

Guider ou accompagner en VAE ?

Michel Vial
UMR ADEF
Université de Provence

Dans le dispositif VAE quelles opérations sont mises en actes ? De l'analyse d'abord répondent en cœur les professionnels de la VAE. Ils risquent alors de glisser sans s'en rendre compte vers des opérations d'évaluation dans une attitude de contrôle pour la maîtrise et la rationalisation de l'expérience du candidat. Il faudrait qu'ils soient formés à l'accompagnement pour qu'ils cessent de le croire secondaire et d'en faire des îlots dans un océan de contrôle.

Distinguer dans l'étayage, le guidage de l'accompagnement pour pouvoir choisir en connaissance de cause si on veut faire de la VAE une entreprise de normalisation pour l'employabilité ou si on veut respecter l'esprit de la loi, son humanisme, qui fait de la VAE l'occasion d'un remaniement identitaire, une reconnaissance, un travail de l'appartenance et de la reliance, une rencontre.

L'étayage : guidage et accompagnement

Ce qui est commun à l'accompagnement, la direction, le suivi, le guidage, le « conseil », le coaching, le mentorat, etc, c'est d'être une pratique *de l'étayage de l'autre. Le mot-clef du champ sémantique auquel appartient l'accompagnement est Etayer*. L'accompagnement est une forme particulière d'étayage, à côté du guidage. La VAE est une pratique d'étayage.

L'étayage, dynamique psychique

L'étayage est un « terme introduit par Freud pour désigner la relation primitive des pulsions sexuelles aux pulsions d'auto-conservation : les pulsions sexuelles, qui ne deviennent indépendantes que secondairement, s'étayent sur les fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, une direction et un objet. En conséquence, on parlera aussi d'étayage pour désigner le fait que le sujet s'appuie sur l'objet des pulsions d'auto-conservation dans son choix d'un objet d'amour: c'est là ce que Freud a appelé le type de choix d'objet par étayage » (Laplanche, J. et Pontalis, J-B. 1990, pp.148-150). Et : « Dès les *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, (1905), Freud explique comment les pulsions sexuelles sont liées à certaines pulsions vitales qui leur servent de support [...] Le sujet élira certains objets d'amour en référence métonymique aux personnes qui ont originellement fourni les premiers objets de satisfaction des fonctions d'auto-conservation » (Chemama, R. 1993, p. 77).

Ceci n'a pas échappé à Fustier dont il nous faut ici citer un large extrait : « Rappelons la définition que Freud donne de l'étayage en 1914 : 'Les pulsions sexuelles s'étayent d'abord sur la satisfaction des pulsions du Moi dont elles ne se rendent indépendantes que plus tard ; mais cet étayage continue à se révéler dans le fait que les personnes qui ont affaire avec l'alimentation, les soins, la protection de l'enfant deviennent les premiers objets sexuels' (p.93). Autrement dit, ce que Freud nomme 'choix d'objets par étayage' traduit 'l'attachement' pour des personnes identifiées par le sujet à une figure maternelle puisqu'elles en assurent les fonctions (puisqu'elles donnent alimentation, soins et protection). Précédemment Freud en 1905, situait l'origine de ce mouvement libidinal à la période de latence : 'Pendant toute la période de latence, l'enfant apprend à aimer d'autres personnes qui l'aident, dans sa détresse originelle, et qui satisfont à ses besoins ; et cet amour se forme sur le modèle des rapports établis avec la mère pendant la période d'allaitement et en continuation avec ceux-ci'. Et plus loin : 'les rapports de l'enfant avec les personnes qui le soignent sont pour lui une source continue d'excitations et de satisfactions sexuelles partant des zones érogènes. Et cela d'autant plus que la personne chargée de soins (généralement la mère) témoigne à l'enfant des sentiments dérivant de sa propre vie sexuelle, l'embrasse, le berce, le considère sans aucun doute comme le substitut d'un objet sexuel complet' (p. 133). Il écrit alors : 'la mère ne se contente pas de nourrir, elle soigne l'enfant et éveille ainsi en lui maintes autres sensations physiques agréables ou désagréables. Grâce aux soins qu'elle lui prodigue, elle devient sa première séductrice. Par ces deux sortes de relations, la mère acquiert et devient pour les deux sexes l'objet du premier et du plus puissant des amours.' (p.59). [...] Ce détour nous est utile dans la mesure où il permet de comprendre [...] qu'une institution serait 'par construction' inductrice de relations, d'objets par étayage » (Fustier, P. 2000, p.37).

L'étayage est donc une nécessité pour l'élaboration de la construction psychique du sujet, bien avant d'être un projet sur l'autre. La plupart des discours utilisant le mot accompagnement parlent en fait de l'étayage.

