

CHEMINS DE FORMATION

au fil du temps...

**Enjeux de l'explicitation et de ses pratiques
dans la formation**

Numéro coordonné par

Jean-Pierre Gaté, Jean-Yves Robin
et Nathanaël Wallenhorst

L'Harmattan

CHEMINS DE FORMATION au fil du temps...

ISSN : 0760-0070

Édité par :

Éditions L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris

Université de Tours
3, rue des Tanneurs
37041 Tours Cedex 1

Université catholique de l'Ouest
3, place André-Leroy
BP10808
49001 Angers Cedex 01

Direction scientifique de la publication

Hervé Breton
herve.breton@univ-tours.fr

Nathanaël Wallenhorst
nwallenh@uco.fr

Membre du comité de rédaction

Noël Denoyel, Emmanuelle Jouet,
Jean-Yves Robin
et Nathanël Wallenhorst

Illustration

(photographie libre de droits)
COMITÉ SCIENTIFIQUE

Au plan international

Michel Alhadeff-Jones (Université Columbia, USA); Chiara Biasin (Université de Padoue, Italie); Maria Elisabeth Blank Miguel (Université pontificale catholique du Paraná, Brésil); Carmen Cavaco (Université de Lisbonne, Portugal); Pierre Dominicé (Université de Genève, Suisse); Laura Formenti (Université de Milan-Bicocca, Italie); Pascal Galvani (Université du Québec à Rimouski, Canada); José González-Monteagudo (Université de Séville, Espagne); Antônio de Pádua Nunes Tomasi (CEFET-MG, Brésil); Maria Passeggi (Université fédérale du Rio Grande do Norte, Brésil); Gaston Pineau (Centr'Ère/UQAM, Canada); Makoto Suemoto (Université de Kobe, Japon); Marguerite Soulière (Université d'Ottawa, Canada); Christophe Wulf (Freie Universität Berlin, Allemagne).

Au plan national

Laurence Bergugat (ESPE d'Aquitaine/ Université de Bordeaux); Éric Bertrand (Université Paris-Est Créteil); Hélène Bézille (Université Paris-Est Créteil); Gilles Brougère (Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité); Catherine Clénet (Université de Rouen); Laurence Durat (Université de Haute-Alsace); Jérôme Eneau (Université Rennes 2); Isabelle Houot (Université de Lorraine); Emmanuelle Jouet (EPS Maison-Blanche, Paris); Dominique Kern (Université de Haute-Alsace); Christophe Niewiadomski (Université Lille 3); Hugues Pentecouteau (Université Rennes 2); Gilles Pinte (Université Bretagne Sud); Joris Thievenaz (Université Pierre et Marie Curie); Richard Wittorski (ESPE de Rouen).

Crédit photo : H. Breton

© L'Harmattan, 2021
5-7, rue de l'École-Polytechnique, 75005 Paris
<http://www.editions-harmattan.fr>
ISBN : 978-2-343-21852-6
EAN : 9782343218526

Sommaire

Édito.....	7
<i>JEAN-PIERRE GATE, JEAN-YVES ROBIN, NATHANAËL WALLENHORST</i>	
L'explicitation, selon Pierre Vermersch.....	11
<i>HERVE BRETON</i>	
Expliciter l'expérience : savoirs d'action, conceptualisation et schèmes d'action.....	17
<i>LAURENCE DURAT, FLORENCE PASCOLO</i>	
Enjeux de l'apprentissage de l'entretien d'explicitation en formation de formateurs.....	47
<i>MAGALI BOUTRAIS</i>	
Analyse réflexive de sa pratique professionnelle en formation des chefs d'établissement scolaire.....	57
<i>MONIQUE LAMBERT, YAMINA BOUCHAMMA, RAKIA LAROUÏ</i>	
Explicitation des pratiques en gestion de l'éducation : une utilisation basée sur l'instruction au sosie.....	73
<i>YAMINA BOUCHAMMA, RAKIA LAROUÏ, DANIEL APRIL</i>	
Effets de l'explicitation sur la confiance, en soi et en l'autre, dans un dispositif d'accompagnement en VAE.....	83
<i>FREDERIC BANDA</i>	
Échanger pour enseigner. L'explicitation dans l'apprentissage. Enseignement de la statistique : une expérience à l'université.....	97
<i>ALAIN BIHAN-POUDEC</i>	

Explicitation et dynamique de groupe. Analyse de situations de formation à l'université.....	107
<i>ANDRE DUMONT</i>	
Une pédagogie de l'explicitation auprès d'adultes : exploration des enjeux de l'explicitation dans la formation d'apprenants en situation d'illettrisme.....	119
<i>CHRISTELLE CHEVALLIER-GATE</i>	
Les manifestations d'ethos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles : de l'explicitation des pratiques à l'émergence des valeurs agies	135
<i>FLORENCE TARDIF BOURGOIN</i>	
<i>VARIA</i>	
Notes sur une transfuge de classe	149
<i>PRISCILA DE OLIVEIRA COUTINHO,</i> <i>ANGELA XAVIER DE BRITO</i> <i>GUILHERME JOÃO DE FREITAS TEIXEIRA</i>	
Recensions.....	163
<i>Edgar Morin, Les souvenirs viennent à ma rencontre</i> <i>Jean-François Gomez, Le « Gai savoir » des éducateurs</i> <i>Claude Baeza et Janner Raimondi, Grandir avec la maladie</i>	

Édito

JEAN-PIERRE GATE,
JEAN-YVES ROBIN,
NATHANAËL WALLENHORST

La référence à l'explicitation dans les pratiques pédagogiques ou de formation est aujourd'hui de plus en plus fréquente et se présente comme l'un des enjeux déterminants de l'apprentissage, qu'il concerne l'enfant, l'adolescent ou l'adulte.

