

Inattendus et transformation des significations dans les situations d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience

SALINI, Deli Adele

Abstract

Cette thèse porte sur les dynamiques de signification traversant l'activité des conseillers et des candidats à l'entrée d'un parcours de validation des acquis de l'expérience. Selon une perspective d'anthropologie cognitive située, elle pointe la problématique d'anticipation qui caractérise l'expérience des candidats à la VAE. Les liens entre cette problématique et la dimension d'inconnu imprévisible, ou d'inattendu, qui caractérise la « culture VAE », sont soulignés, ainsi que l'apport essentiel des modes iconiques de signification pour « saisir l'expérience de la validation des acquis de l'expérience ». Par une enquête de terrain réalisée dans un centre suisse pour la VAE, sont mises en évidence les dynamiques individuelles de signification et les discordances et concordances d'interprétation entre acteurs. Ces résultats permettent une mise en perspective des implications sémiotiques de la diffusion de la VAE dans notre culture, ainsi que de donner des indications pour la formation des conseillers en ce domaine.

Reference

SALINI, Deli Adele. *Inattendus et transformation des significations dans les situations d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2013, no. FPSE 512

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27801>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section de Sciences de l'éducation

Sous la direction de Marc DURAND

**INATTENDUS ET TRANSFORMATION DES SIGNIFICATIONS DANS LES
SITUATIONS D'INFORMATION-CONSEIL EN VALIDATION DES ACQUIS
DE L'EXPÉRIENCE**

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de **Docteur en Sciences de l'Éducation**

par

Deli Adele SALINI
de
Riva San Vitale (Tessin)

Thèse No 512

GENÈVE, 28 janvier 2013

N° étudiant : 94-308-806

Membres du Jury de thèse :

Marc Durand, directeur, FPSE, Université de Genève ; Frédéric Yvon, FPSE, Université de Genève ; Christian Alin, Université Lyon 1 ; Patrick Mayen, ENESAD, Dijon ; Gilles Pinte, Université de Bretagne Sud.

Résumé

Cette thèse porte sur les dynamiques de signification traversant l'activité des conseillers et des candidats dans les situations d'information-conseil initiale pour la validation des acquis de l'expérience (VAE). Dans une perspective d'anthropologie cognitive située, et sur la base du cadre théorique sémio-logique de l'activité, elle pointe la problématique d'anticipation qui caractérise l'expérience des candidats des procédures de validation. Notamment sont soulignés les liens entre cette problématique et la dimension d'inconnu imprévisible, ou d'inattendu, qui caractérise la « culture VAE », ainsi que l'apport essentiel des modes iconiques de signification pour « saisir et faire saisir l'expérience de la validation des acquis de l'expérience ». Par une enquête de terrain réalisée dans un centre suisse d'information-conseil pour la VAE, sont mises en évidence les dynamiques individuelles de signification et les discordances et concordances d'interprétation qui en dérivent, tout au long des situations considérées. Ces résultats nous permettent une mise en perspective des questions ouvertes concernant les implications sémiotiques de la diffusion de la VAE dans notre culture, ainsi que de donner des indications pour la formation des conseillers en ce domaine.

Remerciements/Ringraziamenti

L'élaboration et la rédaction de cette thèse a été possible grâce à l'accueil, la patience, l'écoute, l'esprit critique et la confiance de plusieurs personnes, que je tiens à remercier en jouant entre ma langue et le français.

Je remercie d'abord les responsables de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue de l'État de Genève, pour m'avoir permis de réaliser ma recherche sur terrain à Qualifications+. Tutta la mia gratitudine va in particolare a Romaine Borgeat, Daniel Zwahlen, Christophe Crouzet et Frédéric Mudry, per avermi accolto nella loro équipe. Non solo mi hanno permesso di assistere alla loro attività per diversi mesi, fornendomi delle piste per comprenderla, ma hanno facilitato la riuscita concreta della ricerca, ispirando fiducia nei miei confronti da parte dei candidati e candidate alla VAE. Je remercie également toutes les candidates et tous les candidats qui ont été disponibles à participer à cette étude. Je les laisse anonymes, mais ils sont bien présents, chacun dans sa singularité, dans mes pensées.

Puis un grand merci à Pia et Momò. Car sans leur hébergement familial et constant à Genève, il m'aurait été impossible de vivre avec sérénité ma situation de pendulaire entre le Tessin et la Suisse romande. E naturalmente grazie a Imane per aver tentato inutilmente di correggere la mia pronuncia, e a Monica Zucchetti per aver tenuto sempre aggiornata la mia lista "per il futuro".

Un grazie di cuore ai compagni e alle compagne di avventura del laboratorio CRAFT, ainsi que à toutes et à tous les seminodistes qui, d'une manière ou d'une autre, ont accompagné ma recherche. Je les remercie pour les discussions, les doutes, les incertitudes et les découvertes, et pour la possibilité de dialoguer avec leurs textes. Un merci particulier à Philippe Veyrunes, pour la patiente et méticuleuse relecture de mes codages et pour ses précieuses observations. Je remercie aussi celle et celui qui ont essayé de rendre plus compréhensibles mes rédactions « apparemment » en français. Je suis leur reconnaissante d'avoir travaillé sur mes lacunes, dont je m'assume toute la responsabilité.

Je suis spécialement reconnaissante aux membres du jury de thèse, Christian Alin, Patrick Mayen, Frédéric Yvon et Gilles Pinte pour avoir accepté d'interagir avec mon travail,

et de l'apport de leurs commentaires pour le développement de ma réflexion. Un merci particulier à Edmée Ollagnier qui, tout en ne pouvant pas être présente au jury, me suit et me fait confiance depuis des années dans mes aventures universitaires.

Ringrazio l'Istituto universitario federale per la formazione professionale, per avermi lasciato del tempo a disposizione affinché potessi avanzare nel trattamento dei dati. Quelle settimane sono state decisive per superare uno scoglio che a momenti sembrava invalicabile. Ringrazio inoltre tutte le colleghe e i colleghi della sede IUFFP di Lugano per la solidarietà non assillante con cui hanno atteso che avanzassi nel mio percorso. Grazie di cuore a Monica Lupi, per il sincero interesse che ha sempre rivolto alla mia ricerca. Merci également au groupe de recherche "Acquis de l'apprentissage", et en particulier à Janine Voit, qui a été toujours présente dans les moments de découragement.

Grazie alla moltitudine di persone che ho incontrato in progetti di VAE, tra la Svizzera e l'Europa e che hanno contribuito a sviluppare la mia riflessione su questo tema. Al gruppo di *effe* per avermi fatto scoprire le pratiche di riconoscimento dell'esperienza. Alle amiche e agli amici dell'associazione LIMEN, con cui condivido idee e passioni da diversi anni. Grazie a tutti coloro che mi hanno dato credito e possibilità di agire, in progetti che sembravano inizialmente impossibili. Fra tutti un pensiero particolare al compianto John Konrad per la gentilezza e la fiducia dimostrata.

Ringrazio di cuore tutta la mia famiglia, i miei figli Tommaso e Lorenzo, e soprattutto il piccolo Daniele. Così come le molte amiche e amici, essi mi hanno accompagnata silenziosamente, e più che pazientemente, in questo percorso, rassegnandosi alla mia poca presenza. Et un chaleureux merci à Beppe et Marie Claire, pour leur confiance.

Grazie infine al mio direttore di tesi, Marc Durand, per avermi accolto e seguito in questo lavoro di ricerca, dalle prime idee che sembravano così certe, alle derive, alle confusioni e alle nuove scoperte. Grazie al suo riscontro puntuale, alla pazienza con la quale ha interagito con i miei testi improbabili, al suo rigore e senso dell'umorismo, questa tesi è potuta arrivare a conclusione. Je suis lui infiniment reconnaissante de m'avoir laissée libre dans ma pensée, tout en me soutenant.

Per concludere, dedico questo lavoro a mia madre, per avermi trasmesso la voglia di osare, e di non stare sempre "dentro le righe".

Table des matières

Résumé.....	2
Remerciements/Ringraziamenti	3
Table des matières	5
Liste des annexes (Tome 2)	12
Liste des figures.....	13
Liste des tableaux.....	15
Liste des abréviations.....	16
CHAPITRE 1 INTRODUCTION	17
1.1 Objet de l'étude et questions de recherche	18
1.1.1 L'information-conseil comme élément indispensable à la diffusion de la VAE	18
1.1.2. Une quête de correspondance entre le monde scolaire et le monde extrascolaire	20
1.1.3. Comprendre les enjeux qui caractérisent l'entrée dans une procédure de validation	21
1.2 Épistémologie et méthode.....	22
1.2.1 Un lien indissociable entre activité, cognition et signification	23
1.2.2 Méthode et modalité de mise en œuvre de la recherche.....	25
1.3 Les parties de la thèse.....	26
PARTIE 1 OBJET DE RECHERCHE, ANCRAGE THÉORIQUE ET DÉLIMITATION DE LA	
PROBLÉMATIQUE	29
CHAPITRE 2 L'INFORMATION-CONSEIL EN VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE	31
2.1 Les multiples implications des pratiques de VAE	32
2.1.1 La VAE à la confluence d'attentes et préoccupations hétérogènes	32
Modalités de diffusion et dénominations multiples	32
La procéduralisation des pratiques.....	35
Les différents acteurs intéressés et leurs attentes	35
2.1.2 Une composante de l'orientation tout au long de la vie.....	36
2.2 L'information-conseil dans les procédures de VAE en Suisse	38
2.2.1 Le cadre de référence des procédures de VAE.....	38
2.2.2 L'information-conseilcomme dimension transversale.....	40
2.3 L'activité des professionnels de l'information-conseil en VAE	41
2.3.1. Une activité professionnelle en voie de définition.....	43
2.3.2 Articuler l'information et le conseil dans un climat de confiance	45

2.3.3 Une co-activité qui se reconfigure tout au long de son déroulement.....	48
CHAPITRE 3 APPROCHE ET MODALITÉ D'ÉTUDE DE L'ACTIVITÉ HUMAINE.....	50
3.1 Une centration sur l'activité.....	51
3.2 Le programme de recherche « cours d'action »	52
3.2.1 Conditions de scientificité	52
3.2.2 L'enracinement dans l'approche enactive	53
La « dé-marginalisation » du corps	56
De la représentation à la signification	57
3.2.3 Les hypothèses complémentaires à l'approche enactive.....	60
La dimension vécue de l'activité et la conscience préreflexive.....	60
Le caractère intrinsèquement individuel-social de l'activité	61
La perspective sémiotique	61
Le caractère cultivé de l'activité	62
La dimension anthropologiquement constitutive de la technique	63
3.3 L'étude de l'activité humaine selon le programme CdA	64
3.3.1 Les objets théoriques d'étude de l'activité	65
Le cours d'action.....	65
Le cours d'expérience	66
Le cours d'in-formation.....	66
Le cours de vie relatif à une pratique	67
3.3.2 L'observatoire des objets théoriques de l'activité	67
3.3.3 Le cadre d'analyse sémio-logique de l'activité.....	70
3.4 Notre positionnement théorique et méthodologique.....	70
CHAPITRE 4 LE TERRAIN DE L'ÉTUDE	73
4.1 Un dispositif pour la qualification professionnelle des adultes	74
4.1.1 L'entrée dans la procédure de VAE et les entretiens d'accueil	76
4.1.2 Participants	77
Les conseillers	78
Les candidats.....	78
4.2 La présence sur terrain.....	79
4.2.1 Positionnement de la chercheuse	80
Engagement	80
Culture propre	81
4.2.2 Modalités de contractualisation	81
4.3 Le recueil des données.....	83
CHAPITRE 5 L'ÉTUDE PRÉALABLE.....	86
5.1 Traitement des données ressortant de l'étude préalable	87

5.2 Résultats.....	88
5.2.1 Les contenus abordés et leur enchaînement	88
5.2.2 Un cadre participatif asymétrique.....	90
5.2.3 Modalités diversifiées de préfiguration du futur	91
5.2.4 Des problématiques typiques.....	93
5.2.5 Entre attentes et investigations silencieuses	94
5.2.6. Au croisement de différents types d'intervention	95
CHAPITRE 6 LA DÉLIMITATION DE LA PROBLÉMATIQUE	97
6.1 Saisir et anticiper l'expérience de la VAE	98
6.1.1 Une forme d'intervention dans un entre-deux culturel	98
6.1.2 Une dimension formative implicite et structurante.....	100
6.1.3 Une problématique de signification et d'anticipation de l'inconnu	101
6.2 Délimitation des pistes d'exploration et du questionnement	102
6.2.1 Synthèse des premiers résultats de la recherche.....	103
6.2.2 Une double exploration pour saisir la dimension intrinsèque de l'activité.....	104
PARTIE 2 LA SIGNIFICATION ET L'INCONNU : CONSTITUTION D'UNE PERSPECTIVE	
THÉORIQUE DE COMPRÉHENSION.....	106
CHAPITRE 7 PEIRCE ET LA SIGNIFICATION	108
7.1 La construction progressive d'une théorie de la signification	109
7.2 Le mouvement du signe	111
7.2.1 Les composantes du signe.....	111
7.2.2 <i>Semiosis</i> et sémiotique.....	114
7.3 Le développement des modes de catégorisation du connaissable	115
7.3.1 La « nouvelle liste des catégories » et la « pensée – signe ».....	115
7.3.2 La logique des relations.....	117
7.3.3 La phanéroscopie et les catégories de l'expérience.....	120
7.4 Le pragmatisme et le mouvement de la pensée	124
7.4.1 Du doute à l'habitude.....	125
7.4.2 Les formes de l'inférence	129
7.4.3 La dimension dialogique de la pensée	132
7.5 Du signe triadique à une <i>semiosis</i> hexadique	132
7.5.1 La répartition des Objets.....	133
7.5.2 La répartition des Interprétants.....	133
7.6 Temporalité et <i>semiosis</i>	137
7.6.1 Le principe de continuité.....	137
7.6.2 Le temps et les catégories de l'expérience	138

CHAPITRE 8 LES MODES ICONIQUES DE LA SIGNIFICATION.....	143
8.1 Peirce et la catégorie des icônes.....	144
8.1.1 Modes de relation entre Representamen et Objet.....	144
8.1.2 La sous-catégorisation des icônes.....	146
8.2 La théorie de la métaphore conceptuelle.....	149
8.2.1 Des modes de catégorisations enracinés dans l'expérience.....	149
8.2.2 Entre expérience, rationalité et capacité imaginatrice.....	151
CHAPITRE 9 L'ACTIVITÉ-SIGNE ET LE CADRE D'ANALYSE DU COURS D'EXPÉRIENCE.....	157
9.1 Une théorie de la signification cohérente avec l'hypothèse de l'enaction.....	158
9.1.1 Délimitation du cadre de description et d'analyse de l'activité.....	159
9.1.2 De la sémiotique peircienne à l' <i>activité-signe</i>	161
9.2 Cadre théorique de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience.....	164
9.2.1 Le signe abstrait.....	164
9.2.2 Les composantes du signe hexadique et leurs relations.....	165
<i>Engagement dans la situation [E]</i>	167
<i>Structure d'Anticipation/Actualité potentielle [A]</i>	167
<i>Culture propre ou savoir situé [S]</i>	167
<i>Representamen [R]</i>	169
<i>Unité de cours d'expérience [U]</i>	169
<i>Interprétant [I]</i>	169
9.2.3 Les structures significatives du cours d'expérience.....	170
9.2.4 Cours d'expérience et temps vécu.....	171
9.3 Indications pour la mise en œuvre de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience.....	173
CHAPITRE 10 UN CADRE DE COMPRÉHENSION DES DYNAMIQUES DE SIGNIFICATION DE L'INCONNU.....	175
10.1 La signification et l'inattendu.....	176
10.1.1 Le connu, l'inconnu et l'inattendu.....	178
10.1.2 Les constituants de l'anticipation de l'avenir.....	180
10.1.3 La métaphore comme avancée dans l'inconnu.....	183
10.2 Délimitation des questions pour l'analyse du cours d'expérience.....	186
PARTIE 3 MISE EN ŒUVRE DU CADRE D'ANALYSE DU COURS D'EXPÉRIENCE.....	189
CHAPITRE 11 CONSTITUTION ET TRAITEMENT DES DONNÉES DU COURS D'EXPÉRIENCE.....	191
11.1 La constitution des données du Cours d'Expérience.....	192
11.2 Le traitement des données.....	193
11.2.1 Organisation des tableaux du codage.....	194
11.2.2 Identification des composantes du signe hexadique.....	195

<i>Identification des Unités de cours d'expérience</i>	196
<i>Identification du Representamen</i>	197
<i>Identification de l'Engagement</i>	198
<i>Identification de la Structure d'anticipation</i>	199
<i>Identification de la Culture propre</i>	200
<i>Identification de l'Interprétant</i>	200
11.2.3 Identification et mode de présentation des caractères typiques de l'expérience des acteurs ...	203
CHAPITRE 12 DES MÉTAPHORES POUR DÉCRIRE LA VAE	208
12.1 Des métaphores typiques pour chaque conseiller	209
12.1.1 La VAE c'est... parcourir un territoire	209
12.1.2 La VAE c'est... aller au noyau	211
12.1.3 La VAE c'est... puiser dans un réservoir	212
12.1.4. La VAE c'est... trouver des correspondances	214
12.2 La VAE c'est... un ornithorynque ?	215
CHAPITRE 13 ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoA ET DiRu	217
13.1 Contexte de la SEA	218
13.2 Analyse du cours d'expérience de CoA	219
13.2.1 Types d'engagement de CoA	219
13.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoA	222
<i>Montrer la spécificité de la culture de la VAE</i>	222
<i>Un candidat qui pose des questions inattendues</i>	223
<i>Un schéma doublement utile</i>	225
13.3 Analyse du cours d'expérience de DiRu	226
13.3.1 Types d'engagement de DiRu	226
13.3.2 Traits typiques de l'expérience de DiRu	228
<i>Les risques à éviter et les choses à faire</i>	230
<i>J'ai appris quelque chose de nouveau</i>	231
13.4 Articulation des cours d'expérience entre CoA et DiRu	233
CHAPITRE 14 ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoB ET TeJo	235
14.1 Contexte de la SEA	236
14.2 Analyse du cours d'expérience de CoB	237
14.2.1 Types d'engagement de CoB	237
14.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoB	241
<i>Elle fait quoi exactement ?</i>	241
14.3 Analyse du cours d'expérience de TeJo	246
14.3.1. Types d'engagement de TeJo	246
14.3.2 Traits typiques de l'expérience de TeJo	248

