

LES DIMENSIONS FORMATIVES DE L'INFORMATION-CONSEIL INITIALE EN  
VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

*TRAINING ASPECTS OF INITIAL INFORMATION AND ADVISING FOR VALIDATION OF  
PRIOR LEARNING*

*Deli Salini, Docente e Senior Researcher,  
Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP) Lugano  
Membre associé, équipe CRAFT, FPSE, Université de Genève  
[deli.salini@iuffp-svizzera.ch](mailto:deli.salini@iuffp-svizzera.ch)*

*Résumé*

Cette contribution rend compte d'une recherche en éducation des adultes, qui concerne l'information et le conseil en validation des acquis de l'expérience (VAE) et qui a été réalisée dans un centre suisse d'information-conseil pour la VAE. À partir du cadre théorique « cours d'action », qui articule la perspective de l'enaction avec la sémiotique peircienne, elle pointe la problématique d'anticipation qui caractérise l'expérience des candidats des procédures de validation et les concordances ou discordances de signification entre conseillers et candidats. À partir de cette problématique, les implications sémiotiques de la diffusion de la VAE dans notre culture seront soulignées, ainsi que l'importance d'intégrer explicitement une dimension formative dans les entretiens d'info-conseil dans ce domaine. Cette dimension formative explicite facilitera, pour les potentiels candidats, une meilleure compréhension de « l'expérience de la validation des acquis de l'expérience ».

*Mots clés* : activité, anticipation, conseil, cours d'action, sémiose, validation des acquis de l'expérience.

*Abstract*

This contribution presents a research in adult education concerning the information and the guidance in Validation of Non-formal and Informal Learning (VNFIL) and which was realized in a Swiss VNFIL information centre. On the basis of the theoretical frame “course-of-action”, which articulates the perspective of enaction with Peirce's semiotic, it points to the problem of anticipation, which characterizes the candidates' experience of validation procedures and the significations' concordance or discordance between counselor and candidate. From this problematic, the semiotic implications of the VNFIL dissemination in our culture; as well as the importance of explicit integration of a formative dimension in the information and guidance interviews in VNFIL, will be underlined. Thus allowing all potential candidates to better understand: “the experience of validation of experiential learning”.

*Key Words*: activity, anticipation, advising, course-of-action, semiosis, validation of prior learning

## *LES DIMENSIONS FORMATIVES DE L'INFORMATION-CONSEIL INITIALE EN VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE*

### **1. Introduction**

La diffusion internationale des pratiques de validation des acquis de l'expérience (VAE) donne lieu à la mise en place de nombreux services de consultation. Ceux-ci sont préconisés par plusieurs documents de l'Union Européenne et nationaux, afin de promouvoir l'information et le conseil concernant les pratiques de VAE, en tant que moyen d'assurer l'accès à ce droit à tout public (Conseil de l'Union Européenne, 2012). Dans les Lignes directrices européennes pour la validation notamment il est souligné l'importance pour les personnes intéressées de pouvoir bénéficier de conseils impartiaux et éclairés, adaptés à leurs besoins, afin qu'elles puissent s'engager dans la procédure de validation et prendre des décisions tout au long de ce processus (Cedefop, 2009). L'information-conseil pour la VAE se situe ainsi dans un cadre porteur de différents niveaux de complexité qui, comme indiqué par Cortessis (2013), montrent que les pratiques de VAE reposent sur l'exigence de susciter l'adhésion collective et individuelle en amont de toute procédure.

Plus concrètement, l'information-conseil dans le domaine de la VAE se caractérise par trois sortes d'intervention : a) la mise en circulation d'informations « tout public » diffusées par différents acteurs et médias, souvent au travers de « portails d'entrée » publiés sur le web ; b) la proposition de séances d'information collectives destinées aux différents acteurs de la formation ; c) l'offre d'entretiens d'information-conseil individuels ou en petits groupes pour les individus qui envisagent d'entamer ce type de procédure. Ces entretiens prennent deux formes possibles : l'une permet aux demandeurs potentiels d'évaluer la pertinence globale et la faisabilité de la procédure par rapport aux parcours personnels et professionnels ; l'autre donne des repères concrets pour s'engager dans la validation. Au-delà du moment initial, l'information-conseil doit être aussi prévue tout au long de la procédure, pour soutenir les personnes ou calibrer le type d'intervention en fonction des mutations de leurs parcours de vie, ainsi que pour permettre aux personnes de s'orienter dans leur carrière ou à propos de possibles formations supplémentaires au moment de son achèvement (Cedefop, 2009 ; Chauvet, 2003 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; OFFT, 2010).

Par ailleurs, l'information et le conseil dans ce domaine doit se confronter au fait que la VAE est encore une modalité de qualification en devenir, porteuse de conceptions divergentes et parfois contradictoires, et dont on repère une méconnaissance diffusée du mode de sa réalisation. Ainsi, pour les demandeurs, cette procédure est souvent associée à beaucoup de confusion ou d'incertitude (Duvekot, Schuur & Paulusse, 2005 ; Mayen & Perrier, 2006). De fait, la procédure de VAE relève d'une quête d'intégration entre différentes modalités d'apprentissage et de formation, qui est vécue en premier lieu par ceux qui désirent entamer une procédure de validation et par ceux qui sont censés les accompagner dans ce parcours. Il s'agit, pour les premiers, de trouver des correspondances entre leur formation extrascolaire et la formation formelle : savoir comment donner parole et statut à sa propre expérience, apprendre le langage du monde scolaire... En même temps, les professionnels du conseil sont interpellés par les exigences des bénéficiaires des services de VAE ainsi que par la multiplicité des instances concernées. Ces conseillers doivent alors proposer aux candidats

des données actualisées et transparentes sur les caractéristiques de la procédure, et surtout effectuer un important travail d'interprétation et de médiation, afin que l'information soit comprise et que les demandeurs puissent s'en servir (Mayen & Perrier, 2006).

