voix des évaluateurs engagés dans l'évaluation du candidat dans l'espace du jury
	Sa propre voix de candidat évalué engagé dans l'espace d'évaluation du jury	La voix du candidat évalué engagé dans l'espace du jury

8.4.2 Les différents registres des discours d'expérience

Nous avons mentionné plus haut (partie 5.4) que les discours d'expérience peuvent prendre différentes formes selon qu'ils se présentent comme un discours sur une activité évoquée ou comme un discours sur une activité élaborée (Barbier, 2012). Deux autres formes ont pu être dégagées de l'analyse de nos données : les discours sur une activité prescrite et les discours sur une activité anticipée ou imaginée. Nous avons pu observer que ces formes se trouvent combinées dans le discours au travers des voix mises en scènes par le candidat et le conseiller. On observe donc des mouvements continus de registres de communication d'expérience dans le discours du candidat.

Registre de l'évocation	Registre de l'élaboration	Registre de la prescription	Registre de l'anticipation
Discours sur une activité évoquée	Discours sur une activité élaborée ou modélisée	Discours sur une activité prescrite	Discours sur une activité anticipée ou imaginée

8.4.2.1 Discours d'expérience centrés sur le vécu d'une activité

Les discours d'expérience centrés sur le vécu d'une activité obéissent à un principe de singularisation (Astier, 2001). Ils s'appuient sur des récits de type interactif (Bronckart, 1997). Les représentations de l'activité, du sujet et du contexte se réfèrent à une situation vécue singulière. La contextualisation opérée par le discours est donc élevée. Le locuteur recourt à des catégories de type descriptif. Les formes verbales se présentent plutôt au passé composé, à l'imparfait ou au présent de narration. En termes de figures d'action, on repère alors les caractéristiques linguistiques de l'action-événement passé. Le locuteur met en scène un sujet énonciateur au moyen du pronom « je ». Les analyses ont fait apparaître différentes voix dans les discours produits :

- Dans ce type de registre, le « je » du discours du candidat, peut ainsi renvoyer à *l'éducateur engagé dans l'espace du travail socio-éducatif* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'évocation de son activité d'éducateur (figure d'action interne); ou *au candidat VAE accompagné, engagé dans l'espace de la production de son dossier* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'évocation de son activité de candidat en accompagnement (figure d'action interne).

- Dans le discours du conseiller, le « je » peut alors renvoyer à *l'éducateur engagé dans l'espace du travail socio-éducatif* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'évocation de sa propre activité d'éducateur (figure d'action interne) ou de l'activité d'éducateur du candidat (figure d'action externe); ou à *l'accompagnateur VAE engagé dans l'espace de l'accompagnement VAE* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'évocation de son activité d'accompagnateur VAE (figure d'action interne); ou à *l'évaluateur engagé dans*

l'espace du jury VAE qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'évocation de son activité de jury VAE (figure d'action interne).

8.4.2.2 Discours d'expérience centrés sur la modélisation d'une activité

Les discours d'expérience centrés sur la modélisation ou la typification d'une activité obéissent à un principe de généralisation (Astier, 2001). Ils s'appuient sur des discours de type interactif ou théorique (Bronckart, 1997). Les représentations de l'activité, du sujet et du contexte se réfèrent à des situations vécues appréhendées dans leur récurrence et qui présentent des traits de similarité entre elles. La configuration de ces représentations apparaît donc décontextualisée d'une situation singulière. Le locuteur recourt à des catégories généralisantes de type explicatif. Les formes verbales se présentent plutôt au présent générique. En termes de figures d'action, on repère alors les caractéristiques linguistiques de l'action-expérience ou de l'action-définition. La figure présente un caractère interne, interne/externe ou externe selon que le locuteur thématise son propre engagement dans l'activité décrite (point de vue interne), l'engagement d'un collectif auquel il revendique l'appartenance (point de vue interne/externe), l'engagement d'autres acteurs (point de vue externe). Le locuteur peut ainsi recourir au pronom « je », « on » ou « nous ». Il peut aussi s'effacer du discours quand il s'engage dans une conceptualisation de l'activité. Selon la mise en scène opérée, le locuteur donne à voir soit le style ou le genre professionnel, au sens de la clinique de l'activité, quand l'activité thématisée est l'activité de travail. Les analyses ont fait apparaître différentes voix dans les discours produits :

- Dans ce type de registre, le « je », le « on » ou le « nous » du discours du candidat peut alors mettre en scène *l'éducateur réflexif engagé dans l'espace du travail socio-éducatif* (le sujet qui prend son activité d'éducateur comme objet d'analyse) qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'élaboration de sa propre activité d'éducateur (figure d'action interne) ou de l'activité du collectif d'éducateur auquel il appartient (figure d'action interne/externe); *le candidat VAE réflexif engagé dans l'espace de la production de son dossier* (le sujet qui prend son activité d'écriture du dossier comme objet d'analyse) qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'élaboration de son activité de candidat « écrivant » (figure d'action interne).

- Dans le discours du conseiller, le « je », le « on » ou le « nous » peut mettre en scène, *l'éducateur réflexif engagé dans l'espace du travail socio-éducatif* (le sujet qui prend son

activité d'éducateur comme objet d'analyse) qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'élaboration de sa propre activité d'éducateur (figure d'action interne), ou de l'activité du collectif d'éducateurs auquel il appartient (figure d'action interne/externe), ou de l'activité d'éducateur du candidat (figure d'action externe); *l'accompagnateur VAE réflexif engagé dans l'espace de l'accompagnement VAE* (le sujet qui prend son activité d'accompagnateur comme objet d'analyse) qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'élaboration de l'activité d'accompagnateur VAE (figure d'action interne) ou de l'activité du collectif d'accompagnateurs auquel il appartient (figure d'action interne/externe); *l'évaluateur réflexif engagé dans l'espace du jury VAE* (le sujet qui prend son activité d'accompagnateur comme objet d'analyse) qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'expérience de jury VAE (figure d'action interne) ou de l'activité du collectif d'évaluateurs auquel il appartient (figure d'action interne/externe).

8.4.2.3 Discours d'expérience centrés sur la prescription

Les discours d'expérience centrés sur la formulation d'une tâche ou de la prescription. Ils obéissent aussi à un principe de généralisation (Astier, 2001) au sens où ce n'est pas une activité qui est configurée mais un modèle normatif. Ils s'appuient sur des discours de type théorique (Bronckart, 1997). Les représentations de l'activité se manifestent par la formulation de procédures impersonnelles qui s'imposent au sujet. Les travaux de Bulea (2014) évoquent dans ce cas une configuration a-contextualisée au sens où aucun ancrage expérientiel n'est rendu visible par le locuteur. Ce dernier recourt à des catégories prescriptives et se manifeste dans l'énoncé à travers un « on » impersonnel voire des modalisations déontiques du type « on doit » ou « il faut ». Les formes verbales se présentent plutôt au présent générique. En termes de figures d'action, on repère alors les caractéristiques de l'action-canonique. Nous considérons que l'expérience du sujet se manifeste ici à travers la configuration opérée qui privilégie l'énonciation de la procédure. Comme l'a souligné Astier (2001), la signification portée par une telle configuration rend manifeste l'intention du locuteur d'exprimer une expérience empêchée marquée par une absence d'apprentissage. En ce sens, on pourrait dire qu'il s'agit de la voix de la prescription qui s'exprime au travers du discours du locuteur. C'est la « *dimension impersonnelle du métier* » (Clot, 2011) telle qu'elle

apparaît consignée dans des tâches prescrites et qui émane de la hiérarchie ou des instances qui organisent l'activité.

8.4.2.4 Discours d'expérience centrés sur la préfiguration d'une activité

Certains discours d'expérience ne sont pas tournés vers la reconsidération d'une activité passée mais vers la projection d'une activité. Ils réfèrent principalement à l'espace d'activité du jury et se présentent donc comme un discours sur une activité anticipée ou imaginée. L'expérience du candidat ou du conseiller se manifeste en ce qu'ils configurent par le discours des représentations associées à un engagement (le leur ou celui des autres) dans une activité à venir. Le recours à des formes verbales au futur marque le caractère anticipatoire de la configuration opérée par le locuteur et rend visible la façon dont il se positionne à l'égard des représentations mises en forme par son discours. La configuration proposée se présente alors comme un savoir à propos de cette activité. Ces discours d'expérience présentent une dimension prophétique (Scollon & Scollon, 2000) au sens où le locuteur se met en situation de prédire, souvent avec certitude, un événement. L'expression de cette certitude se manifeste au travers de modalisations épistémiques et se trouve renforcée par la présence de discours rapportés au style direct qui donne un effet de réel aux propos imaginés. Les analyses de ce type de discours d'expérience ont fait apparaître différentes voix mises en scène dans les énoncés :

- Concernant les énoncés produits par le candidat, nous avons identifié que ce dernier pouvait, par exemple, faire parler *le candidat VAE engagé dans l'espace du jury* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'anticipation de son activité de candidat en jury VAE (figure d'action interne) ; ou *les évaluateurs engagés dans l'espace du jury VAE* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'anticipation de l'activité des évaluateurs (figure d'action externe). Lorsque le candidat préfigure son activité avec le jury, il recourt aux pronoms « je » ou « moi ». Lorsqu'il préfigure l'activité du jury, il recourt aux pronoms « ils » ou « eux ».

- Concernant les énoncés produits par le conseiller, nous avons identifié que ce dernier pouvait faire parler *l'évaluateur engagé dans l'espace du jury VAE* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'évocation de son activité de jury VAE (figure d'action interne) ou l'anticipation de l'activité du jury VAE (figure

d'action externe); ou *le candidat VAE engagé dans l'échange avec le jury* qu'on identifie à partir des caractéristiques linguistiques d'une communication centrée sur l'anticipation de l'activité du candidat en jury VAE (figure d'action externe).

8.4.3 L'émergence d'espaces d'activité fictionnels dans et par les discours d'expérience

8.4.4.1 Appréhender l'investissement d'un sujet dans l'activité par le concept d'espace d'activité

Le concept d'espace d'activité nous est apparu pertinent pour rendre compte de l'activité du candidat et du conseiller, quand ils sont amenés, notamment en lien avec les enjeux de la situation d'accompagnement, à convoquer des expériences passées, imaginées ou anticipées, et faire émerger par ces expériences convoquées, des espaces d'activité à partir de la situation présente d'accompagnement (Barbier, 2015). L'émergence d'un d'espace d'activité permet de caractériser la façon dont un sujet peut s'investir par son activité dans une situation qui lui est proposée en convoquant, évoquant, mobilisant par la pensée et/ou par le discours des entités absentes mais nécessaires à l'activité en cours. L'espace d'activité se distingue du dispositif d'accompagnement VAE, en ce qu'il émerge à partir de celui-ci, par l'activité des sujets. En ce sens, l'activité des sujets ne se déploie pas *dans* un espace d'activité, mais *crée* des espaces d'activité à partir d'un dispositif donné (Pham Quang, 2015). Cette dynamique entre dispositifs « *construits pour l'activité des sujets* » et espaces « *investis par l'activité des sujets* » (Barbier, 2011) caractérise tous les métiers de l'intervention sur l'activité d'autrui, comme l'accompagnement VAE, en ce qu'ils reposent sur un couplage entre proposition des uns d'une part et investissement des autres d'autre part. « *L'intervention sur l'activité d'autrui*, précise Barbier, *ne s'opère que si l'espace ainsi offert par les sujets intervenants est investi par les sujets-cibles de l'intervention, qui le transforment en espace propre d'activité* » (Barbier, à paraître).

8.4.4.2 Cadres modalisés et émergence d'espaces d'activité fictionnels

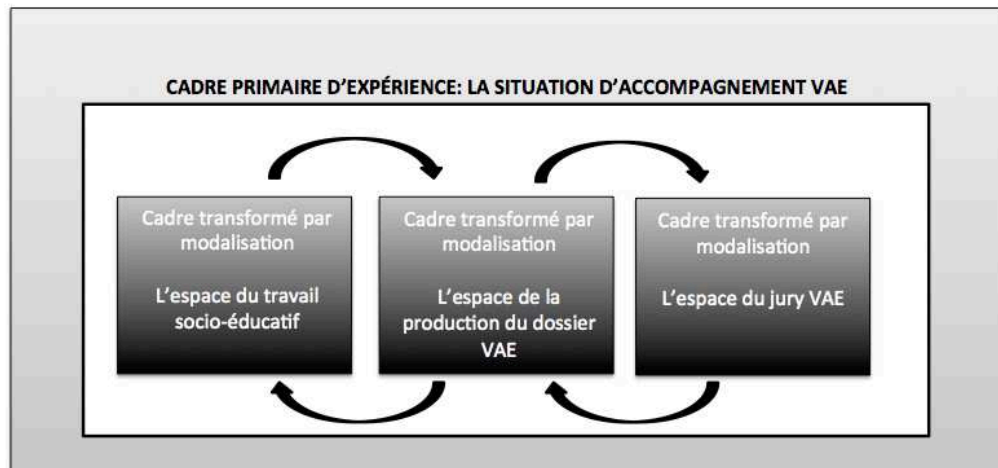
Dans notre étude et en lien avec les analyses produites précédemment, nous proposons de caractériser l'investissement du candidat et du conseiller dans la situation d'accompagnement VAE depuis les expériences que chacun convoque en discours et en pensée. La convocation de ces expériences permet d'appréhender l'émergence d'espaces

d'activité à partir d'un processus qui nous paraît relever de ce que Goffman (1991) a désigné par « modalisation ». La modalisation correspond à un type de transformation de l'activité au cours duquel une activité définie par un cadre primaire d'expérience se transforme en une autre activité. Une strate d'expérience consistant à prendre pour modèle une activité qui se distingue de celle dans laquelle les acteurs sont engagés, s'enchâsse sur le cadre primaire d'expérience, transformant la définition de la situation en une activité de « second degré ». Selon Goffman, cette activité modalisée ressemble à l'activité du cadre primaire mais les participants en font une autre expérience en lui attribuant un sens différent.

La situation d'entretien d'accompagnement obéit donc à un cadre primaire. Nous avons vu, au travers des analyses précédentes, que cette situation est l'occasion d'une mise en scène d'interlocuteurs « réels » et d'interlocuteurs « joués » ou « fictifs » à partir des voix de l'accompagnateur, du candidat, de l'éducateur, ou du jury. Nous faisons l'hypothèse que ces procédés de « mise en voix » sont de nature à permettre une modalisation de l'activité. L'activité de la situation d'accompagnement VAE peut alors se transformer en une activité qui prend pour modèle l'activité d'un espace distinct. Nous avons identifié plusieurs cadres transformés par modalisation dans la situation d'accompagnement VAE : le cadre modalisé de l'espace du jury VAE ; le cadre modalisé de l'espace de la production du dossier VAE ; et le cadre modalisé de l'espace du travail socio-éducatif. La situation d'entretien se caractériserait alors par la « plasticité » des cadrages à l'œuvre. L'expérience des participants à l'interaction, l'accompagnateur et le candidat, est « stratifiée » au sens où se greffent, sur le cadre primaire de la situation d'entretien d'accompagnement, plusieurs cadres qui transforment la définition de la situation.

Par exemple, quand le discours du jury est mis en scène, marquant l'engagement de la candidate dans une activité de simulation des questions et réactions du jury face à son expérience d'éducatrice, il y a transformation du cadre primaire. Elle se projette ainsi, par son discours, dans un espace d'activité fictif, notamment la situation d'évaluation avec le jury, où elle « joue » sur un mode fictionnel l'attitude du jury vis-à-vis d'elle-même (Rémercy, 2015). Cette transformation du cadre primaire de la situation d'accompagnement est illustrative de ce que Goffman a désigné par « modalisation ». Autrement dit, la situation fictive où le jury et la candidate sont mis en scène relève d'un cadre d'expérience modalisé.

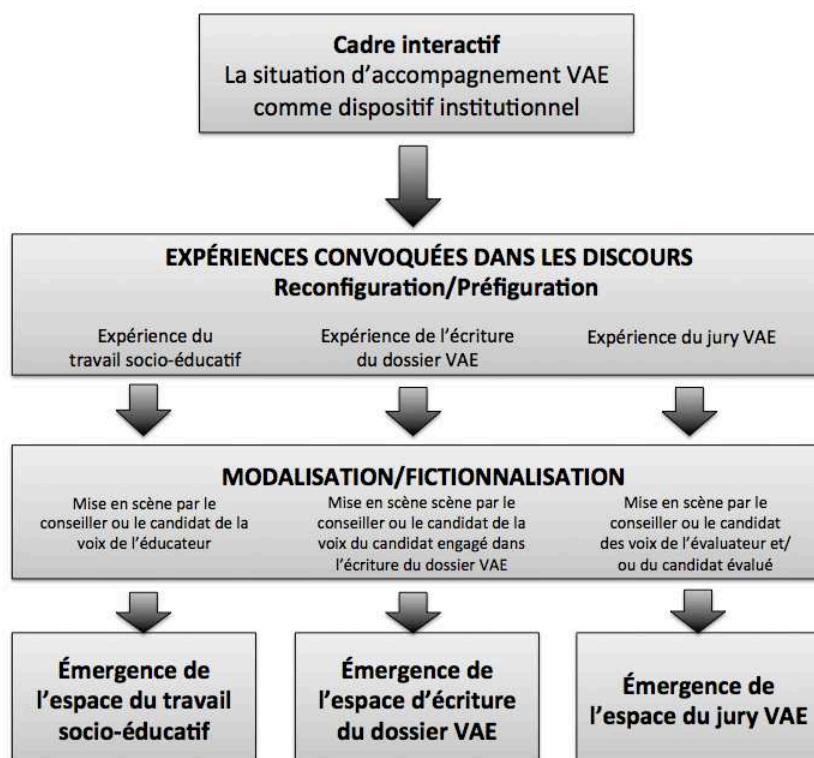
TRANSFORMATIONS DES CADRES EN SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT VAE



Les travaux de Schaeffer (1999) et de Zaccà-Reyners (2005) sur la dimension ludique de l'expérience fictionnelle peuvent compléter notre essai de modélisation des transformations de l'activité en situation d'accompagnement VAE. Tout comme les processus de modalisation décrits par Goffman, la fictionnalisation selon Schaeffer présente la particularité d'engager les acteurs dans un registre d'activité particulier, associé au ludique, au faire « comme si », et de reconfigurer le sens attribué à la situation présente. Cette « compétence fictionnelle » fait aussi référence aux travaux de Winnicott (1971) selon qui, tous les enfants, dans leurs jeux symboliques, transforment l'espace et les objets qu'il contient en éléments constitutifs de l'espace imaginaire qui les occupe. Cette capacité à reconfigurer l'espace réel pour agir, jouer, penser, *etc.* semble donc universelle. Les transformations de l'activité qui s'opèrent par la modalisation du cadre primaire d'expérience en situation d'accompagnement VAE permettent l'émergence de ce que nous proposons d'appeler des **espaces d'activité fictionnels**. Un espace d'activité fictionnel présuppose une reconfiguration de la situation et pourrait se définir comme l'espace d'activité auquel renvoie un cadre modalisé au sens goffmanien.

À partir de la situation d'accompagnement VAE, les activités dans lesquelles le candidat et le conseiller s'engagent peuvent permettre l'émergence de plusieurs espaces d'activité fictionnels, distincts de la situation présente, comme celui du jury VAE, celui de l'écriture du dossier VAE ou celui du travail socio-éducatif. L'établissement des rapports de la situation présente d'entretien avec ces espaces d'activité fictionnels se construit dans et par les discours. En convoquant diverses expériences, le candidat et le conseiller mettent en scène à travers leurs discours des voix « venues d'ailleurs », qui réfèrent à d'autres espaces d'activité.

Ces « mises en voix » apparaissent alors comme des « **embrayeurs de fiction** » (Schaeffer, 1999 ; Zaccari-Reyners, 2015). À partir du moment où le conseiller ou le candidat mettent en scène des voix ancrées dans des espaces d'activité distincts de la situation d'accompagnement, nous faisons l'hypothèse qu'il y a émergence d'un espace d'activité fictionnel résultant d'un processus de modalisation. La fictionnalisation ne relève donc pas seulement des moments de simulation de l'espace du jury, c'est-à-dire des moments où le conseiller ou le candidat se mettent à faire parler la voix du jury à travers leurs paroles. Il y a aussi fictionnalisation de l'espace d'activité du travail éducatif quand le conseiller ou le candidat font parler la voix de l'éducateur à travers leur discours, ou fictionnalisation de l'espace d'écriture du dossier VAE, quand le candidat ou le conseiller mettent en scène la voix du candidat engagé dans cet espace d'activité. Les résultats de la recherche visent à montrer que l'activité du candidat et du conseiller lors des entretiens d'accompagnement consiste en d'incessants déplacements à travers les espaces d'activité fictionnels émergeant dans et par leurs discours.



8.4.4.2.1 L'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif

Nous proposons par exemple, que dans les moments où le conseiller et/ou le candidat endossent une place d'éducateur en convoquant leur expérience d'éducateur et en mettant en scène la voix d'un éducateur, il y a émergence sur un mode fictionnel (faire « comme si ») d'un espace d'activité - celui du travail socio-éducatif - à l'intérieur du cadre de la situation d'accompagnement VAE défini par le dispositif institutionnel. Quand le conseiller et le candidat s'engagent dans la fictionnalisation de cet espace, l'échange prend la forme d'une discussion entre collègues éducateurs. C'est un format dialogique que nous décrirons plus précisément dans le dernier chapitre.

8.4.4.2.2 L'espace d'activité fictionnel de l'écriture du dossier VAE

Nous proposons par exemple, que dans les moments où le candidat se met en scène à travers son discours dans l'écriture du dossier VAE, il y a émergence sur un mode fictionnel de l'espace correspondant à cette activité. De même, lorsque le conseiller simule l'activité du candidat engagé dans l'écriture du dossier en imaginant ce qu'il peut écrire, il y a aussi fictionnalisation de l'espace d'écriture du dossier.

8.4.4.2.3 L'espace d'activité fictionnel du jury VAE

Enfin, le conseiller peut endosser ponctuellement le rôle du jury en convoquant l'expérience qu'il a de ces situations et en mettant en scène la voix du jury (soit comme une instance dont il rapporte les propos par anticipation, soit en « je ») et faire émerger l'espace du jury à l'intérieur du cadre de l'accompagnement. L'émergence de l'espace du jury peut aussi résulter de la mise en scène par le conseiller, non pas de la voix du jury mais de celle du candidat face au jury (soit en rapportant ses propos par anticipation, soit en « je »). De même, lorsque le candidat imagine son discours face au jury (discours en « je »), il y a émergence sur un mode fictionnel de l'espace du jury à l'intérieur du cadre de la situation d'accompagnement VAE. Chez le candidat, l'émergence de l'espace du jury peut aussi résulter de la mise en scène par le candidat, non pas de sa propre voix dans cette situation projetée mais de celle du jury.

9. TRANSFORMATIONS D'ENGAGEMENT DES ACTEURS ET DYNAMIQUES DÉVELOPPEMENTALES DU DISCOURS D'EXPÉRIENCE DU CANDIDAT DANS L'INTERACTION (Résultats de la recherche)

9.1 Complexité et hétérogénéité des interactions en situation d'accompagnement VAE

L'accompagnement en VAE est une interaction spécialisée dans laquelle le rapport de places se trouve d'emblée préétabli en termes de rôles sociaux institutionnels : le conseiller VAE intervient en tant qu'accompagnateur, c'est-à-dire de sa position professionnelle ; le candidat se trouve, lui convoqué à une place corrélative d'accompagné. Ces rapports institutionnels contribuent à définir le cadre social de la rencontre et justifient une certaine typologie des interactions et des engagements réciproques qui y prennent place. Cette typologie fonctionne comme une sorte d'implicite, un cadre d'expérience primaire au sens de Goffman (1991), qui permet aux participants de s'y engager de façon adéquate. Tout en postulant la stabilité du cadre interactif tel que défini par Vion (1992), c'est-à-dire un rapport social et institutionnel dominant préétabli entre le conseiller et le candidat qui se maintient tout au long de l'interaction, il est possible de penser la complexité et l'hétérogénéité des interactions en situation d'accompagnement VAE à partir de l'émergence d'espaces d'activité fictionnels (l'espace de l'écriture du dossier, l'espace du travail socio-éducatif, l'espace du jury) qui rendent compte d'une transformation dynamique des rapports de places énonciatives et des voix mises en scène.

Les analyses des données produites montrent que des transformations du cadre interactif s'opèrent par la co-activité des acteurs qui endossent successivement des places

différentes dans la séquentialité des échanges, à travers les voix qu'ils mettent en scène dans leurs discours. La notion d'espace interactif permet de caractériser la façon dont les acteurs, candidat et conseiller, vont investir la rencontre que constitue l'entretien d'accompagnement, en tant que dispositif institutionnel, en faisant apparaître des places locales subordonnées aux places dominant le cadre interactif de la situation institutionnelle. Ces phénomènes contribuent à donner du « volume » ou de « l'épaisseur » à l'activité réalisée (Clot, 2004, p. 32). L'espace interactif désigne « *une image de l'interaction construite par l'activité des sujets engagés dans la gestion de cette interaction* » (Vion, 1992). La notion d'image est ici fondamentale en ce qu'elle met en exergue le fait qu'il s'agit d'une définition de la situation que l'on peut inférer de l'activité des acteurs et des rapports de places négociés dans l'activité. C'est à ce titre que nous avons parlé d'émergence d'espaces d'activité fictionnels dans la situation d'accompagnement VAE. Par ailleurs, Vion (1995) rappelle que « *l'espace interactif fait l'objet d'une construction conjointe même si chacun des acteurs va s'efforcer d'initier un système de places plus ou moins particulier* » (p. 279). Le positionnement de l'un des acteurs vis-à-vis de l'autre est toujours une proposition, une offre faite à l'autre qui l'engage à une place corrélative pour laquelle l'autre peut accepter ou refuser de s'y investir. Les positionnements entre acteurs font en ce sens toujours l'objet de négociation. Ainsi par rapport au cadre social et institutionnel de la rencontre entre le conseiller et le candidat, l'espace interactif correspond à la variété des rapports de places qui s'établissent entre eux à travers le langage et qui peut les amener à gérer simultanément des rapports de places différents. Que ce soit le conseiller ou le candidat, chacun d'eux peut initier, accepter, négocier ou refuser l'espace interactif proposé par l'autre.

Le travail d'analyse engagé sur les différents extraits a consisté à repérer les mouvements dialogiques et interprétatifs (Clot, 2004, p. 30) qui apparaissent dans les échanges entre le conseiller et le candidat en ce qu'ils permettent, d'une part, de voir la dynamique des rapports de places qui s'établissent entre les acteurs dans le déploiement séquentiel des échanges, et d'autre part, d'appréhender les transformations du discours d'expérience sur le travail socio-éducatif que co-construit le candidat dans l'interaction avec son conseiller. Les analyses tentent ici d'articuler la question de la transformation des rapports de places dans l'entretien (mouvements dialogiques) avec la question du développement d'un discours d'expérience du candidat sur son travail socio-éducatif (mouvements interprétatifs).

- Les mouvements dialogiques rendent compte d'une transformation de l'engagement des acteurs dans l'activité à partir des voix mises en scène. Cette

transformation nous paraît de nature à permettre le repérage d'espaces d'activité fictionnels à partir d'une modification du cadrage de l'activité.

- Les mouvements interprétatifs rendent compte, quant à eux, d'une transformation des discours d'expérience produits par le candidat sur le travail socio-éducatif. Leur reconstitution sous la forme de trajectoire fait apparaître une genèse interprétative de l'activité de travail reconfigurée au fil du dialogue.

Trois analyses²⁶ sont présentées dans la suite du chapitre. Chacune des analyses part d'un extrait qui a été sélectionné pour le caractère significatif des mouvements dialogiques et interprétatifs repérables dans la séquentialité des échanges. Nous avons choisi un extrait pour chacune des trois conseillères VAE suivies (Roseline, Manon, Florence). Ces extraits ont été délimités en fonction de l'ouverture et de la clôture d'une séquence thématique explorant une situation de travail vécue par le candidat. Au cours de l'accompagnement, ce type de séquence apparaît à de nombreuses reprises étant donné que le candidat est amené à décrire au moins quatre situations de travail différentes. L'ordre de présentation des extraits et de leur analyse a été décidé sur la base de la mise en évidence d'une organisation des mouvements dialogiques et interprétatifs se complexifiant d'un extrait à l'autre.

9.2 Séquence : « *Mais la vie le frustrera !* » (Roseline-Émilie / Entretien 1)

L'extrait proposé ci-dessous met en scène un premier binôme candidat/conseiller. La candidate, Émilie, est une éducatrice de jeunes enfants de formation initiale. Elle exerce son métier dans un village d'enfants, institution relevant de la protection de l'enfance qui accueille des fratries dont la situation familiale exige un placement de longue durée jusqu'à leur autonomie. Les fratries sont accueillies au sein d'une maison qui recrée un mode de vie familial autour de deux éducateurs qui se relaient nuit et jour. Émilie souhaite obtenir le diplôme d'état d'éducateur spécialisé sur la base de cette expérience de travail. Roseline, la conseillère, a exercé le métier d'éducatrice spécialisée pendant toute sa carrière. Bientôt retraitée, elle est aujourd'hui conseillère VAE et formatrice au sein de l'organisme de formation qui propose le dispositif d'accompagnement. Dans cette séquence, il est question de

²⁶ Les deux premières analyses constituent des versions restructurées d'analyses proposées dans plusieurs articles publiés au cours de l'écriture de la thèse (voir Rémerly, 2013a, 2013b, 2015).

l'exploration d'une situation de travail vécue par la candidate en vue de décider de sa présentation dans le dossier de preuve pour la fonction 1 du référentiel « Etablissement d'une relation, diagnostic éducatif ». Pour cette fonction, le candidat doit notamment montrer comment il s'approprié les informations concernant la personne prise en charge, comment il établit une relation éducative avec elle et comment il élabore un diagnostic éducatif qui préfigure le projet qu'il va mettre en place. Dans le passage retenu, la candidate décrit la situation d'un enfant mineur, plus précisément un adolescent, présentant des troubles du comportement (fugues répétées), dont elle a eu la responsabilité de la prise en charge éducative.

9.2.1 Repérage des mouvements dialogiques et interprétatifs

9.2.1.1. L'explicitation d'une situation de travail

Le début de l'extrait marque **l'ouverture par la conseillère d'une séquence thématique sur l'exploration de la situation de travail** vécue par la candidate.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Cons : Et alors l'adolescent, dites-moi voir2. Cand : C'est un adolescent qui a été accueilli au village d'enfants. En fait y'a deux sites, donc il a été accueilli sur un pavillon d'adolescents et ça se passait très mal. Il fuguait beaucoup, il ne s'entendait pas du tout avec les éducatrices. Une fois il est même parti en délire en disant que l'éducatrice lui voulait du mal, et donc il a été un moment accueilli en vacances sur notre village, mais pas sur ma maison. Ça s'est assez bien passé, et puis le retour n'était pas possible sur l'autre pavillon. Donc il a été question de l'intégrer, de le changer de village d'enfants parce que ça n'allait pas. |
|---|

La conseillère engage en (1) la candidate dans la description de l'adolescent dont cette dernière a eu la prise en charge au sein de son institution (*et alors l'adolescent, dites-moi voir*). Elle parle ici depuis sa **place d'accompagnatrice**. Elle lui propose de **se projeter dans un espace d'activité fictionnel distinct de la situation d'accompagnement présente**, celui du travail éducatif exercé par la candidate. En (2), la candidate s'engage dans la **fictionnalisation de cet espace d'activité** en proposant une description de l'adolescent pris en charge sous la forme d'un récit (*C'est un adolescent qui a été accueilli au village d'enfants. (...) Donc il a été question de l'intégrer, de le changer de village d'enfants parce que ça n'allait pas*). A travers ce récit descriptif produit par la candidate, c'est la **voix de l'éducateur qui est mise en scène**. Elle parle depuis une **place d'éducatrice**. La situation de travail y est décrite dans ses aspects singuliers. La candidate convoque ici son expérience professionnelle d'éducatrice spécialisée et **inscrit son récit dans la référence à l'espace du travail socio-éducatif**. La mise en scène du travail éducatif est ici est peu impliquée, voire effacée (*c'est un*

adolescent qui a été accueilli... il a été accueilli... il a été question de l'intégrer). Le récit privilégie la mise en scène du jeune que la candidate a pris en charge (*il fuguait beaucoup, il ne s'entendait pas du tout avec les éducatrices... il est même parti en délire...*) à partir des caractéristiques d'une figure de l'action-événement passé. Le travail éducatif n'est pas mis en avant, même si on devine un collectif à partir duquel l'accueil et l'intégration du jeune ont été possibles. Le point de vue de l'éducatrice sur la situation de l'adolescent apparaît subrepticement à travers des jugements personnels (*ça se passait très mal... fuguait beaucoup... s'entendait pas du tout avec les autres éducatrices... ça s'est assez bien passé... ça n'allait pas*).

De (3) à (13), la conseillère engage la candidate à préciser la situation de cet adolescent pris en charge.

- | |
|---|
| <p>3. Cons : Il a des frères et sœur ?</p> <p>4. Cand : Non il est unique, euh non, il a une petite sœur pardon.</p> <p>5. Cons : Et qui est là aussi ?</p> <p>6. Cand : Non, qui vit avec sa mère.</p> <p>7. Cons : Ah oui d'accord, et donc c'est vous qui l'avez cet ado. Il a quel âge ?</p> <p>8. Cand : Quatorze ans. Il a été placé suite à une agression. Il a agressé un autre adolescent qui l'a frappé</p> <p>9. Cons : À l'école ?</p> <p>10. Cand : Non c'était dans la rue.</p> <p>11. Cons : Dans le quartier ?</p> <p>12. Cand : Oui dans ses contacts.</p> <p>13. Cons : Il a été jugé pour ça ? C'était grave ?</p> <p>14. Cand : Oui y'a eu coups et blessures. Oui. Et donc la mère, elle est séparée du père. Elle va pas très bien. Elle vit chez sa sœur et elle a quitté le père pour des violences conjugales (ah). Et c'est intéressant aussi son travail parce que c'est un adolescent qui fugue régulièrement. Il continue à le faire. Il fugue en moyenne un weekend sur deux. Il va rejoindre ses copains et après il finit par retourner chez sa mère. Il accepte pas son placement de toute façon (hum). Il veut pas prendre sa place au sein du village, c'est assez dur. En même temps, c'est un adolescent qui est vraiment très gentil, toujours aimable, même beaucoup plus abordable que la moyenne des autres adolescents mais euh</p> |
|---|

Par ses relances, la conseillère met en évidence pour la candidate les éléments que celle-ci devra faire apparaître dans son dossier VAE pour le jury. A-t-il des frères et sœurs ? (3) ; Sont-ils placés, eux aussi, dans l'institution où travaille la candidate ? (5) ; Quel âge a-t-il ? (7) ; Où a-t-il commis l'agression pour laquelle il a été placé ? (9-10) ; A-t-il été jugé pour cette agression ? (13) ; Quel est son degré de gravité ? (13). Progressivement, la conseillère s'imprègne de la situation de travail vécue par la candidate à partir du récit de l'histoire de cet adolescent. Des aspects factuels viennent ainsi compléter la description initiale et contribuent à étoffer la situation de travail que la candidate sera amenée à décrire dans son dossier pour le jury. C'est le cas en (4) (*non, il est unique, euh non, il a une petite soeur pardon*), en (6) (*Non, qui vit avec sa mère*), en (8) (*Quatorze ans. Il a été placé suite à une agression. Il a agressé*

un autre adolescent qui l'a frappé), en (10) (*Non c'était dans la rue*), en (12) (*Oui dans ses contacts*) et en (14) (*Oui y'a eu coups et blessures. Et donc la mère, elle est séparée du père. Elle va pas très bien. Elle vit chez sa sœur et elle a quitté le père pour des violences conjugales*). La description proposée par la candidate en (14) met en avant la représentation qu'elle se fait, en tant qu'éducatrice, de cette prise en charge éducative (***c'est intéressant son travail aussi parce que c'est un adolescent qui fugue régulièrement***). Cette représentation marque un **déplacement au plan interprétatif** au sens où la candidate opère une sorte de **prise de distance sur la situation**. Enfin, la candidate s'engage dans un discours, moins descriptif et plus analytique, par la **formulation d'un diagnostic provisoire sur l'attitude du jeune** dont les caractéristiques linguistiques permettent d'identifier une figure de l'action expérience externe (*il accepte pas son placement de toute façon... il ne veut pas prendre sa place au sein du village*) ainsi qu'une figure de l'action définition externe (*c'est un adolescent très gentil, toujours aimable, même plus abordable que la moyenne*).

9.2.1.2 Construction d'un diagnostic éducatif partagé de l'utilisateur

A partir de (15) et jusqu'en (26), la conseillère transforme le rapport de places établi précédemment.

- | |
|---|
| <p>15. Cons : Et qui fait pas du tout de mal aux petits.</p> <p>16. Cand : Non pas du tout, au contraire qui est très gentil, qui est très doux mais en même temps, comme il le dit lui-même qu'il est capable de faire des choses assez incroyables.</p> <p>17. Cons : Impulsivement.</p> <p>18. Cand : Ouais voilà.</p> <p>19. Cons : Il a un côté impulsif.</p> <p>20. Cand : Ba nous, il n'a jamais montré d'agressivité envers nous.</p> <p>21. Cons : Sauf la fugue quand même.</p> <p>22. Cand : Ouais mais c'est tout.</p> <p>23. Cons : S'il fugue c'est qu'il doit... vous pensez qu'il anticipe sa fugue ?</p> <p>24. Cand : Ça c'est quelque chose euh oui je pense, parce que ça se fait les weekend et des fois il en a parlé à d'autres enfants qui nous ont répété ou qu'ils nous ont dit qu'il allait à une soirée, qu'il allait voir les filles.</p> <p>25. Cons : Il a l'air moins dangereux avec les petits qu'avec les jeunes de son âge.</p> <p>26. Cand : Mais même avec les autres adolescents, il est pas du tout agressif. Vraiment on lui donnerait le bon Dieu sans confession, mais en même temps très lisse. On n'arrive pas c'est difficile.</p> |
|---|

Cette transformation du rapport de places établi précédemment (accompagnateur/accompagné) s'observe à partir d'un **mouvement dialogique dans l'échange**. La conseillère n'endosse plus **une place d'accompagnatrice** préoccupée à faire émerger l'espace du travail éducatif chez la candidate en l'amenant à expliciter des aspects

singuliers de la situation de travail qu'elle a vécue. Ici, la conseillère contribue au diagnostic posé par la candidate, en endossant à son tour la **place d'une éducatrice spécialisée** à travers la mise en scène de la voix de l'éducateur. **Le rapport de places accompagnateur/accompagné évolue vers un rapport de places plus symétrique éducateur/éducateur expert.** Ce **déplacement en termes de places énonciatives**, observable par la mise en scène de la voix de l'éducateur dans le discours de la conseillère, marque **un recadrage au sens goffmanien par rapport à la configuration précédente.** Cette reconfiguration donne à voir **l'émergence de l'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif.**

L'énoncé produit par la conseillère en (15) montre comment elle **participe à la construction de la formulation du diagnostic éducatif posé par la candidate** sur l'attitude du jeune (*et qui ne fait pas du tout de mal aux petits*). Son discours devient lui aussi plus analytique sur la situation de travail évoquée par la candidate. En (17), (19) et (25), des éléments d'interprétation sont proposés qui rendent compte de la compréhension que se fait la conseillère de l'attitude du jeune, sur la base de la description proposée précédemment par la candidate (*impulsivement... il a un côté impulsif... Il a l'air moins dangereux avec les petits qu'avec les jeunes de son âge*). Ces apports font l'objet d'une validation par la candidate en (18) (*ouais voilà*), d'un ajustement en (20) (*Ba nous il ne nous a jamais montré d'agressivité*) et d'un complément en (26) (*mais même avec les autres adolescents, il est pas du tout agressif. Vraiment on lui donnerait le bon dieu sans confession, mais en même temps très lisse. On n'arrive pas c'est difficile*). Un désaccord se manifeste en (20-21) entre la conseillère et la candidate sur la nature agressive de l'attitude du jeune qui renforce le positionnement de la conseillère en tant qu'éducatrice spécialisée (*sauf la fugue quand même*). Ce désaccord, qui fait l'objet d'un ajustement immédiat, ouvre une micro-controverse sur le travail entre la conseillère et la candidate (doit-on considérer la fugue du jeune comme une forme d'agressivité tournée vers les éducateurs ?) où **chacune parle depuis la voix de l'éducateur.** L'échange entre la conseillère et la candidate prend ici la forme d'une **controverse entre collègues éducateurs** rendant compte d'un **enchâssement de l'espace du travail éducatif dans le cadre de la situation d'accompagnement.**

9.2.1.3. Retour à l'explicitation de la situation de travail

En (27), **la conseillère transforme à nouveau son engagement dans l'échange. Elle quitte sa place d'éducatrice** endossée précédemment pour **reprendre celle d'accompagnatrice** au travail d'explicitation de la situation de travail par la candidate. Le rapport de places symétrique défini précédemment (éducateur/éducateur expert) évolue à nouveau pour revenir à un **rapport de places plus complémentaire (accompagnateur/accompagné)**.

27. Cons : Ouais et qu'est-ce qu'il s'est passé avec les autres éducateurs pour que ça ne fonctionne pas ?

28. Cand : Ba c'est assez spé... Il refusait leur autorité je pense. C'est un enfant qui a toujours fait ce qu'il voulait, sortir à n'importe quelle heure. Il n'a jamais eu d'autorité et je pense que ça n'a pas fonctionné parce qu'il y avait trop d'autorité par rapport à nous. Et je pense après, ce qui a marché après avec nous, en tout cas mieux, c'est qu'il est arrivé c'était une période de vacances donc y'avait pas trop de contraintes. Et puis je pense qu'il a été reçu chez nous au village d'enfants sans trop de... un peu... enfin je pense que l'équipe était plus jeune. Je pense que ça aussi ça doit jouer et qu'il a plus de mal avec les personnes plus âgées surtout avec les hommes j'ai l'impression. Et il a besoin vraiment de beaucoup de douceur sinon je pense que ça part. Faut pas le brusquer, le contraindre, sinon là je pense il fugue

La question adressée par la conseillère à la candidate (*ouais et qu'est-ce qu'il s'est passé avec les autres éducateurs pour que ça ne fonctionne pas ?*) présente la particularité d'amener la candidate à décrire d'un point de vue factuel ce qui s'est passé, mais aussi de **l'orienter vers une activité plus analytique, de diagnostic de la situation**. La candidate est invitée à donner un point de vue personnel sur la pratique de collègues en rendant compte de sa compréhension de la dimension problématique d'une situation professionnelle.

En réponse à la question de la conseillère, la candidate s'engage en (28) dans l'approfondissement du diagnostic de la situation. La production de ce diagnostic est impliquant et fait appel à ses compétences d'analyse pour interpréter la situation vécue. Le recours répété aux modalisations (*je pense*) signale la valeur hypothétique des interprétations qu'elles proposent. Plusieurs **mouvements interprétatifs** sont repérables dans son discours qui marquent son engagement dans la **construction d'un discours d'expérience plus élaboré sur son travail d'éducatrice**. Elle commence par décrire le jeune accompagné (*il refusait leur autorité je pense c'est un enfant qui a toujours fait ce qu'il voulait . sortir à n'importe quelle heure il n'a jamais eu d'autorité*), définit ensuite sa prise en charge éducative par opposition à celle de ses collègues (*et je pense que ça n'a pas fonctionné parce qu'il y avait trop d'autorité par rapport à nous et je pense après ce qui a marché après avec nous en tout cas mieux c'est que il arrivait c'était une période de vacances donc y'avait pas trop de*

contraintes et puis je pense qu'il a été reçu chez nous au village d'enfants sans trop de un peu). La caractérisation de l'équipe de travail (*l'équipe était plus jeune*) apparaît comme un **argument dans les prémisses du diagnostic éducatif du jeune**. Les conduites éducatives à tenir vis-à-vis du jeune sont rendues visibles à travers les besoins supposés du jeune (*je pense que ça aussi ça doit jouer et qu'il a plus de mal avec les personnes plus âgées surtout avec les hommes j'ai l'impression et il a besoin vraiment de beaucoup de douceur sinon je pense que ça part. faut pas le brusquer le contraindre sinon là je pense il fugue*). Si l'action éducatrice est masquée au profit d'une mise en scène du jeune, on peut néanmoins identifier dans son discours l'expression d'une expérience élaborée à partir de son activité éducatrice (*il a besoin vraiment de beaucoup de douceur sinon je pense que ça part. Faut pas le brusquer le contraindre sinon là je pense il fugue*).

9.2.1.4 Simulation de la situation d'entretien avec le jury

À partir de (29), la conseillère ouvre une controverse sur le mode de prise en charge éducatrice du jeune marquant son **engagement dans l'activité de simulation des réactions du jury**. L'endossement de ce rôle apparaît dès lors comme essentiel pour comprendre la **dynamique des significations (mouvement interprétatif)** qui se construisent à propos de la prise en charge éducatrice du jeune.

- | |
|--|
| <p>29. Cons : Mais la vie le frustrera !
30. Cand : Hum oui oui (rires de la conseillère) mais après c'est toujours la difficulté. Si on le frustre, comment pouvoir l'attraper ?
31. Cons : Ouais
32. Cand : Comment travailler avec lui et pas le faire fuir et puis après une fois qu'il aura fui y'aura plus rien
33. Cons : Mais bien sûr
34. Cand : Donc c'est comment réussir à mettre en place</p> |
|--|

La réplique de la conseillère en (29) (*mais la vie le frustrera !*) nous semble interpeller la candidate comme une collègue dont elle questionne la pratique. Par cette réplique, elle lui propose d'**ouvrir un débat entre professionnelles-éducatrices sur la prise en charge éducatrice du jeune, à l'instar des débats qui peuvent avoir lieu avec le jury**. La conseillère réagit au diagnostic éducatif que la candidate vient d'explicitier sous la forme d'un commentaire mettant en évidence les dilemmes que la candidate se trouve devoir résoudre dans l'exercice de son métier. Cette initiative engage la candidate à approfondir et argumenter son positionnement éducatif tout comme elle sera amenée à le faire lors de son entretien

d'évaluation avec le jury. Nous faisons l'hypothèse que cette réplique marque le **basculement dans une activité de simulation du jury**. Elle engage ainsi la candidate dans un échange avec le jury, mis en scène à travers sa propre voix, sous la forme d'un **dialogue simulé**. Cette capacité d'argumenter son positionnement éducatif fait précisément l'objet d'une évaluation par le jury, ce que l'accompagnatrice sait étant donnée son expérience à ce niveau. En ce sens, la production de cette réplique constitue un élément permettant a) de repérer **un engagement particulier de la conseillère par lequel elle simule l'activité du jury dans l'espace protégé de la situation d'accompagnement**, b) de **proposer à la candidate de s'engager, par la réponse qu'elle produit dans un espace d'activité fictionnel, celui du jury, et de simuler à son tour la réponse qu'elle pourrait proposer à celui-ci**.

La candidate propose alors de rendre compte de l'expérience qu'elle a élaborée sur le métier d'éducateur à partir de cette situation (*c'est toujours la difficulté. Si on le frustré, comment pouvoir l'attraper comment travailler avec lui et pas le faire fuir et puis après une fois qu'il aura fui y'aura plus rien*). En ratifiant les propos de la candidate (*mais bien sûr*), **la conseillère se positionne comme évaluatrice de la réponse produite et rend ainsi visible, de manière indirecte, l'espace d'activité fictionnel du jury qu'elle propose à la candidate d'investir dans l'échange**. Elle donne aussi un feed-back à la candidate sur la pertinence professionnelle de son argumentation qu'elle aurait pu avoir à produire face au jury. Ainsi la conseillère manifeste non seulement la reconnaissance de la difficulté de la prise en charge présentée par la candidate mais plus largement la part problématique du travail de l'éducateur qui, probablement, fait écho et résonance à sa propre expérience d'éducateur.

9.2.1.5 Une réflexion conjointe sur le métier d'éducateur spécialisé

S'engage alors dès (35) une **réflexion commune d'ordre plus général sur le métier d'éducateur**. L'accompagnatrice élargit la situation de travail de la candidate à une classe de situations dans lesquelles elles se reconnaissent toutes les deux.

- | |
|---|
| <p>35. Cons : Ce que je veux dire c'est que ce sont des situations qui ne sont pas faciles parce qu'elles vous mettent mal à l'aise par rapport aux choix que vous avez à faire non ?</p> <p>36. Cand : Oui</p> <p>37. Cons : C'est-à-dire justement est-ce qu'on rentre dans ce qu'il souhaite lui c'est-à-dire quelque chose de doux, de facile, de hein ?</p> <p>38. Cand : Oui comme le laisser jouer toute la journée aux jeux vidéo</p> <p>39. Cons : voilà par exemple permissif</p> <p>40. Cand : Oui</p> |
|---|

- 41. Cons : Non directif
- 42. Cand : oui
- 43. Cons : Tout en sachant qu'un jour ou l'autre va falloir qu'il se confronte à ça
- 44. Cand : Oui
- 45. Cons : Comment on fait avec ça ?
- 46. Cand : Oui
- 47. Cons : C'est intéressant comme point de vue éducatif
- 48. Cand : Ouais, c'est un peu le même cas que j'ai rencontré aussi avec Adèle où c'était aussi une enfant très douce très agréable mais très difficile de travailler avec elle et se renfermant dès qu'on essayait d'exercer une autorité dès qu'il fallait qu'on lui dise non, dès qu'on lui disait non ou de faire ses devoirs fermant tout et là plus de contact. Ça se rejoint un peu

On observe ici à nouveau une **transformation du cadre avec une reconfiguration de l'engagement du candidat et de la conseillère contribuant à la généralisation de la situation de travail évoquée**. Chacune parle ici depuis une **place d'éducatrice**, engagée dans une réflexion commune sur le métier d'éducateur. La conseillère qualifie cette classe de situations (*ce sont des situations qui ne sont pas faciles parce qu'elles vous mettent mal à l'aise par rapport aux choix que vous avez à faire*) en opérant un **glissement d'une situation singulière à une situation caractéristique du métier**, partagée par la communauté des éducateurs. Le dilemme auquel la candidate se trouve confrontée est reformulé sous la forme d'une expérience commune en convoquant le « on » de l'appartenance à une même communauté professionnelle (*parce que justement est-ce qu'on rentre dans ce qu'il souhaite lui c'est-à-dire quelque chose de doux, de facile (...) permissif (...) non directif (...) tout en sachant qu'un jour ou l'autre va falloir qu'il se confronte à ça, comment on fait avec ça ?*). La conseillère fait alors « **entrer** » **l'expérience de la candidate dans l'expérience collective du métier** faisant de la situation complexe et singulière à laquelle elle a été confrontée une situation exemplaire du travail de l'éducateur. Ce procédé, renforcé par le commentaire évaluatif final (*c'est intéressant comme point de vue éducatif*), nous semble jouer une fonction identitaire forte au plan des processus de reconnaissance en jeu et des dynamiques de développement professionnel du candidat. Enfin, la dernière réplique de la candidate permet de montrer le déplacement qu'elle opère en élargissant, grâce à la généralisation proposée par la conseillère, cette situation à d'autres vécues par ailleurs (*c'est un peu le même cas que j'ai rencontré aussi avec Adèle où c'était aussi une enfant très douce très agréable mais très difficile de travailler avec elle et se renfermant dès qu'on essayait d'exercer une autorité dès qu'il fallait qu'on lui dise non . dès qu'on lui disait non ou de faire ses devoirs fermant tout et là plus de contact.. Ça se rejoint un peu*).

9.2.2 Tableau récapitulatif de la trajectoire d'engagement des actrices dans la séquentialité du dialogue (extrait n°1)

Temporalité des reconfigurations de l'activité et transformations du cadre	Trajectoire d'engagement des actrices		Voix mises en scène	Rapports de places identifiés	Espaces d'activité fictionnels émergents
	Candidat VAE	Conseillère VAE			
	Émilie	Roseline			
De (1) à (14) : Explicitation d'une situation de travail singulière	Engagement de la candidate dans la description d'une situation de travail singulière	Engagement de la conseillère dans l'accompagnement à la description d'une situation de travail proposée par la candidate	La candidate met en scène la voix de l'éducatrice La conseillère met en scène la voix de l'accompagnatrice	Accompagnatrice/ accompagnée	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif
De (15) à (28) : Construction d'un diagnostic éducatif partagé de l'utilisateur dans la situation de travail évoquée	Engagement de la candidate dans la formulation d'un diagnostic éducatif de l'utilisateur pris en charge	Engagement de la conseillère dans la contribution à la formulation d'un diagnostic éducatif de l'utilisateur pris en charge	La candidate et la conseillère mettent en scène la voix de l'éducatrice	Educatrice experte /éducatrice experte	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif
De (27) à (28) : Retour à l'explicitation de la situation de travail	Engagement de la candidate dans la description d'une situation de travail singulière	Engagement de la conseillère dans l'accompagnement à la description d'une situation de travail proposée par la candidate	La candidate met en scène la voix de l'éducatrice La conseillère met en scène la voix de l'accompagnatrice	Accompagnatrice/ accompagnée	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif
De (29) à (34) : Simulation de l'activité du jury	Engagement de la candidate dans l'argumentation de son positionnement éducatif	Engagement de la conseillère dans un questionnement analytique sur le positionnement éducatif	La candidate met en scène la voix de l'éducatrice La conseillère met en scène la voix du jury	Évaluatrice/ Évaluée	Fictionnalisation de l'espace du jury
De (34) à (48) : Réflexion conjointe sur le métier d'éducateur spécialisé	Engagement de la candidate dans la comparaison à d'autres situations de travail présentant des traits de similarité	Engagement de la conseillère dans l'articulation de la problématique éducative soulevée aux dilemmes du métier d'éducateur	La candidate et la conseillère mettent en scène la voix de l'éducatrice	Educatrice-experte/éducatrice-experte	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif

L'analyse de cet extrait a permis de rendre compte de **différents moments dans l'entretien où s'opèrent des reconfigurations de l'activité** dans la situation d'accompagnement. Chacun des moments identifiés délimitent un **cadrage de l'activité** en cours : *l'explicitation d'une situation de travail singulière, la construction d'un diagnostic*

éducatif partagé de l'usager dans la situation de travail évoquée, la simulation de l'activité du jury et une réflexion conjointe sur le métier d'éducateur spécialisé. A partir de la transformation du cadrage de la situation, nous pouvons **retracer la trajectoire d'engagement de la candidate et de la conseillère.** Ainsi la candidate est amenée à s'engager successivement dans différentes activités telles que : *la description d'une situation de travail singulière proposée par la candidate, la formulation d'un diagnostic éducatif de l'usager pris en charge, l'argumentation de son positionnement éducatif et enfin, la comparaison de la situation évoquée à d'autres situations présentant des traits de similarité.* La conseillère s'engage elle aussi dans une succession d'activités telles que : *l'accompagnement à la description d'une situation de travail, la contribution à la formulation d'un diagnostic éducatif de l'usager pris en charge, un questionnement analytique sur le positionnement éducatif et enfin, l'articulation de la problématique éducative soulevée aux dilemmes du métier d'éducateur.* Chacune des activités engage le candidat ou la conseillère à **faire parler différentes voix énonciatives.** C'est principalement la *voix de l'éducateur* qui s'exprime à travers le discours de la candidate dans l'extrait sélectionné. Au contraire la *voix de l'accompagnatrice, de l'éducatrice ou du jury* s'exprime à travers le discours de la conseillère. A partir des voix mises en scène **émergent dans les discours de la candidate et de la conseillère des espaces d'activité fictionnels** tels que *l'espace du travail socio-éducatif ou l'espace du jury.* Nous avons identifié également **différents rapports de places selon les espaces d'activité fictionnels investis** : *accompagnateur/accompagné, éducateur-expert/éducateur-expert et évaluateur/évalué.*

9.3 Séquence « *Personne n'a appris à faire du vélo sans tomber* » (Manon-Carole / Entretien 2)

L'extrait proposé ci-dessous met en scène un binôme candidate/conseillère. La candidate, Carole est éducatrice dans un foyer qui accueille temporairement des mineurs placés par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Elle ne possède pas de diplôme dans le travail social et souhaite obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé sur la base de cette expérience. La conseillère, Manon, est éducatrice spécialisée elle aussi dans le champ de la protection de l'enfance. Dans l'extrait proposé, la candidate et sa conseillère discutent d'une situation de travail qui fera l'objet d'une présentation dans le dossier en relation à la fonction 4 du référentiel « Construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales ». Le référentiel précise que le candidat doit notamment montrer comment, en tant

qu'éducateur spécialisé, il s'implique dans un travail pluridisciplinaire et coopératif avec différents professionnels, et comment il s'engage à mettre en place une veille sur les évolutions du champ. La situation de la jeune fille dont la candidate a eu la responsabilité de la prise en charge éducative lui permet de faire la preuve de ces compétences.