<i>Quand on va à l'école il faut se préparer</i>	250
14.4 Articulation des cours d'expérience entre CoB et TeJo	253
CHAPITRE 15 ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoC ET KeMo	255
15.1 Contexte de la SEA	256
15.2 Analyse du cours d'expérience de CoC	257
15.2.1 Types d'engagement de CoC.....	257
15.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoC	259
<i>Accompagner le choix</i>	260
15.3 Analyse du cours d'expérience de KeMo	264
15.3.1 Types d'engagement de KeMo.....	264
15.3.2 Traits typiques de l'expérience de KeMo	267
<i>Se former c'est bien mais... il faut avoir la pratique</i>	268
<i>Changer pour rester...</i>	269
15.4 Articulation des cours d'expérience entre CoC et KeMo	271
CHAPITRE 16 ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoD ET HuMo.....	276
16.1 Contexte de la SEA	277
16.2 Analyse du cours d'expérience de CoD	278
16.2.1 Types d'engagement de CoD.....	278
16.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoD.....	281
<i>À quoi s'attend-elle par rapport à la VAE ?</i>	281
<i>L'adéquation entre l'expérience et le titre</i>	282
<i>Garder l'équilibre entre le rôle de conseiller et celui de formateur</i>	283
16.3 Analyse du cours d'expérience de HuMo.....	284
16.3.1 Types d'engagement de HuMo	284
16.3.2 Traits typiques de l'expérience de HuMo.....	285
<i>Cette jungle des modules</i>	287
<i>Ça me fait penser à ma pratique</i>	287
<i>Il y a aussi une auto-évaluation</i>	288
16.4 Articulation des cours d'expérience entre CoD et HuMo	290
PARTIE 4 CONCLUSION ET PERSPECTIVES	292
CHAPITRE 17 CARACTÉRISTIQUES TYPIQUES DE L'INFORMATION-CONSEIL EN VAE.....	294
17.1 Traits typiques de l'expérience des acteurs impliqués dans l'information-conseil initiale en VAE	295
17.1.1 Aspects typiques de l'expérience des candidats	295
<i>Récolter pour réussir</i>	295
<i>Un clivage entre les significations de la formation et de l'expérience</i>	297

<i>Comprendre la signification de la VAE, entre bricolages et déconstructions</i>	298
17.2 Aspects typiques de l'expérience des conseillers.....	303
<i>Accueillir et supporter les candidats</i>	303
<i>Comprendre pour faire comprendre</i>	304
<i>Faire évoluer sa professionnalité</i>	307
17.1.3 Aspects typiques de l'articulation de l'expérience entre les candidats et les conseillers	308
<i>La quête et l'offre d'une base fiable</i>	308
<i>Entre récolte et échange : des attentes dissonantes</i>	309
<i>Le développement progressif d'un rapprochement des significations</i>	310
17.2 Une formation à l'inattendu de la VAE	312
17.2.1 L'inconnu imprévisible de la « culture VAE »	312
17.2.2 Le caractère explicitement formatif de l'information-conseil pour la VAE	317
CHAPITRE 18 CONTRIBUTIONS ET OUVERTURES DE LA RECHERCHE	322
18.1 Gérer des situations en mutation constante	323
18.1.1 Les transformations des SEA	323
18.1.2 Former des conseillers en validation.....	326
18.2 Apports et possibles ouvertures de la recherche	328
18.2.1 Comprendre c'est anticiper.....	328
18.2.2 Mimesis et compréhension	330
18.2.3 Semiosis et dynamique des apprentissage.....	331
RÉFÉRENCES	333

Liste des annexes (Tome 2)

	<i>N° page du Tome 2</i>
Annexe 1. Agenda chronologique de l'activité sur terrain	3
Annexe 2 Registre de tous les entretiens pris en compte dans la recherche	4
Annexe 3. Extraits de la brochure de présentation de Qualifications+ (version 2008)	6
Annexe 4 Fiche jaune consignée aux candidats lors de la SEA	7
Annexe 5 Texte de la lettre utilisée pour présenter la recherche aux candidats	8
Annexe 6 Exemple de la lettre envoyée aux candidats pour demander leur participation aux séances de RSD par autoconfrontation	9
Annexe 7 Exemple des courbes de prise de parole entre Conseiller et Candidat	10
Annexe 8 Exemple de la synchronisation des récits réduits d'un conseiller et d'un candidat	11
Annexe 9 Exemple d'un tableau de codage des Unités de CdE	17
Annexe 10 Exemple de feuille de calcul présentant la codification numérique du tableau de codage des U de CdE	74

Liste des figures

Figure 1	Les cinq phases de la procédure de VAE en Suisse	41
Figure 2	Le trois composantes du signe de Peirce et leurs relations	112
Figure 3	Les trois trichotomies du signe selon leurs relations	120
Figure 4	La formulation avancée du signe selon Peirce	136
Figure 5	Structure du signe abstrait, et relations entre catégories	165
Figure 6	Étapes du passage d'un état de préparation à un autre dans la dynamique du signe hexadique	168
Figure 7	La formulation avancée du signe selon Peirce en rapport avec les trois catégories de l'expérience	177
Figure 8	Les composantes du signe hexadique selon Theureau en rapport avec les trois catégories de l'expérience	177
Figure 9	Mode d'organisation des tableaux de codage des données	195
Figure 10	Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants (extrait du CdE de DiRu)	206
Figure 11	La VAE est un voyage sur un territoire dont il faut repérer les étapes et les acteurs	210
Figure 12	La VAE nécessite de se concentrer sur le dossier de preuve qui est le 'cœur' du système	212
Figure 13	La VAE demande de puiser dans le champ d'expérience les activités correspondantes au champ du diplôme	213
Figure 14	La VAE demande de trouver des correspondances entre l'expérience et le titre visé	214
Figure 15	Engagements types issus du CdE de CoA	220
Figure 16	Engagements types issus du CdE de DiRu	226
Figure 17	Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants, dans le CdE de DiRu	229
Figure 18	Engagements types issus du CdE de CoB	238
Figure 19	Engagements types issus du CdE de CoB	246
Figure 20	Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les	249

	inattendus et les interprétants, dans le CdE de TeJo	
Figure 21	Engagements types issus du CdE de CoC	258
Figure 22	Engagements types issus du CdE de KeMo	265
Figure 23	Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants, dans le CdE de KeMo	267
Figure 24	Engagements types issus du CdE de CoD	279
Figure 25	Engagements types issus du CdE de HuMo	285
Figure 26	Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants, dans le CdE de HuMo	286

Liste des tableaux

Tableau 1	Liste des contenus traités lors des SEA	88
Tableau 2	Trame typique des SEA	89
Tableau 3	Les trois formes de l'inférence	130
Tableau 4	Les six catégories de l'in-formation qui structurent le signe abstrait	164
Tableau 5	Correspondances entre les catégories du signe abstrait et celles du signe hexadique	166
Tableau 6	Les formes de prévisibilité des situations	182
Tableau 7	Exemple d'un protocole de mise en correspondance	193
Tableau 8	Exemple d'Unités de CdE	197
Tableau 9	Synthèse des éléments pris en compte pour le traitement des données	202
Tableau 10	Mise en correspondance numérique des États affectifs, des Inattendus et des Interprétants	206
Tableau 11	Extrait du récit réduit des 15 premières U de CdE de CoA	224
Tableau 12	Extrait de l'U8 du CdE de DiRu	230
Tableau 13	Accompagner à décrire son travail « à la première personne »	243
Tableau 14	Il faut raconter son activité en détail	252
Tableau 15	Divergences d'opinion entre CoC et KeMo	272
Tableau 16	La métaphore de la gare et du train	275
Tableau 17	Faire comprendre les enjeux de l'évaluation	280
Tableau 18	Cycle de recherche de HuMo autour de l'autoévaluation	289

Liste des abréviations

A	Anticipation, ou Structure d'anticipation (une des composantes du signe hexadique élaboré par Theureau)
CdA	Cours d'Action
CdE	Cours d'expérience
CFC	Certificat fédéral de capacité (titre suisse de formation professionnelle de niveau secondaire II)
DQA	Dispositif de qualification des adultes (terrain de recherche de cette thèse)
E	Engagement (une des composantes du signe hexadique élaboré par Theureau)
I	Interprétant (à la fois une des composantes de la triade sémiotique de Peirce et une des composantes du signe hexadique élaboré par Theureau)
OFPC	Office de la formation professionnelle et continue du Canton de Genève
R	Representamen (à la fois une des composantes de la triade sémiotique de Peirce et une des composantes du signe hexadique élaboré par Theureau)
RSD	Remise en situation dynamique
S	Savoir ou Culture propre de l'acteur (une des composantes du signe hexadique élaboré par Theureau)
SEA	Séance d'entretien d'accueil (situation d'entretien d'information initiale qui a été objet de cette thèse)
U	Unité de cours d'expérience, ou unité de signification (une des composantes du signe hexadique élaboré par Theureau)

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Ce chapitre délimite l'objet de l'étude par rapport à l'ensemble des pratiques de validation des acquis de l'expérience (VAE), et donne des indications sur la structure de la thèse et sur les conceptions théoriques et méthodologiques qui la spécifient. Il est structuré en trois sections.

La Section 1 présente l'objet de l'étude et ses finalités.

La Section 2 présente les points clés de notre approche théorique et la modalité de mise en œuvre de la recherche.

La Section 3 synthétise les éléments principaux des différentes parties de la thèse

1.1 Objet de l'étude et questions de recherche

Notre thèse décrit et analyse les dynamiques de signification qui caractérisent l'activité des acteurs impliqués dans les pratiques d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience (VAE), afin de contribuer au développement des interventions des professionnels en ce domaine. Réalisée selon une approche d'analyse de l'activité, cette thèse se situe dans le contexte de la formation des adultes et celui de la formation professionnelle. Elle porte d'une part sur les caractéristiques d'un moment particulier du cycle de vie personnel et professionnel des individus qui sont intéressés à accéder à une procédure de VAE, les candidats, d'autre part sur la spécificité de l'activité professionnelle des intervenants dans ce domaine : les conseillers en validation.

Afin de contextualiser et délimiter notre objet d'étude, nous précisons dans cette section : (a) comment l'information-conseil se situe dans l'ensemble des pratiques de validation ; (b) la problématique générale qui caractérise cette étape des procédures de VAE ; ainsi que (c) notre questionnement à ce propos.

1.1.1 L'information-conseil comme élément indispensable à la diffusion de la VAE

Depuis le début de ce siècle, on assiste en Europe à une évolution significative des indications législatives et des procédures concernant la reconnaissance et la légitimation des différentes formes d'apprentissage. En conséquence la reconnaissance des apprentissages informels et non formels, préalablement axée de façon prioritaire sur l'accompagnement à la reconnaissance personnelle et/ou à la validation professionnelle, s'oriente de plus en plus vers une légitimation officielle ou validation des acquis de l'expérience (ADMÉE, 2004 ; Assemblée fédérale de la confédération Suisse, 2002 ; EAEA, 2006 ; Cedefop, 2009 ; OCDE, 2004 ; OFFT, 2007, 2010 ; Valida, 2006).

Dans ce cadre, un ensemble de directives, indications instrumentales, guides et fonds financiers, mis en œuvre par les systèmes nationaux de certification des titres, soutiennent et règlementent une profusion de projets qui sont insérés dans les programmes « Éducation et formation 2010 » et « Éducation et formation 2020 ». Ces projets sont promus par l'Union européenne et les pays membres de l'Association européenne de libre-échange

(AELE) dont la Suisse fait partie. Les objectifs principaux de ces programmes sont : (a) la promotion d'une société de la connaissance ; (b) la construction d'interactions entre différents domaines de développement des connaissances ; (c) la comparabilité et la possibilité de transfert des formations et qualifications (Conseil de l'Union Européenne, 2001).

Dans le cas spécifique de la VAE, toutes ces indications amènent de nouvelles exigences qualitatives et méthodologiques pour répondre aux requêtes de transparence et fiabilité des procédures de validation avancées par l'Union Européenne et par les cadres nationaux (Cedefop, 2009 ; Kaemingk, 2006 ; OFFT, 2010). Ces exigences se fondent sur les principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles. Ces principes soulignent que les intervenants doivent fournir des avis, conseils et informations sur les systèmes et approches concernant la validation des acquis non formels et informels (Conseil de l'Union Européenne, 2004).

L'exigence de promouvoir l'information et le conseil au sein des pratiques de VAE, en tant que moyen d'assurer l'accès à ce droit à tout public, est préconisée aussi par plusieurs documents de l'Union Européenne et de la Suisse (e. g. Assemblée Fédérale de la Confédération Suisse, 2002 ; Bjørnåvold, 1997, 2000 ; Conseil de l'Union Européenne, 2004 ; OFFT, 2007, 2010). Dans les Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels (Cedefop, 2009), il est souligné l'importance pour les personnes intéressées de pouvoir bénéficier de conseils impartiaux et éclairés, adaptés à leurs besoins afin qu'elles puissent s'engager dans le processus de validation et prendre des décisions tout au long de ce processus. L'information-conseil pour la VAE se situe ainsi dans un cadre porteur de différents niveaux de complexité qui, comme indiqué par Cortessis (2010), montrent que les pratiques de VAE reposent sur l'exigence de susciter l'adhésion collective et individuelle en amont de toute procédure.

Plus concrètement, l'information-conseil dans le domaine de la VAE se caractérise par trois sortes d'intervention : (a) la mise en circulation d'informations « tout public » distribuées par différents acteurs et médias, souvent sous forme de « portail d'entrée » publiés sur le web ; (b) la proposition de séances d'information collectives destinées aux différents acteurs de la formation ; (c) l'offre d'entretiens d'information-conseil individuels ou en petits groupes pour les individus qui envisagent d'entamer ce type de procédure. Ces entretiens prennent deux formes possibles : l'une permet aux demandeurs potentiels

d'évaluer la pertinence globale et la faisabilité de la procédure par rapport aux parcours personnels et professionnels ; l'autre donne des repères concrets pour s'engager dans la validation. Au-delà du moment initial, l'information-conseil doit être aussi prévue tout au long de la procédure, pour soutenir les personnes ou calibrer le type d'intervention en fonction des mutations de leurs parcours, ainsi que pour permettre aux personnes de s'orienter sur leur carrière ou à propos de possibles formations supplémentaires au moment de son achèvement (Cedefop, 2009 ; Chauvet, 2003 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; OFFT, 2010).

1.1.2. Une quête de correspondance entre le monde scolaire et le monde extrascolaire

L'inscription du droit d'obtenir un titre scolaire de tout niveau par VAE dans les systèmes de formation interpelle les instances de la formation formelle qui se trouvent contraintes : (a) de se pencher sur les implications et les caractéristiques de l'apprentissage dit « expérientiel » souvent naturalisé et implicite, et (b) de chercher des formes de reconnaissance qui soient compatibles avec les exigences de transparence et fiabilité dont les titres formels sont estimés porteurs. De même, cela oblige les instances qui prônent la reconnaissance institutionnelle des savoirs et compétences acquises en-dehors des contextes scolaires à se pencher sur les caractéristiques des titres formels, sur leur organisation, sur leur langage (Boutinet, 2009 ; Cedefop, 2009).

Cette tension vers une intégration réciproque entre différentes modalités de formation, est expérimentée en première personne par ceux qui désirent entamer une procédure de validation et ceux qui sont censés les accompagner dans ce parcours. Il s'agit, pour les premiers, de trouver des correspondances entre leur formation extrascolaire et la formation formelle : savoir comment donner parole et statut à sa propre expérience, apprendre le langage du monde scolaire, des titres officiels... En même temps, les professionnels du monde de la formation et du conseil sont interpellés par la mutation des rapports entre les divers acteurs sociaux impliqués dans les procédures de validation, la multiplicité des instances concernées, le souci de qualité quant aux procédures mises en acte et les exigences des bénéficiaires des services de validation. Le passage de la reconnaissance à la validation des acquis engendre alors des activités nouvelles et spécifiques chez les professionnels censés intervenir dans ces procédures (conseillers, accompagnateurs,

évaluateurs), qu'il s'agisse des intervenants historiques du domaine de la reconnaissance, ou des professionnels provenant de la formation formelle (Salini, Ghisla & Bonini, 2010).

1.1.3. Comprendre les enjeux qui caractérisent l'entrée dans une procédure de validation

Comme professionnelle de la formation des adultes et du conseil, impliquée en même temps dans la formation de formateurs, nous faisons le choix d'investiguer cette quête de correspondance entre le monde extrascolaire et la formation formelle, en nous focalisant sur le moment de l'entrée dans une procédure de validation. Ce choix dérive d'une imbrication de trois éléments : (a) le développement encore partiel en Suisse de pratiques de validation, et de l'information en ce domaine, suite à l'introduction récente de la réglementation fédérale sur la VAE ; (b) notre expérience, en tant qu'intervenante dans les pratiques de reconnaissance des acquis, des difficultés de compréhension qui souvent émergent entre les acteurs impliqués dans la VAE ; (c) l'identification, lors d'une étude précédente (Salini, Ghisla & Bonini, 2010) de la rareté des recherches sur l'information-conseil en ce domaine.

En considération de ces éléments, nous désirons contribuer à l'identification des enjeux de ces situations, qui nous semblent cruciaux pour les deux catégories d'acteurs impliqués. Pour ce faire, nous avons décidé d'explorer une des situations emblématiques de cette procédure : la rencontre - lors du premier entretien d'information-conseil - des candidats avec les conseillers en validation. Nous avons réalisé cela à partir d'une enquête de terrain auprès d'un dispositif pour la qualification professionnelle des adultes (DQA) situé dans le Canton de Genève en Suisse. Nous pensons que la compréhension des dynamiques de signification qui traversent ces situations particulières, peut élargir aussi la compréhension et l'intervention aux autres niveaux de l'information-conseil en validation, et ainsi contribuer plus globalement à l'identification des spécificités des pratiques en VAE.