Nous avons investigué cette quête de correspondance entre les différents contextes de la formation, dans le cadre d'une thèse de doctorat concernant un moment particulier de l'entrée dans une procédure de validation : le premier entretien d'information-conseil de candidats avec les conseillers en validation (Salini, 2013). Sur la base d'une recherche empirique réalisée auprès d'un service suisse pour la VAE, nous avons focalisé notre attention sur : a) les dynamiques de signification et d'apprentissage des candidats et les possibles implications de celles-ci pour la compréhension de la VAE ; b) les modes de signification et d'interventions des conseillers et leur pertinence par rapport aux exigences des bénéficiaires ; c) l'articulation réciproque de ces modes de signification. L'étude a pris en compte trente-sept séances d'information conseil (SIC), gérées individuellement par les quatre conseillers en validation du service. Les résultats ont confirmé le sentiment d'incertitude de la part des candidats, qui se manifeste aussi par des difficultés d'anticipation de la procédure de VAE. Parallèlement, ils ont permis d'identifier la spécificité des modes d'intervention des conseillers, axés sur la mise en œuvre de stratégies diversifiées pour faciliter la compréhension de la démarche de validation.

En considération de ces éléments, nous avons élaboré l'hypothèse qu'informer et conseiller en validation engage une problématique spécifique de signification, concernant les modes de compréhension et anticipation d'un phénomène inconnu (Eco, 1997). Par rapport à cette problématique, nous soulignons la nécessité de mettre en exergue la dimension explicitement formative de l'information-conseil pour la VAE. Cette nécessité tient à la spécificité de cette étape par rapport à l'ensemble de la procédure car, comme nous verrons par la suite, tout en représentant une composante de celle-ci, elle constitue une « porte d'entrée » vers une nouvelle modalité de conception des interactions entre le scolaire et l'extrascolaire.

## **2. Cadre théorique**

Notre cadre théorique fait référence au programme de recherche théorique et technologique « cours d'action » (Theureau 2006). Ce programme considère l'activité comme l'expression fondamentale de l'existence et de l'identité de tout organisme vivant et vise la prise en compte de l'activité humaine dans son contexte complexe, à partir de la perspective de l'enaction (Varela, Thompson et Rosch, 1991) en articulation avec la sémiotique de Peirce (1931-1958). Cette focalisation sur l'activité se fonde sur l'exigence d'aller au-delà des séparations ou clivages entre facultés humaines, en faisant référence à un continuum dynamique qui recouvre à la fois des dimensions biologiques, psychologiques, sociales et culturelles (Durand, 2009 ; Theureau, 2006).

À partir de ce cadre, nous soulignons la spécificité de trois notions qui traversent notre étude : l'information, l'expérience et l'apprentissage. L'information est conçue comme un construit émergent de la dynamique de l'activité, et non pas comme un élément transporté d'un lieu ou d'un individu à un autre. Elle est alors codépendante, constructive et créatrice du sens (Varela, 1989). Cette conception sur l'information est enrichie des réflexions de Sartre au regard de l'irréductible présence de l'autre dans notre conscience (Sartre et Levy, 1991, in

Theureau, 2006) ainsi que par la conception dialogique de la pensée selon Peirce. Pour ce dernier, l'activité cognitive n'est pas un monologue intérieur, mais s'inscrit toujours en relation avec une altérité, dans une « dialogue » entre des esprits ou entre des composantes de son propre esprit (Peirce, 1931-1958).

La notion d'expérience est considérée à la lumière des conceptions de Theureau et de Peirce. Premièrement elle correspond au vécu de l'activité, c'est-à-dire à une modalité de conscience particulière, de « présence à soi » consubstantielle au flux de l'activité et qui est à l'origine d'un point de vue à la première personne ou « conscience préreflexive » (Sartre, 1943). Celle-ci correspond à une familiarité de l'acteur à son activité, comportant un vécu qui est susceptible de compréhension et d'une certaine connaissance de la part de l'individu, par la mise en œuvre de conditions spécifiques d'exploration (Theureau, 2006, 2010). Deuxièmement, l'expérience se caractérise par une activité interprétative continue de l'existant. Elle inclut l'ensemble de la dynamique de signification, qui se constitue dans l'interaction entre les trois catégories de l'expérience définies par Peirce. La première est de l'ordre du possible, des significations qui pourraient s'actualiser ou non dans une situation donnée ; la deuxième est de l'ordre de l'actuel, de ce qui est perçu comme significatif dans une situation spécifique ; la troisième est de l'ordre du virtuel et de la généralisation, et se constitue comme médiation émergente de l'interaction entre les deux catégories précédentes. Cette dernière catégorie correspond au « sens de l'apprentissage » car elle nous permet de valider, infirmer ou modifier les significations d'une situation donnée, constituées auparavant (Peirce, 1931-1958 ; Theureau, 2006). En intégrant à cette perspective la théorie de la « métaphore conceptuelle » (Lakoff et Johnson, 1980), nous soulignons que la signification est appréhendée par l'acteur par émergence de cadrages essentiellement métaphoriques. Ces cadrages ne sont pas seulement d'ordre langagier mais impliquent l'ensemble des processus à l'œuvre dans la signification et la compréhension du monde.

À la lumière de ces conceptions, l'apprentissage n'est pas quelque chose qui advient ou qui peut ne pas advenir. Si toute activité est à la fois cognitive et signifiante, toute situation expérimentée par un individu comprend des dynamiques qui transforment ses significations, dans le sens d'une consolidation et d'une spécification ou dans le sens d'une déconstruction et d'une reconstruction. Ces transformations s'inscrivent dans des cycles de recherche activés initialement par une « surprise » (un élément perturbateur parce qu'inhabituel) et procèdent d'une dynamique d'interprétation, caractérisée par des doutes, questionnements, hypothèses, assertions. Cette dynamique d'interprétation est suivie par des consolidations et des spécifications de ces assertions, ou par des invalidations (qui réactivent des questionnements, hypothèses et nouvelles assertions) jusqu'à l'établissement d'une habitude (Peirce, 1878, 1879). Ces dynamiques, qui sont simultanément de signification et d'apprentissage, ne fonctionnent pas sur un mode séquentiel enchaînant mécaniquement des éléments précédents à d'autres qui leur sont conséquents, mais s'expriment par l'émergence d'éléments qui à la fois intègrent et vont au-delà de leurs prémisses (Maturana & Varela, 1987 ; Theureau, 2006). En ce sens, la notion d'interprétation n'est pas à considérer selon la conception herméneutique classique comme le dévoilement d'une signification en amont de quelque chose « qui fait signe », mais comme la constitution d'une signification pour un esprit, en aval du mouvement sémiotique (Fisette, 1996).