Les situations d'étayage pour apprendre

La seconde source de cette notion d'étayage est dans les théories de l'apprentissage, chez Bruner, en lien avec le concept de « zone proximale de développement » de Vygotsky (1985). L'étayage est aussi une nécessité pour l'élaboration de la construction cognitive du sujet.

Bruner avance que la « médiation » lors des conduites d'apprentissage consiste à étayer l'apprenti en le rendant capable de résoudre une difficulté, de mener à bien une tâche, d'atteindre un objectif : « L'intervention d'un tuteur [...] la plupart du temps, [...] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine compétence et de les mener à terme. » (Bruner, J. 1983, p.263).

A partir de l'idée que l'expérience de l'enfant n'est jamais purement sensori-motrice, mais qu'elle est mise en forme, d'emblée, par le langage de l'adulte, alors la construction de l'action et la construction de la pensée vont de pair puisqu'elles sont dès l'origine portées dans l'espace du langage et de la parole. L'étayage langagier ou dialogique consiste en une mise en mots qui peut permettre à l'enfant de transformer la situation. L'éducateur permet de mettre du sens sur la situation à un moment donné. L'intervention de l'adulte consiste à prendre en mains les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à bien : une intervention didactique qui peut être mise en acte aussi bien dans le guidage que dans l'accompagnement : « les fonctions d'étayage :

1) *Enrôlement* - La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du 'chercheur' [...]

2) *Réduction des degrés de liberté* – Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. [...] En réalité, le tuteur qui 'soutient', comble les lacunes et laisse au débutant mettre au point les sub-routines constitutives auxquelles il ne peut parvenir.

3) *Maintien de l'orientation* [...] Le tuteur a pour charge de les [les capacités de débutants] maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant 'dans le champ' et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation. [...]

4) *Signalisation des caractéristiques déterminantes* – Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. [...]

5) *Contrôle de la frustration* [...] La résolution de problème devrait être moins périlleuse avec le tuteur que sans lui.

6) *La démonstration* – [...] le tuteur 'imite' sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l' 'imiter' en retour sous une forme mieux appropriée. » (Bruner, J. 1983, pp.278-279).

Ceci a été interprété comme avoir à faciliter l'apprentissage en évitant la « surcharge cognitive » de l'élève, en délimitant l'espace du problème, en lui posant des questions sur les stratégies qu'il met en place et en lui demandant de préciser sa pensée. Faire parler l'élève en train de réaliser une tâche, ce peut être l'obliger à parler ses stratégies pour l'aider à trouver la bonne solution que le guide possède déjà (par un guidage qui a sélectionné les bonnes questions à se poser ou la bonne procédure à suivre). Ce peut être partir dans l'exploration des faisables, permettre de problématiser, pour que l'élève choisisse lui-même la stratégie qui lui convient et même en invente une qu'il expérimentera sans que l'accompagnateur ait un cadre préétabli.

Dans les deux cas, l'enseignant n'est pas, lui, le médiateur : ce sont les codes, les outils, les signes utilisés pour donner du sens aux actions qui sont les médiateurs du sujet en conflit avec la situation dans laquelle et pour laquelle il utilise ces signes. C'est l'idée de la *médiation sémiotique* (Vygostky). L'étayage est dans le fait de mettre en présence l'apprenant avec ces signes. Fournir les bons signes ou baliser la route qui les fera utiliser, c'est du guidage, les faire rencontrer, c'est de l'accompagnement. Ainsi, ce qui a été appelé « l'apprentissage médiatisé » (Feuerstein, R & Spire, A. 2006) et « la médiation didactique » où « le rôle de l'éducateur est celui d'un catalyseur ou d'un facilitateur social de l'adaptation de l'individu à son milieu [...] pour maintenir l'équilibre des deux pôles, (l'individu et le milieu), prévenir la rupture de la relation (de l'individu au milieu) et favoriser le développement original de la personnalité » (Castelain, P. et all, 1971) est de la facilitation et de la relation d'aide et non pas de l'accompagnement. D'ailleurs l'enseignant ne fait que le relais, l'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, l'élève étant en conflit avec le savoir, ou à propos d'un savoir, en conflit avec lui-même (le seul conflit cognitif), l'enseignant qui se veut externe au conflit ne pourrait ni être pris à partie, ni en être affecté. L'accompagnateur n'est pas, comme cet intermédiaire, « hors du champ émotionnel créé par le conflit » (Van der Hove, D. 1972) .

Ces signes proposés, ces éléments médians sont différents selon les préoccupations des auteurs :

-Dans la méta-cognition il s'agit d'expliciter ses procédures pour les rendre conscientes et les choisir délibérément (Noël, B. 1991).

-Le terme de guidance a été employé, notamment dans le dispositif de l'évaluation formatrice pour désigner une intervention qui ne se veut pas impositive et qui consiste à faire expliciter les procédures en même temps qu'on les met en place, de remonter au raisonnement qui permet le choix de tel ou tel critère (Nunziati, G. 1990).

