

La VAE : Preuves, épreuves et dépassement	2
Maela PAUL	2
Partie 1 – La VAE : Cadres et contextes	2
1. Des enjeux de professionnalisation.....	2
2. La VAE : une démarche et des outils	4
3. Où se dessinent les contours de la démarche comme épreuve	5
4. Une démarche en tension	6
5. Définir l'épreuve	11
Partie 2 : Ecrire son expérience	16
1. Mais que signifie « écrire son expérience » ?	16
2. Un temps d'épreuves	18
4. L'épreuve du Dire – ou la mise en mot d'une pratique.....	22
5. Le passage par l'écrit	23
6. L'interpellation	25
7. L'écriture comme rapport aux autres et au monde.....	26
Conclusion : Le Livret comme « oeuvre »	31
Recueil de données	35

On s'emploiera tout d'abord (partie 1) à décrire le contexte dans lequel s'entreprennent la démarche comme une chronique des difficultés annoncées visant à ne pas réduire la démarche de validation à une constitution de *preuves*. Car, quoi qu'en dise le slogan « *La VAE : la preuve sans l'épreuve*¹, il semble, tant au regard du vécu des candidats² que de ceux qui les accompagnent, qu'il convient, de façon plus réaliste, d'appréhender celle-ci en terme d'*épreuve(s)*. Afin d'échapper à une connotation psychologique ou ésotérique, la définition que donne Boltanski d'une *épreuve* est alors apparue pertinente. Elle conclut cette première partie et ouvre à la seconde lors de laquelle on s'attache à identifier les lieux et moments de ces épreuves.

Partie 1 – La VAE : Cadres et contextes

1. Des enjeux de professionnalisation

Il est tout d'abord possible d'avancer que la VAE (validation des acquis de l'expérience) s'inscrit dans une nouvelle conception de l'apprentissage. En effet, dès lors qu'on conçoit une « formation tout au long de la vie », force est de reconnaître à l'apprentissage une nouvelle dimension qui ne transite plus exclusivement par les « bancs des écoles » mais se construit tant en situation de travail qu'à l'occasion d'expériences *apprenantes*.

Cette évolution procède d'une reconfiguration du rapport entre apprendre et savoir, entre théorie et pratique ou du rapport entre réflexion et action. Non seulement ces termes ne sont plus conçus dans un rapport hiérarchisé mais ils tendent à opérer un renversement puisqu'on considère aujourd'hui que les savoirs issus de l'action (par la médiation d'une réflexion) sont les plus appropriés à l'exigence de compétences et de professionnalisation.

Mais il est sage de comprendre que, s'il y a lieu aujourd'hui de se réjouir d'une conception de la « formation tout au long de la vie », celle-ci procède moins de la seconde chance ou de raisons humanistes que d'une exigence : celle d'un réajustement permanent des compétences professionnelles au regard du marché de l'emploi. Les raisons sont donc économiques et la VAE s'inscrit, à ce titre, dans le sillage d'un « intérêt croissant pour le professionnalisme et la professionnalisation » (Le Boterf 2007 : 11). Comme le souligne Le Boterf, on est passé insensiblement d'une insistance sur la nécessité de formation professionnelle à celle sur la professionnalisation. Ce glissement se comprend comme une « remise en cause progressive de la formation professionnelle comme dépense sociale et son remplacement par une approche en termes d'investissement » (id : 11). De nouvelles exigences liées au contexte se traduisent alors par de nouvelles attentes vis-à-vis du professionnel :

- Face à la complexité et à l'inédit, on attend de lui qu'il sache travailler hors des « conjonctures routinières », dans des contextes caractérisés par la multitude de logiques d'acteurs et la mobilité des enjeux. Ces contextes supposent de savoir conjuguer des logiques parfois contradictoires : comme les logiques réglementaires ou logiques de productivité avec des logiques de qualité de service au client et une multiplicité de critères (économiques, sociaux, politiques, environnementaux...).

- Face aux exigences d'employabilité, la mobilité professionnelle n'est plus seulement recherchée

¹ Centre-INFFO, Actualité de la Formation, 14 juin 2007.

² Ces propos s'appuient sur le croisement de données recueillies auprès de candidats à la VAE dans le travail social (tout diplôme) et auprès des professionnels les accompagnant. Ils prennent également référence des recherches relativement récentes qui ont été engagées dans cette direction et dont la bibliographie tend à rendre compte.

comme promotion mais pour fournir de nouvelles expériences professionnelles et ainsi construire d'autres compétences. A chacun désormais de défendre son employabilité en recherchant des opportunités de développement de nouvelles compétences. Dans cette perspective, l'entreprise est pour une part responsable de ce développement en fonction des conditions qu'elle offre ou pas d'accéder à une variété de situations d'apprentissage (et non d'enfermer dans des tâches routinières et fortement balisées, sectorisées).

Ce que le marché du travail attend, ce sont « des professionnels engageant les ressources de leur professionnalité » (id : 20). La nouvelle définition du professionnel compétent est ainsi non seulement de savoir affronter l'événement, l'imprévu, l'inédit et donc de savoir s'adapter et modifier ses façons d'agir en fonction des contextes, mais aussi de savoir transférer et transposer ses pratiques. Or la capacité de transférabilité inclut celle de la distanciation et de l'analyse de ses propres démarches d'où procède une intelligence des situations. Cette compétence implique de distinguer pour conjuguer les critères de prescription (relevant des règles du métier : normes, contraintes des outils...) et les critères de spécification (caractéristiques des services attendus par le client). C'est d'une combinatoire des ressources personnelles (savoirs, savoir-faire, aptitudes, raisonnements, comportements...) appropriées dans des contextes particuliers que résulte la mise en œuvre de pratiques professionnelles pertinentes.

La notion de « pratique professionnelle », construite en propre par chaque professionnel, est donc à distinguer des activités prescrites, communes à tous les professionnels. Au cœur du professionnalisme, elle doit être comprise comme « le déroulé de choix, de décisions et d'actions mis en œuvre par le professionnel pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle » (complexe, évolutive, inédite, autrement dit une activité réelle en contexte) (id : 42).

La compétence se reconnaît alors, non au fait de posséder des savoirs, mais de savoir les mobiliser. La mobilisation des ressources relève bien de la construction, et non de la simple application de consignes. Mais si on conçoit qu'une action réalisée avec compétence relève d'une combinatoire de ressources, alors elle est organisée en système, et cette action ne peut se comprendre en découpant les compétences qui la composent. Par ailleurs, on ne peut plus être compétent tout seul. La compétence du professionnel dépend de la richesse du tissu social, matériel, symbolique, humain auquel il appartient ainsi que du couplage pertinent entre ses ressources propres et celles de son environnement.

Le nouveau visage du professionnalisme passe ainsi par la figure du *praticien réflexif*, tel que Schön (1994) l'a décrite. Si on attend effectivement du professionnel qu'il sache tirer des leçons de son expérience pour transposer et apprendre à apprendre, impliquant de savoir transformer en expérience les situations vécues, alors on peut saisir l'enjeu d'une démarche de VAE dans laquelle s'engage un professionnel.

Dans une conjoncture économique difficile et incertaine, un environnement de travail sans cesse évolutif, des risques répétés de perte d'emploi, ainsi la VAE permet-elle d'argumenter son employabilité. Elle participe d'une preuve d'investissement pour développer son propre capital de professionnalisme. Elle constitue une cible de professionnalisation susceptible de dynamiser un parcours professionnel. En cohérence avec la perspective européenne de « formation tout au long de la vie », prenant en compte la diversité des espaces de formation inscrits notamment dans l'Accord National Interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004, elle répond à une exigence nouvelle de parcours professionnels personnalisés, exigence à laquelle la formation des adultes, telle qu'elle a été mise en place dans les années 1970, n'a pas répondu. Ainsi le candidat entreprenant une démarche de VAE est-il d'abord un professionnel qui a su saisir une opportunité de professionnalisation (et non de formation) et, par cette initiative, se révèle acteur de sa professionnalisation. Ce qu'il ignore, c'est le type de travail qu'il engage...

Car prendre en compte qu'un professionnel agit avec compétence suppose qu'il puisse porter à validation la mise en œuvre de trois dimensions de son activité (Le Boterf 2007) :

- Une dimension de l'action et des résultats à produire : en montrant la pertinence d'une pratique professionnelle, ce qui revient à décrire, analyser et évaluer ce qui a été mis en œuvre pour interpréter les prescriptions du travail.

- Une dimension des ressources mobilisées combinant ressources personnelles et ressources de l'environnement professionnel en adéquation avec les ressources du bénéficiaire ou de l'utilisateur voire de l'institution pour lesquels cette activité a été conçue.

- Une dimension de réflexivité : est reconnu compétent le professionnel qui se montre capable de comprendre *pourquoi* et *comment* il agit. Ainsi doit-il posséder une double compréhension : celle de la situation dans laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre.

2. La VAE : une démarche et des outils

Si ce sont des enjeux de professionnalisation dont relève la VAE, alors la démarche d'explicitation, de verbalisation et de formalisation des connaissances acquises dans l'action, autrement dit la mise à jour, en mots et en forme des schèmes opératoires, ne peut non plus se réduire à *décrire* un parcours professionnel. Il s'agit bien pour le candidat d'opérer une transformation de sa pratique : d'un matériau brut en un matériau analysé, de situations vécues en expérience.

C'est pourquoi, bien que la procédure de validation suppose plusieurs étapes dont celle de la recevabilité (avec le dépôt du Livret 1), pour les candidats, le vrai travail et son accompagnement ne commencent qu'ici. Tout ce qui précède n'est que tâches administratives, vérification des conditions de recevabilité de la demande. Le véritable travail est engagé par le candidat avec la constitution du Livret 2 qui n'est pas, comme on pourrait le croire, à « remplir » - comme on remplit un formulaire ou comme on rédige un CV. Il recueille tout le travail engagé par le candidat pour faire « la preuve » qu'il a bien les compétences exigées par la pratique du métier dont il vise le diplôme. Ce travail ne se limite pas à la description de situations professionnelles significatives mais engage un processus d'élaboration, de structuration et d'analyse de son expérience.

On ne dira jamais assez, notamment à l'adresse des candidats, que la certification ne porte pas sur la compétence en acte (sinon on procéderait par une évaluation en milieu de travail) mais sur une expérience reconstruite. Le Livret assure bien une fonction de guidage, fonction organisatrice et descriptive, tout en formalisant une injonction à écrire. Comme tout travail d'écriture, il engage alors une élaboration de la pensée s'exerçant sur une expérience vécue, qui n'est pas sans convoquer un nécessaire travail d'introspection autant que de formalisation.

Livret et Référentiel ne sont pas de simples cadres mais des outils pour agir : pour réaliser des opérations de stimulation, remémoration, sélection, approfondissement, élargissement, sélection, hiérarchisation, organisation... La confrontation entre les contenus de l'expérience écrite et les contenus du Référentiel constitue un travail de fond qui précède, soutient et finalise la production. Elle engage un questionnement continu entre le matériau de l'expérience exprimée et les exigences formalisées dans le Référentiel. Quelle situation, quelle activité, quels problèmes de l'expérience va permettre de manifester ces éléments de connaissance, compétences, aptitudes, attendus par un titulaire du diplôme ? De quelle manière ces éléments exprimés correspondent-ils aux éléments attendus ? Comment contribuent-ils à manifester les connaissances, compétences, aptitudes requises ? Quoi qu'il en soit, c'est la capacité du candidat à faire le lien, à partir du Référentiel, entre les compétences recherchées et la singularité des situations vécues qui fera « la preuve ». Ce travail de normalisation constitue sans doute la dimension à la fois visible et contenante d'un *autre* type de travail lié à l'écriture elle-même.

Car, loin de se limiter à restituer une synthèse des expériences, cette démarche engage un véritable « travail sur le travail », autrement dit une transformation d'expériences réellement vécues restituant, au-delà du prescrit, la pratique du professionnel dans toute sa complexité et sa singularité. Ainsi la VAE mesure-t-elle et dynamise-t-elle la capacité à être « un praticien réflexif », à se distancier de son

expérience, à expliciter et élaborer un lien entre ce qu'il fait et le Référentiel, entre le réel et le prescrit. Mais ce travail constitue aussi, selon une expression de Bernard Honoré (1992), « une expérience questionnant l'expérience » qui, comme on va tenter de le montrer, se constitue en épreuve(s).

3. Où se dessinent les contours de la démarche comme épreuve

On a donc bien : d'un côté, un Référentiel rédigé sous le sceau d'une *certaine* objectivité (car marqué idéologiquement), impersonnel, extérieur au sujet, sorte de théorie générale du métier ; de l'autre, l'expérience personnelle, placée sous le sceau de la subjectivité, quasi intransmissible ; et, entre les deux, ce travail d'explicitation et d'analyse réflexive. Ce qui conduit à dire que ce sont autant les compétences liées à l'activité qui seront validées que celles qui consistent à savoir en parler. Or la verbalisation de son expérience n'est pas une opération simple. Tout cela ne se fait pas sans entraîner doutes, questionnements, remises en question sur ce que, finalement, on vaut. Il se pourrait (en détournant une citation de Pascal Nicolas-Le Strat) que « l'objet acquis devient l'aune à la mesure de laquelle l'existence est appréciée ». D'une part, la démarche suppose la confrontation aux normes d'une communauté dont on souhaite obtenir la reconnaissance. De l'autre, l'exigence de certification peut valider ou non-valider cette mise en mots d'une expérience qui, pour être professionnelle, n'en est pas moins l'expérience de vie d'un être humain, non sécable par essence. Entre les deux, la verbalisation est le lieu par lequel un sujet tente de passer d'une position d'agent à « une position d'autorisation à penser par soi-même et à produire des savoirs nouveaux » (Cros 2004).

Car le propre de la démarche est que le candidat doit formuler par écrit et/ou de manière orale ce qu'il a réalisé : telle est la constante de la procédure, confirmée de texte en texte jusqu'à la loi du 17 janvier 2002 qui institue la VAE. La verbalisation de l'action s'institue alors comme levier entre l'expérience vécue et l'écriture qui en constitue la trace. Le premier argument tient à la nature de l'expérience. S'il s'agit de « faire parler l'expérience », c'est bien qu'elle est muette sur la compétence qu'elle a mise en jeu : même « réussie », l'expérience ne dit rien de ce qui peut la différencier d'un geste mécanique. Toutefois, comme le souligne Lainé (2005 :136), dans cette conception, « parler d'explicitation, c'est tenir pour établi que quelque chose qui était latent ou sous-jacent, implicitement contenu dans la pratique, doit être explicité ». On supposerait donc une compétence enfouie, préalable à la verbalisation de l'action : un *déjà-là*. La verbalisation serait le moyen de déterrer cette compétence. Or la compétence dont on cherche à faire la preuve, comme le souligne l'auteur, n'est ni préalable à la verbalisation ni réductible à un « artefact verbal ».

On peut faire recours à un second argument, suivant en cela Bakhtine (Todorov 1991). S'il s'agit d'une mise en mot de l'expérience, ce n'est pas seulement pour qu'elle soit l'occasion d'un échange ou d'une délibération. Ce n'est pas non plus seulement pour qu'elle accède à un niveau de langage et qu'elle se rende communicable. C'est que, pour Bakhtine, il n'y a tout simplement « pas d'expérience en dehors de son incarnation en signes ». Le langage est l'achèvement de l'expérience. L'expérience est inachevée tant qu'elle n'a pas été énoncée. Le geste abouti de l'expérience conduit à l'incarner dans un langage qui est produit d'une socialisation et produit de la socialisation. Selon cette conception, l'intersubjectivité précède la subjectivité. Le chemin qui relie l'expérience intérieure (l'exprimable) et son objectivation extérieure (l'énoncé) se situe sur le territoire social. Dit autrement : il n'y a de réel que recréé par la langue et l'énoncé est une version possible de cette réalité « reconfigurée ». On n'accède ainsi à une mise en sens de l'expérience qu'en prenant part au dialogue avec autrui.

Bien que confrontée à l'écriture, la parole que l'on mobilise n'est pas de l'ordre du texte (sans destinataire) mais du discours (à destinataire déterminé). Ce discours est de constitution dialogique (et non monologique) puisque le destinataire (l'accompagnant puis le jury) devient le locuteur s'exprimant (si ce n'est en son nom) au nom d'un groupe professionnel et/ou d'une instance certificative : on se trouve bien dans une situation d'interlocution (et non d'allocation). Toutefois ce discours, mû par l'objectif d'obtention d'un diplôme, porte tous les risques de s'élaborer à partir d'un code argumentatif commun.

Bref, on voit bien que la parole engagée dans le cadre d'un accompagnement ne gagne pas d'emblée les conditions d'un *vrai* dialogue à constitution bivocale, à finalité théorique (ce qui le distingue de la négociation qui est avant tout technique de résolution) et sur la base d'une convention énonciative qui mettrait les partenaires en position mobile où chacun exercerait une double polarité d'émetteur/récepteur, autrement dit d'*inter-locuteurs*. Le *vrai* dialogue ne risque-t-il pas d'être menacé par le poids des codes ? Quel est le statut de cette parole qui devra quand même subir l'épreuve de l'écrit et de la consignation dans un Livret formaté ?