### 3. Méthode

Sur la base du cadre théorique décrit, la méthode de constitution et de traitement des données se fonde sur les conditions suivantes :

- le recueil de données de l'activité des acteurs en situation naturelle ;
- la clarification du positionnement éthique et méthodologique du chercheur au regard de ses rapports avec les acteurs de terrain, garantissant non seulement la fiabilité des données récoltées, mais également une relation à l'autre non objectivante ;
- la prise en compte de la « conscience préreflexive » des acteurs et la mise en œuvre d'une méthodologie facilitant l'accès à celle-ci ;
- l'identification des catégories de l'expérience des acteurs à partir du cadre d'analyse sémio-logique de l'activité, inspiré par la sémiotique de Peirce.

La prise en compte de la « conscience préreflexive » de l'acteur se fait à partir de la notion de « cours d'expérience » (CdE). Celle-ci correspond à un niveau de circonscription de l'activité humaine qui prend en considération ce qui est significatif, montrable, racontable, mimable et commentable par l'acteur. Son analyse rend possible l'identification des catégories d'expérience d'un acteur et sa construction de signification au fur et à mesure de son activité. La méthode utilisée pour solliciter l'expression de la conscience préreflexive de l'acteur se fonde sur des séances de « remise en situation dynamique » (RSD) par auto-confrontation de l'acteur aux traces (souvent des enregistrements vidéo) de sa propre activité. Au cours de ces séances (enregistrées elles-aussi), il s'agit de permettre à l'acteur de se « désituer » le plus possible de la situation concrète actuelle et de se « re-situer » dans la situation objet d'analyse. Cela avec des consignes de non explication et non justification, ainsi que des interruptions, des relances et un pilotage par le chercheur lorsque l'acteur s'éloigne du vécu propre à l'activité étudiée, par le support des traces d'enregistrement qui facilitent l'accès contextualisé à l'activité vécue. Les acteurs, confrontés à l'enregistrement audio-visuel de leur activité, sont ainsi invités à « revivre » les situations enregistrées, et incités à en raconter, montrer, décrire et commenter les éléments significatifs pour eux (Theureau, 2010).

Le traitement des données concernant la conscience préreflexive des acteurs, est réalisé selon le cadre d'analyse sémio-logique de l'activité, issu d'une modélisation en six composantes de trois catégories d'expérience définies par Peirce :

- des composantes d'actualisation d'un « état de préparation » dans la situation : le Representamen [R], en considérant ce qui fait signe pour l'acteur à un instant donné, à partir des éléments sur lesquels il se concentre, ou ses focalisations ; l'Unité de signification élémentaire de l'acteur [U], en considérant les actions pratiques, les communications vers autrui ou le discours privé et les émotions vécues ;
- des composantes de l'« état de préparation » dans la situation prise en compte, en lien avec les éléments précédents, qui correspondent à un ensemble de possibles et qui peuvent ou non s'actualiser dans la situation : des Engagements [E] ou horizons d'intentionnalité et/ou de recherche en lien avec le Representamen ; des Anticipations [A] concernant le déroulement de l'activité, c'est-à-dire ce que l'acteur s'attend ou prévoit de faire dans les unités de significations successives, ainsi que les ruptures d'anticipations (quand,

s'actualise une contradiction avec une anticipation) ; le Savoir situé [S] ou culture propre de l'acteur en lien avec la situation, c'est-à-dire les connaissances, les règles d'action, les situations vécues en antécédence et, plus en général tous les éléments de la culture de l'acteur, exprimés par lui-même.

- des composantes de généralisation synthétisées par l'Interpretant [I] : les éléments validés/invalidés par rapport à [S], les nouvelles assertions et règles d'action, ainsi que les manifestations de cycles de recherche : doutes, questions, hypothèses émergents (Durand, 2009 ; Peirce, 1878-1879 ; Theureau, 2006).

#### 4. Recueil et traitement des données

Le recueil et le traitement des données se sont faites en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons réalisé une étude préalable à partir de la récolte d'éléments généraux du contexte et de l'enregistrement audio de vingt-six SIC. Les données ont été traitées selon une approche ethnographique (Céfaï, 2003) ce qui a permis d'élaborer une modélisation des caractéristiques générales des situations prises en compte.

Dans un deuxième temps, sur la base de l'enregistrement vidéo de onze SIC supplémentaires, on a procédé aux séances de RSD. Celles-ci ont été menées individuellement avec chaque conseiller et candidat. Lors du visionnement des enregistrements, les relances du chercheur portaient sur les actions et les événements significatifs pour l'acteur. Elles visaient favoriser l'expression de ses sensations, perceptions, focalisations, préoccupations, émotions, pensées et interprétations.

Le traitement des données issues de cette étape a été effectué selon la procédure suivante :

- Constitution de deux types de protocoles de synchronisation (sur la base de la transcription du *verbatim* de tous les enregistrements effectués<sup>1</sup>). Le premier a mis en parallèle la SIC de référence et la séance de RSD avec chaque acteur (voir l'exemple Tableau 1). Le deuxième a mis en parallèle la SIC de référence avec les séances de RSD du conseiller et du candidat.

