



## Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement : l'exemple de la VAE

Vanessa Rémary

### ► To cite this version:

Vanessa Rémary. Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement : l'exemple de la VAE. Barbier Jean-Marie, Thievenaz Joris (coord.). Le travail de l'expérience, L'Harmattan, pp. 209-236, 2013, 978-2-343-00028-2. halshs-00984642

**HAL Id: halshs-00984642**

**<https://shs.hal.science/halshs-00984642>**

Submitted on 5 May 2014

**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.

# Le Travail de l'expérience

La compréhension de la construction de l'expérience et son utilisation apparaissent aujourd'hui comme une voie majeure de développement de la formation et de la recherche sur la formation. Cet ouvrage porte significativement sur le *travail de l'expérience*. Manière de signifier que c'est moins le produit de l'expérience qui importe que la manière dont elle se construit et se transforme, chaque étape constituant à la fois l'assise et le moyen de l'étape suivante. L'expérience n'est pas une entité uniforme : elle est à la fois et indissociablement vécu, activité mentale et activité discursive ; les distinctions que l'on peut opérer en son sein sont des distinctions pour l'analyse, et non des entités ontologiques distinctes. L'expérience est aussi le produit d'interactions entre sujets et entre espaces d'activités, ces derniers ayant chacun leurs règles propres, mais associés sous forme de configurations. L'hypothèse principale sur laquelle repose cet ouvrage est donc précisément que le travail de l'expérience, obligatoirement situé dans l'histoire des sujets, consiste en une itération constante entre vécu, élaboration et communication de l'expérience.

L'ouvrage est organisé autour de cinq questionnements :

- les voies d'accès à l'expérience ;
- expérience et association d'espaces d'activités ;
- interactions entre sujets et construction de l'expérience ;
- l'analyse de la construction de l'expérience ;
- les rapports entre expérience et formation.

Fruit d'un collectif de recherche constitué au sein de l'axe de recherche « Activité, expérience, apprentissage » du Centre de recherche sur la formation (CRF) du Conservatoire national des arts et métiers, cet ouvrage réunit les contributions de plusieurs membres ou membres associés du laboratoire :

*Martha Arciniegas* (Doctante, CRF Cnam), *Jean-Marie Barbier* (Professeur, Cnam), *Séphora Boucenna* (Assistante, université de Namur), *Martine Dutoit* (Maître de conférence, université d'Evry), *Angelo Greco* (Doctant, CRF Cnam), *Sylviane Martin* (Doctante, CRF Cnam), *Patrick Mayen* (Professeur, AgroSup Dijon), *Vanessa Rémy* (Assistante, Université de Genève), *Fabienne Saboya* (Doctante, CRF Cnam), *Joris Thievenaz* (Chercheur CRF Cnam ; UPMC), *André Zeitler* (Maître de conférence, IUFM de Bretagne).

## ACTION ET SAVOIR – SÉRIE RECHERCHE

est une collection d'ouvrages de recherche s'adressant particulièrement à des professionnels et des chercheurs intéressés par la théorisation de l'action dans différents champs de pratiques et par la construction conjointe, en situation, des activités et des sujets. Elle est fondée sur l'hypothèse de rapports étroits et réciproques entre engagement de l'action et production de savoir.

*Action et Savoir – Série Recherche*  
Dirigée par Jean-Marie Barbier



ISBN : 978-2-343-00028-2

32 €

Action  
&  
Savoir

Série  
Recherche

L'Harmattan

Ouvrage coordonné par  
Jean-Marie Barbier et Joris Thievenaz



UNI-GE FPSE

1 071669572

# Le Travail de l'expérience

Ouvrage coordonné par  
Jean-Marie Barbier et Joris Thievenaz

377 TRA.5 vail de l'expérience

## Chapitre 7

# ÉLABORATION CONJOINTE DE L'EXPÉRIENCE EN ACCOMPAGNEMENT

## L'exemple de la validation des acquis de l'expérience

Vanessa Rémy

Le succès de la notion de compétence dans le champ de la formation, du travail et de l'accompagnement des transitions, a engendré le développement de multiples formes d'activités exigeant des sujets de *penser* et *faire parler* l'expérience professionnelle hors des situations de travail. Les démarches de référentialisation, de mise en patrimoine, d'évaluation, de transfert, de valorisation, de transmission ou de bilan de compétences, les dispositifs professionnalisants de type analyse de pratique et les modalités d'évaluation ou de certification reposant sur la production d'écrits réflexifs (portfolio, mémoire professionnel, rapport de stage, dossier de validation des acquis de l'expérience) en sont des exemples.

Face à ce contexte, la compréhension des processus par lesquels l'expérience se ré-élabore à l'occasion de sa communication et les conditions à partir desquelles des connaissances construites dans et par l'activité peuvent être énoncées et organisées en tant que ressources à transmettre devient un enjeu social important. En tant qu'espaces dédiés à la formalisation des acquis de l'expérience, les entretiens

d'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE) constituent un terrain de recherche intéressant pour étudier l'articulation de processus d'élaboration et de communication de l'expérience. À partir d'une exploration des dynamiques interprétatives et interactionnelles des entretiens d'accompagnement en VAE, nous montrerons la spécificité des formes d'étalement déployées par l'accompagnateur dans cette démarche.