9.3.1 Repérage des mouvements dialogiques et interprétatifs

9.3.1.1 Evaluation et structuration de l'écrit VAE

L'extrait débute par une proposition de la candidate concernant la situation professionnelle qu'elle projette d'écrire dans son livret au sujet de la fonction 4 du référentiel.

1. Cand : Alors je vais parler d'une jeune fille qui a 13 ans et qui a des problèmes psy. J'ai été sa référente et j'ai dû travailler avec la psy de mon institution et des psys de CMP (Centre médico-pédagogique) et même un psy de l'hôpital.
2. Cons : Très bien.
3. Cand : Donc on élabore un projet avec l'équipe et la psy du foyer. Donc le partenariat avec les autres psys, ça je vais en parler. Ensuite j'aimerais bien aborder le passage de l'enfance à l'adolescence parce qu'en l'occurrence c'était vraiment très compliqué pour cette jeune fille. Les prises de risques, les TS (tentatives de suicide), comment gérer, appréhender ce genre de choses. Je vais parler de la loi de 2002 au niveau du travail avec la jeune sur son projet, obtenir son accord pour par exemple qu'elle aille euh avec ...comment dire... les motivations à ses rendez-vous psys.
4. Cons : D'accord, tu mets ça en lien avec la loi de 2002 ?
5. Cand : Ouais.
6. Cons : Le fait qu'elle soit actrice de son projet ?
7. Cand : Ouais voilà, c'est ça. Je cherchais le mot.
8. Cons : Actrice de son projet quoi.
9. Cand : Ouais de son traitement enfin de son...
10. Cons : Suivi.
11. Cand : Donc placer la jeune fille au centre de son accompagnement.
12. Cons : Très bien.
13. Cand : Pas travailler pour elle, mais avec elle. Dans la loi 2002, je vais parler des conseils de foyer auxquels...
14. Cons : Tu veux dire conseil à la vie sociale, c'est ça ?
15. Cand : Voilà, dans lequel elle a fortement participé. Bon il s'est passé des choses qui la concernaient.
16. Cons : D'accord.
17. Cand : Les projets individuels en réunions d'équipe et le travail avec les familles.
18. Acc : Ouais.

A partir d'un brouillon sur lequel elle a listé un certain nombre de points, la candidate présente la situation de travail à la conseillère. Elle se met en scène par rapport à ce travail d'écriture en (1) (*je vais parler de...*), en (3) (*ça je vais en parler... ensuite j'aimerais bien aborder... je vais parler...*) et en (13) (*je vais parler...*). Cette activité d'écriture est appréhendée sur un mode d'anticipation (recours au futur ou au conditionnel). La **voix du candidat engagé dans la production de son écrit** est ainsi mise en scène à travers son discours signalant **l'investissement de l'espace d'activité fictionnel de l'écriture du dossier**. La candidate se met aussi en scène en tant qu'éducatrice en (1) (*j'ai été sa*

référente et j'ai dû travailler avec la psy...) et en (3) (*on élabore un projet avec l'équipe... les prises de risques, les TS, comment gérer, appréhender ce genre de choses... le travail avec la jeune sur son projet, obtenir son accord...*) signalant **l'investissement simultané de l'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif**. Un décrochement commentatif permet à la candidate de rendre compte, à partir des caractéristiques de la **figure de l'action-définition externe**, de l'évaluation qu'elle a faite de la situation de la jeune fille prise en charge en (3) (*parce qu'en l'occurrence c'était vraiment très compliqué pour cette jeune fille, les prises de risques, les TS (tentatives de suicide)*). D'un **point de vue thématique**, le discours sur le travail donne à voir les collaborations professionnelles mises en œuvre par l'éducatrice dans la prise en charge de la jeune fille (psychologues de l'institution, des CMP et de l'hôpital), les difficultés rencontrées eu égard aux événements auxquels l'éducatrice a été confrontée (prises de risques, tentatives de suicide) ainsi que l'articulation aux textes réglementaires qui encadrent le suivi éducatif en institution (loi de 2002). Ces différents éléments renvoient précisément aux compétences dont il s'agit de faire la preuve dans le cadre de la fonction 4 du référentiel du diplôme. D'un **point de vue discursif**, le travail socio-éducatif est thématiqué de différentes façons. D'abord, à partir d'un ancrage temporel passé relatif à cette situation de prise en charge éducative particulière et d'une implication agentive mettant en scène l'éducateur (*j'ai été... j'ai dû...*) marquant la **production de figure de l'action-événement passé interne**. Puis progressivement, le discours devient moins contextualisé évoquant des problématiques générales de la prise en charge qu'elle se propose de développer dans son dossier comme c'est le cas de (3) à (17) (*le passage de l'enfance à l'adolescence... les prises de risques, les TS. Comment gérer, appréhender ce genre de chose... La loi de 2002... les conseils de foyer... les projets en réunions d'équipe et le travail avec les familles*). Le discours alterne ainsi des moments où la référence au travail éducatif est parfois contextualisée, quand elle évoque la situation précise de la jeune, et parfois décontextualisée, quand elle dégage des thématiques d'expériences vécues variées. Ces thématiques rendent compte de l'expérience qu'elle a développée en tant qu'éducatrice. Cependant, elles ne donnent pas lieu à une explicitation de la part de la candidate qui reste floue à ce propos, reportant le développement de ces thématiques au moment de l'écriture.

On peut constater que la conseillère n'intervient pas dans l'explicitation du travail socio-éducatif mis en place par la candidate auprès de la jeune. Elle se positionne plutôt sur la pertinence des éléments apportés par la candidate par rapport aux attendus de la fonction 4 du référentiel en (2) et en (12) (*très bien*). Ce positionnement met en évidence **une place**

d'évaluatrice-experte du champ socio-éducatif. Rétrospectivement, on peut dire que si la conseillère se place en tant qu'évaluatrice en (2) et en (12), elle **positionne corrélativement la candidate à une place d'évaluée** au sens où les éléments apportés par la candidate font l'objet d'un jugement de valeur par la conseillère. **Le rapport de places ainsi négocié apparaît fortement asymétrique à ce moment-là.** En (4), la conseillère questionne la candidate sur le **lien qu'elle souhaite établir dans son écrit entre la situation de travail évoquée et des aspects de la fonction 4 du référentiel**, notamment les dispositifs législatifs dans lesquels s'ancre la prise en charge (*tu mets ça en lien avec la loi de 2002 ?*) engageant la candidate à justifier la référence aux lois qui sous-tendent ses pratiques. Cette question rend visible l'orientation de la conseillère à **convoquer la candidate à une place d'éducatrice.** En (6) et en (10), la conseillère complète les propos de la candidate en ajoutant des expressions types formulées à propos des usagers dans la loi de 2002 (*le fait qu'elle soit actrice de son projet ?... actrice de son projet quoi... suivi*). Cette mise en lien rend aussi visible **une expertise de la réglementation du champ socio-éducatif qu'elle met au service de la candidate pour l'accompagner dans l'écriture du dossier.** A ce titre, on peut dire qu'elle **investit l'espace d'activité fictionnel de la production du dossier** à partir d'une **place d'éducatrice-experte** puisque c'est depuis la **voix de l'éducatrice** qu'elle formule ces conseils. Le **rapport de places** ainsi établi entre (4) et (10) prend **une forme plus symétrique** au sens où la conseillère et la candidate parlent depuis une place d'éducatrice.

Dans la suite de l'échange, la candidate complète la présentation de la situation de travail qu'elle souhaite écrire dans son dossier.

- | |
|--|
| <p>19. Cand : C'est un peu mélangé mais je vais reparler des difficultés qu'elle a dans sa relation à l'autre, parce que j'ai rencontré pas mal de difficultés avec elle, et j'ai dû interpellier l'équipe, les cadres et la psy sur ses prises de risques, mais aussi sur les difficultés qu'on rencontrait toutes les deux.</p> <p>20. Cons : D'accord, donc ça, tu le remets dans l'équipe plutôt.</p> <p>21. Cand : Ouais</p> <p>22. Cons : Tu le remontes au truc où tu parlais de l'équipe.</p> <p>23. Cand : Ouais c'est ça. Donc le fait de passer le relais. Je parlerai de mon rôle d'éducatrice référente et le rôle des autres membres de l'équipe et des partenaires. Donc là, je remonte encore un peu sur les difficultés que j'ai rencontrées durant mon accompagnement avec cette jeune fille et qu'est-ce que j'ai mis en place ? Comment ? Avec qui ? Tout ça...</p> <p>24. Cons : Alors est-ce que c'est l'endroit-là ?</p> <p>25. Cand : Je sais pas parce qu'en parlant de ça, ça va me permettre de parler aussi de mes collègues et des partenaires qui ont pu m'ouvrir des pistes, me relayer. C'est plutôt dans ce sens-là.</p> <p>26. Cons : D'accord</p> <p>27. Cand : J'aurais bien envie de parler de la bonne distance éducative.</p> <p>28. Cons : Ouais</p> <p>29. Cand : Parce que j'en ai eu fortement besoin dans cette relation. Je ne sais pas du tout comment je vais m'en sortir par rapport à la loi de 2005 et la loi de 2007 que j'ai envie d'aborder, mais je sais pas du tout</p> |
|--|

si ça va être possible. J'ai des documents chez moi qu'il faut que je regarde.

30. Cons : 2005 et 2007 ?

31. Cand : Ouais donc il faut que je regarde

32. Cons : Ba si t'arrives pas là, tu mets dans présentation de la structure

33. Cand : D'accord

34. Cons : Donc 2005 et 2007 tu les mets dans la description. Souvent je dis que la F4 c'est un truc poubelle mais faut enfin poubelle au sens noble ! (rires)

35. Cand : Mais faut cibler quand même !

36. Cons : Mais faut cibler quand même

Tout comme précédemment, **la voix du candidat engagé dans l'écriture du dossier** est mise en scène, en (19) (*c'est un peu mélangé mais je vais reparler...*), en (23) (*Je parlerai de ... là, je remonte encore un peu*), en (25) (*en parlant de ça, ça va me permettre de parler de...*), en (27) (*j'aurais bien envie de parler de...*), en (29) (*j'ai envie d'aborder...*). **L'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif est aussi investi depuis la mise en scène de la voix de l'éducateur**, comme c'est le cas en (19) (*j'ai rencontré pas mal de difficultés avec elle et j'ai dû interpeller l'équipe, les cadres, la psy sur ses prises de risques, mais aussi sur les difficultés qu'on rencontrait toutes les deux*), en (23) (*passer le relais... mon rôle d'éducatrice référente... les difficultés que j'ai rencontrées durant mon accompagnement avec cette jeune fille et qu'est-ce que j'ai mis en place ? Comment ? Avec qui ?*), en (29) (*j'en ai eu fortement besoin dans cette relation*). Le discours de la candidate thématise ici le travail en exprimant un bilan de l'accompagnement éducatif de cette jeune fille. On pourrait ici en déduire la production d'une **figure de l'action-expérience de type interne** même si linguistiquement les caractéristiques ne correspondent pas à celles identifiées par Bulea. Au final, entre (19) et (36), son discours est à la fois tourné vers le passé (la situation de travail évoquée) et vers le futur (l'élaboration du dossier VAE) avec une **alternance dialogique entre la voix du candidat engagé dans l'écriture du dossier et la voix de l'éducateur**.

A partir de (20), la conseillère apporte des éléments de **structuration en vue de l'écrit que devra rédiger la candidate**. C'est le cas par exemple en (20) (*D'accord donc ça tu le remets dans l'équipe plutôt*), en (22) (*Tu le remontes au truc où tu parlais de l'équipe*), en (24) (*Alors est-ce que c'est l'endroit-là ?*), en (32) (*Ba si t'arrives pas là, tu mets dans présentation de la structure*) où l'on observe que c'est davantage la **voix de l'accompagnatrice** qui parle à travers son discours.

En quelques tours de paroles de (1) à (36), **la conseillère s'exprime depuis différentes places et met en scène différentes voix : celle d'évaluatrice (convoquant corrélativement la candidate à une place d'évaluée), celle d'éducatrice (convoquant**

symétriquement la candidate à une place de pair) et celle d'accompagnatrice (convoquant corrélativement la candidate à une place d'accompagné).

9.3.1.2 Construction d'une posture analytique sur le travail éducatif

A partir de (38), alors que la candidate poursuit la présentation de ce qu'elle envisage d'écrire pour son dossier, la conseillère **tente d'engager la candidate dans la co-construction d'une posture plus analytique sur le travail de l'éducateur.**

- | |
|--|
| <p>38. Cand : Parler du projet de l'établissement, du cadre institutionnel par rapport à la situation de cette jeune fille aussi. Est-ce que ça a été respecté ? Est-ce que ça a été suivi ? Parler de notre prise en charge qui évolue. Le fait de toujours devoir être plus vigilante avec les adolescents qui prennent de plus en plus de risques et de ce genre de choses.</p> <p>39. Cons : Ça, c'est hyper bien, j'adore (rire). C'est ça, c'est vachement bien ça. C'est comment aider l'autre à devenir autonome en faisant qu'il puisse se casser la figure, sans que nous, ça nous mette dans une position en porte-à-faux professionnellement, et sans qu'il se fasse trop mal en tombant quoi.</p> |
|--|

En (38), la proposition de la candidate donne à voir d'une part ce qu'elle envisage d'écrire (**mise en scène de la voix du candidat engagé dans la production de son dossier**) et d'autre part une représentation de son activité éducative auprès des jeunes (**mise en scène de la voix de l'éducateur**) (*Parler du projet de l'établissement, du cadre institutionnel par rapport à la situation de cette jeune fille aussi. Est-ce que ça a été respecté ? Est-ce que ça a été suivi ? Parler de notre prise en charge qui évolue. Le fait de toujours devoir être plus vigilante avec les adolescents qui prennent de plus en plus de risques et de ce genre de choses*). Comme précédemment, le point de vue adopté pour décrire son accompagnement éducatif auprès de la jeune fille alterne des références contextualisées à la situation de travail avec la jeune fille et des références a-contextuelles sur le travail éducatif en général. Deux thématiques sur le travail socio-éducatif ressortent cependant, le respect du projet d'établissement dans la prise en charge de l'adolescente et l'évolution de la prise en charge en fonction des événements qui surviennent. Cette seconde thématique marque le **déplacement de la candidate de la situation particulière de cette jeune fille aux adolescents suivis de façon générale** (*Parler de notre prise en charge qui évolue. Le fait de toujours devoir être plus vigilante avec les adolescents qui prennent de plus en plus de risques et de ce genre de choses*). On peut repérer ici la **production d'une figure d'action-expérience interne**. Cette dernière proposition fait l'objet d'une appréciation par la conseillère (39) (*Ça, c'est hyper bien, j'adore. C'est ça, c'est vachement bien ça*), puis d'une reformulation (*C'est comment aider l'autre à devenir autonome en faisant qu'il puisse se casser la figure, sans que nous, ça nous mette dans une position en porte-à-faux professionnellement, et sans qu'il se fasse trop*

mal en tombant quoi) rendant visibles successivement un positionnement évaluatif (**mise en scène de la voix du jury**) puis un positionnement d'éducateur (**mise en scène de la voix de l'éducateur**). Cette reformulation présente les caractéristiques d'une **figure d'action-expérience interne** (recours au « nous »). La conseillère décrit en effet, depuis une place d'éducatrice, un dilemme éducatif face auquel les éducateurs se trouvent confrontés vis-à-vis des institutions. **La mise en scène de ces voix convoque la candidate systématiquement à une place corrélative, soit d'éducateur en situation d'évaluation (quand la conseillère endosse une place d'évaluatrice), soit d'éducatrice-pair (quand la conseillère endosse une place d'éducatrice)**. Le recours au « nous » manifeste **une appartenance commune au genre professionnel** qui marque la négociation d'un **rapport de places plus égalitaire** et qui permet à la conseillère de **prendre appui sur sa propre expérience d'éducatrice** pour légitimer sa proposition et enrichir celle de la candidate.

En (40), la candidate exprime ses **difficultés à se positionner dans le « débat de normes »** (Schwartz, 2009) ouvert par la conseillère. Autrement dit, elle rend manifeste sa **difficulté à s'engager dans un rapport de places symétrique avec la conseillère et à endosser la place d'éducatrice**.

- | |
|---|
| <p>40. Cand : Le truc c'est que je trouve ça hyper intéressant mais euh comme moi je suis ancrée dans le truc, et que j'ai très peu de temps pour prendre du recul pour y réfléchir, j'arrive pas à me rendre compte de ce qu'on fait au quotidien, tu vois ? Et du coup euh je vais avoir des idées mais il faut que j'y réfléchisse. Mais c'est vrai que c'est difficile de développer euh concrètement ce sujet enfin euh</p> <p>41. Cons : Ba si parce que... enfin y'a le... comment tu... t'as quoi quand tu dis que ta prise en charge évolue et que y'a des mises en danger des jeunes ?</p> <p>42. Cand : Ba déjà y'a la prise de risques donc ça il faut anticiper et faut savoir, faut pouvoir gérer (hum). Donc nous, ce qu'on va faire c'est être vachement plus vigilant. Et je pense qu'à partir de ce moment-là, on travaille de plus en plus avec les partenaires. On se met en relation avec les psys, avec l'école</p> |
|---|

C'est d'abord depuis la **voix de l'éducateur** que la candidate s'exprime (*Le truc c'est que je trouve ça hyper intéressant mais euh comme moi je suis ancrée dans le truc, et que j'ai très peu de temps pour prendre du recul pour y réfléchir, j'arrive pas à me rendre compte de ce qu'on fait au quotidien, tu vois ?*) puis elle met en scène le **candidat engagé dans l'écriture du dossier** (*Et du coup euh je vais avoir des idées mais il faut que j'y réfléchisse. Mais c'est vrai que c'est difficile de développer euh concrètement ce sujet enfin euh*). A travers son discours, la candidate « repousse » le moment d'un échange d'éducateur à éducateur basé sur un rapport de place plus symétrique. La problématique soulevée par la conseillère précédemment est valorisée par la candidate (*je trouve ça hyper intéressant*) tout en marquant une résistance à s'engager dans son développement pour le dossier VAE (*je vais avoir des idées mais il faut que j'y réfléchisse. Mais c'est vrai que c'est difficile de développer*

euh concrètement ce sujet). Ces éléments nous amènent à penser que **la candidate convoque ici la conseillère à la fois à une place d'accompagnatrice (endossant corrélativement une place d'accompagnée) et à une place d'éducatrice-experte (endossant corrélativement une place d'éducatrice-novice).**

Depuis une **place d'accompagnatrice**, la conseillère relance la candidate en (41) pour l'aider dans ce travail d'élaboration (*Ba si parce que... enfin y'a le... comment tu... t'as quoi quand tu dis que ta prise en charge évolue et que y'a des mises en danger des jeunes ?*). Cette question amène la candidate à tenter une réponse depuis une place d'éducatrice-accompagnée, moins « exposante » que la place d'éducatrice-pair où la conseillère l'orientait précédemment. A ce titre, la relance proposée par la conseillère lui permet de **réinvestir l'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif** qu'elle avait délaissé au profit d'une expression des difficultés dans sa démarche VAE. Une nouvelle proposition est faite en (42) qui marque **l'effort de la candidate à s'engager dans un travail d'élaboration de son expérience du travail socio-éducatif (figure de l'action-expérience interne)**. Des **règles d'action** par rapport à ce type de prise en charge sont énoncées sur un registre déontique (*Ba déjà y'a la prise de risques donc ça il faut anticiper et faut savoir, faut pouvoir gérer*) qui soulignent un rapport prescriptif des conduites de travail à tenir face aux prises de risques des jeunes accompagnés. Des **routines partagées** par le collectif sont aussi formulées marquant le caractère à la fois interne et externe de la figure d'action-expérience produite (*Donc nous, ce qu'on va faire c'est être vachement plus vigilant. Et je pense qu'à partir de ce moment-là, on travaille de plus en plus avec les partenaires. On se met en relation avec les pys, avec l'école*). Au plan du contenu, se manifestent des dimensions de l'accompagnement éducatif des jeunes que la candidate n'avait pas encore formulées jusque-là : anticiper les prises de risques, travailler avec des partenaires. La production de ces énoncés marque un mouvement dans **la genèse interprétative de l'activité éducative analysée**.

À partir de (43), **la conseillère transforme son positionnement dans l'activité**. C'est à ce moment précisément qu'elle **s'engage dans la co-construction d'un positionnement analytique sur le travail éducatif**.

43. Cons : C'est aussi accepter qu'elle puisse faire ça.

44. Cand : Voilà aussi.

45. Cons : C'est pas rien (hum) d'accepter qu'elle puisse. Après, tout dépend si c'est une tentative de suicide et tout ça bon euh voilà mais

46. Cand : Faut qu'on puisse s'adapter quoi.

47. Cons : Mais voilà, l'idée que pour apprendre à faire du vélo, il faut forcément à un moment ou à un autre se casser la figure quoi. Personne n'a appris à faire du vélo sans tomber, donc il faut accepter qu'il

tombe. Le but du jeu, c'est qu'il ne se casse pas forcément une jambe en tombant (hum) et qu'il se fasse que des bleus ou des égratignures ou machin mais voilà.

48. Cand : Ouais c'est exactement ça ouais. On ne peut pas tout empêcher.

49. Cons : Exactement. Donc qu'il se fasse un peu mal, oui, c'est la vie ça. Mais le truc, c'est que en même temps, on est de plus en plus dans un truc un peu hygiéniste où faut que les jeunes en difficulté grandissent, mais en même temps faut pas qu'ils aient de bobos quoi.

50. Cand : C'est exactement ça ouais

En (43), (45) et (47), la conseillère introduit une dimension du métier d'éducateur que la candidate n'a pas évoqué à partir de la métaphore du vélo pour expliquer l'apprentissage de l'autonomie dans son rapport aux prises de risques des jeunes (*C'est aussi c'est aussi accepter qu'elle puisse faire ça... C'est pas rien d'accepter qu'elle puisse. Après tout dépend si c'est une tentative de suicide... Mais voilà, l'idée que pour apprendre à faire du vélo, il faut forcément à un moment ou à un autre se casser la figure quoi. Personne n'a appris à faire du vélo sans tomber, donc il faut accepter qu'il tombe. Le but du jeu, c'est qu'il ne se casse pas forcément une jambe en tombant (hum) et qu'il se fasse que des bleus ou des égratignures ou machin mais voilà*). L'échange nous semble prendre la tournure d'une **discussion entre deux éducatrices, l'une experte et l'autre novice. En effet, la conseillère parle ici depuis une place d'éducatrice-experte et se positionne dans un rapport de places asymétrique avec la candidate qu'elle convoque à une place d'éducatrice-novice. L'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif est investi ici simultanément par les deux participantes à l'échange.** Une analyse plus fine du contenu thématique permet de repérer **un léger décalage entre le point de vue des deux éducatrices** concernant la prise en charge éducative des jeunes. En effet, alors que la candidate adopte une perspective prescriptive sur le travail (la nécessité de devoir être toujours plus vigilant face aux jeunes qui se mettent en danger), **la conseillère propose une perspective plus critique qui ouvre un espace de redéfinition du travail éducatif** (ne pas chercher à éviter les prises de risques des jeunes, les laisser faire pour contribuer à leur autonomisation tout en veillant à ne pas se mettre en difficulté vis-à-vis de l'institution). Son discours porte aussi les traces d'un registre déontique (*il faut accepter qu'il tombe*) qui marque la **construction par l'expérience de règles d'action (figure de l'action-expérience interne)**. Ce décalage va faire l'objet d'un ajustement progressif dans les tours suivants qui rend compte d'un **mouvement interprétatif du point de vue de la candidate sur son expérience de travail**. On a ici **un exemple de la manière dont se confrontent des savoirs d'expérience en VAE (repérés à partir des figures d'action-expérience internes produites par l'une et l'autre) entre la conseillère et la candidate quand elles partagent l'exercice d'un même métier.**

A partir d'un rapport de places d'éducateur-expert vs novice, on voit ainsi comment **la conseillère prend en charge, par des mouvements successifs, une partie de l'activité d'analyse et d'élaboration que la candidate peine à réaliser**. Elle endosse à ce titre la **place de la candidate** en produisant une succession de **figures d'action-définition du travail éducatif** qui rend compte des controverses du métier. Ces propositions font l'objet de ratifications et de reformulations successives par la candidate (en 44, 46, 48 et 50) qui marquent son **appropriation progressive du point de vue développé par la conseillère** et la **construction d'un nouveau rapport à l'accompagnement éducatif des jeunes en difficulté** (*Faut qu'on puisse s'adapter quoi... Ouais c'est exactement ça ouais. On ne peut pas tout empêcher... C'est exactement ça ouais*). Renouvelant le regard de la candidate sur son métier, **cette stratégie apparaît rétrospectivement comme une forme d'étayage** dans la mesure où elle permet à la candidate de se réappropriier l'activité d'analyse pour laquelle elle manifestait plus haut sa difficulté.

9.3.1.3 Production du dossier VAE et simulation du jury

À partir de (51) **la conseillère transforme le cadre dialogique de l'échange**. Elle **quitte la place de paire et d'experte** qu'elle a occupée en parlant depuis la mise en scène de la voix de l'éducatrice-experte, ce qui a contribué à soutenir les interprétations de l'activité de travail de la candidate.

- | |
|--|
| <p>51. Cons : Donc tu vois ? C'est un petit peu ce truc, l'éduc euh les fesses entre deux chaises. C'est ça qui est intéressant que tu nous montres.</p> <p>52. Cand : Et euh est-ce que je peux dire, parler par exemple euh en abordant ce sujet-là en parlant de cette jeune fille, parler aussi d'exemples qui ont prouvé que j'ai rencontré des jeunes euh qui se sont vraiment cassé la figure, et des années après euh j'ai des contacts avec eux. Certains sont venus me voir. Ils vont bien. Ils s'en sont sortis quoi</p> <p>53. Cons : Alors voilà</p> <p>54. Cand : Ça peut être un tremplin</p> |
|--|

D'abord en (51), **la conseillère propose une « synthèse » de la problématique professionnelle développée conjointement précédemment** (*Donc tu vois ? C'est un petit peu ce truc, l'éduc euh les fesses entre deux chaises*). A ce titre, elle **met en scène la voix de l'accompagnatrice**. La production de cet énoncé par la conseillère rend visible une **reconfiguration de son engagement dans l'espace d'activité fictionnel de l'écriture du dossier**. Le « nous » auquel la conseillère s'identifie (*C'est ça qui est intéressant que tu nous montres*) n'est plus comme en (39) un « nous » d'appartenance commune au métier d'éducateur. C'est un « nous » **qui renvoie aux lecteurs-évaluateurs du dossier VAE** de la candidate, à savoir la conseillère d'une part, mais également le jury d'autre part. La question

de l'adressage du dossier VAE au jury est ici posée de façon implicite. Le jury apparaît dès lors comme un destinataire significatif de l'activité d'écriture du dossier. La référence implicite au jury **préfigure l'investissement de l'espace d'activité fictionnel du jury** observable quelques tours plus bas en (55). En (52), la **candidate s'engage à son tour dans l'espace d'activité d'écriture du dossier** (*Et euh est-ce que je peux dire, parler par exemple euh en abordant ce sujet-là en parlant de cette jeune fille, parler aussi d'exemples qui ont prouvé que...*) **puis l'espace du travail socio-éducatif** (*j'ai rencontré des jeunes euh qui se sont vraiment cassé la figure, et des années après euh j'ai des contacts avec eux. Certains sont venus me voir. Ils vont bien. Ils s'en sont sortis quoi*) à partir de la **mise en scène alternative de la voix de la candidate engagée dans l'écriture du dossier et de l'éducateur**. Les thématiques proposées par la candidate pour son écrit relativement à son travail rendent compte de la production de **figures d'action-expérience internes d'éducateur**. Celles-ci se trouvent validées par la conseillère en (53) et (55) ci-dessous, mais elles sont aussi l'occasion d'introduire de façon plus explicite l'espace du jury. En effet, la fin de l'extrait permet d'observer comment la conseillère opère un **déplacement vers l'espace du jury**.

- | |
|---|
| <p>55. Cons : Tout-à-fait. Après ils peuvent te poser la question pourquoi t'as gardé contact, tu vois ? Dans quel cadre t'as gardé contact ? est-ce que... parce qu'il faut aussi accepter que notre mission s'arrête et euh voilà. Donc est-ce que c'est dans le cadre des anciens du foyer qui reviennent ? Donc dans ce cas-là, ça reste un cadre institutionnel ou ça fait que c'est devenu des potes ou des.... Voilà tu vois ? (hum) Après il faut que tu saches comment répondre</p> <p>56. Cand : D'accord</p> |
|---|

En effet, en (55), la conseillère met en garde la candidate sur la possibilité que lui soient posées certaines questions au sujet du rapport qu'elle entretient avec les jeunes dans le cas où elle indiquerait qu'elle les revoit des années après un suivi éducatif (*Après ils peuvent te poser la question pourquoi t'as gardé contact, tu vois ? Dans quel cadre t'as gardé contact ? Est-ce que... parce qu'il faut aussi accepter que notre mission s'arrête et euh voilà. Donc est-ce que c'est dans le cadre des anciens des anciens du foyer qui reviennent ? Donc dans ce cas-là, ça reste un cadre institutionnel ou ça fait que c'est devenu des potes ou des.... Voilà tu vois ? (hum) Après il faut que tu saches comment répondre*). Ces questions, formulées par la conseillère mettent en scène **la voix du jury** et rendent visibles une **reconfiguration de son engagement dans une activité de simulation de l'activité du jury**. Elles permettent de **placer la candidate en situation d'évaluation fictive tout en restant dans un cadre soutenant. La candidate et l'accompagnatrice se posent ensemble face au « ils » du jury dont les questions sont imaginées par la conseillère. Les décrochages commentatifs** guident le candidat dans les réponses appropriées à construire. **La mise en**

scène de la voix du jury se présente donc ici aussi comme une forme d'étayage au sens où elle permet de reprendre une nouvelle fois le débat sur ce qu'est le travail éducatif en réponse aux questions imaginées du jury. On voit ici à quel point la transformation des places endossées par la conseillère se double d'une transformation d'une autre nature : celle de l'activité en jeu. On passe ainsi de logiques de reconfiguration du travail orientée vers le passé à des projections vers l'activité de jury.

9.3.2 Tableau récapitulatif de la trajectoire d'engagement des actrices dans la séquentialité du dialogue (extrait n°2)

Temporalité des reconfigurations de l'activité et transformations du cadre	Trajectoire d'engagement des actrices		Voix mises en scène	Rapports de places identifiés	Espaces d'activité fictionnels émergents
	Candidat VAE Carole	Conseillère VAE Manon			
De (1) à (36) : Evaluation et structuration de l'écrit VAE	Engagement de la candidate dans l'anticipation de son écrit	Engagement de la conseillère dans : 1) l'évaluation de l'analyse du travail éducatif proposée par la candidate en lien avec le référentiel ; 2) la mise en lien de la situation de travail évoquée avec la réglementation du métier d'éducateur ; 3) l'accompagnement à la structuration de l'écrit de la candidate	La candidate met en scène : 1) la voix de la candidate engagée dans l'écriture ; 2) la voix de l'éducatrice La conseillère met en scène : 1) la voix du jury ; 2) la voix de l'éducatrice-experte ; 3) la voix de l'accompagnatrice	Evaluatrice/ Évaluée ; Educatrice/ Educatrice ; Accompagnatrice/ Accompagnée	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif, de l'espace de la production du dossier VAE et de l'espace du jury
De (38) à (50) : Construction d'une posture analytique sur le travail éducatif	Engagement de la candidate dans : 1) l'anticipation de son écrit ; 2) l'expression de ces difficultés à élaborer une analyse de son travail éducatif pour l'écrit ; 3) l'analyse du travail éducatif	Engagement de la conseillère dans : 1) l'évaluation de l'analyse du travail éducatif proposée par la candidate ; 2) la contribution à l'analyse du travail éducatif	La candidate met en scène : 1) la voix de l'éducatrice ; 2) la voix de la candidate engagée dans l'écriture La conseillère met en scène : 1) la voix du jury ; 2) la voix de l'accompagnatrice ; 3) la voix de l'éducatrice-experte	Evaluatrice/ Évaluée ; Accompagnatrice/ Accompagnée ; Educatrice experte/ Educatrice novice	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif, de l'espace de la production du dossier et de l'espace du jury

De (51) à (56) : Production de l'écrit VAE et simulation de l'activité du jury	Engagement de la candidate dans l'anticipation de l'écrit	Engagement de la conseillère dans : 1) la formulation de conseils pour l'écrit de la candidate ; 2) un questionnement analytique sur le positionnement éducatif	La candidate met en scène : 1) la voix de l'éducatrice ; 2) la voix de la candidate engagée dans l'écriture Le conseiller met en scène : 1) la voix de l'accompagnatrice ; 2) la voix du jury	Accompagnatrice/ Accompagnée ; Évaluatrice/ Évaluée	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif, de l'espace de la production du dossier et de l'espace du jury
---	---	---	--	---	---

L'analyse de l'extrait proposé a permis de mettre en évidence différents moments au cours desquels **des transformations du cadre de l'activité** s'opèrent à partir d'une **redéfinition locale de la situation par les acteurs**. Quatre moments ont été délimités correspondant aux **cadres projetés par l'activité de la candidate et de la conseillère** tels qu'ils se manifestent séquentiellement au fil de leurs échanges : *l'évaluation, la structuration ou la production de l'écrit VAE, la construction d'une posture analytique sur le travail éducatif et la simulation de l'activité du jury*. En relation à ces cadres, on peut identifier une **trajectoire d'engagement à la fois pour la candidate et pour la conseillère** qui permet de décrire **les activités dans lesquelles elles s'engagent moment après moment** pour l'extrait sélectionné. Concernant la candidate, nous avons observé que son engagement s'oriente vers différentes activités dans l'extrait sélectionné telles que : *l'anticipation de son écrit, l'expression de ses difficultés à élaborer une analyse de son travail éducatif pour l'écrit et l'analyse du travail éducatif*. Corrélativement, la conseillère est engagée dans des activités comme : *l'évaluation de l'analyse du travail éducatif proposée par la candidate en lien avec le référentiel, l'accompagnement à la structuration de l'écrit de la candidate, la mise en lien de la situation de travail évoquée avec la réglementation du métier d'éducateur, l'évaluation de l'analyse du travail éducatif proposée par la candidate, la contribution à l'analyse du travail éducatif, la formulation de conseils pour l'écrit de la candidate, un questionnement analytique sur le positionnement éducatif*. Les activités dans lesquelles s'engagent la conseillère et la candidate permettent d'appréhender la **diversité des voix mises en scène** et permettent de **repérer l'émergence d'espaces d'activité fictionnels dans leurs discours**. *L'espace d'activité fictionnel du jury* peut ainsi émerger lorsque la conseillère fait parler la voix du jury et la candidate la voix du candidat en situation d'évaluation. *L'espace d'activité fictionnel de la production du dossier VAE* peut aussi émerger lorsque la conseillère s'engage

dans la mise en scène de la voix de l'accompagnatrice, et pour la candidate, la voix du candidat accompagné dans l'écriture. Enfin, *l'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif* peut émerger de la mise en scène de la voix de l'éducateur dans le discours de la candidate ou de la conseillère. Nous avons également identifié différents types de rapports de places selon les espaces d'activité fictionnels investis : *accompagnateur/accompagné, éducateur/éducateur, éducateur-expert/éducateur-novice, évaluateur/évalué.*

9.4 Séquence « *a priori c'est pas du travail d'éducateur occuper les jeunes* » (Florence-Doris / Entretien 1)

L'extrait proposé ci-dessous met en scène un binôme candidat/conseillère. Le candidat, Doris, est éducateur dans un club de prévention. L'action éducative des clubs de prévention vise à faciliter l'insertion sociale des jeunes par leur libre adhésion en collaboration avec les services sociaux, les établissements socio-éducatifs, culturels et sportifs. Les éducateurs en prévention se consacrent à un travail de rue en privilégiant les lieux où circulent les jeunes (bas d'immeubles, salles de jeux, cafés, alentours des établissements scolaires, stades et autres lieux publics). Doris ne possède pas de diplôme dans le travail socio-éducatif et souhaite obtenir le diplôme d'état d'éducateur spécialisé sur la base de cette expérience. La conseillère, Florence, est assistante sociale de formation. Elle est aujourd'hui responsable du dispositif VAE et accompagne aussi des candidats dans leur démarche de VAE. Dans l'extrait proposé, le candidat et sa conseillère discutent d'une situation de travail qui fera l'objet d'une présentation dans le dossier en relation à la fonction 1 du référentiel « Etablissement d'une relation, diagnostic éducatif ». Pour cette fonction, le candidat doit notamment faire la preuve de la façon dont il s'approprie les informations concernant la personne prise en charge, établit une relation éducative avec elle et élabore un diagnostic éducatif qui préfigure le projet qu'il va mettre en place. Dans l'extrait, le candidat présente pour la première fois une situation de travail au cours de laquelle il est entré en relation avec un groupe de jeunes.

9.4.1 Repérage des mouvements dialogiques et interprétatifs

9.4.1.1 L'explicitation d'une situation de travail singulière

Comme en 9.2, le début de l'extrait marque **l'ouverture par la conseillère d'une séquence thématique sur l'exploration d'une situation de travail** vécue par le candidat.

1. Cons : Bon... Alors donc on va commencer à parler peut-être de votre travail, hein ? (hum) Donc si on retient l'idée – en tout cas pour l'instant, on verra ce qu'on fait après de cette idée – qu'il y aurait quatre situations se référant chacune à une fonction du référentiel, est-ce que vous avez par exemple par rapport à la fonction 1 une idée de ce dont vous pourriez parler ?

En (1), la conseillère propose au candidat **d'investir respectivement deux espaces d'activité fictionnels, celui du travail socio-éducatif** (*alors on va commencer à parler peut-être de votre travail ?*) **et celui de l'écriture du dossier** (*est-ce que vous avez par exemple par rapport à la fonction 1 une idée de ce dont vous pourriez parler ?*), distincts de la situation d'accompagnement présente. Les deux questions rendent visible le positionnement de la conseillère qui parle depuis une place d'accompagnatrice. C'est ici la **voix de l'accompagnatrice qui est mise en scène**. Ces deux espaces d'activité fictionnels, celui du travail socio-éducatif et celui de l'écriture du dossier, contribuent à mettre le candidat en situation de **penser l'articulation entre les fonctions du référentiel, que la structure du dossier reprend, et les situations de travail qu'il a vécues** (*quatre situations se référant chacune à une fonction du référentiel*). En effet, les situations de travail proposées par le candidat pour son dossier doivent être variées et de nature à démontrer les compétences attendues pour chacune des fonctions du référentiel du diplôme. **La projection dans l'espace de l'écriture du dossier** est amenée sur un mode conditionnel (*une idée de ce dont vous pourriez parler ?*) marquant le **caractère provisoire du choix des situations de travail** qui va être fait au cours de cet entretien en vue d'évaluer avec le candidat leur pertinence par rapport au référentiel (*si on retient l'idée – en tout cas pour l'instant, on verra ce qu'on fait après de cette idée – qu'il y aurait quatre situations se référant chacune à une fonction du référentiel*). **La conseillère préfigure à ce titre qu'elle va parler d'une autre place, celle d'évaluatrice, à partir de la mise en scène de la voix du jury.**

Le candidat entreprend en (2) la présentation d'une situation de travail dont il envisage de parler dans son dossier. Il s'engage dans cette séquence ouverte par la conseillère sur l'exploration d'une situation de travail.

2. Cand : Dans la fonction 1, ce dont je pourrais parler justement, c'est comment j'suis rentré... Ba moi, mon arrivée dans ce club de prévention en fait. On m'a expliqué en fait que sur le quartier où j'allais travailler, y'avait justement un groupe de jeunes qui foutait un peu... qui foutait vraiment la zizanie et qui se faisait vraiment entendre jusqu'aux réunions des élus. Donc voilà, moi ça m'a plu. Justement parce que c'était une tranche d'âge avec laquelle j'aime bien travailler, c'est-à-dire les 14-17. Donc c'est pour ça que je voulais en parler dans la fonction 1. C'est comment j'ai fait pour rentrer dans ce groupe-là. Donc c'est ça.

C'est d'abord par la **mise en scène de la voix du candidat engagé dans l'écriture du dossier VAE** que le candidat s'exprime (*dans la fonction 1, ce dont je pourrais parler justement*). Il parle alors d'une **place de candidat-accompagné**. Le candidat investit à ce titre **l'espace de l'écriture du dossier sur un mode hypothétique** (emploi du conditionnel : *je pourrais*). L'investissement de l'espace de la production du dossier VAE conduit le candidat à **se déplacer progressivement vers l'espace du travail socio-éducatif**. L'agir-référent se transforme de l'écriture du dossier au travail socio-éducatif (*mon arrivée dans le club de prévention*). L'investissement de cet espace d'activité fictionnel est repérable à partir de la **mise en scène de différentes voix : le candidat depuis sa place d'éducateur** (*où j'allais travailler...moi ça m'a plu...*), **les collègues-éducateurs** (*on m'a expliqué en fait...*) et **les jeunes** (*un groupe de jeunes qui foutait un peu.. qui foutait vraiment la zizanie et qui se faisait entendre jusqu'aux réunions des élus*). Son énoncé prend la forme d'un **récit d'activité au passé dont les caractéristiques rendent compte de la figure de l'action-événement passé**. On trouve aussi dans cet énoncé des traces d'un déplacement vers un niveau de description de l'activité de travail plus commentatif (*c'est une tranche d'âge avec laquelle j'aime bien travailler*). Ce déplacement permet au candidat d'apporter des arguments au choix de cette situation pour son dossier (*donc c'est pour ça que je voulais en parler*) et donc de **basculer à nouveau dans l'espace de la production du dossier** à partir de la mise en scène de la voix du candidat-accompagné. Finalement, à l'intérieur d'un même tour de parole, le candidat peut **parler de différentes places**, comme nous pouvons l'observer ici, **d'une place de candidat-accompagné et d'une place d'éducateur**. Ces changements de places peuvent s'observer à partir d'une analyse des **mouvements dialogiques (voix mises en scène)** qui rendent compte également de **mouvements au niveau contextuel (changement de cadres)**. Ces mouvements contextuels marquent une transformation de la nature de l'engagement du candidat dans l'activité, soit le candidat est tourné vers la description d'une situation de travail, soit il est tourné vers la construction du dossier.

Le récit d'activité du candidat se poursuit à partir de plusieurs relances faites par la conseillère comme on peut le remarquer dans la suite de l'échange.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 3. Cons : Alors comment vous avez fait ? Racontez-moi un peu 4. Cand : Ba en fait, à mon arrivée en fait, mon collègue partait. C'est avec lui que je suis rentré dans le quartier. 5. Cons : Il partait, c'est-à-dire vous arriviez vous pour le remplacer ? 6. Cand : Voilà 7. Cons : D'accord 8. Cand : Donc je suis rentré avec lui en faisant un tour du quartier. J'avais commencé à faire le tour du quartier tôt le matin. J'avais demandé. Moi, je préférais que ce soit le matin, justement du fait qu'on avait déjà parlé de ce groupe-là. Donc moi, déjà dans ma tête, c'était ma priorité. C'était la priorité. Ils |
|---|

m'avaient dit en fait « *de par votre expérience, nous on a un groupe qui nous pose problème dans ce quartier* ». Donc moi après, quand j'ai vu mon collègue, je lui ai demandé si ça ne le dérangeait pas de venir faire le tour du quartier tôt le matin. C'est comme ça que j'ai commencé et justement c'est là que j'ai commencé à les voir, dès le premier jour.

9. Cons : Alors ? Votre première réaction, c'était quoi quand vous avez vu ces jeunes, ce quartier ?
10. Cand : Ma première réaction c'était que même si ... Dans ma tête, j'avais un pressentiment.
11. Cons : Ah bon ? (rires)

Les relances de la conseillère en (3) (*Alors comment vous avez fait ? Racontez-moi un peu*), en (5) (*Il partait, c'est-à-dire vous arriviez vous pour le remplacer ?*) et en (9) (*Alors ? Votre première réaction, c'était quoi quand vous avez vu ces jeunes, ce quartier?*) permettent de **maintenir l'orientation du candidat dans l'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif et de le convoquer à sa place d'éducateur**. Elles orientent le candidat vers la **construction d'un discours d'expérience produit à partir du « je » éducateur, et basé sur l'évocation d'une situation de travail singulière** (*comment vous avez fait?... vous arriviez pour le remplacer?... votre première réaction, c'était quoi...*). C'est toujours la **voix de l'accompagnatrice** qui s'exprime à travers son discours et qui nous permet d'inférer qu'elle parle de cette place-ci. **Le candidat, quant à lui, parle depuis sa place d'éducateur en mettant en scène la voix de celui-ci**. Il évoque le départ prochain du collègue qu'il va remplacer et avec lequel il se trouve engagé dans la situation évoquée. Son récit d'activité est construit à travers un discours dont l'énonciateur est fortement impliqué (*je suis rentré... j'avais commencé... j'avais demandé... je préférais... quand j'ai vu mon collègue, je lui ai demandé... c'est comme ça que j'ai commencé... c'est là que j'ai commencé à les voir...*). C'est à la fois ses actions mais aussi ses pensées qui sont mises en scène en (8) (*je préférais... moi dans ma tête, c'était ma priorité*) ou en (10) (*dans ma tête j'avais un pressentiment*). La présence de marqueurs temporels (*à mon arrivée ; après*) et le recours aux formes verbales du passé (passé composé, imparfait) caractérisent la **figure de l'action-événement passé**. Si son activité en tant qu'éducateur fait l'objet d'une description (figure d'action interne), on peut remarquer que **l'activité du collègue est également mise en scène** (*Ba en fait à mon arrivée, en fait mon collègue partait. C'est avec lui que je suis rentré dans le quartier à mon arrivée ... Donc je suis rentré avec lui en faisant un tour du quartier... je lui ai demandé si ça ne le dérangeait pas de venir faire le tour du quartier tôt le matin*). On trouve trace également du travail mis en place par le candidat-éducateur avec des partenaires (*j'avais demandé... on avait déjà parlé de ce groupe-là... ils m'avaient dit ...*). La voix des partenaires est mise en scène sous la forme d'un discours rapporté au style direct (*en fait de par votre expérience, nous on a un groupe qui nous pose problème dans ce quartier*).

12. Cand : J'avais un pressentiment parce que je me suis dit que je vais faire le pari justement que d'y aller à cette heure-ci, parce que je sais pas... J'avais le pressentiment que j'allais les trouver à ce moment-là. Je sais pas si c'est un pur hasard ou une coïncidence mais poum, ce matin-là, je les ai vus. Et moi, je l'avais pas dit à mon collègue en fait. Ça veut dire que quand on a fait le tour du quartier, on les a vus. Avec mon collègue, on est allés les voir. Lui, il les connaissait un peu mais pas trop. Donc on a commencé à discuter avec eux. Donc il m'a présenté. Donc après, la discussion s'est faite comme ça, polie. Ils me posaient des questions. « *T'habites où ? Ça fait combien de temps que t'es là ? Tu remplaces qui ?* ». Donc le fait que j'ai dit que je remplaçais Alexandre, mon collègue qui va partir, ils m'ont dit... Enfin ils ont posé déjà la question à mon collègue parce qu'ils ne le voyaient pas souvent. « *Depuis combien de temps t'es là et pourquoi tu pars ?* ». Il leur a expliqué justement qu'il avait trouvé un poste « *qui ne se refuse pas* ». Il leur a fait (rires). Donc après, ils en sont venus à moi. Ils m'ont posé des questions. Où je travaillais avant ? J'habite où ? Donc j'ai commencé à parler avec eux. Au fil de la discussion – moi je connaissais un peu le quartier – et à ce moment-là, y'a quelqu'un qui passe. C'est quelqu'un que je connaissais mais qui travaillait à côté. Donc cette personne-là, elle s'est arrêtée. Elle m'a dit bonjour à l'écart. On a parlé cinq minutes. « *Qu'est-ce que tu fais là ?* » etc. et les petits m'entendaient. « *Qu'est-ce que tu fais là ? Ba je travaille ici, c'est mon collègue* ». Et y'avait un des jeunes qui connaissait cette personne-là. La personne en question me dit « *attention à ces jeunes-là. Ils sont dangereux, ils font beaucoup de conneries, ils ont des problèmes avec la justice* ». Alors j'ai dit « *oui je sais t'inquiète pas. On est là pour ça* ». Alors après je suis retourné avec les jeunes et ils m'ont dit « *tu le connais lui ? Oui depuis l'enfance* ». Donc direct, ils m'ont dit « *toi tu dois connaître du monde ?* ». J'ai dit « *non* » mais après je leur explique que le quartier, c'est une plaque tournante. Moi j'suis de la banlieue, j'suis d'à côté donc je risque de connaître du monde. C'est de là, après la discussion, elle est partie. Ils m'ont posé des questions et il était 8h30 alors je leur ai demandé s'ils n'allaient pas à l'école. Ils m'ont dit... C'était le mois d'avril, juste avant les vacances. J'ai dit « *vous n'allez pas à l'école à cette heure-ci ? Vous êtes matinal, 8h30, vous faites quoi ?* ». Alors y'en a un qui m'a dit qui commençait à 10h, l'autre à 8h30. J'ai dit « *8h30 tu vas être en retard !* ». Il avait 15 ans alors je me suis dit qu'il devait être au collège en face. Il m'a dit qu'en ce moment il n'avait pas d'école. « *Je me suis fait virer* ». Après je leur ai demandé ce qu'ils allaient faire. En plus de ça, ils avaient fumé. Ils me posent la question si moi je fume. Je leur ai dit « *c'est pas bon pour la santé* ». Et je lui dis « *et toi tu fumes depuis combien de temps ?* ». Sachant que le jeune en question il avait 16 ans. « *Je sais pas* » il me dit. « *Qu'est-ce que ça t'apporte de fumer ? Moi personnellement fumer, ça apporte rien, juste que des problèmes. Justement vu ton âge* ». Et donc pour pas rentrer en conflit, moi je lui dis que je suis pas là pour te faire la morale, c'est juste histoire de... « *moi je te connais pas assez, c'est juste que quand je vois des jeunes comme ça, moi ça me fait chier. Tu pourrais faire du sport, tu pourrais faire autre chose. Là tu fumes et tu sais même pas pourquoi. T'as l'air d'être un grand garçon, moi j'suis pas là pour te faire la morale, j'suis éducateur, on sera peut-être amené à faire des choses ensemble. Y'a pas de problème, si tu veux qu'on en discute, moi, y'a pas de problème* ». Donc après on part. Je leur dis « *à plus tard. Je vais faire un tour du quartier. Si vous voulez, venez avec moi comme ça vous me présentez le quartier* ». Donc subitement y'en a un qui m'a dit « *je rentre chez moi et je crois que je vais aller à l'école* ». Je lui ai dit que c'était bien d'aller à l'école, c'est comme la santé. On se dit salut et il me dit qu'il espère qu'on fera des choses ensemble. Il en restait trois des jeunes. Ils sont restés avec nous. On a commencé à discuter, à parler. Je leur ai expliqué ce que je faisais avant, où je travaillais. Après ça s'est fait comme ça. Après ils sont tous rentrés chez eux (hum hum). On les a raccompagnés plus ou moins chez eux. Après j'étais avec mon collègue. On a commencé à discuter et je lui ai posé des questions sur ces jeunes-là. Après ça s'est fait comme ça.