-Dans l'explicitation de Vermersch (2004) c'est la remémorisation de la scène qui permettra de retrouver les stratégies implicites.

-Dans le triangle didactique de Chevallard (1985) c'est le savoir qui est posé comme tiers. L'étayage obligeant à une transposition du savoir savant en savoir enseignable puis enseigné.

-Dans l'intervention en pédagogie, pour une médiation « psychique »: l'enseignant organise des situations, des activités qui font médiation. Les médiations ici encore, se font par l'introduction d'objets, de tâches, d'activités (l'imprimerie, le journal, la coopérative dans la pédagogie Freinet) investi(e)s par les sujets d'une fonction d'ouverture contre la suture, pour y introduire du jeu, décoller l'un de l'autre les deux pôles de la relation (Imbert F. 1985, p.119). On parle alors de « dispositif de médiation » qui assure une médiation externe afin de provoquer une médiation du sujet avec lui-même, « entre soi-même et son propre devenir-autre que la suture paralyse » (Imbert F. 1985, p.120). Ces activités assurent « une fonction transitionnelle où se développe l'auto-mouvement de chacun » (Imbert F. 1985, p.120).

- Dans les pratiques professionnelles, le corps professionnel dans lequel on travaille est ce tiers que le professionnel représente, incarne. C'est beaucoup plus qu'un simple « positionnement professionnel » qui relèverait du stratégique. Le tiers est toujours une manifestation de la Loi qui réglemente la relation sous la forme d'un contrat plus ou moins tacite « qui rend possible la triangulation du rapport aux usagers » (Lhuillier, D. 2006, p. 169).

Le guidage dans la VAE

Dans la VAE circule l'idée que tout commence par une sorte de diagnostic sur les compétences du candidat, tout au moins par une analyse de ce qu'il sait faire, une sorte de bilan de l'acquis. On analyse ou on évalue ?

Les types de tâches

Les tâches d'analyse recouvrent des opérations du type : repérer, ou isoler, classer, distinguer, distribuer dans des classes, sérier, faire des ensembles. La grille d'analyse sert au recueil des données qu'on range dans des cases. Il existe donc à l'origine de la grille (dont le prototype est un tableau cartésien) des dimensions constituées chacune d'un ensemble de catégories. Ces dimensions sont issues d'un modèle (ou d'une théorie) qui est souvent implicite. La grille d'analyse fonctionne comme un filet, une nasse : si on ne peut remplir une case, cela ne remet pas en question la grille ; c'est la grosseur du poisson qui est en cause. Pendant l'activité d'analyse, l'absence d'un élément n'a pas de sens. C'est bien pourquoi les grilles de critères, par exemple, sont dangereuses ; quand on a une grille, on se sent obligé de la remplir. Donner une grille, c'est exiger des réponses. Mais en général, l'objet étudié étant plus riche que ce que l'analyse peut en prendre, une dernière catégorie « autre » permet de ranger le surplus du découpage. Envisager que la grille puisse être remise en question parce que les éléments qu'elle ne recueille pas seraient aussi signifiants, c'est changer de tâche et se mettre à évaluer (la grille, justement).

Les tâches de synthèses ont pour verbe générique, combiner. Il s'agit de refaire un tout avec des éléments épars. La synthèse comme combinatoire d'éléments répond à une demande (alors que l'analyse est l'exécution d'un ordre : découper de façon systématique). L'analyse se donne comme objective, la synthèse, comme subjective. Le sujet qui effectue une analyse ne doit rien inventer, il doit disparaître et un ensemble de « bonnes réponses » existe qu'il faut trouver : une correction est prévisible. Tandis qu'en synthèse, existe de l'invention plus ou moins imprévisible, plusieurs réponses seront possibles, attribuables au réalisateur, à condition que la consigne soit respectée, que le matériau réunifié contienne l'ensemble du matériau de départ.

Tâches d'analyse et tâches de synthèse s'opposent par leur critère majeur, déterminant la qualité du produit : l'analyse doit obéir à la cohérence, à la logique interne, sinon à l'exhaustivité (la mise à plat) tandis que la synthèse tend vers la pertinence de ce tout que l'on recombine à l'objectif que l'on a sur ce tout et qui le rend nécessaire. Ces deux types de tâches fonctionnent sur des éléments que l'on considère dans leur plénitude, comme existants, et c'est bien en cela qu'elles diffèrent des tâches d'évaluation.

Les tâches d'évaluation mettent à la question le matériau qu'elles traitent ; ce matériau n'est pas une donnée que l'on se contente de manipuler, soit pour le distribuer (tâche d'analyse) soit pour le réunifier (tâche de synthèse). Dans les tâches d'évaluation, les éléments peuvent être vides, absents ou contrefaits, et ce vide sera signifiant. On prend en compte dans les tâches d'évaluation que les éléments puissent ne pas être là, ou ne pas être correctement là, plus ou moins frappés de non-existence, de non-réalisation

signifiante.