**Tableau 1.** Exemple d'un protocole de mise en correspondance

t	SIC entre CoC&AoSo	RSD de AoSo
0 :02:06	CoC : ... toutes les branches, se résumant sur cette feuille. Alors ça c'est le profil de qualification ( <i>appuie la feuille sur la table vers AoSo, montre avec le doigt les différents éléments</i> ) (...)	
	AoSo : ( <i>observe attentivement la feuille</i> )	Cher : Que regardez-vous là ? Qu'est-ce qui attire votre

<sup>1</sup> La codification des extraits du verbatim suit la modalité suivante : chaque conseiller est indiqué par un code selon une progression alphabétique (CoA, CoB, etc.) et chaque demandeur par les lettres initiales de son nom et son prénom. Le sigle Cher indique le chercheur.

attention ?

AoSo : Je regarde ça, je regarde vraiment la feuille, ce qui est marqué, ce qu'ils demandent, ce qu'il faut faire. C'est vraiment la feuille que je regarde. J'entends quand même ce qu'elle me dit, mais c'est la feuille, parce que tout d'un coup, c'est ça que je vais devoir savoir-faire. (...) Donc là, je me dis qu'il y a des trucs que je ne sais pas...

*Note.* Extrait du protocole de transcription et de mise en correspondance de la SIC entre le conseiller CoC et le candidat AoSo, et de la séance de RSD avec AoSo.

B. Identification des caractéristiques du mouvement de signification des acteurs à partir de ces protocoles. Cela a été réalisé en trois étapes :

- a. découpage du flux d'activité de chaque acteur en unités de signification élémentaire, catégorisées selon une matrice à six composantes, faisant référence au cadre d'analyse sémio-logique de l'activité décrit auparavant. Ce traitement analytique des données a été relaté sur des tableaux de codage (un exemple au Tableau 2).

**Tableau 2.** Extrait de l'U8 du CdE du candidat DiRu

SIC	rsdDiRu	[R]	[U]	[E]	[A]	[I]
CoA : C'est des changements en fait de... En fait je ne saurai pas vous dire dans les détails, les changements par rapport à tous les métiers.	DiRu : Donc là justement il n'est pas au courant, pas, il ne peut pas répondre à ma question. Donc moi je reste là comme ça...	L'affirmation de CoA « je ne saurai pas vous dire »	<b>8. Perçoit avec déception que CoA n'est pas au courant des différences entre le nouveau et l'ancien titre</b>	Comprendre quoi faire par rapport à cette période de transition entre deux titres inquiétude	Recevoir des informations claires sur les différences entre les deux titres Choisir la bonne option pour lui	« Il n'est pas au courant, il ne sait pas, il ne peut pas répondre à ma question »

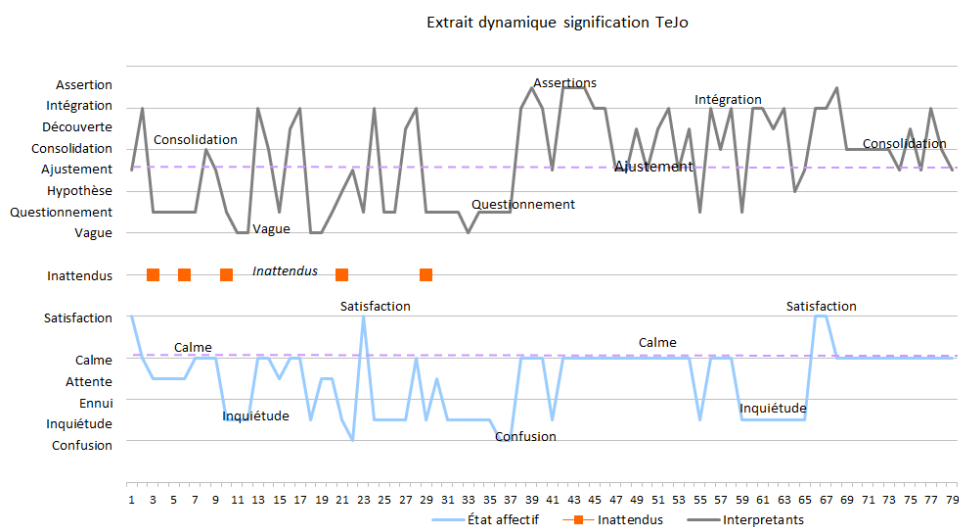
*Note.* À gauche les données des transcriptions de la SIC entre DiRu et le conseiller CoA, et de la séance de RSD avec DiRu. À droite cinq composantes de signification de cette unité (sans la composante [S] car elle ne contenait pas d'éléments).

- b. Identification des dimensions typiques des significations de chaque acteur tout au long de la SIC prise en compte
- c. Mise en correspondance des unités et des dynamiques de signification du conseiller et du candidat et identification du mode d'articulation des significations réciproques.

Les dimensions typiques du CdE de chaque acteur ont été répertoriées selon une classification thématique. Pour chacun nous avons identifié les formes d'engagement

typiques, ainsi que les éléments prioritaires de sa culture qui s'actualisaient ou qui exprimaient des « transformations majorantes ». Par ces dernières, nous indiquons les transformations des significations qui expriment un nouvel apprentissage explicite (Durand & Horcik, 2012). Pour les deux acteurs, nous avons quantifié la fréquence de chaque catégorie d'engagement ainsi établie, par rapport à l'ensemble des unités de signification, et visualisé cela dans des histogrammes. En outre, l'identification des états affectifs a permis de déterminer l'atmosphère émotionnelle prépondérante pendant la SIC, ainsi que ses mutations, pour chaque acteur.

