



**HAL**  
open science

# Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience

Vanessa Rémerly

► **To cite this version:**

Vanessa Rémerly. 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 : revue internationale*, 2013, vol. 46 (n° 4), pp. 47-68 10.3917/lse.464.0047 . halshs-00984658

**HAL Id: halshs-00984658**

**<https://shs.hal.science/halshs-00984658>**

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.

**Les Sciences de l'éducation • Pour l'Ère Nouvelle**  
Sommaire du n° 4 / 2013

Numéro thématique coordonné par Anne JORRO et Richard WITORSKI

Les rapports entre professionnalisation,  
évaluation et reconnaissance professionnelle

Anne JORRO et Richard WITORSKI	
Introduction.....	p. 7
Anne JORRO et Richard WITORSKI	
De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle.....	p. 11
Souad DENOUX et Jérôme ÉNEAU	
La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ?.....	p. 23
Vanessa RÉMERY	
Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience.....	p. 47
Catherine TOURETTE-TURGIS et Joris THIEVENAZ	
La reconnaissance du « travail » des malades : un enjeu pour le champ de l'éducation et de la formation.....	p. 69
Véronique BORDES	
Les enjeux de la professionnalisation des Gardiens de la Paix.....	p. 89
Note de lecture.....	p. 113
Nous avons reçu.....	p. 119

(Les résumés et les mots-clés en anglais et en espagnol  
figurent en dernière page de chaque article)

## Le travail en évolution

Coordonné par Sabrina Labbé  
et Patricia Champy-Remoussenard

**Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Éducation**  
Sabrina Labbé et Patricia Champy-Remoussenard  
**Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ?**  
Pierre Hebrard

**Les diplômés professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation**  
Fabienne Maillard

**Quelle place pour les référentiels en formation ? Le cas du coaching**  
Valérie Guillermot, Michel Val

**La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle ?**  
Frédéric Deschenaux, Chantal Roussel et Marie Alexandre

**Stagiaire en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail**  
Julie Deville et Sylvain Starck

**La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ?**  
Béatrice Verquin Savarieu

**L'introduction d'une dimension éducative dans les pratiques de soin et nouveaux enjeux de professionnalisation**  
Carole Baeza, Catherine Tourrette-Turgis, Richard Witowski

**Modèles d'articulation entre travail, recherche et formation. Entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, peut-on orienter la formation vers le développement d'un métier ?**  
Audrey Gonin

**De la sécurité routière à la sécurité scolaire : l'imagerie des dangers qui menacent l'école**  
Alain Vulbeau

**Les légitimités disciplinaires au cours des années 1960 : une approche transversale des sciences naturelles, des sciences physiques et de l'Éducation Physique et Sportive**  
Michaël Attali, Muriel Guedj-Chaouchard,

Jean Saint-Martin, Pierre Savatou

**A propos de l'ouvrage de Danielle Zay, (2012). L'Éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?**  
Magali Hardouin

**Consulter le site de l'UMR EFTS :**  
<http://efts.univ-tlse2.fr/>

**Service abonnement :** Presses Universitaires du Mirail

Université de Toulouse-Le Mirail, 5 allées Antonio Machado 31058 Toulouse cedex 9 - France

Abonnement à l'année : institution française 49 €, institution étrangère 53 €, particulier 37 €

Prix au numéro : 21 € + Frais de port : 3,80 € France métropolitaine - 5,80 € U.E. - 8,80 € hors U.E.

**Accompagnez votre commande de votre règlement**

par chèque libellé à l'ordre du régisseur des PUM

ou par virement : Trésorerie Générale de la Haute-Garonne, 10071 31000 00002001543 38

Renseignements : [pum@univ-tlse2.fr](mailto:pum@univ-tlse2.fr)

# Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience

Vanessa RÉMERY

**Résumé :** Si la communication de son expérience professionnelle apparaît comme un moyen auquel recourent souvent les dispositifs de formation pour professionnaliser, les processus par lesquels s'opère cette professionnalisation, restent en partie inexplorés. 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 les processus de développement professionnel qui se déploient à l'occasion du travail d'analyse engagé par le candidat sur l'expérience professionnelle qu'il rapporte. L'analyse d'une séquence d'entretien nous permet

d'explorer en quoi l'activité qui s'y réalise peut contribuer à cette problématique. Nous proposons dans cet article d'analyser 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'ouvrir à une généralisation de celle-ci. Nous pensons que ce mouvement, visant à articuler la description d'une expérience de travail dans sa dimension singulière et généralisée, participe d'un processus de développement professionnel du candidat.

**Mots-clés :** Validation des Acquis de l'Expérience. Accompagnement. Analyse des interactions. Développement professionnel. Professionnalisation. Expérience.

\* Assistante d'enseignement et de recherche, Équipe Interaction et Formation, Laboratoire RIFT, Université de Genève / Centre de Recherche sur la Formation, Conservatoire National des Arts et Métiers.