4. Une démarche en tension

On peut alors concevoir de quelles tensions la démarche va être lestée.

1. Entre travail réel et travail prescrit

Dès lors qu'il s'agit d'avoir accès à une expérience de la vie professionnelle, il s'agit d'appréhender une situation nécessairement en tension entre la tâche prescrite et l'activité effective. Le travail *réel*, par différenciation avec le travail *prescrit*, peut être défini comme « ce qui n'est pas maîtrisé lorsqu'on met seulement en œuvre les procédures standardisées, préconisées » (Molinier, Dejours 1994 : 37). Or parler d'activité est se référer au travail *réel* et, par définition, à l'évaluation d'un écart entre la tâche prescrite et l'activité effective.

Dès lors, restituer par le langage le vécu de ces situations professionnelles est nécessairement retrouver l'accès à cet espace de tension entre les normes et les actes, entre tâche et activité, espace propre à chacun, inscrit dans des contextes particuliers et assumer « l'entrebaillement » problématique du réel. L'effort de mémoire qui est sollicité pour retrouver l'accès par le langage à cet espace est donc peu conséquent au regard de ce à quoi il confronte.

2. Entre non actualisé et l'effectué

D'autant que, en suivant Clot (1999), l'activité ne prend pas seulement en compte ce qui a été effectivement réalisé mais également ce qu'elle aurait pu être ou ce qui a été empêché. Se donner les moyens d'accès à ce qu'il nomme « le réel de l'activité » ne se limite pas à ce qui a été fait mais à tout ce qui a pesé et joué dans cette situation, autrement dit : aux empêchements, aux contraintes, aux renoncements, finalement aux choix qui ont été effectués.

Ces contraintes peuvent être liées aux exigences du contexte, à l'exiguïté de certaines marges de manœuvre dans l'exercice des gestes professionnels, aux entraves posées par le réseau relationnel, aux abandons volontaires auxquels le professionnel a finalement dû se soumettre pour que l'acte soit. Mais elles peuvent être aussi liées au consentement : à une forme d'acceptation à ce que le réel soit *ce qu'il est*. Qu'il s'agisse d'une abdication ou d'une acceptation, la mise en langage de ce qui s'est joué dans une situation ne peut que réinterroger le statut de ses attitudes propres, la pertinence des choix, et faire remonter tout ce qui n'a pas été soldé par la pensée.

3. Entre genre professionnel et style singulier

En assumant la tension travail *réel* / *prescrit*, le candidat identifie, selon la conception de Clot (1999), ce qui relève du *genre* professionnel ou du *style*, propre à l'individu singulier.

Le *genre* désigne « le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes (...), règles de vie d'un métier pour réussir à faire ce qui est à faire (...), finalement ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues et déplacées » (id). Quant au *style*, il est « une modulation du genre » qui ferait de toute action « le théâtre d'une stylisation des genres et d'une variation de soi » (id).

4. *Entre « l'écriture comme instrument de développement professionnel » et « l'écriture comme instrument de professionnalisation »*

L'écriture produite en VAE caractériserait un type d'écriture dite « réflexive et professionnalisante » dans la mesure où « le processus même de l'écriture influencerait sur les formes de pensée de celui qui écrit » conduisant à reconsidérer la manière de voir les actions relatées autant que la façon de les penser (Cros, Lafortune, Morisse 2009 : 3). Elle désignerait une écriture « conscientisante » des liens et enjeux dans lesquels une situation est « prise ». Elle se distinguerait ainsi de l'écriture comme instrument de professionnalisation, utilisée notamment en formation dans la rédaction d'un mémoire, par exemple.

Mais ces catégories sont-elles hermétiques ? L'écriture en VAE n'engendre-t-elle pas elle aussi le développement de compétences : compétences à engager une réflexion argumentée et référencée, à produire un texte structuré et socialisable sur la pratique professionnelle ? Ne participe-t-elle pas à l'obtention d'une nouvelle qualification professionnelle ? Car les compétences professionnelles se développent particulièrement dans la réflexion sur l'action et c'est la distanciation et la réflexion qui contribuent à la professionnalisation³. L'injonction scripturale liée à la démarche de VAE s'inscrirait donc dans une nouvelle exigence de montée en compétences par la voie de l'écrit et contribuerait à de nouvelles définitions de l'expertise professionnelle.

5. *Entre ce qui est présumé et ce qui est attendu*

S'il est un autre lieu que la loi se garde bien d'avoir défini, c'est celui du jury. Là encore, la spécificité de la VAE est loin d'avoir été reconnue. Il en résulte que certains membres de jurys *examinent* des dossiers pour en tester la véracité, d'autres les *consultent* pour y rechercher la défaillance, la déficience, quand d'autres *supputent* sur l'équivalence entre expérience et formation. Le flou qui persiste autour des attentes du jury marque probablement le manque de critères pour la mise en œuvre de ce nouveau mode d'évaluation.

Les professionnels accompagnant les candidats tendent alors à créer un type de discours inédit, se différenciant des discours reconnus institutionnellement pour la certification comme, par exemple, celui des mémoires. Mais ce genre nouveau est encore empêtré par la culture des différents milieux de formation qui n'appliquent le droit à la validation qu'en le rendant compatible avec leurs modes de fonctionnement et avec les représentations qu'ils ont du diplôme (Champy-Remoussenard 2009 : 79). Finalement, alors que ce flou pourrait être l'occasion d'une marge de manœuvre quant à l'écriture à produire, un formatage tend à uniformiser les productions. Toutefois, au passage, le jury pose, sur la relation intersubjective accompagnant - accompagné, un interdit de repli : les accompagnants se trouvent ainsi dans une fonction de passeurs vers un univers inconnu (id : 82) qui n'est autre qu'une initiation à l'univers du certificateur.

6. *Ecrire : entre affirmation (identitaire) et confirmation (d'une appartenance)*

L'acte d'écrire n'est donc pas un acte solitaire mais régi par une dimension dialogique liée au pouvoir que représente l'écrit tant sur le plan social que symbolique. Si écrire son expérience consiste à laisser des traces sociales, la situation d'énonciation ne peut donc pas ne pas questionner le rapport de place (Flahaut 1978) ainsi que les enjeux sociaux qui forgent ce rapport. L'écriture en vient à conjuguer deux registres : présentation de soi (qui se construit en fonction de l'interlocuteur) et re-présentation de soi autrement dit mise en scène de soi au regard d'exigences normatives dont dépend la reconnaissance du candidat dans un corps de métier.

Si on se trouve à interroger ce lien fort entre langage et affirmation identitaire, c'est que le premier permet à la fois de se penser, de se comprendre (par les possibilités de réflexivité, d'élaboration, de jeux,

³ Quand les candidats s'expriment sur ce qui a produit en eux leur engagement dans la démarche, c'est bien d'une incidence sur leurs pratiques mêmes : *Plus sûr de moi dans mon travail. La VAE me reconforte dans mes idées, mes projets. Une envie d'aller plus loin, de partager cette expérience. Réfléchir sur mes pratiques en prenant du recul. Cela me confirme l'importance de mon travail au quotidien et donne du sens à mon action. Cela me pousse à clarifier mes objectifs dans les projets. Cela m'aide à prendre de la distance par rapport au public et à apprécier le lien théorie – pratique.*

de construction - à distance de l'action proprement dite) mais qu'il a aussi une fonction emblématique. Or, quand l'individu colle au langage de manière emblématique, le rapport à l'écrit est rendu difficile. En effet, ce type de rapport produit un « langage d'évidences » qui évacue la notion de construction cognitive et subjective attendue dans l'écriture. En maniant les évidences, en recherchant des certitudes, des connaissances pré-établies, il dévoile la recherche d'un ancrage et d'une stabilité identitaire alors que toute démarche d'explicitation exacerbe la singularité.

Bref, il est demandé au candidat à la fois de s'appuyer sur un vocabulaire précis qui témoigne d'une analyse et ré-interroge les évidences, les mots-valises, les sigles et, par sa capacité à démythifier le jargon professionnel (ce qu'il jacte), montrer par là même son appartenance à un corps professionnel en tant que *Je-sujet-acteur*. Or, comme l'ont montré les théories de l'interactionnisme symbolique (Goffman, Strauss, Mead), une personne est d'autant plus amenée à adopter ouvertement le comportement attendu par un groupe qu'elle en a co-produit les normes. L'écrit ne serait alors qu'un aveu de libre adhésion.

7. Entre authenticité et conformité

Il en résulte une tension entre authenticité et conformité et, dans ce passage, « le roi est nu ». La mise à nu opère avec la lettre de motivation. Bien souvent empêtrée de formules, privée du souffle dont elle est censé se justifier, celle-ci n'est que la forme rituelle pour anticiper le lieu d'où on attend qu'il parle : le candidat doit prouver qu'il est acteur et sujet de son parcours. La lettre de motivation est l'actualisation de cette injonction à s'inscrire dans une logique de projet. Elle fonctionne moins comme rite introductif à la démarche⁴ que comme rite d'interaction au sens défini par Goffman (1967), à savoir que le candidat en s'exposant éprouve le risque qui lui est lié : celui de perdre la face. Il n'en est pour preuve les lettres qui, pour tenter de conjurer ce risque, en restent à « la façade », autrement dit à l'image qu'ils souhaitent donner. Finalement, il s'agira de « faire bonne figure et y mettre « les formes ».

Il est ainsi demandé au candidat de jouer le candide et d'auto-dévoiler les forces (conscientes et inconscientes) qui déterminent son comportement⁵. Il engage ainsi une logique d'aveu à se dire authentique tout en prouvant qu'il obéit à une norme : autrement dit, il fait aveu de sa normativité et un déni toujours possible de sa créativité. Du même coup, il avoue que, face à l'usure professionnelle, face à un contexte où il fait fonction sans en recevoir salaire, où il fait fonction sans en avoir la reconnaissance, face finalement à la démotivation qui le guette (ce qu'atteste le contenu des lettres dites de motivation), il est prêt à jouer le jeu. Il attestera de son désir : désir d'évolution, de mobilité ou de reconnaissance. Il s'engage à se montrer *tel qu'il est* : il ne dissimulera ni manque ni défaut dans la rédaction de son livret - puisque c'est à ces « aspérités », à ces défauts du lissé normatif qu'il sera jugé « singulier ». Il en accepte et les règles et les angoisses, et il jouera sans tricher. Cet aveu d'authenticité est d'autant plus menacé que le candidat est tenté de dire ce qu'il veut être pour l'autre ou ce qu'il croit que l'autre veut qu'il soit. L'étau se resserre d'autant que tout énoncé couché sur papier est inévitablement exposé à l'interprétation et qu'on peut lui faire dire toute autre chose que ce qu'il dit. Comment pourrait-il protéger sa parole ?

Ainsi la méta réflexivité entre-t-elle au rang des techniques de l'implication⁶ comme nouvelle forme que prend le contrôle de soi par soi et la preuve à renouveler la loyauté de ses appartenances à un corps de métier. Finalement, sous couvert d'expression singulière, l'écriture de la VAE ne participe-t-elle pas de

⁴ Car, pour toutes les raisons ici évoquées, il est plus sage de ne la rédiger qu'après avoir accompli le trajet. Mais il est par contre intéressant de voir comment la démarche entreprise révélera, a posteriori, cette motivation, ce « feu qui couve » et propulse la personne.

⁵ Puisque, par définition, ce qui motive renvoie à l'ensemble des déterminants non rationnels des conduites humaines, à ce qui n'est pas de l'intention réfléchie, du contrôle volontaire, du calcul de l'action utile ou de ses moyens, de l'argument logique, des motifs « exposables » et justifiables - mais du désir, des croyances et certitudes intimes, des valeurs vécues, des mobiles et de tout ce qui relève de l'imaginaire, des attitudes affectives et personnelles profondes.

⁶ Le syndrome implicationniste, d'abord dénoncé par Lourau (dans les années 70) a été repris comme dérive technologiste par Nicolas-Le Strat (1996). A travers ce concept, ce qui est mis à jour, ce sont « les appartenances et les non-appartenances », « les références et les non-références », « les participations et les non participations », et jusqu'aux « motivations et démotivations » (Lourau). Quelques années plus tard, cette même dérive implicationniste repose sur des techniques telles que contractualisation et projet.

cette nouvelle forme de gestion sociale à partir de l'individu : pour pallier aux défaillances de légitimation des institutions sociales, il s'agira d'avouer la permanence des adhésions, des appartenances - et de conjurer ainsi le risque de désaffiliation autant que de déviance institutionnelle.

8. *Entre une pragmatique de la contractualité et une pragmatique de la coopération*

Dès lors que la mobilisation « subjective » de l'expérience a pour visée la conception d'un produit « objectivable », elle tend à inscrire comme dilemme ces tensions entre logique de verbalisation d'une expérience et logique de certification. Subjectivation et objectivation constituent ainsi le lieu où se jouent les épreuves, où se nouent les doutes et questionnements sur soi et sur ce que l'on vaut.

De fait, le dispositif de VAE se trouve à articuler une contradiction qui oppose les conditions de l'intersubjectivation selon une pragmatique de la contractualité ou selon une pragmatique de la coopération (Nicolas-Le Strat 1996: 142). Dans le premier cas, on valide la conformité. Dans le second, la singularité. Mais ce n'est pas le même type de parole qui est attendu par l'une ou par l'autre. L'exigence de fournir la preuve de sa conformité, comme dans toute procédure juridique, relève d'un principe d'oralité fort (le « déclaratif ») mais c'est d'un « récit-confession » (id : 104) que l'on obtient une centration du sujet sur lui-même et matière à recueillir quelque appropriation singulière.

Dans les termes de l'analyse institutionnelle, il y a probablement là un jeu entre *institué* et *instituant* : au professionnel accompagnant de créer les conditions institutantes d'un dialogue, d'une interlocution, pour que ce discours soit validé.

9. *Entre ingénierie de formation et ingénierie de compétences*

Dans ce contexte, quand le professionnel accompagnant se trouve à devoir abandonner l'autorité de « celui qui sait » pour se poser en interlocuteur visant, dans le cours d'un dialogue, la transformation d'une expérience vécue en objet de réflexion, le candidat s'en trouve placé face à la production de résultats en terme non de connaissances mais de savoirs. Ce changement impose des modifications conséquentes à la parole. Il pose un interdit à la parole d'enseignement : il ne s'agit plus de « professer » mais de « se retenir de dire » afin de laisser le candidat accéder de lui-même à lui-même. Le professionnel se contente de « mettre sur la voie ». C'est pourquoi sa parole est dite incitative : elle incite le candidat à une investigation impliquante dans des données personnelles (les acquis de son expérience étant nécessairement immergés dans les mailles de son histoire et de son parcours) mais qui seront traitées sur un mode opératoire en conformité avec les résultats attendus. Au « déploiement » de la parole en prise sur le vécu d'une expérience singulière succède un « resserrement » (Lainé 2005) de celle-ci afin de répondre aux critères d'une logique de la preuve. On passe ainsi de méthodes expositives ou démonstratives à des méthodes interrogatives ou explicatives, de type maïeutique, procédant par questionnement ou débat.

La VAE est ainsi confrontée à l'opposition des traditions. Sur le versant pragmatique, « la connaissance y résulte d'une réflexion cognitive opérée sur une expérience » (Finger 1989). Sur le versant herméneutique, on se trouve à ne plus privilégier seulement la réflexion (et les opérations de rationalisation qu'elle sous-tend) pour accueillir tout ce qui est lié au vécu de l'expérience (les émotions, les affects, les sentiments...). Bref : au réel unidimensionnel de l'un s'adjoint ici l'imaginaire et le symbolique. Ce qui est en jeu n'est plus seulement ce que l'individu a appris de ses expériences mais bien l'évaluation critique de son rapport avec son environnement (id).

Or il semblerait que le dispositif n'ait guère de souci de ce vécu-là ni de son dire. On se pose alors la question de savoir quel type d'expérience est sollicité si l'on prétend recueillir du singulier, et pas seulement les dispositions d'un individu à se conformer à des compétences requises. D'un côté, relevant d'un intérêt technique, la méthode garantit la rationalisation et suscite une interprétation pragmatique. De l'autre, l'expérience se constitue comme quête de sens et relève d'un processus de réflexion critique à partir de laquelle la conscience questionne ses propres représentations à des fins de compréhension de son rapport au monde. Or, si le candidat doit puiser dans sa vie matière à penser le sens de celle-ci, cela ne peut se concevoir qu'en la considérant comme un tout. Ces deux modalités s'avèrent contradictoirement

liées puisque l'interprétation pragmatique de l'expérience en ne retenant que les invariants objectivables laisserait de côté tout ce qui précisément donne sens. La démarche ne pourrait donc se soustraire impunément à des fins d'émancipation.