### **L'étude des processus d'élaboration de l'expérience**

Dans la perspective d'une compréhension des processus d'élaboration que la communication de l'expérience rend possible, Barbier (à paraître) propose de définir l'expérience comme une « forme de mise en sens de l'action qui s'opère à l'occasion même d'une action » et « relève du registre des constructions de sens qu'un sujet opère à partir de et sur sa propre activité ». L'élaboration de l'expérience correspond alors à « l'espace dans lequel l'activité vécue est (re)élaborée, c'est-à-dire objet de (re)constructions de sens à l'occasion même de celle-ci ou de sa communication différée ». La transformation des processus interprétatifs de l'action contribuant à l'élaboration de l'expérience peut être étudiée selon qu'ils se manifestent dans l'action elle-même ou dans le discours sur l'action. C'est dans cette dernière voie que nous nous orientons, au sens où notre étude vise à comprendre comment le sujet interprète a posteriori son activité de travail et comment sont produites, partagées et reconfigurées avec l'aide d'autrui des interprétations de l'activité constitutives, des savoirs sur l'expérience. Quelles sont les ressources discursives et interactionnelles mobilisées pour produire et organiser les significations que le sujet attribue à son activité ? Comment les cadres de verbalisations de l'activité contribuent-ils à

transformer les cadres de pensées de l'expérience du candidat (Goffman, 1991 [1974]) ?

### **L'approche des dynamiques interprétatives et interactionnelle en VAE**

La démarche VAE privilégie les productions écrites et orales des candidats à partir desquelles sont évaluées leur capacité à analyser leur activité de travail et à communiquer des savoirs relatifs à celle-ci. Comme l'ont montré les travaux de psychologie du travail et d'ergonomie, le partage des connaissances construites dans l'activité de travail, par nature incorporées, tacites voire non conscientisées par le sujet qui les mobilise, est difficile car « l'expérience n'est pas déjà présente dans l'esprit des personnes comme une substance prête à être exprimée dans les formes "évidentes" des pratiques documentées » (Mayen, 2009, p. 105). Communiquer son expérience engage les candidats à s'extraire des situations singulières, à établir des liens avec des activités vécues antérieures, et à généraliser ce qui pourrait être réinvesti ultérieurement. Ce travail se déploie dans l'articulation de processus à la fois discursifs et psychologiques et illustre bien les travaux de Vygotski (1997 [1934]) sur les rapports entre pensée et langage. Ainsi, le travail engagé par le candidat pour dire son expérience est nécessairement associé à un travail sur ses propres représentations de l'activité, de lui-même et de son environnement (Barbier et Galatanu, 2004).

### **L'accompagnement VAE : un lieu de mise en forme de l'action dans les discours**

Des travaux genevois initiés par le groupe *Language action formation (LAF)* étudient les rapports entre langage sur l'activité et développement. Centrés sur les modalités

d'interprétation de l'activité dans les productions langagières (Bronckart, *et al.*, 2004), ces travaux constituent une ressource intéressante au repérage, dans les textes que constituent les discours produits en accompagnement VAE, des traces d'un travail de ré-élaboration de l'action dans et par le discours.

Dans la perspective développée par ces travaux, nous considérons que l'accompagnement en VAE met en jeu une activité interprétative des situations de travail et 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 pour décrire leur activité de travail, des représentations des acteurs de leur activité (Bronckart et Bulea, 2006). Celles-ci se manifestent à travers la production dans le discours de configurations linguistiques qui ont été désignées comme des figures d'interprétation de l'activité (Bulea, 2007). Elles présentent un caractère à la fois discursif et représentationnel au sens où elles donnent à voir comment le sujet parle d'une activité en exploitant des configurations discursives mises à disposition socialement et en mobilisant ou en restructurant dans le cours de l'activité langagière les représentations associées à celle-ci. La production de ces figures d'action permet d'observer différents angles de saisie de l'activité qui correspondent à différents points de vue des acteurs sur leur activité. L'hétérogénéité discursive des significations produites par les sujets sur leur activité repose sur des phénomènes d'altérianité, d'enchaînement ou d'imbrication de figures d'action qui peuvent élargir le repérage des traces, dans les productions discursives, d'une dynamique de travail sur le sens que le sujet attribue à son activité.

Une méthodologie d'analyse qui exploite le modèle de l'architecture textuelle de Bronckart (1997) permet de s'outiller dans l'identification des caractéristiques textuelles et énonciatives des figures interprétatives de l'activité. En tant que

produit interprétatif, chaque figure varie notamment selon les types de discours mobilisés (discours interactif dialogué, discours théorique, récit interactif ou narration d'un événement vécu), selon l'ancrage temporel de l'activité décrite dans la situation d'énonciation (située avant, après, pendant la production verbale ou indifférente à celle-ci), selon les formes verbales et les formes d'agentivité mobilisées. Plusieurs angles ou figures d'action ont été identifiés qui correspondent à autant de formes d'interprétation de l'activité : « L'angle de l'énoncé en vrac des propriétés de la tâche à réaliser ou venant d'être réalisée (action occurrence) ; l'angle de l'exemple d'une tâche antérieure particulièrement illustrative (action événement passé) ; l'angle des routines mises en places au cours du temps (action expérience) ; l'angle des procédures censées régir la réalisation de la tâche (action canonique) ; l'angle de la redéfinition qui peut être fournie (action définition). » (Bronckart, 2011, p. 7.)