## 1. Enjeux de professionnalisation et communication d'expérience

### 1.1. La référence à l'expérience dans le champ du travail et de la formation

La référence à l'expérience et l'intention de la prendre en compte dans les pratiques de gestion des ressources humaines, d'accompagnement et de formation ont été associées au développement de multiples formes d'activités qui considèrent la communication par les sujets eux-mêmes de leur expérience comme un moyen pertinent d'identifier les compétences qu'ils détiennent, de les évaluer ou de les développer. La notion de « compétence » apparaît dès lors pour désigner autant des activités de référence que l'objet même de ces pratiques (Barbier & Galatanu, 2006). Selon Mayen (2011, p. 763), l'expérience est devenue 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. À l'image des démarches de référentialisation, d'accréditation ou de certification, de mise en patrimoine, de transfert, de résolution de problème collective, de valorisation, de transmission ou de bilan de compétences dans le champ du travail et de l'accompagnement des parcours, le champ de la formation initiale et continue a aussi vu se développer des dispositifs à visée de professionnalisation qui reposent sur une analyse *a posteriori* de situations de travail vécues à partir de méthodes du type analyse de l'activité ou du travail (Marcel, Olry, Rothier-Baurzer & Sonntag, 2002). Les modalités d'évaluation et de certification ont aussi évolué vers des formes prenant en compte de plus en plus les acquis des expériences 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 de l'Expérience.

### 1.2. La communication de l'expérience comme voie d'accès aux acquis

Tous ces dispositifs se caractérisent par une « prescription de communication de l'expérience » à l'égard des sujets (Astier, 2001, p. 23). Ils s'intéressent à ce que l'engagement du sujet dans l'action a permis de construire et que son expérience conserve et 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 des sujets. Comme le souligne le philosophe américain Shusterman (2010) en préface à la traduction de *L'art comme expérience* de Dewey, « 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). Pour Astier (2011, p. 743), c'est notamment par un mouvement de mise à distance ou de « dégageant de l'action » que les sujets peuvent être à même d'identifier les ingrédients de ce qui constitue précisément cette expérience-là. Cette démarche est l'occasion de transformation de représentations relatives à soi-même et à son activité qui participent de ce que Barbier (2006) a désigné comme des « compétences de gestion de l'action ». Communiquer sur leur expérience permet ainsi aux sujets de rendre compte à la fois des compétences d'action et de gestion de celle-ci qu'ils se reconnaissent, donnant accès aux interlocuteurs à une part de leur vécu et de l'élaboration de leur expérience (Barbier, 2012).

### 1.3. Professionnaliser par la réflexivité

Ces espaces d'activités conçus autour d'une intention de « transformer des pratiques en savoirs » (Jobert cité dans Barbier & Galatanu, *ibid.*, p. 18) reposent sur la reconnaissance de la potentialité développementale du travail et l'effet formatif des activités réflexives sur les sujets. « 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 (1989) 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 » son expérience ou ses compétences en savoirs « sur » et « pour » l'action, partagés et socialisés au sein d'une même communauté de pratiques

(Witorski, 2008). Si le recours à l'activité réflexive par des sujets à propos de leurs pratiques professionnelles est grandissant, ce phénomène n'est pas sans lien non plus avec le développement d'un intérêt dans la recherche en formation des adultes pour l'analyse des descriptions que font les professionnels de leur activité de travail (Bronckart & LAF, 2004 ; Filiertaz & Bronckart, 2005 ; Plazaola, Giger & Stroumza, 2007) ou pour ce qui relève de ce qu'on appelle désormais des « savoirs d'action » (Barbier & Galatanu, *ibid.*).

Ces nouvelles formes d'activités illustrent l'une des « voies de professionnalisation » décrites par Witorski (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* (Witorski, *ibid.*). Les démarches qui consistent à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et à les transformer en savoirs d'action 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'expériences.

S'il est désormais reconnu que l'expérience est productrice de connaissances, il existe encore aujourd'hui peu de travaux qui ont étudié les conditions de production des savoirs à l'intérieur même des dispositifs évoqués précédemment, et notamment les processus de développement professionnel des sujets qui s'opèrent à l'occasion de la communication et de la formalisation de l'expérience. C'est cette problématique que nous envisageons d'explorer dans la suite de l'article en nous fondant sur l'étude d'un dispositif particulier, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), au sein duquel la compréhension des processus par lesquels des connaissances construites dans et par l'expérience peuvent être énoncées et organisées en tant que ressources à faire reconnaître devient un enjeu social important (Jorro, 2009 ; De Ketele, 2011).

## 2. La VAE : de la professionnalisation au développement professionnel

### 2.1. Une offre sociale de professionnalisation

La VAE est un dispositif qui permet à toute personne de faire reconnaître officiellement les connaissances et les compétences qu'elle a acquises par son activité professionnelle et extra-professionnelle. L'objectif de cette procédure est de permettre la délivrance, sous certaines conditions, d'un diplôme ou d'un titre dans sa totalité ou partiellement. Elle constitue l'un des moyens des politiques de formation pour sécuriser les parcours professionnels et garantir l'employabilité des personnes en leur permettant d'obtenir une certification reconnue par l'État. Selon les définitions proposées précédemment, la VAE peut être considérée comme une « offre sociale » de professionnalisation 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 d'un développement professionnel au sens où les personnes acquerraient de nouvelles compétences. 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'expérience 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.

### 2.2. Les retombées formatives de la VAE

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 permettrait un développement professionnel de par les conditions réflexives qu'elle exige pour donner une matérialité langagière aux acquis de l'expérience. Pour obtenir le diplôme, il ne suffit pas de se reconnaître des compétences, il faut aussi savoir les montrer. 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'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, il n'est pas exclu qu'il y ait des retombées formatives pour les candidats. Ainsi, la mise à plat du parcours, le travail réflexif sur des expériences de travail vécues 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. Ces transformations contribuent à alimenter des processus plus larges d'élaboration de l'expérience et de développement professionnel des sujets (Rémy, 2013). Ceci nous amène à relever la distinction posée par Witroński (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.