La problématisation de l'identité personnelle constitue donc l'enjeu de la relation : c'est bien l'advenue de cette identité, réfléchissante et parlante (en termes de Castoriadis), pensante, parlante et réfléchissante (en termes de Ricoeur) qui est l'objet de la relation, moins comme horizon, comme un « à venir », qu'une donnée à actualiser *dans l'espace de la relation*. Si tel est bien le cas, on voit que la posture d'accompagnement suppose une pluralité de positionnements en incarnant tour à tour divers statuts :

- sur un mode extérieur *distancié* (s'étalonnant d'un degré zéro de l'interaction à une implication distanciée),

- sur un mode *coopératif* (interaction type maïeutique, dialogique s'étalonnant de l'empathie à une attitude d'explicitation),

- sur un mode extérieur *impliqué* (modalité forte du retrait incitatif s'effondrant dans l'attribution de la responsabilisation de l'autre).

La démarche suppose donc de rassembler à l'égard du candidat les conditions heuristiques d'une tension entre son expérience (son histoire, sa *bios*, son vécu) et la certification (l'obtention du diplôme, versant efficacité attendue) puisque ce n'est que dans l'entrelacs des deux que peuvent s'élaborer le *sens* et la *signification* de son expérience.

5. Définir l'épreuve

Pour tenter de comprendre ce qui se joue pour un candidat en terme d'épreuve(s), il est temps d'avoir recours aux travaux de Boltanski (2009). Ils donnent matière à comprendre comment la tâche d'entreprendre de décrire *ce qui est* dans un contexte institutionnel donné et au regard d'un référentiel, au travers de l'expérience *réflexive* et nécessairement *critique* qu'elle engage, constitue non pas une mais trois genres d'épreuves combinées.

Dans un cadre destiné à poser la question de la critique – cadre postulant que « l'agencement de la vie sociale doit faire face à une certitude radicale concernant la question de savoir *ce qu'il en est de ce qu'il est* » (13) – Boltanski pose que la critique prend fait et cause avec les institutions soit en démontrant que les épreuves sont (ou pas) en concordance avec leur format-type, soit en puisant dans le monde des exemples en contradiction avec la réalité établie, permettant de contester « la réalité de la réalité » (14).

C'est notamment par la « formation du sens en situation » à travers ce qui relève de la linguistique qu'il rend compte « de la capacité des acteurs à produire des critiques et/ou des justifications » (48). La sociologie de la critique tend ainsi à « redécrire le monde social *comme la scène d'un procès* » au cours duquel les acteurs « consignent leurs interprétations de ce qui se passe » et « se soumettent à des *épreuves* » (48).

Il y aurait épreuve dès lors que l'on entreprend de décrire *ce qui se passe*. Or c'est bien ce que les candidats font en décrivant *ce qui se passe* dans le monde du travail social. La limite de ce modèle serait toutefois de considérer que, dans la VAE, la finalité de la démarche de description d'un réel a moins pour objet d'interroger *ce qui est* (de remettre en question ce dont la narration rend compte) que de permettre un avis d'expert sur la manière dont un acteur témoigne de *ce qui se passe*.

D'une certaine manière, souligne Boltanski (54), toute épreuve est « un rapport de force ». Mais l'épreuve est « juste » quand elle est « d'abord une épreuve de *quelque chose* » (comme, par exemple, de la capacité à être un travailleur social reconnu compétent), autrement dit quand elle est *spécifiée*. En effet, si « certaines épreuves sont circonstanciées et locales en sorte que leur caractère injuste est difficile à objectiver », d'autres « font l'objet d'un travail d'institutionnalisation », notamment par l'intermédiaire du

droit qui fixe des procédures et établit « un format d'épreuves » (55). C'est par exemple le cas des épreuves de sélection permettant à des personnes un accès à des positions et avantages recherchés. Cela le sera aussi pour le cas de la VAE dans lequel un Référentiel maintient l'épreuve dans la marge de critères préalablement définis. La critique peut alors s'engager dans deux directions : soit pour contester la façon dont une épreuve est localement mise en œuvre (sans respecter les procédures établies) soit en montrant que son *format* ne permet pas de contrôler les forces engagées dans l'épreuve (55). Boltanski en vient ainsi à souligner que « la réalité est le plus souvent orientée vers la permanence (ou, si l'on veut, le maintien de l'ordre) » (94).

Mais, même si l'on veut maintenir la *réalité* dans la permanence, le *monde* quant à lui est « l'objet de changements incessants » et exerce sur la réalité un certain pouvoir : il est « ce en quoi chacun se trouve pris en tant qu'il est plongé dans le *flux de la vie* mais sans nécessairement faire accéder au registre de la parole encore moins de l'action délibérée, les expériences qui s'y enracinent » (94). Il y aurait, d'une part, la *réalité* telle qu'on en parle et le *monde* des événements qui peuvent en contredire la logique en procurant des ingrédients pour les « déconstruire » (95).

Toutefois, il convient de prendre un autre élément en compte : car tous les êtres humains, plongés différemment dans le flux de la vie, ne peuvent donner une vision unique de la réalité. Et ce, tout simplement, comme le rappelle Boltanski, parce que, possédant un corps, ils sont *situés*. Plusieurs personnes peuvent ainsi appartenir à un même *contexte* mais avoir de la *situation* un *point de vue* (un « vécu ») différent. C'est bien ce concept de situation qui est sollicité par la démarche de VAE : il est attendu du candidat non pas qu'il restitue *la* réalité telle qu'elle devrait être (de manière normative) mais bien telle qu'elle a été vécue. Ce faisant, au travers de la narration, qui effectue le passage du « vécu » au « parlé » et à « l'échangé », il tente de montrer en quoi son action n'est pas entièrement soumise à l'instinctif ou à l'intuitif mais appartient, d'une manière ou d'une autre, à l'intentionnel ou au délibéré.

S'il relève de la tâche des institutions de déterminer et de qualifier *ce qui est* et *ce qui vaut*, produisant un « effet de constitution d'une vérité officielle » (149), renvoyant à ce qu'on appelle habituellement « le sens commun » (notamment « d'un sens commun des conduites jugées normales ou anormales »), c'est en exerçant du même coup un « effet de domination » (id). Cette situation entre « l'être sans corps de l'institution et l'être corporel qui lui donne la parole » (134) pourrait être de pure violence si la parole qui se donne pour celle de l'institution avait le pouvoir d'« abolir la pluralité des points de vue au profit d'une perspective unique qui viendrait saturer le champ des significations » (id). Dans les formes fortement ritualisées, agençant des objets prédéfinis dans des lieux déterminés de l'espace, à des dates fixées, instaurant une correspondance sans espace pensable entre *ce qui se fait* et *ce qui se dit*, l'idée même de *contexte* est alors menacée⁷. C'est en incorporant, au passage, des acteurs dont l'histoire et les attentes sont différentes, en incorporant des événements imprévus, des échecs et des démentis, par le biais donc de cette « plasticité » (139), que *ce qui arrive* est susceptible de « prendre sens ».

La narration de *ce qui s'est passé* implique donc à la fois le délibéré et tout *ce qui est survenu*, autrement dit l'émergent. N'empêche que le candidat se trouve alors pris dans les tensions entre ce qui fait « vérité officielle » et *la* vérité (puisqu'il doit en fournir les preuves) de son action, laquelle pour être singulière doit se dégager du sens commun tout en restant dans les limites de ce qui est jugé « normal ». C'est donc bien à un « singulier conforme » qu'il est convié.

C'est que, toujours selon l'auteur, deux formes différentes de réflexivité peuvent être perçues (152). La première est de l'ordre de la *confirmation*. Elle renvoie à une forme de réflexivité qui est manifeste lorsque, dans le cas de la VAE, le candidat montre qu'il accomplit bien ce qu'on attend de lui dans des formes prescrites. La seconde est de l'ordre de la *critique* : prenant une forme personnelle, elle renvoie à cette sorte de *lucidité* (152) « qui lui donne la force de mettre en cause les vérités

⁷ Sachant que l'idée de contexte implique des « conditions relativement indépendantes des actions menées ou des paroles dites par rapport auxquelles ces actions et ces paroles devraient donc s'ajuster, au prix de variations reposant sur des interprétations » (135).

institutionnellement confirmées et les vérités de sens commun » (id). Il y a là une forme d'engagement impliquant une responsabilité personnelle dans l'énonciation d'une « action publique transgressive », pouvant susciter la réprobation des défenseurs de l'ordre établi.

Comme le développe Boltanski, c'est donc au prix d'une contradiction entre *sémantique* (domaine des institutions) et *pragmatique* (domaine de la pratique) qu'est rendue possible une *interprétation* de la réalité (141), et c'est dans cette tension que s'effectue la première épreuve : *l'épreuve de vérité*.

Le caractère éprouvant de la démarche

Boltanski distingue trois genres d'épreuve. *L'épreuve de vérité* relève de la confirmation. Elle tend à conforter un certain état préétabli des choses et, du même coup, à le perpétuer et à le stabiliser. Il s'agit, à travers des formes standard, de « faire voir qu'il y a de la norme ». C'est ce type d'exigence qui conduit à opter pour un discours émaillé de *formules toutes faites*, sans sujet d'énonciation, « puisque celui qui le prononce ne fait qu'actualiser un dire qui le précède » (158). Pour autant, ces « mises en forme et en représentation d'un monde cohérent méritent bien le nom d'épreuves pour la simple raison qu'elles peuvent échouer, comme en témoigne *l'anxiété* qui préside à leur préparation » (158). De toutes évidences, ces opérations jouent un rôle dans « la maintenance de la réalité » - sans que celle-ci soit mise à l'épreuve ! (159).

Les *épreuves de réalité* ont le caractère de tests : elles permettent de « mettre à l'épreuve la réalité des prétentions d'êtres et, singulièrement d'êtres humains, en les confrontant à leur capacité à satisfaire aux exigences correspondantes, stabilisées par des qualifications et des formats » (160). On attend donc qu'elles révèlent des actes accomplis dans des conditions spécifiques. On examine alors si *ce qui s'est passé* est bien conforme au format et aux procédures préétablis. Mais, à l'inverse des épreuves précédentes, ce type d'épreuve donne une place importante à l'incertitude : *l'incertitude* renvoyant à *quelque chose* censé se tenir dans l'intériorité et plus ou moins résorbé dans l'action si celle-ci est accomplie dans certaines conditions. Ces épreuves ont pour particularité de montrer *ce qui fait valeur* et comment cette valeur s'est concrétisée ou non dans la texture même de la réalité. En d'autres termes, là où les épreuves de vérité ne supportent pas de marge entre *ce qui est désirable* et *ce qui est*, celles-ci posent un écart différentiel entre le devoir-être et l'être, entre la valeur et le fait, et l'explorent. Elles ont donc toutes les chances de dévoiler des contradictions ou des pans négligés de la réalité.

Dans ce type d'épreuve, les candidats explorent en effet la marge pensable entre le rapport à la règle et leur réelle capacité d'action, laquelle témoigne moins d'une obéissance servile que d'un élan d'émancipation. C'est que, comme l'évoque Boltanski (218), ils doivent témoigner que les règles émises sont *nécessaires* et, en même temps, qu'il faut bien « les détourner, les contourner, les changer afin de pouvoir être efficaces (avoir 'prise sur la réalité') et cela aussi est considéré comme absolument *nécessaire* ».

Les *épreuves existentielles* quant à elles ont un caractère individuel, référant à un « vécu » singulier, « même lorsqu'elles affectent un grand nombre de personnes » (162). Seule leur mise en partage leur confère un caractère « collectif ». Ici le terme d'épreuve « pointe vers ce qui suscite une *souffrance*, au moins psychique, vers ce qui *affecte* » (id). Ces expériences – dites *subjectives* - peuvent difficilement être formulées parce qu'il n'existe pas de format préétabli pour les encadrer et qu'elles peuvent, lorsqu'on tente de les partager avec autrui, être déniées ou disqualifiées. Pourtant, et justement parce qu'elles « se situent en marge de la réalité » (de cette réalité construite dans un certain ordre social), ces épreuves « ouvrent un chemin vers le *monde* ».

Pour comprendre ce postulat, il faut prendre en compte la différence opérée par Boltanski entre la *réalité* et le *monde* : la réalité, comme construction sociale, « se détache sur un fond duquel elle ne peut pas être résorbée » (93). C'est ce fond que l'auteur définit comme *monde*, renvoyant à *tout ce qui arrive*. Le *monde* reste toujours dans l'ordre du *probable*, du *non maîtrisable*, impacté d'une part inconnue d'*incertitude* – alors que la construction de la *réalité* est plus souvent orientée vers la permanence, le maintien de l'ordre. Le *monde* exerce un pouvoir sur la *réalité* du fait qu'il est l'objet de changements

incessants : il est (comme il a été dit plus haut) « ce en quoi chacun se trouve pris en tant qu'il est plongé dans *le flux de la vie*, mais sans nécessairement faire accéder au registre de la parole » (94).

C'est sans doute parce que son caractère subjectif la rend difficilement « encadrable » que cette *souffrance* n'est pas prise en compte autrement que comme entrave ou inhibition – ce qui est en soi une forme de disqualification. Mais il y a pire : la disqualification de cette souffrance atteint un point insupportable quand elle donne lieu à des explications mêlant la souffrance de cette épreuve avec des critères d'une autre épreuve. On pense ici précisément aux candidats en souffrance dans leur démarche et dont la difficulté est expliquée en terme de diplôme : s'ils sont affectés, c'est qu'ils n'ont « pas le niveau requis ». Les AMP, par exemple, n'auraient pas le niveau requis pour postuler au diplôme d'éducateur spécialisé. Outre que c'est porter un jugement irrévocable sur un individu, prétendre valoriser la personne mais la réduire à des catégories, c'est aussi la confondre avec sa capacité à répondre à des exigences normatives en faisant impasse de ses capacités créatrices. C'est renvoyer ces acteurs au rang d'« acteurs abusés » dont le système aurait besoin pour perpétuer *sur* eux et *à travers* eux sa domination.

Le caractère émancipatoire de la démarche

Dans le vocabulaire de Boltanski, ce type de discours émane des « garants de l'ordre établi » confrontés à un jeu de places menaçant celui-ci. C'est que la réflexivité à laquelle convie la démarche de VAE ne peut être réduite à un simple exercice. C'est justement parce qu'elle engage un travail sur le rapport de l'acteur à la *réalité* et au *monde*, qu'elle se constitue dans sa dimension émancipatoire.

Face au pouvoir *constitué*, le pouvoir *constituant* de cette épreuve réflexive est nécessairement subversif. Il déplace l'attention de la tâche à accomplir « vers la question de savoir comment il convient de *qualifier* ce qui se passe » (107). Paradoxalement, l'attention du candidat qui décrit des situations personnellement vécues ne peut, dans le même temps, ne pas se déplacer vers l'action en commun elle-même et « ce que l'on est en train de faire (...) paraît ne plus aller de soi ». L'attention s'oriente alors « vers la question de savoir ce que l'on fait, *au juste* » (id). C'est en ce sens qu'on peut compter la démarche de VAE au rang des moyens par lesquels des acteurs « cherchent à prendre prise sur ce qui advient, c'est-à-dire surmonter leur impuissance » (84).

La reconnaissance de ce mouvement est susceptible d'ébranler tout le système. En effet, soit il donne lieu à des jurys qui se situent en position surplombante et dont la tâche est de vérifier de quelle manière les valeurs du système ont bien été intériorisées ; soit ils reconnaissent « les capacités critiques des acteurs et la créativité avec laquelle ils s'engagent dans l'interprétation et dans l'action en situation » (74). D'un côté, des *agents* perçus dans leur assujettissement aux structures. De l'autre, une attention aux actions critiques développées par les *acteurs*. Les premiers valorisent un monde social *déjà là* auquel il convient de s'intégrer. Les seconds considèrent « *un monde social en train d'être fait* » (75) auquel contribuent des acteurs en s'adaptant mais aussi en le modifiant (76).

Ce mouvement d'émancipation n'est concevable qu'au prix d'un défi. Car, suivant en cela Boltanski, il consiste d'abord à « détacher les acteurs de leurs anciennes appartenances collectives en les déterminant comme *autonomes* » (74) afin que, « sans s'arrêter au moment de l'individualisation », cette autonomie première entre dans « la formation de collectifs d'un genre nouveau » (id). La dimension de réflexivité qui est sollicitée par ce retour sur l'expérience est donc éminemment émancipatoire. Elle soulève avec elle les insatisfactions et les préoccupations des acteurs, contribue à ce qu'ils en rendent compte et, par là, modifie leur rapport à la *réalité* sociale en même temps qu'elle les inscrit dans le *monde*.

Cette exigence exerce à son tour une contrainte très forte sur les professionnels chargés de l'accompagnement des candidats. Car, ou bien l'accompagnement se constitue comme garant des limites normatives dans lesquelles doit s'effectuer l'exercice et contribue à la perpétuation des structures et des modèles, ou bien il s'engage, aux côtés des candidats, à dévoiler ce désir d'agir pour contribuer à transformer le sens de la réalité, désir dont ils ne peuvent totalement se défaire. On ne saurait abuser davantage du sens de l'accompagnement quand celui-ci est délesté de sa dimension émancipatoire. Mais, comme on ne peut non plus faire fi du cadre, l'accompagnement est donc nécessairement un jeu d'équilibre - d'où résulte une *posture* spécifique.