Dans la suite du récit, **le candidat continue d'investir l'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif**. Ses pensées, comme éducateur, au moment de la situation de travail, sont explicitées à nouveau (« *J'avais un pressentiment parce que je me suis dit que je vais faire le pari justement que d'y aller à cette heure-ci, parce que je sais pas... J'avais le pressentiment que j'allais les trouver à ce moment-là.* ») mettant en évidence un positionnement professionnel basé sur un registre intuitif. Le candidat décrit finement son activité mais aussi celle du collègue qui l'accompagne (*on a fait le tour du quartier, on les a*

vus. Avec mon collègue, on est allés les voir. Lui, il les connaissait un peu mais pas trop. Donc on a commencé à discuter avec eux. Donc il m'a présenté) à partir de la construction d'une figure d'action du travail socio-éducatif à la fois interne et externe. La conversation entre les éducateurs et le groupe de jeunes est mise en scène de façon alternée, entre récit (figure de l'action-événement passé) et discours rapporté. **Les énonciateurs paraissent alors « incarnés » par le candidat à travers les différentes voix mises en scène.** Le candidat fait parler la voix des jeunes à travers son discours (*Ils me posaient des questions. « T'habites où? Ça fait combien de temps que t'es là? Tu remplaces qui? ». Donc le fait que j'ai dit que je remplaçais Alexandre, mon collègue qui va partir, ils m'ont dit... Enfin ils ont posé déjà la question à mon collègue parce qu'ils ne le voyaient pas souvent. « Depuis combien de temps t'es là et pourquoi tu pars ? ». Il leur a expliqué justement qu'il avait trouvé un poste » qui ne se refuse pas ». Il leur a fait (rires). Donc après, ils en sont venus à moi. Ils m'ont posé des questions. Où je travaillais avant ? J'habite où ? Donc j'ai commencé à parler avec eux).* La conversation avec une connaissance est aussi longuement thématisée comme précédemment avec une alternance de récit et de discours rapporté (*moi je connaissais un peu le quartier – et à ce moment-là, y'a quelqu'un qui passe. C'est quelqu'un que je connaissais mais qui travaillait à côté. Donc cette personne-là, elle s'est arrêtée. Elle m'a dit bonjour à l'écart. On a parlé cinq minutes. « Qu'est-ce que tu fais là ? » etc. et les petits m'entendaient. « Qu'est-ce que tu fais là ? Ba je travaille ici, c'est mon collègue ». Et y'avait un des jeunes qui connaissait cette personne-là).* A travers son discours, le candidat donne à voir la construction qu'il opère pour la conseillère d'une certaine **image de son rôle d'éducateur qui contribue à donner l'impression d'une figure de professionnel héros et sauveur** (*La personne en question me dit « attention à ces jeunes-là. Ils sont dangereux, ils font beaucoup de conneries, ils ont des problèmes avec la justice ». Alors j'ai dit « oui je sais t'inquiète pas. On est là pour ça »).* Son discours permet aussi d'identifier le type d'informations récoltées par le candidat-éducateur sur la base desquelles un diagnostic éducatif pourra être posé. Le thème de l'école est abordé avec les jeunes (*il était 8h30 alors je leur ai demandé s'ils n'allaient pas à l'école. Ils m'ont dit... C'était le mois d'avril, juste avant les vacances. J'ai dit « vous n'allez pas à l'école à cette heure-ci ? Vous êtes matinal, 8h30, vous faites quoi ? » (...) T'as l'air d'être un grand garçon, moi j'suis pas là pour te faire la morale, j'suis éducateur, on sera peut-être amené à faire des choses ensemble. Y'a pas de problème, si tu veux qu'on en discute, moi, y'a pas de problème »).* Les intentions de l'éducateur sont explicitées, à partir d'un décrochement commentatif, permettant à l'interlocutrice de comprendre le sens de son attitude vis-à-vis des jeunes (*Et donc pour pas rentrer en conflit).*

9.4.1.2 La simulation de l'activité du jury

Jusqu'à présent, nous avons identifié que la conseillère parlait plutôt d'une **place d'accompagnatrice**, cherchant à accompagner le candidat dans l'explicitation de la situation de travail. En (13) **la conseillère transforme son engagement dans l'activité en prenant une place d'évaluatrice caractéristique de la posture du jury et en convoquant corrélativement le candidat à une place d'évalué.**

13. Cons : Alors après ? Ça c'est la première étape que vous racontez là. On s'apprivoise. Après on sent qu'il y a quelque chose qui se construit. Comment on en arrive – parce que dans l'échange tel que vous le racontez – c'est plutôt vous faites connaissance mais vous n'êtes pas vraiment encore en position de l'éducateur qui propose un accompagnement pour des questions spécifiques. On n'en est pas encore là. Alors comment vous allez faire pour passer de cette première phase... ou plutôt comment vous avez fait pour passer de cette prise de contact, essayer qu'ils aient confiance en vous, à la phase suivante disons.

Ce **basculement à une place de jury** rend compte d'une **transformation du cadrage de l'activité**. Du point de vue de la conseillère, la situation semble prendre une autre signification que précédemment. Bien que le jury ne soit pas thématiquement explicitement dans le discours, la conseillère s'engage ici dans une évaluation du travail de l'éducateur telle qu'elle pourrait être amenée à le faire dans une situation de jury avec un autre candidat, en **convoquant sa propre expérience d'évaluatrice** et en **mettant en scène la voix du jury** (*Ça c'est la première étape que vous racontez là. On s'apprivoise. Après on sent qu'il y a quelque chose qui se construit. Comment on en arrive – parce que dans l'échange tel que vous le racontez – c'est plutôt vous faites connaissance mais vous n'êtes pas vraiment encore en position de l'éducateur qui propose un accompagnement pour des questions spécifiques. On n'en est pas encore là*). A cet égard, elle **propose au candidat de se déplacer symboliquement et d'investir un nouvel espace d'activité fictionnel, celui du jury**, où la situation de travail racontée par le candidat va faire l'objet d'une évaluation. Cette évaluation permet de faire apparaître aux yeux du candidat deux étapes de son travail éducatif : une phase d'« apprivoisement » et une phase d'« accompagnement éducatif » à proprement parler. Elle met aussi en jeu une **catégorisation identitaire** qui force le candidat à se positionner (*vous n'êtes pas vraiment encore en position de l'éducateur qui propose un accompagnement pour des questions spécifiques*). L'énoncé de la conseillère se clôture par une question qui oblige le candidat à reconsidérer son travail socio-éducatif au prisme de ce découpage en deux phases (*Alors comment vous allez faire pour passer de cette première phase... ou plutôt comment vous avez fait pour passer de cette prise de contact, essayer qu'ils aient confiance en vous, à la phase suivante disons*).

14. Cand : Après en fait, comment... Après en fait, ce qui les a attirés et qui fait que j'ai pu construire quelque chose avec eux, c'est que en fait, on a la même passion avec eux. C'est le foot (hum hum). Un jour, je crois que c'était un samedi, je suis venu sur le quartier. Quand je suis arrivé, ils étaient mélangés. Les 18 étaient mélangés avec les 15-16. Donc ça faisait un groupe. Nous, notre objectif c'était de casser ce groupe (hum hum). Un jour, j'suis arrivé dans le square. La veille, j'avais parlé aux plus grands les 16-17 ans. Je leur avais parlé de foot. Donc le lendemain, quand je suis arrivé, on a discuté du match qui était passé à la télé (hum hum). Quand j'ai parlé de ça avec eux, déjà les petits ont écouté (hum hum). J'ai parlé du PSG (hum hum). En fait, quand j'ai parlé du PSG, j'ai dit « *bon la semaine prochaine y'a un match au parc des princes, au pire des cas on va y aller. Je vais essayer de prendre des places et on va y aller* ». Eux, ils ont entendu, mais ils ont rien dit (hum hum). Donc après ils ont attendu que je parte (hum hum) je les ai recroisés dix quinze minutes après (hum hum) et on a commencé à parler du parc. Donc c'est là que c'est parti.
15. Cons : D'accord.
16. Cand : Eux en fait, on va dire ce sont des fanatiques. A chaque match, au parc des princes, ils y vont (hum hum). Mais ils fraudent (hum hum). C'est comme ça, je le sais. Quand j'ai dit « *moi la semaine prochaine, on va aller voir le match* », ils m'ont dit « *nous on y va* ». « *Quand vous y allez, vous payez vos places, c'est avec qui ?* ». « *On fraude. On y va, on fraude* ». « *Vous ne vous faites jamais attraper ?* ». « *Ba non, on connaît bien, le parc, c'est chez nous* » (hum hum). Moi j'ai dit « *c'est pas mieux si au lieu d'aller prendre des risques, on achète des places comme tout le monde pour regarder le match* ». Ils m'ont dit « *oui* » mais ils m'ont dit qu'avant personne ne leur avait proposé (hum hum). Donc en fait c'est parti de là. Donc j'ai dit « *ok je vais prendre les places* ».

Convoqué à une place d'évaluée par la conseillère, le candidat reprend alors son récit **depuis une place d'éducateur engagé dans une situation d'évaluation**. Il évoque une nouvelle situation avec les jeunes au cours de laquelle il leur a proposé d'aller à un match de foot. **L'espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif est investi, comme précédemment, au plan textuel et discursif par la production d'un énoncé caractéristique de la figure d'action-événement passé** (récit interactif ; implication agentive avec « je » ; un ancrage temporel borné avec la présence de marqueurs « un jour », « c'était un samedi », « un jour », « la veille », « le lendemain », « la semaine prochaine » ; des formes verbales au passé composé et à l'imparfait). La voix de l'éducateur est exprimée à certains moments sous la forme d'un discours rapporté, comme en (14) (*j'ai dit « bon la semaine prochaine y'a un match au parc des princes, au pire des cas on va y aller. Je vais essayer de prendre des places et on va y aller »*) et en (16) (*Quand j'ai dit « moi la semaine prochaine, on va aller voir le match »...« Quand vous y allez, vous payez vos places, c'est avec qui ? »...« Vous ne vous faites jamais attraper ? »... Moi j'ai dit « c'est pas mieux si au lieu d'aller prendre des risques, on achète des places comme tout le monde pour regarder le match »... Donc j'ai dit « ok je vais prendre les places »*). C'est le cas également de la voix des jeunes comme en (16) (*ils m'ont dit « nous on y va »... « On fraude. On y va, on fraude »... « Ba non, on connaît bien, le parc, c'est chez nous »... Ils m'ont dit « oui » mais ils m'ont dit qu'avant personne ne leur avait proposé...*). Ce moment de conversation avec les jeunes semble constituer pour le candidat un moment important de la relation construite avec eux (*Donc c'est là que c'est parti...Donc en fait c'est parti de là*). Le récit fait apparaître une

nouvelle fois des prises d'informations au cours de la situation de travail (*Quand je suis arrivé, ils étaient mélangés. Les 18 étaient mélangés avec les 15-16. Donc ça faisait un groupe*) à partir desquels des objectifs ont été fixés préalablement avec l'équipe éducative (*Nous, notre objectif c'était de casser ce groupe*). Ces derniers s'observent à partir de décrochements commentatifs dans le fil du récit avec le renvoi à une autre temporalité du travail socio-éducatif, celle des réunions d'équipe.

9.4.1.3 La structuration de l'écrit VAE

En (17), **la conseillère transforme une nouvelle fois son engagement dans l'activité**. Elle **quitte sa place d'évaluatrice** endossée précédemment et **parle cette fois-ci depuis une autre place, en mettant en scène la voix de l'accompagnatrice**.

- | |
|--|
| <p>17. Cons : D'accord. Ok donc là, cette fonction 1, elle part chronologiquement de l'établissement de la relation. C'est-à-dire du moment où vous rencontrez les jeunes jusqu'au moment où vous construisez avec eux un pré-projet ou un projet, pour répondre à des besoins, des demandes qu'ils ont. Donc ça s'arrêterait à quel moment ? Donc là, vous commencez l'histoire parc des princes etc., et après, ça va jusqu'ou ? Vous pensiez vous arrêter à quel moment ?</p> <p>18. Cand : Avec eux ?</p> <p>19. Cons : Non dans l'écrit que vous allez faire.</p> <p>20. Cand : L'écrit ?</p> <p>21. Cons : L'écrit va jusqu'à quelle étape du travail que vous avez fait avec eux?</p> <p>22. Cand : Je dirais que l'écrit porterait sur le moment où je les ai rencontrés jusqu'au moment où j'suis allé avec eux au match (hum hum).</p> |
|--|

La définition que projette la conseillère de la situation évolue vers l'investissement d'un nouvel espace d'activité fictionnel. La conseillère centre son propos sur la **structuration du récit** en questionnant le candidat sur la délimitation chronologique de la situation de travail telle que le candidat envisage de la raconter dans son dossier (17) (*Ok donc là cette fonction 1, elle part chronologiquement de l'établissement de la relation. C'est-à-dire du moment où vous rencontrez les jeunes jusqu'au moment où vous construisez avec eux un pré-projet ou un projet pour répondre à des besoins, des demandes qu'ils ont. Donc ça s'arrêterait à quel moment ? Donc là, vous commencez l'histoire parc des princes etc., et après, ça va jusqu'ou ? Vous pensiez vous arrêter à quel moment ?*). Cette activité de structuration s'appuie sur le référentiel à partir duquel des termes professionnels sont repris mot pour mot tels que « *l'établissement de la relation* », « *la construction d'un pré-projet* », « *répondre à des besoins* ». A ce titre, on pourrait dire que la conseillère parle depuis la **voix des référentiels à la place d'accompagnatrice**. Le récit du candidat de sa situation de travail est « découpé » selon les différentes étapes formalisées dans le référentiel. **La question de la conseillère invite le candidat à investir l'espace d'activité de la production du dossier en**

l'amenant à anticiper la question de la clôture du récit de cette situation de travail qu'il va écrire. L'étonnement manifesté en (18), **rend visible que le candidat n'a pas compris le changement de cadre opéré** par la conseillère (*avec eux ?*) et se situe dans l'espace d'activité fictionnel investi précédemment, celui du travail socio-éducatif, ce qui oblige la conseillère à **un recadrage de la situation** en (19) (*Non dans l'écrit que vous allez faire*) et en (20) (*L'écrit va jusqu'à quelle étape du travail que vous avez fait avec eux ?*). Le candidat **s'ajuste alors à la définition de la situation** et s'engage dans l'espace de la production du dossier en (21) (*Je dirais que l'écrit porterait sur le moment où je les ai rencontrés jusqu'au moment où j'suis allé avec eux au match*). Cet ajustement le conduit à **parler depuis la place du candidat engagé dans l'espace de l'écriture du dossier**. La voix de l'éducateur cède la place à celle du candidat de l'écriture du dossier.

9.4.1.4 Alternance entre simulation de l'activité du jury et production de l'écrit

A partir de (23), l'activité se reconfigure autour de la situation de travail du candidat. **La conseillère transforme à nouveau le cadre de la situation** d'accompagnement et engage le candidat dans la **construction d'une argumentation de son positionnement éducatif**.

- | |
|--|
| <p>23. Cons : Mais ces jeunes, vous les aviez identifiés ? C'était quoi la problématique de ce groupe ? C'était quoi votre champ où vous, vous pouviez envisager de les aider en tant qu'éducateur ?</p> <p>24. Cand : Mon champ, c'était de les occuper (hum hum) parce qu'en fait, c'était ça leur problème comme ils ne faisaient rien.</p> <p>25. Cons : Alors pourquoi les occuper ? Parce qu'<i>a priori</i>, c'est pas du travail d'éducateur occuper les jeunes ?</p> <p>26. Cand : Quand je dis les occuper, c'est en fait qu'ils ne fassent pas de conneries dans la rue (hum hum). C'est s'intéresser à eux (hum hum).</p> <p>27. Cons : Alors pourquoi ? Dans quel objectif ? Vous avez une idée derrière la tête quand vous faites ça ?</p> <p>28. Cand : Oui mon idée, c'est qu'au final, ils retrouvent tous une structure, c'est-à-dire aller à l'école ou trouver une formation. C'est aussi qu'ils arrêtent leurs conneries.</p> |
|--|

Par sa question en (23) (*Mais ces jeunes, vous les aviez identifiés ? C'était quoi la problématique de ce groupe ? C'était quoi votre champ où vous vous pouviez envisager de les aider en tant qu'éducateur ?*), la conseillère encourage le candidat à **explicitier le diagnostic éducatif** qu'il a posé sur le comportement des jeunes. Le recours à l'expression « en tant qu'éducateur » marque son intention **d'insister sur le positionnement professionnel** du candidat face à ces jeunes. Il rend compte aussi d'une **évaluation implicite** qui supposerait que ce qu'a dit le candidat jusqu'à présent ne met pas en évidence, du moins de façon claire, les compétences d'un éducateur. A ce titre, on peut penser que par cette question, **la conseillère parle depuis une place d'évaluatrice en engageant le candidat dans l'espace d'activité fictionnel du jury**. Elle **convoque ainsi le candidat à une place corrélative**

d'évalué en l'amenant à produire une réponse qui pourrait être celle qu'il produirait face au jury. **C'est ainsi la voix de l'éducateur qu'elle convoque dans le discours du candidat ou, plus précisément, celle qu'il tiendrait en tant qu'éducateur face au jury.** En (24), le candidat se prête au jeu de l'évaluation et propose ainsi d'explicitier les besoins qu'il a identifiés justifiant son action éducative (*Mon champ, c'était de les occuper parce qu'en fait, c'était ça leur problème comme ils ne faisaient rien*). Le candidat parle ici depuis une place d'éducateur mais c'est, nous semble-t-il, **la voix du candidat-évalué qui est mise en scène.** En effet, parce que la réponse produite par le candidat succède à une évaluation et une demande d'argumenter de la part de la conseillère, on peut penser qu'elle constitue une forme de **simulation de la discussion avec le jury.** Cette simulation se poursuit jusqu'en (28). Notamment, en (25) et (27), la conseillère **maintient son engagement dans l'espace d'activité fictionnel du jury** au sens où elle poursuit sur un questionnement qui sous-tend une posture évaluative de la pratique éducative du candidat (*Alors pourquoi les occuper ? Parce qu'a priori, c'est pas du travail d'éducateur occuper les jeunes ? ... Alors pourquoi ? Dans quel objectif ? Vous avez une idée derrière la tête quand vous faites ça ?*). Quant au candidat, il précise en (26) et (28) la justification de son action éducative (*Quand je dis les occuper, c'est en fait qu'ils ne fassent pas de conneries dans la rue. C'est s'intéresser à eux ... Oui mon idée, c'est qu'au final, ils retrouvent tous une structure, c'est-à-dire aller à l'école ou trouver une formation. C'est aussi qu'ils arrêtent leurs conneries*). Les caractéristiques linguistiques des réponses produites par le candidat en (24), (26) et (28) rendent compte de la construction d'une **figure de l'action définition** dont l'agir-référent est l'action éducative (présence d'un discours théorique ; ancrage temporel non borné ; forme verbale à valeur générique) (*Mon champ, c'était de les occuper... c'est en fait qu'ils ne fassent pas de conneries... C'est s'intéresser à eux... c'est qu'au final, ils retrouvent tous une structure... C'est aussi qu'ils arrêtent leurs conneries*). Ces caractéristiques marquent **l'investissement par le candidat d'une position plus argumentative sur son travail éducatif** et contrastent avec les récits descriptifs produits précédemment qu'on avait repérés à partir des figures d'action-événement passé. **Ces transformations au plan textuel et discursif de la façon de thématiser le travail socio-éducatif permettent de retracer le mouvement interprétatif engagé par le candidat sur son travail.**

La réaction de la conseillère en (29) marque un **décrochement** par rapport à l'activité dans laquelle elle s'est engagée précédemment. Si elle maintient son orientation dans une

position d'évaluation, elle s'engage aussi dans une explicitation des raisons de son évaluation et des conséquences au plan de l'écriture du dossier pour le candidat.

29. Cons : Vous voyez ça, il va falloir l'expliquer. Le fait d'être avec des jeunes – je caricature exprès ce que vous venez de dire – de leur proposer d'aller avec eux au parc des princes ou je ne sais pas quoi, on n'est pas forcément spécifiquement dans un travail d'éducateur si on le raconte comme ça (hum hum). On peut être dans un travail d'animateur de quartier. Où on est dans un travail d'éducateur, c'est à partir du moment où on identifie des problématiques qui sont spécifiques à ce groupe de jeunes et on commence à imaginer avec eux une manière de prendre en charge ces difficultés. Là, on est dans le travail éducatif. Mais ça suppose que ça, ça soit explicité dans votre écrit. Sinon, si vous n'expliquez pas que si vous allez avec eux au parc des princes, c'est parce que vous avez d'autres idées derrière la tête. C'est pour ça que c'est important de ne pas rester dans la description du faire, hein ? Parce que ce n'est pas ce que vous faites (hum) qui va prouver à un jury que vous êtes éducateur. C'est pas parce qu'on va à un match avec des jeunes qu'on est éducateur. En revanche, si le fait d'aller à un match avec des jeunes, c'est une technique de travail pour construire de la relation, pour que les jeunes investissent des trucs qui leur font plaisir, pour progressivement être capable de construire un projet pour eux-mêmes. Ça c'est du travail éducatif. Ça suppose que tout ce travail invisible vous le mettiez en valeur dans le livret. C'est ça qui fait que c'est du travail d'éducateur. Donc y'a toujours cette idée qu'il va falloir que vous ayez en tête à chaque fois que vous écrirez une ligne dans ce livret, c'est qu'il faut bien expliciter vos intentions à vous quand vous faites quelque chose. Si vous les emmenez au parc des princes, c'est pas simplement pour le plaisir de les emmener au parc des princes, même si vous aimez le foot. C'est qu'il y a quand même un objectif éducatif qui est pour vous important. J'insiste là-dessus parce qu'on n'a pas forcément l'habitude d'écrire comme ça quand on écrit. Mais là, c'est ce qu'il va falloir faire. Ok ?

Alors que le candidat était engagé au tour précédent dans la réponse à l'évaluation de la conseillère – réponse qu'il pourrait produire au jury si la question de son champ d'intervention lui était posée dans l'espace du jury – **la conseillère commence ici son tour en (29) en projetant le candidat dans l'espace fictionnel de l'écriture du dossier** (*vous voyez ça, il va falloir l'expliquer*). **Ce déplacement marque un changement de cadrage où est mise en scène la voix de l'accompagnatrice.** L'énoncé porte les caractéristiques d'une modalisation déontique exprimée sur le registre de l'obligation (*il va falloir*) signalant au candidat la nécessité de donner à voir au jury, à travers l'écriture, certains aspects du travail. La réponse produite par le candidat est replacée dans l'espace de l'écriture du dossier comme ce qu'« il va falloir expliquer ». La suite du tour de parole présente une **forte instabilité au plan dialogique, et corrélativement au plan contextuel**, au sens où **la conseillère transforme, d'un énoncé à l'autre, son engagement dans l'activité.** On peut observer à cet égard un enchaînement alterné de voix mises en scène :

- **La voix de l'évaluatrice-experte du champ éducatif** : *« Le fait d'être avec des jeunes – je caricature exprès ce que vous venez de dire – de leur proposer d'aller avec eux au parc des princes ou je ne sais pas quoi, on n'est pas forcément spécifiquement dans un travail d'éducateur si on le raconte comme ça. On peut être dans un travail d'animateur de quartier. Où on est dans un travail d'éducateur, c'est à partir du moment où on identifie des*

problématiques qui sont spécifiques à ce groupe de jeunes et on commence à imaginer avec eux une manière de prendre en charge ces difficultés. Là, on est dans le travail éducatif » ;

- **La voix de l'accompagnatrice à l'écriture du dossier :** *« Mais ça suppose que ça, ça soit explicité dans votre écrit. Sinon, si vous n'expliquez pas que si vous allez avec eux au parc des princes, c'est parce que vous avez d'autres idées derrière la tête. C'est pour ça que c'est important de ne pas rester dans la description du faire, hein ? » ;*
- **La voix de l'évaluatrice-experte du champ éducatif :** *« Parce que ce n'est pas ce que vous faites (hum) qui va prouver à un jury que vous êtes éducateur. C'est pas parce qu'on va à un match avec des jeunes qu'on est éducateur. En revanche, si le fait d'aller à un match avec des jeunes, c'est une technique de travail pour construire de la relation, pour que les jeunes investissent des trucs qui leur font plaisir, pour progressivement être capable de construire un projet pour eux-mêmes. Ça c'est du travail éducatif » ;*
- **La voix de l'accompagnatrice à l'écriture du dossier :** *« Ça suppose que tout ce travail invisible vous le mettiez en valeur dans le livret. C'est ça qui fait que c'est du travail d'éducateur. Donc y'a toujours cette idée qu'il va falloir que vous ayez en tête à chaque fois que vous écrirez une ligne dans ce livret, c'est qu'il faut bien expliciter vos intentions à vous quand vous faites quelque chose. Si vous les emmenez au parc des princes, c'est pas simplement pour le plaisir de les emmener au parc des princes, même si vous aimez le foot. C'est qu'il y a quand même un objectif éducatif qui est pour vous important. J'insiste là-dessus parce qu'on n'a pas forcément l'habitude d'écrire comme ça quand on écrit. Mais là, c'est ce qu'il va falloir faire. Ok ? » ;*

Ces aller-et-retours entre la voix de l'évaluatrice-experte et celle de l'accompagnatrice rendent compte à la fois de **mouvements continus au niveau des places énonciatives endossées** et de **changements de cadrages, alternant entre l'investissement de l'espace d'activité fictionnel du jury et de celui de l'écriture du dossier**. A travers la voix de l'évaluatrice-experte, la conseillère s'engage dans une évaluation du récit du candidat (*on n'est pas forcément spécifiquement dans un travail d'éducateur si on le raconte comme ça... C'est pas parce qu'on va à un match avec des jeunes qu'on est éducateur*). Elle définit (figure

de l'action-définition) aussi ce qu'est le travail éducatif par opposition à un travail d'animation de quartier (*Où on est dans un travail d'éducateur, c'est à partir du moment où on identifie des problématiques qui sont spécifiques à ce groupe de jeunes (...) Ça c'est du travail éducatif*). A travers la voix de l'accompagnatrice, la conseillère formule des recommandations pour l'écrit du dossier VAE (*ça suppose que ça, ça soit explicité dans votre écrit... C'est pour ça que c'est important (...) on n'a pas forcément l'habitude d'écrire comme ça quand on écrit. Mais là, c'est ce qu'il va falloir faire*). Ces recommandations prennent un caractère d'obligation (*ça suppose que... il va falloir... il faut bien expliciter... c'est ce qu'il va falloir faire*). Chacune des places endossées par la conseillère convoque le candidat à une place corrélative, soit de candidat-évalué, soit de candidat engagé dans l'écriture du dossier.

Nous avons repéré précédemment en (24), (26) et (28) que le candidat commençait, à travers la voix de l'éducateur, à adopter **un positionnement moins descriptif** en s'engageant dans la justification de son action éducative. En (30), (32) et (34), ce positionnement se précise davantage et permet de **suivre le mouvement interprétatif du candidat à propos du travail éducatif**.

30. Cand : Oui c'est pour ça en fait, la sortie. C'était pour sortir du cadre, du quartier. Les langues ont pu se délier plus facilement. Du fait qu'on sorte du quartier, on a pu parler d'autre chose. Moi j'ai pu en apprendre un peu sur leur personnalité (hum hum). Le fait de les mettre hors du quartier, c'était aussi pour moi voir comment ils se comportaient hors du quartier.
31. Cons : Hum hum bien sûr.
32. Cand : C'était aussi pour ça. J'attendais aussi un retour d'eux justement par rapport à cette sortie-là. Après justement, j'ai pu les prendre en individuel, parce que quand je les voyais en collectif, c'était une discussion collective (hum hum). Je ne parlais pas à une seule personne, je parlais au groupe. Quand je leur parlais de certaines choses, ils me posaient la question comment je le savais. Alors je leur disais « *attendez je suis éducatrice quand même* (hum hum). *Tout se sait dans un quartier. Je n'ai pas besoin d'être à côté de vous pour savoir ce que vous avez fait. Vous savez, quand on fait quelque chose de grave, vous savez très bien que ça va se savoir* ». Après, ça c'est fait comme ça. Eux ils savaient que je savais ce qu'ils faisaient (hum hum). Donc je travaillais en individuel quand je les croisais, mais souvent à certaines périodes de la journée, ils étaient ensemble donc je parlais justement. Là on parlait.
33. Cons : D'accord, donc il va falloir mettre en évidence les compétences du référentiel. Il va falloir montrer comment vous avez construit la relation. Qu'est-ce que vous avez observé chez ces jeunes ? Ce que vous avez observé, comment vous l'avez analysé, qu'est-ce que vous en avez déduit, et à partir de là, quelles actions vous voulez mettre en place pour répondre aux problèmes que vous avez repérés. Le travail de VAE, c'est de déconstruire. Alors c'est vrai qu'à partir du moment où on le fait, on n'a pas forcément toutes les étapes, comment on voyait par exemple, on observe, on analyse tout ça. Tout ça, on ne l'a pas forcément, on ne se dit pas forcément premièrement j'observe, deuxièmement j'analyse. Tout ça, on le fait sans s'en rendre compte. Le travail VAE, c'est justement ce travail de déconstruction parce que c'est ça qui fait la compétence professionnelle finalement. C'est pas tant le résultat, parce que le résultat, si le résultat c'est aller au parc des princes c'est pas très compliqué à faire encore que moi je ne sais pas trop comment on prend les places et tout ça (rires) – je devrais pouvoir trouver si je m'en occupais – mais la difficulté c'est tout le reste.
34. Cand : Oui en fait on va dire aller voir le match avec eux, c'était en fait rentrer dans le groupe.
35. Cons : Voilà, ba c'est tout ça qu'il va falloir nous dire.

Le candidat apporte de nouvelles justifications à la sortie au parc des princes avec les jeunes en (30) (*oui c'était pour ça en fait la sortie. C'était pour sortir du cadre, du quartier...C'était aussi pour moi voir comment ils se comportaient hors du quartier*), en (32) (*C'était aussi pour ça. J'attendais aussi un retour d'eux justement par rapport à cette sortie-là*), en (34) (*en fait on va dire aller voir le match avec eux, c'était en fait rentrer dans le groupe*). Ces justifications prennent la forme d'une succession de **figures d'action-définition** qui soulignent les **mouvements interprétatifs opérés par le candidat**, à la fois au plan de son engagement dans un positionnement plus argumentatif sur le travail éducatif et au plan thématique dans la précision de ses intentions éducatives, comme suggéré par la conseillère. Le candidat parle ici depuis une place de candidat en situation d'évaluation.

En (33) et (35), **la conseillère se déplace vers l'espace d'activité fictionnel de l'écriture du dossier VAE en parlant à nouveau depuis une place d'accompagnatrice**. Le registre déontique est privilégié (*donc il va falloir mettre en évidence les compétences du référentiel. Il va falloir montrer comment vous avez construit la relation. Qu'est-ce que vous avez observé chez ces jeunes ? Ce que vous avez observé, comment vous l'avez analysé, qu'est-ce que vous en avez déduit, et à partir de là, quelles actions vous voulez mettre en place pour répondre aux problèmes que vous avez repérés...Voilà, ba c'est tout ça qu'il va falloir nous dire*). A l'instar des métaphores utilisées par les conseillers pour définir ce qu'est la VAE (Salini, 2013), nous pouvons repérer ici la trace d'un travail de définition proposé au candidat pour l'accompagner dans la compréhension de la démarche d'écriture du dossier (*Le travail de VAE, c'est de déconstruire. Alors c'est vrai qu'à partir du moment où on le fait, on n'a pas forcément toutes les étapes, comment on voyait par exemple, on observe, on analyse tout ça. Tout ça, on ne l'a pas forcément, on ne se dit pas forcément premièrement j'observe, deuxièmement j'analyse. Tout ça, on le fait sans s'en rendre compte. Le travail VAE, c'est justement ce travail de déconstruction parce que c'est ça qui fait la compétence professionnelle finalement. C'est pas tant le résultat...*).

9.4.2 Tableau récapitulatif de la trajectoire d'engagement des acteurs dans la séquentialité du dialogue (extrait n°3)

Temporalité des reconfigurations de l'activité et transformations du cadre	Trajectoire d'engagement des acteurs		Voix mises en scène	Rapports de places identifiés	Espaces d'activité fictionnels émergents
	Candidat VAE Doris	Conseillère VAE Florence			
De (1) à (12) : Explicitation d'une situation de travail singulière	Engagement du candidat dans la description d'une situation de travail	Engagement de la conseillère dans l'accompagnement à la description d'une situation de travail par le candidat	Le candidat met en scène : 1) la voix du candidat engagé dans l'écriture ; 2) la voix de l'éducateur La conseillère met en scène la voix de l'accompagnatrice	Accompagnatrice/ accompagné	Fictionnalisation de l'espace de l'écriture du dossier et du travail socio-éducatif
De (13) à (16) : Simulation de l'activité du jury	Engagement du candidat dans l'argumentation de son positionnement éducatif	Engagement de la conseillère dans l'évaluation du positionnement éducatif du candidat	Le candidat met en scène la voix de l'éducateur La conseillère met en scène la voix du jury	Evaluatrice/évalué	Fictionnalisation de l'espace du travail socio-éducatif et de l'espace du jury
De (17) à (22) : Structuration de l'écrit VAE	Engagement du candidat dans la structuration de son écrit	Engagement de la conseillère dans l'accompagnement à la structuration de l'écrit du candidat	Le candidat met en scène la voix du candidat engagé dans l'écriture La conseillère met en scène la voix de l'accompagnatrice	Accompagnatrice/ accompagnée	Fictionnalisation de l'espace de l'écriture du dossier et du travail socio-éducatif
De (23) à (35) : Alternance entre simulation de l'activité du jury et production de l'écrit VAE	Engagement du candidat dans l'argumentation de son positionnement éducatif	Engagement de la conseillère dans : 1) l'évaluation du positionnement éducatif du candidat ; 2) la formulation de conseils pour l'écrit	Le candidat met en scène : 1) la voix du candidat engagé dans l'écriture ; 2) la voix de l'éducateur La conseillère met en scène : 1) la voix du jury ; 2) la voix de l'accompagnatrice	Evaluatrice/évalué Accompagnatrice/accompagné	Fictionnalisation par alternance de l'espace du travail socio-éducatif, de l'espace du jury et de l'espace de l'écriture du dossier

L'analyse de l'extrait a permis de faire apparaître différents moments de l'entretien dans la séquentialité des échanges entre le candidat et la conseillère qui sous-tendent une **transformation du cadre de l'activité**. Plusieurs **cadrages** ont été identifiés tels que : *l'explicitation d'une situation de travail singulière, la simulation de l'activité du jury VAE, la structuration ou la production de l'écrit VAE*. **Ces transformations reconfigurent la nature de l'activité en cours** et permettent de **retracer la trajectoire d'engagement du candidat et de la conseillère**. Ainsi le candidat est amené à s'engager successivement dans différentes activités telles que : *la description d'une situation de travail singulière, l'argumentation de son positionnement éducatif et la structuration de son écrit*. La conseillère s'engage elle aussi dans une succession d'activités telles que : *l'accompagnement à la description d'une situation de travail par le candidat, l'évaluation du positionnement éducatif du candidat, l'accompagnement à la structuration de l'écrit du candidat et la formulation de conseils pour l'écrit VAE*. Chacune des activités engage le candidat ou la conseillère à **faire parler différentes voix énonciatives**. La *voix de l'éducateur ou du candidat engagé dans l'écriture* s'exprime ainsi alternativement à travers le discours du candidat. De même la *voix de l'accompagnatrice ou du jury* s'exprime à travers le discours de la conseillère. A partir des voix mises en scène **émergent dans les discours de la candidate et de la conseillère des espaces d'activité fictionnels** tels que *l'espace du travail socio-éducatif, l'espace de l'écriture du dossier ou l'espace du jury*. Nous avons identifié également **différents rapports de places selon les espaces d'activité fictionnels investis** : *accompagnateur/accompagné et évaluateur/évalué*.

9.5. Synthèse et discussion intermédiaire

9.5.1 Caractériser la complexité dialogique, relationnelle et contextuelle des entretiens d'accompagnement VAE

Les analyses d'extraits que nous avons réalisées nous conduisent à mettre en évidence une triple complexité caractéristique des entretiens d'accompagnement VAE qui s'illustre au travers des mouvements dialogiques, relationnels et contextuels identifiés.

9.5.1.1 Complexité dialogique

L'entretien d'accompagnement se caractérise par des mouvements de nature dialogique qui correspondent aux voix énonciatives mises en scène par le conseiller et le candidat. Dans le chapitre précédent, nous avons caractérisé ces voix à partir des expériences

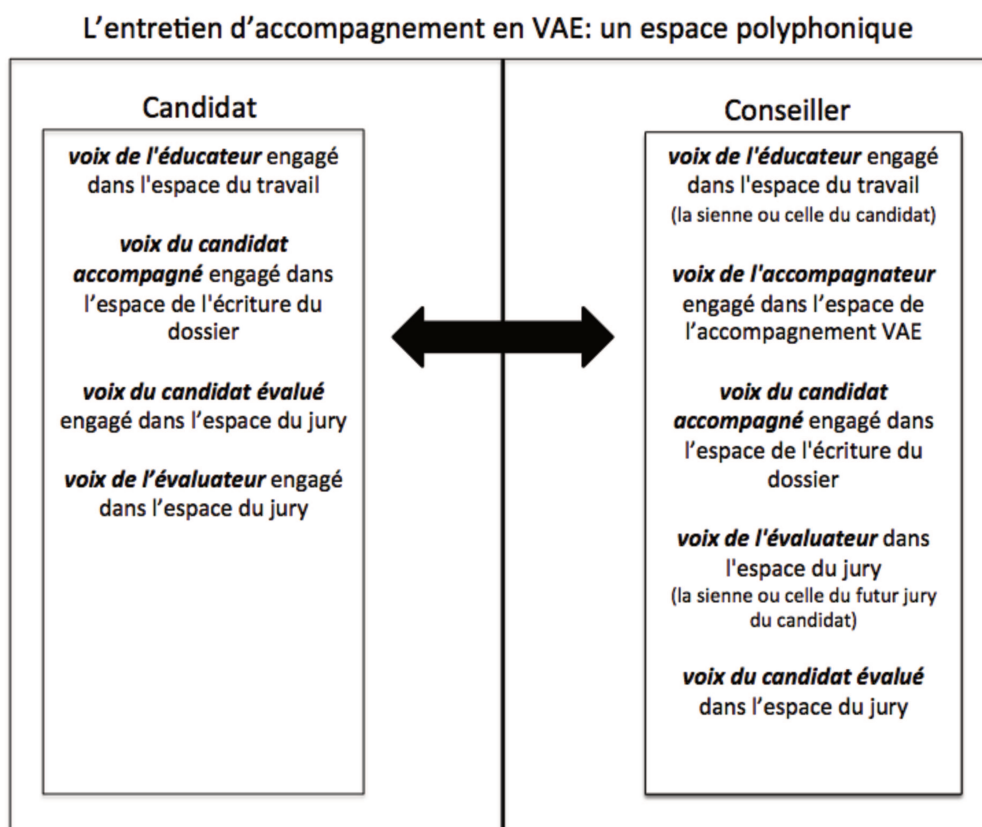
convoquées dans et par les discours du conseiller et du candidat. Nous avons pu constater qu'à l'intérieur même de l'interaction constitutive de l'entretien d'accompagnement VAE se jouent des interactions simultanées mettant en jeu d'autres dialogues. L'entretien VAE est un lieu de cristallisation de dialogues avec des personnes qui ne sont pas présentes mais auxquelles le candidat ou le conseiller peuvent se référer ou dont ils peuvent invoquer les discours plus ou moins explicitement à partir des voix mises en scène dans leurs discours. S'enrichissent donc sur le dialogue entre le conseiller et le candidat d'autres dialogues, à savoir des dialogues dans le dialogue *in situ*, qui résultent des espaces d'activité fictionnels émergents.

Le conseiller VAE peut ainsi mettre en scène différents points de vue selon les expériences qu'il convoque : celle de l'éducateur spécialisé, celle de l'accompagnateur, celle du jury, celle du candidat. De même le candidat, à travers son discours, peut mettre en scène la voix de l'éducateur, ou celle du jury notamment. Comme nous avons pu partiellement l'illustrer, l'accompagnateur endosse successivement une pluralité de places qui, loin de constituer un « glissement » vers d'autres mandats, constitue selon nous une dimension centrale de sa compétence de conseiller. Ainsi, nous avons vu qu'en s'appuyant sur sa propre expérience du travail éducatif, il endosse parfois le rôle du candidat en produisant, au même titre que lui, des analyses de la situation professionnelle qui a été vécue par le candidat, et qui lui est familière du fait des phénomènes de résonance identifiés. Ces interprétations construites et partagées dans l'interaction font l'objet de ratifications, de reformulations, de désaccords, de négociations, qui ouvrent à l'élaboration de points de vue nouveaux sur le travail et qui contribuent à des processus de développement professionnel tant pour l'un que pour l'autre. Elles enrichissent et permettent une variation des points de vue sur l'activité en produisant des énoncés qui reconfigurent le travail éducatif. L'accompagnateur se positionne aussi parfois en surplomb des interprétations proposées par le candidat, endossant alors le point de vue évaluatif d'un expert du métier. Son regard évaluateur sur les analyses du candidat comporte ici des enjeux de reconnaissance identitaire forts pour le candidat au regard de la légitimité de sa demande à s'inscrire dans la communauté professionnelle visée par le diplôme.

Aussi, si le conseiller apparaît comme un « destinataire second » (Astier, 2001) de l'échange concret et immédiat de la situation d'accompagnement, c'est à travers lui que se mettent en place des dialogues « à distance » avec d'autres destinataires, qui participent au développement du discours d'expérience du candidat. C'est dire que l'entretien

d'accompagnement VAE peut, comme tout échange, être étudié non seulement d'un point de vue dialogal mais aussi dialogique. Il existe ainsi dans les entretiens d'accompagnement VAE que nous avons observés une « pluralité de destinataires » (Astier, 2005) aux discours des candidats et du conseiller, qui fait de l'accompagnement un espace polyphonique de discussion sur le travail. C'est précisément le caractère polyphonique de l'entretien qui nous semble à même de valider l'hypothèse de travail formulée en amont de nos analyses. En effet, le développement d'un discours d'expérience du candidat sur son travail trouve son moteur ou ses ressources dans la pluralité des voix à partir desquelles ce dernier peut parler du travail et la pluralité des destinataires auxquels il peut s'adresser à travers le conseiller. Comme nous avons pu l'illustrer, le candidat peut s'adresser à des interlocuteurs différents en fonction de la dynamique des places endossées, des expériences convoquées et des voix mises en scène par le conseiller dans l'échange (une expérience éducative, une expérience d'accompagnement VAE, une expérience de jury). Astier (2005) souligne que « *l'activité du sujet ne s'épuise pas dans la prise en compte de l'interlocuteur mais se définit en fonction de tous ceux que le message vise en s'adressant à son partenaire de l'interlocution* » (p. 7). Il importe donc d'identifier cette « pluralité des destinataires », c'est-à-dire les différentes situations d'interaction qui se jouent au cours de l'entretien en VAE et qui permettent aux candidats de développer un discours d'expérience sur le travail dans une pluralité d'adresses.

L'entretien d'accompagnement en VAE : un espace polyphonique



Le repérage des mouvements dialogiques de l'entretien d'accompagnement a été articulé aux trajectoires d'engagement des acteurs de sorte à faire apparaître les activités typiques dans lesquelles les acteurs s'engagent lorsqu'ils se mettent en scène à partir des voix identifiées précédemment. La comparaison de ces trajectoires dans les trois extraits analysés a permis de dégager des formes d'engagement typiques, par leur récurrence, que nous proposons de synthétiser dans les tableaux ci-dessous.

	Formes d'engagement typiques des candidats	Formes d'engagement typiques des conseillers
Espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif	<ul style="list-style-type: none"> • La description d'une situation de travail singulière • La comparaison de la situation évoquée à d'autres situations présentant des traits similaires • L'analyse du travail éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> • L'accompagnement à la description d'une situation de travail par le candidat • La contribution à l'analyse du travail éducatif • La mise en lien de la situation de travail évoquée avec la réglementation du métier d'éducateur • L'articulation de la problématique éducative soulevée aux dilemmes du métier d'éducateur • La contribution à la formulation d'un diagnostic éducatif de l'utilisateur pris en charge
Espace d'activité fictionnel du jury	<ul style="list-style-type: none"> • L'argumentation de son positionnement éducatif • La formulation d'un diagnostic éducatif de l'utilisateur pris en charge 	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation du positionnement éducatif du candidat • L'évaluation de l'analyse du travail éducatif proposée par le candidat • Un questionnement analytique sur le positionnement éducatif
Espace d'activité fictionnel de l'écriture du dossier	<ul style="list-style-type: none"> • La structuration de son écrit • L'expression de ses difficultés à élaborer une analyse pour l'écrit • L'anticipation de son écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • La structuration de l'écrit du candidat • La formulation de conseils pour l'écrit VAE

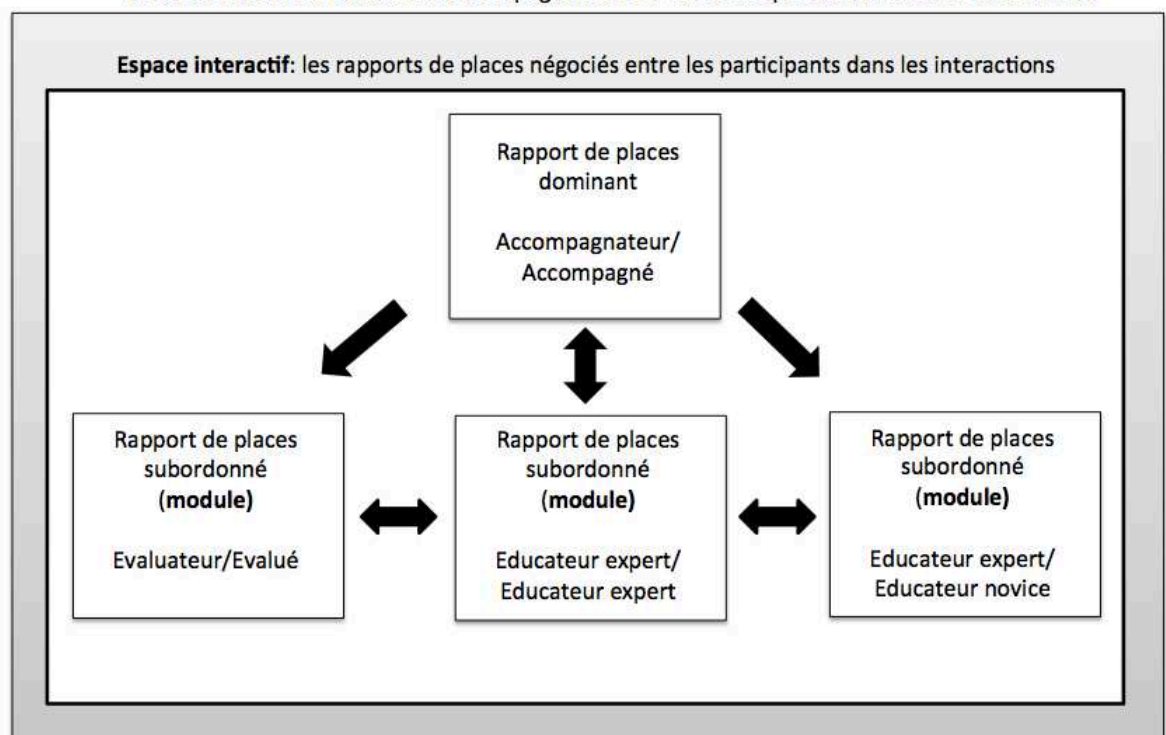
9.5.1.2 Complexité relationnelle

Cette complexité dialogique de l'entretien d'accompagnement est très étroitement articulée à une complexité relationnelle au sens où les différents types d'interactions identifiés à partir des cadrages projetés par les acteurs se développent à partir de rapports de places qui se transforment constamment au cours de l'échange.

Nous avons montré comment dans les situations d'accompagnement en VAE peuvent coexister dans le même espace interactif plusieurs rapports de places. C'est-à-dire que le conseiller et/ou le candidat peuvent parler « à plus d'un titre » et mettre en scène une pluralité de points de vue qui sont autant de sources énonciatives. « *L'hétérogénéité des sources énonciatives, a pour corollaire l'hétérogénéité des images de l'interlocuteur et, par voie de conséquence, la coexistence de plusieurs rapports de places* » (Vion, 1995, p. 274).

L'entretien d'accompagnement VAE comporte une dynamique qui ne saurait se déduire des rôles institutionnels à partir desquels s'établit la relation sociale (conseiller/candidat). Le positionnement des acteurs présente un caractère instable et n'est pas défini une fois pour toutes, même si institutionnellement ils restent respectivement conseiller et candidat. Dans l'entretien d'accompagnement VAE, le rôle du conseiller se donne à voir à travers un « jeu » de places le conduisant à se positionner différemment vis-à-vis du candidat moment après moment. Il en est de même pour le candidat. Chacun des partenaires peut parler depuis une place qui définit un rapport de places localement négocié et qui vient se subordonner au rapport de places dominant la situation institutionnelle (accompagnateur/accompagné). L'analyse des trois extraits a permis de mettre en évidence des rapports de places subordonnés typiques que nous proposons de schématiser ci-dessous.

Cadre interactif : la situation d'accompagnement en VAE telle que définie institutionnellement



Chacune des places endossées conduit le conseiller et le candidat à adopter une attitude particulière, ce que nous proposons de préciser dans le chapitre suivant à partir de l'identification de configurations dialogiques typiques. Parce que ces configurations dialogiques ne répondent pas toujours aux mêmes objectifs locaux dans la situation d'accompagnement, nous verrons qu'il peut parfois exister des contradictions dans la définition même que les acteurs se font de l'interaction et ainsi donner lieu à des négociations.

Dans chaque échange, c'est ainsi un ou plusieurs fragments d'identité sociale qui se trouvent actualisés. Le sujet peut ainsi être amené à conduire successivement, et même simultanément, une pluralité de places. Cette conception hétérogène du sujet fait écho à la théorie de G.H. Mead (1963), reprise notamment par Goffman (1973) selon qui le « soi » correspond à la fraction sociale d'identité que le sujet met en œuvre quand il accomplit un rôle. Tout sujet est constitué d'une pluralité de « soi ». Chacun des « soi » correspond à l'accomplissement d'un ou plusieurs rôles. C'est-à-dire que chaque « Soi » parle d'une place qui convoque le partenaire à une place corrélative ou symétrique (Flahault, 1978 ; Vion, 1995). Ainsi quand ils parlent, les sujets sont amenés à se positionner dans un système de places. Ce positionnement réciproque résulte d'une construction conjointe telle que l'espace interactif constitué (ou que d'autres appellent relation) définit les places prises par chacun. Parler en tant qu'accompagnateur implique de convoquer le partenaire au rôle corrélatif d'accompagné. Parler en tant qu'évaluateur implique de convoquer l'autre au rôle d'évalué, etc. « *Parler, souligne Vion (1995), implique la construction d'un espace interactif où se visualise une relation sociale mettant en présence au moins deux images, deux faces, deux soi, deux rôles symétriques ou complémentaires, qui se définissent réciproquement* » (p. 273). La notion de rapport de places proposée par Flahault (1978) met d'ailleurs en avant l'idée que la place d'où parle un énonciateur ne constitue qu'un des pôles d'un système de places qui définit réciproquement l'identité des interactants: « *chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse* » (p. 58).

9.5.1.3 Complexité contextuelle

Le terme d'entretien d'accompagnement en VAE constitue le cadre interactif de la situation de communication. Il relève d'une catégorie d'acteurs et permet de définir *a priori* à la fois le type de rapport de places dominant (accompagnateur/accompagné) et la nature de l'activité attendue (accompagnement à l'élaboration du dossier VAE et préparation au jury).

Toutefois ce cadre interactif ne présuppose pas la mobilisation constante et univoque d'un seul type d'interaction, que l'on pourrait rapporter à un seul type de rapport de places, dans l'accomplissement même de l'activité. Comme l'a souligné Vion (2008), « *il convient de pouvoir penser, dans le même mouvement, la permanence du cadre interactif (...) et la variabilité des types d'interactions localement mobilisés* » (p. 33). Les analyses ont justement mis en évidence le caractère hétérogène et dynamique des types d'interactions qui se développent au cours d'un entretien d'accompagnement.

La complexité de l'entretien d'accompagnement se manifeste enfin au niveau compositionnel puisqu'il n'existe pas qu'un seul type d'interaction mobilisée mais plusieurs. Ces types d'interactions ont été identifiés à partir d'une transformation fonctionnelle du dialogue repérable à partir de trois types de mouvements.

- Les mouvements dialogiques qui renvoient à une transformation de l'engagement des acteurs dans l'activité par la mise en scène de certaines voix énonciatives.
- Les mouvements de positionnements relationnels qui renvoient à une transformation du rapport de places
- Les mouvements contextuels qui renvoient à une transformation du cadrage de l'activité.

Ces différents mouvements dialogiques, relationnels et contextuels font apparaître à l'intérieur de l'entretien d'accompagnement des types d'interactions mobilisés localement, que nous avons pu identifier à partir des cadrages projetés par les participants.

Tableau récapitulatif des cadrages projetés par les participants par extrait

	Cadrages projetés par les participants
Extrait n°1	L'explicitation d'une situation de travail singulière, la construction d'un diagnostic éducatif partagé de l'usager dans la situation de travail évoquée, la simulation de l'activité du jury et une réflexion conjointe sur le métier d'éducateur spécialisé.
Extrait n°2	L'évaluation, la structuration ou la production de l'écrit VAE, la construction d'une posture analytique sur le travail éducatif et la simulation de l'activité du jury.
Extrait n°3	L'explicitation d'une situation de travail singulière, la simulation de l'activité du jury VAE, la structuration ou la production de l'écrit VAE.

Les différents types d'interactions que les acteurs peuvent mobiliser localement renvoient aux cadrages typiques projetés par les participants dans les trois extraits. Nous les avons classés selon les espaces d'activité fictionnels investis. Ces cadrages typiques renvoient, au plan de l'organisation de l'activité, à des fonctions de l'accompagnement, et au plan relationnel à des places différenciées du rôle institutionnel.

Tableau récapitulatif des cadrages typiques projetés par les participants en fonction des espaces d'activité fictionnels investis

	Les cadrages typiques projetés par les participants
Espace d'activité fictionnel du travail socio-éducatif	L'explicitation d'une situation de travail singulière, la construction d'un diagnostic éducatif partagé de l'usager dans la situation de travail évoquée, une réflexion conjointe sur le métier d'éducateur spécialisé, la construction d'une posture analytique sur le travail éducatif.
Espace d'activité fictionnel du jury	La simulation de l'activité du jury.
Espace d'activité fictionnel de l'écriture du dossier	L'évaluation, la structuration ou la production de l'écrit VAE.

9.5.2 Dynamiques développementales du discours d'expérience sur le travail

9.5.2.1 Retracer les genèses interprétatives de l'activité de travail dans le discours du candidat

À côté des mouvements dialogiques, relationnels et contextuels mis en évidence, l'analyse des extraits réalisée visait également à repérer les mouvements interprétatifs opérés par le candidat dans les entretiens sur l'expérience du travail qu'il décrit. Nous avons cherché à rendre compte des transformations des discours d'expérience produits par le candidat sur le travail socio-éducatif. Leur reconstitution sous la forme de trajectoire fait apparaître une genèse interprétative de l'activité de travail reconfigurée au fil du dialogue. Afin de dégager des conclusions sur cette question, nous proposons dans un premier temps de récapituler les mouvements interprétatifs repérés dans les trois extraits analysés.