Notre démarche d'analyse des productions discursives du candidat et de l'accompagnateur s'appuiera à la fois sur cette typologie et sur la méthodologie proposée pour l'identification des différentes figures d'action. Ces apports permettront notamment de repérer les mécanismes discursifs par lesquels s'élaborent des savoirs sur l'expérience dans l'articulation et la transformation des figures d'interprétation de l'activité identifiées mais également la contribution de l'accompagnateur à ces processus interprétatifs.

### **Les dynamiques interprétatives de l'action : mouvements, genèses et trajectoires**

La temporalité des processus discursifs et psychologiques du développement constitue un enjeu important dont les travaux se réclament d'une « entrée activité » (Barbier, Durand, 2003) cherchent à rendre compte. Cette tendance croissante à

« définir les objets et interpréter les résultats de recherche en termes de dynamiques de *processus*, d'action, d'activité, de mouvement, de trajectoire » constitue un virage significatif dans les sciences de la formation (Barbier, Durand, 2006, p. 1). Pour rendre compte de la processualité dynamique des interprétations de l'activité, nous avons adopté la notion de mouvement discursif et interprétatif proposée par François (2009) dans une perspective dialogique du discours inspirée des approches de Bakhtine et Voloshinov.

Les mouvements discursifs permettent de montrer comment le sens bouge, émerge, « se dessine » à plusieurs dans « la façon dont chaque interlocuteur prend la parole soit pour commencer l'échange, soit pour le poursuivre en fonction de ce que l'autre ou lui-même a déjà dit, dans une relation de continuité ou de déplacement avec ce qui précède » (Grossen, Salazar-Orvig, 2006, p. 33). Ils se manifestent dans les enchaînements, sur le discours de l'autre ou sur son propre discours, à partir des mouvements de thèmes, d'ancrage, de catégories, de modes énonciatifs, de types de discours, etc. Le discours se définit alors comme « un lieu privilégié de la construction du sens [...] envisag[é] non seulement comme un produit fini mais aussi dans sa dynamique, comme témoin de ses processus d'élaboration » (Salazar-Orvig, 1999, p. 15). Selon cette perspective, proche des travaux de Vygotski (1934) sur les rapports entre pensée et langage, les mouvements discursifs sont toujours dans le même temps des manifestations d'un travail de la pensée.

La dimension temporelle et dynamique des interprétations de l'activité de travail représente donc une perspective intéressante d'autant plus que dans les situations d'accompagnement en VAE, les représentations de soi, de son activité, de l'environnement et des objets de savoirs thématiques à travers les significations co-produites par le

candidat et l'accompagnateur sur les activités de travail, se reconfigurent à la fois dans le cours même des entretiens d'accompagnement et au fil des entretiens successifs, permettant le repérage de genèses ou de trajectoires interprétatives. L'activité interprétative présidant à la production des savoirs sur l'expérience en VAE présente la particularité d'être sociale et distribuée. Elle ne relève pas uniquement du candidat mais du duo accompagnateur/candidat. Les savoirs produits se constituent progressivement au fil d'échanges, de discussions où l'accompagnateur et le candidat réfléchissent ensemble. Ces processus sont aussi par nature situés et dynamiques au sens où l'émergence de la production de savoirs est liée au contexte séquentiel et interactionnel de leur production discursive, et ils se configurent par un déploiement et des transformations successives.

Les travaux de recherche en didactique professionnelle (Mayen, 1999, 2002, 2004 ; Chakroun, Mayen, 2009) et en clinique de l'activité (Kostulski, Prot, 2004 ; Kostulski, 2004 ; Prot, 2007 ; Kostulski, Clot, 2007) sur la VAE ont montré en quoi les activités interactionnelles des situations d'accompagnement constituent un lieu d'observation et de description des processus de ré-élaboration de l'expérience. Nous nous rattachons à cette position en considérant que les entretiens d'accompagnement en VAE relèvent d'une activité située et organisée interactionnellement où les processus de ré-élaboration de l'expérience participant à la production de savoirs sur l'expérience se présentent comme une co-construction interprétative des participants, accomplie et négociée dans la séquentialité des interactions. Les mouvements discursifs et interprétatifs déployés pour élaborer l'expérience et produire des savoirs sur l'expérience sont donc étroitement liés à la parole-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni,

1990-1994). Les savoirs sur l'expérience se constituent à travers des genèses ou trajectoires interprétatives où les interactions verbales jouent un rôle majeur dans la transformation progressive des descriptions de l'activité. Notre contribution vise en ce sens à documenter la manière dont les activités de travail sont co-interprétées dans les entretiens en vue de produire des savoirs pertinents pour la demande du diplôme visé. Ce sont ainsi moins les savoirs sur l'expérience – en tant que produits finis et détachés des activités qui les ont conçus et réalisés – qui nous préoccupent que la manière dont les participants élaborent au fil des interactions, ratifications, reformulations, désaccords, controverses ou négociations, des représentations de l'activité de travail susceptibles de produire des savoirs pertinents. Notre démarche méthodologique s'appuiera à cet égard sur une perspective à la fois discursive et interactionnelle en ce qu'elle vise à étudier les manières par lesquelles candidat et accompagnateur s'ajustent interactionnellement et thématiquement l'un à l'autre en proposant, imposant, transformant, ratifiant ou rejetant des interprétations de l'activité dans la dynamique de l'entretien.