A partir de là on peut distinguer trois types de tâches d'évaluation dans la logique de contrôle (qui donne à l'évaluateur une position d'externe et vise à le rendre maître du matériau qu'il apprécie pour le gérer) :

-Les tâches d'évaluation dont le terme générique serait « différencier » c'est-à-dire accuser les différences, repérer des écarts, des manques, des besoins, des erreurs, des variations ; repérer le degré de vide, d'absence ou de contrefaçon. La comparaison en tant qu'activité peut donc passer de l'analyse à l'évaluation, sans rupture, ce qui rend les tâches de comparaison si difficile à apprendre. En effet, non seulement elles demandent d'avoir une grille de recueil des tris (comme dans toute tâche d'analyse), mais aussi d'avoir un référent construit (comme dans toute tâche d'évaluation-contrôle) qui permette de voir les écarts et les manques. En analyse, comparer, c'est reconnaître ce qui est là ; en évaluation, dans ces tâches de type 1 (différencier), comparer, c'est voir aussi ce qui manque, donc savoir que ça peut manquer, et savoir reconnaître ce qui n'est pas là, ou incomplètement là (Vial, 1996).

-Dans les tâches d'évaluation du second type, le terme générique est « corriger » ; il s'agit de pouvoir rectifier, réajuster, adapter, régulariser, ce qui implique d'avoir des critères à sa disposition (si on corrige ce qui est fait) ou de pouvoir se les donner (si on corrige par anticipation) ; critères qui permettent non plus de voir les différences, mais de repérer ce qu'il faut modifier, améliorer. Il faut là partir avec des prévisions de traitement envisageant que le matériau puisse comporter des éléments frappés de vide, il faut planifier non pas seulement la réalisation, mais la possibilité de réajuster cette réalisation. La mise au jour, la construction des grilles d'analyse (faire des catégories) et la construction de plans synthétiques (se donner un guide de réalisation) sont des tâches d'évaluation.

-Enfin, troisième type de tâche d'évaluation : « valider » : contrôler, décider de la conformité, cataloguer, fixer, trier et rejeter, sélectionner, filtrer, passer au calibrage, éliminer ou retenir, classer ou donner un rang, mesurer, hiérarchiser, ce qui implique d'avoir un référentiel fixe, que l'on fixe pour pouvoir contrôler.

Toutes ces tâches fonctionnent sur de l'auto-guidage du réalisateur par un référentiel érigé en gabarit : on ne va pas remettre en question, pendant qu'on les effectue, le bien-fondé des catégories, des objets ou de la norme à partir de quoi on travaille.

Les glissements vers la maîtrise et le contrôle pour la rationalisation

Faire référence à l'opération d'analyse à propos d'un discours sur les pratiques et sur l'expérience nécessite alors de manipuler des dimensions et des catégories issues d'une théorie de cette pratique ou du professionnel dans cette pratique. L'activité principale est alors de nommer ce qui s'est passé dans la pratique et que cette théorie peut permettre d'identifier. Il s'agit de mettre en mots le magma de ce qui est fait, de découper dans le continuum des actes des séquences identifiables à partir de tel ou tel référentiel. On croit ainsi rendre signifiante la pratique ou l'expérience alors que l'on se contente d'exemplifier ce référentiel. La qualité de l'analyse dépend de la cohérence du référentiel qui donne les catégories. Ainsi les grilles d'analyse peuvent se cumuler, se juxtaposer sur un même discours d'expérience dans une pratique, aucun référentiel ne permettant de comprendre tout ce qui s'y fait. Il y aura autant alors d'analyse de l'expérience qu'il peut y avoir de référence théorique convocable.

La difficulté vient du fait qu'il est fréquent qu'on ne s'en tienne pas à des opérations d'analyse et qu'on glisse sans s'en apercevoir vers des opérations d'évaluation, au sens de contrôle de ces pratiques. Tel geste alors étudié deviendra une erreur, une contrefaçon, un manque, une approximation ou au contraire une réussite exemplaire. Et on risque d'oublier qu'on est en train d'ériger le référentiel d'analyse en norme et qu'on fait du prosélytisme. C'est ainsi que le référentiel dont on est expert se fait passer pour le meilleur et le seul possible. Ce travail d'établissement d'un modèle comme bon ou d'un comportement comme incontournable, c'est un processus de la didactisation. Un effet de gestion, de maîtrise et de rationalisation est alors produit.