La finalité de la thèse se spécifie selon les objectifs suivants, qui guident l'analyse de l'activité de candidats et de conseillers, et de leur articulation dans les situations considérées :

- a. connaître la nature et les enjeux principaux de l'activité d'information-conseil initiale et individuelle pour la VAE ;

- b. connaître les transformations et adaptations de l'activité des candidats et des conseillers et quelques caractéristiques de leur articulation ;
- c. identifier les éléments des dispositifs d'information-conseil initiale qui peuvent répondre de façon pertinente aux besoins des candidats à une VAE ;
- d. donner des indications pour la conception d'environnements de formation des conseillers dans ce domaine.

1.2 Épistémologie et méthode

Notre approche prend l'activité comme objet d'étude et de conception. Ce positionnement, se fonde sur l'exigence d'aller au-delà des séparations ou clivages entre facultés humaines, en faisant référence à un continuum dynamique qui recouvre à la fois des dimensions biologiques, psychologiques, sociales et culturelles, et s'exprime par des mises en relations, des transformations réciproques, ainsi que des mouvements et des actions, sans se résumer à ces dernières. Cette conception concerne la relation entre l'individu et son environnement (physique et social), entre action et cognition, entre champs disciplinaires, ainsi qu'entre domaines de recherche et domaines d'intervention ou de « pratique » (Barbier & Durand, 2003 ; Davydov, 1998 ; Durand, 2009 ; Schwartz, 2007 ; Theureau, 2009).

Diverses approches en sciences sociales se fondent sur cette conception unificatrice de l'activité. Tout en ayant des éléments communs - une conception holistique, située et incarnée de l'activité, son inscription dans la continuité et dans le temps, son caractère négocié -, ces approches manifestent aussi des différences parfois irréductibles, qui tiennent aux articulations entre recherches empiriques et leurs théorisations, et à l'articulation des points de vue disciplinaires (Barbier & Durand, 2003). Cette diversité rend nécessaire un effort de positionnement, pour préciser le cadre à l'intérieur duquel est conduite notre analyse.

Nous faisons référence à la perspective de l'enaction, telle qu'elle a principalement été élaborée par Theureau (e.g. 2004, 2006, 2009) dans le cadre du programme de recherche Cours d'Action. Nous présentons d'abord les éléments clés de cette approche, qui seront développés dans les chapitres théoriques de la thèse. Ensuite nous décrivons les

caractéristiques générales de la méthode utilisée dans cette recherche, ainsi que la modalité globale de réalisation de cette dernière.

1.2.1 Un lien indissociable entre activité, cognition et signification

La notion d'*enaction* décrit une approche qui met au centre l'idée que la cognition se manifeste comme propriété émergente de l'histoire du couplage d'un système biologique avec son environnement. Ce lien indissociable entre action et cognition se fonde sur l'ensemble des prémisses élaborées par Maturana et Varela (1987) sur la dimension autopoïétique du vivant. Celle-ci se caractérise par deux dynamiques interagissantes : l'activité auto-organisante et auto-productrice de chaque organisme garantissant son autonomie, et l'activité d'interdépendance réciproque entre un organisme et son environnement. Cette perspective va à l'encontre des modèles causalistes de la cognition, qui se fondent sur l'idée que les processus cognitifs résultent de l'action d'entités qui préexistent à leur mise en relation. Les changements d'un système vivant, bien qu'interprétables par un observateur comme effets d'une cause externe, sont les résultats d'un processus d'auto-transformation visant le maintien de l'invariance organisationnelle face aux perturbations de l'environnement (Maturana & Varela, 1987 ; Varela, Thompson & Rosch, 1991). La perspective de l'enaction se spécifie par les éléments suivants : (a) la cognition se caractérise par sa capacité de créer de la signification ; (b) le monde n'est pas quelque chose d'externe qui est représenté à l'intérieur du cerveau mais un domaine relationnel, émergeant de l'interconnexion entre organisme et environnement ; (c) concernant les êtres humains, l'expérience n'est pas un épiphénomène, mais une dimension centrale pour la compréhension de la cognition (Thompson, 2007).

Les éléments constituant la perspective de l'enaction sont assumés par Theureau dans son élaboration du programme de recherche Cours d'action. Celui-ci vise la prise en compte de l'activité dans son contexte complexe, ainsi que les particularités des acteurs qu'y sont insérés. Ce programme de recherche se constitue par la mise en exergue du lien indissociable entre activité et cognition, et de l'aspect contextualisé et créateur de cette dernière. À l'intérieur de ce programme, les prémisses évoquées auparavant sont développées par les opérations suivantes : (a) l'intégration de l'hypothèse de la dimension vécue de l'activité et le compte rendu de l'expérience des acteurs humains à partir de la notion de conscience pré-réflexive, dérivant des travaux de Sartre (1943) ; (b) la spécification de la dimension située de l'activité humaine, dans ses dimensions sociales,

culturelles et techniques, à partir d'une relecture critique des nombreuses études en ce domaine ; (c) l'intégration et l'adaptation de la sémiotique de Peirce et de sa phanéropscopie, ce qui conduit à l'élaboration de la notion d'« activité-signe », et à la constitution d'un cadre théorique permettant d'atteindre une description symbolique acceptable (selon les termes de Varela) de l'activité humaine ; (d) la mise en œuvre de recherches empiriques et technologiques dans plusieurs domaines de pratique selon une perspective d'anthropologie cognitive située (Theureau, 2004, 2006, 2009).

À partir de ce cadre nous soulignons la spécificité de trois notions qui traversent de manière importante notre étude : l'information, l'expérience et l'apprentissage. D'abord l'information est conçue comme un construit émergeant de la dynamique de l'activité, et non pas comme un élément qui est transporté d'un lieu ou d'un individu à un autre. On abandonne ainsi la logique, inscrite dans le « paradigme de la commande », du passage d'information comme instruction, pour assumer la perspective de la conversation, où l'information apparaît comme codépendante, constructive et créatrice du sens (Varela, 1989a). De la même manière le phénomène de communication n'est pas conçu selon la métaphore du « canal », car elle dépend de ce qui arrive au système vivant qui la reçoit (Maturana et Varela, 1987).

La notion d'expérience est considérée à la lumière des conceptions de Theureau et de Peirce. Primairement elle correspond au vécu de l'activité, c'est-à-dire à une modalité de conscience particulière, de « présence à soi » consubstantielle au flux de l'activité et qui est à l'origine d'un point de vue en première personne. Cette forme de conscience (ou conscience préréflexive) correspond à une familiarité de l'acteur à son activité, comportant un vécu qui est susceptible de compréhension et d'une certaine connaissance de la part de l'individu, par la mise en œuvre de conditions spécifiques d'exploration (Theureau, 2006). Deuxièmement, comme souligné par Peirce (1931-1958) l'expérience se caractérise par une activité interprétative continue de l'existant. Pour Peirce notre vécu inclut l'ensemble de la dynamique de signification, qui se constitue dans l'interaction entre trois catégories de l'expérience. La première est de l'ordre du possible, des significations qui pourraient s'actualiser ou pas dans une situation donnée ; la deuxième est de l'ordre de l'actuel, de ce qui est perçu comme significatif dans une situation spécifique ; la troisième est de l'ordre du virtuel et de la généralisation, et se constitue comme médiation émergente de l'interaction entre les deux catégories précédentes. Cette dernière catégorie pour Peirce correspond au « sens de l'apprentissage » (MS 881, 1885 – in Fabbrichesi Leo, 1992) car elle nous permet

de valider, infirmer ou modifier les significations constituées auparavant d'une situation donnée.

À la lumière de ces conceptions, l'apprentissage n'est pas quelque chose qui advient ou qui peut ne pas advenir. Si toute activité est à la fois cognitive et signifiante, dans toute situation expérimentée par un individu sont présentes des dynamiques qui transforment ses significations, soit dans le sens d'une consolidation, soit dans le sens d'une déconstruction et reconstruction. Ce sont des dynamiques d'apprentissage, par lesquelles nos savoirs s'inscrivent dans un continuum de transformation. Elles ne fonctionnent pas sur un mode séquentiel, enchaînant mécaniquement des éléments précédents à des autres qui leur sont conséquents, mais s'expriment par l'émergence d'éléments qui à la fois intègrent et vont au-delà de leurs prémisses.

1.2.2 Méthode et modalité de mise en œuvre de la recherche

La recherche qui fait l'objet de cette thèse a été réalisée selon une perspective d'anthropologie cognitive située, telle qu'élaborée par Theureau, afin d'assurer une cohérence entre la méthode d'étude de l'activité humaine et l'épistémologie du programme de recherche Cours d'Action (Theureau, 2004, 2006). Visant l'étude de l'activité des acteurs en situations naturelles, et en considérant aussi leur vécu, cette perspective délimite une série d'objets théoriques et précise les conditions de mise en œuvre d'un « observatoire » de ces objets, et les modalités de recueil des données, ainsi qu'un cadre théorique d'analyse pour leur traitement.

L'activité est considérée à partir à la fois des éléments ressortant d'une observation des acteurs en situation (les dimensions extrinsèques de l'activité) et des contenus de l'expérience exprimés par ces acteurs (les dimensions intrinsèques de l'activité, ou cours d'expérience). L'articulation entre les descriptions extrinsèques et intrinsèques de l'activité d'un acteur donnée, en une situation donnée, correspond au cours d'action de cet acteur, les descriptions intrinsèques ayant valeur de primauté sur l'ensemble des descriptions (Theureau, 2004, 2006).

La constitution de l'observatoire des objets théoriques de l'activité se fonde sur une série de conditions : (a) le recueil de données en situation naturelle ; (b) la mise en œuvre d'une méthodologie qui permette l'accès au vécu de l'acteur en situation (ce qui est réalisé par des séances de « remise en situation dynamique », détaillées dans les chapitres

méthodologiques de cette thèse); (c) la clarification du positionnement éthique et méthodologique du chercheur au regard de ses rapports avec les acteurs de terrain, garantissant non seulement la fiabilité des données récoltées, mais aussi une relation à l'autre non objectivante (Theureau, 2004 ; 2006).

Le traitement de données de type extrinsèque est réalisé selon une approche ethnographique, visant l'identification des caractères typiques de l'activité observée. Le traitement des données de type intrinsèque se fonde sur le cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience, inspiré par la sémiotique peircienne. Selon ce cadre dans un premier temps l'activité est déconstruite à partir de l'identification des unités de signification exprimées par les acteurs, et dans un deuxième temps elle est reconstruite en identifiant les dimensions typiques de la dynamique de signification de ces acteurs.

À la lumière des prémisses épistémologiques, méthodologiques et éthiques décrites plus haut, notre étude, comme toute recherche, s'est constituée à partir d'une récursivité régulière entre dimensions empiriques et problématisations théoriques. De cette structuration progressive ce travail ne peut pas rendre complètement compte, mais nous la synthétisons en pointant deux mouvements clé. Dans un premier mouvement, nous avons exploré notre sujet d'étude pour en identifier les problématiques sous-jacentes. Cela a été effectué par une étude préalable, où ont été prises en compte surtout les dimensions extrinsèques de l'activité étudiée. Le mouvement successif, fondé sur l'individuation de la problématique devenue objet central de notre thèse, s'est caractérisé par une double opération. D'une part une analyse de type conceptuel a permis la délimitation du cadre théorique de la problématique identifiée, d'autre part une analyse empirique du cours d'expérience des acteurs, a permis l'identification des dimensions typiques de leurs dynamiques de signification, en considération aussi du cadre théorique identifié auparavant.

1.3 Les parties de la thèse

Cette thèse est organisée en quatre parties. La première présente le contexte général de la recherche ainsi que notre positionnement théorique et méthodologique. Visant à répondre à notre premier objectif (connaître la nature et les enjeux principaux de l'activité d'information-conseil initiale et individuelle pour la VAE) elle comprend aussi les résultats de l'étude préalable que nous avons réalisée afin de préciser et délimiter notre

problématique de recherche. Les cinq chapitres qui la composent développent respectivement : (a) les caractéristiques et les enjeux principaux des activités d'information-conseil pour la VAE ainsi qu'une revue des études en ce domaine ; (b) l'approche théorique et méthodologique dans laquelle nous nous inscrivons et notre positionnement à cet égard ; (c) le terrain où s'est déroulée la partie empirique de la recherche et la méthode générale de constitution de données ; (d) les modalités de réalisation de l'étude préalable et ses résultats. Enfin le dernier chapitre fait le point sur les éléments ressortant de la phase initiale de la recherche, en délimitant la problématique et en précisant notre questionnement.

La deuxième partie de la thèse argumente notre conception au regard de la problématique identifiée lors de l'étude préalable et précise le cadre de compréhension théorique qui est découlé de notre enquête conceptuelle. Les quatre chapitres qui la composent présentent respectivement : (a) les grandes lignes des différentes conceptions de Peirce qui contribuent à l'organisation de sa théorie de la signification ; (b) la spécificité des modes iconiques de la signification, à partir des conceptions peirciennes et de la théorie de la métaphore conceptuelle ; (c) la conception de l'activité signe de Theureau, et le cadre théorique d'analyse sémio-logique du cours d'expérience ; (d) le cadre théorique de compréhension des liens entre les conceptions explorées aux chapitres précédents, ainsi que la spécification de notre questionnement à la lumière de ce cadre.

La troisième partie de la thèse présente la modalité de mise en œuvre et les résultats de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience des acteurs impliqués dans la recherche. Ces résultats ont permis de répondre à l'objectif de connaître les transformations et adaptations de l'activité des candidats et des conseillers et quelques caractéristiques de leur articulation. Les six chapitres qui composent cette partie décrivent respectivement : (a) la modalité de recueil et de traitement des données de cours d'expérience ; (b) un résultat transversal concernant l'utilisation de métaphores spécifiques à chaque conseiller pour décrire la VAE ; (c) l'analyse détaillée du cours d'expérience de chacun des acteurs impliqués et leur articulation, dans les quatre situations d'information-conseil qui ont fait objet de l'analyse sémio-logique.

La quatrième partie synthétise et discute l'ensemble des résultats de la recherche effectuée. D'une part elle répond aux derniers objectifs de la thèse : l'identification des éléments des dispositifs d'information-conseil initiale qui peuvent répondre de façon

pertinente aux besoins des candidats d'une VAE, et la proposition d'indications concernant la conception d'environnements de formation pour les conseillers en ce domaine. De l'autre elle ouvre sur les apports et les perspectives de la thèse dans le domaine plus général de la conception et de la recherche en formation des adultes. Les deux chapitres qui composent cette partie décrivent respectivement : (a) les caractéristiques typiques de l'information-conseil initiale pour la VAE ; (b) les contributions et les perspectives des résultats de cette étude pour le développement de recherches ultérieures.

PARTIE 1

Objet de recherche, ancrage théorique et délimitation de la problématique

La Partie 1 de cette thèse présente le contexte général de la recherche ainsi que notre positionnement théorique et méthodologique. Elle comprend aussi les résultats de l'étude préalable que nous avons réalisée afin de préciser et délimiter notre problématique de recherche. Elle est structurée en six chapitres.

Le Chapitre 2 présente le contexte, les caractéristiques et les enjeux principaux des activités d'information et de conseil pour la VAE ainsi que une revue des études en ce domaine.

Le Chapitre 3 présente l'approche théorique et méthodologique dans laquelle nous nous inscrivons et précise notre positionnement à cet égard.

Le Chapitre 4 décrit le terrain où s'est déroulée la partie empirique de la recherche et la méthode générale de constitution de données.

Le Chapitre 5 présente les modalités de réalisation de l'étude préalable et ses résultats.

Le Chapitre 6 fait le point sur les éléments ressortant de la phase initiale de la recherche, en délimitant la problématique et en précisant notre questionnement.

CHAPITRE 2

L'INFORMATION-CONSEIL EN VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

Ce chapitre situe les activités d'information-conseil en VAE dans l'ensemble des pratiques dans ce domaine, et présente une revue de la littérature à ce sujet. Il est structuré en trois sections.

La Section 1 souligne les multiples implications des pratiques de VAE, ainsi que l'insertion de l'information-conseil à ce sujet dans l'orientation tout au long de la vie.

La Section 2 précise la spécificité de l'information-conseil dans le cadre des procédures de VAE en Suisse.

La Section 3 présente une revue de littérature concernant l'activité des professionnels de la VAE, axée spécifiquement sur le domaine de l'information-conseil.

2.1 Les multiples implications des pratiques de VAE

Si l'information-conseil est indiquée comme condition essentielle pour la diffusion de la VAE et l'accessibilité à cette procédure, la réalisation de cette forme d'intervention auprès des acteurs intéressés nécessite de : (a) prendre en compte les nombreux débats et questions qui traversent les pratiques de validation en elles-mêmes ; (b) être envisagée comme faisant partie des pratiques générales d'orientation tout au long de la vie. C'est pourquoi nous présentons d'abord une synthèse des diverses questions qui traversent les pratiques de VAE, puis la manière dont ces pratiques s'inscrivent dans celles qui concernent l'orientation tout au long de la vie.

2.1.1 La VAE à la confluence d'attentes et préoccupations hétérogènes

Même si la validation des acquis de l'expérience est dépositaire de plus d'une soixantaine d'années de pratiques visant la reconnaissance sociale des apprentissages réalisés hors des cadres scolaires, elle est encore une modalité de qualification en devenir et porteuse de conceptions divergentes et parfois contradictoires (Aballéa, Guérin, Hedia, Legoff & Lauriol, 2004 ; Cedefop, 2009 ; Duvekot, Schuur & Paulusse, 2005 ; Puipe & Strebel, 2011). Comme le suggèrent Aballéa *et al.* (2004), la VAE peut être assimilée à un « objet frontière » représentatif d'un phénomène d'innovation sociale et culturelle qui se répand tout en répondant à des intérêts et à des attentes qui ne sont pas nécessairement consensuelles. Informer ou conseiller sur la VAE nécessite alors de prendre en compte ces dissensus, en considérant : (a) la diversité des modalités de diffusion de ces pratiques et la pluralité de dénominations qui en dérivent ; (b) la procéduralisation de la VAE en plusieurs phases et la multiplicité d'intervenants qui en découle ; (c) les différents types des publics intéressés et leurs attentes spécifiques.