### 2.3. Entre professionnalisation et développement professionnel : quels processus de reconnaissance en VAE ?

Les effets formatifs d'une VAE pour les personnes qui s'y engagent sont largement reconnus (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 professionnel qu'inclut la démarche. Elles ne constituent néanmoins que des discours sur le phénomène étudié, c'est-à-dire des discours sur le développement professionnel que ces sujets se reconnaissent ou souhaitent se faire reconnaître. Ainsi ces discours ne nous donnent accès qu'à la dimension consciencisée 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 représentations qui s'opèrent dans la temporalité et la séquentialité des discours produits par les candidats sur leur expérience de travail. De précédents travaux nous ont conduit à esquisser des éléments de réponse à cette problématique et à montrer l'importance des processus de négociation des représentations en jeu au cours des entretiens d'accompagnement. À partir d'une

analyse fine des phénomènes de négociation conversationnelle observables dans les échanges conseiller-candidat, nous avons proposé une approche du « travail identitaire » qu'engagent les candidats durant leur accompagnement (Rémy, à paraître). Comme l'écrivent Sorel et Witroński (2005), « être professionnellement, c'est occuper une place, c'est prendre sa place, c'est être vu à une place, et c'est tout autant exister pour soi que par l'autre », alors le développement de l'expérience professionnelle du candidat en VAE repose non seulement sur des processus de mise en reconnaissance de soi par soi mais également de soi par autrui négociés dans les interactions entre le candidat et le conseiller. Il importe ici de souligner les enjeux de reconnaissance sociale et identitaire liés à l'activité de formalisation de l'expérience en VAE dont les interactions conseiller-candidat sont porteuses. Les entretiens d'accompagnement apparaissent dès lors comme un espace dans lequel se jouent et se négocient localement dans les interactions des représentations identitaires et des définitions de soi du candidat sujettes à confrontations, ajustements et négociations. Les moments d'accompagnement en VAE sont l'occasion d'une mise en discussion des productions écrites et orales des candidats à propos de leur expérience où ils sont amenés à raconter des situations de travail, à se mettre en scène et à se confronter aux commentaires du conseiller, souvent « expert » du métier visé. Les attentes de reconnaissance portent alors non seulement sur une demande de reconnaissance des savoirs d'expérience que les candidats parviennent à formaliser, mais aussi sur les représentations identitaires mises en circulation dans leurs discours.

## 3. Une analyse de l'activité d'accompagnement en VAE centrée sur les interactions conseiller-candidat

### 3.1. Des données issues d'observations ethnographiques

Le dispositif d'accompagnement proposé par les organismes en charge de l'accompagnement s'organise généralement autour de trois grandes phases : 1) une phase d'accueil, de contractualisation et d'appropriation du référentiel ; 2) 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 et des moments collectifs qui permettent l'élaboration en groupe et le croisement des regards et des expériences ; 3) enfin,

une phase de préparation à l'entretien avec le jury. 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.

Notre recherche s'est focalisée principalement sur les entretiens d'accompagnement au cours desquels le conseiller et le candidat échangent à propos du livret et de l'expérience du candidat. Sur le plan empirique, les données qui alimentent cette recherche sont issues d'observations ethnographiques réalisées dans une perspective d'analyse de l'activité, au sein d'un organisme de formation aux métiers socio-éducatifs proposant un dispositif d'accompagnement à la VAE. Nous avons suivi de façon longitudinale le travail d'accompagnement mis en oeuvre par des conseillers auprès de plusieurs candidats à une VAE. Ce travail d'observation de l'activité d'accompagnement a fait l'objet d'enregistrements audio puis de transcriptions nous permettant d'appréhender la dynamique des échanges conseiller-candidat. Les données présentées dans la suite de l'article constituent donc des transcriptions de productions interactionnelles authentiques, non provoquées par le chercheur et enregistrées dans leur contexte social de production.

### 3.2. L'analyse des modalités d'accomplissement de l'activité de formalisation de l'expérience

Notre démarche vise à saisir les processus de développement professionnel qui se manifestent à travers la manière dont l'expérience professionnelle du candidat est mise au travail au cours des entretiens d'accompagnement dans les échanges conseiller-candidat. Ce sont les modalités d'accomplissement interactionnel de cette activité de formalisation de l'expérience qui nous intéressent. En cherchant à comprendre comment le candidat en VAE rend compte de situations de travail dans le cadre des entretiens d'accompagnement, nous avons porté notre attention sur la manière dont sont produites, partagées et reconstruites avec l'aide du conseiller des interprétations de l'expérience professionnelle du candidat et nous avons cherché à repérer en quoi ce travail est sous-tendu par des processus de développement professionnel. Autrement dit, comment, plus largement, ce travail participe d'une compréhension nouvelle et différée du regard que le candidat pose sur lui-même et sur son activité de travail? Notre contribution cherche ainsi à documenter la manière dont les activités de travail vécues par le candidat font l'objet d'un travail de co-analyse au cours des entretiens d'accompagnement. C'est ainsi moins les énoncés, en tant que produits

finis qui nous intéressent, que la manière dont le candidat ré-élabore, au fil des interactions, ratifications, reformulations, désaccords, controverses, négociations avec le conseiller, des représentations de soi, de son environnement et de son activité de travail susceptibles de contribuer à son développement professionnel.