Mais de quoi s'agit-il au fond ? Qu'est-ce qui caractérise une telle démarche à travers ses différents champs d'application, ses référentiels théoriques ou méthodologiques contrastés ? En quoi et pour/quoi peut-elle constituer un enjeu de formation initiale ou continue ? Quels sont les acteurs de l'explicitation (qui explicite ?), sur quels objets la font-ils porter (quoi ?) et selon quelle méthodologie (comment ?). Telles sont les questions auxquelles ce nouveau numéro de la revue *Chemins de formation* tentera de répondre.

Au regard des articles récoltés, il nous a semblé que deux grandes perspectives pourraient être dégagées et qui sont à la fois suggestives et significatives du recours, aujourd'hui, à ce concept d'explicitation.

Explicitation et formation

Laurence Durat et Florence Pascolo, dans un article intitulé « Expliciter l'expérience : savoirs d'action, conceptualisation et schèmes d'action », estiment qu'un des moyens de conceptualisation de l'action réside précisément dans ces échanges avec les acteurs à l'issue de l'action.

Elles étudient ainsi cet exercice d'une réflexivité mise en partage à partir de l'activité d'une intervenante en promotion de la santé et montrent ainsi que « si l'explicitation avec un chercheur peut permettre de comprendre la dynamique de l'expérience et l'identification de certains savoirs d'action, la conceptualisation dans l'action et après l'action reste partielle ».

Dans un article qui s'intitule « Enjeux de l'apprentissage de l'entretien d'explicitation en formation de formateurs », Magali Boutrais mobilise le cadre épistémologique et théorique de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994) pour mettre en évidence la façon dont cette pratique participe d'une transformation de l'identité professionnelle de formateurs. Elle s'appuie pour cela sur une pratique de l'entretien d'explicitation dans un master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation (MEEF), « Pratiques et Ingénierie de la Formation », auprès de formateurs ou de futurs formateurs.

La contribution suivante relate une recherche québécoise conduite auprès d'étudiants en fin de formation initiale en gestion d'établissement scolaire. Celle-ci, écrite à six mains par Monique Lambert, Yamina Bouchamma et Rakia Laroui, s'intitule « Analyse réflexive de sa pratique professionnelle en formation des chefs d'établissement scolaire ». À partir d'un dispositif de récit de pratiques mobilisé auprès de 100 étudiants autour de leurs expériences professionnelles, les auteures analysent deux thématiques. La première consiste dans les apprentissages réalisés au cœur de leur formation ayant ensuite servi lors de leur pratique de gestion d'établissement (que ce soit en stage ou lors de leur pratique professionnelle). Nous constatons ici que les apprentissages évoqués portent sur les capacités de communication, l'exercice du leadership ainsi que les facultés de collaboration et coopération. La seconde est relative aux compétences qu'ils doivent continuer de développer suite aux difficultés rencontrées.

Appuyées par Daniel April, nos collègues québécoises Yamina Bouchamma et Rakia Laroui poursuivent dans le cadre d'un autre article : « Explicitation des pratiques en gestion de l'éducation : une utilisation basée sur l'instruction au sosie ». L'explicitation est ici appréhendée comme une façon de collecter des données à partir d'une technique... l'instruction au sosie ! Il s'agit d'un dispositif considéré par

les auteurs comme particulièrement intéressant et relativement peu utilisé dans la formation des métiers de la gestion des structures éducatives.

« Effets de l'explicitation sur la confiance, en soi et en l'autre, dans un dispositif d'accompagnement en VAE » est le titre du prochain article, signé de Frédéric Banda qui a réalisé un travail d'accompagnement auprès de candidats à la VAE. Il montre la façon dont les entretiens d'explicitation de l'expérience des candidats agissent sur le sentiment de confiance qui, indépendamment de l'obtention d'un diplôme, favorise l'émancipation du candidat.

Explicitation et psychopédagogie

Alain Bihan-Poudec met au travail la question de l'explicitation comme outil pédagogique pour un enseignant dans une contribution intitulée « Échanger pour enseigner. L'explicitation dans l'apprentissage/enseignement de la statistique : une expérience à l'université ». Non seulement il montre la portée de l'explicitation dans l'apprentissage (en l'occurrence celle de la statistique par des étudiants néophytes), mais il insiste également sur le pendant de l'explicitation chez l'enseignant qui tente d'explicitier ces propos.