## Analyse d'un extrait d'entretien d'accompagnement

### Démarche empirique

Les données présentées sont issues d'observations ethnographiques réalisées dans un organisme de formation aux métiers socio-éducatifs proposant un dispositif d'accompagnement VAE. Le travail d'accompagnement de plusieurs candidats a été observé dans son contexte « naturel » et a fait l'objet d'enregistrements audio puis de transcriptions

selon des conventions nous permettant d'appréhender la dynamique des échanges<sup>22</sup>.

Nous avons sélectionné un extrait de quelques minutes, extrait dont nous proposons la transcription ci-dessous. Il met en scène un candidat à une VAE d'éducateur spécialisé (Cand) et un accompagnateur (Acc), également éducateur spécialisé et formateur. Cet extrait nous a semblé particulièrement significatif d'un travail de ré-élaboration de l'expérience et du rôle de l'accompagnateur dans ce processus, au sens où il donne à voir le processus interprétatif qu'opère le candidat sur son activité et la nature des mouvements interprétatifs qui se dessinent dans le fil de son discours et au travers des interactions avec l'accompagnateur. Nous serons à cet égard attentifs à la manière dont des représentations de l'activité produites par le candidat sont remises au travail, discutées, organisées dans les échanges avec l'accompagnateur. De quelle manière ce dernier prend-il part aux mouvements discursifs et interprétatifs du candidat en vue de définir son rôle dans la structuration des savoirs sur l'expérience et la construction du dossier écrit ?

22

Conventions de transcription :

|                 |                                     |
|-----------------|-------------------------------------|
| MA]uscule       | segments accentués ;                |
| /               | intonation montante ;               |
| \               | intonation descendante ;            |
| :               | allongements syllabiques ;          |
| -               | truncations ;                       |
| . . . . .       | pauses de durée variable ;          |
| souligné        | prises de parole en chevauchement ; |
| ((commentaire)) | commentaire du transcripteur.       |

## Transcription de l'extrait et démarche d'analyse

1. 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 (hum) 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\
2. Acc : ÇA. c'est hyper bien j'adore ((*rire du candidat*)) 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\
3. 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:
4. Acc : bah 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/
5. Cand : bah 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 psy. avec l'école
6. Acc : c'est aussi c'est aussi accepter qu'elle puisse faire ça/
7. Cand : voilà aussi\

8. Acc : 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 euh:
9. Cand : faut qu'on puisse s'adapter quoi\
10. Acc : 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\
11. Cand : ouais c'est exactement ça ouais (et euh:) ouais on ne peut pas tout empêcher\
12. Acc : 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 HYGËNISTE où euh: faut que les jeunes en difficulté grandissent. mais en même temps faut pas qu'ils aient de bobos quoi\
13. Cand : c'est exactement ça ouais\
14. Acc : 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
15. 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 cassés 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 quoi/
16. Acc : alors. voilà \
17. Cand : ça peut être un tremplin/
18. Acc : 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 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\

19. Cand : d'accord\

20. Acc : mais oui oui c'est intéressant.. et puis on sait jamais. enfin. on vit le moment présent mais après on sait pas ce que dans l'avenir ça peut donner ce qu'on a dit. ce qu'on a vécu (hum) non mais pour quelqu'un qu'a pas tellement d'analyse et qui pense qu'elle est incapable de réfléchir sur. qui faudrait arrêter la formation. je trouve que c'est pas mal\

Nous avons procédé en plusieurs étapes dans notre démarche d'analyse afin de rendre compte de l'organisation thématique, énonciative, agencive et interactionnelle de l'extrait choisi. Plusieurs phénomènes ont retenu notre attention, qui nous paraissent rendre compte de la complexité des processus de ré-élaboration conjointe de l'expérience du candidat.

*L'organisation thématique : des espaces d'activités et des agir-référents pluriels*

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 de l'extrait 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 agir-référents se

rapportant soit à l'espace d'activité du champ éducatif (l'agir des jeunes accompagnés, des pairs-éducateurs et des collègues de travail) soit au champ de la VAE (l'agir du candidat, des pairs-candidats, de l'accompagnateur, des pairs-accompagnateurs, l'agir du jury).

*L'organisation énonciative : une multiplicité de figures d'interprétation des agir-référents visés*

Les interprétations élaborées par les acteurs à propos des 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 événement passé, l'action canonique, l'action définition. Autrement dit chaque agir-référent thématisé 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. Exemples :

(2.) « ÇA. c'est hyper bien j'adore. c'est ça. c'est vraiment bien ça » (figure d'action définition produite par l'accompagnateur et visant l'activité du candidat en VAE) ;

(3.) « 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) ;

(5.) « 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 vraiment 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 canonique produite par le candidat et visant sa propre activité éducative) ;

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

(15.) « j'ai rencontré des jeunes euh qui se sont vraiment cassés 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) ;

(18.) « après ils peuvent te poser la question pourquoi l'as gardé contact/ tu vois/ dans quel cadre l'as gardé contact » (figure d'action occurrence produite par l'accompagnateur et visant l'activité des jurys VAE).