Ici les interactions jouent un rôle capital puisque c'est au fil d'échanges et de débats entre le candidat et le conseiller que se constitue progressivement une interprétation partagée de la situation de travail décrite par le candidat. Notre problématique se centre ainsi sur le rôle des interactions 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 dans l'interaction le sens de l'activité de travail vécue (Bronckart & LAF, 2004 ; Fillietaz, 2004). Notre approche du discours est à la fois praxéologique, au sens où nous nous intéressons au rôle configurant du discours sur l'activité, et interactionnelle, au sens où nous appréhendons ce travail de mise en forme de l'activité par le prisme du travail conjoint déployé séquentiellement en situation d'accompagnement (Rémercy, 2013). Dans la perspective adoptée, la production du sens est le fruit d'un travail interactionnel constant : les actions des participants ne sont jamais traitées comme relevant d'un sujet isolé. Au contraire les activités langagières sont appréhendées comme une activité interactionnelle. Les participants recourent continuellement à des processus de coordination, de synchronisation, d'ajustement des points de vue adoptés. Cette perspective implique d'étudier les manières par lesquelles le candidat et le conseiller en VAE s'ajustent dans les registres interactionnel et thématique en proposant, imposant, transformant, ratifiant ou rejetant des interprétations de l'activité dans la séquentialité des échanges. L'accomplissement collaboratif et distribué d'une analyse des situations de travail inscrites dans l'expérience du candidat crée un espace discursif dans lequel peut émerger un espace d'intercompréhension et favoriser des dynamiques de développement.

### 3.3. Une illustration à partir d'un extrait d'entretien : l'expérience d'une prise en charge éducative dans le champ de l'éducation spécialisée

L'extrait proposé met en scène un conseiller en VAE, à la fois formateur dans l'organisme de formation et éducateur spécialisé, et un candidat à une VAE en vue de l'obtention du diplôme d'éducateur spécialisé. Conseiller et candidat partagent ainsi l'exercice du métier d'éducateur spécialisé. La séquence proposée

dure quelques minutes. Elle est extraite du premier entretien d'accompagnement. Le conseiller et le candidat y discutent du choix des situations de travail que le candidat envisage de présenter dans son livret. Le candidat hésite entre plusieurs situations de travail qui concernent une prise en charge éducative. La séquence choisie correspond précisément à la présentation d'un adolescent accompagné par le candidat-éducateur dans le cadre de son travail au sein d'une institution éducative. Cette séquence nous a paru intéressante pour analyser les processus de développement professionnel en VAE à l'occasion du travail de formalisation d'une expérience professionnelle.

L'extrait débute par la sollicitation du conseiller à exposer une situation de travail dont il a été question précédemment dans l'entretien. Le candidat s'engage alors dans la présentation d'un jeune dont il a été l'éducateur référent.

- « 1. Cons : Et alors l'adolescent, dites-moi voir pour l'adolescent
2. Cand : C'est un adolescent en fait qui a été accueilli. Alors dans l'institution, en fait moi je suis, y'a deux sites
3. Cons : Oui
4. Cand : Y'en a un qui est, enfin ça fait partie, c'est la même directrice, pas la même cheffe de service, mais donc il a été accueilli chez les 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 tout ça. Et donc il a été un moment accueilli, après y'a eu les vacances, il a été accueilli en vacances sur notre site mais pas chez moi. Ça s'est assez bien passé, ça s'est plutôt bien passé, et puis le retour n'était pas possible sur l'autre site. Et donc il a été question de l'intégrer, de le changer de site parce que ça n'allait pas ».

Ces quelques tours de parole illustrent comment se met en place au cours de l'entretien un format d'échanges particulier qui laisse un espace au candidat pour introduire une situation professionnelle. Cette présentation s'effectue sous une forme narrative. Y sont présentées des personnes, racontés des événements et détaillés des problèmes relatifs à la prise en charge éducative d'un jeune. Cette présentation n'est pas sans rappeler les études de « cas » que les travailleurs sociaux réalisent en réunion de supervision ou de synthèse, où sont prises comme objet d'analyse les situations de travail en vue d'élaborer collectivement de nouvelles perspectives d'action. La description de cette situation se présente comme impersonnelle et factuelle. C'est principalement le jeune qui est mis en scène dans le discours du candidat. On ne voit quasiment pas

le travail du candidat-éducateur dans cette situation. Ce recours à l'effacement énonciatif, caractéristique des présentations réalisées en réunion de synthèse, a pour effet, nous dit Tournemeule (2013, p.11), de neutraliser l'expression du point de vue personnel du candidat en privilégiant des données factuelles de la réalité, et non immédiatement une perspective évaluative ou diagnostique sur la situation. Cette suspension des interprétations personnelles pour introduire la situation contribue à produire une certaine objectivité qui relève notamment d'une dimension de la compétence professionnelle des travailleurs sociaux. Cette première description constitue un moment où le candidat fournit un certain nombre d'informations qui renseignent le conseiller sur les composantes de la situation de travail à laquelle le candidat a été confronté en tant qu'éducateur spécialisé. Au fil du déroulement de la présentation que réalise le candidat, un certain nombre de thèmes sont introduits et développés à propos du jeune. Ces éléments sont sélectionnés, ordonnés, hiérarchisés dans le récit du candidat et permettent au conseiller d'entrer progressivement dans la situation, de s'en imprégner afin de se faire une représentation de la situation professionnelle que le candidat rapporte.