Mais si on accepte qu'il puisse y avoir des normes dans les pratiques, on peut en revanche en faire un travail d'évaluation spécifique : ce sera alors annoncé comme tel. Ce peut être dans un projet particulier comme « faire évoluer le référentiel qu'on expérimente en le faisant tourner pour le réguler » et se contenter de mettre en circulation des repères pour agir sans jugement de valeur. Si on ne prend pas cette précaution, l'analyse débordée (ou posée comme obligatoire avant d'évaluer), débouche forcément sur des évaluations du type « corriger la pratique de celui qu'on étudie », parce que le référentiel manipulé est censé donner la « bonne » pratique. Et même on peut aller jusqu'à « valider la bonne pratique » et puis imposer des « protocoles de bonnes pratiques » pour « labelliser les professionnels », les « accréditer ». On exige alors des professionnels l'autocontrôle, qu'on dissimule sous le terme « d'autoévaluation ». On est dans un étayage particulier : le guidage. Et dans une logique d'action particulière : le contrôle qu'on prend pour le tout de l'évaluation. Le guidage peut être plus ou moins impositif, délibératif ou participatif. Il peut fonctionner sur la conviction, la persuasion ou l'aliénation consentie.

En VAE, l'évaluation dans le contrôle

La phase d'orientation dans le dispositif VAE devient du conseil, un travail d'expert qui guide le candidat vers tel ou tel diplôme, telle ou telle certification en fonction de son propre référentiel, de ce qu'il sait des métiers et des certifications. Il opère un aiguillage du candidat : il le dirige sur les rails de sa propre connaissance. Il n'est pas rare dans ce cas qu'il confonde la VAE et une des procédures pour l'insertion sociale, vers l'employabilité, réduisant son rôle à conduire vers un métier en construisant des *trajectoires* (Ardoino, 2000).

De même la phase dite d'accompagnement peut devenir quand l'analyse est imposée comme première étape naturelle, un guidage vers ce que le jury attend. Le professionnel de la VAE peut utiliser les trois types de tâches de contrôle : un diagnostic sur les besoins, une remédiation pour combler les manques, une mise en conformité du discours organisé dans le dossier aux programmes permettant la certification. L'utilisation systématique (à la chaîne) de l'entretien d'explicitation inspiré de Vermerch en est un des symptômes.

Dans la phase du jury VAE, on n'a plus qu'à vérifier encore une fois cette conformité aux référentiels affichés. Ce faisant, on a développé une attitude de contrôle qui n'est plus aujourd'hui seulement coercitif mais peut prendre la figure de l'aide, de la bonhomie, de la facilitation de la réussite du candidat.

L'accompagnement dans la VAE

Accompagner veut dire «se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui », c'est « être avec » : l'accompagnateur «stimule sans jamais précéder et, ce faisant, suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet » (Forestier, G. 2002, p.15). Ne pas oublier le sens du préfixe ac-. Ce préfixe a- ou ad (latin ad) qui devient en général, par assimilation, ac, af, ag, al, an, ap, ar, as, at « marque une idée de tendance, de direction vers un but déterminé », puis un vouloir, un aller vers, une chose en train de se faire (Grevisse, M. 1975, p.103). Accompagner est donc *la durée dans laquelle on fait en sorte de devenir compagnon*, où on « va faire compagnon », où on va *être avec celui qui deviendra le « copain »* : *accompagner est une relation qui construit le lien qui fera de deux partenaires des « compagnons »*. Le modèle que l'on a du partenariat risque de faire écran. Être partenaire n'est plus partager un but commun (c'est «être associés»), c'est travailler ensemble temporairement parce que chacun a compris que pour atteindre ses buts, il a besoin que l'autre atteigne les siens (Berger, G. 1988). Supposer l'égalité entre les protagonistes, comme l'identité de leurs buts, est alors un contre-sens. Le partenariat ne dit rien de la puissance des instances engagées. L'accompagnateur n'a pas les mêmes buts que l'accompagné.

L'accompagnement en est une réponse organisée à la demande d'étayage, la moins organisationnelle ; beaucoup moins « technique » et invasive que la direction, l'aide, le suivi ou le soutien. Si on appelle médiation toute structure ternaire, où le tiers vient mettre du jeu pour dénouer, alors c'est une des conditions de l'accompagnement. Sauf que l'accompagnateur n'est pas neutre, ni externe, il incarne le tiers (il représente l'institution). Il propose des objets tiers, des systèmes de signes pour que l'accompagné change (il introduit le tiers). Il favorise alors le travail de l'allier/déliier qui « correspond au travail de triangulation, de séparation et de différenciation, dont relève l'avènement du sujet humain [...] travail de mise en pratique de la loi, travail de sym-bolisation [...] pour finir par trouver sa place [...] s'acquitter d'une dette, entamer son capital narcissique, répondre à la loi de l'obligation à l'échange, fondatrice du sujet humain» (Imbert, F. 1996, pp.148-149).. L'accompagnement est un dispositif qui permet « d'appeler, de mobiliser et de supporter cette perte et cette entame, ce travail de séparation et d'alliance. » (Imbert, F. 1996, pp.148-149).