Pour les candidats, nous avons aussi procédé à une autre forme de présentation graphique, car nous avons identifié comme significative la correspondance qui pouvait être établie entre les inattendus/ruptures d'anticipation, les états affectifs et les interprétants émergeant de leur CdE. Pour rendre ces correspondances visibles, d'abord nous avons constitué une échelle progressive avec les grandes catégories d'états affectifs et d'interprétants répertoriées, ainsi que de ruptures d'anticipation. L'échelle de référence pour les états affectifs présente une graduation entre des états inconfortables jusqu'à des états confortables (Confusion / Inquiétude / Ennui / Attente / Calme / Satisfaction). L'échelle des Interprétants présente une graduation entre le manque de compréhension absolue et le moment de la constitution d'une généralisation (Vague / Questionnement / Hypothèse / Ajustement / Consolidation / Découverte / Intégration / Assertion). Pour les ruptures d'anticipation, nous avons constitué deux degrés de différenciation (Attendu / Inattendu). Nous avons ensuite a) procédé à une codification numérique des éléments de ces différentes échelles, b) repris toutes les Unités de signification des candidats dans une feuille de calcul (entre 110 et 140 U pour chacun) et c) codées ces Unités selon le nombre établi pour chaque niveau de gradation. Ce travail progressif de codage nous a permis de constituer des courbes pour les trois catégories du vécu des acteurs prises en compte et d'intégrer ces dernières dans une figure unique (voir exemple Figure 1). Dans cette figure, l'ordonnée représente les différents éléments des échelles établies auparavant et l'abscisse, la succession des Unités de signification.



**Figure 1.** Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants (exemple extrait de l'analyse du CdE de TeJo). Le nombre des Unités de signification répertoriées est indiqué en bas. À gauche figurent les catégories utilisées pour



différencier les éléments de chaque composante. Pour repère, certaines catégories principales sont aussi reprises à l'intérieur de la figure.

## 5. Résultats

Nous présentons les résultats en trois volets : d'abord nous synthétisons les éléments principaux de la « trame typique » des SIC, caractérisée par un déroulement et des contenus spécifiques, ainsi que des formes d'intervention prépondérantes. Ensuite, nous présentons quelques éléments typiques de l'expérience des candidats et des conseillers et enfin, l'articulation des dynamiques de signification de ces deux catégories d'acteurs.

### 5.1 Le déroulement des séances d'information conseil

Les SIC étaient structurées en quatre moments principaux : la présentation réciproque et la présentation du déroulement de l'entretien ; la description des caractéristiques générales de la procédure de VAE ; la co-élaboration d'une première hypothèse de validation en considération des caractéristiques de l'activité du candidat et du référentiel du titre visé et enfin, une investigation conclusive par rapport à l'intention du candidat d'entrer dans la procédure. Les contenus abordés dans chaque phase sont présentés au Tableau 3.

**Tableau 3.** Trame typique des SIC

L'entrée dans la SIC	présentation réciproque et présentation de l'activité du conseiller - parfois présentation du déroulement de l'entretien ; courte investigation par rapport aux modalités dans lesquelles le candidat avait pris connaissance du dispositif et récolte éventuelle des documents manquants par rapport aux papiers envoyés.
Les caractéristiques générales de la procédure de VAE	présentation de la procédure dans ses généralités ; présentations des caractéristiques du titre envisagé et des documents correspondants ; indications au regard des éléments clés à prendre en considération pour la rédaction du dossier de preuves.
La co-élaboration de l'hypothèse de validation	élaboration d'une première hypothèse de validation à partir d'une évaluation sommaire co-construite avec le candidat, sur la base du profil de qualification du titre.
La conclusion	investigation par rapport à l'intention du candidat de rentrer dans la procédure et - si oui – activation des dimensions administratives - si non - informations par rapport aux possibilités de recontacter le service et aux temps d'attente.

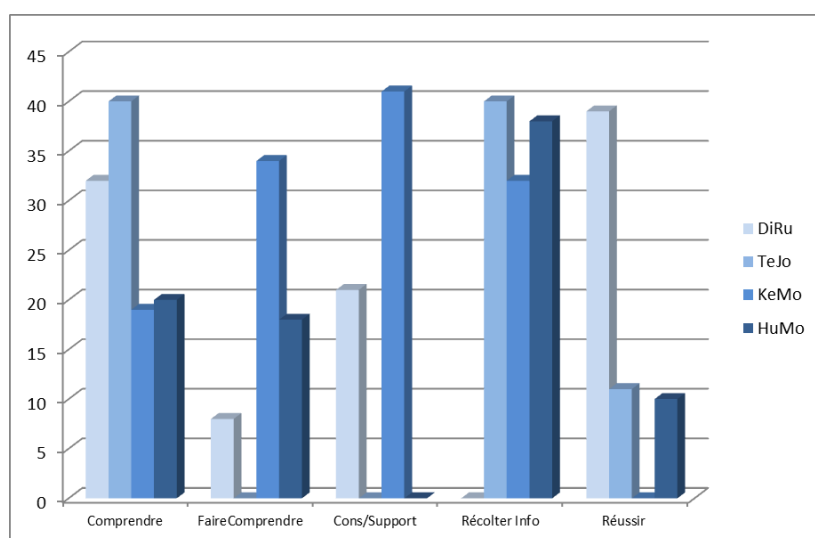
Les formes d'intervention observées étaient multiples : l'*information*, dont l'objectif était de permettre aux candidats de s'engager dans la démarche « en connaissance de cause », l'*accueil* en tant que composante spécifique de l'accompagnement et qui s'exprimait par des activités visant la mise en confiance et l'encouragement des candidats. L'*orientation-conseil* (par rapport au choix général de rentrer dans une procédure de VAE) qui d'ailleurs se manifestait de manière limitée, car celle-ci était proposée davantage dans d'autres instances

de l'office d'orientation où était intégré le service en question. Une démarche *d'analyse des besoins* émergeait à cette occasion, visant à mieux cerner les exigences des candidats. Enfin, à ces formes d'intervention s'ajoutait une modalité régulière *d'évaluation pronostique* : tout au long de la SIC des processus d'investigation et de co-évaluation avaient lieu, permettant aux deux interlocuteurs d'établir une hypothèse de réussite de la démarche.

### 5.2 L'expérience des candidats

Pour les candidats, la procédure de VAE est signifiée globalement comme un moyen d'atteindre une stabilisation et/ou un développement de leur situation professionnelle, par la légitimation de leur expérience dans le domaine du titre visé et parfois comme ouvrant sur la possibilité de développer cette expérience et/ou d'avancer dans sa carrière. Dans l'arrière-fond de cette intentionnalité, se dégagent plusieurs thématiques, dont nous reprenons ici les deux principales : celle qui concerne leurs attentes et intentionnalités par rapport à la SIC (Figure 2), et celle qui concerne la connaissance réduite des caractéristiques de la procédure de VAE.