Partie 2 : Ecrire son expérience

Si le risque latent de transformer la validation en une procédure au travers de laquelle s'exerce la surveillance, la vérification, le contrôle de l'application des lois et des normes, de la mise en œuvre de « bonnes pratiques » prescrites, de la loyauté des individus à leurs appartenances, ne peut être tout à fait écarté de la VAE, on voit bien qu'il engage toujours un pari, pari proprement éducatif, émancipatoire par essence. Toutefois ce pari, loin de préserver le candidat de toute difficulté, va au contraire s'avérer le « contenant » nécessaire pour le soutenir dans sa démarche et lui permettre de répondre des épreuves qui la jalonnent. C'est en s'appuyant à la fois sur un recueil de données de candidats et en interrogeant chaque étape du processus qu'on avancera dans ce sens. Et c'est bien, comme l'a décrit Boltanski, au travers de l'anxiété, de l'incertitude et de la souffrance que se jouent ces épreuves.

1. Mais que signifie « écrire son expérience » ?

Le candidat doit choisir de décrire un certain nombre de situations (des épisodes de sa vie professionnelle) suffisamment complexes pour être signifiantes du métier dont il vise le diplôme, suffisamment identifiables pour être mises au regard des activités répertoriées dans le Référentiel et suffisamment riches pour être porteuses des compétences établies en domaines dont le référentiel rend compte.

Mais la description n'est que la part incontournable qui rend possible l'analyse de l'activité. Le candidat doit d'abord constituer le matériau (la situation décrite) afin de la mettre au travail d'une analyse de ce qui s'y joue. La mise en récit doit éviter deux écueils : entre raconter et réciter. Le premier invite à l'expression, à la narration de faits, à retracer ce qui a eu lieu, à décrire. Le second laisse croire qu'il s'agit de dire à haute voix ce que l'on sait de mémoire, comme une leçon bien apprise qui aboutirait à un récit fidèle, détaillé, circonstancié d'une expérience vécue.

Par ailleurs, comme l'énonce Champi-Rémoussard (2009 : 78), le candidat est conduit à se situer entre la langue du métier (qui fait office de preuve quand elle est utilisée à bon escient dans sa description) et son texte (qui doit, tout en reflétant sa singularité, s'accommoder des consignes du dossier guide), ses échanges oraux avec les accompagnateurs, le vocabulaire du référentiel de certification et le vocabulaire du dossier d'accompagnement (terminologie descriptive censée aider à écrire son expérience). Dès lors, valoriser son expérience ne peut s'effectuer sans une certaine maîtrise du langage oral autant qu'écrit. Cette obligation de maîtrise de la langue et d'une posture de réflexivité devrait questionner ceux qui prétendent que ce serait brader un diplôme que de l'attribuer par la VAE. Car c'est peut-être l'inverse qui s'y joue : à savoir que la VAE participe finalement d'une élévation du niveau d'exigence requis auprès d'un professionnel. Naturellement, si la loi a établi les principes de mise en œuvre de la validation, elle ne dit rien sur le *comment* et les pratiques s'inventent donc, côté candidats et côté professionnels accompagnant, avec toute la diversité que l'on peut présumer, souvent par simple transfert de situations formatives sans mesurer la spécificité qui est ici en jeu.

Car il ne suffit pas de décrire pour donner sens. Le seul fait de repérer et d'identifier ne confère pas de valeur : seulement *des faits*. Décrire avec tous les détails n'est pas juger. La description ne contient pas de proposition éthique. Même la réaction devant les faits n'est encore que *faits*, non porteurs de valeur. Le compte-rendu de *tout ce qui arrive* est sans jugement de valeur. On ne peut décrire que les faits et les faits de valent rien. Il lui faut identifier les tenants et aboutissants sous-jacents à la situation, lesquels ne peuvent relever que de son implication en acte.

Quelles sont les caractéristiques de ce type d'écriture ?

Mais qu'implique-t-elle ? Ce qui est en jeu est donc loin d'une simple description de l'expérience « donnant à voir » des compétences. La capacité à produire ne résulte pas seulement d'une logique de

description et d'analyse. Elle ne dépend pas non plus seulement du rapport à l'écrit ou du rapport au savoir du candidat, ni de son habileté à manier la langue, bien qu'elle les inclue. La démarche implique l'image que le candidat a de lui-même, la confiance et l'estime qu'il a de ses compétences. Bref : sa construction identitaire tant professionnelle que personnelle.

Questionner la pratique à partir de l'identité professionnelle ou questionner l'identité à partir de la pratique professionnelle « se rejoignent, s'enchevêtrent et s'auto-alimentent » (Rousseau 2007 : 31). Que ce soit Castel (1995 : 461) soulignant l'interdépendance entre les effets de dévalorisation ou de dégradation du statut et la désaffiliation – ou Dubar (2002 : 11) notant que « la privation du travail est une souffrance intime, une atteinte à l'estime de soi autant qu'une perte de relation aux autres : une blessure identitaire génératrice de désorganisation sociale », on se trouve à constater l'imbrication étroite de la reconnaissance dans la construction de l'identité personnelle.

Et c'est tout ce contexte qui se trouve nécessairement exacerbé dans la démarche de VAE, d'autant que les pratiques réfèrent à des métiers où l'investissement personnel, l'engagement et l'implication constituent des composantes essentielles des tâches à accomplir (Rousseau 2007 : 33). Dans ces métiers de l'humain, les dispositions personnelles ont, jusqu'à maintenant, prévalu sur les dimensions techniques. Bien qu'on s'en défende aujourd'hui, le fait même d'avoir recours à des personnels non qualifiés « faisant fonction » montre bien qu'on accorde plus de crédit aux aptitudes des personnes, aux dispositions telles que l'empathie et la bienveillance, à la disponibilité et à l'engagement qu'à la maîtrise d'une technicité professionnelle. On ne peut par conséquent sous-estimer la difficulté qui va se présenter à ces candidats qui devront, à cette occasion, opérer le renversement : on attend d'eux qu'ils montrent non des dispositions confirmant leur vocation pour le métier mais des compétences (à établir un diagnostic, à élaborer un projet et à l'évaluer, etc.).

Par ailleurs, comme le rappelle Rouzel (2000), l'écriture est intimement liée à la question du pouvoir : « qu'un éducateur prenne sa plume pour exposer sa pratique ne va pas sans s'exposer » (id : 19). Ecrire sur ce qu'il fait, sur sa lecture du fonctionnement institutionnel dans lequel il œuvre, sur la façon dont son institution interprète et actualise les lois et autres textes, ne peut pas ne pas s'effectuer sans éveiller les enjeux de lutte des places. Jusqu'à quel point un candidat croit-il jouable d'exposer *ce qui est* plutôt que de se mouler dans ce qu'il croit être le « politiquement correct » ? Ainsi l'écriture donne-t-elle à voir « des repérages de places, voire des assignations à résidence » (id).

Dès lors, il faut s'attendre à ce que le candidat écrivant ait maille à partir avec ce que Rouzel nomme « les trois imaginaires » : du pouvoir, du savoir et l'imaginaire narcissique.

Le premier est lié au type de relation que l'on établit de sa place de scripteur avec la place du destinataire : « ce rapport se noue de place à place, de statut à statut, de fonction à fonction, de personne à personne » (id. : 32). C'est ce type d'imaginaire qui travaille le candidat à travers des questions du type « Que va-t-on penser de moi si j'écris ceci ou cela ? » et que la psychanalyse a consigné dans la question de l'énigme de l'autre (« Qu'est-ce qu'il me veut ? »). Autrement dit, c'est bien dans un transfert sur le destinataire (celui « supposé savoir ») que le scripteur est pris. Evidemment, c'est en premier à l'adresse du jury qu'il destine ce type de question. Mais il arrive que des candidats témoignent, dans leur environnement institutionnel, d'une condescendance affichée à l'égard de ce qui est jugé comme une prétention : les « Mais pour qui il se prend ? » qui fusent de la part des collègues en sa direction ne sont rien d'autres que des transferts sur celui qui serait « supposé savoir » et qui menacerait l'ordre des places. La prétention de tout prétendant à un changement de place ou de statut vient interroger l'ordre établi quand on le veut immuable.

Le second est lié au fait que tout ce qui fait le dynamisme d'une écriture (style, syntaxe, grammaire, vocabulaire, figures de rhétoriques, etc.) est captif des lieux de transmission du savoir. Cet imaginaire repose sur un présupposé tenace : « il y aurait dans le monde quelqu'un qui saurait à ma place » - et une confusion entre le savoir (qui se transmet) et la vérité (qui sort de la bouche d'un sujet) : « écrire serait réservé à ceux qui savent, à ceux qui ont appris ». Il y a là de nouvelles raisons de produire une écriture

bien soumise à ce que le candidat imagine comme canons de l'écriture – et se pose par-là même une occasion supplémentaire d'inhibition de son style propre.

Le troisième imaginaire est intimement lié aux deux autres et en résulte. Afin de se protéger, le candidat gardera finalement ce qu'il vit *exactement*, ce qu'il pense *vraiment*. C'est que « la mise en œuvre de la VAE n'engage pas seulement un changement de statut accordé à l'expérience dans le système de formation mais aussi une possibilité de transformation substantielle du rapport aux savoirs et du rapport entre les savoirs et le statut de l'écrit » (Champy-Remoussard 2009 : 80), ainsi que le confirment les candidats :

« La VAE m'a conforté sur mes capacités. En équipe, j'ose défendre mon point de vue sans me dire que je manque de connaissances théoriques, sans douter de mes capacités ».

« Effectivement la VAE m'a apporté de l'assurance, a changé la perception que j'avais de mon savoir et m'a conforté dans le choix de cette profession ».

« La VAE a fait évoluer ma position dans mon institution. Elle m'a permis de me questionner sur mes pratiques, d'avoir un esprit plus critique sur ce qui se passe dans mon institution »

3. Le langage comme moyen d'accès à l'expérience

L'enjeu premier, on l'aura compris, est bien celui de l'accès à l'expérience mais moins pour elle-même que pour valoriser les *acquis* de cette expérience. C'est, d'une certaine manière, jouer sur les mots car le vécu ne se constitue en expérience qu'à l'occasion d'un retour réflexif sur ce qu'il a été et sur les leçons qu'on peut en tirer. Par ailleurs, si le candidat porte à la connaissance les acquis de son expérience, c'est dans le but d'en inférer les compétences. Car, à proprement parler, la compétence n'est observable que lors de sa performance.

Par ailleurs, « l'expérience n'est pas l'action » mais « son effet sur le sujet et sur son activité » (Astier 2004) : on a l'expérience car on a vécu une situation dont on a gardé la trace de l'éprouvé, car on a expérimenté une réponse ou tenté une action dont on ne pouvait d'avance apprécier les effets ou les résultats, car on en a tiré les leçons. En conséquence, parler de son expérience, ce n'est pas seulement décrire l'action mais articuler des états passés, présents, futurs. C'est enrichir les faits par des éléments de compréhension. L'expérience ne se construit pas seulement dans l'effectuation mais aussi dans la capacité à revenir sur ce qui a été fait pour l'analyser et reconstruire les connaissances issues de la pratique à un niveau cognitif et dans la capacité à la mettre en mots car le langage travaille l'expérience qui n'en reste plus au statut d'être « impressionnable » : un simple effet sur soi. L'écriture doit donc saisir à la fois ce qui a été impliqué et ce qui en a résulté – et c'est cette évaluation qui confronte par la distanciation qu'elle exige.

En conséquence, la démarche de VAE est un processus qui demande du temps : du temps de réflexion et de maturation. C'est un processus cognitif d'abstraction, parfois entravé par des conditions émotionnelles mais aussi parfois stimulé par l'enjeu et la motivation.

2. Un temps d'épreuves

1. L'angoisse de penser

Si la mémoire est en jeu, c'est moins dans sa faculté à représenter ce qui s'est passé, ce qu'elle a conservé ou à se rappeler les états associés que dans son habileté à retrouver toute la complexité de l'expérience vécue. D'autant que l'effort, finalement, portera sur tout ce qu'elle a laissé « en creux ». Ces « trous » dans la mémoire (des faits et de leur enchaînement, des ressorts et des intentions) constituent par essence l'acte de penser. Penser est ici appliquer l'activité de son esprit aux éléments fournis par la mémoire et à ce qu'elle ne « re-présente » pas. Car « ce qui proprement donne à penser », comme Heidegger (1967) l'a posé, est « ce qui se retire déjà depuis longtemps ». Ce qui « nous appelle à penser » est ce qui se tait. L'épreuve résulte donc moins des traces que l'expérience a laissées en ces circonstances que de la remontée de tous les gestes non aboutis, des choix qui se sont effectués dans l'ignorance des

possibilités qui se présentaient aussi.

On se trouve là au fondement même de la pensée. On ne présume pas qu'elle dormait et que l'entrée dans le processus de VAE en assurerait l'éveil. Ce serait porter crédit à quelque pensée magique. Mais cette pensée s'est déployée dans un monde établi, sur quelques principes non réinterrogés et sur la crédibilité qu'on lui accorde dès lors qu'elle ne vient pas troubler les actions à mener. Propulsée dans un univers inédit, projetée hors d'elle-même, hors de ce qui lui était familier, la pensée est, dans un premier temps, déboutée et laisse sans ressource.

Expérience déroutante où la pensée, sans amarrage, tourne dans le vide. Où tout ce qui a eu prétention à constituer « la réalité » est bousculé. Où l'angoisse trouble la pensée qui ne peut rien concevoir et confronte à l'« ir-représentable ». Où se révèle la sensation inconfortable de n'être que confusion :

« Ma difficulté première est de ne pas savoir comment débiter mon écrit ».

« Le rapport à l'écrit : angoisse de la page blanche quand je démarre une nouvelle expérience ».

« Je m'angoisse et suis assaillie de doutes ».

« C'est toujours à peu près le même scénario : 1) les boules, la page blanche 2) je me dis que la marche est trop haute 3) puisque c'est ça : j'arrête 4) finalement un mal être : j'y pense tout le temps... ».

Même si le candidat abuse de détails liés à l'observation pour produire ce que Barthes (1982) appelle « un effet de réel », il n'en reste pas moins que ce qu'il donne à lire est un produit de son imaginaire. Qui plus est, cet imaginaire au moment de s'écrire est, à son tour, soumis à une tension entre la pensée individuelle et la pensée sociale pour laquelle la première doit non seulement se rendre lisible, en adopter les codes mais, en outre, dans le cadre de la VAE, recourir à son approbation. Ainsi tout passage de l'agi au verbal puis du verbal à l'écrit et de l'écrit au lu, témoigne-t-il de traces palpables de transformations de pensée verbales fugitives en soi en pensées transmissibles et pérennes. Les difficultés vécues dans la mise en écriture témoignent de ces passages, de ces césures ou transformations internes.

Quand le candidat s'apprête à restituer des actions qui ont requis toute sa conscience, autrement dit sa présence au sens d'une unicité, la restitution de celle-ci suppose un dédoublement : le passage d'une connaissance immédiate ou « intuitionnée » à une connaissance réfléchie. Celle-ci relève de la pensée en réflexion. Le travail engagé implique donc le passage d'une unicité « en acte » au dédoublement de soi, caractéristique de la réflexivité. Dès que l'intention entre en jeu, que l'on choisit de prendre conscience, un processus de réflexion s'engage et il n'y a pas d'écriture sans une mise en œuvre active d'un processus de pensée.

2. L'effondrement ou l'angoisse de la « page blanche »

Dans ces pannes, c'est le geste même d'écrire, l'activité d'écriture, qui devient l'objet de ses pensées. Cette rupture dans la continuité narrative permet en fait un retour sur l'énonciation, amorce un mouvement réflexif venant interroger la position énonciative elle-même. Elle produit un écart subjectivant entre le *je* qui se raconte et le *je* qui s'entend raconter.

« Je me demande si j'en suis capable ».

Evidemment, l'arrêt du geste d'écrire renvoie à un état d'inhibition inconfortable. La pulsion de penser est soudain entravée. Bloquée. Pour comprendre l'intensité de ce moment, il faut voir que c'est le pulsionnel⁸ qui entre en jeu et ne trouve plus d'issue pour se libérer, se décharger. Ce qui est douloureux, ce n'est pas ce qui ne s'écrit pas, puisqu'il n'accède pas à la conscience : c'est l'impossibilité même d'écrire « quoi que ce soit ». Le blocage ne concerne pas simplement le geste : il contamine le contenu. Il contraint à faire de son propre empêchement le sujet principal de sa réflexion tout en étant empêché de penser...

⁸ La part du pulsionnel dans l'acte créateur a largement été décrite par Anzieu (*Le Corps de l'œuvre*, éd. Gallimard, 1981)
Texte accessible sur <http://arianesud.com/biblio>

Autant dire que la pensée, dans ces moments-là, s'emballa en direction de celui qui s'apprête à exercer un statut d'auteur :

« J'ai envie de tout arrêter. J'ai le sentiment que je ne vauds rien ».