La contribution suivante s'intitule « Explicitation et dynamique de groupe. Analyse de situations de formation à l'université » et est signée d'André Dumont. Elle consiste en une illustration, à partir de la pratique, de la façon dont le groupe est un important vecteur de formation dans l'enseignement supérieur. En prenant appui sur les apports théoriques de René Kaës, Philippe Héry et Wilfred Ruprecht Bion, il propose de mobiliser et adapter le cadre de l'entretien d'explicitation à l'analyse d'un vécu groupal, largement inconscient.

L'exploration des pratiques de l'explicitation se poursuit avec « Une pédagogie de l'explicitation auprès d'adultes : exploration des enjeux de l'explicitation dans la formation d'apprenants en situation d'illettrisme », de Christelle Chevallier-Gaté. Dans cet article, elle interroge la mobilisation de l'explicitation auprès d'adultes rencontrant des difficultés, non seulement dans le rapport au savoir lire et écrire, mais

aussi – et peut-être surtout – dans le langage oral. Elle met au travail l'hypothèse que l'explicitation, appréhendée « comme prise de conscience provoquée par un médiateur, permettrait le développement d'une conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction, à même de favoriser le mouvement développemental de l'oral vers l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme » et propose une « pédagogie de l'explicitation » qui se matérialise dans des dispositifs particuliers.

Florence Tardif Bourgoïn poursuit notre exploration de l'explicitation dans le cadre d'une réflexion intitulée « Les manifestations d'ethos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles : de l'explicitation des pratiques à l'émergence des valeurs agies ». Sa recherche porte sur l'accueil des bénévoles en centre social (avec des activités comme l'accueil social, l'accompagnement à la scolarité ou l'enseignement du français auprès d'adultes). Elle met notamment en exergue la façon dont il est possible d'identifier une professionnalité émergente au travers des manifestations d'ethos professionnels.

Varia

Nous sommes heureux d'accueillir, à l'issue de ce dossier thématique, différentes contributions en *varia*. Tout d'abord une histoire de vie qui nous vient tout droit du Brésil, rédigée par Priscila de Oliveira Coutinho et Angela Xavier de Brito : « Notes sur une transfuge de classe ». Le lecteur sera sans aucun doute à la fois stimulé et touché par l'histoire de Juscelina, « la dix-neuvième fille d'une famille de petits paysans du nord-est du Brésil qui décide de migrer toute seule, à l'âge de quatorze ans, de Caçara, la petite bourgade de l'État de la Paraíba où elle avait grandi, à João Pessoa, capitale de l'État ».

Ce sont quatre recensions qui clôtureront ce volume de *Chemins de formation*. Émilie Ghysens recense le dernier ouvrage d'Edgar Morin, *Les souvenirs viennent à ma rencontre*, qui vient d'être publié chez Fayard. Ensuite, Gérard Haddad porte à notre connaissance l'ouvrage *Le « Gai savoir » des éducateurs*, rédigé par Jean-François Gomez, publié dans la collection « Histoires de vie et formation » chez L'Harmattan. Enfin, Nathalie Esnault explicite sa lecture de *Grandir avec la maladie* écrit par Claude Baeza et Janner Raimondi.

Effets de l'explicitation sur la confiance, en soi et en l'autre, dans un dispositif d'accompagnement en VAE

FREDERIC BANDA¹

À Noël Denoyel, pour son accompagnement en confiance

Résumé : L'accompagnement que je réalise auprès de candidats en VAE repose sur une relation de confiance. Cette confiance est possible grâce à mon écoute et à ma reconnaissance de l'expérience du candidat. Quant au candidat, il prend confiance en lui en réalisant le travail d'explicitation de son expérience qui lui permet de prendre conscience de – et de croire en – ses capacités. Cette confiance lui permet de s'émanciper de son récit, devenu partageable, et de son accompagnateur.

Mots clés : Accompagnement, confiance, émancipation, estime de soi, expérience, explicitation, réciprocité, reconnaissance, VAE, valorisation des compétences

Cet article est issu d'un travail de recherche² sur ma pratique d'accompagnateur en validation des acquis de l'expérience (VAE) mené dans le cadre de ma formation universitaire. Je pose une réflexion à propos des effets de l'explicitation sur la confiance, en soi et en l'autre, dans un dispositif d'accompagnement en VAE³. Je rappelle que la VAE permet au candidat de

¹ Biographe et accompagnateur en VAE <https://bandafrederic.fr/>

² Mémoire de master IFAC (Tours, 2018) et notamment d'une réflexion dialogique réalisée avec Philippe Menaut, praticien en sociologie clinique dans la fonction d'accompagnement.

³ Je ne reviens pas ici sur les modalités de la VAE. Pour plus d'informations sur le dispositif VAE, voir l'ouvrage coordonné par Bernard Liétard, Annie Piau et Pierre Landry. *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives*. Lyon, Chronique Sociale, 2017.

porter un regard réflexif sur son expérience pour se reconnaître capable, avant même d'être reconnu dans ses compétences par ses pairs (validation du diplôme par un jury). Lorsque le candidat est accompagné dans son parcours (constitution du livret 2), il est essentiel que son accompagnateur instaure avec lui une relation de confiance⁴.