Le conseiller s'aligne sur cette orientation, qui privilégie une description plutôt factuelle de la situation et de l'adolescent, et poursuit par plusieurs questions.

- « 5. Cons : Il a des frères et sœurs ?
6. Cand : Non il est unique, non il a une petite sœur pardon
7. Cons : Et qui est là aussi ?
8. Cand : Non qui vit, elle, avec sa mère
9. Cons : Ah oui d'accord et donc c'est vous qui l'avez eue ado ?
10. Cand : Oui
11. Cons : Et il a quel âge ?
12. Cand : Il a 14 ans
13. Cons : 14 oui
14. Cand : Il a été placé aussi suite à il y a eu une agression sur, il a agressé un autre adolescent qui l'a frappé, il a été jugé
15. Cons : À l'école ?
16. Cand : Non c'était dans la rue enfin
17. Cons : Dans le quartier ?
18. Cand : Oui dans ses contacts
19. Cons : Ah oui, il a été jugé pour ça ? C'était grave ?



20. Cand : Oui y'a eu coups et blessures oui voilà. 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
21. Cons : Ah ».

Le portrait dressé du jeune par le candidat se précise au fur et à mesure des questions du conseiller. Les informations rendues saillantes par les questions du conseiller (la situation familiale, l'âge, les raisons de son placement, etc.) apparaissent comme des éléments importants à prendre en compte dans l'établissement d'un diagnostic éducatif. Aussi, nous faisons l'hypothèse que les questions posées par le conseiller ne sont pas anodines. Si elles participent du travail de recherche d'informations du conseiller pour comprendre l'expérience du candidat, elles contribuent aussi, nous semble-t-il, à *faire dire* au candidat les données factuelles sur la base desquelles le diagnostic éducatif du jeune a été posé. Des données que le candidat devra expliciter dans le dossier destiné au jury pour faire la preuve de ses compétences d'éducateur spécialisé. Autrement dit, le conseiller met ici son expérience d'éducateur au service de la construction de la description qui est faite du jeune. On perçoit ici la fonction que joue son expertise éducative dans l'étayage proposé au candidat. Il permet ici par son questionnement de construire un format d'échanges propice à la co-production de la description du jeune et à l'actualisation d'informations nécessaires au diagnostic éducatif qui est l'une des compétences dont le candidat doit faire la preuve dans son livret. En effet, dans le livret, il ne s'agit pas d'affirmer une compétence à faire un diagnostic éducatif, il faut montrer comment on sait le faire à partir d'un cas.

Si le conseiller amène tout d'abord le candidat à développer la description qu'il propose du jeune par des questions, il ne se contente pas de questionner le candidat. Il contribue aussi à la construction de cette description en participant au travail de catégorisation qui est fait du jeune par le candidat.

« 22. Cand : Voilà et c'est intéressant aussi son travail parce que c'est un enfant qui fugue régulièrement, il continue à le faire, il fugue en moyenne un week-end sur deux, il va rejoindre ses copains et après il finit par retourner chez sa mère. Enfin il accepte pas son placement de toute façon (hum hum), il veut pas prendre sa place au sein de l'institution, 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 que les autres adolescents mais euh

23. Cons : Et qui fait pas du tout de mal aux petits
24. 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
25. Cons : Impulsivement
26. Cand : Ouais voilà
27. Cons : Il a un côté impulsif
28. Cand : Ba nous il ne nous a jamais montré d'agressivité envers nous
29. Cons : Sauf la fugue quand même
30. Cand : Ouais mais c'est tout ».

En 22 le candidat s'engage dans un approfondissement de la description du jeune auquel sont attribués, outre des observations comportementales (fugue pour rejoindre ses copains et retourner chez sa mère), des intentions et des affects (« *il accepte pas son placement* » ; « *il veut pas prendre sa place au sein de l'institution* ») qui apparaissent comme des ingrédients du diagnostic éducatif émergent dans l'échange. Tout comme nous avons pu le montrer précédemment à travers l'analyse d'un autre extrait d'entretien (Rémy, 2013), la posture du conseiller évolue vers des formes d'engagement plus impliquantes. On observe un basculement de la structure d'échange et un réaménagement des rôles et du cadre participatif à partir de 23 qui se manifeste au moment où le conseiller se met à endosser ponctuellement le rôle du candidat en produisant au même titre que lui des descriptions-catégorisations du jeune (« *Et qui fait pas du tout de mal aux petits* » ; « *Impulsivement* » ; « *il a un côté impulsif* »). En ce sens, il agit sur le travail interprétatif qu'opère le candidat sur sa situation de travail. Le conseiller bascule ainsi d'un registre de questionnement, caractéristique de la posture d'accompagnement, à un registre de production d'assertions sur le jeune sur la base de la représentation qu'il commence à s'en faire. La production de ces descriptions-catégorisations par le conseiller nous permet de montrer comment ce dernier prend en charge, en adoptant le point de vue d'un éducateur, une partie de l'activité d'analyse et de diagnostic qui commence à s'élaborer à propos de la situation de ce jeune. Cette modalité d'engagement du conseiller met en évidence la dimension collaborative de l'élaboration de ces descriptions desquelles émerge progressivement une interprétation collective et structurée qui se constitue à partir des différents points de vue rendus mutuellement visibles. Le diagnostic du jeune se façonne donc conjointement au fil des contributions respectives du candidat et du conseiller qui font parfois l'objet de négociations (27, 28, 29).

