

Caractériser et développer les pratiques de l'accompagnement en VAE : Une contribution de la recherche

Borhène Chakroun

AGROSUP Dijon-EDUTER
bchakroun@yahoo.com

Mots-clés : Médiation, VAE,

Résumé. Dans cette communication, nous nous intéressons à deux concepts majeurs de la théorie de Vygotski, la médiation et la zone de développement, et nous essayons, notamment, d'aborder la relation entre ces concepts et les problèmes actuels liés au développement de différentes formes d'accompagnement des adultes. Nous prenons comme terrain la validation des acquis de l'expérience (VAE) en France. Dans ce cadre, nous nous efforçons de montrer comment ces concepts vygotskiens peuvent contribuer à caractériser et à développer les pratiques d'accompagnement en VAE.

1. Introduction

Dans la présente communication nous nous intéressons à deux concepts majeurs de la théorie de Vygotski, la médiation et la zone potentielle de développement (ZPD). Nous essayons notamment, d'aborder la relation entre ces concepts et les problèmes actuels liés au développement de différentes formes d'accompagnement des adultes. Nous prenons comme terrain l'accompagnement dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) en France. L'accompagnement en VAE dessine progressivement sa singularité parmi l'ensemble des pratiques sociales- de plus en plus nombreuses- portant la même dénomination (Cherqui-Houot & al., 2009). L'accompagnement en VAE est singulier car il comporte une série d'éléments en interaction: un processus d'apprentissage et de réalisation d'une tâche nouvelle, un système d'aide institutionnalisé, un ensemble de ressources mis à disposition et enfin de normes à respecter pour réussir.

Dans le cadre, la médiation nous intéresse à plusieurs titres : médiation des autres, médiation des artefacts et des prescriptions et enfin le caractère culturel des différentes médiations. Par ailleurs, l'activité des candidats à la VAE est inédite et accompagnée. C'est là où le concept de ZPD peut être utile pour analyser le lien entre une activité de découverte d'une situation et l'apprentissage de tâches nouvelles. C'est aussi là où se joue le lien apprentissage-développement. C'est enfin le lien entre la culture et la personne à travers des gestes, des jeux d'esprit et de langage, bref des aides possibles pour agir.

L'une des intentions principales de cette communication est d'examiner les formes, les conditions et les processus impliqués dans l'aide aux candidats à la VAE à l'élaboration de leur expérience. Notre hypothèse est qu'une grande partie des interactions que les accompagnateurs entretiennent avec les candidats contiennent de quoi aider ces derniers à agir en VAE et à apprendre à le faire. La communication s'appuie sur les résultats de nos travaux empiriques auprès de quatre accompagnateurs et du suivi de huit candidats VAE (Chakroun, 2009).

Nous commençons par présenter brièvement la VAE en France. Nous nous intéresserons principalement à l'étape de l'accompagnement un moment crucial où le candidat, dans une activité

conjointe avec l'accompagnateur, élabore son expérience vécue, la mobilise, l'organise, la formule dans une production écrite normée adressée au jury. Nous introduirons ensuite notre cadre théorique et nous efforcerons de montrer comment ce cadre peut contribuer à caractériser et à développer les pratiques d'accompagnement en VAE.

2. L'accompagnement : une caractéristique déterminante du dispositif VAE en France

Instituée en France par la loi du 17 janvier 2002, la VAE est un dispositif qui permet d'obtenir un diplôme, sur la base des compétences professionnelles acquises dans des expériences professionnelles et/ou personnelles. Le champ des diplômes accessibles est très large et couvre les diplômes professionnels de l'Education Nationale, les titres délivrés par les différents ministères certificateurs, les titres délivrés par les branches professionnelles ainsi que tous les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur.

L'accompagnement est une étape importante du parcours du candidat à la VAE. Ce parcours, variable selon les candidats, est structuré principalement autour de trois étapes clés : information et orientation, accompagnement et élaboration du dossier VAE, évaluation et validation des acquis. L'intérêt accordé à l'accompagnement constitue une constante depuis la loi de 2002, en passant par les différentes propositions d'amélioration¹. Reconnaisant la difficulté, pour les candidats, d'établir seuls « une relation adéquate entre leur expérience et le cursus universitaire », le législateur a institué une fonction d'accompagnement. Or en instituant cette fonction, le législateur a institué un cadre social autorisant voire encourageant qu'une personne puisse être aidée à faire quelque chose qu'elle ne pourrait faire seule : préparer un dossier de VAE.

L'accompagnement n'est pas obligatoire, il est méthodologique et considéré comme une prestation de service, rémunérée, limitée dans le temps. C'est un appui fourni au candidat pour la construction du dossier de validation, à travers l'analyse de son expérience, dont l'objectif est de mettre en rapport des savoirs d'action développés dans les situations de travail et des connaissances formalisées par le texte instituant le diplôme visé. Il s'agit de faire acquérir au candidat une méthode qui lui permettra, quand il travaillera seul, de décrire ses expériences dans les termes attendus par les jurys (Lainé, 2006). La construction du dossier VAE est une tâche à réaliser par tous les candidats quel que soit le dispositif même comme celui du Ministère en charge de l'emploi pour lequel la mise en situation constitue la part la plus fondamentale de l'évaluation. Le travail de construction du dossier correspond donc à l'élaboration d'un document évaluable, comportant les éléments nécessaires et suffisants pour permettre au jury d'évaluer et de valider les acquis de l'expérience du candidat (Mayen & Pin, 2010). La fonction d'accompagnement introduit ainsi la performance assistée comme paramètre légitime de la procédure d'évaluation.