Parfois l'angoisse s'enkyste au point de mener les candidats à une forme de stérilisation de tout pouvoir d'agir. C'est la déroute. Le point où ils « ne voient plus », où ils ne savent plus « où ils en sont ».

« Un grand abattement, du découragement, je me dis que je n'y arriverai jamais ».

« Je me dis que ce que j'écris est mauvais, que je n'approfondis pas assez, que je n'ai pas le temps. Je suis envahie. Etat de stress. J'ai envie de tout lâcher ».

« Un sentiment d'impuissance, l'envie de laisser tomber, un état de stress qui joue sur mes humeurs »

Quand tout est brouillé, quand la confusion se répand au dehors comme au-dedans, que tout est agitation, il n'y a plus, disent-ils, qu'à renoncer à mettre de l'ordre, du sens, de la compréhension. Parce que penser est encore trop mêlé à la volonté, l'entreprise est inutile.

« Quand cela ne va pas, je laisse passer cet état sur quelques jours et j'échange beaucoup avec mes collègues, je recherche dans les livres et sur Internet, et finalement j'avance tout doucement ».

De fait, la pensée est inopérante. A n'agir qu'à l'intérieur du connu, elle est par essence non créative. En soi, cette mise en échec de la pensée est encore une expérience dans l'expérience. De ce qu'elle sait, il ne sortira rien de nouveau. De ce qui la travaille et l'entrave, il est trop tôt pour en prédire l'ouvrage. Un passage à vide qui ne dit rien de ce qu'il inaugure. Sauf qu'il livre à un apparent désœuvrement :

« Je m'angoisse et suis assaillie de doutes ».

« Déstabilisation, doute : ai-je avancé dans le travail de ce livret ? Fatigue, besoin de communication dans mon travail. Recherche de soutien extérieur. Baisse de moral ».

« Il faut que je prenne du recul pour retrouver un espace de réflexion ».

« Parfois un grand vide... »

« Je n'arrive plus à rien. Inutile de chercher à m'y mettre »

Parfois la sagesse est effectivement de tolérer qu'il ne se passe rien. Inviter la pensée à consentir à son inutilité : « décrocher », puisque toute réflexion est inutile ! Décrocher de ce sur quoi la pensée est en prise et consentir à l'idée que *quelque chose s'y fait quand même* n'est pas à la portée de tous. De nouveaux gestes, de nouvelles tâches vitales, vont de nouveau devoir être devinées, trouvées, inventées :

« Trouver des amis, des collègues pour suivre le planning de travail tout en gardant du temps pour soi-même : savoir décrocher par moment » « planifier des temps de travail »

« J'ai acheté des livres »

« Je prends mon agenda et planifie des temps où je vais me consacrer au travail de la VAE. Je note sur l'ordre du jour de la réunion d'équipe ce dont je souhaite parler avec mes collègues »

« Je dialogue avec mes collègues de travail et puis il y a la communication et le soutien du groupe des VAE »

« L'écoute, le dialogue avec mon accompagnatrice et le soutien de plusieurs personnes en cours de VAE, le soutien des équipes sur mon lieu de travail »

« Non non... je vais y arriver : il suffit que je mette de l'ordre dans ma tête et dans mon organisation et des mots sur mes pratiques... ».

L'aventure entamée sous le signe de la pensée ne fait que commencer. Comprendre est s'exercer à penser dans un contexte nouveau, à distance de l'action qu'il s'agit pourtant de décrire. La pensée est donc prise entre le fait qu'elle ne peut ni renoncer à essayer de comprendre ni être mise au travail. Mais qu'est-ce que *penser* si ce n'est mener cette battue, ce déchiffrement au cœur du réel ? En fait, le candidat qui ne rencontrerait aucun obstacle et remplirait page après page en décrivant ses actes, lestés de références théoriques mêmes appropriées, remettrait probablement un livret « propre » (à tous les sens du terme) mais dont l'écriture serait probablement « trop lisse ». Car ce qui ouvre l'écriture, ce sont ces moments où le récit s'interrompt, où l'écriture est empêchée, où la narration se suspend et laisse place à une forme d'inquiétude : parce que justement *quelque chose* vient inquiéter ce qui avait l'assurance de se prendre pour un réel unique et immuable.

3. Le labyrinthe de la complexité ou l'épreuve du réel

Pour que l'écriture devienne à nouveau possible, il n'y a pas d'autre choix que de soutenir ce temps, cette « mise en suspens », cet « effondrement », jusqu'au point où l'impossibilité devient la condition même du possible. Car c'est ce « retardement » (Lévy 1996) qui cause une *rupture dans la continuité*, sous la forme d'un empêchement, d'un vide, de l'angoisse de la page blanche, qui opère une interruption décisive quant à l'émergence *en creux* de la place de l'auteur dans le non-acte d'écrire : « C'est dans ces moments où l'écriture s'essouffle, s'épuise, ou même s'éclipse (...) que peut se faire entendre au mieux la voix de l'auteur » (id). L'auteur advient à une place comme ouverte par le retardement. Il participe d'une mise en visibilité du pôle énonciatif, ce que l'affect d'angoisse vient signaler. L'angoisse serait alors le signal du retardement et l'occasion pour qu'émerge le pôle énonciatif : l'auteur.

La position énonciative ne peut donc résulter que d'un mouvement de réflexivité de l'écriture sur sa propre mise en mouvement, et cette réflexivité est de l'ordre d'une défaillance, d'une faillite, d'un « *break-down* » (selon le terme de Winnicott⁹), d'un *effondrement*. Celui-ci survient lorsque le sujet est confronté à ce potentiel de relation avec l'inconnu de soi et le défi de son appropriation subjective, produisant un état de souffrance identitaire. Mais c'est à partir de cette *effondrement* qu'une réflexivité énonciative s'avère possible : l'auteur *a lieu*. Ecrire consiste donc à tolérer d'avoir à s'effondrer au-dedans : car l'advenue de soi comme auteur ne procède que de cet effondrement au-dedans.

Le dispositif de retardement vise à une possibilité de se re-présenter une réalité historique représentable et investissable par le *je*. C'est au « point de désœuvrement » (selon l'expression de Blanchot 1955), au point où le sujet s'oublie autant qu'il oublie le sujet qu'il s'est donné comme projet, qu'il est apte à accueillir l'impulsion qui l'érige comme auteur, à la fois *je* investi comme acteur dans les actes rapportés et *je* investi comme auteur se-re-présentant. Les détours par lesquels l'écriture se suspend constituent finalement les conditions mêmes de son avènement.

Loin de disqualifier cette interruption, il s'agirait tout au contraire de réfléchir (en tant qu'accompagnant) aux conditions à créer pour que cet effondrement ait lieu. Produire du retardement, cultiver l'écriture comme dispositif de retardement, employer le détour : écrire sur le non acte d'écrire – ce que les candidats explorent à leur manière :

« *Ecrire, poser l'écrit, reprendre l'écrit, m'en défaire, lire des auteurs qui ont eux-mêmes écrit sur leur pratique* »

Souffrir la retenue du geste au bord de sa réalisation par une mise en réflexivité de son propre fonctionnement. Car, selon Derrida (1967), si « l'écriture étreint et contraint davantage encore la parole », c'est que cela souffle de tous côtés alors qu'il faut bien que la pensée se resserre autour d'un sens pour se dire. Et, dans cette confusion proliférante, il n'est ni certain ni nécessaire que « le meilleur passe ». Mais il faudra qu'une chose soit dite pour que le sens « s'habite lui-même » et devienne justement « le sens », tel qu'il sera lu par un autre.

⁹ Texte publié après la mort de Winnicott : *La crainte de l'effondrement*, Gallimard, 2000.

Affronter l'épreuve de la page blanche suppose donc d'assumer ce qu'elle associe : cette angoisse (*angustia*), ce passage étroit, ce goulot resserré où se poussent, s'entremêlent et s'entr'empêchent les significations possibles, la voie étroite sans cesse à franchir pour le jaillissement de l'idée. L'angoisse, « voie obligée d'entrée dans l'écrire » (Grossman 2008 : 10), liée au vertige du « comment commencer » dont tous témoignent : Derrida, Foucault, Bataille, Lacan, Levinas... - l'angoisse confronte à « l'impouvoir » à travers ses impuissances et tous ces sentiments que je m'inspire à moi-même.

« *Je me dis que je suis nul et que je ne suis pas à la hauteur* »

Car, au commencement de la pensée, il y a toujours de l'Autre qui pense à ma place, en moi, avec moi, qui dit des choses *sur moi* qui me sont insupportables et pourtant que je lui laisse dire. L'épreuve de l'écriture serait là : dans ce travail de dépersonnalisation, pour donner un lieu à cette voix qui parle en moi à la fois mienne et pas la mienne.

L'angoisse dont il s'agit ici n'est donc pas liée aux peurs de notre quotidien mais désigne le *fonds*¹⁰ de cette expérience de l'écriture et de pensée. Le candidat s'apprête à un relevé de son existence professionnelle, aussi conforme que possible avec ce qui a eu lieu, aussi précis qu'une opération bancaire ou qu'un rapport d'audit. Il s'attend à une mise en relief et donner éventuellement de l'attrait par la recherche de détails, à une mise en valeur, à un faire valoir au regard d'un référentiel qu'il est loin d'oublier - et il se trouve confronté par le débordement d'un pan entier de cette expérience lié à tout ce qui a été esquissé et abandonné, tenté et oublié, interdit voire refoulé, censuré ou tu, en tous les cas : *non advenu*. Il imagine trouver des repères, énoncer les orientés de son action, distinguer quels en furent le midi et le minuit, dessiner les chemins empruntés, parler d'un temps où se sont déroulés des événements mémorables, célébrer quelque acte courageux au regard d'un environnement toujours un peu menaçant pour l'individualité, bref : faire preuve de sa loyauté ou de quelque autre vertu méthodologique ou éthique - alors qu'il se voit progresser à tâtons, dans une obscurité que rien ne lève, hésiter faute de compréhension suffisante dans ce nouvel environnement, faire des essais en divers sens afin de trouver sa voie, découvrir une issue, manquer de renoncer - et tenter d'arracher quelque savoir à ce pan de vie auquel il ne peut qu'être intrinsèquement lié. Savait-il combien serait « naturellement » douloureux que d'avoir à :

« *Poser sur le papier le vécu* »

4. L'épreuve du Dire – ou la mise en mot d'une pratique

La création par l'écriture d'un matériel réflexif vient jouer « un effet de réassurance » : « l'écrit rend explicite et tangible le travail de la pensée » (Delamotte 2000 : 210, in Gippet, Jorro, Penloup) car « les écrits produits indiquent qu'un passage a bien eu lieu ». L'écriture, cette trace sur le papier, rend enfin possible la mise en mouvement des habiletés à gérer sa démarche mentale¹¹. Puisque le mot écrit n'est plus directement « relationné » à un réel qui le suggère (Goody 1986 : 146), le passage à l'écrit impose tout d'abord une sorte de « décontextualisation ». L'écriture permet cette première distanciation par rapport à l'action. D'où le fait qu'écrire n'est pas simplement traduire la pensée qui a opéré à travers l'action ni une mise en forme de ce qu'on veut dire. Dans cette conception, le langage lui-même n'est que la mise en mots d'une pensée qui serait « intérieure » et que quelques « bruits de bouche » viendraient à rendre audible et communicable. On se situe ici dans le paradigme du dévoilement de ce qui est caché dans laquelle l'écriture serait ainsi destinée à donner une version du réel qui lui préexisterait. Ecrire, effectivement, est alors compris comme une maîtrise de la langue, maîtrise acquise sur le contrôle de tout ce qui pourrait la perturber, autant dire de tout ce qui relève trop de la subjectivité.

On voit bien que le type de discours qu'il s'agit de produire ne peut en aucun cas être compris

¹⁰ Le *fonds* en tant source – et non le *fond*.

¹¹ Cette écriture sur l'activité se distingue de l'écriture professionnelle proprement dite (à visée opérationnelle, inscrite dans des situations de communication spécifique, constitutive de l'activité même) tout en devant répondre à des exigences normatives puisqu'elle doit être en conformité avec le travail prescrit et les attendus présumés en matière d'écriture. Elle détient sa spécificité de devoir s'articuler fortement sur l'oral qui précède, accompagne et soutient sa production.

comme un *déjà là* dont une opportunité incitative délivrerait l'expression. Il faut certes avoir « quelque chose à dire » et savoir « comment » le dire mais ce *quelque chose* n'est pas *nécessairement là* avant de se mettre à écrire, en tous les cas pas sous cette forme ni avec ce statut. L'écriture engendre donc un processus de déconstruction / reconstruction des éléments d'une situation pour en produire un autre agencement qui se trouve doté d'un sens autre. Ainsi toute écriture s'avère-t-elle non une victoire sur la banalité mais *le lieu du déchiffrement de la question posée dont l'acte a constitué une réponse*. Et parce que l'activité à laquelle on se réfère est tout autant faite d'éléments descriptifs connus que d'éléments inconnus, l'écrivain ne sait rien de ce qu'il va devoir considérer tant qu'il ne s'est pas risqué.

La VAE se développe ainsi parallèlement à toutes ces instances où la verbalisation de l'activité est requise¹² parce que la mise en mots est le procédé requis aujourd'hui pour répondre à toutes sortes de situations telles que la souffrance au travail ou la complexité dont une équipe de professionnels doit répondre. La mise en mot est donc l'étape incontournable qui rend possible le développement de compétences d'analyse de l'expérience, qui à son tour entraîne un processus de construction de compétences. Il en résulte que le candidat ayant engagé ce travail en faisant le pari des acquis de ses compétences acquière, chemin faisant, d'autres compétences comme celle qui rend capable d'une prise de parole distanciée de sa pratique, d'une valorisation de ses choix par une mise en relief référencée, analysée et argumentée.

5. Le passage par l'écrit

C'est ainsi par un double mouvement de mise en conformité (Champy-Remoussard 2009 : 85) que les candidats construisent leurs propres obstacles puisque le souci d'une image socialement acceptable autant que la recherche d'un « écrire comme il le faut » constituent des obstacles à la restitution d'une activité telle qu'elle a réellement été vécue et à une expression authentique de leur expérience. Un risque d'appauvrissement en résulte. D'une part, la parole ne se risque que guidée par le souci de sa conformité avec ce qui semble attendu de soi dans cette activité. De l'autre, la recherche de conformité s'exerce également au travers des normes du « bien écrire », telles que les personnes les perçoivent ou les interprètent.

Toutefois, et en dehors du fait qu'on ne peut ignorer que la démarche de VAE soit avant tout une activité de normalisation, on peut considérer que ces obstacles font aussi partie du chemin comme les pierres font partie du ruisseau ! Ils ne sont donc pas à prévenir ni à écarter. Sans doute faut-il voir comment ils viennent travailler le rapport à la norme et contribuer à un travail d'émancipation que cette démarche engagerait, paradoxalement.

Cependant, si l'opposition entre oral et écrit est mythique, elle laisse en fait de côté un autre couple : celui de l'écriture et de l'écrit. L'écriture existe jusqu'au stade de la communication. Là commence le cours de l'écrit, opérant un changement de statut : passage du privé au public¹³. Il n'y a donc écriture à proprement parler que dans l'intimité d'une pensée qui cherche ses mots, hésite et se reprend, gomme et recommence quand l'écrit s'appuie sur cette affirmation d'Aragon : « Je crois encore qu'on pense à partir de ce qu'on écrit, et pas le contraire ». L'écrit est le geste abouti de l'écriture et ce geste se déroule sur la scène sociale.

Mais, dès lors qu'il s'agit de témoigner d'implication et d'une expérience singulière, (d')écrire n'est-il pas aussi (s')écrire ? Ici la langue ne peut se réduire à un système dont le sujet pourrait évacuer toute trace de sa subjectivité « puisqu'il ne peut parler en elle sans parler de lui-même » (Blanc 1999 : 50). La langue est la texture même à partir duquel le texte est travaillé. Or cette langue, par essence, est traversée par les voix et les mots des autres, et c'est toute la culture qui « bruisse » et affleure à travers ce qui, dans

¹² Telles que les séances d'analyse de la pratique qui contribuent tant à aider un professionnel ou une équipe à déterminer de la pertinence du travail engagé face à la complexité croissante des données à considérer qu'une émancipation progressive d'un raisonnement par catégorisation (fonctionnant sur la logique « à tel problème, telle solution »).

¹³ Comme J. Beauchard l'a exprimé dans un éditorial de la revue *Actions et Recherches Sociales* (1988 : 6).

la conception de Bakhtine (1984), est toujours un « intertexte ». Ainsi l'écriture sur l'activité appartient-elle à ce *genre second* (id) qui naît des échanges culturels, à distance des actions auxquelles ils se réfèrent et ont en propre de permettre au locuteur de s'extraire de son contexte pour porter sur celui-ci un regard distancié – par différenciation avec le *genre premier* qui façonne les échanges spontanés (dont fait partie le langage *au travail*). Ce *genre second* requiert donc une mise à distance réflexive, composant avec l'oral (la parole tenue sur la situation qui est relatée et le discours interrogeant celle-ci), les échanges avec le professionnel accompagnateur, et l'écrit.