Dans le premier extrait, le discours de la candidate, Émilie, est, au début de l'échange, marqué par la construction d'une description de l'adolescent pris en charge et plus spécifiquement des événements qui ont marqué son placement au village d'enfants. Cette description est rendue visible à travers la production d'une figure de l'action-événement passé de type externe, visant l'agir du jeune (*il a été accueilli sur un pavillon d'adolescents... Il*

fuguait beaucoup, il ne s'entendait pas du tout avec les éducatrices. Une fois il est même parti en délire en disant que l'éducatrice lui voulait du mal.... et puis le retour n'était pas possible sur l'autre pavillon). L'action éducative de l'éducatrice est peu mise en scène et le discours impersonnel fréquent (recours à la voie passive, *et donc il a été un moment accueilli en vacances sur notre village... il a été question de l'intégrer, de le changer de village d'enfants parce que ça n'allait pas*). Le point de vue de l'éducatrice sur la situation du jeune ainsi que le travail qu'il implique apparaissent parfois à travers des décrochements commentatifs ou des modalisations (*ça se passait très mal... il ne s'entendait pas du tout... Ça c'est assez bien passé... c'est intéressant aussi son travail...*). Au fil de l'échange, le discours se transforme. D'abord principalement centré sur des éléments factuels de la situation du jeune, le discours s'oriente vers la production d'éléments plus interprétatifs qui permettent d'observer un glissement vers la production d'un diagnostic éducatif. L'attitude du jeune ainsi que ces « traits de personnalité » sont précisés par des apports successivement pris en charge par la conseillère et la candidate. Le discours de la candidate est marqué par une alternance entre la production de figures d'action-expérience de type externe caractérisant l'attitude du jeune (*Il accepte pas son placement de toute façon (hum). Il veut pas prendre sa place au sein du village*) ou de figures d'action-définition de type externe (*c'est un adolescent qui est vraiment très gentil, toujours aimable, même beaucoup plus abordable que la moyenne des autres adolescents*). L'expérience qu'elle a élaborée à partir de cette situation s'observe aussi depuis les caractéristiques d'une figure d'action-expérience de type interne (*Vraiment on lui donnerait le bon dieu sans confession, mais en même temps très lisse. On n'arrive pas c'est difficile*). Le discours de la candidate devient alors de plus en plus impliqué notamment au moment où elle s'engage dans une caractérisation de l'accompagnement éducatif mis en place au sein de son propre village (figure de l'action-définition de type interne : *Et je pense après, ce qui a marché après avec nous, en tout cas mieux, c'est qu'il est arrivé c'était une période de vacances donc y'avait pas trop de contraintes. Et puis je pense qu'il a été reçu chez nous au village d'enfants sans trop de... un peu... enfin je pense que l'équipe était plus jeune. Je pense que ça aussi ça doit jouer*), par opposition au village où il a été accueilli précédemment (figure de l'action-définition de type externe). La fin de l'extrait est caractérisée par la production d'une succession de figures d'action-expérience dans le discours de la candidate (*il a plus de mal avec les personnes plus âgées surtout avec les hommes j'ai l'impression. Et il a besoin vraiment de beaucoup de douceur sinon je pense que ça part. Faut pas le brusquer, le contraindre, sinon là je pense il fugue... après c'est toujours la difficulté. Si on le frustre, comment pouvoir l'attraper ?*). Enfin, en (48), l'élaboration de son expérience débouche sur

une généralisation de la situation singulière à d'autres présentant des traits similaires (*c'est un peu le même cas que j'ai rencontré aussi avec Adèle où c'était aussi une enfant très douce très agréable mais très difficile de travailler avec elle et se renfermant dès qu'on essayait d'exercer une autorité dès qu'il fallait qu'on lui dise non, dès qu'on lui disait non ou de faire ses devoirs fermant tout et là plus de contact. Ça se rejoint un peu*).

Dans l'extrait 2, la candidate, Carole, s'engage dans la description d'une situation de travail au cours de laquelle elle a accompagné une adolescente. La description de cette situation est pensée dans la structure même de la fonction du référentiel qui lui correspond (la fonction 4). En effet, la candidate a envisagé de développer certains thèmes qui constituent les compétences dont elle doit faire preuve pour cette fonction (en l'occurrence le travail partenarial, la connaissance des textes législatifs, etc.). La référence au travail éducatif est parfois contextualisée, quand elle évoque la situation précise de la jeune, marquant la production de figures d'action-événement passé (*je vais parler d'une jeune fille qui a 13 ans et qui a des problèmes psy. J'ai été sa référente et j'ai dû travailler avec la psy de mon institution et des psys de CMP et même un psy de l'hôpital*). A d'autres moments, la référence au travail éducatif se présente comme décontextualisée, notamment quand la candidate dégage des thématiques d'expériences vécues variées (*le passage de l'enfance à l'adolescence ... les prises de risques, les TS, comment gérer, appréhender ce genre de choses*). La proposition de ces thématiques n'engage cependant pas la candidate dans un développement plus précis à travers par exemple la production de figures d'action-expérience internes. Cela arrive néanmoins plus tard lorsqu'elle thématise son travail en exprimant un bilan de l'accompagnement éducatif de cette jeune fille (*j'ai rencontré pas mal de difficultés avec elle et j'ai dû interpeller l'équipe, les cadres, la psy sur ses prises de risques, mais aussi sur les difficultés qu'on rencontrait toutes les deux... passer le relais... mon rôle d'éducatrice référente... les difficultés que j'ai rencontrées durant mon accompagnement avec cette jeune fille et qu'est-ce que j'ai mis en place ? Comment ? Avec qui ?*), ou lorsqu'elle aborde la question de l'évolution d'une prise en charge éducative en fonction des événements qui surviennent, ce qui marque le déplacement de la candidate de la situation particulière de cette jeune fille aux adolescents suivis de façon générale (*Parler de notre prise en charge qui évolue. Le fait de toujours devoir être plus vigilante avec les adolescents qui prennent de plus en plus de risques et de ce genre de choses*). Cet effort à s'engager dans une élaboration de son expérience du travail socio-éducatif (figures de l'action-expérience internes) est soutenu par un questionnement de la conseillère qui, pour un temps, prend aussi en charge la

production de ces figures d'action à partir de sa propre expérience d'éducatrice. Cet étayage permet d'une part à la candidate de s'approprier progressivement le point de vue développé par la conseillère engageant la candidate dans un nouveau rapport à l'accompagnement éducatif des jeunes en difficulté (*Faut qu'on puisse s'adapter quoi... Ouais c'est exactement ça ouais. On ne peut pas tout empêcher... C'est exactement ça ouais*) et d'autre part de formuler des règles d'action (*Ba déjà y'a la prise de risques donc ça il faut anticiper et faut savoir, faut pouvoir gérer*). Par ailleurs, des routines partagées par le collectif sont aussi formulées marquant le caractère à la fois interne et externe de la figure d'action-expérience produite (*Donc nous, ce qu'on va faire c'est être vachement plus vigilant. Et je pense qu'à partir de ce moment-là, on travaille de plus en plus avec les partenaires. On se met en relation avec les psys, avec l'école*).

Dans l'extrait 3, Doris, le candidat s'engage dès le début des échanges dans la présentation d'une situation de travail dont il envisage de parler dans son dossier. Quand l'agir référent des énoncés produits se centre sur le travail éducatif, le point de vue pour parler du travail correspond en général aux caractéristiques linguistiques de la figure de l'action-événement passé (*mon arrivée dans ce club de prévention en fait. On m'a expliqué en fait que sur le quartier où j'allais travailler, y'avait justement un groupe de jeunes qui foutait un peu... qui foutait vraiment la zizanie et qui se faisait vraiment entendre jusqu'aux réunions des élus... Donc je suis rentré avec lui en faisant un tour du quartier. J'avais commencé à faire le tour du quartier tôt le matin. J'avais demandé... on avait déjà parlé de ce groupe-là ... Ils m'avaient dit en fait « de par votre expérience, nous on a un groupe qui nous pose problème dans ce quartier ». Donc moi après, quand j'ai vu mon collègue, je lui ai demandé si ça ne le dérangeait pas de venir faire le tour du quartier tôt le matin*). Ces récits sont l'occasion pour le candidat de décrire non seulement ses propres actions en tant qu'éducateur (figure d'action interne) ou ses pensées (*moi dans ma tête, c'était ma priorité... dans ma tête, j'avais un pressentiment... J'avais un pressentiment parce que je me suis dit que je vais faire le pari justement que d'y aller à cette heure-ci, parce que je sais pas... J'avais le pressentiment que j'allais les trouver à ce moment-là*), mais aussi l'action des collègues ou des jeunes pris en charge (figure d'action externe). Bien que des décrochements commentatifs permettent au candidat d'apporter des arguments au choix de la situation pour son dossier (*c'était une tranche d'âge avec laquelle j'aime bien travailler, c'est-à-dire les 14-17. Donc c'est pour ça que je voulais en parler dans la fonction 1*), le discours du candidat reste principalement dans le registre du récit descriptif avec une difficulté, malgré les incitations de

la conseillère, à s'engager dans un registre plus analytique afin de démontrer ses compétences d'éducateur à produire un diagnostic éducatif de la situation et des jeunes. Ce n'est finalement qu'à la fin de l'extrait que le candidat parvient à changer de registre pour thématiser son activité de travail. La projection opérée par la conseillère dans l'espace d'activité fictionnel du jury l'engage dans un registre plus argumentatif. Il commence alors à produire des justifications éducatives aux actions engagées avec les jeunes qui rendent compte de la construction de figures d'action-définition de type interne (*Mon champ, c'était de les occuper... c'est en fait qu'ils ne fassent pas de conneries... C'est s'intéresser à eux... c'est qu'au final, ils retrouvent tous une structure... C'est aussi qu'ils arrêtent leurs conneries... oui c'était pour ça en fait la sortie. C'était pour sortir du cadre, du quartier...C'était aussi pour moi voir comment ils se comportaient hors du quartier... C'était aussi pour ça. J'attendais aussi un retour d'eux justement par rapport à cette sortie-là... en fait on va dire aller voir le match avec eux, c'était en fait rentrer dans le groupe*).

9.5.2.2 Communication et développement d'une culture d'action

Les genèses interprétatives repérées au niveau d'extraits d'entretiens d'accompagnement VAE nous semblent donc constituer un des ingrédients d'un processus de développement professionnel qui s'amorce et se joue au niveau de la mise en représentation et de la mise en discours de l'expérience. Au plan pratique et opérationnel, les effets de ce développement professionnel amorcé ne sont évidemment pas observables à partir de la recherche telle qu'elle a été conduite. Néanmoins ces mouvements interprétatifs permettent d'appréhender combien les interprétations du travail de l'éducateur produites par le conseiller relativement à sa propre expérience d'éducateur (figure d'action-expérience interne) ou relativement à l'expérience d'éducateur du candidat (figure d'action-expérience externe) fournissent à ce dernier un étayage à sa propre activité interprétative, c'est-à-dire une ressource dont peut se saisir le candidat pour élaborer ses propres interprétations de son activité de travail. Ceci donne des pistes d'analyse intéressantes pour comprendre comment le conseiller aide le candidat à construire une posture d'interprète de son activité et à ouvrir une zone de développement potentiel chez le candidat, enrichie du point de vue de l'autre dans l'appréhension de son activité. Ces interprétations produites par le conseiller montrent également en quoi son rôle contribue au développement de cadres d'interprétation de l'action du candidat comme éducateur. Les situations d'accompagnement en VAE apparaissent alors comme des moments propices à la communication et au développement de ce que nous

pouvons désigner, à la suite de Barbier (2010), comme une « culture d'action professionnelle ». Définies comme des « *manières-en-actes, communes à un ensemble de sujets donné, de penser leurs actions, de les concevoir et de les conduire, et plus généralement de construire du sens autour d'elles et de leur donner signification* » (p. 167), les cultures d'action correspondent à la fois aux pensées et aux discours sur l'activité que partagent des sujets, que celles-ci relèvent des intentions, des justifications, des motifs, des objectifs, *etc.* qu'ils se donnent pour décrire, rendre compte, évaluer, *etc.* ce qu'ils font. Elles comprennent donc « *l'ensemble des formes de pensée qui accompagnent les actions et qui y sont relatives : connaissances certes, mais aussi référents d'action, représentations de l'environnement, représentations de soi, organisations en pensée des actions, mise en perspective, etc.* » (ibid., p.168). La notion de « culture d'action » nous semble présenter des traits de similarité avec la notion de « genre professionnel » développée par la clinique de l'activité et définie comme un stock préfabriqué et prêt à servir de « mises en actes » et « mises en mots » se constituant à la fois comme ressource et comme contrainte pour les sujets des manières de penser, de faire et de dire leur travail (Clot & Faïta, 2000). Nous pouvons faire l'hypothèse qu'au travers des discours qu'échangent le conseiller et le candidat autour du travail, une culture d'action propre au travail socio-éducatif est en jeu. Elle s'y manifeste tout autant qu'elle s'y développe au sens où se partagent des interprétations, parfois discutées, des situations éducatives spécifiques aux éducateurs, susceptibles de transformer chez les uns et les autres les représentations du travail socio-éducatif.

9.5.2.3 Des genèses interprétatives de l'activité au développement professionnel ?

Si la production d'un discours d'expérience apparaît comme un moyen auquel recourent souvent les dispositifs de formation pour professionnaliser les sujets, les processus par lesquels s'opère cette professionnalisation restent en partie inexplorés. En tant qu'espaces dédiés à la production d'un discours d'expérience, les entretiens d'accompagnement VAE constituent à ce titre un terrain de recherche intéressant pour étudier les possibles processus de développement professionnel du candidat induits par le dispositif. Au terme de cette recherche, il apparaît que la démarche d'analyse entreprise sur les extraits sélectionnés permet de saisir, à un niveau micro-analytique, des processus de transformation du discours d'expérience. Ceux-ci se manifestent à travers la manière dont l'activité professionnelle du candidat est à la fois dite et pensée au cours des entretiens d'accompagnement dans les échanges conseiller-candidat. Quels liens peut-on établir entre ces processus de

transformation du discours d'expérience et des processus plus larges de développement professionnel ?

En cherchant à comprendre comment le candidat rend compte de situations de travail vécues, nous avons porté notre attention sur les transformations de son discours d'expérience, c'est-à-dire sur la manière dont des interprétations de l'activité de travail du candidat sont produites, partagées et reconfigurées avec l'aide du conseiller. Les caractéristiques linguistiques des figures d'action mises en évidence par Bulea (2007) ont constitué à ce titre un outil précieux d'identification du point de vue adopté par le candidat pour configurer des représentations de son activité de travail. Nous avons mis en évidence que l'activité de travail peut être appréhendée de différentes façons par le candidat dans son discours et que cette appréhension rend compte d'une activité interprétative qui engage des représentations de l'activité de travail, des représentations de soi dans l'activité de travail, des représentations de la prescription, des représentations des usagers, des collègues, de la hiérarchie, de l'environnement de façon générale. Bulea (2010) a d'ailleurs souligné, à partir de l'analyse de productions verbales produites par des enseignants sur leur activité au cours d'entretiens avec des chercheurs que certains « *se limitent à l'élaboration d'une ou deux figures d'action, d'autres se révèlent aptes à proposer l'ensemble de ces figures: les premiers semblent "bloqués" sur une seule approche de la tâche et/ ou du métier, alors que les seconds saisissent leur activité sous des angles d'attaque différents, et témoignent ainsi d'une dynamique interprétative en cours, qui est à nos yeux un des gages de la restructuration des significations. Sur la base de ces résultats, nous soutiendrons que la restructuration des significations, qui est le gage d'un réel développement personnel, procède de l'intériorisation et de la confrontation de ces différentes figures possibles de l'action ; qu'elle consiste en la mise en œuvre d'une dynamique interprétative interne* » (p. 57). En accord avec ces conclusions, nous dirons que le repérage successif de figures d'actions variées permet de retracer *a posteriori* une genèse interprétative de l'activité de travail dans le discours du candidat. Cette activité interprétative relève à la fois d'une activité de pensée et d'une activité discursive. A ce titre, le discours d'expérience rend compte à la fois d'une pensée et d'un discours sur l'activité de travail, construite par et pour le sujet.

L'objectif des analyses visait moins à établir une photographie des représentations mises en jeu dans les discours du candidat (c'est-à-dire proposer de délimiter la conception que le candidat se fait de son métier) que comprendre la manière dont le candidat ré-élabore,

au fil des interactions, ratifications, reformulations, désaccords, controverses, négociations avec le conseiller, des représentations du travail susceptibles de contribuer au développement d'un discours d'expérience. C'est donc la pensée au travail ou la pensée en mouvement dans les échanges que nous avons tenté de saisir. L'analyse des interactions dialogales joue un rôle capital dans la compréhension de ces phénomènes puisque c'est au fil d'échanges et de débats entre le candidat et le conseiller, qui les amènent à endosser successivement différentes places, à mettre en scène différentes voix, à convoquer différentes expériences, que progressivement évoluent la pensée et le discours du candidat sur son activité de travail.

Les différents extraits analysés ont ainsi mis en évidence le rôle des interactions dialogales en accompagnement VAE dans l'analyse que le candidat produit de son expérience professionnelle et aux possibilités qu'elles offrent d'interpréter, de reconstruire, de mettre en forme ou de reconfigurer le sens de l'activité de travail vécue. Cette perspective nous a permis d'étudier les manières par lesquelles le candidat et le conseiller en VAE s'ajustent dans des registres interactionnels et thématiques en proposant, imposant, transformant, ratifiant ou rejetant des interprétations de l'activité de travail dans la séquentialité des échanges. Nous avons ainsi documenté la manière dont les activités de travail vécues par le candidat font l'objet d'une activité de co-analyse au cours des entretiens d'accompagnement. Le discours d'expérience du candidat apparaît dès lors comme le résultat d'une co-construction où l'activité du conseiller joue un rôle essentiel dans la dynamique des significations et du sens produits autour des situations de travail décrites par le candidat. Nous avons de ce fait montré comment la dynamique interactionnelle de l'entretien, mettant en scène un conseiller et un candidat partageant l'exercice d'un même métier, permet de favoriser la mise en mots des éléments significatifs d'une expérience professionnelle singulière vécue par le candidat, mais également d'amorcer une argumentation du positionnement de l'acteur dans cette situation (ses intentions, ses motifs, ses objectifs, son diagnostic, etc.) ou une généralisation des enjeux de celle-ci. Nous pensons que ces mouvements interprétatifs, visant à articuler la description d'une expérience de travail dans sa dimension singulière, argumentative et généralisée, engagent le candidat dans des déplacements de pensée sur son travail repérés à travers son discours qui participent, de notre point de vue, d'un développement professionnel.

On peut toutefois apporter quelques limites à ces conclusions qui ouvrent des questions et des perspectives de recherches futures. Les genèses interprétatives ont été retracées à partir d'extraits sélectionnés relativement courts. C'est là probablement une limite

du travail en ce que les déplacements repérés sont circonscrits sur une temporalité très réduite. En même temps, le type d'analyse déployée ne nous permettait pas de nous engager sur des analyses à l'échelle d'un entretien complet. Le repérage de déplacements de pensée au plan du discours et des interactions ne peut s'observer et s'argumenter sans une démarche d'analyse qui reste très proche du « tissu discursif », de ses « pulsations » et « fluctuations » au fil de l'interaction (Vion, 1998). La saisie de mouvements interprétatifs dans une perspective longitudinale, à l'échelle d'un entretien, voire d'un parcours d'accompagnement complet, reste une question méthodologique complexe à élucider pour la recherche, d'autant plus si l'on souhaite appréhender des processus de développement professionnel induits par le dispositif dans son ensemble. La question reste donc posée même si la recherche conduite apporte en partie quelques éléments de réponse.

10 . LES CONFIGURATIONS DIALOGIQUES : QUELLE CONTRIBUTION À LA FORMATION DES CONSEILLERS EN VAE ? (Mise en perspective des résultats de la recherche)

Le chapitre précédent, consacré à la présentation des résultats de la recherche, a permis de mettre en évidence une caractéristique centrale des entretiens d'accompagnement VAE constitutifs de notre corpus. Ces derniers se présentent comme des espaces interactifs et dialogiques hétérogènes (Vion, 1992) par les phénomènes de polyphonie (Todorov, 1981 ; Ducrot, 1984) qu'ils donnent à voir, impliquant un ou des partenaire(s) présent(s) ou absent(s), réel(s) ou potentiel(s). Les sources énonciatives construites dans et par le discours du candidat et du conseiller sont plurielles au sens où ils peuvent parler simultanément de plusieurs places et s'adresser à des destinataires multiples. Nous avons montré dans le précédent chapitre que le développement d'un discours d'expérience par le candidat sur son travail trouve son moteur ou ses ressources à la fois, dans la pluralité des voix à partir desquelles le candidat peut parler du travail, et dans la pluralité des destinataires auxquels il peut s'adresser à travers le conseiller. Le couplage des voix mises en scène par l'un et l'autre, dans la situation d'accompagnement, fait alors apparaître des configurations dialogiques récurrentes, instrumentées par les acteurs dans le dialogue *in situ*. Le chapitre précédent a été l'occasion d'identifier comment ces configurations dialogiques émergent, et comment elles s'articulent dans l'activité à partir d'une analyse de la trame interactionnelle. Ce présent chapitre est consacré à la caractérisation de ces configurations (partie 10.1) et à l'usage qui pourrait en être fait en termes de formation pour les conseillers VAE (partie 10.2).

10.1 Configurations dialogiques des entretiens d'accompagnement VAE

L'identification des configurations dialogiques a été effectuée à partir d'une analyse des rapports de places modulaires qui rendent compte de la variabilité des types d'interactions localement mobilisés (Vion, 1992) au cours des trajectoires d'engagement des acteurs dans l'activité. En effet, les places à partir desquelles le candidat et le conseiller se positionnent dans l'activité en situation d'accompagnement changent très souvent, de sorte qu'à l'intérieur de l'entretien, on peut distinguer des types mobilisés localement qui renvoient à ce que Vion appelle des « modules ». Dans chaque module, le candidat et le conseiller occupent une place plus spécialisée par rapport à leur rôle institutionnel. En ce sens, « *les rapports de places modulaires correspondent à des sous-positionnements spécifiques* » (Vion, 2008, p. 33) ou à des actualisations possibles d'un rôle institutionnel. Cette conception modulaire permet de montrer que chaque interaction peut se présenter comme un ensemble successif ou enchâssé de modules correspondant à des types de configuration dialogique. Ces configurations dialogiques présentent des régularités séquentielles et interactionnelles. Elles se rapprochent des « formats d'action conjointe », des « routines communicatives » ou des « scénarii » décrits par Bruner (1983, 1987) en ce qu'elles constituent des épisodes interactionnels propices à la constitution d'un cadrage partagé de l'activité. Ces configurations dialogiques sont rendues visibles par des voix mises en scène qui convoquent des expériences passées, anticipées ou imaginées, associées à des espaces d'activité distincts de la situation d'accompagnement. Elles reposent sur un couplage de voix énonciatives mises en scène par les interlocuteurs, et se définissent par un rapport de places modulaires prenant place de façon récurrente au cours des entretiens (éducateur / éducatrice; accompagnateur / accompagné; évaluateur / évalué). Par la mise en scène de différentes voix, le candidat et le conseiller se situent à la fois dans le dialogue situé de l'entretien d'accompagnement et dans un dialogue avec d'autres discours, appartenant à d'autres espaces d'activités déconnectés de la situation d'énonciation, des « espaces d'activité fictionnels ». Ces processus énonciatifs deviennent donc des ressources susceptibles d'établir des articulations avec des espaces d'activité absents de la scène de l'interaction. Parce qu'elles permettent au candidat de s'engager dans des dialogues fictifs reconfigurant les places endossées par chacun, ces configurations dialogiques permettent d'appréhender les mouvements interprétatifs en pensée et en discours du candidat sur son activité et rendent possible une transformation du point de vue porté sur l'activité

professionnelle. Elles apparaissent donc rétrospectivement comme une source d'étayage (Bruner, 1983) au développement de la pensée et du discours du candidat sur son travail.

Nous avons sélectionné **trois configurations dialogiques** qui nous paraissent centrales au développement d'un discours d'expérience sur le travail en situation d'accompagnement VAE : a) l'évocation d'une situation de travail vécue et singulière (10.1.1), b) la discussion entre deux professionnels partageant le même métier (10.1.2) et c) la simulation entre le candidat et le jury (10.1.3). Chaque configuration sera illustrée par des extraits mais nous ne procédons pas à une analyse détaillée de ceux-ci comme il a été proposé dans le chapitre précédent.

10.1.1 Évocation d'une situation de travail vécue et singulière

Une première configuration dialogique identifiée se caractérise par les moments où, au cours de l'entretien, le candidat est amené, par le conseiller, à produire le récit d'une situation de travail vécue à partir d'un questionnement empruntant à l'explicitation (Vermersch, 1994). Dans cette configuration, le candidat décrit pas-à-pas le déroulement d'une action en restant au plus proche de la situation telle qu'elle a été vécue par lui. Cette configuration permet l'émergence de l'espace du travail éducatif chez le candidat. Le discours d'expérience configure des représentations de l'activité de travail chargées d'éléments de contextualisation. Le candidat fait parler la voix de l'éducateur spécialisé en convoquant l'expérience qui résulte de son engagement singulier dans cet espace d'activité. Le conseiller endosse une place d'accompagnateur et convoque le candidat à une place corrélative d'accompagné. Le type d'interaction mobilisé localement dans cette configuration renvoie donc à un rapport de places complémentaire accompagnateur / accompagné. Les questions du conseiller amènent le candidat à expliciter des éléments de la situation de travail qu'il devra faire figurer dans son écrit. Par ce questionnement, il favorise le développement d'un point de vue singulier sur l'activité et rend visible le niveau de détail attendu dans le récit à produire. Il pointe également les éléments qui se présentent comme importants pour « faire comprendre » et « faire voir » au destinataire la situation de travail évoquée. C'est, en effet, son expertise du métier d'éducateur qui lui permet de se faire une représentation de l'expérience du candidat et facilite une centration sur des éléments significatifs du métier. L'étayage du conseiller permet la description par le candidat d'une situation de travail singulière sur le registre de l'évocation. Un niveau descriptif est privilégié dans cette configuration dialogique, qui ne

permet pas un accès au sens donné par le candidat à la situation de travail qu'il évoque (Astier, 2001). Les récits d'explicitation caractéristiques de cette configuration dialogique sont sollicités par le conseiller à différents moments de la temporalité du parcours d'accompagnement. Au début du parcours, par exemple, ils visent davantage à amener le candidat à réfléchir aux situations de travail qu'il souhaiterait décrire et analyser dans son livret en vue d'évaluer leur pertinence par rapport aux exigences du référentiel. Ils sont également sollicités lors d'une analyse plus approfondie de chaque situation de travail. A titre d'illustration, nous proposons deux extraits ci-dessous.

Illustration 1 : « *Alors comment vous avez fait ? Racontez-moi un peu* » (Florence-Doris / Entretien 1)

Cons : **Alors, comment vous avez fait ? Racontez-moi un peu.**
 Cand : Ba en fait, à mon arrivée en fait, mon collègue partait. C'est avec lui que je suis rentré dans le quartier.
 Cons : **Il partait, c'est-à-dire vous arriviez, vous, pour le remplacer ?**
 Cand : Voilà.
 Cons : D'accord.
 Cand : Donc je suis rentré avec lui en faisant un tour du quartier. J'avais commencé à faire le tour du quartier tôt le matin. J'avais demandé. Moi, je préférais que ce soit le matin, justement du fait qu'on avait déjà parlé de ce groupe-là. Donc moi, déjà dans ma tête, c'était ma priorité. C'était la priorité. Ils m'avaient dit en fait : « *De par votre expérience, nous on a un groupe qui nous pose problème dans ce quartier* ». Donc moi après, quand j'ai vu mon collègue, je lui ai demandé si ça ne le dérangeait pas de venir faire le tour du quartier tôt le matin. C'est comme ça que j'ai commencé, et justement c'est là que j'ai commencé à les voir, dès le premier jour.
 Cons : **Alors ? Votre première réaction, c'était quoi quand vous avez vu ces jeunes, ce quartier ?**
 Cand : Ma première réaction c'était que même si ... Dans ma tête, j'avais un pressentiment.
 Cons : Ah bon ? (rires)

Illustration 2 : « *Et alors l'adolescent, dites-moi voir* » (Roseline-Émilie / Entretien 1)

Cons : **Et alors l'adolescent, dites-moi voir.**
 Cand : C'est un adolescent qui a été accueilli au village d'enfants. En fait y'a deux sites, donc il a été accueilli sur un pavillon d'adolescents et ça se passait très mal. Il fuguait beaucoup, il ne s'entendait pas du tout avec les éducatrices. Une fois il est même parti en délire en disant que l'éducatrice lui voulait du mal, et donc il a été un moment accueilli en vacances sur notre village, mais pas sur ma maison. Ça s'est assez bien passé, et puis le retour n'était pas possible sur l'autre pavillon. Donc il a été question de l'intégrer, de le changer de village d'enfants parce que ça n'allait pas.
 Cons : **Il a des frères et sœur ?**
 Cand : Non, il est unique, euh non... Il a une petite sœur, pardon.
 Cons : **Et qui est là aussi ?**
 Cand : Non, qui vit avec sa mère.
 Cons : Ah oui d'accord, et donc, c'est vous qui l'avez cet ado. **Il a quel âge ?**
 Cand : Quatorze ans. Il a été placé suite à une agression. Il a agressé un autre adolescent qui l'a frappé
 Cons : **À l'école ?**
 Cand : Non c'était dans la rue.
 Cons : **Dans le quartier ?**
 Cand : Oui dans ses contacts.
 Cons : **Il a été jugé pour ça ? C'était grave ?**
 Cand : Oui y'a eu coups et blessures. Oui. Et donc la mère, elle est séparée du père. Elle va pas très bien. Elle vit chez sa sœur et elle a quitté le père pour des violences conjugales (ah). Et c'est intéressant aussi son travail parce que c'est un adolescent qui fugue régulièrement. Il continue à le faire. Il fugue en moyenne un weekend sur deux.

Il va rejoindre ses copains et après il finit par retourner chez sa mère. Il accepte pas son placement de toute façon (hum). Il veut pas prendre sa place au sein du village, c'est assez dur. En même temps, c'est un adolescent qui est vraiment très gentil, toujours aimable, même beaucoup plus abordable que la moyenne des autres adolescents mais euh.

10.1.2 Discussion entre deux professionnels partageant le même métier

Une deuxième configuration dialogique identifiée se caractérise par les moments où, au cours de l'entretien, le conseiller et le candidat s'engagent dans une discussion à propos du travail éducatif. L'activité du conseiller et du candidat fait émerger, par leurs discours respectifs, l'espace du travail éducatif. Dans ce type de configuration dialogique, le candidat et le conseiller produisent des discours d'expérience sur le travail éducatif. C'est la voix de l'éducateur qui parle en chacun d'eux. Le rapport de places accompagnateur / accompagné qui caractérise la relation entre le conseiller et le candidat dans la configuration dialogique précédente, prend ici la forme d'un rapport de places éducateur / éducateur. Ce rapport de places ne tend pas à effacer le rapport de places dominant de la situation, mais il s'y intègre, voire l'enchâsse. C'est donc un rapport de places, qui émerge de façon locale et qui se trouve subordonné au premier, s'apparentant à une discussion entre deux éducateurs. Derrière l'apparente symétrie de ce rapport de places, on peut néanmoins parfois percevoir une différence d'expertise entre le conseiller et le candidat. En effet, le conseiller endosse un rôle de pair-expert qui soutient un mouvement d'élaboration de l'expérience du travail du candidat. De ce fait, il convoque le candidat à une place corrélative de pair-novice. Le conseiller amène le candidat à transformer son point de vue sur le travail éducatif en accompagnant, par exemple, l'élaboration par le candidat d'un discours d'expérience centré, non plus sur une situation singulière, mais sur une situation caractéristique du métier. L'étayage du conseiller permet une sorte de « montée en généralisation » à partir de la situation de travail singulière proposée par le candidat. L'expertise du métier d'éducateur que le conseiller partage avec le candidat est donc un élément structurant de l'accompagnement au sens où elle est ce sur quoi le conseiller va s'appuyer pour construire son étayage. L'expérience d'éducateur du candidat, objet d'explicitation et d'analyse au cours de l'entretien, entre en résonance avec l'expérience d'éducateur du conseiller permettant à ce dernier de participer au travail interprétatif qu'opère le candidat sur sa situation de travail. Conseiller et candidat produisent ici non seulement des définitions qui tendent à être convergentes du travail éducatif mais aussi des positionnements identitaires partagés. L'interaction se réalise sur un registre plutôt consensuel et coopératif ce qui permet au candidat de ré-élaborer son expérience de travail en enrichissant les

significations qu'il lui attribue. Ces moments présentent donc un fort enjeu identitaire pour le candidat car ils permettent, à travers le conseiller, une reconnaissance du travail par un « autrui significatif » (Mead, 1963). La reconnaissance réciproque de l'expérience éducative de l'un dans l'expérience éducative de l'autre ouvrent à des formes d'étayage de la part du conseiller, reposant parfois sur la construction de positionnements énonciatifs complexes dans les discours produits, notamment quand le conseiller se met à produire à la place du candidat un discours sur son expérience de travail.

Pour illustrer cette configuration dialogique, nous proposons l'extrait ci-dessous.

Illustration : « *On n'est pas obligé de tout expliquer... Quand on dit un interdit, on le dit et c'est tout* » (Roseline-Émilie / Entretien 2)

Cons : Y'a aussi beaucoup de jeux sado-maso ?

Cand : Oui beaucoup de jeux sexuels, beaucoup plus que chez d'autres, même pour ceux qui n'ont pas subi de sévices, d'abus quoi.

Cons : C'est comme ça qu'à vingt-cinq ans, ils iront chez un psy et ils diront : « *j'ai été abusé* » parce qu'ils ont beaucoup joué à ça. On voit bien comment ça peut se construire dans la mémoire (oui). Oui voilà, des jeux sexuels aussi (hum) qui sont pas aussi prégnants chez les enfants du même âge dans d'autres contextes.

Cand : Oui, après moi j'ai d'autres enfants.

Cons : Certainement que ça doit faire peur à la fois aux instits et aux autres enfants ?

Cand : Aux éducateurs surtout ! Moi ça me... Enfin je sais que... Parce que c'est difficile. Qu'est-ce qu'on fait avec ça ?

Cons : Et qu'est-ce que vous faites ? (rires)

Cand : Ba souvent... C'est toujours le discours. Ne pas essayer de salir les choses. Essayer de... On en avait parler, de rétablir les tabous. C'est important qu'il y ait un tabou là-dessus.

Cons : **Ba oui, les interdits fondamentaux.**

Cand : Voilà. En même temps de dire pourquoi c'est interdit. Ils savent bien que ça existe. Alors c'est expliquer pourquoi les adultes le font et les enfants n'ont pas le droit.

Cons : C'est eux qui demandent ça ?

Cand : Non, je pense que c'est moi qui me suis posée la question comment il fallait que je dise.

Cons : **On n'est pas obligé de tout expliquer.**

Cand : Oui voilà.

Cons : **Quand on dit un interdit, on le dit et c'est tout.**

Cand : Oui c'est un interdit entre enfants, y'a pas à faire ça.

Cons : **Comme entre enfants et adultes (voilà) parce que eux le savent pas.**

Cand : Ne pas en faire tout un drame non plus.

Cons : **Bien sûr. Et aussi de considérer que c'est leurs théories à eux. J'imagine que vous devez entendre des choses qui ne sont pas exactes sur les théories sexuelles ?**

Cons : Oui ! Ah je sais qu'ils en parlent beaucoup ! Ils sont quand même assez informés ou ils s'écrivent des mots.

Cons : **Ce que je veux dire, c'est qu'il semble quand même que les enfants ne pensent pas comme des adultes, y compris à ce sujet-là. Ils ont construit leurs propres théories qui leur sont propres et quand on les écoute... Moi je me souviens d'une petite fille, elle voulait absolument savoir. Elle savait comment s'y prendre et elle cherchait... Elle avait dix ans et elle cherchait à savoir ce que c'était les règles.**

Cand : Ah oui ?

Cons : **Donc naturellement, y'avait toujours quelqu'un qui était prêt à lui expliquer, tellement on a envie qu'elle sache. Donc on l'informait. Et bien, ça n'a strictement rien changé à ses théories. Elle savait que ce qu'on lui avait dit était totalement faux par rapport à ce qu'elle pensait mais elle avait totalement reconstruit un savoir par rapport, de ce qu'elle a entendu d'une explication tout à fait technique.**

Cand : Oui

Cons : **Vous devez certainement avoir des questions comme ça ?**

Cand : Oui

Cons : Qu'est-ce que vous faites ? Vous lisez des contes ?

Cand : Oui on lit beaucoup de contes. En ce moment, c'est Peau d'âne. Oui, c'est des choses pour lesquelles on a des livres là-dessus. On a des livres. Je sais que pour les garçons, ils en parlent pas. Enfin, ils savent que tout ça est interdit. On ne leur autorise pas tous les jeux sexuels entre eux. Après je leur dis : « *Il n'est pas interdit d'en parler* » (hum) mais y'a la façon d'en parler, d'être vulgaire et puis pour les filles, qu'elles ne vont pas se faire des amies en étant aussi, de chercher à plaire.

Ce type de configuration dialogique n'est pas toujours aisé à instaurer pour le conseiller. Il fait parfois l'objet de négociation avec le candidat comme l'illustre l'extrait ci-dessous.

Illustration : « *Mon accompagnement auprès de toi, c'est un regard d'une professionnelle sur ton expérience* » (Manon-Carole / Entretien 2)

Cons : Commençons par le commencement. C'est bien, t'es dedans, t'écris. Comment tu ressens les choses par rapport à la VAE, l'écriture ?

Cand : Je commence à me mettre dans le bain, mais c'est vrai que c'est difficile, parce que je sais pas du tout si je suis dedans ou pas. Je sais pas si ce que j'écris, c'est ce qu'on attend de moi.

Cons : C'est déjà super d'écrire ! Comme j'ai dit la dernière fois lors du collectif, y'a toujours les référentiels sur la table de chevet, mais on sent que tu les lis les référentiels, ça se voit, donc c'est pour te dire, t'es quand même bien dedans. Fais-toi confiance ! Donc, ce que je te propose, on va relire l'ensemble de ton livret et l'idée c'est que – comme je t'ai déjà dit – **je suis éducatrice spécialisée, donc moi, la manière dont je vois mon accompagnement auprès de toi, c'est un regard d'une professionnelle sur ton expérience**, donc c'est vraiment très subjectif – tout en sachant que j'ai en tête les référentiels et qu'à chaque fois que je lis un écrit de toi, je me dis : « *Tiens, elle a omis ça et ça* ». Mais **on n'est pas du tout dans un rapport formatrice-étudiante. On est deux professionnelles** et comme toute personne, moi j'ai des dadas, des trucs sur lesquels je bloque, la notion du temps dans la prise en charge éducative, c'est un truc que je trouve fort, donc souvent je pourrais dire : « *Tiens, tu pourrais développer sur la notion du temps* ». Et là tu me dis : « *C'est ton dada à toi, mais c'est pas le mien* ». Ce que je veux dire, **c'est que c'est ton livret et c'est mon regard sur ton livret et que tu peux être tout à fait critique par rapport à ce que je te renvoie. C'est des propositions que je te fais, mais après, c'est pas à prendre pour argent comptant. T'as pas à être béni-oui-oui par rapport à ce que je te dis. On est deux professionnelles. Ma parole n'a pas plus de valeur que la tienne. Sens-toi très libre dans l'échange.**

Cand : Le problème, c'est que moi j'ai bien compris tout ça, mais comme j'ai l'impression de travailler dans le vague, donc je suis très attentive à ce que tu peux me dire parce que ça me cadre aussi.

Cons : **Mais sois critique aussi ! Si tu veux, t'es pas mon porte-plume pour écrire ton livret de VAE. C'est toi qui vas le soutenir le jour du jury et le jour du jury, moi je ne serai pas là. Donc, s'ils t'interpellent sur un paragraphe qui n'est pas de toi mais de moi, et toi tu dis : « *Oui ça je l'ai écrit parce que c'est mon accompagnatrice qui pense ça mais moi je le pense pas* ». Ils vont se dire : « *Qu'est-ce que c'est que ce truc-là ?* » Tu vois c'est dans ce sens-là. Ce que tu écris, faut que tu sois capable de le défendre et de le justifier. Ça vient de tes tripes ! Ça vient de toi !**

Cand : Ba là y'a un long travail à faire avant que je puisse le défendre je pense, parce que j'écris mais ...

Cons : Écrivons déjà, et après on verra.

Dans cet extrait, l'échange entre la conseillère et la candidate fonctionne sur un mode méta-communicatif au sens où il vise à clarifier les places de chacune dans l'entretien. Bien que l'entretien d'accompagnement prenne place dans un cadre institutionnalisé, qui définit a priori les places respectives de chacune, la conseillère souligne ici qu'étant donné son statut d'éducatrice, elle conçoit son rôle de conseillère dans l'interaction comme étant celui d'une

professionnelle qui s'adresse à une autre professionnelle. Autrement dit, elle fait de l'entretien un échange entre deux professionnelles partageant l'exercice d'un même métier, se distinguant par exemple d'un rapport de places asymétrique du type formatrice/ étudiante. Son propos donne à voir la représentation qu'elle se fait d'elle-même dans l'entretien et de la candidate. Elle convoque la candidate à une place corrélative de professionnelle, une éducatrice-pair. Disant cela, elle tend à vouloir « neutraliser » le rapport hiérarchique défini par l'institution et instaurer un rapport de place plus symétrique avec la candidate où celle-ci peut s'autoriser à être critique vis-à-vis des commentaires de sa conseillère. La candidate semble ne pas désirer donner à leur échange une structure de discussion ou de débat entre deux professionnelles. Elle lui refuse ainsi la place à laquelle la conseillère entend la positionner dans l'échange.

10.1.3 La simulation d'un dialogue entre le jury et le candidat

Un troisième format dialogique identifié se caractérise par les moments où le conseiller et le candidat s'engagent, au cours des entretiens d'accompagnement, dans la simulation de l'entretien d'évaluation avec le jury. Le conseiller peut endosser ponctuellement le rôle du jury en convoquant l'expérience qu'il a de ces situations et en mettant en scène la voix du jury (soit comme une instance externe dont il rapporte les propos par anticipation « eux » « ils », soit en « je ») et faire émerger l'espace du jury à l'intérieur du cadre de l'accompagnement. L'émergence de l'espace du jury peut aussi résulter de la mise en scène par le conseiller, non pas de la voix du jury, mais de celle du candidat face au jury (soit en rapportant ses propos par anticipation, soit en « je »). Chez le candidat, l'émergence de l'espace du jury s'opère lorsqu'il imagine son discours face au jury (discours en « je »), c'est-à-dire qu'il imagine sa propre voix dans cette situation projetée. Elle peut aussi résulter de la mise en scène par le candidat, non pas de sa propre voix, mais de celle du jury. Différentes configurations sont alors possibles. A travers son propre discours, le candidat peut mettre en scène alternativement sa propre voix de candidat-évalué et/ou celle du jury en rapportant les propos de l'un et/ou de l'autre et en imaginant l'échange qui pourrait avoir lieu. C'est le cas dans la première partie de l'extrait proposé ci-après. La candidate se projette par son discours, dans un espace d'activité fictionnel, la situation d'évaluation avec le jury, et elle « joue » l'attitude du jury vis-à-vis d'elle-même. Cette mise en scène de la réaction du jury montre que la candidate « regarde » son expérience avec les yeux du jury, qu'elle reconsidère son expérience du point de vue du jury. Il s'agit d'une « *prise du rôle ou du point de vue d'autrui* » au sens meadien (Mead, 1963) où est investie la position d'un tiers, le jury, qui constitue un

« autrui significatif » absent de la situation de communication dans laquelle la candidate et la conseillère se trouvent. Sous cet angle, la candidate se regarde à partir du regard de l'autre, le jury, se place en situation d'y répondre. On assiste ainsi à une sorte de dialogue intérieur de la candidate qui est rendu public dans l'entretien d'accompagnement, où sont mis en scène fictivement à la fois le rôle du jury et celui du candidat : le jury par la voix de la candidate et la candidate en situation d'évaluation. Elle entre ainsi dans une sorte de dialogue à distance avec le jury, tout en se présentant dans la réalité du dialogue avec le conseiller.

Illustration : « *J'ai peur qu'au moment du jury on me dise* » (Roseline- Amèle / Entretien 2)

Cand : Voilà, et par rapport à ça du coup, je voulais vous poser cette question. Je parle beaucoup et parfois j'oublie l'essentiel. Moi, mon expérience, c'est le handicap social entre guillemets, problème de comportement des enfants. Et j'ai pas... Enfin si... L'expérience que j'ai dans le handicap physique et mental, c'est dans le cadre de ma formation. **J'ai peur qu'au moment du jury on me dise : « Ba oui, mais vous avez qu'une expérience de plusieurs années dans ce secteur-là. Vous n'êtes pas allée voir ailleurs. »**

Cons : Oui oui ça c'est.

Cand : **Enfin si, en même temps si. Je suis allée voir ailleurs mais dans le cadre de ma formation.**

Le conseiller peut lui aussi mettre en scène la voix du jury et/ou du candidat face à celui-ci en imaginant leurs propos dans cette situation projetée. Nous en proposons un exemple dans la deuxième partie de l'extrait qui suit.

Illustration : « *Si la question arrive, vous voyez, vous avez des arguments !* » (Roseline- Amèle / Entretien 1)

Cons : C'est-à-dire ça se pose dans le cadre... La question ne se pose pas comme ça. Elle se pose dans le cadre de la transférabilité des compétences. **Le jury va se dire... Il va pas juger si vous avez un seul public à votre actif, mais il va dire : « Dans ce qu'elle identifie, dans ce que cette personne identifie comme savoir-faire, est-ce que ces savoir-faire elle pourra les transférer et les utiliser ailleurs ? ». Voilà. Mieux vous allez les identifier, mieux on sait d'emblée que vous saurez les utiliser.**

Cand : D'accord.

Cons : **Si vous les identifiez avec flou, si vous les identifiez pas du tout, si vous êtes très descriptif, si vous ne faites pas d'analyse, ça sera des compétences que vous n'avez pas pour les transférer. Donc on peut se dire... C'est ce que je vous ai dit tout à l'heure.**

Cand : D'accord.

Cons : Avec votre fonction 3, c'est pas la peine. Y'a beaucoup de personnes qui sont comme vous en VAE, notamment les personnes de la prévention spécialisée (hum hum) qui ont très peu, enfin ils n'ont pas connu d'autres publics et ils n'ont pas le même champ d'actions que vous (hum). **Vous, à mon avis, vous avez un champ d'action très large. Vous avez des enfants et des presque-ados, donc ça fait déjà. Voyez, vous avez des choses à dire. Vous avez des enfants et des jeunes ados enfin pré-ado.**

Cand : Pré-ado.

Cons : C'est pas complètement l'adolescence mais ça l'est quand même. **Vous avez les parents. Vous imaginez le travail avec les parents ? Ça élargit complètement déjà. Avec ça, vous pouvez travailler en AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert). Vous pouvez être identifiée comme travaillant en AEMO avec les enfants.** Les enfants que vous avez sont tous en difficulté scolaire. De quel ordre sont ces difficultés ? Elles sont à la fois psychiques (hum) donc **vous pouvez travailler en hôpital de jour.** Elles sont psychologiques (hum)

donc **IMP (Institut Médico-Pédagogique)** aussi. Elles sont plutôt cognitives et instrumentales, donc c'est plutôt **IME-IMP (Institut Médico-Educatif ou Pédagogique)** (hum). **Donc vous voyez, vous pouvez élargir avec ce type d'enfants. On les retrouve absolument partout.** Ça s'élargit sur les côtés (hum). Les enfants, ils sont sur une large fourchette. Je suis sûre, sur ces côtés-là dont vous parlez, les enfants ont des difficultés psychologiques ou psychiques, voire de comportement. Qu'est-ce que c'est ? Parfois ça touche le psychisme, donc parfois on pourrait faire un diagnostic de psychose oui, d'autisme aussi.

Cand : Pas d'autisme mais les psychologues disent souvent : « *Ba celui-là, moi je pense qu'il est vraiment psychotique* ».

Cons : **Voilà donc voyez, vous avez un champ très large de ce type d'enfants.** Et les grosses difficultés scolaires qu'ils ont, c'est pas tout petit. Pour moi, ceux qui ont le plus de difficultés, pour moi, c'est ceux qui travaillent dans les foyers pour adultes handicapés, qui ont fait toute leur carrière là, et donc est-ce que ces personnes-là sont capables d'aller travailler ailleurs ? Là, ça se pose de façon plus forte comme question.

Cand : D'accord.

Cons : Donc cette question-là, elle se pose dans le cadre de la transférabilité et non pas : « *Elle a qu'un public, voilà* »

Cand : D'où l'importance de bien mettre en évidence.

Cons : Oui, ce que vous faites.

Cand : D'accord, je suis rassurée ok !

Cons : Vous pouvez vous rassurer.

Cand : Oui (rires)

Cons : Et c'est pas une obligation d'avoir connu... Dans l'esprit de la VAE, c'est pas une obligation d'avoir connu plusieurs publics.

Cand : J'étais pas sûre quoi.

Cons : En même temps vous avez aussi le diplôme de monitrice-éducatrice. Dans le cadre de cette formation, tout le monde sait que vous avez fait des stages chez différents publics, que vous n'avez pas fait qu'un seul et même stage. Donc euh encore que les stages ne comptent pas comme expérience professionnelle. En tout cas, vous avez déjà une formation de base qui vous a amenée à voir autre chose (hum). **En tout cas, si la question arrive, vous voyez, vous avez des arguments !**

La conseillère s'engage dans la production pour la candidate de l'argumentation que celle-ci pourrait avoir face au jury. La candidate reporte ainsi sur la conseillère l'élaboration de la réponse qu'elle pourrait produire face au jury pour répondre à l'attitude du jury qu'elle adopte vis-à-vis d'elle-même (extrait précédent). En s'engageant dans la production de la réponse que la candidate pourrait faire face au jury, la conseillère endosse le rôle de la candidate. Les rôles sont ainsi intervertis tacitement : la candidate joue le rôle du jury vis-à-vis d'elle dans la situation d'évaluation qu'elle anticipe, et la conseillère joue le rôle de la candidate vis-à-vis du jury dans cette même situation d'évaluation. On observe alors que la candidate simule les questions et réactions du jury, et la conseillère simule le discours possible de la candidate face à l'attitude du jury imaginée par la candidate. La conseillère utilise donc son expertise du champ éducatif pour produire, à la place de la candidate, les arguments qu'elle pourrait proposer au jury. Grâce à son expertise du champ éducatif, la conseillère propose à la candidate une « relecture » de son expérience et fait la démonstration des terrains professionnels sur lesquels la candidate pourrait transférer ses compétences. Elle ouvre ainsi la candidate à des possibles qu'elle n'avait pas envisagés et qui « bloquaient » l'argumentation qu'elle aurait pu construire pour le jury. Rétrospectivement les arguments utilisés par la conseillère pour convaincre la candidate de la transférabilité de ses compétences

deviennent des arguments potentiels pour convaincre le jury (*en tout cas si la question arrive vous voyez vous avez des arguments*). On peut parler ici d'un mouvement qui relève d'un phénomène de « migrations fonctionnelles » du dialogue (Vygotski, 2003 ; Clot, 2001). De moyen de convaincre le candidat, les arguments proposés par la conseillère changent de fonction et deviennent des moyens de convaincre le jury. Les arguments de la conseillère deviennent des ressources pour la candidate dans la situation projetée de l'entretien avec le jury.

Le conseiller peut aussi endosser pleinement la place du jury en adoptant une position évaluative vis-à-vis du candidat. Lorsque ces deux points de vue sont mis en scène, celui du jury et celui du candidat-évalué, le couplage des voix configure un rapport de place évaluateur / évalué. Il donne à voir une activité qui ressemble à une discussion entre deux professionnels endossant un rôle d'éducateur, tout en obligeant le candidat à se positionner dans les choix et les actes éducatifs effectués, l'un étant implicitement évalué par l'autre, et devant prouver à l'autre ses connaissances et compétences du métier. Ce type de configuration dialogique peut favoriser, quand le candidat s'engage dans une argumentation de son positionnement, l'entrée dans une activité de controverse entre professionnels d'un même métier et ouvrir potentiellement une activité conjointe de renormalisation du travail de l'éducateur, à l'instar de ce que l'on observe souvent lors des jurys VAE. En ce sens, il permet un développement du métier tel que l'entend la clinique de l'activité. C'est une des spécificités de l'étayage déployé par les conseillers que nous avons observé, qui consiste à faire se déplacer le candidat d'une position prescriptive sur le travail à une position plus critique. L'activité du conseiller peut ainsi prendre la forme d'une tentative d'engager le candidat dans ce que Schwartz appelle un « débat de normes » ou un « travail de renormalisation » (Durrive & Schwartz, 2001) dans la mesure où les situations professionnelles prises comme objet d'analyse mettent en jeu, malgré leur singularité, des valeurs ou des interprétations différentes dans le collectif professionnel. Le conseiller exploite dans cette perspective sa propre expérience du travail éducatif pour ouvrir des controverses sur le travail. Il joue ici un rôle essentiel dans l'expression des dilemmes auxquels les candidats se trouvent confrontés dans l'exercice de leur métier, et ce qu'ils déploient comme questionnements vis-à-vis de l'institution et vis-à-vis de soi-même. Comme le soutient Clot (2005), l'expérience de la controverse dialogique que la clinique de l'activité s'attache à développer à partir des dispositifs d'instructions au sosie ou des entretiens d'auto-confrontation croisée, est de nature à « réhabiliter la fonction réflexive intrinsèque du travail collectif ». Cette ouverture aux débats sur la prescription, ou les manières de faire le

travail, constitue, nous semble-t-il, une façon de spécifier l'une des fonctions de l'étayage en accompagnement VAE. Sans oublier la visée du dispositif, cette ouverture aux débats contribue aussi pour le candidat à se préparer à la situation d'échange avec le jury, à partir des répliques qu'il adresse au discours du conseiller, tout en restant dans un « espace protégé » (Bourgeois & Nizet, 1999) permettant l'expérimentation. C'est ainsi à travers le conseiller, destinataire de premier rang au sens bakhtinien (Bakhtine, 1984), que le candidat construit un autre destinataire, l'instance du jury. La préparation du candidat à la situation de confrontation au jury s'effectue alors en acte. C'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement l'objet d'une thématization dans les discours produit. Elle constitue aussi une organisation-en-acte de l'accompagnement. C'est parce que le conseiller endosse de façon alternée la position du jury que le candidat expérimente en acte la façon de s'y confronter.