Nous pouvons donc considérer que l'action de l'accompagnateur a pour but d'orienter l'activité du candidat, de faire « acquérir » des modes de penser, de raisonner et d'agir et d'apprendre un cadre permettant la construction d'un dossier de VAE, autrement dit, de comprendre comment fonctionne la VAE. , L'accompagnateur ne représente cependant pas, pour le candidat, un modèle à imiter. L'accompagnateur, par ses interventions, verbales ou non , va guider le candidat dans l'organisation et l'interprétation de son expérience en vue d'en tirer le meilleur parti. C'est en attribuant des significations aux événements, aux situations, aux actions et en attirant sur eux son attention que l'accompagnateur va apprendre au candidat à voir et à faire l'expérience de son expérience (Chakroun, 2009).

La VAE, comme dispositif, présente une série de caractéristiques qui la distinguent des dispositifs classiques d'évaluation ou de reconnaissance des acquis. La première est le caractère inédit de la

¹ Voir par exemple le rapport Benhamou : Albert-Claude Benhamou, La validation des acquis de l'expérience en actes, rapport de mission du 30 juin 2005.

VAE, pour le candidat. Une seconde est que le cadre dans lequel les candidats doivent agir, est constitué d'un système d'instruments et de normes dont il faut faire l'apprentissage pour agir efficacement dans le dispositif VAE. La troisième est le caractère déterminant de l'accompagnement pour la réussite d'une VAE (Mayen & Pin, 2010).

La réussite du candidat dépend de la qualité des médiations dont il bénéficie et de l'aide qu'il reçoit pour réaliser la tâche d'élaboration du dossier de VAE, d'où l'intérêt de comprendre comment fonctionne l'accompagnement. Cela nous ramène à une série de questions posées de façon récurrente par les accompagnateurs : Comment aider à faire exprimer l'expérience et comment le faire dans le cadre de la finalité particulière qu'est une validation des acquis ? Comment aider à l'élaboration d'un écrit, guidé par les cadres et outils proposés par le dispositif VAE ? Quel investissement de l'accompagnateur peut être efficace pour améliorer la performance du candidat ? Quelles sont les limites de l'aide proposée ?

Ces questions renvoient à des schémas théoriques qui semblent apporter des réponses pertinentes à ces questions. Abordons quelques concepts clé de ces schémas.

3. Le cadre théorique et son exploitation empirique

Avant de présenter le cadre théorique que nous utilisons pour analyser l'accompagnement en VAE, il est utile de distinguer deux aspects essentiels de l'accompagnement. Premièrement, l'accompagnement est inscrit nécessairement dans un contexte culturel historiquement et socialement marqué. La VAE est inscrite dans des projets sociétaux. C'est aussi une institution régie par des normes, des règles et des instruments (Olson, 2005). Deuxièmement, dans la VAE, l'accompagnement est institué.

Or, l'accompagnement est une forme d'aide, donc c'est une forme d'étayage. Néanmoins, ce que le candidat aura à faire pourra éventuellement se dérouler en dehors de la présence de l'accompagnateur. C'est pourquoi nous partons de l'hypothèse que tout au long du parcours, les accompagnateurs ont pour but de rendre une personne capable de réaliser en autonomie, même relative, certains actes. L'accompagnement consiste *in fine* à ce que le candidat puisse réussir à prendre en charge l'élaboration d'un dossier VAE et s'en acquitter, au moins partiellement et progressivement, tout seul. L'appropriation du cadre de la VAE se fait ainsi probablement à travers la préparation à poursuivre sans autrui une tâche que le sujet réalise d'abord avec et en collaboration avec l'autre. Un point sur lequel nous voulons insister, le candidat VAE, même s'il bénéficie d'une aide importante, est actif : il apprend par l'action et est placé dans des situations où il lui faut conduire des actions, avec un autre, à propos de sa propre expérience.

L'accompagnement en VAE se réalise principalement dans le cadre d'interactions avec les autres, interactions langagières dans lesquelles les choses sont nommées, les actions décrites et interprétées. Les travaux de Vygotski (1997) et de Bruner (1983) soulignent que c'est essentiellement au travers de nos interactions avec le monde que nous construisons une conception de ce que nous sommes et c'est au travers des interactions que la culture fournit des modèles d'action. Dans cette optique, le dialogue entre celui qui a le plus d'expérience et celui qui en a le moins, constitue le moyen fondamental par lequel la culture intervient sur le développement intellectuel (Troignon et Bromberg, 2007).

3.1 Médiation et zone de développement

Nous allons essayer de cerner le processus d'aide aux candidats VAE en faisant appel à des concepts Vygotskiens, comme ceux de médiation et de Zone Potentielle de Développement (ZPD) et surtout au modèle de tutelle de Bruner (1983 ; 1985 ; 1991).