C'est cette articulation entre le *dire* et *l'écriture*, entre l'oral et l'écrit, constituant un point stratégique pour le travail du candidat sur son expérience qui doit être conçu, dans la relation d'accompagnement, comme le lieu par lequel le tiers advient. Dans les accompagnements que nous avons observés, cette articulation est travaillée de diverses manières. L'alternance entre oral et écrit caractérise une bonne part du travail de l'accompagnement. Le candidat fournit un écrit qui sert de support à enclencher un travail d'explicitation, et inversement : l'accompagnant sollicite la parole sur une expérience et recueille au mot près ce que le candidat en dit. En lui restituant son écrit, il favorise l'appropriation du mouvement enclenché dans l'interaction et suscite l'écriture.

Les écrits de la VAE, loin de restituer une réalité passée, constituent ainsi des actions discursives, c'est-à-dire des actions qui réalisent *quelque chose* dans le monde interpersonnel, de telle sorte qu'on puisse dire qu'en s'engageant à *décrire*, le candidat ne se contente pas de *dire* : il participe à des règles du jeu implicites à propos de ce qui constitue une description valable. Une description résonnera comme « exacte » ou « juste », non pas parce qu'elle « colle » à ce qui a réellement eu lieu (d'autant que personne n'est en mesure de le vérifier : d'en avoir la *preuve*) mais parce que les mots fonctionnent comme des vérités valides à l'intérieur de règles relatives à un jeu particulier et selon certaines conventions admises par une communauté.

Tout ce travail de description engage donc le candidat puisque, par les mots utilisés, il dit son appartenance à une communauté. A travers le langage, il participe plus qu'il ne critique les langages dominants, issus de ce que Foucault appelle « les régimes disciplinaires », langages qui classent, répertorient, catégorisent. Bien que le candidat soit invité à faire démonstration d'un positionnement réflexif, comment accueillerait-on l'expression d'un discernement critique assumant une rupture avec les « libellés labellisés » de la profession ?

Car, si le sens ne peut être donné que collectivement, c'est bien que la production du sens des écrits rattache aux communautés. C'est bien pourquoi on peut attribuer au texte une dimension rhétorique, c'est-à-dire un écrit dont « le langage est destiné à faire quelque chose dans une certaine communauté » (Gergen 2001 : 80). Dans le cadre d'une VAE, le langage est censé faire déclaration d'une appartenance qui vaudrait acte de reconnaissance en retour. Ce qui est tenu pour vrai n'émane pas d'un esprit individuel. L'expérience et la pensée qui lui est liée ne sont pas à l'origine du sens : « le sens naît des coordinations entre les personnes » (id : 90). Ce « texte en action » contribue à la construction d'une identité professionnelle collective, à la construction en commun de *ce qui est bien*.

Pour autant que ces écrits viennent ainsi confirmer une tradition communautaire pour laquelle le candidat postule, tout langage descriptif donne également potentiellement forme à un avenir. Puisque c'est le partage de ces langages descriptifs qui confirme aux institutions leur existence, ces descriptions participent d'un processus continu de génération du sens commun. Si l'on voulait qu'il en soit autrement et que ces écrits participent d'un état des lieux, capitalisent un esprit critique en ouvrant des perspectives, il faudrait que le candidat engage une réflexion (et pas seulement une réflexivité) sur ces modes de description. Ce n'est qu'en s'interrogeant sur d'autres manières de dire et de faire, et donc pour les jurys sur d'autres manières de « faire dire », qu'une communauté professionnelle peut être considérée comme « tradition vivante ». Ceci supposerait de considérer les productions émanant des candidats en VAE comme autre chose qu'un devoir soumis à évaluation. L'enjeu, on l'imagine, serait conséquent puisqu'une telle conception conduirait à encourager la participation démocratique à la recherche... Mais tel n'est pas le cas. La VAE ne déroge donc pas aux traditions. Elle innove moins qu'on le présume. L'ordre des places

continue par elle à être soigneusement protégé.

Si tout accès à l'écriture questionne finalement l'accès à soi, on mesure en conséquences les effets désastreux que peuvent provoquer sur un candidat les annotations en marge du travail produit ou la correction des fautes d'orthographe (en rouge, comme à l'école) autant que l'injonction à la conformité d'une appartenance. Il est probable que ces démarches individuelles liées à la VAE sont autant de possibilités d'interroger les collectifs et la violence structurelle, toujours possible à défaut d'être pensable, à l'endroit des individualités et de leur singularité.

Sans doute faut-il comprendre que, tout en étant une écriture qui tend à se caractériser, elle emprunte, pour une part, à un fond commun qui veut qu'écrire, c'est se tenir au lieu de l'intenable, c'est-à-dire à la lisière des mondes, entre le dehors et le dedans, entre le Je et le Tu, entre soi et l'autre, entre le propre et le commun, en même temps qu'il en marque toute la distance : infranchissable. Si écrire est se tenir à la lisière dans cette relation d'identité de soi, d'altérité de soi à soi, qui inclut le lecteur, il y a, à travers l'écriture, un mouvement irréprimable vers l'Autre.

6. L'interpellation

On dit de l'écriture qu'elle est la trace. Mais de quoi ? Pas des événements : puisque le processus d'écriture n'est pas réductible à la restitution d'une situation, entre l'événement et le texte, il y a un monde. Ni finalement de l'état dans lequel on a écrit puisque ce n'est pas là le propos. L'écriture s'avère en fait une passerelle entre les autres et soi-même. Elle part de soi et se dirige, bon gré mal gré, vers autrui. Car écrire confronte au fond de soi à toujours chercher *l'autre*. L'écriture est un exercice solitaire dans lequel *l'autre*, loin d'être exclu, est en fait celui à qui on s'adresse. Dire que la démarche est toujours « personnelle » n'enlève rien à la présence de l'autre. Présence plus ou moins facilitante :

« *Il y a des jours où j'entends déjà leurs commentaires, ceux de mes collègues si j'échoue ou ceux du jury, et je suis figée sur place* ».

D'un point de vue philosophique, dans la pensée de Levinas, on saisit que c'est la capacité à répondre à cette interpellation de l'Autre qui initie le mouvement. Ecrire est à la fois s'exposer et s'affirmer dans ce passage. Avancer mais à *découvert*. L'écrivain est un marcheur qui sait que le chemin n'est jamais tracé d'avance mais qu'il se fait en marchant.

Au moment d'écrire, le candidat peut être hanté par la norme morale de ce dont il rend compte : a-t-il « bien fait » ? Mais c'est dans ce contexte « où je rends compte narrativement de moi-même parce qu'on me parle et qu'on exige que je m'adresse à celui qui s'adresse à moi, (que) je me transforme en un être réflexif » (Butler 2007 :15). La posture de réflexivité opérant ce retour sur soi est fondamentalement éthique. La « scène d'interpellation » constitue donc « la condition rhétorique de la responsabilité ».

Avant même de s'adresser à un jury, le lieu premier de l'interpellation est celui de l'accompagnement. Dire qu'il y a *interpellation*, c'est dire qu'il y a nécessité d'une situation d'*interlocution* dans laquelle l'accompagnant n'est pas là pour délivrer des appréciations (du style « c'est pas mal, j'ai bien aimé, continuez »). Ce n'est pas non plus parce qu'on s'entretient avec l'autre que l'on se situe comme interlocuteur. Autrement dit, celui qui interpelle¹⁴ est celui qui bouscule et met en mouvement parce qu'il interroge ce qui se dit et il ne peut assumer cette fonction qu'à partir d'une position de non savoir : il interpelle le candidat sur le savoir qu'il pourrait avoir sur un geste ou une action¹⁵. Le professionnel accompagnant est en position non d'enseigner ou de former mais bien d'apprendre : et d'apprendre *de l'autre* ce qu'il en est.

¹⁴ La racine *pel-* évoque tant ce qui pousse que ce qui appelle, et donc l'idée de mise en mouvement (Paul 2002 : 204) : entre Eros l'impulsif et Thanatos le répulsif, Polémos est l'émulsif, l'agent du passage.

¹⁵ « Mais que dites-vous en disant cela ? », « Qu'est-ce que vous entendez pas là ? », « Que peut vouloir dire ce qui est arrivé ? ».

Le fait de pouvoir être « adressé » fait prendre au discours « une dimension rhétorique irréductible à une simple fonction narrative » : « elle présuppose qu'il y a quelqu'un et cherche à l'enrôler et à agir sur lui » (id : 64). Car le candidat ne peut communiquer « la vérité » (ou tout au moins la justesse) de ses actes qu'à travers « l'exercice de la dimension relationnelle du langage ». D'une part, dans ce travail de production, le candidat est en relation avec lui-même et cette relation est dévoilée, rendue publique, constituée comme manifestation sociale. De l'autre, il se trouve en position d'avoir à rendre compte de lui-même en situation professionnelle, mais il doit rendre compte d'actes accomplis « par quelqu'un *pour* un autre, à un autre et même *sur* un autre » (id : 131).

Ce qui peut déclencher le mouvement de l'écriture s'inscrit dans ce mouvement de soi vers l'autre. Loin du repli narcissique¹⁶, il brise ce cercle stérilisant du miroir sur soi. Le discours trouve son élan dès lors qu'il est adressé. Et c'est bien là que se situe un autre type d'épreuve. Sachant que la forme des textes dépend en grande partie du destinataire du message et de l'objet de la communication, si cet écrit est bien *adressé*, il l'est en destination d'un lecteur qui n'est autre que celui qui aura pour tâche d'en évaluer la pertinence.

7. L'écriture comme rapport aux autres et au monde

On ne peut donc jamais éviter que l'entrée en écriture ne soit une épreuve déstabilisante puisque c'est de cette déstabilisation même que peut naître un repositionnement du sujet vis à vis du réel. Ce changement opère un nécessaire réajustement du « soi percevant et concevant », questionnant au travers de sa construction identitaire, son rapport aux autres et au monde.

L'intrication entre langage et identité ne peut donc pas ne pas être interrogée dans ce contexte. Si la singularité de la parole d'une personne est déterminée par son histoire, c'est en exerçant sa faculté de langage et en prenant la parole, en vue d'exercer sa capacité à agir sur son environnement, qu'elle se construit en tant que sujet. On peut donc sommairement avancer que rencontrer des difficultés pour parler, comprendre, lire ou écrire, témoigne d'un ébranlement de son sentiment d'identité. On peut donc repérer comment, dans ce cheminement, l'écriture opère à plusieurs endroits.

L'écriture comme distanciation

Une des conditions requises pour la production d'un écrit sur l'activité est une double distanciation : distanciation de soi afin d'émettre un point de vue qui donne lieu à un discours et distanciation de la situation qui fait l'objet de l'écrit. Un des recours est la temporalité. Il est plus facile de retracer une expérience qui est close et que l'on peut en quelque sorte surplomber.

L'écriture comme processus d'abstraction

Le processus en jeu pour produire le travail écrit attendu suit une logique d'abstraction :

- prise de conscience et/ou reconnaissance perceptive d'un fait ou d'un phénomène (eux-mêmes abstraction d'évènements),
- désignation verbale du fait,
- contextualisation : décrire en *indexant*, noter les différences spatio-temporelles pour éviter de réduire à des traits communs, rechercher les *relations* entre les éléments en tenant compte du fait qu'ils sont dans une configuration dynamique,
- description *située* : « pour autant que je le sache, et dans l'expérience que j'en ai faite... »,
- classification, s'il y a lieu, afin de préciser les termes : processus d'identification permettant

¹⁶ Dans un premier temps, le mouvement créatif connaît une première phase induisant un repli narcissique. Ce « saisissement » est dépassé lorsque l'écrivain se saisit d'une image mentale ou d'un affect. Voir Anzieu et le processus créateur (*Le Corps de l'œuvre*, Ed. Gallimard, 1981 - *Créer Détruire*, Ed. Dunod, 1996).

d'assigner des faits, gestes ou actes à de grandes catégories,

- évaluation : la mise en jeu du processus d'inférences et de déductions conduit à porter des jugements sur la situation décrite, autrement dit effectuer une évaluation au sens où porter un jugement sur la valeur est évaluer.
- à partir des jugements, inférences, déductions, bâtir une *théorie* avec ses hypothèses...

Et c'est cela qu'il s'agit d'accompagner : cette logique qui suppose d'avoir à « descendre » ou « monter » cette échelle autant de fois que nécessaire. Ce processus, sollicitant la capacité à déconstruire et reconstruire, questionne nécessairement notre façon de penser, d'agir, d'être au monde. Entre ces deux dimensions - dire le faire et produire un récit – se trouve effectivement *un monde* : celui du sujet dans toute son opacité.

L'écriture comme exercice d'une posture réflexive

Le passage à l'écriture ouvre un espace de mise au travail des représentations. La capacité à se représenter soi-même est *réflexivité* : comme capacité à percevoir ce que je perçois, à savoir ce que je sais, etc. La *réflexion* permet de rendre compte de ce qui se passe effectivement dans la détermination de l'action. Or ce qui se passe « effectivement » est un enchevêtrement de savoirs autant que d'éléments concourant à faire de cette action une expérience », mêlant des concepts et des affects. La posture de réflexivité requise a pour objet de lire, après coup, les connexions qui ont été établies et le sens qu'on leur donne. On peut donc définir la réflexivité comme « le processus par lequel s'opère la mise à distance et l'élaboration des affects, le travail sur les représentations, la production du savoir et du sens en même temps que celle de l'action » (Riffault 2000 : 139).

En résumé, le *réfléchissement* renvoie au « comment dire le faire », à une fonction de communication de l'action. La *réflexivité* est l'attitude requise pour produire l'explicitation de ce qui est engagé dans l'action mais qui demeure implicite dans le dire. La *réflexion* est l'acte par lequel le candidat se saisit des éléments de cette situation pour en saisir le sens et les enjeux.

L'écriture comme mode de structuration de la pensée

Si dire peut être libérateur et autoriser la parole à se déployer à propos de l'expérience, écrire met au travail cette parole qui s'en trouve contrainte à être réorganisée.

« *Ecrire m'aide à y voir plus clair, ça ordonne mes idées* »

Ecrire a donc également un effet de restructuration du psychisme. S'il existe un rapport entre la conception du monde, la pensée et le langage, parler est interpréter le *monde* : le jouer, le mettre en scène et en musique - et non le décrire comme réalité indépendante de nous-même. La manière dont nous pensons et celle dont nous nous exprimons sont liées : « ce que l'on pratique d'un langage est déjà un indice de ce que l'on pense » (Dornier 2001 : 41). Mais le langage n'est pas un miroir de la réalité : il ne peut pas rendre compte des faits. Il ne permet que le tracé de « cartes verbales ».

Parler est alors rendre explicite une sorte de territoire des mots. L'écrit s'inscrit dans une territorialité de la pensée dont le candidat prend conscience par l'écriture. Il met le sujet en mesure de comprendre sa façon de concevoir le monde, de penser et d'agir, tout en s'inscrivant dans un environnement institutionnel qui influe lui aussi de manière conséquente sur la manière de penser. Ecrire structure la pensée et la pensée structurée se déploie dans l'écriture. Il y a un rapport en boucle entre la clarté de la pensée, la conception des idées qui l'animent et sa matérialisation dans l'écrit – inversement : une pensée ne peut acquérir de clarté que soumise à l'écriture (Cros 2009 : 145).

Ecrire, c'est toujours penser autrement, éventuellement, comme le suggérait Michel Foucault, « entreprendre de changer sa façon de penser » - et, ce faisant, se transformer en transformant les représentations que l'on a préalablement conçues. Cette écriture qui engage la réflexivité modifie les manières dont nous comprenons le monde et dont nous nous comprenons. Ecrire n'est pas simplement traduire la pensée qui a opéré à travers l'action. Puisque nous sélectionnons en fonction de nos finalités,

de notre position dans le monde et du rapport avec celui-ci, en fait nous *créons* notre monde.

L'écriture comme socialisation

Non seulement la tension entre individuel et social ne peut être esquivée dans le cadre de cette démarche de validation puisque l'objet même est l'obtention d'une reconnaissance sociale, mais (comme, au demeurant, toutes les tensions qui ont été ici répertoriées) elle suppose, plus qu'une articulation, d'être « habitée ». Tout travail d'écriture à visée professionnalisante participe d'un processus de socialisation de l'individualité, et c'est bien ce que questionne le rapport à l'écrit.

Ecrire est, de manière indirecte, questionner la vitalité du lien qui nous unit aux autres. Le lien social est le premier contenant destiné à englober et stabiliser le développement identitaire de la personne dans un double mouvement : d'appartenance (correspondant à un mouvement d'intégration de la personne, d'un processus de reconnaissance par une collectivité sociale) et d'adaptation à la vie collective (correspondant à un mouvement de la personne vers la collectivité).