10.2 Perspectives de formation autour des configurations dialogiques

10.2.1 Les configurations dialogiques comme instruments de l'activité des conseillers en situation d'accompagnement VAE

Au terme de cette recherche, nous souhaitons explorer en quoi l'activité dialogale, et les configurations dialogiques qu'elle fait émerger dans les interactions d'accompagnement en VAE, peuvent être instrumentées, par le conseiller, comme une forme de médiation et d'étayage aux dynamiques développementales de la pensée du candidat sur son expérience de travail. Pour penser cette articulation, nous prenons appui sur l'approche instrumentale développée par Rabardel (1995, 1999, 2005), et notamment la réflexion qu'il a esquissée à propos du langage comme instrument.

S'appuyant sur les travaux de Vygotski (1997), de Léontiev (1984) et de Clot (1995), Rabardel propose de poser les bases d'une théorie instrumentale étendue dont l'objectif serait d'appréhender l'activité sous l'angle de ses moyens, de quelque nature qu'ils soient, c'est-à-dire des instruments que les sujets s'approprient, élaborent et mobilisent au sein de l'activité. Il pose ainsi la distinction entre « artefact » et « instrument », les premiers désignant « *toute chose finalisée d'origine humaine, de nature matérielle ou symbolique et recouvrant différents statuts pour le sujet et notamment celui qui nous intéresse ici, le statut d'instrument lorsqu'il est le moyen de l'action pour le sujet* » (Rabardel, 2005, p. 269). Une des contributions

majeures de son approche a été de montrer que l'appropriation par le sujet d'un artefact est source de développement et d'apprentissage. La notion de « genèse instrumentale » rend compte du processus par lequel les sujets développent leurs instruments. Dans cette perspective, le langage relève d'un artefact de nature symbolique, dont les configurations dialogiques résultent de l'appropriation que peuvent faire les conseillers et les candidats du langage et plus particulièrement du dialogue en situation d'accompagnement VAE. Parce qu'ils deviennent une ressource dans l'activité que les conseillers engagent avec les candidats, ces artefacts langagiers, sociaux et culturels que sont les configurations dialogiques apparaissent comme un instrument dont l'appropriation, par les uns et les autres, se présente comme particulièrement centrale dans l'activité en situation d'accompagnement VAE. Si l'on s'intéresse à l'usage qui peut être fait des configurations dialogiques en termes de formation, la question de l'appropriation de ces configurations apparaît comme un enjeu de professionnalisation pour les conseillers d'une part, et comme un enjeu d'apprentissage pour les candidats d'autre part. L'idée n'est pas de réifier ces configurations dialogiques en des techniques qui pourraient étayer la conduite d'entretien des conseillers. La mise en évidence des configurations dialogiques repose sur un certain nombre d'indicateurs et de catégories analytiques qui constituent autant d'outils susceptibles d'être réinvestis par les conseillers dans des démarches d'analyse de leur activité. Dans une perspective d'ingénierie de conception de situations de formation, indexée à l'analyse de l'activité des conseillers, il pourrait être intéressant de proposer des modalités de travail de nature à permettre la mise en visibilité des configurations dialogiques à partir d'une analyse de traces de l'activité réelle d'entretien d'accompagnement. Montrer la variété des postures endossées par le conseiller dans les séquences, la dynamique des rapports de places en jeu et la façon dont chacun convoque des expériences passées, anticipées ou imaginées nous paraît contribuer à rendre les conseillers plus attentifs aux enjeux de l'activité qu'ils déploient.

10.2.2 Un étayage au développement d'un discours d'expérience du candidat sur son travail

Les configurations dialogiques permettent d'installer un « jeu » dans l'interaction entre le candidat et le conseiller au sein duquel s'organise une variation de contextes d'énonciation de l'expérience. Ces différents contextes d'énonciation de l'expérience, rendus possibles par l'émergence des configurations dialogiques, apparaissent comme un support à l'activité par laquelle le candidat configure son activité de travail et développe un discours

d'expérience à son propos. Parce qu'il repose sur une transformation des voix mises en scène au fil du dialogue, des ancrages dans des espaces d'activité fictionnels pluriels, ainsi que des reconfigurations continues de rapports de places, ce « jeu » présente une « composante fictionnelle ». Celle-ci se trouve sous-tendue par un « *débrayage (ou « espace de transition » si l'on adopte comme Pastré (2007) le concept de Winnicott) entre deux ordres d'activité* », le réel et le « comme si », la réalité et l'environnement d'apprentissage / développement (Durand, 2008, p.109). Cette dimension de ludisme (Schaeffer, 1999 ; Zaccari-Reyners, 2005), que Durand définit comme étant inhérente à toute expérience de formation, est de nature à engager le candidat, à travers les configurations dialogiques qui prennent place au cours des entretiens d'accompagnement VAE, dans le développement de différentes formes de discours d'expérience sur le travail. Ces dernières sont susceptibles d'être réinvesties dans les activités cible auxquelles l'accompagnement prépare, à savoir l'écriture du dossier et la confrontation avec le jury. Ce « jeu » autour des configurations dialogiques se présente alors comme un « espace d'actions encouragées » (Durand, 2008) au sens où il permet aux candidats, dans « l'espace protégé » de l'entretien d'accompagnement, d'expérimenter le développement d'un discours d'expérience sur son travail en vue de l'écriture du dossier ou l'entretien avec le jury. Les entretiens d'accompagnement présentent alors les caractéristiques d'un environnement de formation au sens où les configurations dialogiques permettent d'engager le candidat dans des activités (l'évocation d'une situation de travail vécue et singulière, la discussion entre deux éducateurs, la simulation du jury) qui manifestent un « rapport mimétique » avec les activités cible. En effet, ces variations d'adresse fictive induisent des remaniements au niveau de l'activité du candidat, au cours de l'accompagnement, qui le conduisent à regarder son activité de travail par les yeux d'un autre (le conseiller) qui n'est jamais le même (Astier 2001). L'adresse à l'accompagnateur, au pair, et au jury permet des modalités de production du discours d'expérience différentes qui constituent autant d'occasion de configurer son activité de travail par le discours en privilégiant, à chaque fois, un certain point de vue. Dans chaque cas, le candidat est encouragé et contraint à construire des représentations spécifiques du travail pour l'autre qui participent de la démonstration de ses connaissances et de ses compétences. Si le développement d'un discours d'expérience sur le travail chez le candidat est amorcé par la pluralité des destinataires auxquels il s'adresse, alors il importe de construire des situations d'accompagnement qui favorise cette variation des adresses. Ce sont là d'ailleurs, des orientations méthodologiques partagées avec les pratiques d'autoconfrontation simple et croisée ou d'instruction au sosie en clinique de l'activité, qui font des différentes phases de chacune de leur approche, des moments d'élaboration d'un discours d'expérience

au cours desquels les professionnels se confrontent à des interlocuteurs différents (un chercheur / un pair / soi-même / un collectif). A ce titre, comme le souligne Filliettaz et Schubauer-Leoni, (2008), ils « mobilisent les processus interactionnels dans plusieurs de leur dimensions » en ce qu' « ils se fondent d'abord sur une dynamique dialogique et conversationnelle, qui exploite explicitement la « motricité du dialogue » comme instrument de développement de la pensée. Ils se fondent ensuite sur une dynamique interpersonnelle, qui conçoit la production délibérée de l'asymétrie comme un moyen de mise à distance de l'expérience. Et ils se fondent enfin sur les ressorts socio-historiques de l'interaction, dès lors qu'ils considèrent celle-ci comme un outil permettant de « faire dialoguer le métier », de développer des « controverses professionnelles ».

CONCLUSION

A l'interface du travail, de la formation des adultes, de l'orientation et de l'accompagnement des parcours socio-professionnels, les pratiques d'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience reposent sur une activité, dont les contours se sont progressivement formalisés, depuis la mise en place du dispositif en 2002, grâce aux acteurs de ce champ. Cette recherche s'inscrit dans un contexte de réflexion et d'expérimentations engagées aujourd'hui à l'université pour créer des parcours certifiants de nature à permettre l'accès au métier. La recherche souhaite contribuer aux dispositifs de formation existants en proposant de réinvestir les résultats qu'elle donne à voir de l'activité engagée par le candidat et le conseiller en situation d'accompagnement VAE.

A partir d'une observation ethnographique et en partie participante, conduite dans un organisme de formation du Travail Social, nous avons constitué un corpus audio d'entretiens d'accompagnement et développé une démarche d'analyse qui a procédé en deux temps distincts.

Dans un premier temps, la recherche s'est centrée sur les discours d'expérience du candidat et du conseiller, pris isolément du contexte interactionnel dans lequel ils apparaissent. A partir d'une analyse textuelle, discursive et énonciative, nous nous sommes intéressée aux caractéristiques de ces discours pour comprendre l'activité du point de vue des acteurs, les expériences qu'ils convoquent et les espaces d'activité fictionnels qu'ils font émerger (l'espace du travail éducatif, l'espace de l'écriture du dossier VAE, l'espace du jury VAE). Les résultats proposés ont permis de dépasser la perspective déficitaire souvent invoquée par la plupart des travaux de recherche concernant l'analyse du langage sur le travail. Loin d'apparaître comme une difficulté à laquelle il faudrait remédier, nous avons montré que les discours d'expérience sur le travail se manifestent dans une diversité de formes langagières qui rendent compte de la richesse à travers laquelle les professionnels se saisissent des activités dans lesquelles ils ont été, sont ou vont être engagés (discours d'expérience centrés sur le vécu d'une activité, sur la modélisation d'une activité, sur la prescription, sur la préfiguration d'une activité). L'adoption d'une perspective descriptive,

plutôt que normative, a permis de mettre en évidence que les formes langagières utilisées par les professionnels ne témoignent pas de véritables difficultés à dire l'expérience, mais s'appuient au contraire sur des ressources variées pour interpréter leur activité du point de vue de leur expérience. Par ailleurs, nos résultats ont permis d'esquisser également des perspectives concernant la problématique de l'articulation d'espaces d'activité dans une théorie, plus large, de l'activité, en explorant la façon dont la production d'un discours d'expérience permet l'émergence, par la convocation d'expériences plurielles, d'espaces d'activité fictionnels dans et par les discours.

Dans un second temps, la recherche s'est centrée sur une analyse des dialogues qui prennent place dans les interactions entre conseillers et candidats au cours des entretiens d'accompagnement. A partir de cet axe de travail, nous avons cherché à comprendre en quoi l'activité dialogale contribue au développement par le candidat d'un discours d'expérience sur son travail. Les modalités par lesquelles le discours et la pensée du candidat sur son travail s'élaborent ont été caractérisées à partir des mouvements dialogiques (voix mises en scène), relationnels (places endossées), contextuels (reconfigurations du cadrage) et interprétatifs (transformations des figures d'action). Ces différents mouvements ont permis de repérer des dynamiques de développement des discours d'expérience produits par le candidat sur son travail au travers du dialogue. C'est donc également la question des processus psychologiques de développement engagés dans la réalisation de l'activité dialogale en situation d'accompagnement VAE qui a été explorée. L'articulation de ces différents mouvements dans les analyses effectuées constitue une tentative théorico-méthodologique d'appréhender l'activité qui préside au développement d'un discours d'expérience du candidat sur son travail dans sa dimension processuelle et dynamique. Cette tentative se présente, selon nous, comme un des apports les plus significatifs de la recherche. En effet, il existe à ce jour peu de travaux qui se sont engagés dans une telle perspective et notre proposition se présente comme une contribution à cette question. Elle renouvelle ainsi une approche des discours d'expérience souvent appréhendée depuis une perspective référentielle, textuelle, discursive et énonciative. Si cette approche offre indéniablement des outils d'analyse pour appréhender *le contenu* et *les formes* des discours d'expérience produits par les candidats et constitue un outil pertinent à la compréhension des processus de transformation du discours d'expérience, elle n'apporte que peu de pistes pour explorer *les voies* du développement de ce discours dans les interactions dialogales entre conseiller et candidat. C'est cette limite que nous avons tenté de dépasser en

explorant la dynamique de développement des significations de l'activité du point de vue de la séquentialité de l'échange dans lequel ces énoncés s'insèrent.

Enfin, une analyse des trajectoires d'engagement des acteurs dans l'activité met en évidence que certaines configurations dialogiques, qui prennent place au cours du dialogue entre le conseiller et le candidat (l'évocation d'une situation de travail vécue singulière, la discussion entre deux professionnels partageant le même métier, la simulation du jury), se constituent comme une source d'étayage au développement de la pensée et du discours du candidat sur son travail. Ces configurations dialogiques sont rendues visibles par des voix mises en scène qui convoquent des expériences passées, anticipées ou imaginées, associées à des espaces d'activité distincts de la situation d'accompagnement, ainsi que des rapports de places définissant de façon réciproque la relation des acteurs (éducateur / éducatrice; accompagnateur / accompagné; évaluateur / évalué). Parce qu'elles permettent au candidat de s'engager dans des dialogues fictifs reconfigurant les places endossées par chacun, ces configurations dialogiques permettent d'appréhender les mouvements interprétatifs en pensée et en discours du candidat sur son activité et rendent possible une transformation du point de vue porté sur l'activité professionnelle. A partir de ces configurations dialogiques, nous avons tenté de proposer des pistes susceptibles d'être réinvesties en termes de formation en direction des conseillers chargés de l'accompagnement des candidats. Ce point reste évidemment à ce stade à approfondir mais les collaborations permises par la recherche avec les acteurs du terrain nous offrent des perspectives intéressantes qui pourraient donner lieu à des réalisations concrètes en matière d'ingénierie.

Bibliographie

ARGYRIS, C., & SCHON, D. A. (1976). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey Bass.

ASTIER, I. & DUVOUX, N. (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement*. Paris : L'Harmattan.

ASTIER, P. (1997). *Entre passé et parole : le « récit d'expérience » dans la validation des acquis professionnels*. Mémoire de DEA sous la dir. de J.-M. BARBIER, Université Paris XIII Saint Denis et Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

ASTIER, P. (2001). *La communication de l'expérience. Éléments d'analyse de l'activité du sujet*. Thèse de doctorat sous la direction de J.-M. Barbier, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

ASTIER, P. (2004). La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité. *Éducation Permanente*, 158, 27-37.

ASTIER, P. (2004). La communication des savoirs d'action. In J.-M. BARBIER & O. GALATANU (dir.), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences* (pp. 245-271). Paris : L'Harmattan.

ASTIER, P. (2004). Parler d'expérience. *Formation emploi*, 88, 33-42.

ASTIER, P. (2005). *Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des « discours d'expérience »*. 6^{ème} Congrès Européen de Science des Systèmes, Brest, 19-22 septembre 2005.

ASTIER, P. (2009). L'expérience : s'en sortir et en parler. *Éducation Permanente*, 180, 179-184.

ASTIER, P. (2009). Travail et formation. In J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. CHAPELLE & J.-C. RUANO-BORBALAN (eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 733-761). Paris : Presses Universitaires de France.

AUBRET, J & GILBERT, P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris : Dunod.

AUBRET, J. (2009). Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience. *Recherche et formation*, 62, 25-37.

BAKHTINE, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Points Seuil.

BAKHTINE, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

- BAKHTINE, M. (1984). Les genres du discours. In *Esthétique de la création verbale* (pp. 263-308). Paris: Gallimard.
- BALAS CHANEL, A. (2005). Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE ? *Expliciter*, 60, 25-33.
- BALAS, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation – formation des adultes sous la dir. de V. MERLE & Y. CLOT, Conservatoire National des Arts et Métiers.
- BANGE, P. (1986). Une modalité des interactions verbales : fiction dans la conversation. *DRLAV*, 34-35, 215-232.
- BANGE, P. (1986). Une modalité des interactions verbales : fiction dans la conversation. *DRLAV*, vol. 34-35, 215-232.
- BARBIER, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. MAGGI (ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). Paris : PUF.
- BARBIER, J.-M. (2004). Quelques implications théoriques et épistémologiques (essai). In J.-M. BARBIER & O. GALATANU (dir.), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* (pp. 79-106). Paris : L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M. (2006). Le modèle francophone de la VAE. *Sciences Humaines*, 175, 10-11.
- BARBIER, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. In M.-J. AVENIER & C. SCHMITT (eds.), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 49-68). Paris : L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M. (2009). Voie pour la recherche en formation. *Éducation et didactique*, 33(3), 120-129.
- BARBIER, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194.
- BARBIER, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. In L. ALBARELLO, J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, M. DURAND (eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). Paris : Presses Universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J.-M. BARBIER & J. THIEVENAZ (coord.), *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M. (2015). *Quelques modes d'articulation entre espaces d'activité*. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles. Symposium

"Configurations d'espaces d'activité" coordonné par V. Rémerly, L. Pham Quang & J.-M. Barbier, *Cnam*, 30 juin au 3 juillet 2015.

BARBIER, J.-M. (à paraître). Agir sur l'activité d'autrui. In J.-M. BARBIER & M. DURAND (eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.

BARBIER, J.-M. & DURAND, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.

BARBIER, J.-M. & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

BARBIER, J.-M. & GALATANU, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. In J.-M. BARBIER & O. GALATANU (coord.), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* (pp.31-78). Paris : L'Harmattan.

BARBIER, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. BARBIER & O. GALATANU (eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris : Presses Universitaires de France.

BARBIER, J.-M., BERTON, F. & BORU, J.-J. (1996). *Situation de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.

BARBIER, R. (1989). La recherche-formation existentielle. In G. PINEAU & G. JOBERT (eds.), *Histoires de vie (tomes 2)*. Paris: L'Harmattan.

BARKATTOOLAH, A. (2000). Reconnaître l'expérience tout au long de la vie : les apports du bilan de compétences et de la validation des acquis professionnels. *Actualité de la formation permanente*, 168, 84-89.

BATESON, G. (1977) Une théorie du jeu et du fantasme. In *Vers une écologie de l'esprit, tome I* (pp. 248-264). Paris : Le Seuil.

BAUDOIN, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.

BEAUD, S. & WEBER, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

BÉGUIN, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. RABARDEL & P. PASTRÉ (eds.), *Modèles du sujet pour la conception, dialectiques activités développements* (pp. 31-52). Toulouse : Octarès

BÉGUIN, P. (2007). Innovation et cadre socio-cognitif des interactions concepteurs-opérateurs : une approche développementale. *Le Travail Humain*, 4, 369-390.

BÉGUIN, P. (2012). Conception et développement. Appropriation, dialogue et sens du développement. In Y. CLOT (ed.), *Vygotski maintenant* (pp. 175-191). Paris : La Dispute.

BEILLEROT, J. (1991). La « recherche ». Essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.

- BIDET, A. (2002). Au fil des dérangements téléphoniques. Analyse d'une interaction technique. *Réseaux*, 115, 215-241.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- BORZEIX, A. (1995). La parole en sociologie du travail. In J. BOUTET (dir.), *Paroles au travail* (pp. 225-246). Paris : L'Harmattan.
- BORZEIX, A. (2001). Le travail et sa sociologie à l'épreuve du langage. In A. BORZEIX & B. FRAENKEL (eds.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 55-88). Paris : CNRS Éditions.
- BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BOURGEOIS, E. (2013). La contribution de John Dewey. In L. ALBARELLO, J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, M. DURAND (eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURGEOIS, E. (2014). Expérience et figure de l'apprentissage adulte. In J. FRIEDRICH & J. PITA (eds.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp.69-92). Dijon : Raison et Passions.
- BOURGEOIS, E. & NIZET, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURNEL-BOSSON, M. (2005). *Les organisateurs des mouvements dialogiques. Auto-confrontations croisées et activité des conseillers en bilans de compétences*. Thèse de doctorat en psychologie sous la dir. de Y. Clot, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- BOURSIER, S. (1989). *L'orientation éducative des adultes*. Paris : Editions Ententes.
- BOUTET, J. (1993a). Activité de langage et activité de travail. *Education permanente*, 3, 109-117.
- BOUTET, J. (1993b). Écrits au travail. In B. FRAENKEL (ed.), *Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques* (pp. 253–266). Paris : BPI-Centre Georges Pompidou.
- BOUTET, J. (1995a). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- BOUTET, J. (1995b). Travail sémiotique dans le dialogue. In J. BOUTET (dir.), *Paroles au travail* (pp. 237-252). Paris : L'Harmattan.
- BOUTET, J. (1998). Quand le travail rationalise le langage. In J. KERGOAT, J. BOUTET, H. JACOT & D. LINHART (dir.), *Le monde du travail* (pp.153-164). Paris : La Découverte.

BOUTET, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98, 17-42.

BOUTET, J. (2004). Genres de discours et activités de travail. In L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp.19-35). Louvain : Peeters.

BOUTET, J. & GARDIN, B. (2001). Une linguistique du travail. In A. BORZEIX & B. FRAENKEL (eds.) *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 88-111). Paris : CNRS Editions.

BOUTET, J., FIALA, P. & SIMONIN-GRUMBACH, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage. *Critique*, 344, 68-85.

BRES, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie. In J. BRES, P. P. HAILLET, S. MELLET, H. NOLKE & L. ROSIER (eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 47-61). Bruxelles : De Boek.

BRES, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... In J. BRES, P. P. HAILLET, S. MELLET, H. NOLKE & L. ROSIER (eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 47-61). Bruxelles : De Boeck.

BRESSOLLE, M. C., PAVARD, B. & LEROUX, M. (1998). The role of multimodal communication in cooperation : The case of air traffic control. In H. BUNT, R.-J. BEUN & T. BORGHUIS (eds.), *Multimodal Human-Computer Communication. Systels, techniques, and experiments* (pp. 326-343). Berlin : Springer.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. BAUDOUIN & J. FRIEDRICH (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.

BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de texte et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.

BRONCKART, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? In J.-P. BRONCKART & GROUPE LAF, *Agir et discours en situation de travail* (pp.14-44). Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

BRONCKART, J.-P. & BULEA, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours. In J.-M. BARBIER & M. DURAND (Eds.), *Sujet, activité, environnement: approches transverses* (pp. 105-134). Paris: Presses Universitaires de France.

BRONCKART, J.-P. & Groupe LAF (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 103.

BRONCKART, J.-P. & MACHADO, A.R. (2005). En quoi les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L.

FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 221-240). Louvain : Peeters.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 345-369.

BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.

BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

BRUNER, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

BRUNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.

BRUNER, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.

BULEA-BRONCKART, E. (2011). Langage comme activité, langage dans l'activité, langage sur l'activité : éléments pour une discussion critique. *Scripta : linguistica e filologia*, 15, 28, 59-81.

BULEA-BRONCKART, E. (2014). Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignantes. In F. NEVEU, B. BLUMENTHAL, L. HRIBA, A. GESTENBERG, J. MEINSCHAEFER & S. PRÉVOST (dir.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)* (pp. 883-900). Paris : EDP Sciences.

BULEA, E. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education sous la dir. de J.-P. BRONCKART, Université de Genève.

BULEA, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des figures d'action. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, 135-152.

BULEA, E. & BRONCKART, J.-P. (2006). La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 84, 143-171.

BULEA, E. & BRONCKART, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, vol. 1, n° 1, 43-60.

BULEA, E. & BRONCKART, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre « entretien ». *Raído, Revista Semestrial do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD*, 6, 11, 131-149.

BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103, 11-144.

BUTTON, G. (1993). *Technology in work order : studies of work, interaction and technology*. London : Routledge.

- CARCASSONNE, M. (2006). Présentation de soi dans l'entretien : narration, explication, interprétation. In M. GROSSEN & A. SALAZAR-ORVIG (eds.), *L'entretien clinique. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp.213-232). Paris : Belin.
- CEFAÏ, D. (1998). *Phénoménologie et sciences sociales, Alfred Schütz Naissance d'une anthropologie philosophique*. Genève : Droz.
- CEFAÏ, D. & GARDELLA, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman? De *Frame Analysis* à *Forms of Talk*. In D. CEFAÏ & D. PERREAU (dir.), *Erwing Goffman et l'ordre de l'interaction* (pp. 231-263). Paris : Presses Universitaires de France.
- CERF, M. & FALZON, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHAKROUN, B. (2010). Que font les accompagnateurs en VAE ? Une contribution de la recherche en didactique professionnelle. *Transformations*, 4, 33-52.
- CHAKROUN, B. & MAYEN, P. (2009). L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience. *Relief*, 28, 69-86.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Revue Savoirs*, 17, 51-61.
- CHAPOULIE, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago*. Paris : Le Seuil.
- CHAUVET, A. (1997). Bilans de compétence et aide à l'explicitation. Dans P. VERMERSCH & M. MAUREL (eds.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- CICOUREL, A. V. (1994). La connaissance distribuée dans le diagnostic médical. *Sociologie du travail*, 36, 427-449.
- CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.
- CLOT, Y. (1993). Passer à l'action ? Remarques sur la psychologie des sociologues. *Futur Antérieur*, en ligne sur <http://www.multitudes.net>
- CLOT, Y. (1995). L'échange avec un « sosie » pour penser l'expérience. Un essai. *Société Française*, 3(53), 51-55.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : Editions La Découverte.
- CLOT, Y. (1995). Qu'est-ce que l'activité dans l'analyse du travail ? *Performances humaines et techniques*, Hors Série « A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie ? ».
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

- CLOT, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In J.-M. BARBIER, Y. CLOT, O. GALATANU, M. LEGRAND, J. LEPLAT, M. MAILLEBOUIS, J.-L. PETIT, L. QUÉRÉ, J. THEUREAU, L. THÉVENOT & P. VERMERSCH (eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 53-69). Paris : Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. MAGGI (ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-157). Paris : Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y. (2002). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. CLOT (dir.), *Avec Vygotski* (pp. 191-211). Paris : La Dispute.
- CLOT, Y. (2004). Action et connaissances en clinique de l'activité. *Activités*, 1(1), 23-33.
- CLOT, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain-la-Neuve: Peeters.
- CLOT, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- CLOT, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, 1, 1, 83-93.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y. (2011). Le geste est-il transmissible ? In Y. CLOT, *Travail et pouvoir d'agir* (pp. 135-143). Paris : Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y. (2011). Métier : du mot au concept. In Y. CLOT, *Travail et pouvoir d'agir* (pp. 249-268). Paris : Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- CLOT, Y. & PROT, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(2), 183-201.
- CLOT, Y. & PROT, B. (2013). Postface : la VAE entre repli sécuritaire et développement des compétences. *Formation Emploi*, 122, 139-150.
- CLOT, Y., BALLOUARD, C., MAGNIER, J., & WERTHE C. (2000). *La validation des acquis professionnels. Concepts, méthode terrain*. Rapport d'étude à la Direction de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, coll. « CPC Documents ».

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-26.

CLOT, Y., PROT, B. & WERTHE C. (2002), *La validation des acquis au milieu du gué*. Rapport d'étude à la Direction de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale, coll. « CPC Documents ».

CLOT, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 35-49.

CONEIN, B. & JACOBIN, E. (1993). Les objets dans l'espace. *Raisons Pratiques*, 4, 59-84.

CORTESSIS, S., SALINI, D. & RYWALSKI, P. (2013). Se former au conseil et à l'accompagnement en RVAE : entre incertitudes et projets. *Éducation permanente*. Hors-série IFFP-IUFFP-EHB.

COSNIER, J. (1987). Ethologie du dialogue. In J. COSNIER & C. KERBRAT-ORECCHIONI (eds.), *Décrire la conversation* (pp.291-316). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

DANIELLOU, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Document de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse - Le Mirail.

DANIELLOU, F. & GARRIGOU, A. (1995). L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs. In J. BOUTET (dir.), *Paroles au travail* (pp. 73-92). Paris : L'Harmattan.

DE GAULEJAC, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes Editeurs.

DE GAULEJAC, V. (1999). *L'histoire en héritage*. Paris : Desclée de Brouwer.

De SAINT GEORGES, I. (2005). Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 201-219). Louvain : Peeters.

DEJOURS, C. (1980). *Travail, usure mentale - De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard éditions.

DEJOURS, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.

DELCAMBRE, P. (1997). *Écriture et communications de travail*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

DELEDALLE, G. (1978). *Charles S. Peirce. Écrits sur le signe*. Paris : Le Seuil.

DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

- DENZIN, N. & KELLER, C. (1981). Frame analysis reconsidered. *Contemporary sociology*, 10, 52-60.
- DEPRAZ, N. (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zetabooks.
- DESROCHE, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions ouvrières.
- DEWEY, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- DEWEY, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- DOMINICÉ, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DOMINICÉ, P. (1996). Apprendre à se former. In E. BOURGEOIS (dir.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (pp. 96-106). Bruxelles : De Boeck.
- DOUALAS, C. & MAYEN, P. (2007). *L'accompagnement en VAE. Compétences et pratiques pour une fonction nouvelle*. Dijon : Editions Raison et passions.
- DREW, P. & HERITAGE, J. (1992). Analyzing Talk at Work: an introduction. In P. DREW & J. HERITAGE (eds.), *Talk at Work* (pp. 3-65). Cambridge : Cambridge University Press.
- DUBAR, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et la compétence. *Sociologie du travail*, 38, 179-193.
- DUBET, F. (2000). Rôle et expérience. In Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 71-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- DUBOSCQ, J. & CLOT, Y. (2010). L'auto-confrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.
- DUC, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail: une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- DUCROT, O. (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. In *Le dire et le dit* (pp. 171-233). Paris : Éditions de Minuit
- DURAND, J.-P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 62, 16-24.
- DURAND, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Université de Genève : Carnet des Sciences de l'Education.
- DURAND, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. CHAPPELLE & J.-C.

RUANO-BORBALAN (eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : Presses Universitaires de France.

DURAND, M. (2014). Activité humaine et éducation des adultes. In J. FRIEDRICH & J. PITA (eds.), *Recherches en formation des adultes : Un dialogue entre concepts et réalité* (pp.15-39). Dijon : Editions Raison et Passions.

DURAND, M. & SALINI, D. (2011). Incorporation, parcimonie et élégance de l'expérience au travail : vers des formations professionnelles centrées sur le concept de simplicité. *Travail et apprentissage*, 7, 81-89.

DURAND, M., GOUDEAUX, A., HORCIK, Z., SALINI, D., DANIELIAN, J. & FROBERT, L. (2013). Expérience, mimésis et apprentissage. In L. ALBARELLO, J-M., BARBIER, E. BOURGEOIS, & M. DURAND (eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 39-64). Paris : Presses Universitaires de France.

DURRIVE, L. & SCHWARTZ, Y. (2001). *Vocabulaire de l'ergologie*. En ligne sur www.ergologie.com

FAINGOLD, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse de pratiques. *Recherche & formation*, 51, 89-104.

FAINGOLD, N. (2014). Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 3-12.

FAÏTA, D. (1989). Monde du travail et pratiques langagières. *Langages*, 93, 110-123.

FAÏTA, D. (1995). Dialogue entre experts et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Connexion*, 65, 77-98.

FAÏTA, D. (1996). Dialogue entre expert et opérateur : contribution de l'analyse linguistique. *Connexion*, 1, 77-98.

FAÏTA, D. & VIEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'auto-confrontation croisée. *DELTA*, 19(1), 123-154.

FAÏTA, D., CLOT, Y., CRU, D., DAGAN, R., DORAY, B., FALCETTA, N., GUTTIEREZ, G., PELEGRIN, B. (1996). *Signer la ligne. Les aspects humains de la conduite des trains*. Paris : Rapport SNCF et CCE/SNCF.

FALZON, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

FALZON, P. (1991). Les activités verbales dans le travail. In R. AMALBERTI, M. DE MONTMOLLON & J. THEUREAU (eds.), *Modèles en analyse du travail* (pp. 229-252). Bruxelles : Mardaga.

FALZON, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le Travail Humain*, 57, 299-312.

- FALZON, P. (2005) Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *HWWE'2005, Humanizing Work and Work Environment Conference*, December 10-12 Guwahati, India, 1-8.
- FALZON, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FALZON, P. & CERF, M. (2005). Le client dans la relation. In M. CERF & P. FALZON (2005), *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp.41-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- FALZON, P. & LAPEYRIÈRE, S. (1998). L'utilisateur et l'opérateur : ergonomie et relations de service. *Le Travail humain*, 61, 69-90.
- FERNAGU-OUDET, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : Le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste. *Formation Emploi*, 119, 7-27
- FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action, Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.
- FILLIETTAZ, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et Société*, 107, 31-54.
- FILLIETTAZ, L. (2004). Présentation. Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 10-23.
- FILLIETTAZ, L. (2005). Négociation et prise de décision dans le travail collectif. *Négociation*, 3, 27-43.
- FILLIETTAZ, L. (2006). Linguistique appliquée et activités de travail : états de lieux et perspectives dans le champ francophone. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 42, 47-71.
- FILLIETTAZ, L. (2007). Dévoilement de soi et (re)configuration des activités langagières en contexte transactionnel. La confiance dans les interactions de service. In C. KERBRAT-ORECCHIONI & V. TRAVERSO (eds.), *Confidence / Confiding : Dévoilement de soi dans l'interaction* (pp. 297-310). Tübingen : Niemeyer.
- FILLIETTAZ, L. (2007). Gestualité et (re)contextualisation de l'interaction dans des réunions de relève de poste en milieu industriel. In L. MONDADA (dir.), *Interacting bodies/ Le corps en interaction*. Actes du colloque disponible en ligne <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/>
- FILLIETTAZ, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. FRIEDRICH & J. PITA (dir.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon : Editions Raisons et Passions.
- FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (2004). La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In C. MORO & R. RICKENMANN (dir.), *Situation éducative et significations* (pp. 35-58). Bruxelles : De Boeck.

FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (2005). Introduction. In L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 5-16). Louvain : Peeters.

FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-La-Neuve : Peeters.

FILLIETTAZ, L. & RÉMERY, V. (2015). Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité. In R. Wittorski (Ed.), *Comprendre la transmission du travail* (pp. 45-82). Nîmes: Editions Champ Social.

FILLIETTAZ, L. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. FILLIETTAZ & M.-L. SCHUBAUER-LEONI (eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck.

FILLIETTAZ, L., DE SAINT-GEORGES, I. & DUC, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117.

FILLIETTAZ, L., RÉMERY, V., & TREBERT, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(1), 22-46.

FLAHAULT, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Le Seuil.

FRAENKEL, B. (1993). La traçabilité, une fonction caractéristique des écrits de travail. *Cahiers Langage et travail*, 6, 26-38.

FRAENKEL, B. (1993). Le partage de l'énonciation dans les écrits de travail. *Cahiers Langage et travail*, 5, 61-78

FRAENKEL, B. (2001). La résistible ascension de l'écrit au travail. In A. BORZEIX & B. FRAENKEL (eds.), *Langage et travail, communication, cognition, action* (pp. 113-142). Paris : CNRS Éditions.

FRANCEQUIN, G. (1995). Histoires de vie et insertion. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 306-326.

FRANCEQUIN, G. (2002). Psychologie de l'orientation, théorie de l'action et récits de vie. *Revue canadienne de counseling*, 36, 161-170.

FRANCEQUIN, G. & BLANCHE, A. (2000). Histoires de vie et démarches d'orientation. Les histoires de vie, théories et pratiques. *Éducation permanente*, 142, 185-194.

FRANCEQUIN, G., DESCAMPS, O., FERRAND, N. & CUVILLIER B. (2004). *Pour une approche biographique en orientation. L'intégration de l'histoire personnelle au choix de profession*. Québec : Septembre Éditeur.

FRANSSEN, A. (2003). Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale. *La Revue Nouvelle*, 12, 10-51.

GALATANU, O. (1996). Analyse du discours et approche des identités. *Éducation permanente*, 128, 45-61.

GARDELLA, E., LE MÉNER, E. & MONDÉMÉ, C. (2007). *Les funambules du tact. Une analyse des cadres du travail des EMA du Samu social de Paris*. Document de travail, Observatoire du Samu social.

GIRIN, J. (1990). Problèmes du langage dans les organisations. In J.E. CHANLAT (dir.), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*. Laval : Presses universitaires de Laval et éditions Eska.

GLENN, P. & KOSCHMANN, T. (2006). Learning to diagnose: Production of diagnostic hypotheses in Problem-Based Learning tutorials. In M. MAXWELL, D. KOVARSKY & J. DUCHAN (eds.), *Diagnosis as cultural practice: An account of the power of language in diagnosis*. The Hague : Mouton de Gruyter.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 : Les relations en public*. Paris : Editions de minuit.

GOFFMAN, E. (1973). *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1*. Paris : Editions de Minuit.

GOFFMAN, E. (1989). Réplique à Denzin et Keller. In R. CASTEL et I. JOSEPH (dir.), *Le parler frais d'Erving Goffman* (pp.301-318). Paris : Éditions de Minuit.

GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.

GOODWIN, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.

GOODWIN, C. & GOODWIN, M.H. (1996). Seeing as a situated activity: Formulating planes. In D. MIDDLETON & Y. ENGESTROM (eds.), *Cognition and Communication at Work* (pp. 61-95). Cambridge : Cambridge University Press.

GOODWIN, C. & GOODWIN, M.H. (1997). La coopération au travail dans un aéroport. *Réseaux*, 85, 129-162.

GROSJEAN, M. & LACOSTE, M. (1998). L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du tout écrit. *Sociologie du travail*, 40 (4), 439-461.

GROSJEAN, M. & LACOSTE, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : Presses Universitaires de France.

GRUSENMEYER, C. & TROGNON, A. (1995). L'analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif : l'exemple de la relève de poste. *Connexions*, 65, 43-62.

GRUSENMEYER, C. & TROGNON, A. (1997). Les mécanismes coopératifs en jeu dans les communications de travail : un cadre méthodologique. *Le Travail Humain*, 60, 5-31.

GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J. & KERGUELEN, A. (2001). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Lyon : ANACT.

HARBONNIER-TOPIN, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la dir. de J.-M. BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

HEATH, C. (1986). *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.

HEATH, C. & JOSEPH, I. (1995). Les protocoles de la coopération. In G. JEANNOT & I. JOSEPH (dir.), *Métiers du public, Les compétences de l'agent et l'espace de l'utilisateur* (pp. 210-240). Paris : Éditions du CNRS.

HEATH, C. & Luff, P. (2000). *Technology in Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEATH, C., JIROTKA, M., LUFF, P. & HINDMARSH, J. (1994). Unpacking collaboration: The interactional organisation of trading in a city dealing room. *Computer Supported Collaborative Work*, 3/2, 147-165.

HEATH, C., LUFF, P., NICHOLLS, G. & VOM LEHN, D. (2000). Textualité et interaction : la production coopérative des reportages journalistiques. *Intellectica*, 30, 151-175.

HENRY, M. (2008). *Développements de l'activité et histoire des mots : le cas de la VAE au Ministère chargé de la Jeunesse et des Sports*. Thèse de doctorat en psychologie sous la direction de Y. Clot, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

HÉTU, J.-L. (2000). *La relation d'aide*. Paris : Gaétan Morin.

HUSSERL, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.

HUTCHINS, E. & KLAUSEN, T. (1996). Distributed cognition in an airline cockpit. In Y. ENGESTROM & D. MIDDLETON (eds.), *Cognition and communication at work* (pp. 15-34). Cambridge: Cambridge University Press.

HUXLEY, A. (1954). *Les portes de la perception*. Paris : Le Rocher.

JEANTET, A. (1998). Les objets intermédiaires dans la conception. Éléments pour une sociologie des processus de conception. *Sociologie du travail*, 40, 291-316.

- JOSEPH, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- JOSEPH, I. & JEANNOT, G. (1995). *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. Paris : Éditions du CNRS.
- JOSEPH, I., BOULIER, D., GUILLAUDEAU, V., LEVY, E., LACOSTE, M., BAYART, D. & BORZEIX, A. (1995). *Gare du Nord mode d'emploi*. Paris : Éditions Recherches.
- KARSENTY, L. & LACOSTE, M. (2004). Communication et travail. In P. FALZON (ed.), *Ergonomie* (pp. 233-249). Paris : Presses Universitaires de France.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales. Volumes 1, 2 et 3*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La Conversation*. Paris : Le Seuil.
- KERGOAT, D. (1995). La reproduction et le changement: place de la parole. In J. BOUTET (dir.), *Paroles au travail* (pp. 165- 180). Paris: L'Harmattan.
- KLOETZER, L. & HENRY, M. (2010). Quand les instruments de métier deviennent objets de discours: une condition de l'analyse du travail en auto-confrontation croisée ? *Activités*, 7(2), 44-62.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience at the source of learning and development*. London : Prentice Hall.
- KOSTULSKI, K. (1998). *Communication et rationalités collectives dans les équipes de travail : analyse formelle des transmissions écrites et orales dans deux équipes de soin à l'hôpital*. Thèse de doctorat en Psychologie. Université de Nancy 2, Décembre 1998.
- KOSTULSKI, K. (2001). Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 175-193.
- KOSTULSKI, K. (2005). Activité conversationnelle et activité d'analyse : l'interlocution en situation de co-analyse du travail. In L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 57-75). Louvain : Peeters.
- KOSTULSKI, K. (2011). *Formes et fonctions psychologiques des réalisations langagières : vers une psychologie concrète du langage*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 8.
- KOSTULSKI, K. (2012). La diversité fonctionnelle du langage : usage et conflictualités dans l'activité. In Y. CLOT (ed.), *Vygotski maintenant* (pp. 237-254). Paris : La Dispute.
- KOSTULSKI, K. & CLOT, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-109.

- KOSTULSKI, K. & CLOT, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : Un développement en auto-confrontation croisée. *Psychologie de l'Interaction*, 23/24, 73-108.
- KOSTULSKI, K. & MAYEN, P. (2002). Raisonnements collectifs en situation de travail : le cas des apprentis facteurs à la Poste. In J. BERNICOT, A. TROGNON, M. GUIDETTI & M. MUSIOL (eds.), *Pragmatique et Psychologie* (pp.155-178). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- KOSTULSKI, K. & PROT, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie Française*, 49, 425-441.
- KOSTULSKI, K. & TROGNON, A. (1998). Le domaine de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale. In K. KOSTULSKI & A. TROGNON (eds.), *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp.59-102). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- LABRUYERE, C., PADDEU, J., SAVOYANT, A., TESSIER, J. & RIVOIRE, B. (2002). La validation des acquis professionnels – Bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs. *Bref du Céreq*, 185, 1-5.
- LACOSTE, M. (1991). Les communications de travail comme interactions. In R. AMALBERTI, M. DE MONTMOLLON & J. THEUREAU (eds.), *Modèles en analyse du travail* (pp. 191-227). Liège : Mardaga.
- LACOSTE, M. (1995a). Paroles, action, situation. In J. BOUTET (Ed.), *Paroles au travail* (pp. 23- 44). Paris : L'Harmattan.
- LACOSTE, M. (1995b). Le langage de guichet, *Connexions*, 65, 1.
- LACOSTE, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In A. BORZEIX & B. FRAENKEL (eds.), *Langage et travail* (pp. 21-53). Paris : CNRS.
- LAINÉ, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Éditions Desclée de Brouwer.
- LAINÉ, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville-Saint-Agne : Editions Erès.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- LAOT, F. (1999). *La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.
- LAOT, F., & DE LESCURE, E. (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.

- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice : Mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEBLANC, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 11-33.
- LEJEUNE, P. (1980). *Je est un autre*. Paris : Le Seuil.
- LEMIEUX, C. (2009). *Le devoir et la grâce*. Paris : Economica.
- LÉONTIEV, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- LEPLAT, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LEPLAT, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-114.
- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- LEPLAT, J. (2002). *Psychologie de la formation. Choix de textes (1955-2002)*. Toulouse : Octarès.
- LICOPPE, C. (2008). Dans le carré de l'activité : perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du travail*, 50, 287-302.
- LICOPPE, C. (2014). Interactions médiées et action située. La pertinence renouvelée des approches praxéologiques issues de l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation. *Réseaux*, 185, 317-345.
- LIETARD B. & MERLE, V. (2011). La validation des acquis de l'expérience. In P. CARRE, CASPAR, P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 547-561). Paris : Dunod.
- LIETARD, B. (2012). Les premiers pas des bilans de compétences. *Éducation Permanente*, 2012, 192, 11-20.
- LIETARD, B. & MERLE, V. (2011). La validation des acquis de l'expérience. In P. CARRÉ & P. CASPAR (eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 547-561). Paris : Dunod.
- LLORY, M. & LLORY, A. (1997). Description gestionnaire et description subjective : des discordances (le cas d'une industrie de montage automobile). *Revue Internationale de psychosociologie*, 5, 33-52.
- LUFF, P., HINDMARSH, J. & HEATH, C. (2000). *Workplace Studies: Recovering Work Practice and Informing System Design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MAGNIER, J. & WERTHE, C. (2001). L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis de l'expérience. *Formation Emploi*, 75, 29-41.

- MARCEL, J.-F., OLRYS, P., ROTHIE-BAUTZER, E. & SONNTAG, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- MARKAKI, V. & RÉMERY, V. (soumis). Documenter l'activité tutorale en situation de travail : Pour une approche du « travail en acte ». *Sociologie et sociétés*, numéro thématique sur «Le travail au prisme de l'activité» coordonné par H. Eckert & M. Vultur.
- MAURY-ROUAN, C., VION, R. & BERTRAND, R. (2007). Voix de discours et positions du sujet. Dimension énonciative et prosodique. *Cahiers de praxématique*, 49, 133-158.
- MAURY-ROUAN, C., VION, R. & PRIEGO-VALVERDE, B. (2006). Le patient et son interlocuteur. In M. GROSSEN & A. SALAZAR ORVIG (eds.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions d'un genre hétérogène* (pp. 191-211). Paris : Belin.
- MAYEN, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle, une approche de didactique professionnelle*. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Paris V.
- MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, pp. 65-86.
- MAYEN, P. (2000). Interactions tutorales et négociations formatives. *Recherche et formation*, 35, 59-73.
- MAYEN, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation Permanente*, 151, 87-107.
- MAYEN, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE : une contribution de didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 159, 7-22.
- MAYEN, P. (2007). Conseiller en point relais conseil : une activité inédite dans le champ de l'information/orientation/conseil. *Éducation permanente*, 171, 183-201.
- MAYEN, P. (2007). L'expérience, l'objet de l'activité des accompagnateurs et des candidats. In C. DOUALAS & P. MAYEN (eds.), *L'accompagnement en VAE. Compétences et pratiques pour une fonction nouvelle*. Dijon : Éditions Raison et passions.
- MAYEN, P. (2009). Conditions et processus de réduction de l'expérience tout au long du parcours de VAE. *Relief*, 28, 99-108.
- MAYEN, P. (2009). Le conseil en PRC, une reconfiguration finalisée de l'expérience. *Relief*, 28, 87-94.
- MAYEN, P. (2011). Expérience et formation des adultes. In J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. CHAPPELLE & J.-C. RUANO-BORBALAN (eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 763-780). Paris : Presses Universitaires de France.
- MAYEN, P. (2012). L'appropriation des situations. In Y. CLOT (ed.), *Vygotski maintenant* (pp. 289-306). Paris : La Dispute.

- MAYEN, P. & PERRIER, D. (2006). *Pratiques d'information-conseil en VAE : une analyse des pratiques par le réseau des conseillers PRC en Bourgogne*. Dijon : Éditions Raison et Passions.
- MAYEN, P. & PIN, J.-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi*, 122, 13-29.
- MAYEN, P. & TOURMEN, C. (2009). Les jurys de VAE ont-ils quelque chose à apprendre ? *Relief*, 28, 59-68.
- MAYEUX C. & MAYEN, P. (2009). Regards sur l'activité de jurys VAE : des prescriptions du dispositif aux pratiques en séance. *Relief*, 28, 13-28.
- MEAD, G. H. (1932). *The Philosophy of the Present*. Chicago : Open Court Pub.
- MEAD, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MERLE, V. (2008a). Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience : témoignage d'un acteur. *Revue de l'Ires*, 55, 43-78.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- MIKOLAJCZYK, F. (1997). Le travail abordé du point de vue du langage. *Etudes de communication*, 20, 37-51.
- MONDADA, L. (2006a). Interactions en situations professionnelles et industrielles : de l'analyse détaillée au retombées pratiques. *Revue Française de linguistique appliquée*, 11, 5-16.
- MONDADA, L. (2006b). Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire. In C. GUERNIER, V. DURAND-GUERRIER & J.-P. SAUTOT (eds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 45-71). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- NAVARRO, C. (1991). Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail. *Le travail humain*, 54, 2, 113-128.
- NOWAKOWSKA, A. (2005). Dialogisme, polyphonie : des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine. In J. BRES, P.-P. HAILLET, S. MELLETT, H. NOLKE & L. ROSIER (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 19-32). Bruxelles : Éditions Ducolot.
- NUTTIN, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ODDONE, I., REY, A. & BRIANTE, M. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales.
- OGIEN, A. (1999). Emergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman. *Raison pratique*, 10, 69-94.

- PASTRÉ, P. (1999). Apprendre en situation. *Éducation permanente*, 139, 13-36.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PAVARD, B. & SALEMBIER, P. (1991). *L'aide à la régulation du trafic aériens : analyse de l'activité et assistance coopérative à la décision*. Paris : CNAM.
- PAVEAU, M.-A. (1999). Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs. *Pratiques*, 1001/102, 10-20.
- PEIRCE, C. S. (1998). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, vols. 1-8*. Cambridge : Harvard University Press.
- PERRIER, D. & MAYEN, P. (2006). *Pratiques d'information-conseil en VAE : une analyse des pratiques par le réseau des conseillers PRC en Bourgogne*. Dijon : Editions Raison et Passions.
- PERY, N. (1999). *Le livre blanc « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux »*. Paris : Secrétariat d'État aux Droits des Femmes et à la Formation professionnelle.
- PEYTARD J. (1995). *Mikhail Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris : Bertrand-Lacoste
- PHAM QUANG, L. (2011). La formation des agents de chambre mortuaire, une visée soignante partagée. *Soins*, 761, 47-49.
- PHAM QUANG, L. (2012). Les émotions en situation d'apprentissage. Le cas des agents de chambre mortuaire. *Education Permanente (Suisse)*, 2, 34-36.
- PHAM QUANG, L. (2015). *Ouverture d'un espace de formation au sein d'une situation professionnelle : subjectivation et construction d'expérience dans la formation pratique des agents de chambre mortuaire*. Biennale Internationale de l'Education, de la Formation et des Pratiques Professionnelles. Symposium "Configurations d'espaces d'activité" coordonné par V. Rémerly, L. Pham Quang & J.-M. Barbier, *Cnam*, 30 juin au 3 juillet 2015.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig; Montréal: St Martin.
- PINEAU, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32, 329-343.
- PINEAU, G. & JOBERT, G. (1989). *Histoires de vie. Tome 1 et 2*. Paris : L'Harmattan.
- PINTE, G. (2009). Le conseiller en VAE : nouveau métier de la formation des adultes ? *Revue Savoirs*, 21, 96-112.

- PLAZAOLA GIGER, I. (2007). La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé. In I. PLAZAOLA GIGER & K. STROUMZA (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 37-56). Bruxelles : De Boeck.
- PLAZAOLA GIGER, I. & FRIEDRICH, J. (2005). Comment l'agent met-il son action en mots ? In L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 241-261). Louvain-la-Neuve: Peeters.
- PLAZAOLA GIGER, I. & STROUMZA, K. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- POIZAT, G., SALINI, D. & DURAND, M. (2013). Approche énaïve de l'activité humaine, simplicité, et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 4(1), 97-112.
- PROT, B. (2003a). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(2), 219-243.
- PROT, B. (2003b). *Le concept potentiel : une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis*. Thèse de doctorat en psychologie du travail sous la dir. de Y. Clot, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- PROT, B. (2007a). Expérience et référentiel : le problème de Galilée. In F. NEYRAT (ed.), *La VAE. La reconnaissance d'un nouveau droit* (pp. 199-218). Bellecombe-en-Bauges : Editions du Croquant.
- PROT, B. (2007b). Un point critique du développement : Le concept potentiel. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 137-165.
- PROT, B. (2012). Formation d'un concept potentiel et transformations de l'activité. In Y. CLOT (dir.), *Vygotski maintenant* (pp. 307-327). Paris : La dispute.
- PROT, B. (2012). Formation d'un concept potentiel et transformations de l'activité. Dans Y. CLOT (dir.) *Vygotski maintenant* (pp. 307-328). Paris : La Dispute.
- PROT, B. & MAGNIER, J. (2003). Analyse du travail et formation : le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en Validation des Acquis. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(2), 269-288.
- QUÉRÉ, L. (2013). Les formes de l'événement. *MediAzioni*, 15, Special Issue, en ligne sur <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>.
- 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 Vygotski* (pp. 241-264). Paris : La Dispute.

RABARDEL, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. RABARDEL & P. PASTRÉ (eds.), *Modèle du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-29). Toulouse: Octarès.

RABARDEL, P. & SIX, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation Permanente*, 123, 33-46.

RABARDEL, P., CARLIN, N., CHESNAIS, M., LANG, N., LE JOLIFF, G. & PASCAL, M. (1998). *Ergonomie concepts et méthodes*. Toulouse : Octarès.

REILLE-BAUDRIN, E. (2012). Conflits et mobilité dans l'espace d'une transition. *Éducation Permanente*, Hors série, 59-67.

REMERY, V. (2010). « *VAE et travail social. 2010 : état des lieux* ». Table ronde organisée par le CFPES (Centre de formation aux professions éducatives et sociales) des CEMEA d'Aubervilliers (France), associé à la revue professionnelle Lien social, juin 2010.

REMERY, V. (2012). « *Les accompagnements en VAE: de la mise au travail de l'expérience aux questionnements identitaires* ». Journée d'étude pour les 10 ans de la VAE "La mobilisation de l'expérience au service de la construction des identités professionnelles: dire, écrire, valoriser et valider les acquis de l'expérience", organisée par le CFPES (Centre de formation aux professions éducatives et sociales) des CEMEA d'Aubervilliers (France) et l'association nationale des CEMEA, décembre 2012.

RÉMERY, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle*, 46, 4, 47-68

REMERY, V. (2013a). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle*, 46, 47-68.

REMERY, V. (2013b). Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. L'exemple de la Validation des Acquis de l'Expérience. In J.-M. BARBIER & J. THIEVENAZ (coord.), *Le travail de l'expérience* (pp. 209-236). Paris: L'Harmattan.

RÉMERY, V. (2015). Etayer la formalisation de l'expérience: une analyse de l'activité d'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience. In K. Balslev, L. Filliettaz, L. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier, (eds.). *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*. Paris: L'Harmattan

REMERY, V. (2015). *La fictionnalisation de l'espace d'activité du jury dans une situation d'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience*. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles. Symposium "Configurations d'espaces d'activité" coordonné par V. Rémy, L. Pham Quang & J.-M. Barbier, *Cnam*, 30 juin au 3 juillet 2015.

REMERY, V. & BENARD, F. (2014). Mise au travail de l'expérience et affirmation d'une identité de métier. L'accompagnement VAE dans le champ du Travail Social. *Revue VST Vie Sociale et Traitement*, 123, 3, 106-111.

RÉMERY, V. & MARKAKI, V. (à paraître). Transmettre et former: l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, n°205, « Le tutorat aujourd'hui », coordonné par S. Mahlaoui et A.-L. Ulmann.