La médiation est un thème transversal et récurrent dans les travaux de Vygotski. La médiation apparaît également comme un concept-clé dans un grand nombre d'études et recherches inspirées

des travaux de Vygotski (Kozulin & al, 2009, Wertsch, 2009, Mayen, 2009). L'intérêt de la conceptualisation de la médiation de Vygotski tient au fait qu'elle développe un cadre théorique très élaboré permettant d'une part, de distinguer entre médiateurs humains et symboliques et d'autre part, de comprendre comment ces deux catégories peuvent agir ensemble pour étayer le développement des individus en liaison avec les processus historico-culturels dans lesquels s'inscrit l'activité de ces individus.

Nous ne pouvons présenter en détail, la conceptualisation que donne Vygotski de la Zone Potentielle de Développement (ZPD). Contentons-nous ici d'en donner la définition « c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1978 cité par Bruner, 1983, p.287).

3.2 Les agents de médiation

Pour Kozulin (2009), la théorie vygotkienne stipule que le développement des processus mentaux supérieurs de l'enfant dépend de la présence d'agents médiateurs. Selon l'auteur (idem, p.12), la médiation se présente sous deux aspects : l'un humain, l'autre symbolique. Les approches qui s'intéressent au médiateur humain s'efforcent de répondre à la question : « Quel investissement de l'adulte peut être efficace pour améliorer la performance de l'enfant ? » Les approches qui s'intéressent aux médiateurs symboliques posent une autre question : « Quels changements peut-on attendre dans les performances, de l'introduction d'outils symboliques/médiateurs ? » (idem).

Selon Wertsch (1998; 2007), le concept de médiation dans les travaux de Vygotski, permet d'une part, de comprendre l'émergence et la définition des fonctions psychiques supérieures et d'autre part, de fonder les liens entre les processus historico-culturels et les processus mentaux des individus : « c'est parce que les humains internalisent les formes de médiations apportées par des forces culturelles, historiques et institutionnelles particulières que leur fonctionnement mental est situé de manière historico-culturelle » (Wertsch, 2007, p.178) (traduction libre). Enfin, les travaux de Vygotski (1985) soulignent la place centrale des instruments/outils dans la médiation. Pour l'auteur lorsque les individus les ont enfin acquis et intériorisés, fonctionnent comme médiateurs de leur processus mentaux supérieurs (idem).

Les travaux de Vygotski et de la majorité de ses disciples se sont principalement intéressés à l'étude de la médiation adulte-enfant notamment dans un cadre scolaire. Dans le cadre de la VAE nous pensons qu'il y a un ensemble de médiations à identifier mais qu'elles ne sont pas nécessairement de même nature que les médiations organisées dans un cadre scolaire. En effet, les candidats sont dans des situations non pas d'enseignement-apprentissage, mais plutôt dans un apprentissage social très organisé et médiatisé, bref un cadre de « médiation-apprentissage social » avec des rapports de place et de position sociale à occuper, des sens à développer, de nouveaux motifs et buts à élaborer (Chakroun, 2009). Par ailleurs, l'élaboration du dossier VAE est déjà complètement guidée : on apprend à le remplir du fait même qu'il y a différentes rubriques et instructions pour le faire. En effet, le dossier est lui-même un instrument d'apprentissage de l'élaboration du dossier. Nous pouvons, d'une manière radicale, considérer que le système d'instruments mis à disposition des candidats est déjà un dispositif d'apprentissage.

Dans la suite de cette communication, nous allons nous focaliser sur ces deux aspects- humain et symbolique- de la médiation. Nous allons nous servir chaque fois, des éléments théoriques en considérant la puissance du concept de médiation et en repartant des caractéristiques fondamentales de la zone potentielle de développement et de ses interprétations potentielles, pour aider à comprendre les situations d'accompagnement en VAE, et surtout caractériser la nature spécifique des médiations qui y sont en œuvre.

3.2.1 Le médiateur humain

L'auteur qui a développé d'une manière concrète le rôle d'autrui dans un processus d'instruction c'est Bruner. Ce dernier est parti de la notion de ZPD pour y ajouter une métaphore, inspirée également des travaux de Vygotski : il s'agit de l'« étayage », en anglais « scaffolding », qui « rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (1983, p.263).

Ce que montrent les études de Bruner et de ses collègues (idem) ce sont surtout des modalités de la médiation ou fonctions d'étayage. Bruner (1983) évoque une série de fonctions d'étayage que nous avons reprises à notre compte et adaptées au contexte de la VAE et que nous pouvons résumer comme suit :

- Enrôlement : Il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion du « candidat » envers les exigences de la tâche .
- Réduction des degrés de liberté : Cela implique une simplification de la tâche ou « une réduction de l'ampleur de la tâche », jusqu'au niveau où le candidat pourra reconnaître s'il a réussi ou non à « coller » aux exigences de la tâche ;
- Maintien de l'orientation : Il s'agit de maintenir le candidat « dans le champ » et donc à la « poursuite d'un objectif défini ».
- Signalisation des caractéristiques déterminantes : Il s'agit de signaler voire de souligner par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.;
- Contrôle de la frustration : Il s'agit selon Bruner d'une maxime du genre « la résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur, que sans lui » ;
- La démonstration : Il s'agit également de « présentation de modèle » de solution pour une tâche. Il ne s'agit pas d'une simple exécution de la tâche mais plutôt d'une « stylisation » de l'action qui doit être exécutée.