Je base ma réflexion sur mon expérience personnelle d'accompagnateur : lorsque j'ai commencé l'accompagnement, je mettais l'accent sur l'accueil bienveillant du candidat et de son expérience. Puis j'ai développé une compétence interrogative pour amener le candidat à acquérir un regard réflexif sur son expérience. J'ai finalement compris que par le travail d'explicitation de son expérience, le candidat prend alors conscience de ses compétences et gagne confiance en soi, ce qui lui permet de s'émanciper de son accompagnateur.

L'expérience produit de la connaissance

Rappelons comment se constitue la connaissance issue de l'expérience et combien la mise en sens de l'expérience singulière du candidat est une phase délicate et sensible. Le terme expérience provient du verbe latin *experiri* signifiant éprouver, sortir de l'épreuve. Il désigne le fait d'acquérir une connaissance par la pratique (faire l'expérience). C'est, par extension, le résultat de cette acquisition, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances concrètes acquises par l'usage. Toute expérience est donc une confrontation à une épreuve, un passage d'un état à un autre, un ajustement permanent entre un être vivant et son environnement (selon John Dewey). Chaque expérience est singulière car elle résulte d'un équilibre entre le sujet et des situations particulières dans des contextes spécifiques. L'expérience est un processus dynamique qui mobilise tout notre être (corps et esprit) couplé à nos émotions et qui produit des connaissances qui s'incorporent silencieusement dans l'individu, se transforme, se combine avec des savoirs et permet la construction de nouvelles connaissances. Cette connaissance est donc intérieure et singulière, encodée avec les émotions de la personne. Ainsi, ce patrimoine cognitif est unique pour chaque individu qui élabore un

⁴ Le terme confiance vient du latin *cumfidere*, placer sa foi dans quelqu'un, croire en la valeur (morale, professionnelle) d'une autre personne ou d'une institution dont on ne peut pas imaginer de sa part tromperie ou incompétence. La confiance, c'est la possibilité de se fier avec sécurité et assurance.

rapport actif au monde pour s'en faire une représentation qui lui est propre. On peut ainsi affirmer que l'expérience est le sujet et que « personne ne peut faire l'expérience de mon expérience » (Clénet).

Ce processus génère des habitudes d'action qui permettent le bon geste au bon moment à condition toutefois que ces habitudes soient régulièrement questionnées de manière réflexive. L'expérience est à la fois processus de production de connaissance et produit de l'autonomie du sujet. En conséquence, en VAE j'accompagne le candidat à reconnaître positivement la connaissance expérientielle qu'il a de son métier et sa capacité à apprendre de son expérience par un processus d'intégration (pensées, gestes, agirs). Sachant que les connaissances acquises par l'expérience sont intrinsèques à chaque personne, je dois faire attention à respecter cette expérience singulière lors du travail d'inventaire puis d'explicitation de son expérience par le candidat. Accompagner la réflexivité sur l'expérience vécue est une opération d'autant plus délicate que travailler sur sa mise en sens, par l'explicitation, devient progressivement une expérience de transformation de soi (Denoyel). C'est un processus sensible qui nécessite que l'accompagnateur intervienne avec beaucoup de bienveillance et de réassurance auprès du candidat.

L'accueil bienveillant de l'expérience du candidat

Cette expérience vécue et intégrée au candidat – qu'il porte en lui sans y avoir encore réfléchi – sert de support à la relation entre l'accompagnateur et le candidat. C'est sur ce tiers que le travail de réflexivité va se réaliser (cf. schéma 1) et sur lequel peut se construire la confiance dans la relation entre les deux sujets.

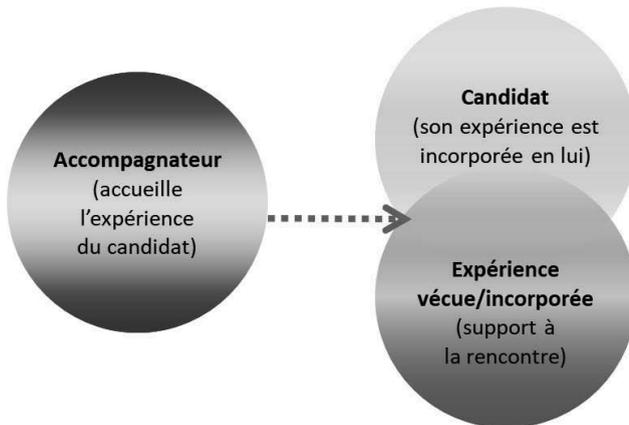


Figure 1 : Accueil de l'expérience du candidat

Considération positive et reconnaissance de l'expérience du candidat

Le candidat en VAE sait, intérieurement, qu'il est capable, car pour se lancer en VAE il faut y croire. Mais il a besoin que d'autres le reconnaissent (notamment le jury). Avant même que le travail de réflexivité ne commence, la reconnaissance de l'expérience de l'autre pose les bases de la relation de confiance. Pour Ricœur, la confiance est indissociable d'une conception du sujet autonome et de sa reconnaissance comme individu capable et responsable (Assayag). Considérer positivement l'expérience du candidat, c'est l'accueillir telle qu'elle est, et assurer à celui-ci que grâce à son expérience il a acquis des compétences (capacités à agir de manière adaptée en situation). En affirmant au candidat que son expérience est singulière et qu'elle est chargée d'une réelle valeur (valorisation de l'expérience), je lui offre la possibilité d'avoir confiance (croire, avoir foi) dans son expérience, et donc en lui. Faire le don de reconnaître et croire (avoir confiance) en la valeur de l'expérience et des capacités du candidat lui permet de se reconnaître capable.