REMERY, V. & MERLE, V. (2014). French approaches to Accreditation of Prior Learning: practices and research. In S. BILLETT, T. HALTTUNEN & M. KOIVISTO (eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying Lifelong Learning: International perspectives and practices* (pp. 265-280). London : Springer.

RIA, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

RIA, L., SÈVE, C., DURAND, M., BERTONE, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 535-554.

RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Le Seuil.

RICOEUR, P. (1986). *L'imagination dans le discours et l'action*. In *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique, II*. Paris : Le Seuil.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

RIX, G. (2007). Une mise en perspective des modes d'investigation de l'activité humaine. In M.J. AVENIER & C. SCHMITT (eds.), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 87-105). Paris : L'Harmattan.

ROT, G., BORZEIX, A. & DEMAZIÈRE, D. (2014). Ce que les écrits font au travail. *Sociologie du travail*, 56, 1, 4-15.

SALEMBIER, P. & ZOUINAR, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé : Inspirations théoriques et réductions technologiques. *Activité*, 1, 64-85.

SALINI, D. (2009). *Préfiguration de l'expérience de validation dans les situations d'information-conseil pour la VAE*. Actes du colloque « L'expérience » 1er colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle, Dijon.

SALINI, D. (2012). *Inattendus et transformation des significations dans les situations d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la dir. de M. Durand, Université de Genève.

SALINI, D. (2013a). Transformations des significations au début d'une procédure de VAE. In P. Lafont (ed.), *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur du renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ? Tome1* (pp. 157-170). Paris: Publibook.

SALINI, D. (2013b). Le conseil et l'accompagnement en RVAE: un exercice sur soi pour être attentif à l'autre. *Éducation permanente*, Hors série, 115-122.

- SALINI, D. & DURAND, M. (2012). L'activité des conseillers dans des situations d'information-conseil initial pour la VAE. *Carriérologie*, 12(3), 367-384.
- SARANGI, S. & ROBERTS, C. (1999). *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- SAUSSEZ, F. & YVON, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement In L. PAQUAY, P. PERRENOUD, M. ALTET, J. DESJARDINS & R. ETIENNE (eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 113-126). Bruxelles : De Boeck.
- SAVOYANT, A. (1984). Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4(3), 273-284.
- SAVOYANT, A. & LEPLAT, J. (1983). Statut et fonction des communications dans l'activité des équipes de travail. *Psychologie Française*, 28, 247-253.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Le Seuil.
- SHELLER, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse de doctorat en psychologie sous la dir. de Y. Clot, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- SCHWARTZ, Y (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, 133, 9-33.
- SCHWARTZ, Y. (1989). « C'est compliqué ». Activité symbolique et activité industrielle. *Langages*, 93, 98-109.
- SCHWARTZ, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation Permanente*, 158, 11-23.
- SCOLLON, S. & SCOLLON, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse : positioning ourselves against neo-liberalism*. Communication présentée à la Third conference for Sociocultural Researc. UNICAMP, Sao Paulo.
- SÈVE, C., SAURY, J., THEUREAU, J., & DURAND, M. (2002). La construction des connaissances chez les sportifs lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65, 159-190
- SÈVE, L. (1969). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris : Éditions Sociales.

SHARRON, A. (1981). Frame analysis : when times stands still. *Social Research*, 48, 3, 500-520.

SOREL, M. (2011). *Les référentiels sont partout...* Communication dans le cadre du Colloque du réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation « Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ? », Avignon, 12 et 13 mai 2011.

STERN, D. (1992). Comment le nourrisson pourrait se représenter les modèles relationnels ? In P. MAZET & S. LEOVICI (eds.), *Émotions et affects chez le bébé et ses partenaires* (pp. 177-205). Paris : Eshel.

SUCHMAN, L. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human Machine Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

TEIGER, C. (1987). Ce qui se passe dans les sessions de formation de travailleurs. In C. DEJOURS (dir.), *Plaisirs et souffrance dans le travail* (pp. 89-94). Paris : Editions du CNRS.

TEIGER, C. (1993). Représentation du travail et travail de la représentation. In D. DUBOIS, P. RABARDEL & A. WEIL-FASSINA (dir.), *Représentations pour l'action* (pp.311-344). Toulouse : Octarès.

TEIGER, C. & LACOMBLEZ, M., (2013). *(Se) Former pour transformer le travail. Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Laval: Presses de l'Université Laval.

TEIGER, C. & LAVILLE, A. (1989). Expression des travailleurs sur leurs conditions de travail. *Collection du laboratoire d'ergonomie et de neurophysiologie du travail*, 100.

TERZI, C. (2005). « *Qu'avez-vous de l'argent des juifs ?* ». *Problématisation et publicisation de la question « des fonds juifs et de l'or nazi » par la presse suisse, 1995-1998*. Thèse de doctorat en sociologie sous la dir. de L. QUÉRÉ, Université de Fribourg.

THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. BARBIER, Y. CLOT, O. GALATANU, M. LEGRAND, J. LEPLAT, M. MAILLEBOUIS, J.-L. PETIT, L. QUÉRÉ, J. THEUREAU, L. THÉVENOT & P. VERMERSCH (eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France.

THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

THEUREAU, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.

THEUREAU, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action » ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), 287-322.

TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique suivi des Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Le Seuil.

- TOURMEN, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. Notes de synthèse. *Revue Savoirs*, 36, 9-40.
- TROGNON, A. & BATT, M. (2003). Comment représenter le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(3), 399-436.
- TROGNON, A. & KOSTULSKI, K. (1996). L'analyse de l'interaction en Psychologie des groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux. *Connexions*, 68 (2), 129-170.
- TROGNON, A. & KOSTULSKI, K. (2000). La Logique Interlocutoire et l'analyse des situations de travail collectif. In T.H. BENCHEKROUN & A. WEILL-FASSINA (eds.), *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 71-96). Toulouse : Octarès.
- ULMANN, A.-L. (2011). De l'immersion à la construction des données. Une démarche de type ethnographique pour comprendre le travail. In M. HATANO & G. LEMEUR (dir.), *Approches pour l'analyse de l'activité* (pp.187-222). Paris : L'Harmattan.
- VARELA, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Paris : Editions du Seuil.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques, savoir d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- VERMERSCH, P. (1990). Questionner l'action. L'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 35(3), 227-235.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44(1), 7-18.
- VERMERSCH, P. (2004). Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho phénoménologie. *Expliciter*, 57, 35-45.
- VERMERSCH, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, 85, 19-32.
- VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VION, R. (1995). La gestion pluridimensionnelle du dialogue. *Cahiers de linguistique française*, 17, 179-203
- VION, R. (1995). Le sujet et l'espace interactif. In D. Véronique, R. Vion (dir.), *Des savoir-faire communicationnels* (pp.267- 280). Aix en Provence : Publications de l'université de Provence.

- VION, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 19-32.
- VION, R. (1998). De l'instabilité des positionnements énonciatifs dans le discours. In J. VERSCHUEREN (ed.), *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th International Conference (vol.2)* (pp. 577-589). Antwerp : International Pragmatics Association.
- VION, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et société*, 87, 95-114.
- VION, R. (2005). Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative. *Cahiers de praxématique*, 45, 25-50.
- VION, R. (2008). De la complexité des positionnements dans l'interaction verbale. In R. DELAMOTTE-LEGRAND, C. HUDELOT & A. SALAZAR ORVIG (eds.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (pp. 31-48). Paris : Éditions Modulaires Européennes.
- Von CRANACH M. & HARRE R. (1982). *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VYGOTSKI, L. (1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 46-47.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI, L. S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In L.S. VYGOTSKI, *Conscience, inconscient, émotion* (pp. 61-94). Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI, L. S. (1933/1978). The role of play in development. In *Mind and Society* (pp. 92-104). Cambridge: Harvard University Press.
- WINNICOTT, D. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- WISNER, A. (1996). Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail. In F. DANIELLOU (ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques* (pp. 29- 55). Toulouse : Octarès.
- WITORSKI, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI, R. (2008). La professionnalisation. Note de synthèse. *Revue Savoirs*, 17, 11-39.
- WITORSKI, R. (2009). À propos de professionnalisation. In J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. CHAPELLE & J.-C. RUANO-BORBALAN (eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 781-793). Paris : Presses Universitaires de France.

WITTORSKI, R. (2013). Conclusion : quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience. *Questions Vives*, 20, 107-117.

YVON, F. (2004). Le concept de culture à la lumière de la psychologie historico-culturelle. *L'Autre*, 5(3), 437-444.

YVON, F. & CLOT, Y. (2004). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Revista da Psicologia da Educação*, 19, 11-38.

ZACCAÏ-REYNERS, N. (2005). Fiction et typification. Contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience. *Methodos*, 5. En ligne sur <http://methodos.revues.org/>

ZACCAÏ-REYNERS, N. (2015). Quand les relations quotidiennes sont à re-imaginer : éclairages à partir du jeu. In L. MERMET et N. ZACCAÏ-REYNERS (dir.), *Au prisme du jeu. Concepts, pratiques, perspectives* (pp.245-267). Paris : Hermann Editeurs.

ZACCAÏ-REYNERS, N. (2015). Quand les relations quotidiennes sont à re-imaginer : éclairages à partir du jeu. In L. MERMET & N. ZACCAÏ-REYNERS (dir.), *Au prisme du jeu. Concepts, pratiques, perspectives* (pp. 245-268). Paris : Hermann Éditeurs.

ZARIFIAN, P. (1996). *Travail et communication*. Paris : Presses Universitaires de France.

ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif compétence*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.

ZARIFIAN, P. (2000) Sur la question de la compétence – Réponse à Jean-Pierre Durand. Gérer et comprendre. *Annales des Mines*, 62, 25-28.

ZARIFIAN, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.

ZEITLER, A. & BARBIER, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et Formation*, 70, 107-118.

Annexes

Florence-Doris / Entretien1

1. Cons : L'objectif de cette rencontre est d'essayer de voir si vous avez réfléchi à ce que vous allez écrire dans le livret 2 dans le choix des expériences et des situations de travail. Moi je vous donne les séquences d'accompagnement, les dates d'accompagnement, puis on voit ensemble les formations, les stages que vous vous avez envie de faire. On pourra en parler un peu aujourd'hui si vous voulez. Alors, vous me disiez que vous pensiez rendre le dossier au printemps. Ça fait un délai extrêmement court, hein ? (hum). Ça veut dire... Parce que l'accompagnement proprement dit sur l'écriture du livret ne peut pas commencer avant septembre.
2. Cand : D'accord.
3. Cons : Or pour le jury du printemps, il faut rendre le livret au 15 février.
4. Cand : C'est pas possible.
5. Cons : Moi ça me paraît dur, hein ? Bon moi je... Ça me paraît dur.
6. Cand : Oui.
7. Cons : Ça me paraît dur parce qu'autant profiter de ce temps. D'abord pour bien le faire. Puisqu'on s'y met autant le faire bien. Et par ailleurs, si vous voulez faire des formations, des stages, s'il faut les faire entre septembre et février, vous allez avoir un emploi du temps d'enfer. Quand vous ne serez pas en stage, vous serez en formation, quand vous ne serez pas en formation, vous serez en train d'écrire le livret 2. Ça ne vous laisse pas beaucoup de temps pour... Tandis que si vous envisagez un parcours sur toute l'année scolaire prochaine. C'est-à-dire si vous commencez dans un groupe... Y'a un groupe qui commencera en septembre de toute façon. On peut imaginer que votre accompagnement s'étale de septembre jusqu'à juin juillet ce qui veut dire qu'a priori pour les vacances vous êtes tranquille. La date limite pour le remettre sera le 15 septembre, mais rien ne vous empêche de le rendre avant. Donc si vous le rendez en juin juillet, ça vous permet d'avoir des vacances un peu tranquilles et de vous replonger dedans en septembre pour la préparation de l'oral. Vous avez le jury en novembre. Ca vous irait vous ?
8. Cand : Ok oui.
9. Cons : Je crois que c'est mieux parce qu'avril.
10. Cand : Oui c'est trop court.
11. Cons : Oui.
12. Cons : Bon, de toute façon vous avez un délai de réflexion. On décide de façon définitive lors de notre prochain rendez-vous, le 26 juin. Donc vous pourrez y penser. Alors dites moi, suite à la dernière réunion, est-ce que vous avez un peu travaillé pour essayer de voir concrètement ce que vous pourriez écrire dans les différentes fonctions ?
13. Cand : Oui en fonction des différentes fonctions, justement j'ai réfléchi à ce que je pourrais mettre.
14. Cons : Alors dites moi, parce que vous vous avez une chance par rapport à d'autres (rires), c'est que vous avez travaillé à plusieurs endroits.
15. Cand : Oui justement un peu confus dans ma tête comme j'ai travaillé un peu partout. Justement ce sont des expériences où j'ai beaucoup appris. Donc mon choix justement, à l'heure actuelle, il est un peu... C'est un peu difficile pour que ça recoupe chaque fonction, pour rentrer dans chaque fonction. J'en ai plus ou moins déjà deux. Après justement au niveau de la fonction 4...
16. Cons : Alors comme ça, sans penser fonction référentiel machin, a priori vous vous avez envie de parler de quoi ?
17. Cand : De ce que je fais actuellement.

18. Cons : Ce que vous faites actuellement au centre de prévention et puis ?
19. Cand : Et puis mon expérience en CER (Centre éducatif renforcé)
20. Cons : Oui.
21. Cand : Pour l'instant ça, et j'aimerais aussi parler de mon expérience au centre de rééducation.
22. Cons : Alors (regarde le CV) centre de rééducation, c'est quoi ça ?
23. Cand : J'étais justement...
24. Cons : Enfin c'est marqué où dans le cv ? (le candidat lui montre) Vous faites en deux feuilles. Ah ! Centre de rééducation spécialisée. Alors attendez, comment c'est classé ça ?
25. Cand : J'ai classé de la plus ancienne à la plus récente.
26. Cons : D'accord. Est-ce que c'est là, sur cette expérience-là, qui date de 2000 à 2002, c'est ça ?
27. Cand : Oui.
28. Cons : Vous avez des souvenirs précis ?
29. Cand : J'ai gardé quelques écrits justement de cette expérience là. Oui, j'ai rien perdu de cette expérience.
30. Cons : Non, je sais pas, je vous pose cette question parce que moi si je pense à ce que j'ai fait dans ma vie professionnelle entre 2000 et 2002, voyez ? Je me rappelle bien où je travaillais à l'époque. Je ne travaillais pas là à l'époque. Bon, je me souviens en gros de ce que je faisais mais pour me souvenir de façon précise comment s'est passé un entretien par exemple, je ne m'en souviens pas. Vous, vous en souvenez vous ?
31. Cand : Ba en fait, là la différence dans le poste que j'occupais, en fait j'étais seul à m'occuper de ce groupe-là (hum hum). Donc j'étais autonome. J'avais une collègue qui travaillait avec moi mais à mi-temps. Elle était la moitié de son temps avec moi et l'autre à l'internat. Moi j'étais quasiment seul en permanence (hum hum). Donc comme c'était ma première expérience justement, c'est pour ça que j'ai gardé quelques écrits. Et je me souviens plus ou moins justement du travail que j'ai effectué (hum hum) (Silence)
32. Cons : D'accord, quelle est parmi ces trois expériences, laquelle vous paraît celle dont vous parleriez le plus facilement ? Est-ce que ça serait l'expérience actuelle ?
33. Cand : Oui.
34. Cons : Bon alors si on les met par ordre, ce serait par ordre chronologique ?
35. Cand : Oui.
36. Cons : Donc celle où vous avez le plus de choses à dire, ce serait celle où vous êtes actuellement, ensuite c'est le CER, et la troisième celle du centre de rééducation ?
37. Cand : Oui.
38. Cons : C'est comme ça que vous voyez les choses ?
39. Cand : Oui.
40. Cons : D'accord (silence) bon. Est-ce que vous avez bien repéré comment ça s'organise en termes d'espace dans le livret 2 ?
41. Cand : J'ai plus ou moins regardé là.
42. Cons : Donc expérience 1 (montre avec le livret), tout ça, c'est le centre de prévention.
43. Cand : Voilà c'est ça.
44. Cons : Donc ça veut dire première situation de travail, deuxième situation de travail, troisième situation de travail et quatrième. Donc quatre situations de travail se référant a priori, sauf s'il vous vient d'autres idées à vous et à moi, la première se référant à la fonction 1, la deuxième à la fonction 2, etc. Donc tout ça, sur le centre de prévention ?
45. Cand : C'est ça.
46. Cons : Ensuite une expérience 2 qui serait le CER ?
47. Cand : Oui.
48. Cons : Donc le livret tel qu'il est construit vous propose d'évoquer deux situations de travail, hein ?
49. Cand : D'accord.
50. Cons : Donc il faudrait voir lesquelles, enfin je veux dire lesquelles et à quelles fonctions du référentiel elles se réfèrent, hein ?
51. Cand : D'accord.
52. Cons : Donc l'expérience 3, pareil. Le livret vous propose d'en évoquer deux. Donc y'a que pour le centre de prévention que vous allez évoquer a priori toutes les fonctions du référentiel.

53. Cand : D'accord.
54. Cons : Ça vous...
55. Cand : Ça me paraît logique (hum) et mieux puisque c'est là que j'aurais le plus de chose à dire
56. Cons : Ba a priori oui puisque vous y êtes, donc c'est là que...
57. Cand : En plus au fil des jours, les situations que je rencontre...
58. Cons : Bon alors donc on va commencer à parler peut être de votre travail, hein ? (hum) Donc si on retient l'idée – en tout cas pour l'instant, on verra ce qu'on fait après de cette idée – qu'il y aurait quatre situations se référant chacune à une fonction du référentiel, est-ce que vous avez par exemple par rapport à la fonction 1 une idée de ce dont vous pourriez parler ?
59. Cand : Dans la fonction 1, ce dont je pourrais parler justement, c'est comment j'suis rentré... Ba moi, mon arrivée dans ce club de prévention en fait. On m'a expliqué en fait que sur le quartier où j'allais travailler, y'avait justement un groupe de jeunes qui foutait un peu... qui foutait vraiment sa zizanie et qui se faisait vraiment entendre jusqu'aux réunions des élus. Donc voilà, moi ça m'a plu. Justement parce que c'était une tranche d'âge avec laquelle j'aime bien travailler, c'est-à-dire les 14-17. Donc c'est pour ça que je voulais en parler dans la fonction 1. C'est comment j'ai fait pour rentrer dans ce groupe-là. Donc c'est ça.
60. Cons : Alors comment vous avez fait ? Racontez moi un peu.
61. Cand : Ba en fait, à mon arrivée en fait, mon collègue partait. C'est avec lui que je suis rentré dans le quartier.
62. Cons : Il partait, c'est-à-dire vous arriviez vous pour le remplacer ?
63. Cand : Voilà
64. Cons : D'accord
65. Cand : Donc je suis rentré avec lui en faisant un tour du quartier. J'avais commencé à faire le tour du quartier tôt le matin. J'avais demandé. Moi, je préférais que ce soit le matin, justement du fait qu'on avait déjà parlé de ce groupe-là. Donc moi, déjà dans ma tête, c'était ma priorité. C'était la priorité. Ils m'avaient dit en fait : « *De par votre expérience, nous on a un groupe qui nous pose problème dans ce quartier* ». Donc moi après, quand j'ai vu mon collègue, je lui ai demandé si ça ne le dérangeait pas de venir faire le tour du quartier tôt le matin. C'est comme ça que j'ai commencé et justement c'est là que j'ai commencé à les voir, dès le premier jour.
66. Cons : Alors ? Votre première réaction, c'était quoi quand vous avez vu ces jeunes, ce quartier ?
67. Cand : Ma première réaction c'était que même si ... Dans ma tête j'avais un pressentiment.
68. Cons : Ah bon ? (rires)
69. Cand : J'avais un pressentiment parce que je me suis dit que je vais faire le pari justement que d'y aller à cette heure-ci, parce que je sais pas... J'avais le pressentiment que j'allais les trouver à ce moment-là. Je sais pas si c'est un pur hasard ou une coïncidence mais poum, ce matin-là, je les ai vus. Et moi, je l'avais pas dit à mon collègue en fait. Ça veut dire que quand on a fait le tour du quartier, on les a vus. Avec mon collègue, on est allés les voir. Lui, il les connaissait un peu mais pas trop. Donc on a commencé à discuter avec eux. Donc il m'a présenté. Donc après, la discussion s'est faite comme ça, polie. Ils me posaient des questions : « *T'habites où ? Ça fait combien de temps que t'es là ? Tu remplaces qui ?* ». Donc le fait que j'ai dit que je remplaçais Alexandre, mon collègue qui va partir, ils m'ont dit... Enfin ils ont posé déjà la question à mon collègue parce qu'ils ne le voyaient pas souvent : « *Depuis combien de temps t'es là et pourquoi tu pars ?* ». Il leur a expliqué justement qu'il avait trouvé un poste « *qui ne se refuse pas* ». Il leur a fait (rires). Donc après, ils en sont venus à moi. Ils m'ont posé des questions. Où je travaillais avant ? J'habite où ? Donc j'ai commencé à parler avec eux. Au fil de la discussion – moi je connaissais un peu le quartier – et à ce moment-là, y'a quelqu'un qui passe. C'est quelqu'un que je connaissais mais qui travaillait à côté. Donc cette personne-là, elle s'est arrêtée. Elle m'a dit bonjour à l'écart. On a parlé cinq minutes. « *Qu'est-ce que tu fais là ?* » etc. et les petits m'entendaient. « *Qu'est-ce que tu fais là ? Ba je travaille ici, c'est mon collègue* ». Et y'avait un des jeunes qui connaissaient cette personne-là. La personne en question me dit : « *Attention à ces jeunes-là. Ils sont dangereux, ils font beaucoup de conneries, ils ont des problèmes avec la justice* ». Alors j'ai dit : « *Oui je sais t'inquiète pas. On est là pour ça* ». Alors après, je suis retourné avec les jeunes et ils m'ont dit : « *Tu le connais lui ? Oui depuis l'enfance* ». Donc direct, ils m'ont dit : « *Toi tu dois connaître du*

monde ? ». J'ai dit : « *Non* ». Mais après je leur explique que le quartier, c'est une plaque tournante. Moi j'suis de la banlieue, j'suis d'à côté donc je risque de connaître du monde. C'est de là, après la discussion, elle est partie. Ils m'ont posé des questions et il était 8h30 alors je leur ai demandé s'ils n'allaient pas à l'école. Ils m'ont dit... C'était le mois d'avril, juste avant les vacances. J'ai dit : « *Vous n'allez pas à l'école à cette heure-ci ? Vous êtes matinal, 8h30, vous faites quoi ?* ». Alors y'en a un qui m'a dit qui commençait à 10h, l'autre à 8h30. J'ai dit « *8h30 tu vas être en retard !* ». Il avait 15 ans, alors je me suis dit qu'il devait être au collège en face. Il m'a dit qu'en ce moment il n'avait pas d'école. « *Je me suis fait virer* ». Après je leur ai demandé ce qu'ils allaient faire. En plus de ça, ils avaient fumé. Ils me posent la question si moi je fume. Je leur ai dit : « *C'est pas bon pour la santé* ». Et je lui dis : « *Et toi, tu fumes depuis combien de temps ?* ». Sachant que le jeune en question, il avait 16 ans. « *Je sais pas* » il me dit. « *Qu'est-ce que ça t'apporte de fumer ? Moi personnellement fumer, ça apporte rien, juste que des problèmes. Justement vu ton âge* ». Et donc pour pas rentrer en conflit, moi je lui dis que « *Je suis pas là pour te faire la moral, c'est juste histoire de... Moi je te connais pas assez, c'est juste que quand je vois des jeunes comme ça, moi ça me fait chier. Tu pourrais faire du sport, tu pourrais faire autre chose. Là tu fumes et tu sais même pas pourquoi. T'as l'air d'être un grand garçon, moi j'suis pas là pour te faire la morale, j'suis éducateur, on sera peut être amené à faire des choses ensemble. Y'a pas de problème, si tu veux qu'on en discute, moi, y'a pas de problème* ». Donc après on part. Je leur dis : « *A plus tard. Je vais faire un tour du quartier. Si vous voulez, venez avec moi comme ça vous me présenter le quartier* ». Donc subitement y'en a un qui m'a dit : « *Je rentre chez moi et je crois que je vais aller à l'école* ». Je lui ai dit que c'était bien d'aller à l'école, c'est comme la santé. On se dit salut et il me dit qu'il espère qu'on fera des choses ensemble. Il en restait trois des jeunes. Ils sont restés avec nous. On a commencé à discuter, à parler. Je leur ai expliqué ce que je faisais avant, où je travaillais. Après, ça s'est fait comme ça. Après, ils sont tous rentrés chez eux (hum hum). On les a raccompagnés plus ou moins chez eux. Après j'étais avec mon collègue. On a commencé à discuter et je lui ai posé des questions sur ces jeunes-là. Après ça s'est fait comme ça.

70. Cons : Alors après ? Ça c'est la première étape que vous racontez là. On s'apprivoise. Après on sent qu'il y a quelque chose qui se construit. Comment on en arrive – parce que dans l'échange tel que vous le racontez – c'est plutôt vous faites connaissance mais vous n'êtes pas vraiment encore en position de l'éducateur qui propose un accompagnement pour des questions spécifiques. On n'en est pas encore là. Alors comment vous allez faire pour passer de cette première phase... Ou plutôt, comment vous avez fait pour passer de cette prise de contact, essayer qu'ils aient confiance en vous, à la phase suivante disons.
71. Cand : Après en fait, comment... Après en fait, ce qui les a attirés et qui fait que j'ai pu construire quelque chose avec eux, c'est que en fait, on a la même passion avec eux. C'est le foot (hum hum). Un jour, je crois que c'était un samedi, je suis venu sur le quartier. Quand je suis arrivé, ils étaient mélangés. Les 18 étaient mélangés avec les 15-16. Donc ça faisait un groupe. Nous, notre objectif c'était de casser ce groupe (hum hum). Un jour, j'suis arrivé dans le square. La veille, j'avais parlé aux plus grands, les 16-17 ans. Je leur avais parlé de foot. Donc le lendemain, quand je suis arrivé, on a discuté du match qui était passé à la télé (hum hum). Quand j'ai parlé de ça avec eux, déjà les petits ont écouté (hum hum). J'ai parlé du PSG (hum hum). En fait, quand j'ai parlé du PSG, j'ai dit : « *Bon la semaine prochaine y'a un match au parc des princes, au pire des cas on va y aller. Je vais essayer de prendre des places et on va y aller* ». Eux, ils ont entendu, mais ils ont rien dit (hum hum). Donc après ils ont attendu que je parte (hum hum), je les ai recroisés dix quinze minutes après (hum hum) et on a commencé à parler du parc. Donc c'est là que c'est parti.
72. Cons : D'accord.
73. Cand : Eux en fait, on va dire ce sont des fanatiques. A chaque match, au parc des princes, ils y vont (hum hum). Mais ils fraudent (hum hum). C'est comme ça, je le sais. Quand j'ai dit : « *Moi la semaine prochaine, on va aller voir le match* », ils m'ont dit « *Nous on y va* ». « *Quand vous y allez, vous payez vos places, c'est avec qui ? On fraude. On y va, on fraude. Vous ne vous faites jamais attraper ?* Ba non, on connaît bien, le parc, c'est chez nous » (hum hum). Moi j'ai dit : « *C'est pas mieux si au lieu d'aller prendre des risques, on achète des places comme tout le monde pour regarder le match ?* ». Ils m'ont dit : « *Oui* » mais ils m'ont

- dit qu'avant personne ne leur avait proposé (hum hum). Donc en fait, c'est parti de là. Donc j'ai dit : « *Ok je vais prendre les places* ».
74. Cons : D'accord. Ok donc là, cette fonction 1, elle part chronologiquement de l'établissement de la relation. C'est-à-dire du moment où vous rencontrez les jeunes jusqu'au moment où vous construisez avec eux un pré-projet ou un projet, pour répondre à des besoins, des demandes qu'ils ont. Donc ça s'arrêterait à quel moment ? Donc là, vous commencez l'histoire parc des princes etc., et après, ça va jusqu'où ? Vous pensiez vous arrêter à quel moment ?
75. Cand : Avec eux ?
76. Cons : Non dans l'écrit que vous allez faire.
77. Cand : L'écrit ?
78. Cons : L'écrit va jusqu'à quelle étape du travail que vous avez fait avec eux ?
79. Cand : Je dirais que l'écrit porterait sur le moment où je les ai rencontrés jusqu'au moment où j'suis allé avec eux au match (hum hum).
80. Cons : Mais ces jeunes, vous les aviez identifiés ? C'était quoi la problématique de ce groupe ? C'était quoi votre champ où vous, vous pouviez envisager de les aider en tant qu'éducateur ?
81. Cand : Mon champ, c'était de les occuper (hum hum) parce qu'en fait, c'était ça leur problème comme ils ne faisaient rien.
82. Cons: Alors pourquoi les occuper ? Parce qu'a priori, c'est pas du travail d'éducateur occuper les jeunes ?
83. Cand : Quand je dis les occuper, c'est en fait qu'ils ne fassent pas de conneries dans la rue (hum hum). C'est s'intéresser à eux (hum hum).
84. Cons : Alors pourquoi ? Dans quel objectif ? Vous avez une idée derrière la tête quand vous faites ça ?
85. Cand : Oui mon idée, c'est qu'au final, ils retrouvent tous une structure, c'est-à-dire aller à l'école ou trouver une formation. C'est aussi qu'ils arrêtent leurs conneries.
86. Cons : Vous voyez ça, il va falloir l'expliquer. Le fait d'être avec des jeunes – je caricature exprès ce que vous venez de dire – de leur proposer d'aller avec eux au parc des princes ou je ne sais pas quoi, on n'est pas forcément spécifiquement dans un travail d'éducateur si on le raconte comme ça (hum hum). On peut être dans un travail d'animateur de quartier. Où on est dans un travail d'éducateur, c'est à partir du moment où on identifie des problématiques qui sont spécifiques à ce groupe de jeunes et on commence à imaginer avec eux une manière de prendre en charge ces difficultés. Là, on est dans le travail éducatif. Mais ça suppose que ça, ça soit explicité dans votre écrit. Sinon, si vous n'expliquez pas que si vous allez avec eux au parc des princes, c'est parce que vous avez d'autres idées derrière la tête. C'est pour ça que c'est important de ne pas rester dans la description du faire, hein ? Parce que ce n'est pas ce que vous faites (hum) qui va prouver à un jury que vous êtes éducateur. C'est pas parce qu'on va à un match avec des jeunes qu'on est éducateur. En revanche, si le fait d'aller à un match avec des jeunes, c'est une technique de travail pour construire de la relation, pour que les jeunes investissent des trucs qui leur font plaisir, pour progressivement être capable de construire un projet pour eux-mêmes, ça c'est du travail éducatif. Ça suppose que tout ce travail invisible vous le mettiez en valeur dans le livret. C'est ça qui fait que c'est du travail d'éducateur. Donc y'a toujours cette idée qu'il va falloir que vous ayez en tête à chaque fois que vous écrirez une ligne dans ce livret, c'est qu'il faut bien expliciter vos intentions à vous quand vous faites quelque chose. Si vous les emmenez au parc des princes, c'est pas simplement pour le plaisir de les emmener au parc des princes, même si vous aimez le foot. C'est qu'il y a quand même un objectif éducatif qui est pour vous important. J'insiste là-dessus parce que on n'a pas forcément l'habitude d'écrire comme ça quand on écrit. Mais là, c'est ce qu'il va falloir faire. Ok ?
87. Cand : Oui c'est pour ça en fait, la sortie. C'était pour sortir du cadre, du quartier. Les langues ont pu se délier plus facilement. Du fait qu'on sorte du quartier, on a pu parler d'autre chose. Moi j'ai pu en apprendre un peu sur leur personnalité (hum hum). Le fait de les mettre hors du quartier, c'était aussi pour moi voir comment ils se comportaient hors du quartier.
88. Cons : Hum hum bien sûr.
89. Cand : C'était aussi pour ça. J'attendais aussi un retour d'eux justement par rapport à cette sortie-là. Après justement, j'ai pu les prendre en individuel, parce que quand je les voyais en collectif, c'était une discussion collective (hum hum). Je ne parlais pas à une seule personne, je

- parlais au groupe. Quand je leur parlais de certaines choses, ils me posaient la question comment je le savais. Alors je leur disais : « *Attendez je suis éducateur quand même (hum hum). Tout se sait dans un quartier. Je n'ai pas besoin d'être à côté de vous pour savoir ce que vous avez fait. Vous savez, quand on fait quelque chose de grave, vous savez très bien que ça va se savoir* ». Après, ça c'est fait comme ça. Eux, ils savaient que je savais ce qu'ils faisaient (hum hum). Donc je travaillais en individuel quand je les croisais, mais souvent à certaines périodes de la journée, ils étaient ensemble donc je parlais justement. Là on parlait.
90. Cons : D'accord, donc il va falloir mettre en évidence les compétences du référentiel. Il va falloir montrer comment vous avez construit la relation. Qu'est-ce que vous avez observé chez ces jeunes ? Ce que vous avez observé, comment vous l'avez analysé ? Qu'est-ce que vous en avez déduit ? Et à partir de là, quelles actions vous voulez mettre en place pour répondre aux problèmes que vous avez repérés ? Le travail de VAE, c'est de déconstruire. Alors c'est vrai qu'à partir du moment où on le fait, on n'a pas forcément toutes les étapes, comment on voyait par exemple, on observe, on analyse tout ça. Tout ça, on ne l'a pas forcément, on ne se dit pas forcément premièrement j'observe, deuxièmement j'analyse. Tout ça, on le fait sans s'en rendre compte. Le travail VAE, c'est justement ce travail de déconstruction parce que c'est ça qui fait la compétence professionnelle finalement. C'est pas tant le résultat, parce que le résultat, si le résultat c'est aller au parc des princes, c'est pas très compliqué à faire, encore que moi je ne sais pas trop comment on prend les places et tout ça (rires). Je devrais pouvoir trouver si je m'en occupais, mais la difficulté c'est tout le reste.
91. Cand : Oui en fait on va dire aller voir le match avec eux, c'était en fait rentrer dans le groupe.
92. Cons : Voilà, ba c'est tout ça qu'il va falloir nous dire.
93. Cand : Oui parce que c'est à partir de là exactement que ç'a vraiment commencé puisque après ç'a fait le tour du quartier, on a des retours. Y'en a qui disent qu'ils ont foutu la merde, d'autres qui trouvent ça bien parce que faut les sortir, ils en ont besoin. Y'a pleins de choses qui rentrent en ligne de compte après, les différentes réactions, c'est ça qui fait qu'après ça fait partie de la vie du quartier. C'est pour ça que je veux prendre ce groupe-là. Il est intéressant. Parce que moi quand je suis arrivé, moi on m'a parlé de ce groupe-là, on m'a dit que c'était les terreurs du quartier. Moi ça m'a fait rire. Je me suis dit que vraiment fallait faire des choses avec eux parce que y'avait personne pour s'occuper d'eux. Ça va faire une bonne entrée pour moi dans le quartier. Et puis après voilà, moi ça m'a plu directement aller sur le terrain (rires). Moi j'ai dit : « *Oui ok j'y vais tout de suite* » (hum hum). Après y'a aussi le fait que je suis dans un quartier, une cité, et qu'ils aient pu m'identifier à ça. Ça a joué aussi. Le fait que je vienne d'un quartier.
94. Cons : Alors ça c'est important aussi à expliquer parce que ça ne va pas de soi. De toute manière en VAE, y'a rien qui ne va de soi, c'est vraiment pas drôle. Ça va pas de soi que le fait qu'on vive dans le même, enfin pas le même, c'est pas exactement pareil, dans un univers géographique qui ressemble à celui où vivent les jeunes, que ça permette d'instaurer la relation.
95. Cand : Oui la relation.
96. Cons : Ça c'est important parce que ça ne va pas de soi donc c'est intéressant à noter dans le livret. Y'a une idée de proximité dans ce qu'on vit qui ferait que la relation serait plus facile à instaurer. Ça je trouve que c'est intéressant parce que ça ne va pas de soi dans tous les métiers. Hein ? C'est en plus particulièrement prégnant je crois chez les éducateurs qui travaillent en prévention. C'est une caractéristique qui est intéressante. On peut passer à la fonction 2 ?
97. Cand : La fonction 2 oui. La fonction 2 c'était un accompagnement individuel d'une personne.
98. Cons : C'est qui ? Enfin je ne veux pas savoir son nom mais est-ce que c'est un homme, une femme ?
99. Cand : C'est un jeune justement du groupe des 17-20 ans. C'est un jeune de 18 ans qui traîne avec deux autres potes à lui qui sont inséparables. Quand je dis inséparables, c'est vraiment inséparable. Justement je voulais parler de ce groupe-là dans ma fonction 3, parce que j'ai fait un chantier avec eux. Moi je me suis justement concentré sur ce jeune-là pour parler de sa situation à lui (hum hum).
100. Cons : Alors qu'est-ce qu'elle a de spéciale sa situation à lui ?
101. Cand : En fait c'est un jeune qui a grandi dans le quartier, qui a eu des problèmes familiaux, c'est-à-dire divorce, décès. Du fait de ses problèmes, il a dû déménager. Mais il revient

toujours dans le quartier comme si il y habitait encore. Ce jeune-là, moi quand je l'ai rencontré, il était un mur en fait. Je sentais que y'avait quelque chose en lui mais je n'arrivais pas à le saisir. Il était gentil et respectueux, volontaire, il avait un bon niveau scolaire. Justement ça, ça m'a tiqué. En fait ce que j'ai constaté c'est qu'il se droguait. Ça je l'ai appris un peu plus tard. Je l'ai découvert tout seul.

102. Cons : Des jeunes, j'imagine que vous en avez vu des tonnes, alors pourquoi ce serait celui-là dont vous parleriez dans le livret 2?
103. Cand : Ba parce qu'il manque de confiance. Il manque de confiance
104. Cons : Oui et alors ? J'ai envie de dire et alors ?
105. Cand : Il manque de confiance parce qu'il parle toujours négativement de lui. Il a des capacités mais toujours il dit : « *Non, je sais pas, je peux pas, je pense pas que je vais y arriver, c'est pas pour moi* ». C'est comme l'école. Il était bon mais il a arrêté. Il a dit qu'il pensait pas qu'après la seconde, il pourrait continuer et réussir. Donc après c'est là que mon travail à commencer. Je voyais la différence quand il était seul et en groupe. Quand il était avec ses potes, y'avait pas de problème, il disait qu'il pouvait tout faire et quand il était tout seul, je le reconnaissais plus. Il était méconnaissable. Un jour, je le croise un matin. Il était 10h. J'étais sur le quartier et y'avait personne. C'était la bonne occasion de discuter avec lui. Je lui dis : « *Je peux te poser une question. Il me dit ouais. Je lui dis pourquoi t'es toujours négatif sur toi ? Pourquoi tu te rabaises tout le temps ?* ». Il me dit : « *C'est pas une question que je me rabaisse ou pas. C'est qu'il y a des jours je me sens capable faire des choses* ». Il m'dit : « *Par exemple l'école. L'école me manque mais j'y arrive pas* ». Alors je lui dis : « *T'arrives pas à quoi ? Ba à je sais pas retourner à l'école, rester toute la journée en classe* ». Alors j'lui dis qu'il y a plusieurs solutions. Il n'est pas obligé de reprendre directement l'école, il peut faire les cours par correspondance. J'lui dis aussi qu'il peut se faire aider, qu'il y a des associations pour ça. Il m'dit : « *Je sais pas, je sais pas* ». Donc après pour le tester, je lui dis : « *Allez viens, on va faire un tour sur Paris* ». Il réfléchit, il me dit : « *Je sais pas* ». Alors je lui dis : « *On va où tu veux. Y'a pas un endroit où tu voudrais aller juste comme ça histoire d'aller faire un tour ?* ». Alors il m'dit : « *Ba vas-y on va dans un parc, un truc comme ça. Un lac, un truc comme ça* ». En plus j'lui dis : « *T'aimes bien la nature, les lacs, les forêts, alors on va soit en forêt soit on va dans un lac. Bon on va dans un lac, tu connais le lac d'Enghien ? Oui je connais mais j'y suis jamais allé. Alors on y va* ». Dans le camion, dans la discussion, « *Voilà le problème c'est que j'ai tellement espéré beaucoup de choses avant, que je crois que c'est pour ça que je suis comme ça* ». Alors j'lui dis : « *Explique moi parce que j'aimerais bien savoir* ». Alors il m'dit ba voilà quand il était petit « *je voulais faire du foot, et on m'a dit que c'était pas bien* », alors il a été déçu de ça. C'est pour ça qu'il était comme ça. Alors, je lui dis rien est perdu, qu'il aurait pu continuer le foot. Après voilà, on sait pas. Après il m'dit : « *Y'a pas que ça, y'a aussi le problème de chez moi* ». Donc en fait, c'était ça aussi. Il a trois frères, quatre sœurs. « *C'est ça aussi, c'est le problème de chez moi, ça me travaille beaucoup la tête. Je travaille pas, je ramène pas d'argent à la maison* ». Mais j'lui dis : « *Toi t'as le sentiment de quoi ? Que tu peux être utile ou que tu ne peux pas être utile ?* ». Il m'dit : « *Je sais, j'ai des capacités, j'suis intelligent* ». « *Alors t'attends quoi ?* ». Il m'dit : « *Le problème c'est ça* ». J'lui dis : « *Bon ok. Pour moi ça c'est pas grave* ».
106. Cons : Alors, je reprends la question de départ, que je vous ai posé tout à l'heure. Parmi les jeunes suivis, pourquoi celui là plutôt qu'un autre? Qu'est-ce qui selon vous – donc l'objectif de ce livret 2, c'est de mettre en avant vos compétences, puisqu'à la fin le livret vous donne le diplôme, hein ? C'est ça l'objectif. Donc il faut que vous choisissiez des situations qui vous permettent de mettre en valeur vos compétences. Dans cette situation, est-ce qu'il y a selon vous, une manière...des choses qui se sont passées qui vous a permis d'utiliser la...les méthodes de travail de l'éducateur ? En quoi c'est plus parlant que d'autres, cette situation?
107. Cand : Ba en fait ce que j'ai fait avec lui par la suite... Ça veut dire ... (silence)
108. Cons : Donc après qu'est-ce qu'il s'est passé ? Ce que vous racontez là, ça date de quand ? C'est situer quand dans le temps ?
109. Cand : C'était y'a un an.
110. Cons : D'accord, et là aujourd'hui vous vous occupez toujours de ce jeune ?
111. Cand : Oui aujourd'hui, je le suis encore mais il travaille.

112. Cons : D'accord. Donc en fait cette fonction 2, ce serait ce cheminement éducatif avec lui jusqu'à un moment où il travaille.
113. Cand : Oui.
114. Cons : Et qu'est-ce qui a changé dans sa vie depuis que vous le suivez ?
115. Cand : Ba moi je trouve qu'il est plus mature et plus responsable (hum hum). Et il pense à lui (hum hum), il pense à sa vie (hum hum). Une fois j'ai parlé avec lui et il était prêt à quitter Paris pour aller faire sa vie (hum hum).
116. Cons : Alors comment ç'a été possible ça ? Qu'est-ce qui a rendu tout ça possible ?
117. Cand : Justement parce que j'ai fait des chantiers avec lui. Dans ces chantiers là, je lui donnais des responsabilités (hum hum). J'ai fait quelques chantiers avec lui et ses potes (hum hum), et je lui donnais des responsabilités (hum hum). Y'a aussi dans le quartier, je l'ai impliqué dans la fête du quartier, dans son organisation (hum hum). Ça veut dire au niveau de la sécurité. Donc avec lui, je lui ai demandé de recruter des jeunes (hum hum). Après en parallèle, j'ai travaillé sur l'estime de soi. J'ai beaucoup parlé avec lui (hum hum). Ça aussi ça a fait que (hum hum)... Lui qui justement était pessimiste (hum hum), tout le temps dans le négatif (hum hum), donc il fallait le mettre dans des situations –même vis-à-vis de ses potes – lui devant ses potes. Ça a joué beaucoup aussi ça, le regard des autres.
118. Cons : Bien sûr oui.
119. Cand : Donc y'a eu ça. C'était dans les moments, on va dire dans les moments intimes, à eux. C'est vrai que dans le travail qu'on fait avec eux, on rentre dans leur intimité. Je suis rentré dans ce groupe-là, j'ai vu des choses, j'ai entendu des choses. Ça a porté ses fruits.
120. Cons : Est-ce qu'avec ce jeune, vous avez travaillé en équipe ? Vous avez travaillé avec des partenaires ?
121. Cand : Oui, j'ai travaillé avec des partenaires style mission locale.
122. Cons : D'accord et en équipe vous en aviez parlé du travail que vous faisiez avec ce jeune ?
123. Cand : Oui oui parce que j'ai une collègue avec qui je suis plus ou moins sur le quartier.
124. Cons : D'accord (silence). Bon euh.
125. Cand : C'est pour ça aussi que la fonction 2, c'est quelque chose d'individuel. J'ai d'autres situations aussi. C'est pour ça que quand je suis arrivé, je vous ai dit que j'en ai plein dans la tête.
126. Cons : Oui mais l'idée ce n'est pas de parler de tout. C'est de parler de ce qui sera le plus intéressant pour vous. C'est-à-dire de parler d'une situation où selon vous – une situation qui est particulièrement intéressante – que vous avez l'impression vous que vous avez bien réussi ou que vous avez bien... Enfin ce n'est pas en termes de réussite individuelle.
127. Cand : Même si elle n'est pas terminée ?
128. Cons : Oui peu importe.
129. Cand : C'est ça aussi. En ce moment je suis quelqu'un. J'hésite aussi à parler de cette personne-là même si je la suis encore.
130. Cons : Non vous pouvez parler de quelque chose qui n'est pas encore terminé. Et puis vous pouvez décider aussi si vous avez suivi quelqu'un pendant un an, vous pouvez choisir de parler seulement des six premiers mois. C'est vous qui voyez en fait. Vous n'êtes pas obligé de parler de l'année entière. Vous pouvez... C'est le gros avantage du livret VAE, c'est qu'on parle de ce qu'on veut. C'est le jury qui a la fin dit si ça le fait ou pas. Vous pouvez faire comme ça vous paraît le plus pertinent.
131. Cand : Ok. Bon on peut... Je peux aussi vous parler de cette personne alors.
132. Cons : Alors c'est quel genre de personne ?
133. Cand : Cette personne-là, elle a 29 ans.
134. Cons : Est-ce qu'on est encore dans les missions de la prévention à cet âge-là ?
135. Cand : Ba euh, c'est pour ça, moi je le suis. J'en ai parlé justement à ma directrice. En fait, ce jeune, il a un passé.
136. Cons : On a tous un passé ! (rires)
137. Cand : Donc c'est pour ça, on va dire un peu particulier.
138. Cons : Bon voyez dans la première partie du livret – on le voyait l'autre fois – vous allez expliquer les missions de l'institution. Alors après il faut que les suivis que vous présentez soient en cohérence avec les missions (hum). Donc j'imagine que vous n'allez pas nous dire

- que – à moins que je ne me trompe – que la prévention spécialisée n'est pas là pour s'occuper des jeunes de 29 ans, si ?
139. Cand : Ba (silence) oui ce n'est pas une priorité (hum). La priorité, elle est chez les 13-23, 15-22.
140. Cons : Alors je ne sais pas mais réfléchissez-y. C'est peut-être mieux de rester centré (hum) sur ce qui est l'objet de travail de la prévention (hum). Bon déjà aujourd'hui l'objet de cette rencontre, ce n'est pas que vous vous arrêtiez de façon définitive en vous disant : « *Oui je parle de ça* ». L'idée, c'est plutôt de vous projeter dans une réflexion autour de tout ça. Donc la semaine prochaine, si vous pensez à une situation plus intéressante que celle-là, prenez l'autre. Alors la fonction 3 ? Généralement vous en avez des tonnes.
141. Cand : Oui j'ai le choix.
142. Cons : Oui alors comment choisir ? Vous en avez plein j'imagine ?
143. Cand : Oui j'ai trois séjours (hum). Un à la montagne, un à Bordeaux et un à la mer. Donc c'est pour ça... C'est le premier séjour que j'ai fait quand je suis arrivé dont j'aimerais parler en fait (ouais). C'est un séjour dit à l'arrache, c'est-à-dire de la veille pour le lendemain, avec justement ce groupe-là de 17-18.
144. Cons : Le groupe dont vous parlerez dans la fonction 1 ?
145. Cand : Non, le groupe... la fonction 1 c'est des 13-15 ans.
146. Cons : D'accord, donc le groupe dont vous parlez où alors ?
147. Cand : Dans la fonction 3 ?
148. Cons : Oui.
149. Cand : C'est des 17-18 ans.
150. Cons : Oui mais vous avez pas dit que c'est un groupe dont vous parlez ailleurs ?
151. Cand : Non mais en fait le jeune dont je parle dans la fonction 2, c'est son groupe.
152. Cons : D'accord, donc ça faudra que vous le disiez bien sûr. C'est intéressant, comme ça on va voir un autre pan de l'histoire. Alors le premier séjour, c'était quoi ? Un séjour à l'arrache ? Ça s'appelle comme ça ?
153. Cand : Ouais nous on dit ça (rires) parce que c'est pas prévu.
154. Cons : D'accord.
155. Cand : Pour eux, c'est sur un coup de tête même si moi j'avais un peu eu l'idée que j'allais partir avec eux mais j'avais pas fixé d'échéance (hum hum). Donc eux, c'est la veille pour le lendemain (hum hum). Hormis le fait que je sois rentré dans ce groupe, chacun avait ses problèmes. J'avais parlé de les sortir du quartier (hum hum). Donc un jour...
156. Cons : Alors ça se passe comment quand c'est comme ça du jour au lendemain pour le budget, pour la logistique ?
157. Cand : Ba en fait c'est pour ça que... l'avantage c'est qu'on peut tout faire. On prévient le jour même. Sinon c'est virement et après c'est l'avantage. Ça veut dire que moi la veille, j'ai prévenu que j'allais partir incessamment sous peu, donc j'avais rempli le bordereau de frais (hum hum). Donc ça, c'était prêt. Après eux, j'ai été les voir comme d'habitude. Toujours ça charrie et puis au bout d'un moment ils disent qu'ils aimeraient bien partir. Alors là moi je propose : « *Demain ça vous dirait qu'on parte à Bordeaux* ». « *Tu rigoles ?* ». « *Non je rigole pas ?* »
158. Cons : Pourquoi Bordeaux ?
159. Cand : Parce qu'ils entendaient parler de cette ville.
160. Cons : Ah bon ?
161. Cand : Bordeaux, Toulouse mais ils ne savaient pas plus ou moins où ça se situait mais ils en entendaient parler (hum hum). Quand je parlais avec eux, ils m'posaient la question : « *Bordeaux c'est où ?* »
162. Cons : D'accord. Et vous êtes partis combien de jours ?
163. Cand : Je suis parti quatre jours.
164. Cons : Et vous avez été où ? Vous dormiez où ?
165. Cand : Donc en fait on a fait les auberges de jeunesse (hum hum). Y'avait plus de places (hum hum). C'était complet. Donc au final, à l'hôtel (hum hum).
166. Cons : Et vous avez fait quoi là-bas ?

167. Cand : On a visité la ville. Moi je la connaissais un peu (hum hum) car j'avais déjà été. On a fait une journée à la plage (hum hum). Deux jours on a rien fait. Voilà
168. Cons : D'accord. Et ils étaient contents ?
169. Cand : Oui déjà, le fait de monter dans un bus pour partir en vacances. Si on avait pas été aussi loin, ç'aurait été pareil. Parce qu'au départ, c'était « *Si je vous dis demain on part, vous voudriez aller où ?* » (hum hum). Ça c'était mon travail au départ. Parce qu'au départ, ils n'avaient pas d'idée (hum hum). C'était : « *Vas-y, on va où tu veux* ». Après au fur et à mesure, Toulouse c'est un peu loin, comme je suis tout seul à conduire (hum hum). Ça serait compliqué. Après Bordeaux, ça c'est fait comme ça (hum hum).
170. Cons : Bon d'accord. Et dans des choses qui se décident comme ça aussi rapidement, est-ce que vous avez écrit un projet ? Ça se fait ça chez vous ?
171. Cand : Non.
172. Cons : Ca se fait jamais même si vous partez pour plus longtemps, que c'est quelque chose de prévu longtemps à l'avance ?
173. Cand : Sauf si vraiment c'est un projet qui nécessite beaucoup de liquidités. Par exemple, j'ai des collègues qui ont fait un projet sur l'équitation. Donc eux, ils étaient obligés d'écrire un projet parce qu'en matière de coût, c'était pas pareil. Nous, quand c'est des trucs de trois ou quatre jours, on part rarement plus d'une semaine, on n'a pas besoin.
174. Cons : Donc pour avoir l'argent, comment ça se passe ?
175. Cand : Pour avoir l'argent (rires), on appelle ou on passe au bureau. On crée une fiche de frais.
176. Cons : D'accord, vous avez l'argent tout de suite.
177. Cand : Oui par virement. (hum hum)
178. Cons : Alors il va quand même falloir même si y'a pas de projet écrit, l'écrire dans le livret 2. C'est-à-dire expliquer quand vous avez voulu emmener ces jeunes quatre jours à Bordeaux, c'était avec quels objectifs ? Vous avez emmené ces jeunes-là, mais finalement, pourquoi ceux-là ? Pourquoi pas d'autres ? Tout cela, il va falloir expliquer quelle a été votre démarche, hein ? Et là, partant du jour au lendemain, est-ce que ça veut dire que vous n'en aviez pas parlé en équipe avant ?
179. Cand : Si l'équipe savait. Pour eux, c'est à l'arrache, mais moi mon collègue, j'en vois plus ou moins un par jour. Je lui avais dit demain je pars. Y'en a toujours au moins un qui est prévenu (hum hum).
180. Cons : D'accord.
181. Cand : Après au niveau des sorties, pareil, je fais aussi des sorties à l'arrache.
182. Cons : Et pendant ces quatre jours, vous étiez seuls avec eux ?
183. Cand : Ouais.
184. Cons : Est-ce que ça s'est passé comme vous aviez imaginé ou est-ce qu'il y a eu des problèmes particuliers auxquels vous avez dû faire face ?
185. Cand : Ouais bien sur j'appréhendais. La manière qu'ils se comportent dans leur quartier, le fait qu'ils soient toujours ensemble, quand ils ne sont pas chez eux, c'est pas pareil (hum hum).
186. Cons : Oui et comment ça s'est passé ?
187. Cand : Et bien justement c'était tout le contraire (hum hum). A la limite, ils ne me lâchaient pas. Moi j'ai fait exprès, je les ai emmenés au centre ville. Je leur disais quartier libre pendant une heure. Au bout de 10-15 minutes, ils tournent en rond. Ils ne savent pas où aller. Ça passe des coups de fil, t'es où ? (hum hum). C'est ça ?
188. Cons : Alors vous en déduisez quoi de ça ?
189. Cand : Ba que... Moi je m'y attendais un peu en fait.
190. Cons : Ah bon ?
191. Cand : Ouais je m'y attendais un peu. Même aussi, au niveau de leur comportement (hum hum). Parce que j'ai fait des sorties avec eux dans des endroits qui ne connaissent pas, ils étaient perdus. Ils se comportaient comme dans le quartier. Ils criaient (hum hum). Ça c'est le stress. Donc à Bordeaux, c'était pire parce qu'ils étaient dans une autre région. C'est pas comme à Paris. Les gens sont plus cool. Ça les changeait aussi. Voir des personnes qui ne parlaient pas comme eux, ils étaient perdus. Ils ne connaissaient pas les bonjours et les s'il vous plait. C'est vrai, je leur disais va demander à la pharmacie le chemin pour aller là-bas. Il y allait mais c'était compliqué.