Bruner insiste sur le fait, que dans une situation d'interaction, un individu peut s'engager dans une activité plus complexe que celles qu'il est capable de maîtriser par lui-même. Pour l'auteur, l'activité conjointe aboutit à ce que l'individu finisse par s'approprier des performances précises.

Nous allons à présent montrer la complexité du travail effectué par les accompagnateurs et la part importante qu'ils occupent dans l'apprentissage de l'élaboration des dossiers de VAE par les candidats. Comme le note Mayen (2008) : « de la même façon les fonctions de Bruner peuvent être entendues dans une version « faible » qui en font un simple étayage d'un processus qu'elles contribuent peu à engendrer ou même à soutenir (...) Mais elles peuvent aussi être entendues dans une version forte que l'on appellerait plus historico-culturelle » (p.198). Dans ce qui suit, nous allons caractériser cette forme d'étayage 'forte'. Nous reprenons à cet effet le cas d'une candidate pour une VAE en vue de l'obtention d'un diplôme d'ingénieur des techniques agricoles. L'intérêt de ce cas, est non seulement que l'accompagnement a été déterminant pour faire progresser la candidate dans la réalisation de son dossier, mais aussi parce qu'il se fait 'dans la douleur' et que les extraits que nous présentons montrent que la candidate 'résiste', 'négocie' et en même temps 's'engage' dans l'action et apprend la tâche. Le matériel utilisé est tiré exclusivement d'une seule et même séance d'accompagnement tenue sur la base d'un texte transmis au préalable par la candidate à l'accompagnatrice. Elle intervient environ 8 mois après l'entrée de la candidate dans le dispositif VAE.

Pour d'« enrôler » la candidate dans la tâche, l'accompagnatrice ouvre la séquence par une question : « *Quand s'est dessinée l'organisation d'une filière en Lorraine ?* » orientant son attention vers le concept de filière agricole, mentionné dans le texte transmis par la candidate avant la séance d'accompagnement. L'accompagnatrice choisit ou propose, à partir de sa lecture du texte de la candidate, une première désignation globale de l'expérience de celle-ci, au moyen du concept de filière : « *Vous mettez d'entrée de jeu : Historique de la filière, et vous ciblez de 1900 à 1980* ». Face à l'incompréhension de la candidate : « *Je ne comprends pas votre question* »,

L'accompagnatrice explicite et réduit la tâche : « ...et pour vous là, c'était une organisation en filière ou non ? », maintient l'attention sur l'objet filière par ses questions et explique l'exercice à faire, les buts et sous-but : « Donc pour vous, une filière, c'est bien un mode d'organisation, c'est un système d'action organisé ? J'essaie de vous faire travailler sur l'analyse. Finalement est-ce que vous avez une définition qu'on pourrait dire d'un théorie opérationnelle de ce que vous avez construit dans cette mise en place ? Pour vous la mise en place de cette filière a commencé à se structurer quand ? (...) A partir du moment où vous êtes arrivée ? ».

La candidate confirme et en même temps réduit l'importance du fait : « oui c'est comme ça, mais elle aurait pu commencer avant » L'accompagnatrice précise les caractéristiques déterminantes, écartant les autres : « Peu importe ! » ; « ça n'a pas d'importance (...) ce n'est pas ça le problème, pas du tout, c'est que vous arrivez à un moment... vous rappelez l'historique. Je ne vous cache pas qu'en lisant le papier je me suis dit ... je ne suis pas sûre que les années que vous avez prises, ce soit le bon choix ». On est bien dans un prototype tutorial consistant à diriger l'attention vers ce qui est considéré comme le plus pertinent pour résoudre le problème ou réaliser la tâche. Autrement dit, ce que l'accompagnatrice demande à la candidate, c'est de focaliser son attention, momentanément du moins, sur l'un des facteurs et d'écartier les autres.

Plus loin, l'accompagnatrice explicite et donne à voir son action ; par exemple en décrivant ce qu'elle fait faire à la candidate : « Non, moi ce que j'essaie de vous montrer... c'est une piste comme une autre, mais du fait que, après tout, votre texte tourne autour de ce mot filière que vous empruntez depuis le début ». Elle crée ainsi un cadre de réflexivité pour la candidate.

Face à la résistance de la candidate et à son refus de s'engager pleinement dans la tâche : « Là on revient toujours sur le même problème qui est du positionnement que j'ai dans une filière qui s'est structurée mais où je ne suis pas la pièce maîtresse ; c'est bien le problème que j'ai soulevé depuis le début » (...) « Je ne vois pas... Qu'est-ce qui vous gêne ? », l'accompagnatrice cherche également à contrôler les frustrations de la candidate en se référant en permanence aux écrits et/ou aux paroles de celle-ci : « c'est ce que vous dites, vous en parlez ». L'accompagnatrice démontre, « stylise » pour utiliser les mots et les fonctions de Bruner, ce qu'il faut faire en se référant toujours à ce qu'a écrit la candidate : « La station de recherches ne s'est pas créée par hasard. Il y a eu des politiques mises en place, vous en parlez mais vous n'y faites pas référence quand vous le dites. C'est uniquement faire des liens. La station de recherches ne s'est pas mise en place par hasard. Vous dites dans votre texte qu'il y a eu un certain nombre de directives qui ont été annoncées ou des lois, et ces lois ont structuré votre filière. C'est ça l'analyse, ce n'est pas rester au stade du : il y a eu ça, on a fait ça mais : c'est parce qu'il y a eu ça qu'on a fait ça »