La reconnaissance qui est en jeu dans le processus de validation, est donc profondément une question de lien. Elle joue à tous les niveaux relationnels : le lien social, les relations interpersonnelles, les relations familiales, les relations intimes... Ce qui est en jeu, c'est : « comment je construis mon identité, de façon à ce que l'on puisse me donner une certaine valeur dans la société, sur laquelle je peux aussi compter pour me définir socialement ». Ce qu'expriment les candidats quand ils se dotent de moyens de traverser ces épreuves témoigne de la nécessité de cette mise en lien :

« J'ai acheté des livres »

« Je recherche dans les livres et sur Internet »

« Je me suis mise en relation avec d'autres ME »

« Un regard de la part de l'accompagnateur »

« Le soutien de l'accompagnateur et des VAEtistes »

« Les retours de l'équipe, de la direction, sur mon lieu de travail »

« L'écoute, le dialogue avec mon accompagnatrice et le soutien de plusieurs personnes en cours de VAE, le soutien des équipes sur mon lieu de travail ».

Ainsi le rapport à l'écrit, comme l'a montré Besse (1995), conjugue-t-il intimement les dimensions affectives, cognitives, relationnelles et sociales. Les dimensions affectives concernent principalement « les souvenirs de réussite ou d'échec face à l'écrit et les émotions qui les accompagnent ». Les dimensions cognitives se rapportent notamment aux connaissances et à la conceptualisation, aux normes d'usage. La dimension cognitive - « *Mettre en ordre les idées* » « *La mise en forme de ma pratique* » - renvoie à des opérations nécessaires pour rédiger. Les dimensions relationnelles et sociales correspondent à l'usage qui est fait de l'écrit, à son contexte d'utilisation, à la place qu'il prend dans les relations et le milieu social de la personne (Cardinal-Picard (2009 : 105 in Cros, Lafortune, Morisse). Ainsi cette imbrication de logiques dans l'acte d'écrire mobiliserait quatre composantes (Dabène 1987) : sémiotique (versant cognitif, renvoyant à la question du sens), sociologique et pragmatique (jouant à travers les enjeux sociaux et identitaires de l'écriture), des savoirs faire de l'ordre textuel et de la graphie, ainsi que les motivations et représentations de l'écrivain, son engagement propre. Et si l'écrit se distingue fondamentalement de l'oral, c'est en terme d'acculturation qui implique le respect de codes d'une communauté de référence :

« Elle a changé des choses professionnellement parlant. Je suis plus sûre de moi, je défends un certain nombre de choses au niveau de ma direction. Je trouve un peu plus de mots quand je m'exprime ».

Les enjeux sont tels qu'on ne peut donc sous-estimer la part affective qui est liée à cette production écrite. Il en résulte que, au cœur de ce processus qui tient à la fois de l'apprentissage et du développement personnel et professionnel, ne se situent pas seulement des connaissances et du savoir mais, au lieu même de leur articulation, le nœud parfois conflictuel de l'affectif et du cognitif, le lien fragile entre soi et les

autres. La mobilisation et l'imbrication des différents registres mis en jeu dans l'écriture place effectivement le processus à un niveau existentiel.

L'écriture comme référenciation

Arrimer un savoir spécifique sur l'acte et tisser des liens entre singulier et universel ouvre à l'intertextualité et à la référenciation. L'intertextualité résulte de l'introduction d'un texte dans un autre. Il permet de mettre en dialogue des auteurs sur une conception abordée dans l'expérience. Toutefois, il ne s'agit pas ici de « larder » le discours de citations ou de références ni de procéder à la constitution d'une bibliographie servant à légitimer le discours. Il s'agit de mettre au jour le système de références que la pensée convoque pour agir. Puisque la situation déborde toujours le cadre normatif du Référentiel ou tout cadre théorique censé la border, on ne peut solliciter le candidat à construire son expérience sans qu'il ne soit confronté aux aspects sociaux, institutionnels, relationnels ou affectifs qui la constituent parce que ce sont justement tous ces aspects se manifestant de manière imprévue dans « le feu de l'action » qui font ce qu'elle est : un problème face auquel un professionnel questionne la pertinence de son action.

La référenciation engagée dans la démarche de VAE ne renvoie donc ni exclusivement au Référentiel du Métier ni à des définitions conceptuelles glanées en totale extériorité. Car « plutôt que des références théoriques situées en dehors d'eux et auxquelles ils se connecteraient comme à une banque de données préexistantes, il convient de parler de *processus de référenciation* dont ils sont les sujets plus ou moins conscients et dont les deux modalités instrumentale et symbolique sont intriquées » (Riffaut 2002 : 34). La mise à jour du système de références désigne l'identification de ces construits permettant un repérage dans l'action. Ils agissent comme éléments internes du sens même de celle-ci mais sans être nécessairement identifiés comme tels. Ils renvoient aux acquis culturels, autrement dit aux éléments que le candidat a construits au cours de sa formation et qui l'orientent en tant qu'acteur, à « ce qui appartient en propre à chacun tout en le partageant avec d'autres » (id).

Ce travail de référenciation, qui constitue en quelque sorte à la fois le fond sur lequel opère toute la démarche et l'aboutissement de la geste consistant à *penser sa pratique*, consiste à identifier ces savoirs dans lesquels ces professionnels du social sont pris. Contrairement à l'attitude qui consisterait à se référer de manière normative à des textes ou des pensées à qui on aurait délégué sa propre autorité et auprès desquels on chercherait une vérification de conformité, ce moment du processus naît du questionnement, de la mise en question. Paradoxalement, ce travail de reliance contribue à asseoir l'autorité du professionnel. Il met à jour les convictions ou croyances, autrement dit les modèles qui agissent de manière implicite à travers les actes : modèles théoriques, conception du travail, de son métier, de sa fonction, conception de la personne humaine, rapport à sa construction identitaire, au savoir, aux autres, conception sur ce que « faire collectif » veut dire¹⁷.

Les consignes de travail contribuent à un appauvrissement de la réflexion. La première partie du Livret, par exemple, se rapportant à l'environnement institutionnel, à la place du candidat dans sa structure, aux problématiques du public accueilli, incite à une écriture descriptive, à un état des lieux, à un inventaire des ressources, qui se traduit par des listes, des organigrammes, et tend à « absenter » de la réflexion l'implication du professionnel dans la dite institution. On peut effectivement parler ici d'« injonctions paradoxales » (Nonnon 1995 : 94-95) quand il y a incitation à utiliser le JE afin de renforcer les éléments de preuve d'implication personnelle dans l'expérience professionnelle décrite mais que les

¹⁷ Bien des candidats abordent séparément ces deux temps que sont la description et l'analyse. La situation est d'abord narrée dans son déroulement, étendue au temps de l'activité en amont et en aval, aux espaces où l'acteur est présent et à ceux qu'il doit prendre en considération. Dans un second temps, le candidat engage l'analyse du matériau qu'il a produit. La description répond à « qu'est-ce qui s'est passé » et l'analyse à « qu'est-ce qui se joue dans ce que je viens de décrire ». Entre les deux, le travail d'explicitation, initié au sein de la relation d'accompagnement, répond au nécessaire questionnement des évidences : « et quand vous dites que vous avez établi une relation de confiance, comment le savez-vous ? », « et quand vous dites que vous avez établi un budget, vous dites quoi ? ». Ainsi passent-ils d'un type d'écriture narrative à une écriture réflexive. Ces différentes étapes sont communiquées au candidat comme balises destinées à ce qu'il se repère dans sa production réflexive. On tend donc à confirmer ici que l'écriture réflexive suppose un apprentissage. C'est en ce sens que la démarche de VAE, bien que reposant sur les acquis d'une expérience, nécessite des compétences qu'elle vise à produire et qu'elle peut être dite formative.

consignes n'engage nullement une narration impliquée (du moins dans cette première partie).

L'écriture comme épreuve

Si on a tenté ici d'identifier les aléas de ce cheminement en terme d'épreuve(s), il est possible de doubler la catégorisation posée par Lipovestski autorisant cette réflexion avec, en conclusion, celle de Honoré (2005 : 94-102), par laquelle le candidat s'exerçant à ce type de production serait soumis à une triple épreuve :

- L'épreuve de soi résiderait dans la nécessité d'avoir à s'évaluer, à apprécier ses capacités en certaines situations, à interroger sa manière de s'accomplir dans ces activités, à se trouver à devoir juger ses capacités à renouveler des savoirs et des significations auxquelles il se réfère habituellement sans réflexion, à mettre à l'épreuve la manière dont il est responsable de ses attitudes et de ses actes à l'égard des autres et de l'environnement institutionnel.

- L'épreuve de l'autre résiderait dans la quête d'une reconnaissance, transitant par le sentiment éprouvé d'être pris en considération et d'être légitime dans son attente de recevoir une aide ou une attention.

- L'épreuve de la pensée survient dans l'écart entre une pensée déjà là, antécédente, et une pensée qui se renouvelle. Dans l'écart, ou bien nous entretenons une disposition qui nous conforte dans ce que nous pensons déjà, ou bien il génère une disposition à modifier notre pensée - de la même manière que la pensée d'autrui ou celle des penseurs dont je fréquente les écrits peut conforter ou confronter la mienne. Cette confrontation (ce débat) affecte et suscite de nouveaux sentiments qui entretiennent la pensée dans un mouvement incessant. S'engager dans une explicitation de sa pensée engendre le mouvement de la pensée, lequel est conjoint à celui des sentiments qui l'accompagnent. Le jeu de l'affection et des sentiments entraîne et oriente la pensée et sous-tend les rapports entre l'affectivité et la pensée. Il entraîne à ressentir et à penser en une spirale dans laquelle s'étreignent l'affectivité et la pensée.

Prendre soin de la pensée dans son épreuve revient à être attentif au bon exercice de son mouvement, veiller au dynamisme qui l'entretient, à sa liberté de mouvement. Le défi est bien de « se laisser affecter sans se laisser entraver » (id : 175). Il s'agit alors de penser l'expérience qui est en train d'opérer tout en mobilisant « une pensée de l'ouverture ». Une telle pensée, dit l'auteur, n'est possible que sur fond de lâcher prise : de la rupture des amarres constituées par le monde des représentations et des enjeux qui lui sont liés. En d'autres termes, il s'agit d'oublier momentanément les objectifs de production et tous les enjeux qui lui sont liés : ne pas se focaliser sur la fin pour mieux l'assurer. Car c'est cette « pensée de l'ouverture » qui permet le franchissement. Cette proposition prend appui sur la conception de Spinoza concernant l'affect comme concept de transition ou de passage dans la variation de la puissance d'agir (id : 177). Car, finalement, l'absence d'angoisse va avec l'absence de sérénité et caractérise l'indifférence affective lorsque rien ne nous touche et pourrait nous révéler que nous existons (id : 178).

Conclusion : Le Livret comme « oeuvre »

Il convient d'être lucide : cette pratique sociale aux accents humanistes, valorisant la personne, l'expérience et l'initiative individuelle, est en fait parfaitement inscrite dans le langage économique actuel. Il s'agit de ne pas confondre les intentions qui ont présidé à sa mise en oeuvre et la nécessité, pour ses acteurs, de l'investir d'une dimension humanisante en dehors de laquelle elle perdrait sens.

C'est pourquoi le Livret d'une VAE en vient à se constituer comme « oeuvre », au même titre qu'un mémoire ou une thèse. C'est le travail de *réception* qui atteste des compétences acquises. On juge alors

non seulement les compétences techniques mais également le comportement face aux difficultés du métier et sa ténacité. Il est validé par les pairs non comme une fin en soi mais comme un nouvel engagement ouvrant sur de nouvelles responsabilités. L'« œuvre » vient donc ritualiser une transition, un passage lors duquel la personne va changer de statut et d'identité socioprofessionnelle.

La déstabilisation opère en venant questionner une lecture de la situation et le raisonnement habituel qu'elle tient sur cette situation, lecture qui « fait vérité » pour le candidat. Ce principe de dérangement est mis en œuvre dans la pratique du dialogue et du questionnement entre le professionnel accompagnant et le candidat, voire entre pairs lorsque l'organisation propose des temps collectifs. Comme il ne peut y avoir de travail de la pensée que dans le mouvement, on participe ainsi à produire un désancrage des manières de penser et d'agir.

Le vécu est nécessairement une imbrication d'éléments autant affectifs que cognitifs. Et, comme Proust l'a si bien montré, le processus de remémoration passe nécessairement par la reconstitution de ces dimensions du vécu, le cognitif plus ou moins dans les émotions ou la sensorialité. Autant dire que nombre de candidats sont fragilisés au lieu même où ils ont la possibilité d'une mise au travail d'un vécu encore brut d'affects.

Ainsi, comme le souligne Morisse (2006), l'accompagnement doit donc créer les conditions de prise en compte d'une pluralité de dimensions : les résistances dans le passage à l'écrit autant que les risques pris dans l'engagement de sa pratique, les processus cognitifs et créatifs enclenchés par le réfléchissement et la mise à distance, les prises de consciences qui naissent à l'interface oral / écrit et dans les échanges entre pairs, les activités d'autoanalyse et d'auto-observation, les savoirs méthodologiques et théoriques liés au développement des compétences réflexives, et les possibilités de variation de posture dans le cours de l'écriture.

On voit donc que la production qui sera livrée à la lecture et validation n'est plus le réel d'une expérience (autrement dit l'action produite par un *agent* agi par des automatismes ou des savoirs insus) dès lors que le travail même de la pensée et de l'écriture consiste à en donner une version autre, version dans laquelle tente d'apparaître le sujet *acteur* voire metteur en scène de la situation qu'il relate, et pour le moins *auteur* de cette autre version.

La tâche supposant d'articuler pratique et théorie participe alors de la *praxis*. Penser *praxis*, c'est, dans le prolongement de la pensée aristotélicienne, s'inscrire non dans l'opposition mais dans l'articulation dialectique entre pensée et action, le *dire* et le *faire*. C'est d'ailleurs cette dialectisation qui, nous semble-t-il, conduit, dans la démarche de VAE, à rechercher (pour l'évaluer) la pertinence entre le discours et la pratique. Dans la *praxis*, l'autonomie n'est pas une fin mais un « commencement » (Castoriadis 1975 : 113). La *praxis* n'est pas une production inscrite dans un schéma fins – moyens mais une transformation qui concerne le sujet lui-même, « constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé et qu'il *fait* mais qui *le fait* aussi » (id : 114). Il en résulte une modification continue du rapport entre sujet et objet, du fait même que la *praxis* fait surgir constamment un nouveau savoir « car elle fait parler le monde dans un langage à la fois singulier et universel » (id : 113). Se centrer (si cela était possible) sur la seule objectivation (la stratégie déployée, les résultats produits...) est négliger cette dimension de *praxis* inhérente à l'expérience qu'on se propose de mettre au travail dans la démarche de VAE – et qui se manifeste dès lors que l'on interroge le sens et les valeurs qu'elle engage. On voit là que réduire la démarche à la description de *ce qui s'est passé* ou au *comment je m'y suis pris* porte préjudice à l'expérience elle-même qui se trouve amputée de ce *au nom de quoi* elle a eu lieu.