192. Cons : Et le bilan de ces quatre jours ?
193. Cand : Le bilan c'est que déjà, ils ont compris que y'avait de la vie en dehors de leur quartier (hum hum). Aussi là-bas, je les ai confrontés à des jeunes. A la plage par exemple. Sur la place. Y'a une place à Bordeaux où y'a des groupes de jeunes. Et moi, comme ils me voyaient parler avec d'autres personnes, ils me demandaient : « *Tu le connais ?* ». « *Non je le connais pas. On discute* ». Ça aussi ça les a marqués (hum hum). Aussi, dans les échanges avec d'autres jeunes, eux ils étaient timides. Ils avaient du mal à parler. Ils avaient du mal à s'exprimer. Après quand on rentrait, on en rediscutait. Ça se voit qu'ils étaient contents de connaître des jeunes. On avait discuté avec eux. Eux ils parlaient de leurs banlieues, leur quartier et les autres parlaient d'où ils venaient. Ça c'était intéressant (hum hum). C'était une ouverture pour eux (hum hum).
194. Cons : Bien bon y'a plus qu'à l'écrire. La fonction 4 ?
195. Cand : Ba la fonction 4, je n'ai pas trop réfléchi parce que je suis un peu perdu sur cette fonction 4. Je ne sais pas quoi mettre. Parce qu'en fait ça regroupe tout ce qui est technique, tout ce qui est support. Quand je dis support, je pense à tout ce qui est documentation.
196. Cons : Oui par exemple. La documentation que vous utilisez en termes de communication entre vous. C'est un peu comment vous travaillez ensemble en équipe. Ça n'est pas forcément lors des réunions, mais vous disiez tout à l'heure qu'il ne se passait pas un jour sans que vous ne rencontriez quelqu'un sur le quartier. Quelles sont les relations professionnelles que vous avez construites entre vous en dehors des temps formels de réunions, hein ? Comment ça fonctionne la communication entre vous ? Par quel canal ça passe ?
197. Cand : Ce qui est partenaire, tout ça ?
198. Cons : Oui mais aussi déjà entre vous. Vous avez un local ?
199. Cand : Non.
200. Cons : Donc ça passe comment la communication entre vous ? Par téléphone ?
201. Cand : Avec mes collègues ?
202. Cons : Oui.
203. Cand : Oui on a un bureau pour faire nos recherches. Oui y'a ça et puis sur le quartier y'a le téléphone (hum hum).
204. Cons : Et puis il va falloir nous expliquer dans cette fonction 4 que vous avez intérêt à faire au moins sur une des deux autres expériences, hein ? Si on part du fait que la fonction 4, c'est la plus difficile à avoir. En tout cas, la plus... Enfin elles se distinguent des autres. Elle est intéressante parce que c'est celle qui parle de ce sur quoi vous vous appuyez vous pour faire l'éducateur. Quels sont vos propres outils dans vos différents lieux de travail ? Par exemple dans le CER, ce serait intéressant. Alors après, faudra nous expliquer aussi par exemple à quoi ça sert une licence en sciences de l'éducation pour faire l'éducateur spécialisé. Et qu'est-ce que vous avez pu faire de certaines choses que vous avez apprises là-bas ? Comment on transforme des outils un peu théoriques pour savoir faire avec des jeunes ? A quoi ça oblige comme travail personnel ? Donc ça, c'est une question très intéressante à aborder qui rejoint votre parcours personnel. Comment ça s'est construit tout ça ? Moi j'ai coutume de dire que la fonction 4, c'est la dernière à rédiger donc comme vous en avez déjà rédigée trois avant ça vous rassure. Vous savez au moins que vous pouvez le faire. Puis généralement, les trois premières fonctions vous donnent aussi des idées pour écrire. Est-ce que vous avez... L'idée pour reprendre sur les trois expériences, c'est que dans l'accompagnement, on va d'abord travailler sur la prévention et ensuite, une fois que vous aurez tout rédigé, vous verrez avec l'accompagnatrice, qu'est-ce qui manque dans ce livret ? Qu'est-ce que vous pourrez aller piocher dans les autres expériences qui viendrait enrichir ce qui est écrit là. Je ne sais pas si vous aviez pensé à des choses précises concernant les autres expériences. Vous aviez déjà réfléchi par exemple pour le CER ? Vous aviez déjà pensé à des choses en particulier ? Vous avez déjà pensé à des jeunes en particulier ?
205. Cand : Dans la globalité, je voulais parler... On n'était pas référent.
206. Cons : D'accord, donc c'est par rapport au groupe de jeunes plutôt ?
207. Cand : Oui, plutôt les groupes de jeunes.
208. Cons : Et plutôt dans la partie accompagnement éducatif ?
209. Cand : Oui.

210. Cons : Donc ça veut dire plutôt quelque chose en référence à la fonction 2 et dans l'idéal à la fonction 4 parce que c'est intéressant. C'est quand même une structure assez particulière. Donc c'est intéressant à explorer un peu je trouve. Comme on a déjà dit, dans sa différence extrême à la prévention. C'est ça qui est intéressant. Faut vraiment que vous mettiez ça en avant dans votre livret parce que vous êtes capable en même temps de travailler sur un quartier sans mandat nominatif avec des groupes de jeunes, la libre adhésion, l'anonymat, etc. et puis par ailleurs dans un centre éducatif renforcé où justement les jeunes sont là parce qu'ils sont répréhensibles d'un certain nombre de choses. Ils ont un dossier pénal etc. donc là, la relation est obligée, le travail est cadré, vous êtes entre des murs, et voilà. Donc vraiment si vous pouvez faire ça dans votre livret. Explorer comment ça se décline le travail éducatif... Enfin comment ça se décline la différence entre le travail éducatif dans ces deux contextes institutionnels qui sont à l'opposé l'un de l'autre. En plus, si vous arrivez à faire ça bien, ça prouve vos capacités à vous à travailler dans des contextes institutionnels extrêmement variés. Ça c'est un plus, c'est une compétence, c'est une capacité d'adaptation à des contextes institutionnels qui sont différents les uns des autres. Ça, ça ne peut jouer qu'en votre faveur. C'est vraiment à mettre en valeur. Est-ce que vous avez un peu réfléchi aux formations ou à des stages que vous avez envie de faire pendant ce parcours ?
211. Cand : Non pas encore
212. Cons : Ça on doit le définir la prochaine fois. C'est clair dans votre tête ça ? Hein ?
213. Cand : Oui
214. Cons : Donc ça veut dire que dans tout ce qui est évoqué dans le référentiel, est-ce qu'il y a des points sur lesquels je suis moins performant que d'autres ? Si y'a des trucs que vous savez moins bien faire que d'autres, c'est là qu'il faut aller faire des formations, hein ?
215. Cand : Oui
216. Cons : Alors je prends un exemple au hasard. Par exemple dans les gens qui travaillent en prév' ou même si on suit des autres secteurs dans lesquels vous travailliez avant, on peut se dire par exemple, est-ce que vous allez au domicile des fois voir les parents ?
217. Cand : Oui.
218. Cons : On peut se dire ça c'est un champ où vous avez peut être moins d'expérience dans les visites à domicile. A priori les entretiens, dans votre expérience professionnelle, vous les avez faits ailleurs, soit dans le quartier, soit dans la rue mais rarement au domicile, et rarement avec la famille entière. Donc on pourrait imaginer - mais j'imagine - que, si on pose comme point de départ que l'entretien, c'est pas la même chose suivant le lieu dans lequel il se déroule, c'est pas non plus la même chose quand c'est un entretien individuel ou quand c'est un entretien familial, c'est pas la même chose quand y'a le bruit de la télé, les voisins qui débarquent etc. Donc la visite à domicile, c'est un contexte d'entretien très spécifique, donc on pourrait imaginer que vous vous disiez : « *Bon ben moi je ne sais pas forcément bien faire les visites à domicile. Y'a des trucs que j'ai besoin d'apprendre* » donc vous vous dirigez vers une formation de l'entretien à domicile. Par exemple. Ça peut... Bon voilà. Il faut que vous voyiez les champs d'intervention où vous vous sentez le moins en situation de maîtriser les choses où vous pourriez vous inscrire dans une formation qui augmenterait votre chance d'accéder au diplôme pour être claire. Dans les formations que nous nous proposons ici, y'a donc une formation aux écrits professionnels en éducation spécialisée qui va commencer à la rentrée après les vacances. Une autre sur les entretiens éducatifs mais ça n'a rien à voir avec les entretiens à domicile dont je parlais tout à l'heure. Donc entretien éducatif. Ça c'est une session qui va être organisée en lien avec les étudiants qui sont ici en formation. Vraisemblablement, y'aura une session en janvier, puis une en mars. Donc à voir. Voilà sinon, vous pouvez consulter tous les catalogues de formation que vous voulez mais ça c'est à vous de le faire. Ça n'est pas moi qui vais le faire, hein ? Donc c'est à vous de vous documenter, de chercher sur internet, de voir par l'intermédiaire du centre de prévention. Dans les formations qui sont mises en place dans les autres centres de formation pour les candidats VAE, y'en a une qui peut être intéressante pour vous, je la conseille pour les personnes qui n'ont pas de diplôme dans le secteur éducatif et c'est votre cas. C'est une formation qui se déroule dans un autre centre de formation, à XX. Sinon y'a pas mal de formation sur le catalogue de l'école des parents et des éducateurs, l'XX. Ils ont des bonnes formations dans le champ de la formation continue. Sinon

- y'a l'IXX qui a aussi un catalogue de formation intéressant et puis il y a tout ce que vous voulez. Mais ce qui est sûr, c'est qu'au prochain rendez-vous, il faut que vous arriviez avec des docs concrets. Alors y'a aussi l'idée des stages, est-ce qu'il y a quelque chose qui vous intéresse ou pas ?
219. Cand : Bonne question (rires). Je ne sais pas.
220. Cons : L'intérêt du stage c'est d'aller voir ailleurs comment ça se passe. Vous, par exemple, vous n'avez pas fait de formation dans ce secteur professionnel, donc vous ne connaissez que les secteurs où vous avez travaillé. Ce qui est déjà pas mal puisque vous avez la chance d'avoir plusieurs expériences. Soit ces expériences vous les mettez en valeur dans votre livret, et ce sont elles qui vous permettent de montrer comment vous réfléchissez aux choses en fonction du contexte dans lequel vous êtes. Ou alors vous avez envie d'aller voir dans un certain endroit comment ça se passe, comment les éducateurs travaillent. Par exemple, on a eu un candidat VAE qui travaille en prév et qui disait que finalement les jeunes du quartier avec lesquels il travaillait, finalement les éducateurs PJJ travaillaient avec les mêmes. L'éducateur en VAE qu'on avait disait que finalement les éducateurs PJJ travaillent avec la même population que nous mais ils sont dans un autre cadre, mais finalement comment ils font. Est-ce que ce serait pas intéressant d'aller observer eux comment ils posent les problèmes ? Comment ils réfléchissent aux situations ? Comment ils envisagent le travail avec des jeunes que nous on voit aussi tout le temps. Donc cet éducateur a fait un stage à la PJJ. Il a été avec un éducateur PJJ pour échanger avec lui. Y'a pas d'obligation, la VAE c'est vraiment vous qui construisez votre parcours. Vous avez la chance d'avoir plusieurs expériences donc les stages ne s'imposent pas autant que pour certains candidats qui ont une vue très limitée du travail éducatif. Vous, c'est pas votre cas (téléphone). Là on approche des vacances. Donc c'est en septembre que va commencer votre accompagnement proprement dit. Entre septembre et juin, c'est dans ce temps qu'il faut qu'il y ait vos formations. Sinon, vous avez des questions ?
221. Cand : Oui par rapport aux fonctions ? Je voulais savoir si ça correspondait ?
222. Cons : Oui ça correspond, ça correspond. Après là on est dans des... On est encore dans des choses très vagues. Donc il va falloir vous centrer sur la dimension éducative qui peut-être n'apparaît pas encore assez dans la manière dont vous en parlez pour l'instant. C'est quoi qui est éducatif dans tout ça ? Dans le fait d'aller au parc des princes avec les jeunes ? Dans le fait d'aller quatre jours à Bordeaux ? De penser à toujours mettre en exergue la dimension de travail éducatif parce que vous êtes pas là pour occuper des jeunes. Vous êtes pas là pour faire de l'animation, d'autant plus que vous avez fait ça de l'animation. Voyez ça, c'est une question de jury : « *Selon vous, c'est quoi la différence entre un animateur et un éducateur spécialisé ?* » Comme c'est une bonne question de jury, c'est mieux d'y réfléchir avant. On en reparlera. Mais ça ce sont des questions intéressantes. C'est quoi la différence dans le travail entre ce que fait un éducateur et ce que fait un animateur. Comment vous, à partir de votre propre expérience, vous pouvez parler de cette différence. Je vous demande pas d'expliquer la différence telle qu'elle est écrite dans les livres. C'est vous à partir de votre parcours, comment vous repérez les différences entre ces deux métiers. (Silence)
223. Cand : Hum. Il faut aussi que je réfléchisse à la fonction 2 ?
224. Cons : Oui. Vous avez intérêt... Comme je dis souvent, le jury ne va pas vous donner un diplôme d'éducateur de prévention spécialisée, hein ? C'est un diplôme d'éducateur spécialisé pouvant travailler dans différents champs qui peuvent être très différents les uns des autres. Prévention spécialisée, centre de rééducation spécialisée mais aussi IME, CAT etc. Donc il faut que vous arriviez à montrer au jury... Ça peut être intéressant notamment dans la fonction 2, comment à partir d'une situation, ça ouvre aussi sur des partenariats avec d'autres structures, comment ça vous permet d'appréhender éventuellement d'autres champs de l'éducation spécialisée ? Peut-être vous rencontrez – tout à l'heure on parlait d'éducateurs PJJ – il se peut que vous rencontriez des éducateurs PJJ. Donc vous pouvez voir comment travaillent les éducateurs PJJ et de connaître la PJJ, le champ de la justice, savoir ce que c'est que la justice des mineurs. Vous voyez ? De rentrer comme ça dans certains champs plus spécifiques. C'est aussi ça qu'on vous demande en VAE. Vous avez de quoi expliquer au jury comment vous avez construit votre compétence d'éducateur mais aussi comment vous avez construit de la compétence en étant curieux, en allant voir en partant de jeunes dont on s'occupe, d'aller

creuser, d'aller chercher un truc sur internet si on voit quelque chose qu'on connaît pas. Dans le choix des situations, c'est aussi ça qu'il faut avoir en tête parce qu'il faut choisir des situations qui permettent une ouverture sur d'autres secteurs et de montrer au jury comment vous avez su être curieux et comment vous avez ouvert des domaines que vous ne connaissiez pas et construit des nouvelles compétences. De toute façon on va se revoir (rires). Donc l'idée c'est de rentrer à chaque fois un peu plus dans l'affaire. Jusqu'à un moment où on vous demandera d'écrire quelque chose. Pour l'instant on réfléchit à par quel bout le prendre, quels sont les avantages et les inconvénients de telle et telle chose etc. D'autres questions ou c'est bon pour l'instant ?

Roseline-Émilie / Entretien2

1. Cons : EJE (éducatrice de jeunes enfants). Vous savez que vous n'avez pas tout à faire en fait ?
2. Cand : Enfin on m'a dit que j'avais tout à faire mais que je ne serai pas évaluée sur tout.
3. Cons: Oui alors on a discuté de ça. Ça pose un problème parce que quand c'est comme ça, on discutait l'autre jour avec Florence des gens qui ont des diplômes qui donnent lieu à des dispenses (hum) donc dans les domaines de compétences précis. Mais si vous faites tout - remarquez comme c'est à partir de 2009 donc on peut changer - si vous faites tout, c'est-à-dire les quatre fonctions telles qu'elles sont demandées, y'a toujours le risque que vous soyez évaluée sur ce pour quoi vous n'avez pas à être évaluée. Vous voyez, comme vous l'avez écrit, y'a toujours le risque que le jury évalue (hum), évalue parfois dans le mauvais sens (ouais), c'est-à-dire dans un sens négatif pour vous. Alors y'a aussi la possibilité de créer un dossier en faisant à chaque fois les 4 fonctions, parce que vous savez que les domaines de compétences ne correspondent pas au référentiel des fonctions, le domaine 1 ne correspond pas à la fonction 1 et ainsi de suite. Le référentiel des compétences est transversal au référentiel des fonctions (hum). Alors il faudrait qu'on voie ce qui dans les domaines de compétences correspond à ce que vous vous n'avez pas. Ils sont là les domaines de compétences (regarde le référentiel et le montre le référentiel). Donc vous, comme vous êtes EJE, vous êtes dispensée de la communication professionnelle (hum) et vous êtes dispensée des dynamiques partenariales institutionnelles et inter-institutionnelles.
4. Cand : D'accord.
5. Cons : C'est beaucoup.
6. Cand : Oui. Comme ça, j'ai vraiment qu'à parler que de ma pratique éducative.
7. Cons : Pratiquement, c'est-à-dire vous avez à faire euh...
8. Cand : Sauf si elle interfère avec une collègue ou quelque chose comme ça mais sinon j'ai pas...
9. Cons : Voyez si vous étiez en voie directe, vous auriez le domaine 1 qui est « l'accompagnement social et éducatif » et le domaine 2 « conception et conduite de projets éducatifs » allégés aussi. Mais là, vous vous êtes dispensée du DC3 et DC4. Mais si vous étiez dans la voie directe, vous auriez encore ces deux domaines allégés.
10. Cand : Comment ça ? Je comprends pas.
11. Cons : Si vous faisiez la formation classique par la voie directe.
12. Cand : D'accord.
13. Cons : La formation. Mais là, comme vous êtes en VAE, effectivement il faut écrire la fonction 1 à mon avis. Je vais le reprendre (regarde le référentiel).
14. Cand : C'est ce que j'avais vu avec Florence, développer la première situation de travail avec la fonction 1.
15. Cons : Ah oui, vous l'aviez vu.
16. Cand : Oui j'avais vu pour parler d'une fratrie.
17. Cons : Oui.
18. Cand : Mais j'ai changé cette idée-là de parler d'eux en fait, parce que je me suis rendue compte en écrivant que j'avais vraiment l'impression d'écrire le travail d'une EJE. Et là, depuis à peu

près un mois, y'a un adolescent qui a été accueilli sous mon pavillon, et je me dis que ça serait beaucoup plus intéressant pour moi de montrer mon travail auprès d'un ado. Et j'avais pas d'écrit de travail d'un adolescent avant. J'avais pas eu l'occasion d'accueillir vraiment un adolescent au sein du mon pavillon. Je suis arrivée, à chaque fois ils étaient déjà présents, donc j'avais pas vraiment fait ce travail d'accueil. Et je me suis dis... Là j'ai commencé à l'écrire et tout.

19. Cons : Et pourquoi vous ne feriez pas les deux ?
20. Cand : Euh oui j'ai pas pensé à ça. Ou sinon je pensais éventuellement reparler d'eux plus tard dans la fonction 2 dans l'accompagnement éducatif. Mais je peux aussi en reparler oui.
21. Cons : Dans la fonction 2, vous auriez parlé de qui dans l'accompagnement éducatif de la personne et du groupe?
22. Cand : J'avais pensé parler d'une fratrie (oui) d'un enfant que je suis depuis l'âge de 5 ans et qui a 7 ans aujourd'hui (oui) et d'une adolescente.
23. Cons : Donc vous auriez aussi deux situations ?
24. Cand : Même trois du coup. Après en fait, là c'est la même que là. Mais simplement là je parlais de l'accueil, de la prise de contact avec la mère et après, du suivi éducatif.
25. Cons : Oui. Quand on conseille, le choix vous reste, on conseille pas forcément de reprendre la même situation d'une fonction à l'autre (hum) pour un petit peu diversifier les situations et les cas pour qu'on s'épuise pas à la lecture (hum) mais bon alors (regarde l'écrit de la cand) ça vous dites l'accueil, l'observation, un weekend de préparation avec la référente, c'est-à-dire vous n'êtes pas référente vous ?
26. Cand : Si mais je parle de la référente sociale.
27. Cons : Ah oui donc extérieure et puis l'échange lors de la passation avec binôme.
28. Cand : Voilà.
29. Cons : Là c'est-à-dire c'est jusqu'au projet individualisé en quelque sorte (hum) ou au pré-projet.
30. Cand : Oui voilà, du coup prise de contact (oui) vraiment connaissance de la situation (oui) des enfants (oui) de leur comportement (oui) la mise en route de la relation aussi.
31. Cons : Oui faut dire « je ».
32. Cand : Oui.
33. Cons : Et donc et alors l'adolescent, dites-moi voir l'adolescent.
34. Cand : C'est un adolescent qui a été accueilli au village d'enfants. En fait y'a deux sites (oui) c'est pas la même directrice, pas la même chef de service. Donc il a été accueilli sur un pavillon d'adolescents et ça se passait très mal. Il fuguait beaucoup, il ne s'entendait pas du tout avec les éducatrices. Une fois, il est même parti en délire en disant que l'éducatrice lui voulait du mal, et donc il a été un moment accueilli. Y'a eu les vacances, il a été accueilli sur notre village, mais pas sur ma maison. Ça c'est assez bien passé, et puis le retour n'était pas possible sur l'autre pavillon. Donc il a été question de l'intégrer, de le changer de village d'enfants parce que ça n'allait pas et que voilà.
35. Cons : Il a des frères et sœur ?
36. Cand : Non il est unique, euh non, il a une petite soeur pardon.
37. Cons : Et qui est là aussi ?
38. Cand : Non, qui vit avec sa mère.
39. Cons : Ah oui d'accord, et donc c'est vous qui l'avez cet ado. Il a quel âge ?
40. Cand : Quatorze ans. Il a été placé suite à une agression. Il a agressé un autre adolescent qui l'a frappé.
41. Cons : À l'école ?
42. Cand : Non, c'était dans la rue.
43. Cons : Dans le quartier ?
44. Cand : Oui dans ses contacts.
45. Cons : Il a été jugé pour ça ? C'était grave ?
46. Cand : Oui y'a eu coups et blessures. Oui. Et donc la mère, elle est séparée du père. Elle va pas très bien. Elle vit chez sa soeur et elle a quitté le père pour des violences conjugales (ah). Et c'est intéressant aussi son travail parce que c'est un adolescent qui fugue régulièrement. Il continue à le faire. Il fugue en moyenne un weekend end sur deux. Il va rejoindre ses copains et

- après il finit par retourner chez sa mère. Il accepte pas son placement de toute façon (hum). Il veut pas prendre sa place au sein du village, c'est assez dur. En même temps, c'est un adolescent qui est vraiment très gentil, toujours aimable, même beaucoup plus abordable que la moyenne des autres adolescents mais euh.
47. Cons : Et qui fait pas du tout de mal aux petits.
 48. Cand : Non pas du tout, au contraire qui est très gentil, qui est très doux (hum) mais en même temps, comme il le dit lui-même qu'il est capable de faire des choses assez incroyables.
 49. Cons : Impulsivement.
 50. Cand : Ouais voilà.
 51. Cons : Il a un côté impulsif ?
 52. Cand : Ba nous, il n'a jamais montré d'agressivité envers nous.
 53. Cons : Sauf la fugue quand même.
 54. Cand : Ouais mais c'est tout.
 55. Cons : Parce que s'il fugue c'est qu'il doit... Vous pensez qu'il anticipe sa fugue ?
 56. Cand : Ça c'est quelque chose euh... Oui je pense, parce que ça se fait les weekends et des fois, il en a parlé à d'autres enfants qui nous ont répété ou qu'ils nous ont dit qu'il allait à une soirée, qu'il allait voir les filles.
 57. Cons : Il a l'air moins dangereux avec les petits qu'avec les jeunes de son âge.
 58. Cand : Mais même avec les autres adolescents, il est pas du tout agressif (oui). Vraiment on lui donnerait le bon dieu sans confession (oui), mais en même temps très lisse. On n'arrive pas c'est difficile (hum hum).
 59. Cons : Ouais et qu'est-ce qu'il s'est passé avec les autres éducateurs pour que ça ne fonctionne pas ?
 60. Cand : Ba c'est assez spé... Il refusait leur autorité je pense. C'est un enfant qui a toujours fait ce qu'il voulait (oui), sortir à n'importe quelle heure. Il n'a jamais eu d'autorité et je pense que ça n'a pas fonctionné parce qu'il y avait trop d'autorité par rapport à nous. Et je pense après, ce qui a marché après avec nous, en tout cas mieux, c'est qu'il est arrivé, c'était une période de vacances donc y'avait pas trop de contraintes. Et puis je pense qu'il a été reçu chez nous au village d'enfants sans trop de... Un peu... Enfin je pense que l'équipe était plus jeune. Je pense que ça aussi ça doit jouer et qu'il a plus de mal avec les personnes (hum hum) plus âgées surtout avec les hommes j'ai l'impression. Et il a besoin vraiment de beaucoup de douceur sinon je pense que ça part. Faut pas le brusquer, le contraindre, sinon là je pense il fugue.
 61. Cons : Mais la vie le frustrera !
 62. Cand : Hum oui oui (rires de l'acc) mais après c'est toujours la difficulté. Si on le frustre, comment pouvoir l'attraper ?
 63. Cons : Ouais.
 64. Cand : Comment travailler avec lui et pas le faire fuir et puis après, une fois qu'il aura fui, y'aura plus rien.
 65. Cons : Mais bien sûr.
 66. Cand : Donc c'est comment réussir à mettre en place.
 67. Cons : Ce que je veux dire, c'est que ce sont des situations qui ne sont pas faciles parce qu'elles vous mettent mal à l'aise par rapport aux choix que vous avez à faire non ?
 68. Cand : Oui.
 69. Cons : C'est-à-dire justement est-ce qu'on rentre dans ce qu'il souhaite lui c'est-à-dire quelque chose de doux, de facile, de hein ?
 70. Cand : Oui comme le laisser jouer toute la journée aux jeux vidéo.
 71. Cons : Voilà, par exemple, permissif.
 72. Cand : Oui.
 73. Cons : Non directif.
 74. Cand : Oui.
 75. Cons : Tout en sachant qu'un jour ou l'autre va falloir qu'il se confronte à ça.
 76. Cand : Oui.
 77. Cons : Comment on fait avec ça ?
 78. Cand : Oui.
 79. Cons : C'est intéressant comme point de vue éducatif.

80. Cand : Ouais, c'est un peu le même cas que j'ai rencontré aussi avec Adèle où c'était aussi une enfant très douce très agréable mais très difficile de travailler avec elle et se renfermant dès qu'on essayait d'exercer une autorité dès qu'il fallait qu'on lui dise non, dès qu'on lui disait non ou de faire ses devoirs fermant tout (hum hum) et là plus de contact (oui). Ça se rejoint un peu.
81. Cons : Oui alors donc ça ça serait la 1, la 2 et la 3. Fonction 3 (regarde l'écrit de la cand) transfert en particulier, organisation, budget, autorisations, avant, après, pendant. D'accord. Fonction 3 elle est aussi dans les domaines de compétences 1 et 2 (hum hum). Elle en fait partie. C'est compliqué cette histoire (ouais) entre les domaines de compétences et les fonctions, c'est vraiment très compliqué je trouve, ça peut donner lieu à des malentendus. Faudra bien l'expliquer dans vos motivations.
82. Cand : Oui alors j'ai refait mes motivations que j'avais parcourues avec Florence (oui) et elle m'avait dit de revoir des choses qui n'allaient pas et j'ai retravaillé ça (oui).
83. Cons : Alors qu'est-ce que vous avez travaillé pour aujourd'hui ?
84. Cand : Alors j'ai fait tout le livret et je me suis arrêtée à la fonction 1 en écrivant la situation de cette fratrie, et en me disant : « *Mais ça sert à rien ce que je fais* ». Enfin j'avais l'impression, ils vont me dire : « *Vous faites le travail d'une EJE donc c'est tout à fait...* » parce que les enfants sont jeunes parce que quand les enfants sont arrivés il avait 3 ans et il a une grande sœur de 8 ans et y'a les jumeaux... et je me suis dis mais euh...
85. Cons : Oui mais vous savez, la VAE, c'est quand même une démarche qui va dire ... Vous utilisez l'expérience que vous avez, y compris vos connaissances que vous avez. Vous, personne ne peut nier que vous avez une formation d'EJE, que ça a donné lieu à des connaissances donc à un bagage que vous utilisez dans votre travail d'éducatrice, dans une équipe d'éducateurs (hum hum) et c'est ça, la démarche VAE va dire ce que je sais, je l'utilise et comment je l'utilise. Mais voilà effectivement, vous avez raison dans la deuxième partie, c'est que cette expérience-là, il faut qu'elle vous aide à devenir éducatrice spécialisée (hum hum) donc il faut sortir de votre position d'EJE pour devenir éducatrice spécialisée. Alors oui, si ça vous semble fragile. Dans la mesure où vous avez aussi une autre fratrie.
86. Cand : Non c'est la même.
87. Cons : Ah oui c'est la même. Vous prenez la même fratrie ici pour la 2 ?
88. Cand : Oui.
89. Cons : Donc là ce serait l'ado.
90. Cand : Oui.
91. Cons : Mais l'ado, ça fait pas beaucoup de temps que vous l'avez aussi, ça fait deux mois ?
92. Cand : Oui.
93. Cons : C'est pas énorme pour faire une fonction.
94. Cand : Ouais.
95. Cons : Parce que bien sûr la fonction 1, ça s'arrête au pré-projet ou même, on peut aller plus loin au projet, mais quand même deux mois, alors que normalement, vous dans votre institution, vous les avez beaucoup plus de temps que deux mois. Si vous les avez sur trois mois, vous pouvez faire ça dans les premiers jours. Si vous êtes en service d'accueil d'urgence, vous les avez trois mois. Donc en huit jours, vous avez à faire le projet pour les trois mois. Là, en deux mois, est-ce que vous pensez que vous faites un pré-projet et pour combien de temps? (silence) Est-ce que vous voyez déjà pour ce gamin un projet ? (silence)
96. Cand : Non parce que de toute façon tant qu'il ne s'est pas posé au sein du village, qu'il n'a pas pris sa place...
97. Cons : Oui c'est ça.
98. Cand : C'est difficile d'envisager quelque chose pour lui, de savoir s'il va rester.
99. Cons : Oui, encore que ça on peut en faire quelque chose, mais aujourd'hui ça me paraît court quand même comme approche.
100. Cand : Ouais d'accord.
101. Cons : Ils vont jusqu'à quel âge donc vos enfants?
102. Cand : Ba là, cet ado, c'est le plus âgé, il a 14 ans. Auparavant j'ai eu Adèle qui avait 14 ans, qui est parti quand il avait 14 ans et puis sinon y'a 9 ans, 8, 7 et les jumeaux qui ont 4 ans.
103. Cons : Oui donc c'est des enfants oui (silence) (regarde l'écrit). Donc vous n'avez pas travaillé la fonction 1 là ?

104. Cand : Non pas vraiment. J'avais travaillé la fonction 1 mais vous m'aviez dit pendant le collectif qu'il fallait que j'utilise plus le « je ».
105. Cons : Vous aviez beaucoup dit « on ».
106. Cand : Voilà donc j'ai commencé à la réécrire en disant « je » mais bon c'est pas suffisant ce que j'ai fait. J'ai commencé à faire la fonction 2, à parler justement de Adèle voilà et puis (silence) j'ai commencé à réécrire la fonction 1. Vous voulez voir ce que j'ai commencé à faire?
107. Cons : Oui, vous savez on va tout reprendre depuis le début.
108. Cand : D'accord, oui parce que je veux bien en même temps voir les motivations que j'ai écrites. Je sais pas si c'est satisfaisant ce que j'ai mis dans ma position dans la structure.
109. Cons : Ça me paraît court, pas mes motivations mais tout ça, ça me paraît très court (oui) donc à mon avis faut déjà qu'on travaille ça (sort des documents de travail : un livret vierge dans lequel elle a annoté, ouvre à la page « motivations »). Alors les motivations, je vais vous dire comment je fais. Les motivations, je les écoute, je vous dis rapidement ce que j'en pense, après on les laisse de côté un peu et puis on les reprend au cours de l'accompagnement.
110. Cand : D'accord.
111. Cons : Parce que elles doivent toute façon prendre en compte l'ensemble du travail. Là vous êtes en train de les faire avant le travail. Ce qui est bien, c'est que vous devez parler de l'ensemble du livret (hum) donc finalement, vous ne savez pas ce que ça va donner à l'heure d'aujourd'hui. Voilà mais c'est bien un premier jet, vous les lisez là?
112. Cand : (lecture par la candidate des motivations) *« Suite à l'obtention de mon diplôme d'éducateur de jeunes enfants, j'ai travaillé deux ans en crèche. M'y ennuyant, je désirais quitter ce milieu pour me tourner vers l'accompagnement d'un public en difficulté. J'ai trouvé là plus d'intérêt et je souhaite continuer dans ce sens. De ce fait, il est important pour moi de montrer les nouvelles compétences que j'ai pu acquérir en travaillant auprès d'enfants de plus de 7 ans, d'adolescents et de leur famille. J'ai appris au fur et à mesure quels pouvaient être leurs besoins, m'adapter à eux tout comme j'avais appris à m'adapter aux besoins des jeunes enfants. Je suis encore amenée à travailler auprès de jeunes enfants mais cependant le travail en crèche est tout à fait différent de celui d'un foyer. L'accompagnement étant quotidien et continu. Les enfants devant être séparés de leur famille souffrent bien souvent d'un manque affectif et ont vécu des épisodes éprouvants »*. Là c'est un peu bancal. *« J'ai aussi découvert le milieu de l'aide sociale à l'enfance, les différents rôles des intervenants comme le juge, les référents sociaux, de l'importance des écrits, du partage, des observations. De même en côtoyant les familles, aux parcours de vie précaires, j'ai appris à me positionner, établir le meilleur contact possible, à réfléchir aux relations entre un enfant placé et sa famille et à les favoriser. Etant amenée aujourd'hui à exercer le travail d'une éducatrice spécialisée, bien plus que celui d'une EJE (éducatrice de jeunes enfants) et pensant avoir développé les compétences nécessaires à cette profession, je désire posséder le diplôme correspondant. Ceci afin d'obtenir une reconnaissance de mon travail mais aussi faciliter mon évolution dans le milieu »*.
113. Cons : Oui tout y est c'est intéressant. Moi je pense qu'il faudra développer cette première partie parce qu'on sait pas pourquoi vous vous y ennuyez (hum) parce que c'est pas forcément la crèche qui est ennuyante, c'est vous qui avez trouvé que ça ne vous correspondait pas (ouais) et puis expliquer un peu plus pour arriver à votre souhait d'être éducatrice spécialisée (hum hum) ou alors dire comment ça c'est construit au fur et à mesure, vous ne le saviez pas mais c'est vraiment au contact du travail (hum) que vous vous êtes dit que c'était intéressant.
114. Cand : D'accord.
115. Cons : Ça ce sera un peu plus à élaborer.
116. Cand : D'accord.
117. Cons : Et puis là, le lien entre l'un et l'autre qui fait que vous vous tournez quand même... Est-ce que vous vous êtes tournée longtemps après avoir exercé en tant qu'EJE ou assez vite ?
118. Cand : Au bout de 2 ans.
119. Cons : Oui donc assez vite vous vous êtes dit : *« Je voudrais faire autre chose »*.
120. Cand : Oui quasiment dès que j'ai arrêté ma formation et que j'ai commencé à travailler.
121. Cons : C'est ça.
122. Cand : Je me suis ennuyée oui.
123. Cons : Y compris dans la formation d'EJE (éducateur de jeunes enfants) ?

124. Cand : Non dans la formation pas du tout.
125. Cons : Et dans la formation vous avez fait des stages en foyer pour enfants ?
126. Cand : Non pas du tout je suis vraiment restée dans le milieu de la crèche, j'ai fait un stage dans un centre social et c'était déjà avec un public plus précaire (ouais) et j'ai trouvé plus d'intérêt (oui) et après j'ai fait un stage hors champ dans un CHRS (centre d'hébergement et de réinsertion sociale) avec des jeunes adultes.
127. Cons : Oui vous voyez.
128. Cand : Et ça m'a beaucoup intéressée là.
129. Cons : Donc ce serait intéressant de dire les éléments marquants dans votre formation qui ont fait que finalement vous avez un intérêt pour le travail de l'éducation spécialisée (silence). Vous avez fait votre école où ?
130. Cand : Au XX
131. Cons : Ça vous convenait ?
132. Cand : Oui très bien j'ai beaucoup aimé et ça été dur d'arrêter et de me retrouver un peu seule dans le travail.
133. Cons : Ça m'étonne pas le XX c'est une bonne école, c'est ce que j'ai entendu. Et donc la crèche c'est ennuyeux ?
134. Cand : Ba oui, j'avais l'impression de faire simplement de la garderie même si ça demande beaucoup de réflexion aussi, parce que c'est difficile de s'occuper de jeunes enfants qui sont séparés de leur famille (oui), qui sont dans une collectivité, faut répondre à leur besoin, c'est très compliqué et en même temps je trouve que c'est très dur aussi, je trouve que c'est beaucoup plus dur que l'éducation spécialisée.
135. Cons : Ah bon ?
136. Cand : Oui, c'est une idée qu'on pense pas mais vraiment. C'est très difficile toute la journée avec des petits enfants, on est sans arrêt sollicitée, on n'a jamais de temps pour nous, de recul.
137. Cons : Et vous en avez plus là au village d'enfants ?
138. Cand : Oui j'ai plus de temps.
139. Cons : Ah oui.
140. Cand : Ba déjà, on a moins d'enfants, même si c'est des enfants qui peuvent poser des problèmes de comportements. On est beaucoup plus et puis ils sont plus âgés aussi (hum). C'est différent. Non c'est beaucoup moins difficile, et puis moi je me sens plus utile aussi. Je sens de faire un travail plus intéressant, de pas simplement faire de la garderie pour les parents qui vont travailler et puis moi rester avec les enfants (rires).
141. Cons : Ça dépend des crèches non ? Parfois vous avez des responsabilités au niveau des directions, non, quand vous êtes EJE ?
142. Cand : Oui mais c'est rare et ça vient avec l'expérience. On peut avoir des postes à responsabilités mais ça vient avec le temps, de responsable technique ou de directrice adjointe, mais ça c'est long avant d'y arriver et puis c'est pas quelque chose qui me passionne non plus la gestion des couches ! (rires) Fin y'a pas que ça, c'est vraiment très réducteur parce que y'a le travail avec les parents aussi.
143. Cons : Mais y'a pas mal d'EJE qui le disent, non ?
144. Cand : Oui, et de toute façon, ils ont beaucoup de mal à recruter que ce soit des EJE ou des auxiliaires. C'est très difficile. Un poste en crèche on en trouve un dans la journée.
145. Cons : C'est vrai.
146. Cand : Personne ne veut travailler en crèche. Toute façon, y'a qu'à voir. J'avais postulé y'a pas très longtemps, j'avais pensé à quitter mon institution par rapport au rythme et j'avais postulé dans un CHRS (centre d'hébergement et de réinsertion sociale). Et en fait, c'était un piège (rires). C'était pour la crèche du CHRS. Et j'ai regardé les gens qui travaillaient là, les filles et tout, et oh la la, elles sont courageuses !
147. Cons : Encore que c'est pas mal de travailler dans une crèche pour un CHRS parce que vous avez quand même d'autres situations. Ça dépend quel travail vous faites avec l'équipe éducative.
148. Cand : Là y'avait pas de travail avec l'équipe éducative. C'était vraiment coupé. On participait pas aux réunions et puis j'ai vu l'ambiance ça ne me plaisait pas (oui). Non puis y'a qu'à voir, y'a beaucoup de personnes en crèche qui travaillent sont des personnes issues de l'immigration

qui sont arrivées en France depuis peu, et ça se voit là vraiment que c'est un métier difficile que y'a peu de gens qui veulent le faire et que, comme dans les cuisines, moi j'ai mon frère qui est cuisinier, souvent c'est le seul français, les autres c'est des pakistanais qui travaillent ou des africains ou ceux qui n'ont pas de papier. Donc je trouve que ça démontre bien la difficulté que c'est, c'est pas un travail que les gens ont envie de faire, faut vraiment être en difficulté pour l'accepter.

149. Cons : C'est comme dans les maisons de retraite. Y'a des types de poste comme ça.
150. Cand : Ouais voilà.
151. Cons : En tout cas votre souhait est intéressant. Vous allez rester quand même au moins pour la VAE au village d'enfants ?
152. Cand : Euh... (silence)
153. Cons : Vous savez pas ?
154. Cand : Je sais pas.
155. Cons : Toute façon vous pouvez travailler sur le village d'enfants pour cette expérience-là même si vous changez.
156. Cand : Oui.
157. Cons : Sauf qu'après ce sera quand même difficile de vous y mettre aux deux non ? Enfin bon, vous voyez, toute façon, c'est faisable.
158. Cand : Oui oui je pense, ba là déjà j'ai fini les formations continues.
159. Cons : Qu'est-ce que vous avez fait comme formation ?
160. Cand : J'ai fait la formation « Comment faire l'éduc quand on ne l'est pas ? »
161. Cons : Ah oui vous avez été ?
162. Cand : Oui c'était très intéressant.
163. Cons : Oui paraît-il qu'elle est très bien cette formation.
164. Cand : Oui très bien, le formateur vraiment.
165. Cons : Tout le monde le dit.
166. Cand : Très intéressant, ça m'a vraiment donné envie, enfin ça apporte beaucoup de culture. Après c'est à nous de prolonger le travail. Et j'ai fait « enfants et ados placés » à XX
167. Cons : Oui.
168. Cand : C'était très intéressant aussi. J'ai vraiment appris beaucoup de choses sur mon travail, vraiment très concret avec les familles. Je me suis vraiment rendu compte que des fois, on pouvait mettre les familles de côté, ou des fois, faire en sorte que des ruptures se fassent entre les enfants et leur famille (ouais). Je me suis vraiment rendu compte de choses. Enfin de la difficulté que ça pouvait être pour les parents, que moi j'avais peut-être pas assez envisagé, de comment ça pouvait être difficile pour eux d'avoir leurs enfants placés et de ce qu'ils pouvaient en vivre.
169. Cons : Ba oui parce que vous êtes dans un secteur très particulier où c'est vraiment des mauvais parents.
170. Cand : Ouais voilà.
171. Cons : Donc ils sont mauvais parents pour tout, donc on n'imagine pas qu'ils puissent souffrir ce que souffriraient des parents à peu près normaux (ouais) dans la même situation.
172. Cand : Ouais et même de ce que peuvent vivre les enfants (oui). On a tendance à dire que si les enfants ont un comportement difficile, c'est à cause de ce qu'ils ont vécu eux avant dans leur famille, mais c'est aussi principalement dû à la séparation aussi (hum hum). C'est quelque chose que je ne m'étais jamais dit enfin, j'sais pas pourquoi j'avais pas pensé, pour moi pour eux c'était un soulagement d'être ici au village et pas d'être dans leur famille.
173. Cons : Ouais ça c'est une attitude positive, enfin c'est une position éducative très intéressante de se dire que, d'arrêter de penser que les enfants se conduisent comme ça parce qu'ils ont vécu soit disant plein de choses qu'on imagine qu'on se représente, dont on aura jamais la réalité (hum), mais de se dire, là dans quelle situation il est ? Là il est séparé de ses parents, là on l'oblige à vivre en groupe. On l'oblige à vivre avec moi. On l'oblige à accepter les consignes au nom de quoi ? (hum) On est beaucoup plus exigeant finalement par rapport à lui qu'avec un autre enfant (hum).
174. Cand : C'est vrai.
175. Cons : Et ba ça vous pouvez l'utiliser ça.

176. Cand : Ouais.
177. Cons : Donc d'accord pour les motivations. C'est intéressant ce que vous dites là. Ce qui va intéresser le jury, c'est surtout votre cheminement d'EJE (éducateur de jeunes enfants) à éducateur spécialisé, à l'éducation d'enfants qui sont considérés comme plus en difficulté ou avec un environnement difficile (hum). Mais laissez-le. Ne le refaites pas tout de suite. On va laisser. Donc (ouvre le livret à la page correspondant au point 4.1.2)
178. Cand : Ouais l'environnement de la structure.
179. Cons : C'est le 4.1.2, c'est ça ?
180. Cand : Ouais.
181. Cons : Est-ce que vous pouvez essayer d'écrire sur les feuilles du livret ?
182. Cand : Oui, j'avais pas réussi à...
183. Cons : Vous avez des difficultés ?
184. Cand : Non mais je fais la formation informatique donc je suis allée le voir parce que j'arrivais pas à ouvrir le livret.
185. Cons : Très bien vous l'avez vu ?
186. Cand : Ouais.
187. Cons : Donc ça c'est le 4.1.2.
188. Cand : Oui. Donc là j'ai parlé du tribunal pour enfants. (lecture par la candidate de son écrit) « *Lorsqu'une décision de placement est prise par un juge, on rencontre celui-ci tous les ans ou tous les deux ans en fonction de la durée ordonnée du placement. Avant chaque audience, nous lui faisons part d'un rapport d'évolution de l'enfant et ses relations familiales* ». Après je parle des maisons des solidarités. Donc « *elles sont rattachées à des référentes qui suivent la situation des enfants suite à l'ordonnance du juge. Elles servent souvent de lien entre nous et le juge* ». Je parle des référents. « *Elles servent souvent de lien entre nous et le juge en cas de litiges avec les parents. Elles suivent de près l'évolution des enfants. Les rencontres avec eux sont fréquentes. On les tient au courant de toute décision prise à propos de l'enfant* » (hum hum). Après l'école. « *Nous suivons la scolarité des enfants et faisons le point si nécessaire avec les professeurs des écoles ainsi qu'avec les professeurs spécialisés pour les enfants en difficulté. Nous participons aux réunions des équipes éducatives* ».
189. Cons : Dites-moi ce que vous avez marqué dans le 4.1.3 ?
190. Cand : (lecture par la candidate de son écrit) « *Votre structure* ». J'ai mis un peu l'histoire. « *Le village d'enfants appartient à la fondation « Les Jardins » qui a été créée à la fin de la seconde guerre mondiale par Mireille Chale pour recueillir des orphelins sans séparer les frères et sœurs. Cette mission est toujours d'actualité. La fondation accueille plus récemment les fratries. Le village d'enfants est dirigé par une directrice. Le village est composé de deux sites séparés par une vingtaine de kilomètres auxquels sont rattachés deux chefs de service pour chacun d'eux. Sur le site des « Rosiers » sur lequel je travaille se trouvent cinq pavillons. Sur chaque pavillon travaillent deux éducatrices qui se relayent une semaine sur deux, et un éducateur qui travaille 35 heures* ».
191. Cons : D'accord c'est beaucoup trop court tout ça (rires). On a envie d'en savoir plus (rires).
192. Cand : Oui d'accord (rires).
193. Cons : Donc votre structure c'est... Donc là vous restez sur « Les Rosiers ».
194. Cand : J'ai développé aussi parce que si je parle de l'ado qui vient de là aussi.
195. Cons : Oui mais il faut beaucoup plus développer. Faut faire au moins à chaque fois deux pages.
196. Cand : Oui d'accord.
197. Cons : En tout cas sur la forme. Là ici, l'environnement institutionnel de la structure c'est en fait, vous partez en fait hiérarchiquement du village d'enfants. C'est la fondation « Vie nouvelle » ?
198. Cand : Non c'est « Les Jardins »
199. Cons : C'est différent de « Vie nouvelle » ?
200. Cand : Oui c'est deux associations complètement différentes.
201. Cons : Mais qui font la même chose ?
202. Cand : Oui.
203. Cons : Donc ce serait intéressant d'en parler pour ne pas faire la confusion.

204. Cand : D'accord.
205. Cons : D'emblée vous allez en parler, mais ça c'est dans le 4.1.2 « l'environnement institutionnel ». Donc dans le 4.1.2, vous faites la différence entre les deux « Vie nouvelle » et « Les Jardins ». « Vie nouvelle », ça a été créé par qui ? Et en même temps ?
206. Cand : Je connais pas l'histoire de cette euh...
207. Cons : Ce serait intéressant de savoir si c'est pas le même mouvement qui s'est divisé.
208. Cand : Ouais je sais plus. Je l'avais déjà vu une fois.
209. Cons : Ici dans cette partie, vous allez faire l'historique de la structure.
210. Cand : D'accord.
211. Cons : Mais aussi de l'association en général. Donc si vous voulez c'est l'association ici.
212. Cand : Qui est passée fondation en plus.
213. Cons : Voilà vous voyez. Elle est créée quand ? Quelles sont ses missions ? Parce que les missions sont différentes de maintenant, donc à l'époque elle a été créée quand ? Dans les années 50 ?
214. Cand : Dans les années 40 ouais 43 même.
215. Cons : Pendant la guerre ?
216. Cand : Ouais.
217. Cons : Déjà pendant la guerre ?
218. Cand : Oui j'ai relu ça hier soir sur le site. Pendant la guerre, elle était assistante sociale et j'ai compris qu'elle avait créé ça à l'origine pour ses propres enfants j'ai pas très bien compris c'est pas très clair mais je vais approfondir.
219. Cons : Oui.
220. Cand : Et après elle a accueilli les orphelins de guerre.
221. Cons : Oui.
222. Cand : Et après elle a continué avec un curé.
223. Cons : Oui chez elle en fait ?
224. Cand : Oui je sais pas, c'est pas très clair et après ça été euh.
225. Cons : Elle a été financée comment ?
226. Cand : Par parce que le curé avant, il était étudiant dans une école spéciale donc il a dû avoir des subventions.
227. Cons : Ah oui voilà.
228. Cand : Je pense qu'ils se sont beaucoup construits sur les dons.
229. Cons : Voilà donc c'était une association caritative qui n'avait pas de reconnaissance officielle. Donc à partir de quand elle a eu sa reconnaissance officielle de la DDASS (direction départementale des affaires sanitaires et sociales) ou du ministère de la santé et de la famille ? Voilà ça, c'est tous les points importants de la progression chronologique hein ? Parce que ça ça va intéresser, ça intéresse. Parce qu'on connaît un peu la fondation « Le Jardin » parce qu'on voit les pubs, on voit quelque fois des documentaires à la télé sur la merveilleuse maman qui garde les enfants toute la semaine.
230. Cand : Et tous le mois même ! (rires)
231. Cons : Et c'est les mêmes enfants qui viennent la revoir toute leur vie. C'est ma deuxième maman. Mais vous, vous devez donner d'emblée une vision professionnelle en quelque sorte. Donc l'historique, faut le fouiller et en donner la progression jusque maintenant (hum hum). Et maintenant vous dites qui vous finance ? (hum hum) Voyez « présentez les partenaires donneurs d'ordre financeurs » (s'appuie sur les consignes du livret). Qui est financeur ? Qui est donneur d'ordre ? Je pense que c'est l'ASE (Aide sociale à l'enfance).
232. Cand : Oui l'ASE et le département.
233. Cons : Et le financeur c'est qui ?
234. Cand : C'est l'ASE aussi. Je sais qu'il y a encore des dons.
235. Cons : Il y a encore des dons ?
236. Cand : Oui y'a beaucoup d'appel aux dons.
237. Cons : Donc c'est important de le dire (hum) aussi. Et puis les partenaires avec lesquels votre structure est en relation. Ça veut dire, vous structure « Les Rosiers », vous êtes en relation avec qui de cette grande association ?
238. Cand : D'accord.

239. Cons : Voyez.
240. Cand : Au niveau du siège ?
241. Cons : Voilà, c'est ça qui est important.
242. Cand : C'est rare. Ah si ! Une fois par an, on a une commission.
243. Cons : Oui, ça c'est important. Y'a des comptabilités je pense ?
244. Cand : Oui, mais ça c'est pas du tout de notre ressort, c'est la responsabilité de la comptable et de la directrice.
245. Cons : Bien sûr, mais vous devez quand même le savoir.
246. Cand : Oui.
247. Cons : Donc y'a une visibilité des finances par l'association j'imagine ?
248. Cand : Oui, par l'association et par le département, ouais.
249. Cons : Et le département, c'est le conseil général ?
250. Cand : Oui ils viennent contrôler régulièrement.
251. Cons : Ah alors le conseil général aussi est donneur d'ordre.
252. Cand : Oui, c'est lui aussi qui fixe le nombre de postes tout ça, qui donne l'agrément.
253. Cons : Vous êtes convention 66 ?
254. Cand : Non 51.
255. Cons : Tout ça c'est à indiquer là.
256. Cand : Ok.
257. Cons : Ensuite vous évoquez les mesures et les dispositifs. Alors là, si vous avez des tableaux. Voilà la fondation comment elle est organisée, plus les deux villages d'enfants. Y'en a que deux en France ?
258. Cand : Non y'en a une quinzaine.
259. Cons : Voilà, c'est ça qui faut dire. C'est vraiment toute l'organisation. Si vous avez un tableau pour ça, vous le mettez là.
260. Cand : D'accord
261. Cons : Il faut qu'on comprenne que vous comprenez bien où vous travaillez et à quel niveau vous êtes.
262. Cand : D'accord. Faut que je parle aussi des partenariats à l'étranger ?
263. Cons : Ah oui. Ils font de l'humanitaire ? Ils ont une action humanitaire ?
264. Cand : J'ai vu ça vite fait.
265. Cons : Donc ça, vous allez le dire dans la nature des mesures et des dispositifs.
266. Cand : D'accord.
267. Cons : C'est l'ensemble des mesures et des dispositifs de l'association et plus particulièrement les vôtres. Donc accueillir des enfants et des familles, ça, ça reste toujours la première condition.
268. Cand : Oui, les fratries.
269. Cons : Accueillir les fratries.
270. Cand : Ouais.
271. Cons : Il doit y avoir d'autres mesures ?
272. Cand : Oui, ils ont créé des foyers d'adolescents, des foyers jeunes majeurs.
273. Cons : Ah d'accord. Faut qu'on voit tout ça dans ce chapitre (hum hum). Voilà, donc vous voyez, vous avez de quoi en dire (oui). Ensuite votre structure, donc là, nous sommes aux « Rosiers ». Comment ça s'écrit ?
274. Cand : Oui c'est comme ça.
275. Cons : Là, nous sommes aux « Rosiers ». Là, vous devez dire géographiquement où ça se situe. Ça se situe en pleine campagne ou près de lignes de communication faciles. Voyez, tout ça c'est intéressant aussi.
276. Cand : D'accord.
277. Cons : Ensuite, vous la décrivez comme vous l'avez décrite. Donc deux bâtiments. Vous devez décrire les deux sites. C'est la même directrice ?
278. Cand : C'est la même directrice mais c'est pas du tout le même cas de figure parce que ce sont des maisons qui sont dans un lotissement avec des voisins, des familles normales entre guillemets.
279. Cons : Ah oui !