Restons avec l'accompagnatrice et analysons plus en détail les fonctions d'étayage mobilisées par l'intervention suivante : « Vous ne l'avez pas repris mais ça serait intéressant. Vous avez eu plusieurs décisions politiques qui ont fait que les choses ont pu se structurer. Après il y a eu des choix qui ont été faits vraisemblablement par les agriculteurs, par ceux qui avaient en main toutes les coopératives, donc ils ont structuré leur marché ; je lis ça comme ça. Ils ont structuré leur marché au niveau micro-économique c'est-à-dire au niveau des échanges, des coopérations entre les entreprises, au niveau de votre département ou de votre région, ensuite il y a eu une structuration de toutes les petites coopératives de votre région... Là je vous dis comme je lis votre document, je fais de l'analyse quand je lis parce que vous ne l'expliquez pas comme ça. Ensuite, je vois que ces petites coopératives ne se suffisaient pas à elles-mêmes et que les dirigeants ont décidé de s'organiser à un autre niveau qu'on pourrait appeler, je crois en termes de filière, méso-économique, c'est-à-dire régulation des opérateurs sur un marché local et régional et après... ». L'accompagnatrice, d'une part focalise l'attention « Vous ne l'avez pas repris mais ça serait intéressant » et d'autre part, explicite ce qu'elle comprend de l'écrit : « Là je vous dis comme je lis votre document ». Elle introduit de nouveaux concepts : régulation, niveaux micro et méso-économique et elle prend la place de la candidate pour expliquer ce que cette dernière veut dire, voire ce qu'elle doit comprendre de son propre texte et en général de sa propre expérience.

Le jeu d'esprit devient plus complexe et plus profond; l'accompagnatrice crée un cadre de réflexivité en dégagant ce que la candidate ne voit pas encore dans son expérience mais qui est en gestation puisque déjà mentionné dans son texte. Plus exactement, l'accompagnatrice prête à la candidate une démarche pour analyser et penser son expérience, c'est-à-dire pour passer d'une succession de faits et d'événements à des relations causales « *l'analyse, ce n'est pas rester au stade du : il y a eu ça, on a fait ça mais : c'est parce qu'il y a eu ça qu'on a fait ça* ». En somme, l'accompagnatrice prête à la candidate une forme de conception de la situation, et donc de son expérience, qui montre comment les choses dépendent les unes des autres, s'influencent les unes les autres.

L'accompagnatrice prend en charge une part de l'activité de la candidate qui ne comprend pas la tâche, résiste, se rebelle, car la tâche pose problème, « *Oui ça me laisse... je ne vois pas du tout, mais alors pas du tout* ». A ce stade de la séance d'accompagnement, il n'y pas encore prise de conscience, par la candidate, mais il y a un prêt de conscience de la part de l'accompagnatrice concernant les relations dynamiques entre certains événements « création de stations de recherches » ; « décision politique » ; « un certain nombre de directives qui ont été annoncées ou des lois et ces lois ... ». Il y a en fait un double prêt de conscience : d'une part, sur la façon d'utiliser son expérience pour réussir la VAE et d'autre part, sur ce qui s'est passé et sur ce qui, dans son expérience, est à faire valoir. En somme, en faisant travailler la candidate sur la mise en relation, sur la causalité, l'accompagnatrice l'incite à utiliser des formes de généralisation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) qui montrent qu'il y a bien maîtrise et prise de conscience.

Tout cet étayage, prêt de conscience, résistance et négociation aboutissent, plus tard, à une prise de conscience de la tâche et de la forme d'analyse proposées. Le mouvement de prise de conscience émerge, par exemple, par le biais d'expression de réflexivité par rapport à la tâche: « *je réfléchis à comment mettre en œuvre* ». La candidate saisit la conceptualisation et le jeu d'esprit proposés au début par l'accompagnatrice : « ... *micro-économique ou méso-économique, comment chaque coop s'est organisée avec ses adhérents et comment les 3 coops se sont organisées ensemble, ça d'accord, je vois à peu près* ». Elle découvre également comment elle doit élaborer son expérience pour la VAE, l'ampleur de la tâche et négocie : « *Ce qui m'inquiète, c'est qu'on en est à la page 5 et qu'il y en a 35 derrière* », confirmant ainsi qu'elle a saisi la tâche et pris conscience de ce qui était à faire : « *Justement, c'est bien ce qui m'inquiète, ça veut dire que...* ».

A partir de ce cas, nous avons rapproché les situations d'accompagnement des situations de tutorat. En effet, dans les situations d'accompagnement, on retrouve une tâche à réaliser qui fait l'objet d'un processus interactionnel constitué d'échanges verbaux et agis (Bruner, 1983, Mayen, 2003). Nous avons utilisé les fonctions de tutelle de BRUNER (Engagement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques importantes, gestion des frustrations et démonstration) pour caractériser l'aide apportée par l'accompagnateur au candidat. Outre l'adaptation des fonctions de BRUNER aux objets et à l'activité des protagonistes en VAE, nous avons pu également identifier de nouvelles fonctions d'étayage spécifiques à la VAE : il s'agit de fonctions déployées par l'accompagnateur pour aider le candidat à élaborer son expérience :

- Créer un cadre de la réflexivité : l'accompagnateur se doit d'engager le candidat dans un mouvement de prise de conscience de la tâche de candidat VAE et de l'expérience enquêtée.
- Introduire un nouveau facteur : cela implique l'introduction d'un nouveau facteur (par exemple un concept ou un fait) non pris en considération par le candidat pour la réalisation de la tâche.