Le conseiller adopte à partir de 31 une posture de questionnement similaire vis-à-vis du candidat, mais l'orientation des questions est davantage tournée vers l'activité diagnostique de l'éducateur.

- «31. Cons : Si il fugue, c'est qu'il doit, vous pensez qu'il anticipe sa fugue?  
32. Cand : Ça c'est quelque chose euh oui je pense parce que ça se fait les week-end et des fois il en a parlé à d'autres enfants qui nous ont répété oui il nous a dit qu'il allait à une soirée  
33. Cons : Ah oui  
34. Cand : Qu'il allait voir les filles  
35. Cons : Il a l'air moins dangereux avec les petits qu'avec les jeunes de son âge  
36. Cand : Mais même avec les autres adolescents il a l'air très  
37. Cons : Ah oui  
38. Cand : Il est pas du tout agressif, c'est un enfant, vraiment on lui donnerait le bon dieu sans confession!  
39. Cons : Ah oui  
40. Cand : Mais en même temps très lisse on n'arrive pas à  
41. Cons : Ouais ouais  
42. Cand : C'est difficile de vraiment rentrer  
43. Cons : Ouais et qu'est-ce qui s'est passé avec les autres éducateurs pour que ça ne fonctionne pas?  
44. 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 que ça a pas fonctionné c'est qu'il y avait trop d'autorité 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 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».

Le conseiller sollicite le candidat à produire un point de vue plus personnel et moins factuel sur la situation, à développer son propre diagnostic éducatif («vous pensez qu'il anticipe sa fugue? » ; «et qu'est-ce qui s'est passé avec les autres éducateurs pour que ça ne fonctionne pas?»). Le discours du candidat se

transforme alors et adopte une forme de plus en plus modalisée et marquée par l'incertitude (répétitions nombreuses de «je pense»). À partir de 40, le candidat commence à mettre en regard des caractéristiques du jeune («pas du tout agressif», «très lisse») avec le travail éducatif qui est conduit collectivement auprès de lui («on n'arrive pas», «c'est difficile de vraiment rentrer»). Le diagnostic du candidat apparaît clairement dès 44. Le candidat produit à la demande du conseiller les hypothèses interprétatives sur le comportement du jeune qui l'amènent à caractériser sa prise en charge éducatrice par opposition à celle de ses collègues («je pense que ça n'a pas fonctionné parce qu'il y avait trop d'autorité par rapport à nous»; «je pense que ce qui a marché après avec nous [...] y'avait pas trop de contraintes»). Le diagnostic éducatif du jeune est ainsi affiné en lien avec des conduites éducatives à tenir vis-à-vis du jeune («il a plus de mal avec les personnes plus âgées surtout avec les hommes j'ai l'impression, il a vraiment besoin de douceur»; «faut pas le brusquer, le contraindre, sinon là je pense il fugue»).

À partir de 45, le conseiller ouvre une controverse sur le mode de prise en charge éducatrice du jeune. Son rôle apparaît dès lors comme essentiel pour comprendre la dynamique des significations qui se construisent à propos de cette prise en charge, et plus largement les processus de développement professionnel qui s'opèrent en accompagnement VAE.

«44. Cand : (...) 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

45. Cons : Mais la vie le frustrera!

46. Cand : Hum oui oui (*rites de l'accompagnateur et du candidat*) mais après c'est toujours la difficulté, si on le frustre, comment pouvoir l'attraper?

47. Cons : Ouais

48. Cand : Comment travailler avec lui et pas le faire fuir? et puis après une fois qu'il aura fui y'aura plus rien!

49. Cons : Mais bien sûr

50. Cand : donc c'est comment réussir à mettre en place

51. 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?

52. Cand : Oui

53. 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?

54. Cand : Oui comme le laisser jouer toute la journée aux jeux vidéo  
55. Cons : Voilà par exemple, permissif  
56. Cand : Oui  
57. Cons : Non directif  
58. Cand : Oui  
59. Cons : Tout en sachant qu'un jour ou l'autre va falloir qu'il se confronte à ça  
60. Cand : Oui  
61. Cons : Comment on fait avec ça ?  
62. Cand : Oui  
63. Cons : C'est intéressant comme point de vue éducatif  
64. 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, 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 ».

L'intervention du conseiller en 45 s'inscrit dans un registre différent des précédentes. Le conseiller ne cherche ni à obtenir des précisions permettant au candidat de développer son propos, ni même à soutenir les interprétations que le candidat produit à propos du comportement du jeune comme il a été question précédemment. Ici le conseiller interpelle le candidat comme un collègue, il « cherche » la controverse, un débat entre professionnel sur la prise en charge éducative du jeune. Il réagit au diagnostic éducatif que le candidat vient d'explicitier sous la forme d'un commentaire assez provocateur (« mais la vie le frustrera ! ») mettant en évidence les dilemmes auxquels le candidat se trouve devoir répondre dans l'exercice de son métier. Cette initiative engage le candidat à approfondir et argumenter son positionnement éducatif tout comme il sera amené à le faire lors de son entretien d'évaluation avec le jury (« c'est toujours la difficulté, si on le frustrer, 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 du candidat (« mais bien sûr »), le conseiller se positionne comme évaluateur de la réponse produite. Il rend visible au candidat la pertinence professionnelle de sa réponse s'il avait eu à la produire face au jury. Ainsi il manifeste non seulement la reconnaissance de la difficulté de la prise en charge présentée par le candidat mais plus largement la part problématique du travail de l'éducateur qui probablement fait écho et résonance à sa propre expérience d'éducateur.