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 thématisée, dont nous pouvons en 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 thématisée, des formes verbales et des formes d'agentivité mobilisées.

L'organisation agentive : des figures d'interprétation de l'activité internes et externes

L'analyse de l'organisation agentive de l'extrait montre que la thématisation des activités dans l'entretien peut être prise en charge à la fois par le candidat ou par l'accompagnateur. À la suite de Bronckart et Bulea (2011), nous avons distingué des

figures d'action « interne » c'est-à-dire des mises en forme langagières des représentations que le sujet énonciateur (candidat ou accompagnateur) construit à propos de ses propres actions, et des figures d'actions « externe » c'est-à-dire des mises en forme langagières des représentations que le sujet énonciateur (candidat ou accompagnateur) construit à propos de l'action des autres (pairs, collègues, etc.). Les combinaisons possibles ont ainsi été schématisées dans les deux tableaux suivants selon les espaces d'activités concernés (champ de la VAE ou champ du travail éducatif) et les agir-référents visés.

|                                                                    | Figure d'action interne<br>Décris et commente son propre agir. |                                   | Figure d'action externe<br>Décris et commente l'agir d'autres acteurs.                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                    | Champ de la VAE                                                | Champ du travail éducatif         | Champ de la VAE                                                                                                    | Champ du travail éducatif                                                                                                                                                                                                                                                       |
| A<br>C<br>C<br>O<br>M<br>P<br>A<br>G<br>N<br>A<br>T<br>E<br>U<br>R | - son agir d'accompagnateur VAE<br>- son agir de jury VAE      | - son agir d'éducateur spécialisé | - agir des candidats accompagnés en VAE,<br>- agir des pairs accompagnateurs en VAE,<br>- agir des pairs jurys VAE | - agir du candidat éducateur<br>- agir des jeunes accompagnés par lui-même<br>- agir des pairs éducateurs ou collègues travaillant avec lui<br>- agir des jeunes accompagnés par le candidat<br>- agir des pairs éducateurs ou collègues travaillant avec le candidat éducateur |

Tableau 12 : figures d'action possibles produites par l'accompagnateur

|   | Figure d'action interne<br>Décrit et commente son propre agir. |                                   | Figure d'action externe<br>Décrit et commente l'agir d'autres acteurs. |                                                                |
|---|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
|   | Champ de la VAE                                                | Champ du travail éducatif         | Champ de la VAE                                                        | Champ du travail éducatif                                      |
| C | - son agir de candidat en accompagnement VAE                   | - son agir d'éducateur spécialisé | - agir des pairs candidats accompagnés en VAE,                         | - agir des jeunes accompagnés par lui-même,                    |
| A | - son agir de candidat en jury VAE                             |                                   | - agir des accompagnateurs en VAE,                                     | - agir des pairs éducateurs ou collègues travaillant avec lui, |
| N |                                                                |                                   |                                                                        |                                                                |
| D |                                                                |                                   |                                                                        |                                                                |
| I |                                                                |                                   |                                                                        |                                                                |
| D |                                                                |                                   |                                                                        |                                                                |
| A |                                                                |                                   |                                                                        |                                                                |
| T |                                                                |                                   |                                                                        |                                                                |

Tableau 13 : figures d'action possibles produites par le candidat

L'organisation interactionnelle : des logiques d'investissement mutuel des figures d'action

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 interactionnelle des entretiens permet de rendre compte 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 mutuel de figures d'action. Produites par l'un ou l'autre des participants, à propos de sa propre activité ou de celles 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.

## L'analyse de l'extrait

Le début de l'extrait (1.) est initié par le candidat. Son énoncé correspond à une description de deux agir-référents différents le concernant. Il y thématise sa propre activité en VAE et son activité de travail (*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*). Les caractéristiques discursives de cet énoncé donnent à voir la construction de plusieurs figures internes élaborées selon les agir-référents visés. On repère la construction de figures d'action de type occurrence visant son activité en VAE, dans lesquelles s'imbriquent des figures d'action visant son activité éducative qui reposent principalement sur un discours de type théorique caractéristique de l'action canonique. Cette description, composée de figures d'action imbriquées l'une dans l'autre, constitue au plan interactionnel une proposition du candidat dont la « prétention à la validité » qu'elle fait valoir est soumise à la critique de l'accompagnateur.

Au tour suivant (2.), l'accompagnateur signale au candidat la pertinence de sa proposition par une évaluation positive. Celle-ci se manifeste à travers la production d'une figure d'action externe de type définition visant l'activité du candidat en VAE (*ça. c'est hyper bien j'adore c'est ça. c'est vraiment bien ça*). Il s'engage ensuite dans une reformulation de la proposition antérieure du candidat concernant son travail éducatif (*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*). Au plan textuel, cet énoncé s'aligne sur la proposition du candidat car il apparaît sous la forme d'un discours de type théorique. Il y a ainsi une forme de continuité d'un tour à l'autre dans le

type de discours mobilisé qui montre comment l'accompagnateur se « moule » dans le discours du candidat pour l'aider à ré-élaborer son expérience. Cependant, un angle d'attaque différent est introduit par l'accompagnateur pour décrire l'activité visée. La configuration discursive de cet énoncé marque la construction d'une figure d'action de type définition. C'est ici le travail éducatif générique, le genre professionnel, le métier au sens de la clinique de l'activité qui est convoqué par l'accompagnateur. L'appartenance commune au genre est marquée par l'utilisation du pronom *nous*. L'accompagnateur s'appuie sur sa propre expérience d'éducateur pour enrichir la description, par le candidat, de son activité de travail. On repère ainsi la production d'une figure d'action à la fois externe, visant l'activité de travail du candidat, et interne, visant sa propre activité d'éducateur. Cette reformulation rend manifeste le soutien qu'apporte l'accompagnateur au candidat en prolongeant l'activité d'élaboration de l'expérience engagée en amont. Il s'implique davantage en faisant « dialoguer » ses propres savoirs d'expérience avec ceux du candidat.