Nous avons également montré que l'accompagnateur mobilisait certaines formes de jeux d'esprit que le candidat doit s'approprier, dans l'interaction, pour réaliser la tâche. Les formes de jeux d'esprit que nous avons pu identifier, dans ce cas, sont :

- Distinguer le pertinent de l'accessoire : le candidat doit distinguer dans son expérience ce qui est pertinent pour la VAE de ce qui est insignifiant ou peu pertinent.
- Passer de la narration à l'argumentation : procéder à l'analyse et à la synthèse à partir de sa propre expérience.

Nous avons aussi démontré que la collaboration accompagnateur/candidat était bien celle dont parle Vygotski lorsqu'il décrit la ZPD. C'est-à-dire une zone où les candidats peuvent au début réaliser avec une aide, ce qu'ils ne peuvent réaliser seuls. Il y a bien apprentissage d'une tâche inédite. Nous pouvons donc caractériser l'accompagnement comme une forme d'étayage, comme un dispositif d'aide à l'apprentissage au sens d'appropriation de la tâche, de ses instruments et de son contexte plus large. Soulignons aussi que dans le cas analysé, il y a également résistance et négociation. En effet, comme le souligne Chaiklin (2009, p.38) : « nulle part Vygotski n'affirme que l'apprentissage lié à la Zone de Développement Proximale se déroule de manière agréable ». Enfin, la médiation dépend avant tout de l'activité des candidats, des moyens personnels développés au fil du temps et de l'expérience notamment des ressources conceptuelles et pragmatiques acquises à partir des situations rencontrées et comme le disent souvent les accompagnateurs, les candidats sont « experts de leur expérience ».

3.2.2 Les médiateurs symboliques

La théorie de Vygotski insiste sur la différence entre les expériences vécues au contact immédiat de l'individu avec les stimuli de son environnement d'une part, et de l'autre celles où les interactions ont lieu en passant par la médiation d'outils symboliques (Kozulin, 2009). Parmi les plus célèbres de ces médiateurs symboliques, dans les travaux de Vygotski, nous retrouvons le nœud que l'on est censé faire à son mouchoir pour se rappeler certains faits ou certaines actions à réaliser. On y trouve également différents signes, symboles, des écrits, des formules, des graphiques, etc. (Vygotski, 1985). Or l'outil symbolique ne joue pleinement son rôle que si l'individu se l'approprie et l'intériorise en tant qu'outil psychologique capable d'organiser des fonctions cognitives et d'apprentissage individuel dans des contextes différents. Dans ce sens, la médiation de la signification est un moment essentiel de l'acquisition des outils psychologiques comme le note Kozulin, « parce que ces derniers (outils psychologiques) ne trouvent leur signification que dans les conventions culturelles qui les ont engendrés » (2009, p.21).

Qu'en est-il alors des médiateurs symboliques en VAE. L'étude de Mayen et Pin (2010) identifie une série de médiateurs symboliques dans le cadre de la VAE. Ces auteurs ont observé et interviewé des candidats VAE en vue de comprendre et de rendre compte des relations entre des personnes ordinaires et un dispositif conçu pour permettre l'exercice du droit à la VAE. Parmi les plus 'simples' de ces médiateurs symboliques, Mayen et Pin mentionnent «...aussi bien des éléments matériels, que l'aide de l'entourage et d'instruments psychologiques (...) par exemple pour mémoriser les idées qui viennent pour s'aider à rédiger... » (p.123). Par exemple, les auteurs mentionnent une candidate qui, au fil du temps, se donne les moyens de noter les idées qui furtivement lui viennent : « si quelque chose me venait, je me le marquais » (idem).

Ces instruments sont aussi mis à disposition par l'environnement. Par exemple, dans le cas d'un candidat que nous avons pu suivre dans nos propres travaux (Chakroun, 2010), c'est l'accompagnateur qui suggérait au candidat, à propos de l'élaboration du dossier VAE, d'identifier et d'utiliser un fil conducteur pour l'écriture : « Voilà, et puis quel a été votre rôle sachant que vraiment la chose qui me semble essentielle dans votre rédaction, c'est de dire que le fil rouge de tout ça, c'est de démontrer mes compétences d'ingénieur par rapport au référentiel, à partir de là, c'est ça qui doit guider votre rédaction tout le temps, et à chaque fois que vous écrivez quelque chose, c'est de dire qu'est-ce que ça va apporter au jury par rapport au référentiel sur lequel je veux... ». Dans un autre cas, l'accompagnateur proposait au candidat une mnémotechnique de mise en réserve « mettre dans un coin » (de) certaines parties du texte déjà élaboré pouvant lui servir ultérieurement : « je pense qu'il faut se les noter et puis les garder dans un coin et puis on verra en avançant, quoi ! il faut bien se les garder en tête, ça c'est sûr et puis... ».