280. Cand : Alors que l'autre, c'est dans un parc. Y'a un portail, y'a le bureau de la directrice.
281. Cons : Donc les bureaux de la direction sont chez vous.
282. Cand : Voilà.
283. Cons : Il est question de revendre ces maisons et de faire un autre projet. Ou de construire d'autres maisons sur le site. Ou en tout cas de le rapprocher parce que c'est très compliqué d'avoir...
284. Cons : D'accord. Vous avez des contacts avec l'autre site ?
285. Cand : Oui.
286. Cons : Beaucoup ?
287. Cand : Ba les fêtes se font ensemble. Un moment, ils ont essayé de faire les réunions ensemble et tout ça (oui) pour faire des projets communs, mais c'est compliqué comme on est loin des uns des autres, qu'on se voit pas et qu'on y pense pas. (oui)
288. Cons : Donc vous devez décrire les deux sites. L'historique de chacun des sites. Vous restez sur « Les Rosiers » après comme on vous le dit. Voyez, vous décrivez la structure dans laquelle vous exercez. C'est un établissement qui est au même niveau que l'autre site. Ça c'est un premier point. La situation géographique des deux. Ensuite vous faites apparaître les missions des « Rosiers ».
289. Cand : Ba accueillir les enfants.
290. Cons : Oui mais on voit bien que quand on est dans le premier point, c'est pas partout les mêmes missions. Si y'a de l'humanitaire, si y'a... (hum hum). Il doit y avoir des grandes missions générales et les missions particulières. C'est donc prendre en charge les fratries. Puis, vous voyez aussi, est-ce qu'il y a un projet d'établissement ? Quelles sont les grandes lignes du projet ? (hum hum) J'imagine que c'est aller vers l'autonomie, rendre le plus vite possible les enfants aux parents, travail avec les parents.
291. Cand : Oui.
292. Cons : J'imagine qu'il y a des choses comme ça. Ça signifie que vous savez dans quel cadre, par rapport à la famille, on se place. Parce que si vous étiez dans les années 70, on commençait seulement à penser la séparation, c'était la seule solution la séparation. Toute façon, on pensait que si on séparait un enfant des parents, on avait la chance d'éduquer cet enfant en dehors de toute nocivité familiale (hum hum) et on en était là. Et c'est seulement entre 70 et 80 qu'on a commencé à changer de politique par rapport à ces enfants-là et ces familles. Donc y'avait l'idée du très mauvais parent qui perdure encore, mais enfin on y va maintenant avec prudence.
293. Cand : Est-ce que je peux parler aussi que le projet de la directrice a évolué aussi ? C'est-à-dire d'engager beaucoup de personnes diplômées, parfois plus jeunes aussi, plutôt que des femmes d'une cinquantaine d'années.
294. Cons : Bien sûr, donc y'a toute la progression, l'évolution. Tout ce que vous avez pu constater effectivement. Ça ça fait partie du projet j'imagine, qu'elle a apporté quelque chose de professionnel en quelque sorte ?
295. Cand : Oui voilà c'est quelque chose qui lui est assez propre à elle. Ça se fait pas vraiment sur les autres villages.
296. Cons : Oui voilà parce que c'est la bonne maman comme je disais tout à l'heure. C'est celle qu'on montre, donc différente de l'image de la professionnelle médiatisée ou plutôt de la bénévoles d'ailleurs.
297. Cand : Oui voilà c'est ça. Et puis les choses ont beaucoup changé au village d'enfants aux Rosiers. Même ça fait avancer les projets aussi. Beaucoup de choses ont été remis en cause. C'est vrai que avant quand je suis arrivée, j'étais une des premières diplômées à être engagée.
298. Cons : Ah oui !
299. Cand : Oui en 3 ans ça a vraiment énormément changé et personne ne remettait en cause les décisions du chef de service. Y'avait même pas de réunion d'équipe. Y'avait juste les passations. On discutait pas le projet.
300. Cons : Vous allez pouvoir utiliser ça dans la fonction 4. C'est vraiment quelque chose d'intéressant parce que ça vous est particulier et parce que c'est très rare maintenant. C'est les derniers bastions (ouais) où on utilisait pas encore des professionnels, des gens diplômés. C'est des gens sur leur bonne volonté.
301. Cand : Oui c'est ça et que des femmes en fait.

302. Cons: Voilà.
303. Cand : C'était l'idée de la bonne mère, et c'était les femmes qui étaient sur les pavillons et puis les chefs de services, c'était que des hommes. La directrice, c'était une des premières femmes engagée donc je pense ça a aussi...
304. Cons : Ah oui ! Elle est arrivée il y a combien de temps ?
305. Cand : Il y a cinq ans.
306. Cons : Seulement cinq ans ! Ah oui ça c'est très intéressant à dire oui oui, vous y allez là. Alors ensuite vous parlez de l'organisation interne. Comment elle est actuellement ?
307. Cand : D'accord
308. Cons : Puisque vous aurez parlé de l'histoire avant. Et maintenant l'organisation interne par rapport à avant où il n'y avait pas de réunions. C'est là où vous allez parler de vos plannings tout à fait particuliers.
309. Cand : Ouais.
310. Cons : Puisque vous faites une semaine et vous avez une semaine de congés, c'est ça ?
311. Cand : Ouais.
312. Cons : C'est bizarre comme travail. Je crois que j'aurais du mal parce que vous vous sur-mobilisez complètement à chaque fois.
313. Cand : Oui c'est ça et en période de vacances quand les enfants sont là toute la journée, y'a pas de pause. C'est continu. On s'arrête pas, juste quand ils dorment. Et en plus on n'est pas chez nous.
314. Cons : Oui et puis ils dorment à quelle heure ?
315. Cand : Oui c'est ça, alors quand on a que des petits, ils se réveillent tôt. Les ados, ils se couchent tard mais on a la chance qu'ils se lèvent tard. On peut faire la grasse mat' avec eux mais le pire c'est quand on a les petits et les ados en même temps.
316. Cons : Oui.
317. Cand : Faut se coucher tard et se lever tôt.
318. Cons : Et oui donc c'est aussi sur un modèle familial.
319. Cand : Oui donc vous commencez à en parler. Vous l'analysez pas, vous en parlerez je pense en fonction 4. Qu'est-ce que c'est ce changement de modèle ? Alors justement, je l'ai pas dit mais dans la lettre de motivations, c'est pour ça on la fera après, faudra très clairement expliquer vos dispenses pour que le lecteur sache qu'il y aura forcément des choses dont vous n'allez pas parler.
320. Cand : D'accord.
321. Cons : Donc faudra dire que vous parlez pas de ces choses-là parce qu'elles font partie du domaine de compétences 1 et 2. Faudra vraiment les nommer. On verra ça après parce que sinon les jurys sont pas très au courant que vous pouvez faire comme ça. Faudra bien expliquer. Voilà et puis l'organigramme. Vous faites l'organigramme. Soit vous faites l'organigramme sur les deux sites, soit vous faites l'organigramme sur un site, le vôtre. Donc l'organigramme, vous le laissez là et vous ne le mettez pas en annexe pour qu'on puisse le lire en même temps que le texte que vous allez faire. Voilà. Alors maintenant votre position dans la structure. Ah ! (rires)
322. Cand : Oui (rires). J'étais plus inspirée (lecture par la candidate de son écrit) donc « *Je suis rattachée à un pavillon. Je suis chargée de l'accompagnement quotidien de cinq à six enfants. Six actuellement. Ainsi que la gestion du fonctionnement de la maison comme les courses, l'organisation des repas, les achats de vêtements, de jouets ou de tout autre chose nécessaire aux enfants, ainsi que la gestion du budget. Pour ce qui est de l'accompagnement des enfants, je les réveille le matin pour l'école, je les emmène à l'école, la journée, si besoin, je les accompagne chez l'orthophoniste, le psychologue. Le soir, je suis les devoirs et m'en occupe jusqu'au coucher. Je les accompagne chez le médecin si nécessaire. Il n'y a pas de référence quant au suivi des enfants du fait que nous ne sommes que trois à intervenir pour cinq enfants, mais que deux à la fois* »
323. Cons : Ah vous avez toujours quelqu'un ?
324. Cand : Oui maintenant oui. Depuis peu.
325. Cons : Parce qu'avant vous étiez seule ?
326. Cand : Oui .
327. Cons : Et c'est qui la personne ?

328. Cand : C'est une éducatrice qui est EJE comme moi et qui travaille en 35 heures et qui vient seulement sur les moments quand les enfants sont présents.
329. Cons : Elle est en planning coupé, en horaires coupés ?
330. Cand : Oui.
331. Cons : Elle vient le matin, le midi et le soir ?
332. Cand : Non en période d'école, elle vient vers 16 heures et elle finit vers 20 ou 21 heures. Elle est là le mercredi toute la journée (oui), un weekend sur quatre. Fin y'a une éducatrice 35 heures, maintenant on en a une par pavillon (oui). Avant y'en avait une pour deux pavillons.
333. Cons : Donc le soir vous n'êtes pas seule ?
334. Cand : Non en général non.
335. Cons : Jusqu'à 20 heures au moins. Ben c'est déjà ça.
336. Cand : Ah oui ça a changé beaucoup la façon de travailler
337. Cons : Ba bien sûr.
338. Cand : Oui puis aussi on a une lingère qu'on avait pas avant.
339. Cons : Ah oui.
340. Cand : Avant c'est nous qui pliions le linge, qui faisons les lessives.
341. Cons : Par pavillon ?
342. Cand : Non pour tous les pavillons.
343. Cons : Y'a combien d'enfants aux Rosiers ?
344. Cand : 25
345. Cons : Et à l'autre ?
346. Cand : Autant je crois.
347. Cons : Oui, mais quand même y'a des moments où vous êtes seule ?
348. Cand : Oui parce que sur 35 heures ça passe vite.
349. Cons : Et le weekend, vous n'êtes pas toujours à deux ?
350. Cand : Non rarement, on est seule le weekend.
351. Cons : Vous êtes seule de weekend mais les enfants repartent aussi chez eux ?
352. Cand : Parfois, mais moi pas beaucoup. Y'en a un qui part de temps en temps un weekend sur deux ou trois.
353. Cons : Ah oui. Et les parents viennent vous voir ?
354. Cand : Ça dépend pour lesquels. Il y a un hébergement. Ceux qui ont une voiture viennent jusqu'à nous, mais sinon on les emmène à la gare. Les échanges se font à la gare. C'est pas très satisfaisant.
355. Cons : Comment vous faites pour emmener un enfant chez le médecin si vous êtes toute seule ? Parce qu'ils sont souvent malades, comme tous les enfants je veux dire.
356. Cand : Ba en général, y'a une éducatrice qui est vacante, qui est remplaçante, toujours disponible si une de nous est en vacances ou malade. Et quand elle n'est pas en poste, elle sert aussi de soutien. Elle peut prendre la maison. Ou sinon, si on est seule, on demande aux collègues. Ça arrive de répartir les enfants sur les autres maisons.
357. Cons : Ah oui.
358. Cand : On fait comme ça.
359. Cons : Et c'est chaque fois des maisons dans le parc ?
360. Cand : Oui il y a cinq maisons.
361. Cons : Ah oui. Ça a été construit pour ça ?
362. Cand : Oui.
363. Cons : En maison ?
364. Cand : Oui.
365. Cons : Et vous faites le ménage de la maison ?
366. Cand : Non on a une femme de ménage. Mais ça aussi j'ai toujours connu la femme de ménage, mais je crois que c'est assez récent dans l'histoire du village d'enfants.
367. Cons : Ah oui. Elle faisait tout. D'ailleurs comment elle s'appelait ? Comment on l'appelait ?
368. Cand : On les appelait les assistantes maternelles, non les mères éducatrices.
369. Cons : Ce serait intéressant de le dire.
370. Cand : Oui l'évolution. Maintenant moi je suis éducatrice familiale.

371. Cons : D'accord. Voyez y'a quand même toujours la notion de famille (ouais). C'est quand même le modèle familial qui est très prégnant.
372. Cand : De toute façon, ils ont eu du mal à nous trouver un statut par rapport à notre temps de travail. Ils ne pouvaient pas nous mettre le simple statut d'éducatrice parce qu'une éducatrice travaille pas 140 heures par semaine.
373. Cons : Et par mois ça fait le temps ?
374. Cand : Ah non ! On dépasse largement le temps. C'est un forfait qu'ils nous ont créé.
375. Cons : Vous dépassez largement le temps ?
376. Cand : C'est un vaste débat parce qu'on a beaucoup revendiqué ça aussi.
377. Cons : Ah oui.
378. Cand : On s'est battues là-dessus. Et puis après, y'a tous les 35 heures qui sont arrivés. Et puis tout coup, il y a eu beaucoup de litiges entre nous, parce que bon, c'est injuste. On se retrouvait à faire le sale boulot et puis elles, les 35 heures, elles choisissent un peu leur temps de travail. Puis de toute façon, on est tout le temps là.
379. Cons : Ça doit sacrément donner lieu à des conflits.
380. Cand : Oui. (rires)
381. Cons : Parce qu'en plus vous êtes plus payées étant donné que vous faites les weekends ?
382. Cand : Non en plus on a découvert qu'on n'est pas vraiment plus payées. En fait, c'est les dimanches et les jours fériés qui sont payés double, mais sinon c'est la même base.
383. Cons : C'est normal que ce soit la même base mais vous devez quand même avoir des compensations pour les soirées et les nuits ?
384. Cand : Oui mais il nous ont créé un truc spécial pour nous, que les syndicats ont signé et qui est assez aberrant.
385. Cons : Ah oui c'est encore très d'obédience du don.
386. Cand : Oui voilà du don et puis qu'on n'a pas à se plaindre parce que de toute façon la journée les enfants sont à l'école, mais même quand les enfants sont à l'école, on a des réunions. Y'a toujours une réunion, y'a toujours quelque chose à faire, y'a toujours un accompagnement chez l'orthophoniste.
387. Cons : Ba oui. Ou un enfant qui va pas à l'école forcément.
388. Cand : Oui. Il y a des enfants qui ne sont pas scolarisés.
389. Cons : Vous en avez ? Parce que vous les avez à partir de 1 mois ?
390. Cand : Non on les prend pas, mais y'a des enfants de 2 ans donc qui ne sont pas scolarisés.
391. Cons : Et vous, vous en avez qui ne sont pas scolarisés ?
392. Cand : Non.
393. Cons : Ils vont tous à l'école.
394. Cand : Oui.
395. Cand : Y'en a parfois qui vont pas à la cantine. Ils sont renvoyés de la cantine donc faut aller les chercher le midi à l'école.
396. Cons : Pourquoi ils sont renvoyés de la cantine ? Ils se tiennent mal ?
397. Cand : Oui.
398. Cons : Ils sont stigmatisés à l'école ? On dit c'est les gamins du village ?
399. Cand : Oui, c'est vrai qu'ils sont beaucoup stigmatisés. Y'a deux écoles primaires, ils sont vraiment connus en tant que tel, c'est dur pour eux.
400. Cons : Ça doit être très très dur pour eux.
401. Cand : Les instits ne nous aiment pas beaucoup.
402. Cons : Ba non, les instits elles doivent être tendues, encore ces gamins qui foutent le bazar !
403. Cand : Et puis elles ne comprennent pas pourquoi on les laisse à la cantine.
404. Cons : Ba oui puisque vous êtes là, ba oui. C'est des situations, oh la la y'a de quoi avoir des conflits (oui). Alors allez-y continuez. Vous voyez vous êtes dans une situation quand même très intéressante, complètement originale (hum hum), particulière, un petit peu en dehors des règles classiques y compris législatives je dirais, parce que vous êtes un peu hors cadre. Alors allez-y.
405. Cand : Alors je parlais des référents (poursuite de la lecture) « *Nous nous considérons toutes les trois comme référentes des enfants. Cependant il est vrai que chacune d'entre nous avons des relations privilégiées avec certains des enfants et nous pouvons nous sentir plus investies à*

propos de certaines situations. Nous essayons de maintenir une continuité pour les accompagnements chez le psychologue, l'orthophoniste, les entretiens avec les professeurs. Cependant pour les synthèses et les audiences, nous tentons dans la mesure du possible d'être le plus nombreuses présentes. Je réalise les écrits pour les audiences et les synthèses afin que les observations soient partagées par chacun des membres de l'équipe. Je participe activement à celles-ci, aux audiences et aux synthèses. Je suis en relation avec les parents par téléphone ou en visu lors des visites et des hébergements. Je tente dans la mesure du possible de les tenir au courant des événements concernant leur enfant même ceux ne nécessitant pas leur autorisation. J'organise la vie au sein de la maison, met en place les règles. Même si ma collègue et moi tenons à être consensuelles à ce sujet, quelques points diffèrent toujours. Je suis garante du respect de ces règles et j'interviens lorsque si celles-ci ne sont pas respectées. Je suis aussi chargée d'établir une vie qui soit agréable et harmonieuse au sein de la maison, faire en sorte que chaque enfant ait une place bien établie au sein de la maison, qu'il puisse jouer en toute tranquillité, être respecté. J'interviens dans leur relation quand cela est nécessaire pour résoudre leur conflit. J'essaie de répondre à leurs besoins affectifs. J'échange avec eux quant à leur situation et leur questionnement. J'organise des sorties ludiques ou culturelles. Je suis en relation avec les référents sociaux, d'abord pour les demandes d'autorisation pour les inscriptions diverses ou pour leur faire part d'événements importants, d'un problème de comportement chez l'enfant, un problème avec un parent. J'ai beaucoup été amenée à travailler sans chef de service, ce poste ayant été longtemps vacant, ce qui fait que ce type de responsabilités m'ont souvent été conférées. J'ai plusieurs fois suite à mon initiative organisé des transferts d'une ou deux semaines »

406. Cons : Qu'est-ce que vous avez eu comme responsabilités en tant que remplaçante du chef de service ?
407. Cand : C'est vrai qu'on était souvent à même à appeler directement les parents. C'est vrai que maintenant on a une chef de service qui est arrivée depuis un mois ou deux, et du coup on le fait plus. On est beaucoup moins en rapport avec eux. Je me suis rendue compte qu'on passait beaucoup plus par le chef de service. Ce qui est normal. D'ailleurs avant, on avait un chef de service, avant qu'il parte, et ça nous a été reproché d'ailleurs de passer parfois par-dessus lui et de prendre des initiatives ou de ne pas le mettre au courant de certaines choses. C'est vrai qu'on est habituées à être présentes 24 sur 24. Le chef de service étant là sur des horaires de bureau, des fois, on attend pas toujours. Enfin on était habituées. Puis c'est vrai, ce type de poste, ça amène à avoir beaucoup d'autonomie (oui oui). Plus que dans un foyer.
408. Cons : Vous pourrez donner quelques exemples sur le chef de service (hum hum). Des tâches que vous avez faites avec ou sans lui (hum hum).
409. Cand : Donc « *J'ai plusieurs fois organisé des transferts* »
410. Cons : Oui ça c'est important
411. Cand : « *Une fois par semaine, je passe le relais à ma collègue et quand je reprends mon poste, une passation est réalisée. A celle-ci participent notre collègue 35 heures, le chef de service, et parfois la psychologue. Nous résumons la semaine en parlant de chaque enfant. Nous échangeons nos avis, nos observations ainsi que les choses s'annonçant la semaine qui vient. La psychologue nous fait part de ses opinions concernant les enfants, de ce qu'ils peuvent vivre du fait de leur situation. Celle-ci les voit régulièrement en entretiens individuels. La chef de service valide ou non mes demandes d'inscription à des colonies de vacances par exemple. Je lui fais part de tout événement rencontré avec un enfant ou un parent, de la nécessité d'un entretien avec un professeur auquel il peut participer. En général, cela se fait plutôt quand la situation est compliquée. Avec la directrice, depuis la présence d'un chef de service, les échanges se font à propos de questions matérielles ou budgétaires essentiellement* ». Voilà.
412. Cons : Vous réduisez un peu le rôle de la directrice.
413. Cand : Oui, je sais que je suis un peu passée vite, ouais.
414. Cons : Donc reprenez. Refaites un peu plus parce qu'elle a quand même un autre rôle (rires) par rapport à vous, parce que si vous avez un directeur en face de vous, il va dire : « *Je veux bien prendre le poste !* » (rires)
415. Cand : Oui d'accord.

416. Cons : Faites attention. Bon c'est pas mal. Vos tâches y sont. Donc oui, c'est intéressant et on voit bien vos rapports avec les principaux interlocuteurs. Et vos autres collègues, pas seulement les 35 heures, vous n'en avez pas parlé ?
417. Cand : Ah oui non.
418. Cons : Oui y'a les autres collègues.
419. Cand : D'accord.
420. Cons : Y'a les autres collègues comme vous dites que parfois vous les utilisez pour partir, ou alors elles vous utilisent aussi. C'est-à-dire c'est réciproque ?
421. Cand : Oui on se partage les enfants. Des fois on se réunit, on mange ensemble.
422. Cons : Le weekend aussi j'imagine. Vous faites des activités en commun le weekend ?
423. Cand : Oui.
424. Cons : Vous restez pas seulement dans votre pavillon. Vous faites ensemble des...
425. Cand : Oui en général. C'est selon l'humeur de chacun. C'est vrai que l'hiver, on est plus sur notre pavillon. On se voit moins ou lorsque les enfants jouent dehors.
426. Cons : Y'a des aires de jeux à l'extérieur ?
427. Cand : Oui il y a un grand terrain, les enfants font du vélo. Ils jouent au foot. Il y a une ou deux balançoires.
428. Cons : Il y a une petite forêt ?
429. Cand : Oui.
430. Cons : Vous pourrez le dire aussi dans la situation géographique.
431. Cand : Ça c'est intéressant aussi parce que c'est quand même prévu pour les enfants. Vous savez l'histoire de la cour de récréation, elle est importante.
432. Cand : Oui.
433. Cons : On le voit, les enfants quand ils y sont dans la cour, c'est quand même un territoire qu'ils peuvent s'approprier ou non (hum). Ils peuvent faire des expériences comme ça. Elle n'est pas trop trop propre, trop nettoyée la cour ?
434. Cand : Non mais c'est pas une cour, c'est un jardin. C'est un grand jardin. Ils peuvent se cacher, faire des bêtises.
435. Cons : Voilà, c'est ça qui est bien.
436. Cand : Oui. (rires)
437. Cons : Heureusement qu'il y a ça pour eux ! (rires)
438. Cand : Oui ils jouent dans la boue, ils piquent le vélo des petits pour cascader, faire du cross.
439. Cons : Oui c'est bien.
440. Cand : Oui ba c'est la vie !
441. Cons : Oui c'est ça.
442. Cand : Mais c'est vrai qu'ils sont assez autonomes et quand ils jouent dehors, on n'est pas forcément là toujours pour surveiller. Donc ils ont une certaine autonomie dehors. Bon on sait toujours assez vite ce qu'il peut se passer.
443. Cons : Ouais. Ensuite les activités. C'est en fonction de la description que vous avez faite de votre position dans la structure. Vos tâches, on doit les revoir ici.
444. Cand : Ah oui.
445. Cons : Les activités, c'est l'ensemble du travail. Donc ce que vous avez décrit là, ça doit revenir ici. Par exemple, les transferts, les réunions, la vie quotidienne, les weekends, allez chez le médecin, les écrits. Ça doit revenir ici. Vous faites en pourcentage. Après vous faites un commentaire. C'est toujours intéressant de faire un commentaire sur le pourcentage qu'on a choisi (ouais). C'est soit par semaine, par mois ou par an.
446. Cand : D'accord.
447. Cons : Le plus compréhensible, c'est quand même par semaine ou par mois.
448. Cand : D'accord.
449. Cons : C'est intéressant de voir aussi, ce qui prend le plus de temps. Parfois on a des surprises (hum hum). Parfois on voit que les réunions prennent énormément de temps. Ou des éducateurs qui se disent : « *Je passe autant de temps pour les écrits !* » (hum hum). Par exemple, ils sont là en train d'écrire tout le temps. Ou alors en entretien. Ou alors avec les parents. N'oubliez pas les parents aussi. Vraiment tout ce qui est là, ça doit revenir là.
450. Cand : Ok.

451. Cons : Donc réunions, vie quotidienne, mais aussi tous les aspects de la vie quotidienne. Par exemple médecin.
452. Cand : Ça je le mets par exemple médecin ?
453. Cons : Oui, sorties extérieures avec les enfants. Je sais pas comment vous pouvez dire.
454. Cand : Loisirs ou sorties extérieures.
455. Cons : Voilà. L'orthophoniste, la psychologue, le CMP (centre médico-psychologique), le CMPP (centre médico-psycho-pédagogique). Qu'est-ce qu'on a dit ? Les parents. Les réunions.
456. Cand : Les audiences, synthèses.
457. Cons : Voilà. Et transferts. Il faut le mettre parce que ça prend du temps en préparation, avant et après. Voilà, ça indique à peu près l'ensemble de vos tâches d'éducatrice. Il est déjà 5h30 mais c'est grave. Une fois que vous aurez fait ça, vous avancerez plus vite. Le public. Problématiques. Caractéristiques. Les caractéristiques d'abord et les problématiques ensuite.
458. Cand : Alors. Je sais pas si c'est ce que j'ai fait...
459. Cons: Enfin bon, c'est rien.
460. Cand : « *Les enfants accueillis au village sont placés suite à une OPP (ordonnance de placement provisoire) ou par un placement direct mais la plupart des placements font suite à une OPP* »
461. Cons : Quand vous utilisez ça, il faut absolument l'écrire en toutes lettres.
462. Cand : D'accord.
463. Cons : Bon vous allez être avec des gens avertis mais vous pouvez être lue par des gens non avertis.
464. Cand : D'accord.
465. Cons : Donc c'est obligatoire de le faire comme ça.
466. Cand : D'accord. « *Les enfants accueillis ont entre 2 et 17 ans. Certains sont basés sur des violences, des abus sexuels, de graves carences éducatives, suite à la maladie ou au décès de leurs parents, errance, dépression. Beaucoup souffre de la séparation du deuil de leurs parents. Certains expriment verbalement leurs manques ou alors, cela s'exprime par un comportement agité, parfois agressif. Certains sont en colère, refusent l'autorité et ont surtout de graves comportements à l'école, mettant en péril leur scolarité, ayant du mal à supporter la collectivité et étant en grande demande d'individualisation. Beaucoup sont trop tournés vers leurs problèmes familiaux pour se tourner vers les apprentissages scolaires* ». Donc là oui, je suis passée... Ils disent de mettre des exemples (oui). « *Par exemple, cet enfant de 7 ans a toujours eu des problèmes de comportement à l'école. A la maternelle, il rentrait dans de terribles colères. Il insultait sa maîtresse, la frappait. En primaire, cela s'est calmé mais il refusait parfois délibérément de faire son travail, se traînait par terre pendant que les autres travaillaient. Ayant pendant un temps retrouvé une certaine stabilité familiale, voyant régulièrement sa mère et ayant des nouvelles de son père, son comportement s'est largement amélioré. Mais alors que sa mère a attendu un nouvel enfant et ne venait plus régulièrement le voir, les troubles scolaires sont réapparus. Il déchirait ses cahiers, battait ses camarades et surtout empêchait ses camarades de travailler. Au sein du pavillon, les problèmes de comportement se posent aussi bien sûr. L'enfant s'oppose à l'adulte. Il refuse les frustrations, devient agressif et parfois insultant. Certains enfants se mettent en danger et refusent leur placement et fuguent. Un adolescent fugue régulièrement. Un weekend sur deux en moyenne. Il se fait héberger chez des copains ou traîne dans les gares. Il finit par rentrer chez sa mère qui n'a pas le droit d'hébergement et qui le ramène au village. Certains enfants rejouent les abus sexuels qu'ils ont pu subir sur d'autres enfants* ».
467. Cons : Ok d'accord. Les caractéristiques, c'est intéressant. Donc je pense qu'on pourrait en dire plus mais bon. Si vous voulez les caractéristiques pour moi, ce que j'entends moi par caractéristiques, c'est-à-dire c'est une description que n'importe quel professionnel pourrait faire (hum hum). Ces enfants, c'est des enfants qui sont placés sous OPP. Ils sont comme ça, comme ça, comme ça. Difficultés, violence et refus scolaire. Les problématiques, c'est les problématiques de votre point de vue d'éducatrice, là vous devez déjà vous placer en éducatrice. Vous avez commencé, mais je trouve qu'il faut aller un tout petit peu plus loin sur les problématiques. C'est-à-dire une éducatrice spécialisée, elle a pour mission l'orientation, la socialisation, l'intégration donc au regard de ça, ça vous êtes encore dans le trop général. C'est-

- à-dire c'est quoi les problèmes de socialisation chez ces enfants ? Ils en ont certainement. Donc des difficultés de vie en groupe, ils ne supportent pas la frustration. C'est-à-dire vous, de votre point de vue d'éducatrice, qu'est-ce que vous avez à résoudre le plus avec ces types d'enfants de votre point de vue d'éducatrice ? Par exemple, vous n'avez pas à résoudre en direct l'échec scolaire, mais vous avez à résoudre très indirectement, pas très, indirectement, les difficultés scolaires en surveillant les devoirs, mais ils ont des difficultés aussi à faire leurs devoirs, en les levant le matin pour qu'ils aillent à l'école dans de bonnes conditions, en leur donnant à manger, en ayant de bons rapports, en parlant très souvent avec les institutrices. Vous voyez ? (hum hum). En retour, vous ne parlez pas de vous mais vous parlez des enfants. Ça veut dire qu'ils voudraient aller à l'école sans manger, ils n'ont pas la notion de l'heure pour aller à l'école. Ils ne supportent pas de prendre le bus. Ils ne supportent pas de traverser la route dans les clous (hum hum). Ils sont tout de suite violents dès qu'ils se voient, ils ont gardé l'histoire d'hier pour se battre le lendemain. Vous voyez des choses comme ça. La socialisation, c'est toute votre vie à vous. Il faut qu'on la voie de votre point de vue à vous donc j'imagine que ce sont des enfants qui ont des difficultés à s'endormir, non ?
468. Cand : Non j'ai pas ce genre de problème.
469. Cons : Quelles sont les difficultés que vous avez le plus ?
470. Cand : Les problèmes de frustration.
471. Cons : Pour s'habiller ?
472. Cand : Non ça aller à l'école, ils y vont en général.
473. Cons : Après ce qu'on pourrait attendre de l'autonomie d'un enfant. Est-ce qu'ils ont des comportements de bébé ?
474. Cand : Pas trop non je pense pas. Je pense aux jumeaux, non je trouve que dans l'ensemble...
475. Cons : Alors les problèmes de langage. Est-ce qu'ils parlent bien ? Est-ce qu'on a du mal à les comprendre ?
476. Cand : Certains oui ont des carences en langage. Mais ça c'est juste un, parce que sinon, la plupart sont plutôt avancés là-dessus, plus que la moyenne. Ils posent plus des problèmes de comportement à l'école.
477. Cons : Alors est-ce qu'ils sont plutôt adultomorphe ? Du fait de leur histoire, est-ce qu'ils ont un comportement... Qu'on peut considérer comme des faux adultes ?
478. Cand : Oui je vois. Parfois oui.
479. Cons : Ça c'est intéressant à dire aussi. J'imagine qu'ils ont comme ça une conscience de la réalité. Les traumatismes qu'ils ont eus, la séparation, ça donne lieu certainement à des réflexions, des comportements, ou alors des comportements de responsabilité. Comme vous avez des fratries.
480. Cand : oui la grande sœur qui joue la maman.
481. Cons : Voilà, ça c'est aussi des complications, c'est-à-dire qu'ils sont grands trop tôt.
482. Cand : Oui.
483. Cons : Vous devez avoir ça.
484. Cand : Oui je pense à une petite fille.
485. Cons : Les grands qui veulent avoir la mainmise sur les petits.
486. Cand : Oui ça beaucoup.
487. Cons : Ça c'est assez typique de ce type d'enfants. Alors tout ce qui est du caractère abandonnique aussi. Tout ce qui a été décrit en long et en large par les psys sur l'enfant abandonnique et comment il se comporte quoi. Il faut partir de votre point de vue d'éducatrice pour dire voilà, les enfants sont comme ça. Ils ont tels comportements.
488. Cand : D'accord
489. Cons : Donc les problématiques, c'est du point de vue d'une éducatrice.
490. Cand : D'accord.
491. Cons : Enfin c'est celles qu'elle observe.
492. Cand : D'accord.
493. Cons : N'oubliez pas la communication parce que ça c'est important, entre eux je veux dire, y compris qui parlent bien même mieux, qui s'expriment relativement bien, avec cette facilité aussi de s'exprimer sur eux, qu'un enfant dans une famille normale n'a pas besoin de faire. Et eux, vous trouvez pas qu'il y a quelque chose par rapport à ça chez ces enfants ?

494. Cand : Si certains on ressent vraiment qu'il y a un accompagnement psy ! (rires)
495. Cons : Bien sûr.
496. Cand : C'est-à-dire l'auto-analyse des fois y'a de ça ?
497. Cons : Constante, ça dépasse le cadre (rires) ! Oui mais c'est ça. On est très étonnée mais c'est difficile avec ces enfants (hum) parce qu'on a pas trop d'accroche. Si ? Vous trouvez pas ?
498. Cand : Souvent les enfants les plus agités, c'est souvent des enfants qui sont très intelligents
499. Cons : Oui l'agitation, c'est important (oui). Soit l'agitation soit la passivité (oui). Y'a aussi beaucoup de jeux sado-maso ?
500. Cand : Oui beaucoup de jeux sexuels, beaucoup plus que chez d'autres, même pour ceux qui n'ont pas subi de sévices, d'abus quoi.
501. Cons : C'est comme ça qu'à vingt cinq ans, ils iront chez un psy. Ils diront « *J'ai été abusé* » parce qu'ils ont beaucoup joué à ça dans leur... On voit bien comment ça peut se construire dans la mémoire (oui). Oui voilà, des jeux sexuels aussi (hum) qui sont pas aussi prégnants chez les enfants du même âge dans d'autres contextes.
502. Cand : Oui après moi j'ai d'autres enfants...
503. Cons : Certainement que ça doit faire peur à la fois aux instits et aux autres enfants ?
504. Cand : Aux éducateurs surtout. Moi ça me... Enfin je sais que parce que c'est difficile. Qu'est-ce qu'on fait avec ça ?
505. Cons : Et qu'est-ce que vous faites ? (rires)
506. Cand : Ba souvent, c'est toujours le discours. Ne pas essayer de salir les choses. Essayer de.. on en avait parler, de rétablir les tabous. C'est important qu'il y ait un tabou là-dessus.
507. Cons : Ba oui les interdits fondamentaux.
508. Cand : Voilà en même temps de dire pourquoi c'est interdit. Ils savent bien que ça existe. Alors c'est expliquer pourquoi les adultes le font et les enfants n'ont pas le droit.
509. Cons : C'est eux qui demandent ça ?
510. Cand : Non je pense que c'est moi qui me suis posée la question comment il fallait que je dise.
511. Cons : On n'est pas obligée de tout expliquer.
512. Cand : Oui voilà.
513. Cons : Quand on dit un interdit, on le dit et c'est tout.
514. Cand : Oui c'est un interdit entre enfants, y'a pas à faire ça.
515. Cons : Comme entre enfants et adultes (voilà) parce que eux le savent pas.
516. Cand : Ne pas en faire tout un drame non plus.
517. Cons : Bien sûr. Et aussi de considérer que c'est leur théorie à eux. J'imagine que vous devez entendre des choses qui ne sont pas exactes (euh) sur les théories sexuelles ?
518. Cand : Oui, ah je sais qu'ils en parlent beaucoup. Ils sont quand même assez informés ou ils s'écrivent des mots.
519. Cons : Ce que je veux dire, c'est qu'il semble quand même que les enfants ne pensent pas comme des adultes, y compris à ce sujet-là. Ils ont construit leurs propres théories qui leur sont propres et quand on les écoute... Moi je me souviens d'une petite fille, elle voulait absolument savoir. Elle savait comment s'y prendre et elle cherchait... elle avait dix ans et elle cherchait à avoir ce que c'était les règles.
520. Cand : Ah oui ?
521. Cons : Donc naturellement y'avait toujours quelqu'un qui était prêt à lui expliquer. Tellement on a envie qu'elle sache. Donc on l'informait. Et bien, ça n'a strictement rien changé à ses théories. Elle savait que ce qu'on lui avait dit était totalement faux par rapport à ce qu'elle pensait mais elle avait totalement reconstruit un savoir par rapport, de ce qu'elle a entendu d'une explication tout à fait technique.
522. Cand : Oui.
523. Cons : Vous devez certainement avoir des questions comme ça ?
524. Cand : Oui.
525. Cons : Qu'est-ce que vous faites ? Vous lisez des contes ?
526. Cand : Oui on lit beaucoup de contes. En ce moment, c'est Peau d'âne. Oui c'est des choses pour lesquelles on a des livres là-dessus. On a des livres. Je sais que pour les garçons, ils en parlent pas. Enfin, ils savent que tout ça est interdit. On ne leur autorise pas les jeux sexuels entre eux. Après je leur dis « *Il n'est pas interdit d'en parler* » (hum) mais y'a la façon d'en parler, d'être

- vulgaire et puis pour les filles, qu'elles ne vont pas se faire des amies en étant aussi, de chercher à plaire
527. Cons : Mais je pense au niveau
528. Cand : Mais ça je pense que c'est aussi un sujet qu'il faut que je développe par des lectures ou quoi parce que c'est vrai que j'ai beaucoup de questionnements là-dessus.
529. Cons : Oui Vous lisez la première expérience.
530. Cand : C'est celle que j'ai commencé à rédiger que j'avais déjà lue.
531. Cons : Bon on en est là maintenant. On en est au choix.
532. Cand : Oui.
533. Cons : Donc est-ce que ça vous dit de faire cette fratrie plus l'ado ?
534. Cand : Oui.
535. Cons : Dans la mesure où l'ado... Moi je pense que ce serait plus riche de faire cette fratrie plus l'ado dans la mesure où votre ado ça fait que deux mois que vous l'avez.
536. Cand : Oui parce que là y'a vraiment quelque chose d'aboutie qui a continué ensuite. Après je peux dire qu'il y a eu un début, un accueil, un diagnostic enfin mais que ça reste un peu en suspend parce que c'est pas terminé et tout le travail reste à faire encore.
537. Cons : Oui mais vous pouvez aussi le finir petit à petit.
538. Cand : Oui après ça peut avancer.
539. Cons : C'est-à-dire vous pouvez commencer à le faire et puis vous le terminez en avril mai (oui). Vous aurez quand même plus d'éléments. Disons qu'on va garder l'idée que vous parlez aussi de cet adolescent. En plus.
540. Cand : D'accord.
541. Cons : Vous commencez à écrire sur lui et en mai juin vous terminez l'écrit sur cet ado parce que du coup vous aurez quand même 6 ou 7 mois donc là vous arrivez à en savoir un peu plus sur lui (hum) et vous pouvez un peu mieux décrire votre pratique. D'accord ? Est-ce que vous vous inspirez bien de ça, du référentiel fonctions ?
542. Cand : C'est vrai qu'avec Florence on avait fait le plan à partir de ça mais bon non.
543. Cons : Je vous conseille quand même de le reprendre parce que en prenant en compte chacun des items. Donc y'en a trois pour la fonction 1. Donc vous analysez les informations c'est-à-dire vous avez des informations de la commande sociale. Comment vous avez ces informations ? (hum) Est-ce que vous allez voir les dossiers ? Est-ce que vous avez des réunions ? Comment ça se passe pour que vous ayez ces informations ? Parfois on en a beaucoup parfois on en n'a pas. Y'a des institutions où y'en a très peu ou alors les éducateurs ne veulent pas trop y aller dans le dossier (hum). Ils attendent puis après ils vont voir dans le dossier après avoir rencontré la personne.
544. Cand : Oui c'est comme ça que je fais aussi.
545. Cons : Vous faites ça aussi ?
546. Cand : Oui je préfère sinon j'ai l'impression de me construire des a priori.
547. Cons : Voilà pour autant, il faut quand même que vous disiez dans votre écrit, la confrontation au dossier. Qu'est-ce que ça vous apporte et qu'est-ce que ça modifie ? (hum hum) Ensuite vous établissez une relation éducative avec l'enfant (hum). Voilà c'est quoi établir une relation ? Par exemple un enfant qui arrive avec des propos très crus sur la sexualité, qu'est-ce que vous faites ? Vous avez tout de suite à faire quelque chose avec les enfants (hum hum). Là c'est intéressant pour vous parce que si vous voulez y'a pas beaucoup d'éducateurs qui travaillent avec des enfants, vous savez ça ? En tout cas en VAE.
548. Cand : Ah oui.
549. Cons : Oui je vous assure. Ceux que j'ai. C'est vrai, c'est des adultes, beaucoup, beaucoup d'adultes. De toutes sortes. Prévention spécialisée, c'est des ados, grands ados. Mais des enfants comme vous de cette tranche-là, y'en a très peu.
550. Cand : C'est vrai quand formation, y'avait essentiellement des personnes en VAE, on devait être quatre sur une vingtaine à travailler en foyer d'enfance. Le reste, c'était avec des handicapés mentaux.
551. Cons : Alors effectivement les autres avec des expériences avec des enfants, c'est beaucoup les MECS (maison d'enfants à caractère social) ou les foyers d'enfance. Ou les ITEP (institut thérapeutiques éducatifs et pédagogiques). Mais les enfants dans cette tranche d'âge en dessous

- de dix ans, y'en a vraiment très très peu. Donc c'est pour ça que ça va être intéressant parce que c'est quand même une expérience éducative qui ne ressemble pas aux autres, mais c'est aussi les enfants, un secteur, où on n'embauche en général toujours des gens diplômés. Vous l'êtes vous (hum) mais je veux dire tout cas on embauche beaucoup d'éducateurs qui ont le diplôme (hum). Ça doit tenir aux situations administratives des institutions. C'est beaucoup l'administration publique qui s'occupe des enfants en bas âge. Alors qu'après c'est plutôt les associations. Donc les associations ont plus de liberté pour embaucher qui elles veulent (ouais). Il me semble. En tout cas, vous établissez une relation éducative avec ses enfants-là et avec cette fratrie. Donc vous avez à la fois la fratrie et chacun des enfants de la fratrie. Donc il faut bien dire que vous avez à la fois des frères et sœurs mais que vous avez chaque fois un individu. Voilà, c'est ça qui est intéressant. Et qu'est-ce que vous mettez en place tout de suite ? Ensuite vous faites un diagnostic éducatif, une hypothèse d'intervention socio-éducative, c'est-à-dire très vite, à mon avis, vous avez de quoi en dire, parce que très vite vous indiquez sur quels points vous devez intervenir avec ce type de gamins. Vous devez le savoir assez rapidement ?
552. Cand : Oui généralement au bout d'une semaine il commence à montrer qui il est.
553. Cons : D'accord. Est-ce que vous faites ça par écrit dans votre pratique ?
554. Cand : Oui on écrit dans un cahier de passation une fois par semaine.
555. Cons : Mais par exemple quand vous avez des enfants nouveaux. Ça vous arrive souvent d'avoir des enfants nouveaux ?
556. Cand : Non pas très souvent
557. Cons : Ah oui c'est ça et pour ces trois enfants par exemple, votre hypothèse d'intervention, votre diagnostic éducatif, vous l'avez mis dans le cahier de passation ?
558. Cand : Non, qu'est-ce qui a été écrit ? Non, y'a un livret de projet individuel où on décrit dedans. C'est un peu des trucs à remplir. Bon c'est, après on décrit plus le comportement de l'enfant, ce qu'il vit.
559. Cons : Dans le cahier de passation ?
560. Cand : Non dans un livret individuel.
561. Cons : Et vous avez à écrire ? Il faut quand même en parler de ce livret (oui) parce que c'est un truc institutionnel (oui). Donc vous écrivez dès les premiers huit jours dans ce livret ?
562. Cand : Y'a pas de règle. C'est vrai qu'on a été longtemps sans chef de service donc on faisait un peu comme on voulait.
563. Cons : C'est-à-dire le projet individualisé, c'est avec l'application de la loi de 2002.
564. Cand : Oui, oui, ces livrets-là ont été créés par rapport à cette loi. Je me rappelle quand je suis arrivée.
565. Cons : C'est pour ça qu'il faut le dire (voilà) donc là, dans la fonction 1, vous introduisez la loi 2002.
566. Cand : D'accord.
567. Cons : Donc ça, c'est obligatoire. Ça veut dire que vous êtes déjà dans une connaissance du cadre législatif (oui). Et donc, vous dites que ça peut être un outil assez souple finalement mais il n'empêche que vous n'êtes pas obligé d'avoir écrit ce pré-projet ou diagnostic mais en tout cas-là, dans votre écrit de la fonction 1, faut le faire (hum hum). Dans un sens, il faut dire « *Voilà moi au bout de huit jours, après huit jours d'observation avec ces enfants, je me suis dit qu'il faudrait que... que je mette l'accent sur... que je fasse ça... que je vois ça ... voilà tous les problèmes que ça pose... problèmes de santé, problèmes psychologiques, problème éducatifs* » (hum hum). Voilà comment vous allez organiser ce travail-là. Donc c'est ça le diagnostic éducatif (hum hum), c'est de dire « *Voilà ce qui est de mon domaine, de mon domaine, moi c'est tel point tel point tel point, voilà ce qui est du domaine, à mon avis il me paraît en difficulté, il parle beaucoup de la séparation ou du deuil, ou elle pleure tous les soirs longtemps donc y'aura peut-être besoin d'une aide psychologique, y'a aussi le médecin si elle est en mauvaise santé* ». Voilà. Donc vous faites une synthèse de vos observations pour faire le diagnostic (hum) puis ensuite préfiguration du projet individuel.
568. Cand : D'accord. Mais après les projets individuels quand je pense aux jeunes enfants, je trouve que c'est facile de faire un projet individuel quand on a un enfant qui pose beaucoup de soucis comme des soucis d'apprentissage, de langage, faut l'orienter, faire un bilan médical ou

- neurologique, ou ce genre de chose (oui). Mais par exemple quand je pense que ce sont des enfants qui globalement vont bien, on peut parler de stabilisation ?
569. Cons : Oui c'est ça qui faut dire. Ces trois enfants vont bien ?
570. Cand : Oui fin je trouve, surtout les jumeaux. Globalement, la grande soeur a des difficultés à l'école en même temps elle avance, elle va à l'orthophoniste.
571. Cons : Oui, ba déjà vous lui apportez la sécurité, et comment vous lui apportez ? (hum) Une sécurité qui va faire que vous allez avancer tranquillement. Donc vous allez la soutenir tous les soirs avec les devoirs scolaires.
572. Cand : Oui d'accord c'est ça.
573. Cons : C'est pas obligatoirement sur le plan du comportement, l'éducatif, c'est pas seulement ça. Un enfant, c'est en considérant ses besoins. On peut en parler pendant des heures d'un gamin, même si il va bien, moi je trouve.
574. Cand : Oui, mais c'est pas rapport au projet individuel parce que...
575. Cons : On va bientôt s'arrêter parce que j'ai peur d'être enfermée moi (rires).

DÉVELOPPER UN DISCOURS D'EXPÉRIENCE SUR LE TRAVAIL

Contribution à une analyse des discours et des interactions en situation d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience

Résumé : Les pratiques d'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience se définissent à l'interface du travail, de la formation des adultes, de l'orientation et de l'accompagnement des parcours socio-professionnels. Elles reposent sur une activité, dont les contours se sont progressivement définis par les acteurs du champ eux-mêmes. Alors que des réflexions et des expérimentations sont aujourd'hui engagées pour créer des parcours certifiant de nature à permettre l'accès au métier, notre recherche vise à contribuer à la conception de dispositifs de formation en direction des conseillers chargés de l'accompagnement des candidats. A partir d'une observation ethnographique conduite dans un organisme de formation au travail éducatif et social, des entretiens d'accompagnement VAE ont été analysés. Une perspective tentant d'articuler les dimensions référentielles, discursives, énonciatives, contextuelles et interactionnelles des discours a été adoptée pour rendre compte d'une part de l'activité des acteurs en situation d'accompagnement, d'autre part des modalités dialogales par lesquelles un discours d'expérience sur le travail peut se développer dans les interactions conseiller/candidat. La recherche s'est ainsi d'abord centrée sur les discours d'expérience produits au cours des entretiens. Nous nous sommes intéressée aux caractéristiques de ces discours pour comprendre l'activité qu'ils supposent du point de vue des acteurs, les expériences qu'ils convoquent et les espaces d'activité fictionnels qu'ils font émerger. Les interactions conseiller/candidat au cours des entretiens d'accompagnement ont ensuite été analysées pour comprendre en quoi l'activité dialogale contribue au développement par le candidat d'un discours d'expérience sur son travail. Différentes configurations prennent place au cours du dialogue entre le conseiller et le candidat (accompagnateur/accompagné, éducateur/éducateur, évaluateur/évalué) mettant en évidence une trajectoire d'engagements pluriels des acteurs dans l'activité. Elles apparaissent comme une source d'étayage au développement de la pensée et du discours du candidat sur son travail. Ces configurations se manifestent par des « voix » mises en scène qui convoquent des expériences passées, anticipées ou imaginées, associées à des espaces d'activité distincts de la situation d'accompagnement (le travail, l'écriture du dossier, le jury). Parce qu'elles permettent au candidat de s'engager dans des « dialogues fictifs » reconfigurant les places endossées par chacun, ces configurations permettent d'appréhender les mouvements interprétatifs du candidat et rendent possible une transformation du point de vue porté sur l'activité professionnelle. Un « jeu » s'installe alors entre conseiller et candidat dans « l'espace protégé » de l'entretien d'accompagnement au sein duquel s'organise et s'expérimente une variation des contextes d'énonciation de l'expérience. Ceux-ci favorisent

le développement de différentes formes de discours d'expérience sur le travail qui sont susceptibles d'être réinvestis dans les activités cible auxquelles l'accompagnement prépare (l'écriture du dossier et la confrontation avec le jury). Les variations d'adresse fictive induisent des remaniements au niveau de l'activité du candidat. Celui-ci est alors conduit à regarder son activité de travail par les yeux d'un autre. Ce sont là autant d'occasions de configurer son activité de travail par le discours en privilégiant, à chaque fois, un certain point de vue. Si le développement d'un discours d'expérience sur le travail chez le candidat est amorcé par la pluralité des destinataires auxquels il s'adresse, alors il importe de construire des situations d'accompagnement qui favorisent cette variation des adresses. En tant que ressources de l'activité du conseiller et du candidat, ces configurations apparaissent donc comme un instrument dont l'appropriation par les uns et les autres se présente comme centrale en situation d'accompagnement VAE. A ce titre, il pourrait constituer un outil d'analyse de l'activité précieux à la formation des conseillers.

Mots clés : accompagnement ; Validation des Acquis de l'Expérience (VAE); activité ; discours ; interaction ; développement ; expérience

DELEVOPING DISCOURSES OF EXPERIENCE ABOUT WORK : Contribution of discourse and interaction analysis to the practices of guidance for the Accreditation of Prior Learning

Abstract : At the interface of the work, vocational training, and guidance for professional career paths, the guidance practices for Accreditation of Prior Learning (APL) are based on an activity whose properties have been gradually formalized and developed, since the introduction of the legislative framework in 2002, thanks to the actors of the field themselves. While discussions are now committed at the university to create pathways to certification, such as to permit access to the profession, we believe that a thorough research on the work activity of guidance practices in Accreditation of Prior Learning may contribute to the design of training devices addressed to advisers in order to assist candidates in their preparation. Based on an ethnographic observation conducted in a training organization in the field of Social Work, our data consists of audio recordings of guidance interviews between advisers and candidates. A perspective articulating the referential, discursive, enunciative, contextual and interactional dimensions of the discourse was adopted. On the one hand, we aimed to describe the activity of the actors in guidance situations. On the other hand, we sought to understand the dialogal modalities by which a discourse of experience on work can be developed in the adviser / candidate interactions. Firstly, the research focused on discourses of experience produced by candidates and advisers during guidance interviews. We analyzed them separately from interactional context in which they are produced. We are interested in the characteristics of the discourses of experience to understand the activity they involve from the point of view of the actors, the experiences they summon, and the fictional activity areas' emergence (the space of educational work, the space of writing activity the APL file, the jury APL space). Then, the research focused on interactions between advisers and candidates in guidance interviews, in order to understand how the dialogical activity they underlie, contributes to the development of the candidate's discourse of experience about his work. Different dialogic configurations (educator/ educator; adviser/candidate; appraiser/appraisee) take place during the dialogue between the adviser and the candidate. They

underline different trajectories of the actors engaging in the activity. They are like a support for the development of candidate's thought and discourse about his work. These dialogic configurations are manifested by voices staging that summon past, expected or imagined experiences. They are associated with fictional activity areas separated from the guidance situation. Because they allow the candidate to engage in fictitious dialogues by reconfiguring the places taken in the relationship, these dialogic configurations give access to interpretative movements in thought and speech of the candidate's activity, and they enable a transformation of the point of view focused on the professional activity. We can consider that a sort of "game" is established between adviser and candidate in the "protected space" of the guidance interview in which a variation of the contexts of enunciation of experience is organized and experienced. These contexts encourage the development of different forms of experience's discourse that are likely to be reinvested in the target activities to which the guidance prepares (the writing of the dossier and the confrontation with the jury). The fictitious address variations induce changes in the candidate's activity. The latter is then led to look at his work activity by the eyes of another. These are all opportunities to configure his work activity through discourse, giving each time a certain point of view. If the development of an experience discourse on the candidate's work is initiated by the plurality of recipients to whom this discourse is addressed, then it is important to construct guidance situations that favor this variation of addresses. As resources of the activity of the adviser and the candidate, these configurations thus appear to be an instrument whose appropriation is central in the guidance situation. As such, it could be a useful tool for analyzing activity in the training of advisers.

Keywords: guidance; Accreditation of Prior Learning (APL); work activity; discourses; interaction; development; experience