Si l'accompagnateur s'aligne sur le type de discours adopté par le candidat pour décrire le travail éducatif, on peut cependant observer qu'au plan thématique se manifeste un désaccord avec le point de vue du candidat concernant la prise en charge éducative des jeunes. Alors que le candidat a thématisé en (1.) la nécessité de devoir être toujours plus vigilant face aux jeunes qui se mettent en danger, l'accompagnateur adopte un autre point de vue : il ne s'agit pas d'éviter les prises de risques des jeunes mais de les laisser advenir pour contribuer à leur autonomisation tout en veillant à ne pas se mettre en tant que professionnel en difficulté vis-à-vis de l'institution qui l'emploie. Se faisant, l'accompagnateur introduit une dimension du métier à laquelle le candidat n'avait

pas pensé : la question de l'autonomie des usagers et la question du rapport à l'institution. Il rend ainsi visible l'expertise qu'il détient à propos du champ éducatif qui, de par la place d'accompagnateur qu'il occupe dans la situation, confère à sa proposition une légitimité difficilement contestable par le candidat.

La reformulation produite par l'accompagnateur en (2.) visait à encourager le candidat à développer sa conception du travail éducatif auprès des jeunes. Cependant la proposition de l'accompagnateur n'est pas prise en compte immédiatement par le candidat qui initie en (3.) un décrochage thématique (*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:..*). Il y manifeste son intention de réorienter l'échange vers une description des difficultés qu'il rencontre dans son activité en VAE. Plusieurs figures d'action sont produites, qui visent principalement sa propre activité en VAE et non son activité de travail comme l'y engageait l'accompagnateur.

Face à la manifestation de cette forme de résistance, l'accompagnateur recadre le candidat en (4.) en recentrant le thème de l'échange sur le travail éducatif et en reproduisant les figures d'action construites par le candidat précédemment en (1.) (*bah 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*). Elles présentaient un caractère interne quand elles étaient produites par le candidat à propos de son activité de travail, et présentent désormais un caractère externe du fait qu'elles sont produites par l'accompagnateur à propos du travail éducatif du candidat. Ces logiques de reprise d'un tour de parole à l'autre

entre l'accompagnateur et le candidat participent des conditions permettant la co-construction d'interprétations de l'activité partagées.

L'in (5.), le candidat s'aligne à cette demande et propose alors par les descriptions qu'il élabore un enchaînement de figures d'action internes visant à construire des représentations de son activité auprès des jeunes (*hub 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 vraiment 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*). Comme en (1.), ces énoncés apparaissent principalement sous la forme d'un discours de type théorique qui signale la construction de figures d'action de type canonique ou définition. Au plan du contenu, se manifestent des dimensions de l'accompagnement éducatif des jeunes qu'il n'avait pas encore formulées jusque-là : anticiper les prises de risques, travailler avec des partenaires. Cette proposition reste cependant en décalage avec la position de l'accompagnateur en (2.). Ce décalage entre la conception de l'accompagnateur et celle du candidat amorce dès (6.) un processus d'ajustement initié par la contre-proposition de l'accompagnateur (*c'est aussi accepter qu'elle puisse faire ça*). Cette contre-proposition s'organise discursivement sous la forme d'une figure d'action externe au sens où elle est produite par l'accompagnateur à propos de l'activité éducative du candidat. Sa forme exploite les caractéristiques discursives de l'action définition, permettant d'ouvrir une controverse sur ce qu'est l'accompagnement éducatif d'un jeune. Un dialogue s'engage entre l'accompagnateur et le candidat sur leurs points de vue respectifs, contribuant au processus de ré-élaboration conjointe de l'expérience du candidat.