Réciprocité dans la relation

La confiance naît aussi de la volonté de réduction de l'asymétrie des places entre le candidat et moi, afin de créer parité et réciprocité dans la relation. C'est une posture de renoncement volontaire à toute forme de

domination sur le candidat (intellectuelle, sociale). En proposant de se concentrer sur la situation que le candidat apporte, celle-ci devient le tiers partagé auquel il faut apporter une « attention conjointe », en parité. L'accompagnement est une copropriété qui n'appartient ni à l'accompagnant ni au candidat, mais aux deux (Paul). L'accompagnateur peut, dans la relation, échanger – comme un don – des éléments autobiographiques (parler de son parcours par exemple⁵). Accepter de se dévoiler pour permettre au candidat de s'autoriser à se dévoiler à son tour, c'est lui montrer qu'on lui fait confiance. Ainsi, ce double mouvement de réciprocité réflexive assumée (donner et recevoir) amène à une égalisation des pouvoirs dans la relation (Denoyel).

Dans ma pratique actuelle d'accompagnement collectif⁶, je constate que le groupe permet de limiter le risque de domination de l'un sur l'autre, du fait de la dilution de l'asymétrie des places au sein du groupe. Cela permet de sortir du dualisme de l'accompagnement individuel et décentre la place de l'accompagnateur : celui-ci n'est plus le seul « alter-écho » du candidat qui a plusieurs interlocuteurs (autres candidats) lui renvoyant, dans une réciprocité entre pairs, des points de vue différents.

Écoute sans jugement, congruence, empathie bienveillante

« Nous ne pouvons pas nous mettre à la place d'autrui et l'expérience qu'autrui a de lui-même nous reste à jamais interdite sous sa forme originare » (Ricoeur). Pour autant, nous avons la capacité d'essayer de ressentir l'expérience subjective de l'autre : c'est l'empathie qui demande de se placer à l'écoute de l'autre pour tenter de le comprendre (Rogers). Pour donner la possibilité au candidat de se dévoiler en confiance, je lui explique que mon écoute se veut sans jugement et sans interprétation. Écouter, c'est aussi savoir sortir de son propre cadre de référence pour prendre en compte ce que dit le candidat et le laisser raconter ce qu'il a à dire, lui permettre de dérouler son récit en restant présent, attentif et éveillé à l'autre dans la proximité (Breton).

⁵ J'ai eu la chance de faire moi-même une VAE pour obtenir le CAFERUIS.

⁶ Avec l'Association Auvergne Rhône-Alpes pour la VAE du travail social et de la santé (AVAETSS).

Au début du processus, le candidat peut manquer de confiance car il ne sait pas ce qu'on attend de lui. Il s'inquiète quand il comprend l'ampleur du travail d'explicitation que la VAE demande. Étant congruent, je lui dis qu'effectivement ce parcours demande du travail et qu'il s'engage dans un processus de changement qui va le remettre en question. Je lui explique qu'il doit être prêt à s'envisager différemment ensuite, mais qu'en même temps cela l'amènera, en fin de compte, à voir son expérience positivement.

Montrer de l'intérêt au candidat, faire preuve de bienveillance, cela passe par des gestes simples : être aimable, ouvert, disponible, avoir un regard bienveillant, une intonation de la voix apaisante. Prendre soin de la relation, c'est accepter de suspendre le travail d'explicitation quand cela devient nécessaire (évocations douloureuses, etc.), ne pas insister, savoir attendre et respecter la fragilité du candidat. Prendre soin, c'est également respecter la temporalité propre à chaque candidat dans son travail de maturation et d'écriture. C'est aussi l'accueillir dans un lieu neutre, chaleureux, calme, confortable, car le contexte dans lequel a lieu la rencontre est important. Chaque lieu est porteur de significations culturelles et symboliques qui favorisent (ou non) la relation.

L'explicitation de l'expérience

Dans ma pratique d'accompagnement, le candidat arrive généralement avec des évidences (positives ou non) sur son expérience qu'il peut expliquer mais sans y avoir encore porté un regard réflexif. Je commence par lui dire que nous allons concentrer notre attention sur son expérience et qu'il va être nécessaire d'explicitier celle-ci. Je dois alors lui montrer la méthode d'explicitation de l'expérience.