Modalités de diffusion et dénominations multiples

Les modes de concrétisation des procédures de VAE dans les différents pays sont déterminés par les groupes d'intérêts qui les soutiennent et par les caractéristiques des systèmes locaux de formation et de formation professionnelle (Aubret & Gilbert, 1991 ; Bjørnåvold 2000 ; Colardyn & Bjørnåvold, 2005 ; Di Francesco, 2004 ; Duvekot *et al.*, 2005 ;

Feutrie 1997 ; Liétard, 1999). Nous distinguons en particulier, deux modalités privilégiées de diffusion.

La première, qui vise l'émancipation et l'*empowerment* des personnes, fait référence à la notion d'expérience, et est supportée surtout par les mouvements féministes, d'éducation des adultes et les organisations non gouvernementales, pour valoriser les apprentissages réalisés dans le travail domestique, le bénévolat, les professions à bas niveau de qualification et plus généralement en faveur des publics à risque de marginalisation sociale. Cette modalité prône la prise de conscience du savoir tacite et la récolte de traces d'activités (d'où la diffusion des démarches de bilan de compétences et la multiplication des instruments de type *portfolio*) (Madoui, 2002 ; Ollagnier 2005 ; RNAEF, 1989).

La deuxième modalité de diffusion, qui se manifeste surtout dans les contextes de gestion des ressources humaines, est soutenue par les organisations du monde du travail et les syndicats. Elle vise la reconnaissance des acquis professionnels, afin de favoriser le développement et la mobilité de carrière des personnes concernées. Dans ce cadre, on fait surtout référence à la notion de compétence, dont on souhaite la reconnaissance et/ou la certification par validation des acquis de l'expérience professionnelle. On peut citer comme systèmes particulièrement répandus, celui du *National Vocational Qualification* (NVQ) anglais des années 80, ainsi que la Validation des acquis professionnels (VAP) instituée en France en 1992. Les deux systèmes, tout en faisant référence à des approches différentes, marquent un écart par rapport aux approches scolaires classiques, car ils permettent d'obtenir des légitimations formelles de la pratique professionnelle en faisant référence à des compétences à atteindre, plutôt qu'aux caractéristiques des parcours d'études (Garnett, Portwood & Costley, 2004 ; Layte & Ravet, 1998 ; Merle, 1997).

La diffusion diversifiée des pratiques de VAE donne lieu à des évolutions également différentes des termes et des notions de référence, ce qui engendre souvent des difficultés à mener des projets communs entre différentes régions linguistiques. Par exemple (pour les langues que nous connaissons) en France on parle de VAE ou de RVAE : Validation ou Reconnaissance des acquis de l'expérience, mais aussi de Reconnaissance ou Validation des Compétences (surtout dans les entreprises), en Grand Bretagne on parle de APEL, ou APL, ou RPL, ou VPL (pour *Accreditation, Recognition, Validation of Prior Experiential Learning*) tandis qu'en Italie on utilise les termes de *Riconoscimento* et/ou de *Validazione degli apprendimenti esperienziali* et/ou de *Certificazione delle competenze*, et au Canada de ERA

(Évaluation et Reconnaissance des Acquis) ou de PLAR (*Prior Learning Assessment and Recognition*) (Di Francesco, 2007 ; Duvekot, 2005 ; Feutrie 1997 ; Garnett, Portwood & Costley, 2004 ; RNAEF, 1989 ; Salini, 2007).

Selon le cas, ces dénominations portent respectivement sur les activités d'individuation, de reconnaissance, d'accréditation ou de validation (Feutrie 1997) et se focalisent sur les acquis ou apprentissages de l'expérience ou sur la compétence, avec une référence commune à la dimension rétrospective des activités prises en compte. Mais les termes « pivôts » de ces procédures - expérience ou compétence -, au-delà des raisons qui orientent vers l'une ou l'autre option, alimentent un débat à propos de leur nature et de leurs relations réciproques. D'une part, plusieurs études évoquent la complexité de la notion d'expérience, en soulignant que l'apprentissage expérientiel ne peut pas être relégué aux seuls contextes extrascolaires (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002 ; Fenwick, 2001 ; Mayen & Mayeux, 2003 ; Ollagnier, 2005 ; Pinte, 2002, 2011 ; Reggio, 2003 ; Schwartz, 2004). De l'autre, la notion de compétence, référence fondamentale pour la détermination des référentiels de qualification que visent les pratiques de VAE, est polysémique et porteuse de malentendus possibles quand on passe d'un contexte d'utilisation à un autre (e.g. Boldrini & Ghisla, 2006).

La constitution de glossaires internationaux débouche, dans l'UE, sur une référence aux acquis ou apprentissages non formels et informels (Cedefop 2009), qui intègre les acquis à l'issue de la formation scolaire dans la définition officielle de la validation : « *La confirmation par une autorité compétente que les résultats/acquis d'apprentissage (savoirs, aptitudes et/ou compétences) acquis par un individu dans un contexte formel, non formel ou informel ont été évalués suivant des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme (ou référentiel) de validation. La validation aboutit habituellement à la certification* » (Cedefop, 2009, p. 16). Sur cette base, le sigle utilisé actuellement est VNIL, pour validation of non formal and informal learning. Cependant, la tentative d'intégrer les termes officiels de l'UE dans les sigles nationaux utilisés pour labelliser la validation ne connaît pas un grand succès. Aujourd'hui encore, les différentes régions linguistiques, tout en faisant référence à la terminologie officielle de l'UE, privilégient leurs propres dénominations - ce que nous faisons d'ailleurs en reprenant le sigle VAE -.

La procéduralisation des pratiques

L'institutionnalisation progressive des pratiques de reconnaissance des acquis dans les réglementations nationales et internationales porte avec elle une structuration de ces activités en termes de procédures. Celles-ci se diversifient selon les contextes nationaux, mais se caractérisent généralement par une organisation progressive qui formalise les différentes étapes du processus de validation (Bednarz, Coronas & Marinoni, 2005 ; Cedefop, 2009 ; Colardyn & Bjørnåvold, 2005 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Duvekot, Schuur & Paulusse, 2005 ; OFFT, 2010). Ces étapes, selon les différentes prescriptions, sont soit considérées comme des parties d'un processus continu, soit prises en compte et activées séparément. Elles précisent cinq passages principaux dans la démarche de validation : (a) l'information-conseil ; (b) la préparation d'un dossier qui documente l'expérience en lien avec le référentiel du titre pris en considération ; (c) l'évaluation qui se base sur le dossier mais qui peut être accompagnée par d'autres formes de vérification ; (d) l'éventuelle formation complémentaire ; et enfin (e) la certification qui permet, par le biais d'un titre ou d'autre type d'attestation, une légitimation officielle des acquis développés au dehors des systèmes de formation formelle.

Les différents acteurs intéressés et leurs attentes

Bien que les procédures de VAE soient adressées principalement aux individus, les acteurs collectifs concernés par ces pratiques sont nombreux : organisations politiques nationales et internationales, institutions du système formatif, organisations du monde du travail, associations à but non lucratif (Cedefop, 2009). Chacun de ces acteurs est porteur d'exigences différentes et pas toujours concordantes. Au niveau des individus ces pratiques doivent pouvoir répondre à trois types d'attentes : (a) de protection (du risque de licenciement ou de perte d'un rôle ou une fonction professionnel) ; (b) de reconversion (pour se situer dans un nouveau contexte de travail) ; (c) de promotion (pour confirmer une position professionnelle dont on ne possède pas le titre correspondant). Pour ce qui concerne les attentes des acteurs collectifs, les organisations du monde du travail visent la possibilité de rendre comparables les compétences individuelles par rapport à celles requises par des fonctions professionnelles spécifiques. Ces attentes sont liées aux mutations des entreprises, ce qui induit la nécessité de promouvoir la mobilité du personnel, ou à la nécessité de répondre aux exigences de systèmes de qualité au regard du niveau de qualification de leurs collaborateurs. Pour les organisations à but non lucratif il

s'agit de faire reconnaître les compétences acquises dans le travail bénévole ou familial, et de souligner l'impact de ces activités dans les parcours formatifs ou les carrières professionnelles. Pour les institutions formatives il s'agit de faciliter la perméabilité entre les différentes formes d'apprentissage ainsi que d'approcher de nouveaux publics et offrir une deuxième chance à ceux qui se sont éloignés des parcours formatifs traditionnels (Deprez, 2005 ; Duvekot, 2005 ; Julien & Liétard, 2004 ; Labruyère, Paddeu, Savoyant, Tessier & Rivoire, 2002 ; Kadishi, Hager Oeuvray & Fellmann-Lombart, 2005).

Ces attentes dépendent aussi des différentes caractéristiques des acteurs intéressés, notamment : le domaine ou degré de formation auquel ils souhaitent avoir accès, les tranches d'âge impliquées, les dimensions individuelles ou collectives des procédures, et les exigences spécifiques de certains publics en difficulté (Aballéa *et al.*, 2004 ; Duvekot *et al.* 2005 ; Labruyère, *et al.*, 2002 ; Massip & Croze, 2006 ; Paulet, 2005 ; Voit, Weber Guisan, Cortessis, Petrini & Stoffel, 2007). Par ailleurs, les attentes de ces acteurs oscillent entre une conception utopique du processus de validation et des craintes quant à l'impossibilité de sa réalisation. Cela se traduit par une vision illusoire ou confuse de ce qu'on peut atteindre par les processus de validation, et par des préoccupations qui concernent : (a) la valeur des titres acquis par VAE, plus précisément la crainte que la VAE soit un expédient pour se soustraire à la formation formelle et induise une diminution de validité ou d'intérêt des parcours de formation classiques, ou engendre une dépréciation des titres ainsi atteints ; (b) la faisabilité de la procédure, notamment par rapport à sa durée, aux déplacements et aux coûts qui en dérivent pour les bénéficiaires, ainsi qu'aux dimensions méthodologiques de la validation et de leur qualité, pertinence et efficacité ; (c) la comparabilité possible entre expérience et référentiels de qualification, en fonction aussi des parcours individuels non linéaires des bénéficiaires ; (d) l'articulation entre les différents acteurs et organisations chargés d'intervenir entre le monde du travail et de la formation, ainsi qu'entre les différents systèmes de formation, ce qui engendre souvent un chevauchement des informations proposées (Aballéa *et al.*, 2004 ; Behrens, Braibant & Dauvisis, 2004 ; Eriksson, 2007 ; Evéquo, 2006 ; Hän, 2006 ; Liaroutzos, Sulzer, Besucco & Lozier, 2001 ; Mayen, 2007 ; Pinte, 2002 ; Rope, 1999 ; Schreiber, 2006 ; Thomas, 2006).

2.1.2 Une composante de l'orientation tout au long de la vie

L'intervention d'information-conseil en VAE s'intègre dans le renouvellement des stratégies globales de l'UE qui concernent la promotion de l'orientation et du conseil tout au

long de la vie. L'orientation, que l'UE désigne du terme de « guidance », y est définie comme une des quatre actions clés pour créer des environnements d'apprentissage ouverts, attrayants et accessibles (Cedefop, 2011). Dans ce cadre, les activités d'information et conseil pour l'orientation tout au long de la vie sont à considérer comme partie intégrante de chaque parcours d'apprentissage, car ce sont des opportunités d'autoévaluation des propres potentialités, lacunes et nécessités. En ce sens, les principes de la « guidance » spécifient que l'intervention dans ce domaine ne doit pas se limiter aux propositions visant à répondre aux besoins ponctuels du public, mais qu'elle doit les anticiper (Sultana, 2004).

En ce qui concerne la VAE cela est essentiel, parce que d'une part les concepts et pratiques dans ce domaine sont globalement inconnus en dehors du réseau des professionnels, ce qui limite l'accès du public à ce nouveau droit. D'autre part, parce que l'évolution continue des normes, projets et études sur ce thème est une source de multiplication des informations qui peuvent être à l'origine de confusion et incompréhension du public (Chauvet, 2003, 2005 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen, 2007). Il est alors considéré comme nécessaire d'imaginer diverses modalités de promotion et d'information afin d'atteindre tous les individus ou collectifs potentiellement intéressés, en leur fournissant des avis, conseils et renseignements sur les systèmes et approches disponibles dans ce domaine (Cedefop, 2009).

Les pratiques d'information-conseil en VAE s'inscrivent ainsi pleinement dans les activités d'orientation tout au long de la vie. Du côté des bénéficiaires possibles, elles concernent un passage crucial dans le parcours de vie des personnes concernées, et du côté des professionnels du domaine, elles constituent une opportunité de renouvellement de leurs pratiques (Boursier & Chauvet, 2005 ; Mayen 2007). Cela parce que l'objet central de l'activité des conseillers, quand ils agissent dans le domaine de la VAE, se déplace de l'analyse de l'utilisateur visant à identifier ses intérêts et attitudes, vers une analyse du travail réel qui prend en compte les expériences et les activités effectuées par celui-ci dans différents contextes. Comme l'indiquent aussi Dubouchet et Berlioz (2005), il s'agit d'un passage d'une posture de « face à face » à une posture de « côte à côte ». La VAE, envisagée comme une opportunité pour les individus de concilier projets professionnels, projets sociaux et projets personnels et familiaux (Pinte, 2002), nécessite que l'orientation ne soit plus l'apanage d'un spécialiste qui indique ou suggère les projets réalisables pour l'utilisateur : elle renvoie à un partage de responsabilité au regard des scénarios possibles pour chaque individu (Boursier & Chauvet, 2005 ; Dubouchet & Berlioz, 2005).

2.2 L'information-conseil dans les procédures de VAE en Suisse

En Suisse les pratiques de VAE sont normées, surtout dans le cadre de la formation professionnelle. Rappelons que dans cette confédération, comme en Allemagne et en Autriche, la formation professionnelle est organisée dans la majorité des cas comme une formation duale, c'est-à-dire une formation menée en parallèle au sein d'une entreprise et d'une école professionnelle (intégrée aussi par des périodes de formation dans des centres inter-entreprises). De plus, le système suisse se caractérise par son lien unique avec le monde du travail, dans la mesure où les organisations des différentes professions sont directement impliquées dans la définition des objectifs et des contenus de la formation. En outre, à la différence de la formation obligatoire, des gymnases et des lycées, qui dépendent dans une large mesure des prescriptions cantonales, la formation professionnelle est régie directement au niveau fédéral, avec des ordonnances valables sur tout le territoire. Cela signifie par exemple, pour ce qui concerne la formation professionnelle initiale, qu'avec un parcours de trois ou quatre ans, selon la profession, il est possible d'accéder à un titre national appelé Certificat Fédéral de Capacité (CFC) (www.formationprofessionnelleplus.ch).

2.2.1 Le cadre de référence des procédures de VAE

Dans la Confédération Helvétique, la mise en œuvre des procédures de VAE est ancrée dans la Loi sur la formation professionnelle de 2002 et sur l'Ordonnance sur la formation professionnelle de 2003, entrées en vigueur en 2004 (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2002 ; Conseil fédéral suisse, 2003). Dans ces textes est inscrite la possibilité pour tout citoyen d'accéder à des titres professionnels par la « prise en compte » des apprentissages et compétences acquises en dehors des filières habituelles de formation. Pour définir le cadre d'application de cette « autre procédure de qualification » entre 2005 et 2009 l'Office fédéral de la formation et de la technologie (OFFT) en collaboration avec le secrétariat à l'économie (SECO) a activé une plateforme nationale de travail (appelée Plateforme nationale validation des acquis) qui a réuni les représentants des cantons, des organisations du monde du travail, des syndicats, des institutions formatives et d'orientation professionnelle ainsi que les associations à but non lucratif impliquées de manière directe ou indirecte dans les procédures de validation. Les travaux de ces partenaires ont permis d'élaborer des indications opérationnelles pour la structuration et la

gestion des procédures de qualification par validation et d'en coordonner l'expérimentation et la diffusion, en assurant leur équivalence avec les procédures de qualification classiques, notamment pour ce qui concerne le domaine de la formation professionnelle initiale (celle qui donne accès aux CFC). Par ailleurs, un groupe de travail « glossaire », constitué de représentants des trois régions linguistiques (dont nous avons fait partie), s'est également penché sur la problématique des dénominations, en considérant que la loi et l'ordonnance fédérale à ce sujet ne parlent pas directement de « validation des acquis » ou d'expérience, mais utilisent toujours des formes linguistiques détournées (par ex. l'article 4.1 de la LFPr 2002, en italien parle de *Convalida di prestazioni di formazione già fornite*). Les dénominations officielles suivantes ont été arrêtées : *Validation des acquis de l'expérience*, en français, *Validazione degli apprendimenti acquisiti*, en italien, *Validierung von Bildungsleistungen*, en allemand (OFFT, 2010).

Tout cela a abouti à la rédaction progressive d'un guide national (trois versions avant celui définitif datant de 2010) ainsi que d'autres documents qui règlent le mode de réalisation de la validation pour la formation professionnelle initiale. Comme dans les procédures de qualification classiques, les cantons sont compétents pour la réalisation de ces procédures ; pour sa part, la Confédération approuve les profils de qualification¹ élaborés par les organisations nationales du monde du travail, reconnaît les procédures de validation cantonales, et vérifie le respect des directives fédérales.