On peut faire de l'accompagnement professionnel dans le cadre d'un dispositif VAE en utilisant « l'évaluation des pratiques » ou la « clinique des pratiques » ou même « l'analyse des pratiques », car le terme d'analyse est alors repris dans un esprit totalement différent, importé de la pratique de la cure psychanalytique où on parle « d'analyse, d'analyste et d'analysant ». Il s'agit en fait, au cours d'un entretien d'accompagnement individuel ou collectif, de travailler à partir d'un récit, d'une description, d'une fiction (et non pas d'une analyse rationnellement conduite) pour passer des savoirs expérientiels vécus à des savoirs d'expériences identifiés. C'est dire que sont nécessaires ici l'intropathie, le respect de l'autre et la présence à l'autre que l'on a pris l'habitude de rassembler sous le terme vague « d'écoute de l'autre ». On se réfère la plupart du temps au travail du consultant en organisation, à la clinique comme intervention psychosociale ou/et à la sociologie clinique, pour signaler qu'on refuse d'être dans une relation orthopédique, qu'on travaille aux limites de la relation éducative : qu'on veut à la fois accueillir l'autre dans sa différence, et à la fois intervenir sur son destin, à la fois contenir et impulser vers un changement. S'ajuster à l'autre mais aussi parier sur ses possibles dans l'espoir qu'il y ait un changement (Vial et Mencacci, 2007), construire *un trajet* (Ardoino, 2000).

Nos recherches ont permis de comprendre qu'accompagner un professionnel à propos de ses pratiques, c'est mettre en jeu trois processus fondamentaux chez lui : la référenciation, la problématisation et l'orientation.

Faire travailler ses références, sa vision du monde

-Ainsi, l'accompagnateur met en scène à propos du récit des pratiques un travail sur les préférences qui nous agissent pour les transformer en références choisies. La référenciation est cet incontournable rapport que le professionnel entretient aux textes des autres professionnels, et plus généralement à la culture, aux œuvres, aux cadres de la pensée, aux théories profanes qui circulent dans le social. Faire un travail sur soi, sur ses conceptions de l'homme au monde, sur ces « Distinctions et identifications (qui) sont à l'origine d'un ensemble d'images formant une 'vision du monde' et de soi qui opère comme un système linguistique global, une configuration qui tend à prédéterminer la nature positive ou négative des représentations (images re-présentées), des sentiments et des actions qui vont accompagner non seulement la construction des rapports entre les humains mais la construction des rapports entre les humains et la totalité de leur réalité (intérieure et extérieure) » (Caratini, S. 2004, p.30). Il s'agit la plupart du temps de travailler à relativiser le rationalisme pour mettre à jour les savoirs expérientiels et les transformer en habiletés répertoriées ; d'assumer un processus infini de légitimation et de subjectivation, de remaniement identitaire. Ce processus est le fil rouge du travail que fait le candidat pendant la VAE du début à la fin, avec des temps forts, des crises qui peuvent prendre la forme de revendications de prises en charge, de demandes de mise en tutelle afin que le professionnel coïncide avec la mère totale, archaïque : « le choix d'objets par étayage opère en direction des personnes dont les comportements ou la position relationnelle sont susceptibles d'actualiser une figure maternelle. Le lien qui s'établit alors est d'une puissance particulière, puisqu'il a comme prototype la séduction maternelle primaire. » (Fustier, 2000, p.59). Refuser la relation d'aide, ce piège de l'amour et du don, de la fusion mimétique, s'apprend.

Problématiser

C'est bien parce que l'accompagné s'interroge sur son existence, sur son destin professionnel qu'il ouvre des possibles : « La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle est animée par une interrogation sur l'existence (et non sur un problème à résoudre) qui débouche sur une ouverture des possibilités ». (Paul, 2004, p.314). Alors cette ouverture des possibles s'obtient par l'activation du processus de problématisation.