Passer de l'implicite à l'explicite

J'explique au candidat qu'il connaît son métier, qu'il en a l'expérience mais qu'il le connaît de manière implicite. Le travail de réflexivité sur l'expérience demande un effort de regard en arrière et j'invite le candidat à faire l'inventaire de son expérience professionnelle. Il s'agit, dans un premier temps, de laisser émerger cette expérience et de la déplier le plus possible en évitant surtout de la réduire au format du livret 2. Mon rôle

est d'amener le candidat à sortir du récit d'évocation de son expérience pour progressivement entrer dans le récit d'explicitation. Il s'agit de transformer l'expérience implicite (incorporée) en expérience explicitée. En faisant ressortir ses connaissances internes acquises dans le travail réel et en les confrontant au référentiel métier (du diplôme visé), le candidat comprend alors *comment* il travaille et voit émerger ses acquis (compétences qu'il met en œuvre).

Ce travail s'étale sur plusieurs mois afin de permettre un temps nécessaire de maturation chez le candidat. En effet, chaque rendez-vous génère chez lui une réflexion approfondie et c'est entre les temps d'accompagnement que se produit le travail d'écriture réflexive (en référence aux travaux de Lev Vygotski). Mais ce temps long peut entamer sa confiance tant que le candidat n'a pas pris conscience de cette nécessité. D'autre part, en prenant du recul sur son passé professionnel pour se projeter vers le futur, le candidat peut se sentir en déséquilibre, voire en danger et peut craindre, au début, de perdre le contrôle (du récit) de son expérience.

Compétence interrogative, posture d'étonnement

L'acte professionnel par lequel l'accompagnateur montre au candidat qu'il lui fait confiance, c'est la mise en situation dialogique, la délibération (Denoyel). Cette posture renvoie à la capacité de lâcher-prise de l'accompagnateur qui renonce à donner des conseils au candidat sur ce qu'il faudrait écrire, mais simplement à l'aider à « tenir conseil ». L'accompagnateur, qui est extérieur à la situation du candidat, est curieux mais pas intrusif. Il interroge le candidat avec des questions hospitalières et factuelles pour s'approcher de la situation que le candidat évoque. Il s'agit de comprendre comment le candidat a réalisé telle action et quelles connaissances il a mobilisées. Ces interrogations montrent l'intérêt que l'accompagnateur porte à l'expérience du candidat (Denoyel), ce qui lui permet d'être valorisé et de se sentir en confiance. L'accompagnateur, par son écoute centrée sur l'échange et sans jugement, donne au candidat la possibilité d'être écoutable, *entendable*. Et en dialoguant avec l'accompagnateur, le candidat est amené à s'écouter. Ainsi, les questions qui lui sont posées aident le candidat à mieux voir l'expérience qu'il présente et à comprendre ce qu'il raconte. Ce travail de

l'accompagnateur vient éclairer l'expérience du candidat qui peut se reconnaître capable par son récit et ainsi se faire confiance. Cette posture de naïf qui s'étonne de ce que dit l'autre permet à l'accompagnateur d'amener le candidat à s'interroger, à aller plus loin dans sa réflexion sur ce qu'il dit ou écrit. Toutefois, cette approche peut éventuellement étonner le candidat et susciter chez lui un sentiment de méfiance face à un accompagnateur qui agit comme s'il ne connaissait pas le métier dont parle le candidat.

Explicitation de l'expérience

L'accompagnateur est le tiers qui sert de médiateur au candidat pour lui permettre d'explorer, de regarder son expérience avec distance (recul, hauteur, pas de côté). Dans ma pratique, je l'aide à « déplier » le plus possible les situations qu'il évoque. Dans ce travail d'explicitation, on explore d'abord le *comment* plutôt que le *pourquoi*, ce qui évite au candidat d'avoir l'obligation de se justifier (Vermersch). Par l'interrogation, j'invite le candidat à parler de son travail, à apporter des précisions à propos d'un terme (vague, procédural), à faire une description qui fait référence à une action et qui permet de comprendre le déroulement du processus des opérations réalisées pour mener cette action. Le candidat découvre qu'il a mémorisé des aptitudes intéressantes au cours de son expérience, sans même le savoir. En faisant expliciter le candidat sur ce qu'il dit (ou écrit), celui-ci est amené à faire des liens entre des situations vécues et des gestes professionnels qui étaient jusqu'alors juxtaposés. Lorsque je lui pose une question, la formulation de sa réponse va l'aider à mieux comprendre comment il a procédé au fur et à mesure qu'il le raconte. En effet, ce n'est pas parce qu'on a fait une action qu'on sait comment on a procédé précisément. La démarche explicative amène le candidat à révéler ce qu'il ne connaît pas encore de son expérience. Cela aide à passer de la conscience en actes à la conscience réfléchie (Vermersch). Quand on a une bonne représentation mentale d'une situation, le candidat peut alors passer au *pourquoi* et au sens qu'il a mis dans cette action. Cette capacité à se questionner sur comment il procède dans ses actions permet au candidat de faire l'acquisition d'une nouvelle compétence (auto-explicitation).