La réalisation concrète de procédures de validation diffère selon les cantons de référence. Si en Suisse romande, notamment dans les cantons de Genève et du Valais, les pratiques sont présentes dès le début des années 2000, car ces régions avaient anticipé la Loi de la formation professionnelle et défini des réglementations cantonales à ce propos, ce n'est qu'à partir de 2006 que des projets pilotes ont été activés dans d'autres régions avec octroi de titres par VAE (OFFT, 2008). Dans la mesure où la réalisation d'une procédure de VAE pour un titre déterminé exige d'en avoir établi préalablement le profil de qualification et les conditions de réussite ainsi que les conditions de réussite spécifiques, à ce jour seuls 19 titres professionnels de la formation initiale remplissent l'ensemble de ces exigences et sont accessibles par VAE au niveau fédéral (www.bbt.admin.ch). Dans les formations de niveau tertiaire, en plus des expériences historiques des titres alloués par VAE par la

¹ En Suisse le terme « profil de qualification » ou « profil de compétence » a le même sens qu'en France celui de référentiel de qualification/compétence.

Fédération suisse d'éducation des adultes (FSEA) et par les Registres suisses des professionnels de l'ingénierie, de l'architecture et de l'environnement, des procédures ont été développées au cours des dernières années pour les conseillers en orientation, ainsi que pour certains parcours de l'Université de Genève et des Hautes écoles spécialisés de la Suisse Occidentale (OFFT, 2008 ; Salini, 2011).

2.2.2 L'information-conseil comme dimension transversale

Dans la structure en cinq phases des procédures de validation pour la formation initiale, établie en Suisse (Figure 1), l'étape de l'information-conseil est indiquée comme celle qui permet aux adultes de recevoir des informations « *sur les possibilités de faire attester leurs compétences opérationnelles et d'obtenir un titre professionnel du degré secondaire II et, d'autre part, sur le déroulement de la procédure de validation. Les demandeurs peuvent solliciter des conseils tout au long de la procédure* » (OFFT, 2010, p. 11). Cette prestation remplit ainsi deux fonctions principales : d'une part c'est l'ouverture d'un parcours qui peut conduire à une certification par « prise en compte » des acquis d'origine extrascolaire, d'autre part c'est une instance transversale, à laquelle l'utilisateur peut recourir à n'importe quel moment de la procédure, pour faire le point, reconsidérer son parcours, demander du conseil, ou réfléchir sur les options futures après la validation.

Les modalités de mise en œuvre de l'information-conseil au niveau cantonal, sont réglées par un document de la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP, 2007). Ce document résulte de l'obligation pour chaque canton d'assurer des services de consultation « chargés d'aider les personnes à dresser l'inventaire de leurs acquis », et indique la nécessité de mettre en place des « portails d'entrée » pour la VAE, en précisant leurs missions et organisations. Ces portails sont chargés d'organiser l'ensemble de la procédure ainsi que les liens entre les autres services impliqués. Ils doivent avoir une bonne visibilité, concerner toutes les formations (professionnelles) disponibles en Suisse, fournir des informations pour la VAE et d'autres formes de qualification pour adultes, être gérés par des professionnels qualifiés en conseil-orientation ou en formation, et enfin être en réseau avec les organisations du monde du travail ou des services externes d'experts. Les missions de ces portails concernent l'accueil, l'information, le conseil et l'orientation sur : la pertinence de la VAE par rapport au parcours et exigences des demandeurs, les conditions à remplir, les modes de financement, les modalités de rédaction du dossier de compétences et les possibilités de support et de suivi tout au long de la procédure.

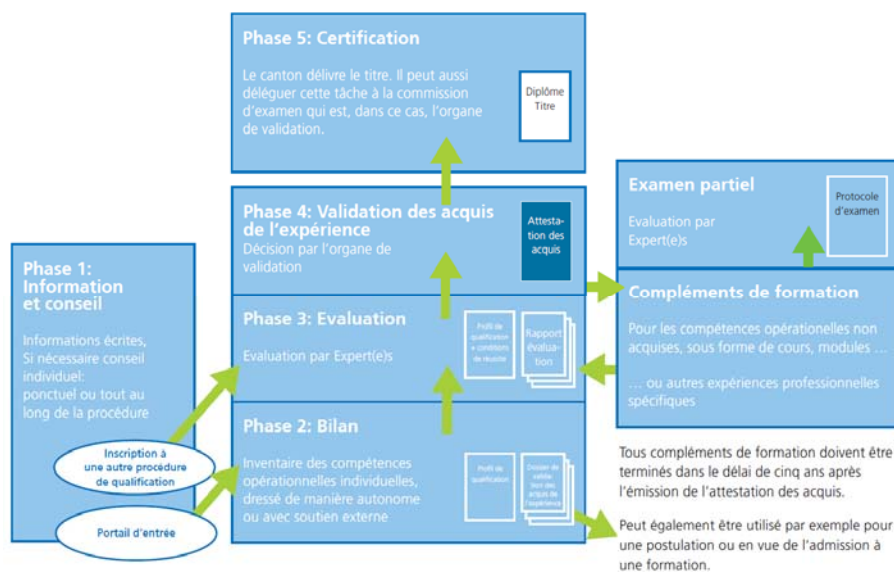


Figure 1. Les cinq phases de la procédure de VAE en Suisse (OFFT, 2010, p. 10).

2.3 L'activité des professionnels de l'information-conseil en VAE

En Suisse, comme dans les autres nations où sont mises en œuvre des procédures de VAE, tout au long des étapes de ces procédures interviennent plusieurs figures professionnelles, que ce soit dans l'information-conseil et l'accompagnement à l'élaboration des dossiers de validation (elles sont indiqués généralement comme « conseillers en validation »), dans les activités d'évaluation et certification, ou enfin dans la gestion des procédures (Salini, 2007 ; Salini, Ghisla & Bonini, 2010). L'arrière-plan professionnel de ces intervenants relève du domaine de la psychologie (de l'orientation, du travail), de la formation des adultes (avec des diplômes de différents niveaux), de la gestion des ressources humaines, ou parfois de la sociologie. À l'étape d'évaluation, on trouve évidemment des professionnels experts du domaine à valider (Rope, 1999 ; Salini, Ghisla & Bonini, 2010). Au regard de la formation sur la spécificité de la validation, globalement tous ces intervenants sont formés sur le tas, par la pratique quotidienne et par l'interaction avec les collègues ou les autres acteurs impliqués dans la procédure. Pour les dimensions formelles de leur professionnalisation, on peut repérer quatre modalités : (a) des séminaires de formation continue portant sur les dimensions légales et procédurales de la VAE et sur les système des titres ; (b) des formations méthodologiques sur l'accompagnement à la

réalisation de bilans/dossiers de compétence et sur la conduite d'entretien, avec presque toujours en contexte francophone un approfondissement portant sur les techniques d'explicitation ; (c) plus rarement des formations certifiantes (par exemple une licence en accompagnement à la VAE proposée en 2006, par l'Université de Aix en Provence) ; (d) souvent l'intégration d'éléments concernant la VAE dans d'autres parcours de formation de niveau tertiaire (DEA, DESS ou MASTER) dans les domaines de la formation des adultes, de la psychologie de l'orientation, de la psychologie du travail, de la gestion des ressources humaines ou de la « guidance » (Salini, 2007 ; Salini, Ghisla & Bonini, 2010).

En ce qui concerne la spécificité de l'activité des professionnels de la VAE à l'entrée dans la procédure, les recherches à ce sujet ne sont pas fréquentes, comme nous avons constaté aussi dans une étude précédente (Salini, Ghisla & Bonini, 2010). Cela malgré le fait que l'information sur la VAE soit considérée globalement comme le facteur déclencheur de la démarche, et que les pratiques dans ce domaine soient évaluées comme devant être améliorées à différents niveaux (Besson, 2008 ; Cedefop, 2009 ; Mayen, 2007). Nous avons notamment repéré les études suivantes : le rapport qui a servi de référence pour l'organisation des Points-Relais Conseil (PRC) en France (Chauvet, 2002) ainsi que d'autres travaux du même auteur, un rapport d'évaluation des PRC dans quatre régions de France (Dubouchet & Berlioz, 2005), et l'analyse des pratiques par le réseau des conseillers des PRC en Bourgogne (Mayen & Perrier, 2006). Des études plus circonscrites (Faure, 2003 ; L'Henry-Leroux, 2006) se sont penchées respectivement sur le rôle et la mission des conseillers en VAE et sur l'identité professionnelle de ces intervenants. Plus fréquemment les recherches portent sur l'ensemble du dispositif, sur les pratiques d'évaluation, ou sur l'accompagnement pendant la phase de rédaction du dossier de validation. Souvent elles ne font pas distinction entre les pratiques d'accompagnement et d'information-conseil initial (Salini, Ghisla et Bonini, 2010).

Nous présentons une synthèse des résultats de ces travaux à partir des trois éléments : (a) la dimension en devenir de l'activité professionnelle de ces intervenants ; (b) l'articulation entre l'information et le conseil comme spécificité du service rendu ; (c) la constitution d'une collaboration avec l'utilisateur comme déterminante pour la réussite de cette intervention.

2.3.1. Une activité professionnelle en voie de définition

Les études signalent l'émergence d'une activité professionnelle que les acteurs impliqués ont inventée en cours d'action, dans l'échange avec d'autres, en trouvant des ressources auprès des partenaires ou dans leurs propres structures, et en s'appuyant sur les capacités construites dans leurs parcours précédents (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Faure, 2003 ; Mayen & Perrier, 2006). Notamment, pour ce qui concerne les liens entre fonctions professionnelles exercées auparavant et la fonction information-conseil en VAE, certains travaux (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Faure, 2003) signalent l'influence de l'arrière-plan professionnel dans la manière d'aborder les demandeurs : ceux provenant du domaine de la formation des adultes ou de la gestion des ressources humaines en entreprise semblent privilégier une entrée par les référentiels de qualification et la recherche de correspondances avec les pratiques des demandeurs, tandis que les intervenants provenant du domaine du conseil en orientation ont tendance à privilégier l'écoute et la narration historique de l'expérience des demandeurs, en positionnant la VAE dans l'ensemble de leur parcours.

Dans d'autres recherches ces différences semblent s'estomper. Ainsi L'Henry-Leroux (2006) considère que les intervenants de l'information-conseil développent une identité spécifique en tant que conseillers en VAE, qui dépend du contexte dans lequel ils évoluent plutôt que de leurs ancrages professionnels antérieurs. Dans l'analyse des pratiques coordonnée par Mayen et Perrier (2006), émergent d'ailleurs les caractéristiques d'un « nouveau métier » qui, bien qu'apparenté à d'autres activités de service, et pouvant être réalisé grâce aux ressources constituées dans les ancrages professionnels précédents, présente une complexité et des problématiques propres. Comme toute fonction nouvelle, il s'agit d'un métier « à inventer », dans lequel les intervenants doivent à la fois réaliser le mandat assigné, développer leurs compétences sans un savoir formalisé de référence, et contribuer à définir leur fonction.

La délimitation de cette intervention est difficile à établir, car elle est en même temps ouverte et contrainte. D'une part c'est une activité circonscrite dans le temps : il s'agit dans la majorité des cas d'un entretien individuel unique dont la durée est d'une demi-heure à deux heures (ou un peu plus). C'est seulement dans des cas particuliers (demandes sur des champs complexes, demandeurs aux expériences multiples, avec expériences insuffisantes, ou n'ayant pas l'autonomie nécessaire pour engager leur démarche VAE) qu'un deuxième

entretien est proposé (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen & Perrier, 2006). D'autre part, cet entretien est une étape dans un processus collectif, où interviennent plusieurs acteurs, vers lesquels les intervenants de l'information-conseil constituent un lien pour le bon fonctionnement de la procédure. Il y a alors la nécessité de tenir compte des attentes de ces divers partenaires (conseillers d'orientation, professionnels, formateurs, cadres et gestionnaires des ressources humaines), tout en respectant le fait que le service est rendu en premier lieu au demandeur.

Ainsi les périmètres de l'activité sont souvent très larges (ils doivent tenir compte de l'ensemble des possibilités qui peuvent être pertinentes pour le demandeur, et pas seulement du parcours VAE), et les méthodologies utilisées empiètent sur le travail des accompagnateurs ou des valideurs, par exemple lors des moments de remémoration de l'expérience de la part des demandeurs, ou de mise en lien des acquis avec les répertoires de qualifications des professions (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen & Perrier, 2006). Ces difficultés de délimitation de leur pratique font que souvent, les professionnels de ce domaine, ont des difficultés pour décrire la spécificité de leur prestation autrement que par défaut : « Ce n'est pas du bilan – de l'information – du conseil ; c'est... ! » (Dubouchet & Berlioz, 2005, p. 28).

La professionnalisation des intervenants de l'information-conseil en VAE doit alors tenir compte, comme nous verrons plus loin, des informations multiples et mouvantes qui caractérisent le champ de la VAE, ou de la manière dont les conseillers ont constitué sur le terrain des modalités d'intervention, rendant possible un service qui a pour fonction, dans un temps réduit, de permettre aux demandeurs de se situer et de structurer leur demande. En ce sens, différents auteurs soulignent que la professionnalisation de conseillers de l'information-conseil doit s'appuyer sur l'élaboration collective du métier, la collaboration et l'échange entre collègues, l'analyse des pratiques, la confrontation des différentes approches et la formalisation des savoirs développés dans l'activité quotidienne, conjointement à une veille permanente portant sur l'évolution des titres, des contextes professionnels et des réglementations (Chauvet, 2003 ; C2R-Bourgogne, 2007 ; Mayen & Perrier, 2006).

2.3.2 Articuler l'information et le conseil dans un climat de confiance

L'analyse de pratiques coordonnée par Mayen et Perrier (2006) montre que les situations d'information-conseil pour la VAE intègrent la complexité inhérente aux relations de service effectuées sous forme d'interactions verbales. Ces relations, comme toutes les activités de médiation et d'aide, portent autant sur le « comment faire » que sur le « quoi faire » et le « pourquoi le faire ». Elles constituent des interventions sur une trajectoire individuelle, au sein d'un processus de travail, et sont en même temps des démarches structurées par un ensemble de variables dynamiques dans lesquelles les différentes activités ne constituent pas des séquences étanches mais se déploient tout au long de la situation d'entretien. Notamment, les activités affichées dans la dénomination du service, l'information et le conseil, articulées tout au long de la situation, ne peuvent pas se réaliser sans la constitution d'un climat de confiance et l'analyse des besoins des demandeurs. Toutes ces formes d'intervention sont complexes et intimement liées, parce que, même si selon les différents moments de l'entretien, l'une d'entre elles est prioritairement activée, les autres peuvent revenir au premier plan selon ce qui advient dans la situation (Mayen & Perrier, 2006).

Au début, un cadre accueillant et une relation rassurante se révèlent indispensables pour aider le demandeur à comprendre le dispositif et situer sa démarche. Cet accueil, en tant que dimension propre de l'accompagnement (Mayen & Daoulas, 2006) se caractérise par le respect, la constitution d'un cadre protégé, la capacité de prendre du temps malgré la durée réduite de l'entretien, l'écoute du demandeur, le don d'un espace de parole, ainsi que par une reformulation ponctuelle de ses propos afin d'en saisir la signification. Cela permet d'établir une relation confiante et encourage les demandeurs à raconter les caractéristiques de leur activité, leurs incertitudes ou exigences particulières (Mayen & Perrier, 2006). Il faut tenir compte du fait que les individus qui s'approchent à la VAE ont en même temps une demande de proximité, d'immédiateté et de sûreté, désirant réduire les incertitudes et les risques de la procédure.

Permettre aux demandeurs de se situer face à un parcours possible de VAE, signifie pour les conseillers non seulement leur donner des renseignements sur les caractéristiques de cette démarche, mais aussi faire en sorte qu'ils puissent, par ces informations, « connaître pour agir » (Mayen & Perrier, 2006, p. 124). En ce sens, les conseillers travaillent *avec* et *sur* l'information pour proposer au public des renseignements fiables, exhaustifs et

actualisés. Ils doivent d'une part repérer à partir de différentes sources, les indications sur les titres et sur l'évolution des réglementations qui les concernent, en vérifiant leur fiabilité et leur actualisation. Cela est particulièrement compliqué en France, en raison de la complexité du système de formation professionnelle, qui se reflète dans les pratiques de VAE et donne lieu à une masse d'informations considérable, délivrées selon des formes multiples, parfois contradictoires (Chauvet, 2003 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen & Perrier, 2006). Ce travail d'interprétation, qui est réalisé hors de la présence des demandeurs, permet de sélectionner et d'organiser l'ensemble de l'information répertoriée. Par ailleurs, un autre travail, que Mayen appelle "de médiation", se réalise en situation d'entretien, afin que l'information soit entendue, comprise et appropriée. Cela est rendu possible par des opérations de transformation pour la rendre accessible, et d'étayage de son appropriation de la part des demandeurs, afin que ce dernier puisse les intégrer et s'en servir (Mayen & Perrier, 2006). Il s'agit donc d'un travail de traduction et de facilitation, à l'interface entre les référentiels de qualification et les trajectoires individuelles (Boursier & Chauvet, 2005).

Le travail *sur* et *avec* l'information ne peut pas être réalisé sans la prise en compte de la manière dont les demandeurs interprètent et comprennent la VAE, d'autant plus que la plupart ignorent ce qu'ils peuvent recevoir du conseiller dans ce domaine et ce qu'ils peuvent obtenir par la validation (Mayen & Perrier, 2006). La VAE s'inscrit dans une « incertitude ambiante » (Chauvet, 2005, p. 21) qui fait que pour les demandeurs beaucoup de confusion ou d'incertitude est associée à l'approche de la procédure : la VAE s'apparente-t-elle ou s'éloigne-t-elle d'un parcours de formation ? Comment valider des parcours peu linéaires ou chaotiques ? Comment prouver sa compétence ? La procédure peut-elle répondre à des situations d'urgence ? Offre-t-elle les garanties quant à la stabilisation ou l'évolution des carrières ? (Chauvet, 2005 ; Mayen, 2007 ; Mayen & Perrier, 2006). Ce vécu d'incertitude semble traverser l'ensemble de la procédure, si on prend en compte ce que signale Eriksson (2007), qui observe que les demandeurs se plaignent, tout au long du parcours, de ne pas savoir ce qui les attend, malgré les informations reçues.