Au-delà de ces outils 'simples', nos propres travaux (Chakroun, 2010) montrent que c'est un éventail très large de médiateurs symboliques de niveau très supérieur qui s'ouvre. On y trouve par exemple des jeux de langage et des formes de raisonnement. Ces formes de raisonnement, que nous avons nommées jeux d'esprit, sont des objets que nous avons mis en évidence et dont nous avons pu suivre, dans plusieurs cas, la destination (idem). Ces jeux d'esprit sont utiles aux candidats pour la description, l'analyse et l'argumentation de leurs activités et expériences passées -raisonner dans un contexte plus large ; identifier, construire et occuper une position, identifier une situation d'inflexion ou un événement clé ; identifier une situation comme élément d'une classe de situation ; comparer deux situations ; identifier les ressemblances et les différences ; adresser l'activité et le produit de l'activité au jury ; se mettre à la place du jury ; penser au référentiel.

Par exemple, dans le cas d'un candidat VAE pour une licence professionnelle, nous avons pu suivre pas à pas le déploiement du raisonnement attendu des candidats qu'est la synthèse. L'intérêt de cet exemple est que la synthèse s'est construite grâce à l'interaction et à partir d'un jeu de langage, transformé en jeu d'esprit spécifique, fréquemment utilisé par les accompagnateurs qui consiste à demander aux candidats de se mettre dans la situation vécue mais avec les yeux des experts d'aujourd'hui.

Au début, la question de la synthèse est un élément de pensée ordinaire mobilisée tout d'abord par le candidat sous forme de directif qu'il s'adresse à lui-même en parlant de son texte « *mais peut-être plus synthétique ?* ». La synthèse est alors reprise et validée par l'accompagnateur pour exprimer le risque d'avoir un texte trop long : « *Voilà, il va falloir peut-être être plus synthétique* ». Les deux protagonistes ne conceptualisent pas ce que serait la synthèse mais définissent précisément la tâche comme étant de synthétiser.

Le travail réalisé conjointement étant complexe, nous ne pouvons le présenter en détail (voir Chakroun, 2009). Nous allons plutôt identifier plusieurs actions effectuées par le candidat et mettre en relief l'aide de l'accompagnateur. Ce dernier part de l'écrit du candidat et de sa difficulté exprimée de faire une synthèse et de passer de la narration à l'argumentation : « *Est-ce que si je te posais la question un peu à brûle-pourpoint, même si bien sûr, c'est une expérience qui est lointaine pour toi... Je vais t'aider dans la façon de pouvoir répondre à cette question : aujourd'hui avec ton regard de formateur et de coordonnateur de formation, si tu regardes ce moment où tu as fait construire des meubles, fabriquer un bureau à des enfants, qu'est-ce que tu dirais que tu as acquis à ce moment-là, que peut-être tu as pu réinvestir après ? Il me semble que tu avais des intuitions déjà à ce moment-là, est-ce qu'on peut en parler un peu ?* ».

Ainsi, l'accompagnateur fait faire au candidat une série de mouvements : il lui propose d'abord de prendre de la distance « du recul » par rapport à son expérience. Plus précisément, il lui suggère de retourner dans le passé et de se retrouver dans cette expérience passée. Ce retour ne se produit pas de manière spontanée mais il est plutôt réalisé selon le point de vue du formateur expert qu'est devenu le candidat. C'est un jeu d'esprit mobilisé par l'accompagnateur pour créer un cadre de réflexivité. Il lui suggère ensuite de considérer la situation vécue comme faisant partie d'une classe de situations d'ingénierie pédagogique. Il lui propose ainsi d'adopter une méthode d'interprétation des faits qui donne à ceux-ci une signification nouvelle et les place dans un cadre d'ingénierie pédagogique en relation avec le référentiel. De même il lui suggère de montrer la situation comme un moment d'acquisition de compétences.

Ce jeu d'esprit est repris et mobilisé par le candidat : « *je me remets dans le contexte* ». Plus tard, le candidat montre qu'il a saisi le jeu d'esprit proposé par l'accompagnateur pour analyser et synthétiser son expérience en l'adressant à un jury. Il voit autrement son expérience, et ce qui est plus important, c'est qu'il prend du recul pour expliciter son action : « *Pour moi, c'était une exposition d'événements, un historique et ça me paraissait prétentieux de le raccrocher ou de dire ça tout de suite* » et voit quelle méthode mobiliser pour analyser et démontrer ses compétences « *...mais de la manière dont tu me l'exposes ça prend une autre dimension, l'angle d'attaque n'est*

pas du tout le même ». En fait, dans ce cas, l'acte de prise de distance à l'égard de son expérience de façon à l'élaborer pour une VAE, passe par un jeu d'esprit consistant à regarder l'expérience avec les yeux du formateur « *de l'expert en pédagogie* » d'aujourd'hui.

Tout ce mouvement aboutit, plus tard, à une formulation technique, et puis à un texte plus synthétique, plus centré en rapport avec le référentiel.