Mais en dévoilant son vécu – sa part de lui-même –, le candidat s'expose car le questionnement sur son expérience le touche au plus près de ses émotions, de son ressenti lors de l'encodage de l'action dans sa mémoire. Là encore, l'accompagnateur doit être bienveillant afin d'amener le candidat à s'autoriser à interroger son expérience sans avoir l'impression de se mettre en danger dans son identité professionnelle.

Mise à distance de l'expérience

Un processus de glissement s'opère et progressivement l'accompagnateur amène le candidat à prendre le recul nécessaire pour commencer à se dissocier de son expérience (cf. schéma 2). Je préfère parler de dissociation du candidat avec son expérience et non pas de séparation car l'expérience reste toujours liée au candidat (trait épais) et il ne peut que s'en distancier mais pas s'en séparer – surtout pas !

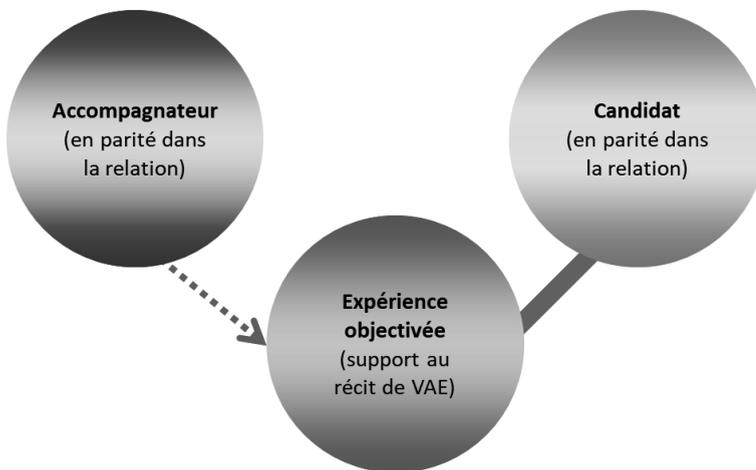


Figure 2 : Coélaboration du récit d'explicitation de l'expérience

Progressivement, il y a un processus de dissociation qui s'opère et qui permet au candidat de se décoller, se décaler, se décentrer de l'expérience dont il est porteur. À travers le reflet (l'écho) de l'accompagnateur, le candidat peut s'autoriser à regarder son expérience autrement que comme il la regardait ou pensait la connaître. En se dissociant de son expérience, le candidat peut se découvrir comme il ne s'était pas perçu jusqu'alors dans sa propre expérience. Et il prend conscience que lui et

l'expérience dont il fait référence – et dans laquelle il est impliqué –, ce sont deux choses différentes et qu'il est bien davantage que son vécu. Le candidat peut alors envisager de se voir différent de ce qu'il pensait être. Étant en confiance, le candidat peut sonder son expérience sans prendre le risque de la remise en cause, de la critique ou de la déstabilisation de sa personne, sans que cela le mette en danger dans son identité professionnelle. Il peut ainsi commencer à mettre du sens sur son vécu. Car mettre en mots et pousser hors de soi ce qui y était jusque-là enfoui, c'est apprendre à se raconter autrement (Ricoeur). Le fait de pouvoir interroger l'expérience, et d'accepter qu'elle puisse être autre que comme il pensait qu'elle était, permet au candidat d'affirmer, de lui-même et en confiance, l'identité professionnelle à laquelle il veut accéder.

*Prise de conscience et reconnaissance
de la valeur de l'expérience*

Le travail de réflexivité sur l'expérience déséquilibre le candidat. Mais en explorant son expérience avec distance et en la regardant différemment, le candidat peut prendre conscience des connaissances incorporées que l'expérience et l'habitude ont produites en lui. En démontrant que ses gestes sont maîtrisés en situation, il peut prendre conscience de ses acquis. On peut faire l'hypothèse que la confiance se retrouve dans cette prise de conscience qu'offre l'assurance de ce processus de dissociation qui ne signifie pas que le candidat va être amputé de cette connaissance ou de son expérience mais qu'au contraire cela lui permet de réaliser combien son expérience est pleine de capacités à agir de manière adéquate en situation de travail. Il réalise qu'il dispose des acquis nécessaires pour agir avec compétence et qu'il a des compétences car on apprend quand on comprend ce que l'on fait (Denoyel). Il peut ainsi reconnaître pleinement la valeur de son expérience. En se reconnaissant capable, le candidat se reconnaît dans son identité professionnelle. Il ne lui manque plus que le diplôme pour le confirmer socialement.

Faire le pari de la confiance émancipatrice

Dans cette démarche, l'accompagnateur amène le candidat à mobiliser ses propres ressources et à prendre des décisions par lui-même. Ainsi, le candidat a la possibilité d'avancer, en confiance, vers une plus grande autonomie. À un moment donné, le candidat en VAE ne dit plus *nous* dans son récit, mais *je*. C'est un *je* qui est raconté et qui rend son récit intelligible, partageable, qui peut être lu par l'accompagnateur, par le jury. C'est la dimension de la socialisation de l'écrit de VAE. La prise de distance par rapport au récit d'expérience et de mise en sens de cette expérience permet au candidat de s'émanciper de l'accompagnateur. Il y a là encore une prise de confiance du candidat. Et puis, à la fin, l'accompagnateur peut se retirer.