Une information appropriée doit également être ajustée à la situation du demandeur et devenir pour lui une ressource pour l'action, permettant d'intégrer la VAE dans son projet à court ou à long terme. En ce sens l'analyse de la demande est une étape clé de l'intervention des conseillers, parce qu'elle donne des indications sur la manière d'adapter l'information. Le conseiller doit construire avec le demandeur un espace de co-analyse dans

lequel il y a la possibilité de mieux définir le cadre de la demande et les réponses possibles. L'exploration des attentes fait évidemment partie de cette investigation, autant que l'attention au langage et aux dimensions psychologiques des demandeurs et l'analyse de leurs parcours pour trouver la bonne certification. Cela vaut surtout au regard de la complexité du système de certification français, et de la présence de plusieurs organismes valideurs, qui fait que le choix de la certification appropriée ne dépend pas seulement de la correspondance entre le parcours du demandeur et un certain titre, mais aussi de dimensions liées à des opportunités contingentes, ou aux exigences personnelles du demandeur (Chauvet, 2005 ; Mayen & Perrier, 2006). En particulier, le travail d'investigation du parcours du demandeur procède selon deux sortes d'opérations : l'expansion et le tâtonnement logique. L'expansion est la manière de faire ressortir du CV ou des narrations du demandeur, des descriptions plus fines des activités réalisées ; le tâtonnement logique est le processus d'investigation ou de diagnostic qui procède de l'analyse de la demande vers l'analyse du parcours du demandeur, jusqu'à la mise en relation avec les documents de référence (Mayen & Perrier, 2006).

Enfin, le conseil en lui-même, c'est-à-dire le pôle de l'activité des professionnels agissant en début de la procédure qui résume leur fonction (ils sont bien des conseillers), est distribué tout au long de l'entretien et est une modalité d'action qui prend des formes variées (Mayen & Perrier, 2006). En reformulant quelques définitions du conseil, Mayen, dans ses commentaires aux écrits des praticiens des Points Relais Conseil de Bourgogne, indique une caractéristique spécifique du conseil pour la VAE : c'est le fait que *« les personnes sont amenées à prendre des décisions qu'elles n'auraient peut-être pas prises sans le recours au conseil ou qu'elles n'auraient pas prises de manière suffisamment informée ou raisonnée »* (Mayen & Perrier, 2006, p. 158). Il ne s'agit pas alors de dire ou suggérer ce qu'il faut faire, mais d'ouvrir ou de réduire, par une information adaptée et étayée, le champs des possibles, en procédant à une restructuration des options à disposition qui peut réorienter les envies et les projets (Mayen, 2007).

Cette activité, qui s'affiche de manière apparemment neutre comme la simple mise à disposition d'informations pour que les personnes puissent agir en connaissance de cause, est paradoxale car la dimension de l'influence sur l'autre y participe également : d'une part parce que les demandeurs sont, pour leur situation, influençables (par leur désir de réussir la VAE, par l'ignorance des éléments qui peuvent éclairer leur action, par l'asymétrie face à des professionnels du domaine...); d'autre part, parce que cette intervention vise à

influencer les individus, en transformant leur monde de signification et la modalité de mise en œuvre de leur projet. La notion de neutralité se précise si on en identifie les modes d'actualisation, principalement : se mettre en condition de neutralité par rapport aux institutions mandataires ou de validation, et garder le cap sur les intérêts des demandeurs sans se substituer à eux. Cela implique d'exercer un travail sur soi-même : éviter de prendre parti, d'anticiper des conclusions sans avoir méticuleusement exploré l'ensemble de la demande, éviter de tomber dans des stéréotypes à partir de catégorisations préconstruites du public de demandeurs (Mayen, 2007 ; Mayen & Perrier, 2006). Ce type de conseil s'éloigne alors de la fonction d'orientation vers, par exemple, les certifications plus adéquates, et devient une forme d'accompagnement à la personne, pour favoriser ou étayer sa réflexion sur ses choix, et l'aider à préciser sa demande en fonction des titres envisageables (Boursier & Chauvet, 2005 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen, 2007).

2.3.3 Une co-activité qui se reconfigure tout au long de son déroulement

L'information-conseil pour la VAE est une co-activité impliquant deux partenaires (parfois plus), où le conseiller ne peut pas réaliser efficacement son travail sans la coopération active du demandeur. En particulier, pour le professionnel de ce type de conseil, il s'agit d'un travail *sur* un autre, ou plus précisément sur l'activité d'un autre, qui peut se faire seulement *avec* l'autre, en coopération. Celle-ci n'est pas donnée d'emblée : elle se construit tout au long de l'entretien qui devient une sorte d'instrumentation et d'équipement pour élever l'autonomie des individus et leur permettre d'apprécier eux-mêmes la pertinence et la faisabilité de la démarche de validation. Cela implique de guider sans prise en charge ni délestage de la responsabilité de ses choix, et d'assumer une coresponsabilité du fonctionnement de l'entretien et de ce qui s'y produit (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen & Perrier, 2006).

L'activité au cours des entretiens est une source de difficultés. Bien que s'appuyant sur des supports documentaires, elle porte en priorité sur des objets immatériels, comme l'expérience des demandeurs ou leurs projets personnels, et des objets culturels complexes comme les référentiels des titres ou les dispositifs de validation, au regard desquels les demandeurs doivent acquérir la capacité de formaliser leur expérience (Mayen, 2006). En même temps, les individus qui s'approchent de la VAE ont des besoins tels que réduire les incertitudes et les risques et une demande d'immédiateté et de sûreté, auxquels il n'est pas facile de répondre (Chauvet, 2005). Enfin, les différences de rôle et d'expertise entre les

deux interlocuteurs, amènent des risques de déséquilibre de positionnement, ainsi que des insatisfactions réciproques, quant à la manière de se comporter de l'autre (Mayen, 2006).

D'autres éléments font que le niveau de complexité de cette situation est particulièrement élevé pour les deux acteurs. Pour les conseillers, leur activité vise à accompagner celui qui s'approche de la VAE, à devenir son partenaire dans ce travail sur lui-même et son expérience, tout en l'amenant à le faire de façon autonome. Pour les demandeurs, il s'agit d'une part de s'insérer dans la situation de validation, situation complexe du fait qu'elle est constituée par un enchaînement de sous situations et une interaction de plusieurs acteurs ; et d'autre part de se confronter à l'inédit de ce type d'entretien, difficile à saisir avant de l'avoir vécu, qu'il faut apprendre en agissant avec le conseiller (Mayen, 2006).

Tous ces aspects font que la situation d'entretien est un espace dans lequel les configurations de chacun, entendues par Mayen comme les reflets de l'état des systèmes de représentations et d'intentions des acteurs, sont soumises à une dynamique de transformation qui les fait évoluer soit en cours d'entretien, soit *a posteriori*, sous l'effet de réflexions ou d'échanges ultérieurs (Mayen, 2007). Ainsi, sans qu'il y ait une finalité explicite d'apprentissage assignée à la situation d'entretien d'information-conseil, celle-ci devient un contexte de formation, qui vise à amener un individu expert d'un métier, à se servir de son expertise pour atteindre ses buts (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen, 2007).

CHAPITRE 3

APPROCHE ET MODALITÉ D'ÉTUDE DE L'ACTIVITÉ HUMAINE

Ce chapitre présente notre positionnement théorique et méthodologique. Il est structuré en quatre sections.

La Section 1 précise notre centration sur la notion d'activité.

La Section 2 présente les caractéristiques du programme de recherche Cours d'action dans lequel s'inscrit cette thèse.

La Section 3 décrit le cadre méthodologique général qui fonde la mise en œuvre le programme de recherche Cours d'action.

La Section 4 délimite notre positionnement à la lumière du cadre théorique et méthodologique énoncé auparavant.

3.1 Une centration sur l'activité

Notre approche considère l'activité comme l'expression fondamentale de l'existence et de l'identité de tout organisme vivant. Nous spécifions la notion d'activité comme désignant une totalité dynamique, cognitive et sémiotique en même temps dans laquelle, organisme et environnement se co-déterminent et co-évoluent, tout en conservant leur autonomie réciproque. En ce sens notre objet d'étude ne se cantonne pas à un des pôles de cette dynamique mais prend en compte l'ensemble du couplage entre organisme et environnement, dans ses dimensions à la fois organisées et organisantes. Par notre focalisation sur la dynamique de l'activité nous soulignons l'enracinement biologique de l'activité humaine, et donc sa continuité avec la dynamique globale de l'activité du vivant, tout en spécifiant les éléments qui la caractérisent. Cela nous permet de rendre compte des pratiques humaines en plaçant l'accent sur leurs dimensions incarnée, située, vécue, signifiante, sociale et cultivée.

Cette perspective s'inscrit dans l'ensemble des postulats ontologiques, épistémologiques, éthiques et méthodologiques qui fondent le programme de recherche empirique et technologique du « cours d'action » (CdA). Ce programme, élaboré principalement par Theureau dans des formulations successives, propose une phénoménologie de l'activité humaine et de ses rapports avec la connaissance, et fonde des recherches empiriques et technologiques dans plusieurs domaines de pratique, selon une perspective d'anthropologie cognitive située. Ces postulats et la méthodologie de recherche CdA nous semblent particulièrement heuristiques pour appréhender l'apprentissage et le développement chez l'adulte, et en particulier pour saisir les dynamiques de signification de l'activité humaine qui se manifestent dans les situations faisant l'objet de cette thèse.

Dans la Section suivante nous présentons une synthèse de l'évolution et des principes fondamentaux du programme de recherche CdA, qui est suivie de la présentation des dimensions méthodologiques et éthiques caractérisant la perspective d'anthropologie cognitive située assumée dans ce cadre. Ensuite, en raison du fait que la complexité de ce programme impose de délimiter les parties prises en considération dans une recherche particulière (Theureau, 2005), nous présentons les éléments sur lesquels nous focalisons notre approche. L'ensemble de ce chapitre donne l'arrière-plan d'une perspective théorique

plus avancée, dont la nécessité d'approfondissement a émergé à la suite des résultats de l'étude préalable, comme présenté au Chapitre 6 de la présente partie. Cette perspective fait l'objet de la Partie 2 de la thèse.

3.2 Le programme de recherche « cours d'action »

Le programme de recherche empirique et technologique CdA, vise la mise en œuvre de conditions d'étude scientifique de l'activité humaine et de conception de situations (de travail, de formation) qui prennent en considération ses caractéristiques (Theureau, 2004). Ce programme articule un ensemble de postulats ontologiques, épistémologiques, éthiques et méthodologiques concernant la nature de l'activité humaine et les possibilités et modalités de sa connaissance. Dans cette perspective, l'activité humaine est considérée comme dépendant à la fois du corps, de la situation et de la culture de l'acteur, se transformant constamment selon un principe d'interdépendance réciproque, principe qui concerne aussi le rapport entre chercheurs et acteurs impliqués dans des recherches particulières (Theureau, 2009). Nous présentons dans cette section les caractéristiques du programme CdA en focalisant d'abord sur les éléments qui, pour Theureau, fondent les conditions scientifiques d'un programme de recherche. Ensuite nous présentons les postulats principaux du programme et leur évolution. Malheureusement, la description linéaire des éléments du programme de recherche CdA ne rend pas visible la circularité et récursivité de ses différents aspects.

3.2.1 Conditions de scientificité

Les conditions de scientificité du programme CdA font référence à la définition que Lakatos (1970) donne d'un programme de recherche : une succession de théories se développant à partir d'un noyau central qui, par décision méthodologique, ne fait pas l'objet de tentatives de réfutation. Ce noyau est isolé par une ceinture de protection, constituée d'hypothèses auxiliaires qui sont testées et éventuellement réfutées sans nécessairement déboucher sur une invalidation du noyau dur et donc du programme (Durand, 2008 ; Lakatos, 1970 ; Theureau, 2004, 2006). Ces éléments des programmes de recherches doivent avoir des dimensions théoriques et heuristiques explicites et leur fécondité dépend

aussi du pouvoir de circonscription de faits ou problématiques nouvelles et de leur capacité de croissance à l'intérieur de la communauté scientifique (Lakatos, 1970 ; Theureau, 2005).

L'intégration des travaux de Koyré (1971) et Milner (1989) permet à Theureau (2004, 2006) d'étendre les idées de Lakatos dans le cadre des sciences humaines (que lui-même ne prenait pas en considération), en spécifiant l'adéquation d'un projet de recherche à trois critères de scientificité : la littéralisation de l'empirique, la réfutabilité, et la constitution d'une relation organique avec la technique. La littéralisation de l'empirique consiste en la symbolisation et modélisation des données factuelles (qui ne sont pas nécessairement de type mathématique), c'est-à-dire dans la constitution de catégories de description indépendantes de ce qu'elles désignent. Ces catégories rendent possible la manipulation ultérieure des données ressortant d'une recherche, l'étude d'éventuels processus sous-jacents et les possibles avancements théoriques (Theureau, 2005). Par réfutabilité on entend l'existence d'une instance de réfutation des propositions émergeant d'une recherche. Dans le cas des recherches empiriques difficilement reproductibles en sciences humaines, la réfutabilité se fonde sur la possibilité de validation ou falsification de la modélisation élaborée pour un certain domaine de phénomènes, en incluant l'avis des acteurs impliqués dans la recherche (Theureau, 2006). Le critère de constitution d'une relation organique avec la technique, qui dans le cas particulier des Sciences de l'éducation peut s'organiser notamment dans des programmes d'ergonomie éducative, d'architecture éducative, des programmes technologiques de formation..., refuse une vision applicationniste des rapports entre recherche et conception et situe leur relation dans une récursivité et co-définition réciproque, tout en leur conférant une autonomie (Durand, 2008 ; Theureau, 2006).

3.2.2 L'enracinement dans l'approche enactive

Le programme CdA trouve ses origines vers la fin des années septante, dans les recherches en analyse du travail de la tradition ergonomique de langue française, et particulièrement celles visant un dépassement des limites du courant cognitivo-computationniste qui les traversait à cette époque (Theureau, 2004). Il a successivement modifié son objet d'étude, qui était initialement le travail, pour prendre en compte l'activité humaine en situation dans toute sa généralité (Theureau, 2006). C'est dans cette recherche d'un fondement scientifique qui prenne en compte l'activité dans son contexte complexe, ainsi que les particularités des acteurs qui y sont insérés, que la perspective de l'*enaction*

trouve son insertion fondatrice (Theureau, 2004). En mettant l'accent sur le lien indissociable entre activité et cognition, et sur l'aspect contextualisé et créateur de cette dernière, cette perspective permet d'aborder les problématiques qui intéressent directement l'analyse du travail (et ensuite de l'activité), en cohérence avec le principe fondateur de l'ergonomie de langue française, concernant l'écart entre « travail prescrit » et « travail réel », et le caractère énigmatique des situations de travail (de Montmollin, 1986).

La notion d'*enaction*, a été proposée par Varela pour souligner l'idée que la cognition se manifeste comme propriété émergente de l'histoire du couplage d'un organisme avec son environnement (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Cette approche, autrement définie par Varela en empruntant la poésie de Machado « *Caminante, son tus huellas el camino, y nada mas ; caminante, no hay camino, se hace camino al andar* »² (Thompson, 2007) se fonde sur l'ensemble des prémisses élaborées par Maturana et Varela (1987) concernant la dimension autopoïétique du vivant. Celle-ci se caractérise par deux dynamiques en interaction : les propriétés auto-organisatrices et auto-productrices (ou clôture opérationnelle) de chaque organisme, garantissant son autonomie ; et l'interdépendance réciproque (ou couplage structurel) entre l'organisme et son environnement. Chaque organisme se configure tout en configurant son environnement de façon asymétrique, à partir de son point de vue propre : c'est l'organisme qui définit ce qui est pertinent et significatif pour lui de son environnement (Maturana & Varela, 1987). Lors de cette codétermination asymétrique, se constitue une cohérence particulière, où l'environnement contribue de façon essentielle, sans la déterminer, à la spécification de l'organisme même, selon la pertinence que ce dernier alloue à celui-ci.

La cognition se manifeste alors sur l'arrière-plan de cette spécification réciproque, comme « action incarnée », c'est-à-dire comme propriété de chaque organisme de « faire émerger » ou « enacter » un *corps propre* et un *monde propre* (Varela *et al.*, 1991). Ces dernières notions, reprises de la perspective phénoménologique, font référence à la façon dont se constitue l'identité des organismes. Celle-ci se fonde sur des processus de distinction, qui font apparaître en même temps des organismes et leur arrière-plan, chaque organisme étant spécifiée par son système de relations internes et par ses relations avec cet

² Voyageur, le chemin c'est les traces de tes pas, c'est tout ; voyageur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant [Machado, A. (1912), in Champs de Castille - Solitudes, Galeries et autres poèmes - Poésies de la guerre, traduction Gallimard, 1973].

arrière-plan (Maturana & Varela, 1987 ; Varela, 1989a). En particulier, à tous les niveaux où une identité se constitue en tant que distinction par rapport à son arrière-plan, elle se manifeste non pas comme substance, mais comme un mouvement auto-organisé et auto-organisant qui se définit lui-même et ce qui l'entoure à partir de sa propre perspective. Il y a donc émergence conjointe d'un ensemble d'événements et d'objets qui sont perçus comme externes à l'organisme (monde propre), et une délimitation d'événements et d'objets qui sont perçus comme internes à cet organisme même (Havelange, Lenay, Stewart, 2003 ; Theureau, 2006, 2011). Ces univers d'existence et de signification sont dépendants à la fois de la situation contingente et de l'histoire des interactions de l'organisme et son environnement (Varela, 1989b). Tous ces éléments, qui soulignent le lien indissociable entre cognition et dynamique de l'activité, conduisent à un dépassement des perspectives objectivistes ou subjectivistes sur l'origine des capacités cognitives : ce n'est pas dans un des pôles de l'interaction entre individus et environnement qu'elles sont posées, mais dans les processus qui les relie (Varela *et al.*, 1991).