S'engage alors, dès 51, une réflexion sur le métier d'éducateur. Le conseiller élargit la situation de travail du candidat à une classe de situations professionnelles de l'éducateur dans lesquelles il se reconnaît :

« 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 (...) 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 ? C'est intéressant comme point de vue éducatif ».

Il permet ainsi le glissement d'une situation singulière à une situation caractéristique du métier, partagée par la communauté des éducateurs. Le dilemme auquel le candidat se trouve confronté est reformulé en convoquant le « on » (« est-ce qu'on rentre dans ce qu'il souhaite lui [...] comment on fait avec ça ? ») de l'appartenance commune à une même communauté professionnelle. Il fait alors entrer l'expérience du candidat dans l'expérience collective du métier faisant de la situation complexe et singulière à laquelle le candidat est confronté 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 du candidat. Enfin la dernière réplique du candidat dans notre extrait permet de montrer le déplacement qu'opère le candidat en élargissant, grâce à la généralisation proposée par l'accompagnateur, la situation à d'autres :

« 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 ».

#### 4. Quels processus de développement professionnel dans les entretiens d'accompagnement en VAE ?

En tant qu'espaces dédiés à la formalisation des acquis de l'expérience, les entretiens d'accompagnement en VAE constituent un terrain de recherche

intéressant pour étudier ce qui se joue à l'occasion du travail d'analyse engagé par le candidat sur son expérience professionnelle. L'analyse d'un extrait d'entretien menée à partir d'une approche centrée sur les interactions conseiller-candidat nous a permis d'explorer en quoi l'activité qui s'y réalise peut contribuer à cette problématique. Nous avons ainsi pu observer comment la dynamique interactionnelle de l'entretien, mettant en scène un conseiller et un candidat partageant l'exercice du métier d'éducateur spécialisé, permet, d'une part, de favoriser la mise en mots des éléments significatifs d'une expérience professionnelle singulière vécue par le candidat, et, d'autre part, d'ouvrir à une généralisation de celle-ci. Nous pensons que c'est justement à propos de ce processus qui articule des moments de description d'une situation singulière vécue par le candidat et des moments de mise en relation et de généralisation avec des situations communément vécues dans le métier que nous pouvons faire l'hypothèse d'un développement professionnel du candidat. Cette analyse présente l'intérêt de se centrer sur le caractère interactionnel, dynamique et situé des processus en jeu. Cet extrait relève d'un moment très court de l'accompagnement global dont a bénéficié le candidat, qui ne nous permet pas de généraliser ici notre hypothèse de travail. Cependant, nous pensons que c'est justement à partir du repérage de la régularité de ces processus à un niveau micro-analytique que nous pouvons inférer, à partir d'un corpus plus large de situations d'entretien, des processus développementaux inscrits dans une plus grande temporalité. Notre corpus se prête à cette perspective d'analyse dans la mesure où nous avons suivi le parcours d'accompagnement de plusieurs candidats depuis les premiers entretiens jusqu'aux derniers. Nous nous engageons à l'heure actuelle dans cette perspective.

Plusieurs questions ont fait l'objet d'une exploration dans cette contribution : comment le conseiller VAE accompagne-t-il le candidat dans l'élaboration de son livret ? Quelles différentes formes de guidage sont mises en place ? Comment se manifestent dans le processus d'accompagnement, et plus précisément dans les interactions conseiller-candidat, des processus de développement professionnel ? Il apparaît d'emblée que l'expertise du métier d'éducateur que le conseiller partage avec le candidat est un élément structurant de l'accompagnement au sens où elle est ce sur quoi le conseiller va s'appuyer pour construire son étayage. C'est en effet son expertise du métier d'éducateur qui lui permet aisément de se faire une représentation de l'expérience du candidat et facilite une centration sur des éléments significatifs du métier. Le travail interactionnel s'oriente alors vers la description-interprétation d'une situation professionnelle de prise en charge éducative, vécue par l'un et familière à l'autre, dont les éléments sont

progressivement mis à jour. 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. Ces processus de reconnaissance réciproque de l'expérience de l'un dans l'expérience de l'autre ouvrent à des formes d'étayage reposant sur la construction de positionnements énonciatifs complexes dans les discours produits. Le conseiller endosse parfois le rôle du candidat en produisant au même titre que lui des analyses de la situation professionnelle. 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. Mais le conseiller se positionne aussi parfois en surplomb des interprétations proposées par le candidat, endossant alors le point de vue du métier en général. 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. L'expertise construite par le conseiller de sa propre expérience d'éducateur est ainsi mise au service du travail de formalisation de l'expérience professionnelle du candidat contribuant à alimenter des dynamiques de développement.