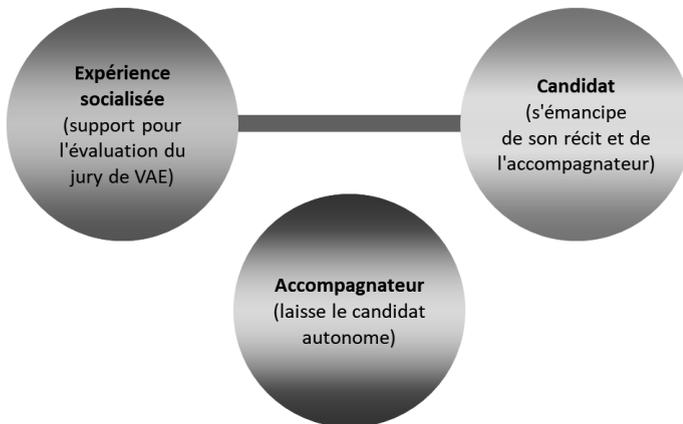


Figure 3 : Émancipation du candidat

Faire confiance dans les capacités du candidat

L'accueil bienveillant et l'explicitation sont essentiels. Mais il s'agit aussi de faire confiance dans les capacités du candidat. Car le reconnaître en tant que sujet responsable qui a des capacités d'improvisation et de raisonnement, c'est le mettre en confiance (Ricoeur). En lui reconnaissant le pouvoir d'exprimer ses propres capacités, le candidat peut s'autoriser à explorer seul son expérience et à y mettre le sens qui lui convient. Je lui donne la possibilité de se découvrir et de chercher les réponses et les

solutions qu'il possède en lui et qu'il est en mesure de mettre en œuvre à la hauteur de ses possibilités (capabilités). Il peut alors affirmer son identité d'acteur professionnel. En pratiquant ainsi, j'accepte de prendre le risque que le candidat tâtonne, fasse des erreurs, éprouve ses propres limites. Accepter que le travail d'explicitation du candidat soit incomplet et ne pas être tenté de le faire à sa place est la meilleure manière de lui laisser sa liberté d'action et de lui accorder confiance.

Promouvoir l'émancipation du candidat

Je conclus ma réflexion sur l'importance de la confiance émancipatrice dans l'accompagnement en VAE. Cette confiance se construit sur des relations libres et coopératives, sans dépendance. En abandonnant une confiance sujette à l'immédiateté des attitudes émotionnelles et à des projections sur autrui, on peut aller vers une confiance plus réfléchie, mesurée, rationnelle (envers la situation). Cela implique de goûter la liberté du non-contrôle : « La confiance est bien don d'hospitalité, et cela non par devoir, mais par bonheur » (Cornu). Cette posture implique de lâcher prise (l'emprise) dans la relation, sans intention et sans obligation de retour. C'est pouvoir apprécier ce qui circule « entre » si l'on ne demande pas de comptes. C'est accepter la réciproque mais sans attente et sans frustration si elle n'a pas lieu. Cette confiance-là repose sur le postulat qu'elle se joue dans une relation entre sujets capables et responsables qui se reconnaissent et se parlent, sans méfiance, dans le respect de la confidentialité, dans un cadre donné. C'est un lien qui libère les deux partenaires dans la relation. Cette confiance tranquille, distanciée, sans jugement, sans attente, acceptant sans émoi l'inconnu des êtres et des situations, permet à l'accompagnateur de rester attentif, ouvert, présent à ce qui se passe, à s'autoriser à ne pas savoir, à laisser l'autre libre de faire son chemin et à être prêt à ce qui peut advenir (Cornu).

Désormais, pour ma part, plus que l'obtention du diplôme par le candidat, je cherche à lui donner la possibilité de changement de soi et d'émancipation rendue possible par le travail d'explicitation de son expérience et de ses capacités. Car pouvoir se reconnaître soi-même capable (avant de l'être par le jury) renforce la confiance en soi !

Références bibliographiques

- ASSAYAG L. (2016), *Penser la confiance avec Paul Ricœur*, Études ricœuriennes, vol. 7.
- BRETON H. (2015), « Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation », *Éducation permanente*, n° 205.
- CLENET J. (2014), *Le flou et le travail du sujet en formation ; les désordres de la reconnaissance*, in Champy-Remoussenard, *En quête du travail caché*, Octares.
- CORNU L. (2006), *La confiance comme relation émancipatrice*, in Ogien A., Quéré L. (dir.), in *Les moments de la confiance*, Économica.
- DENOYEL N. (2014), « La délibération, tournant interlocutif de l'expérience », *Éducation permanente*, n° 198.
- PAUL M. (2016), *La démarche d'accompagnement*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- RICŒUR P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Gallimard.
- ROGERS C. (2005), *Le développement de la personne*, Paris : Dunod-InterEditions.
- VERMERSCH P. (2017) [1994], *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux : ESF