On observe qu'un basculement du schéma interlocutif s'opère à partir de (7.) au moment où le candidat reconnaît la proposition de l'accompagnateur (*voilà aussi*). L'accompagnateur endosse alors le rôle du candidat en produisant à sa place une série de figures d'action de type définition ou canonique à la fois à propos de l'activité éducative du candidat et de l'activité du jeune accompagné par le candidat en (8.) (*c'est pas rien d'accepter qu'elle puisse.. après tout dépend, si c'est une tentative de suicide et tout ça bon : euh voilà, mais euh*) ; en (10.) (*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 et qu'il se fasse que des bleus ou des égratignures ou machin mais voilà*) ; en (12.) (*donc qu'il se fasse un peu mal, oui.. c'est la vie ça*). Ces figures sont de nature externe au sens où elles décrivent des actions qui ne sont pas celles de l'accompagnateur. Le fait qu'elles soient adressées au candidat nous permet de montrer comment l'accompagnateur prend en charge une partie de l'activité d'analyse que le candidat peine à réaliser de lui-même. En (12.), l'accompagnateur convoque à nouveau sa propre expérience d'éducateur pour enrichir les interprétations de l'activité de travail du candidat (*mais le truc c'est que en même temps, on est de plus en plus dans un truc un peu HYGIËNISTE où euh: faut que les jeunes en difficultés grandissent, mais en même temps faut pas qu'ils aient de bobos quoi*). La forme impersonnelle de cet énoncé, associée au présent générique, en fait une figure d'action définition du travail éducatif qui rend compte des controverses du métier. À ce stade de l'échange, les interprétations respectives qu'effectuent l'accompagnateur et le candidat de ce qu'est le travail éducatif auprès d'un jeune renvoient à deux figures d'action définition qui s'opposent dans leur contenu thématique. On a d'une part une perspective prescriptive qualifiée d'« hygiéniste » par l'accompagnateur, qui

impose aux éducateurs spécialisés des contraintes de travail paradoxales ; et d'autre part une perspective plus critique marquée par ces tensions et dilemmes du métier d'éducateur spécialisé entre des prescriptions institutionnelles hygiénistes vis-à-vis des jeunes et la nécessité d'accepter et mettre au travail leurs prises de risques pour développer leur autonomie. Cette perspective correspond à celle de l'accompagnateur qui endosse une position d'expert et s'appuie sur ses propres savoirs d'expérience d'éducateur spécialisé.

Des ratifications et reformulations successives du candidat ponctuent chaque proposition de l'accompagnateur en (7.), (9.), (11.) et (13.) (*voilà aussi ; faut qu'on puisse s'adapter quoi ; mais c'est exactement ça mais on ne peut pas tout empêcher ; c'est exactement ça*). Elles manifestent l'appropriation progressive du point de vue de l'accompagnateur par le candidat et la construction d'un nouveau rapport à l'accompagnement éducatif des jeunes en difficulté. L'accompagnateur et le candidat produisent ici non seulement une version convergente de ce qu'est le travail éducatif mais aussi des positionnements identitaires partagés qui contribuent selon nous au processus de ré-élaboration conjointe de l'expérience du candidat. Cette forme d'étayage déployée par l'accompagnateur permet d'observer une transformation dans les modalités de participation du candidat à l'échange dès (15.). Le candidat semble ici « reprendre la main » sur l'activité d'analyse de son expérience (*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 casés 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 quoi*) en produisant à la fois une figure d'action occurrence à propos de son activité en VAE et une figure d'action expérience à propos de son activité éducative auprès des jeunes.

Parallèlement à cette transformation des modalités de participation du candidat, on observe en (14.) que l'accompagnateur modifie lui aussi son engagement dans l'échange (*donc tu vois c'est un petit peu l'éduc euh : les fesses entre deux chaises.. c'est ça qui est intéressant que tu nous montres*). Il quitte le rôle du pair-expert soutenant les interprétations de l'activité de travail du candidat pour endosser celui du jury évaluateur, surdestinataire de l'échange immédiat, situé dans un ailleurs qu'est la situation projetée de soutenance du dossier VAE. L'agir-référent thématisé ici correspond à l'activité du candidat face à l'évaluation du jury à partir de laquelle est construite une figure externe d'action définition. Le *nous* auquel l'accompagnateur s'identifie n'est plus comme en (2.) un *nous* d'appartenance commune au métier d'éducateur, c'est un *nous* qui renvoie à son expérience du jury. Ces changements de positionnements énonciatifs mettent en évidence le jeu simultané d'interactions où les participants sont convoqués à des places différentes. L'entretien constitue à cet égard un espace interactif impliquant des phénomènes de dialogisme et d'hétérogénéité des sources énonciatives où les participants peuvent parler simultanément de plusieurs places et de ce fait convoquer leur interlocuteur à différentes places (Rémercy, à paraître). Le même phénomène est repérable en (18.) lorsque l'accompagnateur fait intervenir la voix du jury par le *ils* (*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 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*). Le candidat et l'accompagnateur se posent ensemble face au jury, dont les questions sont imaginées. L'alternance entre des figures d'action externes élaborées à propos de l'activité du jury (*après ils peuvent te poser la*

question pourquoi l'as gardé contact/ tu vois/ dans quel cadre l'as gardé contact/ est-ce que::) et des figures d'action internes élaborées à propos du travail éducatif (*parce qu'il faut aussi accepter que notre mission s'améliore et en même temps*) permettent de placer le candidat en situation d'évaluation fictive tout en restant dans un cadre soutenant par des décrochages commentatifs qui le guident dans les réponses appropriées à construire.