## Bibliographie

- ARGYRIS C. & SCHON D. A. *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey Bass, 1989.
- ASTIER P. Le travail et son analyse : contributions à la formation. In : BARBIER J.-M. et al. (Dir.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF, 2011, pp. 744-761.
- ASTIER P. La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité. *Éducation Permanente*, 2004, n° 158, pp. 27-37.
- ASTIER P. *La communication de l'expérience*. Thèse de doctorat sous la direction de J.-M. Barbier. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers, 2001.
- BARBIER J.-M. Expérience, apprentissage, éducation. In : ALBARELLO L., BARBIER J.-M., BOURGEOIS E. & DURAND M. (Dir.). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF, 2012, pp. 61-91.

- BARBIER J.-M. & GALATANU O. (Coord.). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*? Paris : L'Harmattan, 2004.
- BRONCKART J.-P. & LAF (Coord.). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 2004, n° 103.
- CHAMPY-REMOUSSEAU P. Incontournable professionnalisation. *Revue Savoirs*, 2008, n° 17, pp. 51-61.
- DE KETELE J.-M. La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. In : JORRO A. & DE KETELE J.-M. (Coord.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance*? Bruxelles : De Boeck, 2011, pp. 31-47.
- FILLIETTAZ L. (Coord.). Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de linguistique française*, 2004, n° 26.
- FILLIETTAZ L. & BRONCKART J.-P. (Coord.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : Peeters, 2005.
- JORRO A. La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In : JORRO A. (Coord.). *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 2009, pp. 11-37.
- LAINÉ A. *Quand l'expérience se fait savoir : l'accompagnement en validation des acquis*. Paris : Érès, 2005.
- MARCEL J.-E., OLY P., ROTHIER-BAUTZER E. & SONNTAG M. Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 2002, n° 138, pp. 135-170.
- MAYEN P. Expérience et formation des adultes. In : BARBIER J.-M. et al. (Dir.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF, 2011, pp. 763-780.
- PLAZAOLA GIGER I. & STROUMZA K. *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck, 2007.
- RÉMERY V. Tensions et négociations identitaires en entretiens d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. In : GUTNIK F. & SOREL M. (Coord.). *Pratiques sociales : enjeux de sens et d'identités*? Paris : L'Harmattan, à paraître.

RÉMERY V. Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. Le cas de la Validation des Acquis de l'Expérience. In : BARBIER J.-M. & J. THIEVENAZ (Coord.). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan, 2013.

SCHWARTZ Y. L'expérience est-elle formatrice? *Éducation Permanente*, 2004, n° 158, pp. 11-23.

SOREL M. & WITTORSKI R. (Coord.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, 2005.

TOURNEMEULE C. *De la présentation des données à l'élaboration interactive d'une perspective professionnelle dans le traitement d'un cas : « la réunion de synthèse » en travail social. Une approche conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique*. Thèse de doctorat sous la direction de P. Renaud. Paris : Université Sorbonne nouvelle Paris 3, 2013.

WITTORSKI R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, 2007.

WITTORSKI R. La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 2008, n° 17, pp. 11-39.

## Interactive approach of the process of professional development in supervision to VAE (Accreditation of Prior and Experiential Learning)

**Abstract:** Communicating our own experience seems to be a tool often used by training structures aimed at professionalizing. However it is also true that this professionalization uses processes that remain still unexplored. The accompanying interviews in VAE, being spaces devoted to the formalization of learnings acquired by means of experience, represent an interesting research field to study the processes of professional development that arises from that exist in the analysis performed by the candidate, based on his own professional experience. The analysis of an interview allows us to explore how the ongoing activity can contribute to this problem.

In this article we propose to analyze how the interactive dynamic of the interview between a counselor and a candidate that do the same job allows one to find the words to highlight the significant element of a single professional experience lived the candidate and generalize it. We believe that this movement, aiming to describe a professional experience along both the singular and the general dimension, is part of the professional development of the candidate.

**Key words:** VAE. Coaching. Analysis of interactions. Professional development. Professionalization. Experience.

## **Aproximación interactiva de los procesos de desarrollo profesional en el acompañamiento de la Acreditación de Experiencias Profesionales**

**Resumen :** Comunicar la propia experiencia profesional resulta un medio al que recurren los dispositivos de formación para profesionalizar. Pero quedan aún por explorar los procesos por los que pasa esta profesionalización. Como espacios dedicados a la formalización de la adquisición de competencias a través de la experiencia laboral, las entrevistas de acompañamiento constituyen un terreno de investigación interesante para estudiar los procesos de desarrollo profesional que están presentes en el trabajo de análisis sobre dicha experiencia que realiza el candidato. Proponemos en este artículo analizar de qué modo la dinámica interactiva de la entrevista, en la que actúan un consejero y un candidato que comparten el ejercicio del mismo oficio, permite favorecer la expresión en palabras de los elementos significativos de una experiencia profesional singular vivida por el candidato, e igualmente abrir a una generalización de ésta. Pensamos que este movimiento, que pretende articular la descripción de una experiencia de trabajo en su dimensión singular y generalizada, participa en un proceso de desarrollo profesional del candidato.

**Palabras claves :** Acreditación de Experiencias Profesionales. Acompañamiento. Análisis de interacciones. Desarrollo profesional. Profesionalización. Experiencia.

---

Vanessa RÉMERY. 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*, vol. 46, n° 4, 2013, pp. 47-68. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-17-1.