L'exercice auquel les candidats se livrent consiste donc à se tenir au lieu de l'intenable : au croisement d'un vécu chargé d'affects et des savoirs étrangers à cette situation comme aux émotions qu'ils ont engendrées, de la narration et de la réflexion, de la pratique et de la théorie. Si le lieu réside dans cette mise en lien séparant *et* reliant, autant rappeler qu'on ne construit jamais aux carrefours : que seuls des ponts et des passerelles peuvent être conçus pour en assurer le franchissement. Le passage toutefois ne se

fait pas sans poser de garde-fou. Ainsi l'écriture fait-elle prendre des risques que l'accompagnement balise et régule. Le défi est non seulement de révéler l'*acteur* jouant son rôle mais bien d'accompagner l'advenue d'un *auteur*. Ce défi n'est probablement pas pensé comme tel au niveau des exigences attendues mais c'est pourtant bien ce à quoi confronte la démarche quand le candidat s'y engage authentiquement. Car l'*auteur*, en réalité, ne peut advenir que *par surcroît*.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRE A., 2000, Toutes premières fois, Revue Ecrire et éditer, 26, p.8-9
- ANDRE A., CIFALI M., 2007, Ecrire son expérience, Paris : PUF
- ASTIER P., 2004, La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité, in :Revue Education Permanente n°158
- BARTHES R., 1982, *Variations sur l'écriture*, précédé de *Le Plaisir du Texte*. Paris : Editions du Seuil.
- BAKHTINE M., 1984, L'esthétique de la création verbale, Paris : Gallimard
- BESSE J-M., 1995, L'écrit, l'école, l'illettrisme, Paris : Magnard
- BOLTANSKI L., 2009, De la Critique – Précis de sociologie de l'émancipation, Paris : Gallimard
- BUTLER J., 2007, Le Récit de Soi, Paris : PUF
- CASTEL R., 1995, Les métamorphoses de la question sociale, Paris : Fayard
- CASTORIADIS C., 1975, L'institution Imaginaire de la Société, Paris : Seuil
- CARDINAL-PICARD M., BELISLE R., 2009, Traces de cheminements soumises à des tiers : des défis de l'écriture en relation d'aide, in : Cros F., Lafortune L., Morisse M., 2009, Les écritures en situations professionnelles, Québec : Presses de l'Université du Québec, p
- CHAMPY-REMOUSSARD P., 2009, Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle – L'éclairage des pratiques de VAE en France, in : Cros F., Lafortune L., Morisse M., 2009, Les écritures en situations professionnelles, Québec : Presses de l'Université du Québec, p.75-95
- CLOT Y., 1999, La fonction psychologique du travail, Paris, PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D., 2000, Genres et Styles en analyse du travail – Concepts et méthodes (article)
- CROS F., LAFORTUNE L., MORISSE M., 2009, Les écritures en situations professionnelles, Québec : Presses de l'Université du Québec
- CROS F., 2004, La Recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien, in : Revue Eduquer n°8 « Agir et Chercher », septembre 2004, Paris : L'Harmattan
- CROS F., (dir.), 2006, Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, Paris : L'Harmattan
- CROS F., 2009, La carte ne coïncidera jamais avec le territoire – Ecrire une thèse, in : Cros F., Lafortune L., Morisse M., 2009, Les écritures en situations professionnelles, Québec : Presses de l'Université du Québec, p.127-151
- DABÈNE M., 1987, L'adulte et l'écriture, Bruxelles : De Boeck Université
- DEJOURS C., MOLINIER P., 1994, De la peine au travail., in : Revue *Autrement*, n°142, pp.138-151
- DELAMOTTE R., 2000, Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs, Paris : PUF
- DERRIDA J., 1967, L'écriture et la différence, Paris : Seuil
- DORNIER C., 2001, Ecriture et exercice de la pensée, Caen : Presses Universitaires de Caen
- DUBAR C., 2002, La socialisation – Construction des identité sociales et professionnelles, Paris : Armand Colin

La VAE – Maela PAUL - 2011

FINGER M., 1989, Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? in : Apprendre par l'expérience, Education permanente n°100-101, décembre 1989

FLAHAUT F., 1978, La Parole Intermédiaire, Paris : Seuil, Préface de Roland Barthes

GERGEN K., 2001, Le Constructionnisme Social - Une Introduction, Suisse : Delachaux et Niestlé

GOFFMAN E., 1974-1967, Rites d'interaction, Paris : Editions de Minuit

GOFFMAN, E., 1987, Façons de parler, Paris : Editions de Minuit

GOFFMAN E., 1973, La mise en scène de la vie quotidienne – Les relations en public – tome 2, Paris : Editions de Minuit

GOUDY J., 1986, La logique de l'écriture, Paris : Armand Colin

GROSSMAN E., 2008, L'Angoisse de penser, Paris : Les Editions de Minuit

HEIDEGGER M., 1967, Qu'appelle-t-on penser ? , trad. Aloys Becker et Gérard Granel, Paris : PUF

HONORE B., 1992, Vers l'Oeuvre de Formation - L'Ouverture à l'Existence, Paris : L'Harmattan

HONORE B., 2005, L'épreuve de la Présence – Essai sur l'angoisse, l'espoir, la joie, Paris : L'Harmattan

LAINÉ A., 2005, VAE : Quand l'expérience se fait savoir, Paris : Erès

LE BOTERF G., 2007, Professionnaliser- Le modèle de la navigation professionnelle, Paris : Eyrolles

LÉVY G., 1996, L'art du retardement, p. 251-261, in : Ecriture et Psychanalyse, ss la direction de Chianretto J-F., Paris : L'Harmattan

MORISSE M., 2006, L'écriture réflexive est-elle formative ?, in : Cros (dir), 2006, Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, Paris : L'Harmattan, p.217-226

NICOLAS-LE STRAT P., 1996, L'Implication, une nouvelle base de l'intervention sociale, Paris : L'Harmattan

NONNON E., 1995, Les interactions lecture / écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle, in : Pratiques, n°86, p.93-122

PAUL M., 2004, L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris : L'Harmattan

PAUL M., 2002, Recommencer à vivre : crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle, préface de Boutinet J-P., Paris : L'Harmattan

RIFFAULT J., 2000, Penser l'écrit professionnel en travail social – Contexte, pratiques et signification, Paris : Dunod

ROUSSEAU P., 2007, Pratique des écrits et écriture des pratiques – La part « indicible » du métier d'éducateur, Paris : L'Harmattan

ROUZEL J., 2000, La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée, Paris : Dunod

SCHÖN D., 1993, Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : Éditions Logiques

TODOROV T., 1981, Mikhail Bakhtine, Le principe dialogique, Paris : Seuil

1. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ou rencontrez-vous dans votre démarche de VAE ? Quelles sortes, quels types de difficultés ? Quand se présentent-elles ?

- « Mettre mes idées sur papier »
- « Poser sur le papier le vécu » « La mise en mots de ma pratique »
- « Mettre en ordre les idées » « La mise en forme de ma pratique »
- « Saisir la méthodologie attendue » « Quelle est la méthodologie ? »
- « Décrire au plus près, avec les mots les plus justes, les expériences professionnelles vécues » « Les éléments du dossier ne sont pas assez explicites pour savoir ce qui est demandé »
- « Le choix des situations à décrire et comment m'y prendre ? » « Comment choisir la bonne expérience ? »
- « Quoi y mettre ? Difficultés à mettre à l'écrit mes agissements »
- « Revenir sur une expérience lointaine, pas évident à décrire »
- « Peur de manquer d'éléments pour remplir mon livret » « Comment sélectionner les informations pertinentes ? »
- « Relier l'expérience aux domaines de compétences dans l'écriture, c'est compliqué » « De quelle façon on écrit ? » « Comment décrire son expérience et en même temps répondre selon le référentiel ? »
- « Je suis en difficulté avec le vocabulaire spécifique à certaines activités »
- « L'impression d'être toujours dans la description de mes situations sans arriver à prendre du recul »
- « Le support informatique a souvent été source de conflit »

- « Cibler les lectures pour ne pas m'éparpiller »
- « Ecrire sur sa pratique tout en faisant parallèlement un travail de recherche et d'approfondissement »
- « Faire le lien pratique et théorie » « Difficile de savoir si je fais trop référence aux savoirs de référence »

- « Le plus dur, c'est de bloquer le temps pour me mettre à l'écriture » « Ma principale difficulté, c'est l'organisation : j'ai beaucoup de mal à trouver le temps d'écrire » Trouver du temps pour travailler sur le dossier en raison de la vie de famille (à moi de le gérer) » « Difficulté à trouver une régularité pour m'y mettre » « Principalement d'y consacrer du temps, se poser »
- « Cela m'a demandé de définir des priorités dans ma vie familiale, ma vie associative et professionnelle »
- « Trouver le temps de lire »

- « Institution défaillante en restructuration » « Des projets non formalisés »
- « Difficulté à intégrer ma démarche de VAE dans l'organisation professionnelle au sein de l'équipe » « Un milieu qui laisse très peu de place à la démarche réflexive »

- « Être seule face à la complexité qu'est ma mise en récit de mon expérience »
- « Pas assez d'échanges avec mes collègues sur la démarche que j'engage ni avec les autres candidats »
- « Même si au travail on échange en permanence avec le collègue pour toute démarche, là, avec la VAE, et même avec un bon soutien, on a l'impression d'être seul »
- « De faire lire mes travaux par des tiers, de me confronter à leurs remarques et opinions »
- « Ma difficulté première est de ne pas savoir comment débiter mon écrit » « Le rapport à l'écrit : angoisse de la page blanche quand je démarre une nouvelle expérience » « Assumer ce que j'écris : du coup, j'hésite à lancer l'écrit... »
- « À ne faire que cela, je me suis retrouvée dans une période délicate »

2. Quand ces difficultés se présentent, qu'est-ce que vous ressentez ? Dans quel état vous mettent ces difficultés ?

- « Je suis dans le flou de ce qu'attend exactement le jury dans notre livret »
- « Un sentiment d'impuissance, l'envie de laisser tomber, un état de stress qui joue sur mes humeurs »
- « C'est toujours à peu près le même scénario : 1) les boules, la page blanche 2) je me dis que la marche est trop haute 3) puisque c'est ça : j'arrête 4) finalement un mal être : j'y pense tout le temps... »
- « Beaucoup de blocages, de peurs, devant la page blanche »
- « Ça génère un état d'appréhension, d'insatisfaction de moi-même »
- « Solitude ? Suis-je capable ? »

- « Il y a des jours où j'entends déjà leurs commentaires, ceux de mes collègues si j'échoue ou ceux du jury, et je suis figée sur place »
- « Je m'angoisse et suis assaillie de doutes »

« Je me dis que je ne suis pas au niveau : le doute, le doute, encore le doute »
« Suis-je capable de mener à bien cette démarche ? »
« D'abord le doute s'installe Après la mémoire revient... »
« Je n'ai peut-être pas les compétences d'un moniteur-éducateur : envie d'abandonner »
« Un grand abattement, découragement, je me dis que je n'y arriverai jamais »
« Je me dis qu'il faut tout de même écrire et que la personne qui m'accompagne est là pour m'y aider à y voir plus clair. Je me dis aussi que les choses vont se caler eu fur et à mesure que je vais écrire »
« Je me dis que ce que j'écris est mauvais, que je n'approfondis pas assez, que je n'ai pas le temps. Je suis envahie. Etat de stress. J'ai envie de tout lâcher »
« Je me dis que j'ai encore du temps devant moi »

« Déstabilisation, doute : ai-je avancé dans le travail de ce livret ? Fatigue, besoin de communication dans mon travail. Recherche de soutien extérieur. Baisse de moral »
« Parfois un grand vide mais aussi le besoin de prendre du recul pour appréhender la démarche plus sereinement »
« Le besoin de me poser, d'écrire et de lire. Une occasion de me dépasser »

« Lorsque je suis dans les lectures, il faut un temps pour que le chemin se fasse. Parfois je ressens l'envie de faire progresser les choses car il y a un désaccord entre ce que je lis et ce que je vis. Bref, il y a du mouvement. A suivre... »
« Il faut que je prenne du recul par rapport à l'institution pour retrouver un espace de réflexion »
« Quand les difficultés se présentent, je me mets un coup de pied au derrière en me disant que c'est une chance cette expérience et qu'il faut que je me donne les moyens d'avancer. Cela me met en colère et la colère motive à trouver une organisation. Je peux aussi avoir des périodes de découragement et de doutes où j'ai envie de tout plaquer. La VAE, c'est un véritable investissement »
« J'essaie de prendre du recul. Je mets en place un planning personnel pour m'accorder des soirées-travail et des soirées – famille. Le fait de me retrouver régulièrement seul, face à mon ordinateur, sans possibilité de parler m'a permis, il me semble, d'être plus productive dans mes écrits »
« Trouver des amis, des collègues pour suivre le planning de travail tout en gardant du temps pour soi-même : savoir décrocher par moment » « planifier des temps de travail »
« Me plonger dans les apports théoriques en lien avec la VAE »

3. Qu'avez-vous trouvé pour répondre ou pallier à ces difficultés ? Qu'est-ce qui contribue à les résoudre ou vous permettre de vous en distancier ?

« Ecrire, poser l'écrit, reprendre l'écrit, m'en défaire, lire des auteurs qui ont eux-mêmes écrit sur leur pratique »
« Ecrire les événements. Y revenir ensuite. Réécrire parfois ».
« J'écris, je ne me force pas à travailler plusieurs heures si je n'y arrive pas. Je me relis et je recommence quand je suis motivée »

« Je dois me surpasser et aller de l'avant »
« Non non... je vais y arriver : il suffit que je mette de l'ordre dans ma tête et dans mon organisation et des mots sur mes pratiques... »

« Je prends mon agenda et planifie des temps où je vais me consacrer au travail de la VAE. Je note sur l'ordre du jour de la réunion d'équipe ce dont je souhaite parler avec mes collègues »
« J'ai acheté des livres » « Les lectures » « Les recherches théoriques »
« Je recherche dans les livres et sur Internet »
« J'ai appris à lire en diagonale : lire ce que ce qui m'intéresse pour mes dossiers »

« J'essaie de prendre du recul en me disant que mon avenir ne dépend pas de cette VAE. Je relativise en discutant avec les autres candidats »
« Je lâche un peu, je discute avec mes collègues de terrain »
« Faire du sport, voir les amis, échanger avec les personnes qui suivent la VAE et aussi faire participer les personnes qui ne sont pas concernées par le métier »
« Un regard de la part de l'accompagnateur »
« Le soutien de l'accompagnateur et des VAETistes »

- « Je dialogue avec mes collègues de travail et puis il y a la communication et le soutien du groupe des VAE »
- « Je me suis mise en relation avec d'autres ME » « Les retours de l'équipe, de la direction, sur mon lieu de travail »
- « L'écoute, le dialogue avec mon accompagnatrice et le soutien de plusieurs personnes en cours de VAE, le soutien des équipes sur mon lieu de travail »
- « Quand cela ne va pas, je laisse passer cet état sur quelques jours et j'échange beaucoup avec mes collègues, je recherche dans les livres et sur Internet, et finalement j'avance tout doucement »
- « Les réflexions avec d'autres personnes du milieu social m'aident à retrouver ma pensée d'éducateur, à ne pas me perdre dans mon institution » « Discuter avec mes collègues de VAE : on échange nos recherches »

4. Selon le stade où vous en êtes dans votre démarche, pouvez-vous dire si la VAE a changé quelque chose pour vous : dans votre vie professionnelle et/ou dans la vie d'une manière générale ?

- « Pas de réel changement »
- « Pas de changement particulier pour le moment en raison d'un début d'année mouvementé dans mon groupe de travail »
- « Oui je fais davantage de projets. Je me sens valorisée »
- « La VAE m'a conforté sur mes capacités. En équipe, j'ose défendre mon point de vue sans me dire que je manque de connaissances théoriques, sans douter de mes capacités »
- « Effectivement la VAE m'a apporté de l'assurance, a changé la perception que j'avais de mon savoir et m'a conforté dans le choix de cette profession »
- « Oui, elle m'aide à positiver dans ma situation actuelle, à mieux comprendre les liens entre les choses, à mieux intégrer les notions. Elle change quelques a priori, ma vision de certaines choses. Elle me conforte dans l'idée d'approfondir la notion d'éthique »
- « Oui, elle a changé beaucoup de choses, quoi qu'il arrive, sur le regard que j'ai du travail accompli, sur mon évolution »
- « Oui : le regard que je porte désormais sur une deuxième étape dans le cheminement l'évolution de ma carrière »
- « J'ai beaucoup analysé ma pratique, que je questionne et je prends de l'assurance dans mes écrits. Mais j'ai hâte d'être à la fin pour apprécier le résultat et alors cela entraîne tristesse... »
- « Cela me consolide dans mes réflexions professionnelles : je suis isolée pour réfléchir sur le terrain » « Retrouver une assurance »
- « Plus sûr de moi dans mon travail. La VAE me *réconforte* dans mes idées, mes projets. Une envie d'aller plus loin, de partager cette expérience. Réfléchir sur mes pratiques en prenant du recul ».
- « Cela me confirme l'importance de mon travail au quotidien et donne du sens à mon action. Cela me pousse à clarifier mes objectifs dans les projets. Cela m'aide à prendre de la distance par rapport au public et à apprécier le lien théorie – pratique »
- « Si je l'obtiens, j'aurai réalisé un rêve : la possibilité de me réorienter vers le secteur de la petite enfance »
- « Une approche professionnelle des conséquences de mes actes. Mes responsabilités vis-à-vis de l'autre et de l'institution. J'ai acquis une plus grande maîtrise dans mes prises de décision et de recul pour répondre aux exigences du travail ».
- « Plus grand questionnement, plus critique »
- « Cette démarche de VAE a changé ma conception de travail, de réflexion. Envie de partager avec l'équipe et apporter les connaissances acquises en formation ».
- « Suite à la loi 2002 et la mise en place de l'évaluation et démarche qualité, une inquiétude pour le métier d'éducateur »
- « La VAE a fait évoluer ma position dans mon institution. Elle m'a permis de me questionner sur mes pratiques, d'avoir un esprit plus critique sur ce qui se passe dans mon institution »
- « Elle m'apporte plus d'assurance dans mon travail. Je me mets plus en avant. J'apporte du questionnement sur les usagers, analyse plus finement certaines situations vécues ».
- « Oui ma façon de me positionner au travail. Je prends de l'assurance. Et l'équipe m'en donne les moyens, me fait confiance. Mes lectures me permettent d'avoir du recul, de ne pas être dans le faire »
- « Elle a changé des choses professionnellement parlant. Je suis plus sûre de moi, je défends un certain nombre de choses au niveau de ma direction. Je trouve un peu plus de mots quand je m'exprime. Dans ma vie en général, je me suis adaptée des temps de travail personnel qui n'empiètent pas sur ma vie de week-end. Cela me paraît important de ménager ces temps »
- « Dans mon travail, pour l'instant, je ne me sens pas dans la même démarche qu'avant la VAE. C'est plus en terme de vie privée : j'ai du mal à accepter d'avoir moins d'espaces »