Pour tous les candidats la SIC est principalement signifiée comme un lieu où des informations qu'il faut « récolter » seront fournies. Cette métaphore de la récolte se manifeste par une activité axée prioritairement sur l'écoute et la réception silencieuse des informations données par les conseillers. Pour quelques candidats cette dimension de récolte est différée dans le temps et l'espace : 'ici et maintenant' (lors de la SIC) on récolte des informations, plus tard, 'chez soi', on les analyse et on les trie. Pour plusieurs, il s'agit aussi de comparer les informations proposées par les conseillers avec celles obtenues auprès d'autres personnes ou repérées par eux-mêmes. Cette recherche préalable d'informations est souvent partielle et parfois incorrecte, et engendre souvent des mécompréhensions de la procédure. La préoccupation de tous de « faire comprendre » la spécificité de son propre cas ou de son propre travail et celle de « réussir », s'inscrit d'ailleurs dans une attente élargie d'accueil et de support par rapport à sa propre situation.



**Figure 2.** Histogramme des engagements typiques de quatre candidats (codés avec les initiales de leur nom et prénom) montrant les divers degrés d'intentionnalité de chacun. Les

catégories d'intentionnalité sont indiquées en bas. Le nombre d'occurrences de celles-ci sur l'ensemble des Unité répertoriées est indiqué à gauche.

La connaissance réduite de la procédure de validation, se manifeste par la thématique plus saillante qui traverse le vécu des candidats : la difficulté à saisir et à anticiper «l'expérience de la validation des acquis de l'expérience», de concert à la difficulté à anticiper et à saisir la façon dont l'expérience devrait être « travaillée », pour en argumenter la pertinence par rapport au référentiel du titre visé. Cela s'exprime d'abord par la difficulté à préfigurer les caractéristiques de la procédure : « *je ne sais pas à quoi m'attendre* » est une affirmation commune, associée très souvent à un vécu d'incertitude et d'insécurité tout au long de la SIC. Également, les explications concernant la procédure de VAE interpellent les significations données par les candidats aux notions d'expérience, d'évaluation ou plus globalement de formation. Souvent, chez ces acteurs s'exprime une séparation de la signification donnée à l'expérience et à la formation (cette dernière assimilée globalement à la formation formelle ou à la scolarité), entités qui sont alors conçues comme distinctes ou en opposition, où parfois un pôle est valorisé par rapport à l'autre. Encore, ce qui déconcerte les candidats, au regard de la validation, c'est qu'il y a quelque chose à « comprendre » et pas seulement des informations à « récolter ». La VAE apparaît alors comme un objet de connaissance très (trop) nouveau, abstrait et vague, ce qui provoque des inattendus, concernant presque toujours les modalités de réalisation de la procédure, spécialement au regard de la documentation de l'expérience par le biais d'un dossier de validation. Ainsi, face à certains propos des conseillers auxquels les candidats ne s'attendent pas, des moments de déstabilisation cognitive et d'inquiétude se déclenchent, accompagnés pour certains par des moments d'impasse. Le dépassement de ces déstabilisations se manifeste par l'émergence de cycles de recherche, caractérisés souvent par des « bricolages » avec des significations préalables, ainsi que par des questionnements, des hypothèses, jusqu'à l'émergence de nouveaux apprentissages concernant la validation.

À partir des différentes modalités de s'approcher et de signifier l'inconnu de la validation pour les différents candidats pris en compte dans cette étude, nous avons établi une échelle de quatre modes possibles de compréhension de la VAE :

- a. La VAE comme inconnu qui ne fait pas encore partie des préoccupations de l'acteur, ce qui génère peu d'incertitude lors de la SIC, mais presque aucun apprentissage au sujet de la spécificité de la VAE.
- b. LA VAE comme inconnu qui fait rupture par rapport à une culture axée sur la valeur des formations formelles et des procédures. Cela se manifeste par beaucoup d'incertitude, presque un choc culturel ainsi qu'une dynamique d'apprentissage lente et ardue, caractérisée surtout par un cycle de déconstruction des significations préalables.
- c. La VAE comme inconnu partiellement prévisible, évoquant des valeurs partagées, mais dont les spécificités ne sont pas prévues. Cela se manifeste par des incertitudes et des préoccupations ponctuelles ainsi que par une dynamique d'apprentissage qui présente des cycles de déconstruction et de consolidation simultanés.
- d. La VAE comme inconnu prévisible, dont seuls des détails procéduraux sont surprenants. Cela se manifeste par une incertitude réduite sur la procédure en soi,

tandis que des préoccupations typiques émergent par rapport aux dimensions évaluatives de celle-ci. La dynamique d'apprentissage est axée davantage sur un cycle de consolidation, avec des dimensions réduites de déconstruction de significations.