En résumé de ce cas, nous pouvons souligner l'apport des traces de l'activité comme médiation réflexive pour les candidats. Le dispositif VAE exploite les traces de l'activité passée des candidats. Il organise des confrontations entre le candidat et celles-ci. Le sujet se trouve alors en situation de produire un discours sur ses activités (passées) dans une situation de forte réflexivité. En fait, c'est grâce à la combinaison de la médiation des traces et de l'accompagnateur que le candidat procède à un retour réflexif sur ce qui s'est passé; il prend conscience des liaisons entre deux expériences et par conséquent parvient à analyser différemment son activité.

4. Conclusion

Voici pour terminer quelques leçons que l'on peut tirer, de la mise en relation des problèmes d'accompagnement en VAE avec les théories de Vygotski, pour caractériser le dit accompagnement et en esquisser les axes de développement au service des candidats.

Tout d'abord à propos de la pertinence du concept de médiation : le dispositif VAE est un cadre culturel, instrumenté, documenté, porteur d'une dimension de médiation forte. En effet, le dispositif VAE n'est pas seulement composé d'une activité essentielle à réaliser : élaborer un dossier VAE et le présenter à un jury. Il comporte également bon nombre de ressources pour y parvenir, parmi lesquelles le dossier lui-même, les différents guides et outils, les référentiels de diplôme, les programmes de formation et surtout la présence des autres et notamment des accompagnateurs.

Ensuite, nous pouvons considérer les principales étapes du parcours VAE (conseil et orientation, accompagnement, évaluation) comme des situations où l'activité des conseillers/accompagnateurs/jurys consiste à agir sur les capacités du candidat dans le processus d'apprentissage permettant de réaliser certains actes; cette notion peut-être considérée dans le sens enseignement-apprentissage. Or, en VAE, les candidats ne s'insèrent pas dans des situations de ce type car ils sont plutôt obligés de rentrer dans des cadres et une culture institutionnels, d'appliquer des procédures, des règles, d'utiliser des mots, des jeux de langage et des formes de connaissances déjà tout construits. On est donc fondamentalement dans ce qu'exprime bien Bruner (1991) par sa fameuse phrase « la culture donne forme à l'esprit ».

Enfin, nous avons essayé de montrer des pratiques spontanées des accompagnateurs. Celles-ci mobilisent subtilement les fonctions décrites par Bruner (1983). Elles nous éclairent sur les conditions qui permettent à l'accompagnement d'avoir un apport formatif et d'être utile pour réussir le processus d'élaboration de l'expérience dans le cadre de la VAE. Nous avons tenté de montrer en quoi les cadres théoriques proposés par Vygotski et Bruner pouvaient outiller et éclairer utilement les accompagnateurs dans leur travail avec les candidats. Nous avons mis en évidence l'importance des médiations humaines et symboliques et souligner l'importance de comprendre l'activité des candidats VAE. Les deux cas analysés, et les travaux d'autres auteurs (Mayen et Pin, 2010 ; Kozulin, 2009) montrent qu'aucune de ces dimensions n'est suffisante à elle seule. C'est pourquoi en dernier lieu nous pensons que les programmes de formation des accompagnateurs devraient être conçus pour développer leurs capacités à employer des approches d'accompagnement fondées sur les principes de l'apprentissage par médiation. Utiliser ce cadre théorique peut aider à construire des environnements correspondants aux besoins des candidats.

5. Références et bibliographie

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1985). Vygotski, an historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (Eds.), *Culture, Communication and cognition : vygotskian perspectives* (pp.21-34). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1991). ...car la culture donne forme à l'esprit – de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : Eshel.
- Chaiklin, S. (2009). La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. In Kozulin & al. (Eds.), *Vygotski et l'éducation : apprentissage, développement et contextes culturels* (pp.33-58). Paris : RETZ.
- Chakroun, B. (2009b). *La validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Eduter, Dijon.
- Cherqui-Houot, I., Pagnani,B., & Triby, E. (2009). Temporalités et distance dans l'accompagnement à la VAE (non-publiée).
- COMMISSION EUROPEENNE (2008). *Vers un cadre Européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Luxembourg : Commission des Communautés Européennes.
- Kozulin, A. (2009). Outils psychologiques et apprentissage par médiation. In Kozulin, A., & al. (Eds.), *Vygotski et l'éducation : apprentissage, développement et contextes culturels* (pp.7-32). Paris : RETZ.
- Mayen, P. & Pin, J.-P. (2010). L'activité de personnes ordinaires en VAE. *Rapport de recherche de l'unité propre « Développement professionnel et formation »*. Dijon : AGROSUP Dijon-EDUTER.
- Mayen, P. (2003). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation (non publiée), Université Pierre-Mendès France, Grenoble, France.
- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de la validation des acquis de l'expérience. *Travail et apprentissage*, 1, 58-75.
- Olson, D. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris : Retz.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154.
- Trognon, A., & Bromberg, M. (2007). *L'interaction sociale in Psychologie sociale et ressources humaines*. Paris : Puf.
- Vygotsky, L. (1930-1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp.39-48). Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Editions sociales.
- Wertsch J. (1998). *Mind as Action*. Oxford : Oxford University Press.
- Wertsch J.V. (2007). Mediation. In H. Daniels, Cole, M., & Wertsch, J.V. (Eds.), *The Cambridge Companion to VYGOTSKY* (pp. 178-192). Cambridge : Cambridge University Press.