Une des compétences fondamentales de l'accompagnateur, c'est d'arriver à faire que l'autre problématise le sens de sa vie, le sens de sa pratique, sa praxis. L'accompagnateur va permettre à l'accompagné de mettre en dialectique les termes de sa propre problématique. Problématiser, c'est d'abord s'attacher à poser le problème, à le construire de différentes manières, à l'étoffer, à mettre en dialectique ses éléments pour se l'approprier. L'accompagnateur oeuvrera pour la création d'un problème *comme problème pour soi* : il entraînera vers une quête au sens plein du terme, dans le sens initiatique, non pas de recherche de la bonne réponse pour éradiquer le problème, mais d'exploration des possibles pour rendre habitable ce problème. La solution qui éliminera la difficulté peut advenir au cours de cette quête, on était alors devant un faux problème. Mais le plus souvent le problème devient vivable parce qu'il se déplace : « Le sujet, par le langage, dénoue les problèmes ou plutôt les déplace » (Clot, 1998, p. 186). car « Parler instaure une distance, un déplacement ; une intelligence du vivant s'installe [...] On ne peut espérer de cette parole partagée ni une explication, ni une compréhension spécifique. Quelque chose se passe, qui déplace [...] Là où gisait le problème, cela s'est dénoué » (Cifali, 1994, pp.286-288). La construction, la mise en dialectique des termes du problème permet de le rendre supportable, on parle alors d'*avancée* et non pas de résolution. C'est le caractère difficile du problème qui s'estompe, ou la difficulté qui se déplace, dans un remaniement des termes retenus comme signifiants, qu'on appelle alors *élucidation* : « « Ce qui change, c'est le regard porté par les acteurs sociaux sur ces situations, sur eux-mêmes et sur les autres, qui se trouve déplacé par le travail d'élucidation (Au sens de Castoriadis, c'est-à-dire un éclaircissement qui permet l'accès à plus d'autonomie, réflexive et délibérante, ce qui rend davantage compte du processus visé que la notion de prise de conscience) » (Giust-Desprairies, 2003, p.28). Le problème peut s'évanouir ou subsister ici ou ailleurs, mais il est devenu non pas un obstacle devant soi, à surmonter ou à contourner mais un des éléments avec lesquels avancer, c'est devenu un passage assumable parce qu'on a dégagé une intelligibilité des contenus méconnus ou déniés. La réponse qui fait s'évanouir le problème est une découverte imprévue, qui vient de surcroît, ou non : l'essentiel est d'avancer dans la compréhension de son monde. C'est surtout dans la phase dite d'accompagnement dans le dispositif VAE que ce travail se réalise, bien sûr mais il peut aussi être constitué de « moments » dans les autres phases.

Faire que le candidat s'oriente

L'accompagnateur prend part à l'orientation de l'autre mais en lui laissant les choix (c'est activer le processus d'orientation *par* l'action, dans l'activité et non pas dans l'action). C'est l'occasion d'un « travail de renormalisation » (Schwartz, 2000), un exercice du praticien, en continu, qui allie le penser, le ressenti et le faire : un travail de pensée en acte, assez impalpable, dont le siège est le corps. Il s'y exerce

une intelligence continue de la situation, une évaluation. Il est parfois pleinement conscient, parfois incorporé jusqu'à disparaître de la conscience. Il consiste en la production de « normes », c'est-à-dire de repères singularisés, de critères situationnels qui s'imposent dans la situation à partir d'un patrimoine historique. Ces repères organisés entre eux, sont des instruments pour penser et agir, très finement adaptés à la situation. Il n'en sera fait usage sous cette forme-ci qu'à cette occasion. Le référent (l'ensemble des références disponibles) créé est sans cesse questionné, car il est le lieu de débats de valeurs. Il s'agit donc ici d'une évaluation qui n'obéit pas à la logique de contrôle, qui pose la question du sens et travaille les valeurs. Ce processus d'orientation remplace dans l'accompagnement le « processus de décision » (Maggi, 2003) du guidage. C'est le travail des valeurs en actes. C'est *naviguer à l'estime* (Hameline, 1987) : pas de relevé systématique, pas d'analyse qui détaillerait un à un les éléments, ni de diagnostic. D'emblée appréhender la hiérarchisation des blocs déjà valorisés dans la situation. Le monde n'est pas mis à plat, il est immédiatement pris dans des hiérarchies de valeurs. Faire de l'escalade, ce n'est pas passer au crible la paroi, l'analyser systématiquement, c'est voir, sentir immédiatement où sont les points d'appui.

Là aussi, ce processus est l'essentiel de la phase d'orientation mais peut se retrouver dans les autres phases du dispositif VAE. Les critères ne dépendent pas seulement de choix conscients que pourrait faire le sujet. C'est une « évaluation énigmatique » (Clot, 1998, p.172). Pour l'accompagnateur, il s'agit de proposer une indécidabilité soutenable, de conserver l'énigme : « Qui est l'autre ? » doit rester une question posée. Dans la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné, l'accompagné se posera forcément la question : « Qui est cet accompagnateur avec qui je suis ? » et l'accompagnateur ne doit pas répondre. C'est le travail que l'accompagné enclenche à partir de cette question qui va l'amener à se demander : « Qui je suis, moi ? ». Toute tentative de réponses à cette question empêche l'Autre de se regarder (Fustier, 2000). Autrement dit, la compétence de l'accompagnateur, c'est de savoir conserver la question posée sans y répondre. Le savoir répondre ne garantit pas un savoir vivre. Tout ce qu'on peut attendre, c'est que l'autre enclenche un travail d'*élucidation* de la question : l'accompagné est là pour faire des « avancées », pour faire son chemin *dans* la question. Il n'est pas là pour résoudre le problème, la difficulté d'où vient la question. Les problèmes essentiels ne se résolvent pas, ils s'habitent : c'est un travail d'évaluation.

Conclusion Etayage et évaluation.