Theureau, qui reprend en partie la perspective de Simondon (1989), précise que la dynamique décrite auparavant possède deux faces complémentaires : celle de *l'individuation* et celle de *l'appropriation*. L'individuation désigne le fait que par la co-émergence d'un monde propre et un corps propre, un organisme se constitue comme individu particulier. L'*appropriation* consiste en l'intégration partielle ou totale, de la part de cet organisme, d'objets et événements instanciés à cette conjonction entre monde propre et corps propre. La notion d'appropriation, qui est spécifiée en trois pôles d'appropriation proprement dite, d'incorporation et d'inculturation (Theureau, 2011), comporte toujours une adaptation de l'organisme aux structures de l'environnement et une adaptation par l'acteur de ces structures (Theureau, 2006).

La perspective de l'enaction se spécifie ultérieurement par les éléments suivants : (a) la cognition se caractérise par sa capacité de créer de la signification, cette dernière émergeant de l'interconnexion à de multiples niveaux entre cerveau, corps et environnement physique, social et culturel ; (b) le monde n'est pas quelque chose d'externe qui est représenté à l'intérieur du cerveau mais un domaine relationnel, émergeant de l'interconnexion entre organisme et environnement ; (c) concernant les êtres humains, l'expérience n'est pas un épiphénomène de l'esprit, mais une dimension centrale pour toute compréhension de la cognition, dimension qui nécessite d'être investiguée dans une perspective phénoménologique (Thompson, 2007).

La prise en compte des dynamiques de signification et de l'expérience humaine comme dimensions essentielles de la connaissance participent à un large mouvement de pensée traversé par différentes disciplines, comme la philosophie herméneutique et phénoménologique, les neurosciences, l'intelligence artificielle, la sémantique cognitive, la psychologie culturelle et l'ethnométhodologie, pour n'en citer que quelques-unes (Armezzani, 2002 ; De Munck, 1999 ; Thompson, 2007 ; Varela *et al.*, 1991). Ces disciplines soulignent que nos façons de donner sens au monde et à nous-mêmes sont ancrées dans notre corporéité biologique autant que dans nos vécus, à partir de l'immédiateté de notre expérience, à l'intérieur des domaines consensuels que nous partageons et de l'histoire culturelle dans laquelle nous nous situons au fil des jours. (Varela *et al.*, 1991). Cette approche spécifique à la cognition conduit à une « dé-marginalisation » du corps dans le processus de connaissance ainsi qu'à la redéfinition des notions de représentation et d'information, comme nous allons le préciser plus bas.

La « dé-marginalisation » du corps

L'importance du corps dans les processus de connaissance et signification a été longuement minorée, et ce de différentes manières, dans la culture occidentale (Pasquinelli, 2000). Cela a marginalisé le corps comme objet de pensée et comme instance agissante, source de sensations et d'opérations qui le relie à d'autres corps et au monde. D'une part, dans la tradition platonique il y a eu une condamnation de tout ce qui a à voir avec l'incarnation des facultés de la pensée, ces dernières devant être séparées de ce qui était considéré (le corps, les émotions) comme entravant la connaissance de la vérité. De l'autre, dans la tradition des sciences naturelles, le corps était assumé comme instance utile à la recherche mais refusé comme instance perceptive, pris en compte seulement comme objet soumis à d'innombrables analyses (Pasquinelli, 2000). L'approche de l'enaction, en tressant les liens avec les approches phénoménologiques de Husserl et Merleau-Ponty ainsi qu'avec la tradition bouddhiste, participe au dépassement de ce refus, en soulignant la prégnance du corps comme contexte des processus cognitifs ainsi que comme structure « vécue » (Varela *et al.*, 1991). Par ce double sens de la corporéité, à la fois biologique et phénoménologique, le corps dont les limites ne peuvent pas être circonscrites à sa dimension physique, est reconnu dans son rôle fondamental d'entité mobile, en échange continu avec l'environnement (Pasquinelli, 2000).

Selon l'approche de l'enaction notamment, la dimension incarnée (ou *embodied*) de la connaissance exprime le fait d'avoir un corps doté de capacités sensorimotrices qui s'inscrivent dans un contexte biologique et culturel plus large. Cela se manifeste par les deux versants de *corporalité* et *d'incorporation*. Le premier terme indique que les processus de pensée ne sont pas confinés dans le cerveau, mais sont entrelacés aux dimensions somatiques du corps intégré dans son environnement ; par le deuxième terme on spécifie que les composantes sensorimotrices de l'expérience orientent et rendent possibles les processus de signification, sans avoir d'ailleurs un rôle de stricte détermination de la compréhension du monde (Durand & Salini, 2011 ; Thompson & Varela, 2001 ; Varela *et al.*, 1991).

De la représentation à la signification

Par la prise en compte des processus de signification s'exprime la conception spécifique des chercheurs dans la perspective enactiviste de la notion de représentation. La question n'est pas de contester cette notion « en soi », ou l'existence d'un niveau symbolique dans la pensée humaine, mais de ne pas reproduire un modèle causaliste de l'activité cognitive (Varela *et al.*, 1991). Cette conception va à l'encontre de la perspective computationniste qui considère la cognition comme une représentation mentale d'un monde prédonné, ainsi que comme instance de traitement de l'information, selon la métaphore du cerveau-ordinateur. Elle dépasse aussi la perspective connexionniste qui postule une analogie entre le fonctionnement du réseau neuronal et l'activité cognitive, considérée cette fois comme émergeant de l'ensemble des connexions neuronales, ce qui confine cette émergence, bien qu'auto-organisée, au rapport avec un objet (le reste de l'environnement) qui lui est externe. Dans ces deux perspectives il y a une conception de la cognition qui se fonde sur des entités qui préexistent à leur mise en relation (Peschard, 2004 ; Thompson, 2007 ; Varela *et al.*, 1991).

L'approche de l'enaction ne conteste pas l'existence de représentations, mais la manière dont leur processus de production et leur fonction sont conçus au regard des processus cognitifs. Varela distingue un sens faible du concept de représentation (ce qui interprète la réalité, comme un plan, ou les mots sur cette page, par exemple), et un sens fort et marqué du point de vue ontologique et épistémologique, qui présuppose un monde prédéfini dans lequel les activités s'accomplissent sur la base de ces représentations (Varela, 1989b). Pour illustrer cela nous reprenons les propos de Havelange, Lenay & Stewart (2003) qui évoquent

la distinction donnée par Ladrière (1995) entre deux métaphores de la représentation, celle de la diplomatie et celle du théâtre. Dans le premier cas la représentation « tient lieu » d'une instance clairement séparée - le représenté -, de façon telle que les relations entre l'une et l'autre sont envisagées comme des mises en correspondance. Dans le deuxième cas, il s'agit de « rendre présente » une instance qui ne peut jamais être répliquée ou substituée. C'est dans ce dernier sens qu'il faut lire l'approche de l'enaction : la représentation n'étant pas un objet en soi, dotée d'une possibilité de régir l'action, elle émerge d'une activité relationnelle, où le sujet et l'objet coadvient en tant que pôles d'une relation réciproque, située dans le temps (Havelange *et al.*, 2003).

La conception non représentationnelle de la cognition est indissociable du regard qui est posé sur l'information : celle-ci ne constitue pas un « objet pré-établi » qui est transporté à l'intérieur de l'organisme, de l'organisme à son environnement, ou d'un organisme à un autre, mais résulte comme ordre émergeant des activités cognitives (Varela, 1989b). L'information n'existe pas indépendamment du contexte organisationnel qui engendre un domaine cognitif, ni d'une communauté d'observateurs qui choisit de qualifier certains éléments d'informationnels ou symboliques (Varela, 1989a). Les propriétés de l'information sont à distinguer aussi de la notion de feed-back, ressortant de la perspective cybernétique, car celle-ci implique toujours une source de référence externe (Maturana & Varela, 1987). En rupture avec une conception causaliste, la notion de « perturbation » se substitue à celle d'« input », pour souligner que les modifications (internes ou externes) d'un organisme ne sont pas considérées comme des réponses à un stimulus (input) engendrant des changements spécifiques, mais comme des éléments d'activation d'une dynamique de rééquilibration visant la conservation de son organisation par l'organisme (Varela, 1989a). Il y a ainsi une conception de la communication qui est considérée non pas comme un « système de transport » mais comme résultant « *d'un modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée* » (Varela, 1989b, p. 114).

Si l'information n'est pas un « déjà-là » qui peut être extrait par un système cognitif, la tâche du chercheur n'est plus d'identifier son fonctionnement ou traitement, mais d'appréhender les manières spécifiques dont des états de cohérence interne de ce réseau sont produits (Varela, 1989b). De la même manière le phénomène de communication n'est pas conçu selon la métaphore du « canal », car elle « *ne dépend pas de ce qui est émis mais de ce qui arrive à la personne qui le reçoit* » (Maturana & Varela, 1987/trad. fr. 1994, p. 189). Pour marquer cette distinction avec le sens commun de la notion d'information,

Varela propose la dénomination « in-formation » (du latin *in-formare* : former de l'intérieur) en soulignant que celle-ci n'apparaît nulle part ailleurs que dans l'intrication relative de l'organisme, de ses interactions et de celui qui les décrit. On abandonne ainsi la logique, inscrite dans le paradigme de la « commande », du passage d'information comme instruction, pour assumer la perspective de la conversation, où l'information apparaît comme codépendante, constructive et créatrice du sens (Varela, 1989a).

C'est par la substitution de la notion d'information avec celle de « séméiosis » (1989a, p. 8) que Varela insère pleinement la question de la représentation et de l'information dans les terrains de la signification et de l'interprétation, désignant cette dernière comme le « *faire émerger de la signification sur le fond d'un arrière-plan de compréhension* » (Varela et al., 1991, p. 210). Varela précise notamment que « *ce que nous appelons communément représentation n'indique pas ce qui se passe à l'intérieur du système et un certain état du monde extérieur, mais plutôt une certaine cohérence du système dans la façon dont il maintient continuellement son identité. Ces régularités, c'est nous qui décidons de les appeler symboliques* » (Varela, 1989a, p. 11). Ainsi, un ordre d'invariances ou de régularités émerge de l'histoire des perturbations contingentes qui adviennent lors de la rencontre entre une unité et son environnement et, en reprenant la métaphore du théâtre, ces régularités ne sont pas représentées : elles « se présentent » (Havelange et al., 2003 ; Varela, 1989a).

L'approche enactive s'est ensuite articulée avec d'autres études, notamment avec les recherches en sémantique cognitive qui indiquent que les processus de catégorisation du monde ne sont pas assimilables à des mécanismes de logique formelle, mais qu'ils procèdent par des effets prototypiques, c'est-à-dire par des distinctions établies selon des degrés d'approximation. Les études sur les dimensions culturellement situées de la cognition intègrent ces considérations, ainsi que celles qui soulignent comment le « sens commun » ou les dimensions non propositionnelles de la connaissance, constituent un arrière-plan implicite de la compréhension du monde. Ces études affirment aussi la prégnance de la capacité imaginative des humains dans les processus de compréhension (Lakoff, 1987 ; Rosch, 1978 ; Varela et al., 1991).

Pour conclure, dans l'approche enactive la connaissance est conçue comme une dynamique de signification, le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos

capacités de compréhension, qui sont à la fois enracinées dans nos structures biologiques et dans les dimensions situées et culturelles de notre vécu (Varela *et al.*, 1991).

3.2.3 Les hypothèses complémentaires à l'approche enactive

L'ensemble des éléments qui caractérisent l'approche de l'enaction sont au fondement de l'ontologie du programme CdA et spécifient la dimension cognitive, autonome, incarnée et située de l'activité. Ces dimensions sont étendues et développées par l'intégration d'autres hypothèses à la fois interdépendantes et spécifiques, qui donnent la possibilité de préciser et opérationnaliser des éléments laissés ouverts par l'approche enactive, tout en gardant une cohérence avec celle-ci. Ces hypothèses sont respectivement :

La dimension vécue de l'activité et la conscience préreflexive

La *dimension vécue de l'activité et la conscience préreflexive* sont des hypothèses émergeant du courant phénoménologique, en particulier des travaux de Sartre (1943, in Theureau, 2006). Selon cette hypothèse, qui est fondamentale autant que celle de l'enaction, dans l'ensemble du programme CdA, on considère que l'activité humaine va de pair avec une modalité de conscience particulière, de « présence à soi » ou expérience « de soi-même en train d'agir », consubstantielle au flux de l'activité et qui est à l'origine d'un point de vue en première personne. Cette conscience préreflexive (ou expérience) inclut tout ce qu'on entend normalement par conscience mais aussi tout l'implicite de l'activité à chaque instant. Il s'agit d'une familiarité de l'acteur à son activité, un éclatement au monde comportant un vécu qui est susceptible de compréhension et d'une certaine connaissance de la part de l'individu, par la mise en œuvre de conditions spécifiques d'exploration. L'hypothèse de la conscience préreflexive se conjugue à celle qui postule la possibilité de son expression, bien que partielle, par des monstrations, mimes, simulations, récits et commentaires, s'appuyant sur l'utilisation de différentes méthodes (précisées plus loin dans ce chapitre). Elle spécifie le cadre théorique visant l'accès à la compréhension du vécu des acteurs impliqués dans des recherches particulières répondant ainsi à l'exigence, manifestée par Varela et ses coauteurs (1991), de comprendre « de manière scientifique » comment l'expérience a lieu dans l'existence humaine. Cela à partir d'une modalité d'investigation de celle-ci qui seconde une approche directe et pratique du vécu (Theureau, 2006).

Le caractère intrinsèquement individuel-social de l'activité

L'affirmation du *caractère intrinsèquement individuel-social de l'activité* développe l'approche de l'enaction, qui définit trois types différents de couplage entre organisme et environnement : le couplage de premier ordre entre l'organisme et son environnement, le couplage de deuxième ordre entre l'organisme doté d'un système nerveux et ce système nerveux, le couplage de troisième ordre qui concerne le rapport entre plusieurs organismes dotés d'un système nerveux et fait référence au domaine consensuel ou social entre organismes (Maturana & Varela, 1987 ; Perrin, 2011 ; Theureau, 2004). La notion de couplage de troisième ordre est enrichie des réflexions de Sartre au regard de l'irréductible présence de l'autre dans notre conscience, à la fois comme « *conscience de l'autre et conscience pour l'autre* » (Sartre et Levy, 1991, in Theureau, 2006, p. 90). Cette présence préalable de l'autre dans toute vie individuelle, fait que le processus d'individuation et d'appropriation d'un acteur, relativement au monde, advient aussi relativement à autrui (Theureau, 2006). Comme synthétisé par Viau-Guay (2010) cela signifie que pour comprendre l'activité individuelle il faut prendre en compte les dimensions sociales dans laquelle elle s'inscrit. À partir de cela on peut envisager deux objets d'études principaux : l'activité individuelle-sociale (l'activité d'un individu en considérant sa dimension sociale et collective) ou l'articulation collective des activités individuelles-sociales (Saury, 2008 ; Theureau, 2006 ; Veyrunes, 2011 ; Viau-Guay, 2010).

La perspective sémiotique

La *perspective sémiotique*, est prise en compte en référence à la conception du signe et de *semiosis* élaborées par Peirce. C'est dans la quête d'une « *phénoménologie liée étroitement à une sémiotique* » (Theureau, 2006, p. 253) pouvant rendre compte du processus de signification qui traverse toute activité, et donner lieu également à une description symbolique acceptable de celui-ci, qu'émerge la nécessité de faire référence à une théorie du signe compatible avec la perspective enactive. À partir de la conception de la « *pensée-signe* » (Peirce, 1931-1935) Theureau a élaborée la notion d'« *activité-signe* ». Cette notion précise que, si toute activité est cognitive, et toute cognition est inscrite dans une *semiosis*, alors toute dynamique d'activité est caractérisée par une dynamique de signification (Theureau, 2006).

L'articulation de la notion de *semiosis* à celle d'*enaction* permet de développer et dépasser certaines limites de ces cadres conceptuels respectifs (Peschard, 2005 ; Theureau

2004, 2006). D'abord, inscrire la conception du signe dans la perspective de l'activité et de la perspective de l'*enaction*, permet à Theureau de développer les liens entre *semiosis* et activité humaine, car la notion de couplage structurel étend et structure le statut conceptuel des réflexions présentes dans les derniers écrits de Peirce, concernant les composantes du signe et leurs relations par rapport au « signifié » (Theureau, 2006, 2009). D'autre part, bien que la notion d'*enaction* exprime une approche de la connaissance qui met au centre l'idée de signification (Maturana & Varela, 1987), elle ne rend pas suffisamment compte du processus d'émergence du symbolique, qui semble pourtant annoncé dans la perspective relationnelle sur laquelle se fonde la notion de couplage structurel (Penelaud, 2010). La perspective triadique de Peirce supporte alors un développement de la conception enactive, qui met en relation le monde de l'organisme avec son environnement, en désignant un troisième, *l'interprétant* tout en respectant les conditions d'auto-organisation et de codétermination asymétrique de l'activité (Theureau, 2004). L'intégration et l'adaptation de la perspective sémiotique peircienne dans le programme CdA aboutit à la constitution du *cadre théorique sémio-logique de l'activité*, qui sera mis en œuvre pour analyser le domaine cognitif et consensuel de l'activité humaine (Theureau, 2004, 2006, 2009).

Le caractère cultivé de l'activité

L'hypothèse du *caractère cultivé* de l'activité, qui spécifie la dimension située de l'activité humaine, souligne l'importance de considérer l'inscription de celle-ci dans une culture spécifique et la manière dont cette culture affecte l'individu (Theureau, 2006). Cette perspective développe et intègre de nombreuses recherches en anthropologie cognitive et culturelle ainsi que les études concernant l'apprentissage situé, la cognition distribuée ou celles inscrites dans *l'Activity theory*. Les études d'inspirations vygotkienne et brunerienne sont des références importantes en ce domaine (Theureau, 2006). Ces travaux assument une conception dynamique de la culture et du lien entre culture matérielle, symbolique et comportementale, ainsi qu'un intérêt pour leur transformation. À la différence d'une vision comportementaliste de la culture ou d'une approche structuraliste, cette perspective de l'action humaine actualise son héritage culturel (manifesté par des habitudes et des objets symboliques de différentes natures) par une dynamique d'adaptation, reconstruction et appropriation de celui-ci (Theureau, 2006). La prise en compte du caractère cultivé de l'activité détermine la mise en œuvre, dans les recherches empiriques, d'une approche

d'anthropologie cognitive située, se fondant sur les principes éthiques et méthodologiques de type ethnographique.