### *5.3 L'expérience des conseillers*

Au-delà des modes d'intervention déjà présentés, l'expérience des conseillers s'exprime sur un fond d'intentionnalité visant à « faciliter la réussite de la procédure VAE » aux candidats. Par rapport à cela, nous pointons ici leur préoccupation constante de « comprendre » (les candidats) pour leur « faire comprendre » la procédure de VAE. Sur cette base, les dynamiques de signification des conseillers s'expriment à plusieurs niveaux. Premièrement, la modalité selon laquelle ils proposent des modes de compréhension de la VAE, s'articule à la manière dont ils interprètent les possibilités de signification et de compréhension de leurs interlocuteurs, ainsi que les obstacles que ceux-ci pourraient rencontrer lors de la procédure. Ils sont alors attentifs à la manière dont le candidat se positionne vis-à-vis de la démarche et soucieux de lui faire comprendre la spécificité des activités requises. Deuxièmement, les conseillers s'investissent de manière importante pour permettre aux candidats d'imaginer en quoi consiste concrètement l'engagement dans une démarche de validation. Cela se fait à travers une offre de modes de compréhension basés sur la ressemblance (schémas, métaphores, exemples, anecdotes, dialogues fictifs, simulation d'entretiens d'explicitation, etc.) que nous assimilons, en suivant Peirce (1931-1958), aux modalités de signification de type iconique. Cette offre, indique l'effort des conseillers pour donner des ancrages de signification accessibles aux candidats, afin de faciliter la compréhension et la préfiguration du parcours de validation, en reliant l'événement de la VAE à un cadre expérientiel connu. Notamment, deux catégories principales de métaphores sont utilisées : celle du « voyage » (tout au long d'un parcours, ou du centre à la périphérie) et celle de la « balance » comme quête de correspondance entre deux types de « conteneurs » (l'expérience et le titre visé). Enfin, les conseillers insistent sur l'importance de différencier la VAE par rapport aux parcours scolaires pour l'obtention d'un titre professionnel, ainsi que sur l'importance de distinguer entre les méthodes et les outils spécifiques à la VAE et ceux de la reconnaissance des acquis (comme les bilans de compétences), non focalisés sur un titre.

### *5.4 L'articulation de l'expérience des candidats et des conseillers*

Nous avons identifié des dimensions consensuelles et non consensuelles des dynamiques de signification entre les deux catégories d'acteurs, à partir de trois thématiques principales : a) la quête et l'offre d'une base fiable ; b) la dissonance entre « récolte » et « échange » ainsi que des significations données à l'expérience et à la formation ; c) la constitution progressive d'une entente.

Parmi les préoccupations typiques des acteurs, on repère une convergence de signification par rapport au rôle des conseillers, en fonction de la demande des candidats d'entamer une démarche de validation. Pour les conseillers, il s'agit de proposer « accueil et support » aux candidats et pour ces derniers, il y a une attente de prise en compte de leur spécificité et d'un soutien pour la réalisation de la démarche. Cette concordance est d'ailleurs à nuancer par rapport à la quête/attente parallèle de reconnaissance/assomption d'autonomie

et de responsabilité personnelle des candidats. Pour les conseillers, il faut garder l'équilibre entre la dimension de « protection et réassurance offerte ou demandée » et celle de « respect de liberté de l'autre », lorsque le candidat peut assumer ses choix et s'aider soi-même. Il s'agit alors de proposer un « conteneur » qui soit suffisamment circonscrit pour rassurer le candidat, mais suffisamment ouvert pour que son autonomie puisse se déployer, dans l'évaluation de sa situation et les décisions à prendre, mais aussi par rapport à ses ressources.

Une divergence importante entre conseillers et candidats se manifeste au regard de la signification donnée à la séance d'information conseil. La métaphore de la « récolte », exprimée par tous les candidats, s'accorde difficilement avec la métaphore de « l'échange », exprimée par les conseillers. Si pour les premiers, la situation est souvent signifiée de façon passive et réceptive, pour les seconds la situation est signifiée comme un lieu où devraient se manifester des interactions actives entre interlocuteurs. De plus, les attentes des candidats ne comportent souvent pas le fait d'avoir à donner des informations concernant leur pratique professionnelle, et parfois de devoir « travailler » sur celles-ci. Cette « non attente » d'implication active n'est pas nécessairement anticipée par les conseillers, qui s'interrogent sur la manière de rendre les candidats plus participatifs. Autre divergence saillante concerne les significations données aux notions d'expérience et de formation. Pour les conseillers ces notions ont leur ancrage dans une culture de la formation des adultes valorisant tout élément de l'histoire de vie des individus et, en connaissance de cause, les modalités à rendre visibles les acquis de l'expérience. Alors que pour les candidats, les deux notions sont vécues d'une manière contradictoire : ils sont convaincus de l'importance de leur expérience, mais souvent démunis sur la façon de la rendre visible, incertains sur la possibilité de pouvoir le faire, et de pouvoir constituer la correspondance avec les exigences d'un titre formel.

D'ailleurs, chaque séance d'information-conseil initiale recèle sa propre histoire des transformations de l'articulation des dynamiques de signification entre conseillers et candidats. Certains éléments qui pour les uns ou les autres ont généré des ruptures d'anticipation, des dissonances ainsi que des incompréhensions, trouvent globalement un dépassement dans l'évolution de la SIC et conduisent à mieux saisir les significations respectives. Pour les deux interlocuteurs se manifeste l'émergence progressive d'un engagement commun, fondé sur la préoccupation réciproque de saisir les significations de l'autre. Ce que nous pouvons résumer par l'identification d'une intentionnalité partagée de « comprendre pour se comprendre » et de « se comprendre pour comprendre ». Cette articulation des dynamiques de signification vers un consensus est illustrée aussi par l'adéquation émergeant entre les modes d'intervention des conseillers et les formes d'engagement des candidats, car la fréquence des quatre formes d'intervention typiques présentées initialement se diversifie en fonction des intentionnalités et des préoccupations spécifiques de chaque candidat.

L'émergence de ces consensus ne doit pas masquer les éléments de divergence qui peuvent persister. Un élément reste particulièrement problématique : celui de la relation entre formation et expérience. Les candidats expriment globalement une signification dichotomique de la relation entre ces deux catégories culturelles, tandis que les conseillers partagent une culture où ces deux catégories sont signifiées comme ayant une interaction continue.

## 6. Conclusions

Cette étude rend attentif à la nécessité de tenir compte des significations données aux notions qui traversent la culture de VAE, par les bénéficiaires potentiels de ces procédures. Si, par exemple, dans la culture des professionnels de la reconnaissance et de la validation des acquis, l'expérience peut être conçue comme « *un réservoir d'où on peut puiser nombre de ressources* » (Salini et Durand, 2012), pour d'autres, et parmi eux les bénéficiaires potentiels de la procédure, la notion d'expérience peut évoquer l'incertain, quelque chose de confus et parfois un peu inquiétant. En fait, et comme signalé aussi par d'autres études (e.g. Duvekot *et al.* 2005) à une plus large échelle des interactions sociales et au-delà de l'enclos des « pionniers de la validation », la culture de la VAE est largement inconnue et encore peu stabilisée dans la culture collective. Cela suscite de l'incertitude (ou de la méfiance) chez la plupart du public qui pourrait en bénéficier ou des autres acteurs sociaux (de la formation, du monde du travail) potentiellement impliqués dans ce domaine.