L'évaluation est au cœur de l'accompagnement professionnel. Elle est là en permanence, sous la forme, par exemple, du travail que l'on fait sur l'intelligibilité de sa pratique : à quoi faire référence pour savoir que le travail que je fais est valable ? Où est la valeur de ce que je fais ? C'est un travail des critères qui est fait en continu, y compris quand on ne le sait pas : les critères les plus agissants sont bien sûr les critères invisibles. Il en est de même dans la VAE. Il s'agit bien d'une « évaluation immanente » (Deleuze et Gattari, 1980).

Vouloir étayer l'autre fait partie de la relation éducative. Mais deux postures contradictoires sont alors possibles : le guidage et l'accompagnement. En VAE l'accompagnement demande une formation spécifique. Qu'au moins les accompagnateurs VAE y soient formés permettrait de ne pas passer encore une fois à côté d'une mesure publique dont l'humanisme fragile risque d'être enseveli sous l'expertise, la rationalisation, la maîtrise et le désir d'emprise de l'autre dans l'idéologie individualiste et managériale.

Bibliographie des ouvrages cités

- ARDOINO, J. Trajectoire ou cheminement, *Les avatars de l'Education*, Paris, pp. 135-137 – Bulletin de l'afirse (1993)
- BERGER, G. (1988) participation au colloque *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question*. Bruxelles : ADMEE.
- BRUNER J.(1983) *Savoir faire savoir dire*. PUF : Paris
- CARATINI, S. (2004) *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : puf
- CASTELAIN, P., Delhez R., Jadot, J., Vaes, J-F. & Van der Hove, D. (1971) *L'éluçtable métamorphose. Essai sur la démarche pédagogique*. Louvain : Vander.
- CHEMAMA, R. (1993) *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CIFALI, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- CLOT, Y. (1998) *Le travail sans l'homme ?* Paris : la Découverte
- DELEUZE, G., Gattari, F. (1980) *Mille plateaux*. Paris : Minuit
- FEUERSTEIN, R. & Spire, A. (2006) *La pédagogie à visage humain. La méthode Feuerstein*. Paris : Le bord de l'eau.

- FORESTIER, G. (2002) *Ce que coaching veut dire*. Paris : Ed. d'organisation
- FUSTIER, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- GREVISSE, M. (1975) *Le bon usage*. Gembloux : Duculot
- HAMELINE, D. (1987) De l'estime. Delormes, C. *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, pp. 193-205.
- IMBERT, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- IMBERT, F. (1996) L'image ou la parole. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*. Paris : l'Harmattan, pp. 147-180
- LAPLANCHE, J. et Pontalis, J-B. (1990) *Le Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF
- LHUILIER, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres
- MAGGI, B. (2003) *De l'agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octares.
- NOËL, B. (1991) *La métacognition*. Bruxelles : de Boeck Université.
- NUNZIATI, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, n°280, pp.48-64.
- PAUL, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- SCHWARTZ, Y. (2000) *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarés.
- VAN DER HOVE, D. (1972) Conflit, médiation et observation, analyse théorique. *Revue de psychologie des sciences de l'éducation* n°7. pp. 279-308.
- VERMERSCH, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VIAL, M. (1996) Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation. *En question, Les cahiers de l'année, N° 1*, pp. 173-197
- VIAL, M., Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck : Bruxelles (à paraître)
- VYGOTSKY, LS. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales / Messidor.

RÉSUMÉ.

La VAE est un dispositif d'étayage de l'autre. Il peut de ce fait donner lieu à deux postures contradictoires : le guidage et l'accompagnement. Trop souvent par ce qu'on croit que toute démarche doit débiter par une analyse rationnellement conduite, systématique les professionnels de la VAE glissent vers des tâches de contrôle et en restent au guidage. Avoir à l'esprit la nette distinction dans l'étayage de l'autre, entre le guidage et l'accompagnement permet de donner au mot « analyse » le sens d'une écoute, d'une rencontre, où se jouent trois processus fondamentaux : la référenciation, l'orientation par l'action et la problématisation.

MOTS-CLÉS - problématisation – orientation – référenciation – accompagnement – guidage - dispositif VAE

ABSTRACT

APEL is a device of « shoring » of the other. It can lead to two contradictory postures: guidance and accompaniment. Too often the belief that any process must necessarily start with rational and systematic analysis, makes VAE professionals slip towards tasks of control and has them limit themselves to the posture of guidance. However, if you keep in mind the clear distinction in this « shoring of the other », between guidance and accompaniment, you may give to the word “analysis” the sense of listening, of meeting the other., thus giving room to three three fundamental processes : referenciation (meaningful relation to the social, natural, cultural, professional and spiritual context,) , orientation by action and problematization (learning to live with/dwell on essential questions).

KEY WORDS : problematization –orientation – referenciation – accompaniment – guidance – APEL device