## Transmission d'une culture interprétative de l'activité

L'analyse de l'extrait proposée nous permet de mettre en évidence la spécificité des formes d'étayage qui se déploient en VAE et les formes langagières qu'elles prennent. À partir d'un travail de co-construction d'une figure d'action définition de ce qu'est l'accompagnement éducatif de jeunes en difficulté, nous avons montré combien le travail engagé par l'accompagnateur au plan discursif s'accompagne d'un travail sur les représentations du candidat à propos de son activité de travail. L'analyse de cet extrait nous permet d'avancer l'hypothèse que les figures d'interprétation du travail de l'éducateur produites par l'accompagnateur relativement à sa propre expérience fournissent au candidat un étayage à sa propre activité interprétative. Elles donnent des pistes d'analyse intéressantes pour comprendre comment l'accompagnateur aide le candidat à construire une posture d'interprète de son activité et à ouvrir une zone de développement potentiel chez le candidat qui appréhende son activité de travail enrichi du point de vue de l'autre. Les figures d'action produites par l'accompagnateur, qu'elles soient internes (c'est-à-dire relatives à l'interprétation de sa propre action) ou externes (c'est-à-dire relatives à l'action d'autres protagonistes), constituent à cet égard une ressource dont peut se saisir le candidat pour élaborer ses propres interprétations de son activité de travail. Elles montrent

également en quoi le rôle de l'accompagnateur contribue à la transformation de cadres d'interprétation de l'activité du candidat participant à ce que nous pouvons désigner à la suite de Barbier (2010, p. 163), comme la transmission d'une culture interprétative de l'activité (c'est-à-dire des modes partagés d'organisation des constructions de sens autour des activités). Elles nous donnent en ce sens des indications à la fois sur les possibilités de développement qui peuvent se déployer dans le cadre des entretiens d'accompagnement en VAE, et sur ce qu'il y aurait à envisager en termes de formation.

## Bibliographie

- BARBIER J.-M., à paraître, « Expérience, apprentissage, éducation », in ALBARELLO L., et al., (coord.) *Expérience, activité, apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARBIER J.-M., 2010, « Culture d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens », in *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 1, pp. 163-194.
- BARBIER J.-M., DURAND M., 2006, *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARBIER J.-M., DURAND M., 2003, « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », in *Recherche et formation*, n° 42, pp. 99-117.
- BARBIER J.-M., GALATANU, O., 2004, *Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?*, Paris, L'Harmattan.
- BRONCKART J.-P., 1997, *Activités langagières, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., 2011, « Entrevista com Jean-Paul Bronckart, avec la collaboration d'Ecatarina Bulea, réalisé par

- Irnelinda Barricelli e Siderlene Muniz-Oliveira », in *Revista I@el em (Dis)Curso*, vol. 3, n° 1.
- BRONCKART J.-P., BULEA E., 2006, « La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours », in BARBIER J.-M., DURAND M. (dir.), *Sujet, activité, environnement : approches, problèmes, outils*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRONCKART J.-P., et al. (dir.), 2004, « Agir et discours en situation de travail », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 103, juin 2004.
- BRUNIER J., 1998, *Le Développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*, Paris, Presses universitaires de France.
- BULEA E., 2007, *Le Rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*, thèse de doctorat sous la dir. de J.-P. BRONCKART, Genève, Université de Genève, FPSLE.
- BULEA E., 2009, « Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des figures d'action », in *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, n° 3, juil. 2009, pp. 135-152.
- CHAKROUN B., MAYEN P., 2009, « L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience », in *Relief du Cérèq*, n° 28, pp. 69-86.
- FRANÇOIS F., 2009, *Essais sur quelques figures de l'orientation : hétérogénéités, mouvements et styles*, Paris, Lambert-Lucas.
- GOFFMAN E., 1991 [1974], *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Éd. de Minuit.
- GROSSEN M., SALAZAR-ORVIG A., 2006, *L'Entretien clinique en pratiques : analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, Paris, Belin.
- KERBRAT-ORCICHIONI C., 1990-1994, *Les Interactions verbales* [3 vol.], Paris, Armand Colin.
- KOSTULSKI K., 2004, « Activité conversationnelle et activité d'analyse : l'interlocution en situation de co-analyse de l'activité », in FILLIETFAZ L., BRONCKART J.-P. (ed.), *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail*, Louvain-la-Neuve, Peeters.
- KOSTULSKI K., CLOT Y., 2007, « Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée », in *Psychologie de l'interaction*, n° 23-24, pp. 73-108.
- KOSTULSKI K., PROT B., 2004, « L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel », in *Psychologie française*, vol. 49, n° 4, pp. 425-441.
- MAYEN P., 1999, « Des situations potentielles de développement », *Éducation permanente*, n° 139, pp. 65-86.
- MAYEN P., 2002, « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », in *Éducation permanente*, n° 151, pp. 87-107.
- MAYEN P., 2004, « Caractériser l'accompagnement en validation des acquis : une contribution de didactique professionnelle », in *Éducation permanente*, n° 159, pp. 7-22.
- MAYEN P., 2009, « Conditions et processus de réduction de l'expérience tout au long du parcours de VAE », in *Relief du Cérèq*, n° 28, pp. 99-108.

PROUT B., 2007, « Un point critique du développement : Le concept potentiel », in *Psychologie de l'interaction*, n° 23-24, pp. 139-168.

RÉMIERY V., à paraître, « Tensions et négociations identitaires en entretiens d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience », in GUTNIK F., SORIEL M. (ed.), *Pratiques sociales: enjeux de sens et d'identités 2*, Paris, L'Harmattan.

SALAZAR-ORVIG A., 1999, *Les Mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*, Paris, L'Harmattan.

VIYGOTSKI L. S., 1997 [1934], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

## QUATRIÈME PARTIE

### Expérience et apprentissage