En ce sens, nous soulignons la dimension explicitement formative que doit prendre l'information-conseil pour la VAE, en considérant la spécificité de cette étape de la démarche par rapport à son ensemble. Car elle constitue un « lieu d'entrée » d'une nouvelle modalité de conception des interactions entre le scolaire et l'extrascolaire. Un espace de découverte, de rencontre et de valorisation des différentes formes du savoir, qui puisse être sans détriment de l'une ou l'autre modalité de formation. Il s'agit alors d'intégrer dans l'information-conseil sur la VAE des modalités facilitant des « transformations majorantes » de la culture des acteurs, pour tous ceux qui s'approchent pour les premières fois de ces pratiques. Notamment, il nous semble essentiel de tenir compte des déstabilisations cognitives qui peuvent émerger quand on aborde le domaine de la VAE. Cela demande une attention particulière de la part des professionnels qui doivent accueillir et soutenir les candidats dans un parcours caractérisé souvent par l'incertitude, en sachant articuler différentes formes d'intervention, afin de permettre une mise en perspective de la procédure de VAE et en assurer la réussite. Une diversification réalisée à partir de la compréhension de l'autre, de ses intentions, préoccupations et conceptions, qui puisse faciliter une première appropriation de cet objet culturel inédit. Pour cela, et comme signalé aussi par Hagen et Jordan (2008) la prise en compte de ses propres métaphores conceptuelles et de celles de ses interlocuteurs résulte particulièrement appropriée.

Pour conclure, nous pensons que l'intervention des conseillers en VAE, certainement enracinée dans des pratiques professionnelles de domaines plus étendus, comme celui du conseil d'orientation et/ou celui de la formation des adultes, trouve sa spécificité et ses problématiques propres. Elle nécessite alors une formation spécifique, ce que nous avons exploré dans d'autres études (Salini, Ghisla, Bonini, 2010 ; Cortessis, Salini, Rywalski, 2013) et que à notre avis doit être fondée non seulement sur des apports théoriques, prescriptifs et méthodologiques concernant la VAE, mais aussi sur l'expérience en première personne de l'élaboration d'un dossier de validation, et la participation à des projets concrets en ce domaine.

## Références

Cedefop (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg : Office des publications de l'Union Européenne.

- Céfaï, D. (2003). Postface. L'enquête de terrain en sciences sociales. In D. Céfaï (Ed.), *L'enquête de terrain* (pp. 465-615). Paris : La découverte.
- Chauvet, A. (2003). *Information-conseil en VAE : quelles pratiques ?* Consulté le 25.11.2012, dans [www.cariforef-mp.asso.fr/files/vae/Extranet-VAE/ac\\_pratique.pdf](http://www.cariforef-mp.asso.fr/files/vae/Extranet-VAE/ac_pratique.pdf)
- Conseil de l'Union Européenne (2012). *Proposition de recommandation du conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel* (05.09.2012). Bruxelles : COM(2012) 485 final 2012/0234 (NLE).
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience : le parcours initiatique d'un jury de validation*. Zurich : Seismo.
- Cortessis, S., Salini, D., Rywalski, P. (Eds.) (2013). *Se former au conseil et à l'accompagnement en RVAE : entre incertitudes et projets. Éducation permanente*. Hors-série IFFP-IUFFP-EHB.
- Dubouchet, L., & Berlioz, G. (2005). *Évaluation du dispositif d'information-conseil en Validation des acquis de l'expérience, rapport final*. Paris : Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, mission orientation et validation.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : PUF.
- Durand, M. & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action : l'invention d'espaces de pratiques de travail, formation et recherche mutuellement féconds. In F. Yvon & M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Duvekot, R.C., Schuur, C.C.M. & Paulusse, J. (eds.) (2005). *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures*. Vught, Foundation EC-VPL.
- Eco, U. (1997). *Kant e l'ornitorinco*. Milano: Bompiani
- Fisette, J. (1996). *Pour une pragmatique de la signification*. Montréal : XYZ éditeur.
- Hagen, P. & Jordan, P. (2008). Theoretical foundations of academic advising. In V. N. Gordon, W. R. Habley, & T. J. Grites (Eds.) *Academic advising: A comprehensive handbook* (2nd ed.) (pp.17-35). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston : Shambhala Publications.
- Mayen, P., & Perrier, D. (Eds) (2006). *Pratiques d'information-conseil en VAE*. Paris : Raison et Passions.
- OFFT (2010). *Validation des acquis de l'expérience. Guide pour la formation professionnelle initiale*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT.
- Peirce, C. S. (1878-1879). La logique de la science. Première partie : Comment se fixe la croyance. Deuxième partie : Comment rendre nos idées claires ». *Revue philosophique de la France et de l'étranger*. Troisième année, Tome VI, décembre 1878 et quatrième année, tome VII, janvier 1879.
- Peirce, C. S. (1931-1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1–6, 1931–1935, C. Hartshorne & P. Weiss, (Eds.), vols. 7–8, 1958, A. W. Burks, (Ed.) Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Rosch, E. (1999). Reclaiming concept. *The Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), 61-77.
- Salini, D. (2013). *Inattendus et transformations de signification dans les situations d'information-conseil pour la validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Salini, D., Durand, M. (2012). L'activité des conseillers dans des situations d'information-conseil initial pour la VAE. *Carriérologie*, (12)3, 367-384.
- Salini, D., Ghisla, G., Bonini, L. (2010). *La formazione di professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi formativi per professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali*. Rapporto di ricerca. Lugano: IUFPF - Dipartimento ricerca e sviluppo.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être & le néant*. Paris : Gallimard
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Boston : MIT Press.