La dimension anthropologiquement constitutive de la technique

La conception de la *dimension anthropologiquement constitutive de la technique*, s'appuyant sur les travaux de Simondon et Stiegler, spécifie la dimension cultivée de la connaissance et affirme le caractère techniquement situé de toute cognition et socialisation du fait que chaque individu se situe dans un milieu technologique (associant technique, langage et généralement tout ce qui fait signe) à la fois interne et externe (Theureau, 2006). Comme le suggèrent de nombreux chercheurs, il existe une coévolution entre la culture matérielle et la nature humaine au sein de laquelle la participation de chaque individu à une collectivité est essentielle. Dans cette coévolution, les objets techniques de toute nature rendent présent le passé et constituent une forme de planification des actions futures (Havelange *et al.*, 2003). Cette perspective, qui supporte d'ailleurs le dépassement du clivage entre recherche et conception (indiqué plus haut comme un des critères de scientificité des activités de recherche), permet d'appréhender l'activité de conception technologique en termes d'aide à l'appropriation plutôt que d'aide ou support à l'action (Haradji, Poizat et Motté, 2011 ; Theureau, 2011), et de sortir d'une dichotomie qui sépare l'activité humaine de type relationnel de l'activité humaine de type technique (Durand, 2008 ; Theureau, 2004).

Au cours des années, le programme CdA a été affiné, modifié et enrichi à partir des nombreuses recherches empiriques dans différents domaines et d'avancées théoriques et conceptuelles (Theureau, 2006, pp. 5-8). Notamment, la publication de « *Le cours d'action : méthode développée* » a marqué une structuration avancée du cadre théorique d'analyse sémio-logique, ainsi qu'un développement théorique et méthodologique vers les questions d'apprentissage-développement, les questions d'articulation entre l'activité individuelle et collective et celles portant sur les relations entre émotion, cognition et action. La dénomination globale du programme, comme le regrette Theureau lui-même (2006, p. 47), ne rend pas entièrement compte de ces évolutions et différenciations. En fait, comme nous précisons plus loin, l'approfondissement des recherches dans ce cadre a conduit à préciser d'autres objets théoriques qui rendent possible la spécification et l'étude de différents niveaux d'organisation de l'activité (Theureau, 2006).

La publication récente de « *Le cours d'action : méthode réfléchie* » (Theureau, 2009), suivie par d'autres articles qui en précisent certains éléments, synthétise et positionne mieux ce programme CdA comme phénoménologie de l'activité humaine. À partir d'une exploration intensive de la manière dont est appréhendée la notion d'activité au cours de l'histoire de la philosophie, Theureau explore en particulier la perspective des Stoïciens et la conception de l'*action-acte* de Fichte, en lien avec les postulats du programme. Par ce travail d'approfondissement, il contribue à tracer une « *histoire de la question de l'activité humaine et de sa relation avec la connaissance* » (Theureau, 2009, p. 11). Cette synthèse permet d'explicitier la cohérence des différentes facettes du programme, notamment les relations conceptuelles entre la perspective d'une phénoménologie de l'activité humaine, celle d'une anthropologie cognitive située et celle d'une ingénierie des situations, avec un positionnement épistémologique spécifique au regard du lien fondamental entre connaissance et activité.

3.3 L'étude de l'activité humaine selon le programme CdA

La prise en compte de l'activité humaine pour des recherches empiriques et technologiques, nécessite la mise en œuvre d'un cadre conceptuel et méthodologique garantissant la cohérence avec les différentes hypothèses sur l'activité et les conditions de scientificité présentées auparavant. La perspective d'anthropologie cognitive située, telle qu'élaborée par Theureau, répond à ces exigences car c'est une discipline qui vise l'étude des « *domaines cognitifs et consensuels des acteurs en situation naturelle* » (Theureau, 2004, p. 38). En s'inspirant partiellement des travaux en anthropologie culturelle et en anthropologie cognitive, cette discipline fournit au programme CdA un cadre de référence qui se caractérise par : (a) la délimitation d'un ensemble d'objets théoriques sur lesquels focaliser l'analyse de l'activité ; (b) la définition des conditions de la mise en œuvre d'un « observatoire » de ces objets théoriques, supportant la construction des données de recherche ; (c) la structuration d'un cadre d'analyse sémio-logique de l'activité (Theureau, 2004, 2006). Nous présentons ces caractéristiques dans la suite de cette section.

3.3.1 Les objets théoriques d'étude de l'activité

La délimitation d'un ou plus objets théoriques dans un programme de recherche répond à la nécessité d'une réduction pertinente d'un domaine de phénomènes complexes, tel que l'activité humaine, pour pouvoir y accéder comme champ d'étude et de conception. Cette délimitation permet de mettre en œuvre une description et explication scientifique des phénomènes pris en considération (Theureau, 2004, 2006). Dans le programme CdA, comme signalé auparavant, l'objet théorique *cours d'action* est le premier niveau de circonscription de l'activité humaine qui a été spécifié. Ensuite, la progression des recherches a permis de délimiter d'autres objets théoriques (le cours d'expérience, le cours d'in-formation, le cours de vie relatif à une pratique) qui peuvent être pris en considération comme objets de recherche, selon des conditions éthiques et méthodologiques spécifiques, et qui permettent d'approcher l'activité selon différents niveaux d'analyse.

Nous décrivons chacun de ces objets, tout en précisant que le choix de focaliser une recherche sur l'un ou l'autre (ou plus) d'entre eux dépend du niveau de questionnement mis en œuvre dans une recherche empirique et/ou technologique. Les objets théoriques diffèrent pour l'étude de l'activité selon qu'on soit intéressé à des phénomènes d'apprentissage à court ou à long terme, à des activités individuelles-sociales, à des activités collectives, ou à la conception d'une technologie éducative plutôt que d'une technologie de l'action politique (Theureau, 2009).

Le cours d'action

Le cours d'action correspond à « *L'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2006, p. 46). Cette définition délimite l'activité telle qu'elle ressort de la description systématique de l'expérience d'un acteur à la fois dans ses dimensions extrinsèques, ce qu'un observateur relève de l'état, de la situation et de la culture d'un ou plusieurs acteurs impliqués dans une recherche, et dans ses dimensions intrinsèques, où la description est fondée sur les contenus de l'expérience exprimés par ces acteurs (nous détaillerons cela lors de la description du cours d'expérience), la dimension intrinsèque ayant valeur de primauté par rapport aux composantes extrinsèques (Theureau, 2004, 2006). En tant que portion de l'activité

humaine, le cours d'action est ouvert aux deux bouts, ce qui souligne qu'il n'est pas intelligible en soi-même mais qu'il entretient des relations entre les portions passées et futures de l'activité. Le cours d'action peut être précisé en termes de cours d'action individuel-social (parce que toute activité humaine n'est pas pensable comme purement individuelle) ou de cours d'action collectif, si on prend en considération l'articulation des cours d'action individuels (Theureau, 2006).

Le cours d'expérience

Le cours d'expérience correspond à l'organisation intrinsèque du cours d'action décrite auparavant. C'est un niveau de réduction de l'activité qui prend en considération ce qui est significatif pour l'acteur, montrable, racontable, mimable et commentable par celui-ci, selon des conditions éthiques et méthodologiques particulières. Se fondant sur l'hypothèse de la conscience préréflexive ou expérience, qui accompagne l'activité humaine à chaque instant, son étude correspond selon Theureau (2006) à une phénoménologie au sens de Peirce : une phanéroscopie. Cette phénoménologie rend possible l'identification des catégories d'expérience d'un acteur, sa construction de signification au fur et à mesure de son activité. Le cours d'expérience peut impliquer des dimensions de « prise de conscience » sans se limiter à celles-ci et d'autre part il ne prend pas en compte des dimensions inconscientes de l'activité, parce que celles-ci ne font pas partie de ce qui est exprimable de différentes manières par l'acteur (Theureau, 2004, 2006).

Le cours d'in-formation

Le *cours d'in-formation* c'est l'objet théorique qui circonscrit au plus large la dynamique de l'activité. Il prend en considération les données de la conscience préréflexive (les cours d'expérience), les données d'observation extérieure du corps, de la situation et de la culture de l'acteur (les dimensions extrinsèques du cours d'action) mais aussi les données d'observation extérieure du comportement de l'acteur qui ne peuvent pas donner lieu à une expérience pour lui-même (par exemples des données psychosensorielles relevables par des outils de mesure, ou d'autres données qui ressortent des études des neurosciences). Puisqu'il ne s'agit pas seulement du comportement perçu d'un observateur ou de l'expérience exprimée par l'acteur, il est probablement insaisissable dans son intégralité et en ce sens il correspond à une option théorique, qui permet de prendre en compte l'ensemble de la dynamique du couplage entre un organisme et son environnement (Theureau, 2006).

Le cours de vie relatif à une pratique

Le *cours de vie relatif à une pratique* constitue une extension du cours d'action ou du cours d'expérience. Il prend en considération des périodes d'activité discontinues, s'étendant sur des empan temporels plus larges. Il permet de traiter des activités à long terme qui parcourent la vie d'un acteur au milieu d'autres activités, et en particulier les processus d'apprentissage, de développement, d'appropriation, de création et de découverte au cours de plusieurs années (Serres, 2006 ; Theureau, 2006). En introduisant l'hypothèse empirique supplémentaire d'une « *cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps* » (Theureau, 2006, p. 51), il correspond à l'histoire des pratiques d'un acteur au cours du temps, selon les liens de signification qui sont créés par l'acteur en divers moments séparés dans le temps (Serres, 2006).

3.3.2 L'observatoire des objets théoriques de l'activité

L'ensemble de conditions méthodologiques et éthiques qui précisent les modes de construction des données pour l'analyse de l'activité humaine constitue *l'observatoire des objets théoriques de l'activité*.

La première condition d'existence de cet observatoire est la revendication de la nécessité de réaliser des recueils de données en situation naturelle ou *in situ*, selon un principe de validité écologique, sous l'hypothèse que l'activité humaine ne peut être isolée de son contexte d'émergence sans être dénaturée et simplifiée à l'extrême, comme c'est le cas par exemple dans un laboratoire de psychologie expérimentale, visant l'isolement d'une variable par rapport à d'autres (Theureau, 2004). La deuxième condition est d'articuler - et de donner la priorité - à des données descriptives de type intrinsèque par rapport à des données de type extrinsèque, pour approcher l'activité ayant fait expérience pour les acteurs concernés. Par conséquent le recours à des principes et méthodes ethnographiques visant la récolte de données en situation naturelle, est accompagné de la mise en œuvre de séances de *remise en situation dynamique* par auto-confrontation (ceci est présenté en détail plus loin), facilitant l'accès aux dimensions intrinsèques de l'activité (ou cours d'expérience) des acteurs impliqués. D'où une troisième condition, concernant la sincérité et la validité de l'ensemble des données recueillies dans ce cadre de recherche, qui nécessite une clarification du positionnement éthique et méthodologique du chercheur au regard de ses rapports avec les acteurs de terrain (Armezzani, 2004 ; Theureau, 2004, 2006).

La mise en œuvre de conditions éthiques et méthodologiques spécifiques est essentielle pour garantir la fiabilité des données recueillies. Elle caractérise aussi un mode d'engagement du chercheur visant une relation à l'autre qui ne soit pas surplombante ou « objectivante ». Elle s'exprime par : (a) la définition d'un contrat explicite de coopération entre chercheurs et acteurs du terrain qui précise la nature de la participation de tous les protagonistes, les attentes réciproques et les rôles de chacun ; (b) la coopération entre les différents acteurs, tout au long de la recherche, dans la définition des conditions de celle-ci ainsi que de l'objet d'étude ; (c) la présentation aux acteurs de terrain des résultats de l'étude ; (d) la suspension du jugement, c'est-à-dire l'inhibition (au moins momentanée) d'une activité évaluative de la part du chercheur et de la part des acteurs sur les caractéristiques de l'activité prise en considération (Armezzani, 2004 ; Durand, Saury & Veyrunes, 2005).

La constitution de données de type extrinsèque se fonde sur différentes formes de recueil : observations directes, interviews, recueil de documentation ainsi que l'enregistrement audio ou vidéo de traces continues de la dynamique du comportement des acteurs et de leur environnement. Ces formes de recueil de données sont usuelles dans une approche ethnographique et dans les pratiques d'analyse du travail (Theureau, 2004, 2006) et leur traitement et analyse rend possible la constitution d'un cadre descriptif et interprétatif extrinsèque d'un terrain d'étude. Sur cette base, par une démarche inductive et abductive, par comparaison de ressemblances et de différences et par construction progressive et récursive, sont élaborées des catégorisations et des interprétations de l'objet d'étude, dont la validation est faite par la soumission des résultats à d'autres chercheurs et aux acteurs concernés (Céfaï, 2003). Soulignons qu'en général le recueil de données sur le cours d'action doit être suffisamment riche, pour que la communauté des chercheurs puisse étudier et contester l'analyse qui en est faite (Theureau, 2004).

La constitution des données de type intrinsèque de l'activité, concerne la dimension préreflexive de l'activité de l'acteur, et nécessite la mise en œuvre de méthodes spécifiques sollicitant l'expression du vécu de l'acteur, c'est-à-dire de son expérience. Cela repose sur des conditions matérielles et dialogiques sollicitant des monstrations, mimes, verbalisations et commentaires des acteurs, au regard de leur activité en situation. Parmi les méthodes qui rendent possible la documentation de la conscience préreflexive (Theureau, 2010), nous signalons : (a) celles fondées sur la récolte d'expressions synchroniques ou presque à l'activité : par exemple des verbalisations simultanées (en demandant à l'acteur de « penser

tout haut » lors de son activité), ou interruptives (en questionnant l'acteur lorsqu'il engage ou termine une suite d'actions) ; (b) celles fondées sur des propositions de *remise en situation dynamique* (RSD) à partir de la confrontation *a posteriori* de l'acteur à différentes traces de son activité. Ces traces de l'activité peuvent être par exemple des observations/enregistrements du comportement lors de l'activité considérée, ou des traces matérielles de celle-ci (des brouillons, des prises de notes de l'acteur, des réalisations concrètes...).

La modalité de RSD par confrontation à l'enregistrement, audio ou plus fréquemment vidéo de sa propre activité (ou auto-confrontation), tout en n'étant pas la seule, est la plus diffusée dans les recherches inscrites dans le programme CdA. Cette méthode, trouve son inspiration dans les pratiques d'auto-confrontation remontant à la fin des années septante, utilisées par des chercheurs en éthologie humaine (Von Cranach & Harré, 1982) pour rendre compte des processus cognitifs des individus (Theureau, 2004, 2010). Perfectionnée et adaptée au programme de recherche CdA, elle est conduite sous l'hypothèse de conscience préreflexive dans le cadre d'analyse sémio-logique de l'activité.

Les méthodes de RSD par auto-confrontation ne sont pas assimilables à des propositions de réflexion sur l'activité (Theureau, 2010). Elles se réalisent par la mise en œuvre de séances au cours desquelles les acteurs sont : (a) confrontés à l'enregistrement audio-visuel de leur activité, en présence du chercheur ; (b) invités à « revivre » les situations enregistrées ; et (c) incités à en raconter, montrer, décrire et commenter les éléments significatifs pour eux, par le support des traces d'enregistrement qui facilitent l'accès contextualisé à l'activité vécue (Theureau, 2004, 2006 ; 2010). Il s'agit de permettre à l'acteur de se « de-situer » le plus possible de la situation concrète de la séance et de se « re-situer » dans la situation objet d'analyse, avec des consignes de non explication et non justification, ainsi que des interruptions, des relances et un pilotage par le chercheur lorsque l'acteur s'éloigne du vécu propre à l'activité étudiée. Le mode de questionnement proposé par le chercheur recoupe parfois les indications issues de la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) bien que le but ne soit pas une « prise de conscience » mais l'expression de la conscience préreflexive lors de l'activité considérée.

Pour garantir la validité des données recueillies dans ces conditions, des relations de confiance et de contractualisation transparente sont instaurées, autant que possible, avec les acteurs concernés, facilitant la collaboration à l'analyse du cours d'expérience. Cela

nécessite presque toujours la mise en œuvre d'une étude ethnographique préalable, d'une durée parfois prolongée, visant la création d'un minimum de partage culturel et une familiarisation entre acteurs de terrain et observateurs-interlocuteurs. Il est également crucial de procéder à un recueil des données matérielles de l'activité étudiée, qui ne doit pas transformer celle-ci de façon significative. L'intervalle temporel entre l'enregistrement de l'activité et la séance de RSD par auto-confrontation est le plus court possible et, lors de la séance, le chercheur contrôle autant que possible la tendance de l'acteur à analyser et justifier sa propre activité. Cela est réalisable en partageant avec l'acteur concerné les modes et les visées de ce type d'entretien et, lorsque c'est possible, en accompagnant l'appropriation de la méthode par celui-ci (par la proposition de plusieurs séances de RSD). Il est également possible de réaliser des séances de deuxième niveau, visant la participation de l'acteur à l'analyse de son activité, par une focalisation sur son propre vécu lors des séances de RSD de premier niveau (Theureau, 2010).

3.3.3 Le cadre d'analyse sémio-logique de l'activité

Le cadre d'analyse sémio-logique de l'activité est une modalité spécifique de description du « cours d'expérience », inspirée par la sémiotique de Peirce. Selon ce cadre, l'activité est une construction continue de signification, dont les signes sont des outils ou médiateurs sémiotiques qui contribuent à sa structuration, à son ancrage culturel, à sa transmission, et à l'articulation collective des activités individuelles (Theureau, 2004, 2006). Ce processus de signification fonde le cadre théorique qui guide le traitement des données. Les diverses composantes ou unités du cours d'activité sont repérées lors de la retranscription des données comportementales (situation naturelle d'activité) et dans les expressions de l'acteur produites lors des séances de RSD par auto-confrontation. Nous précisons les différentes caractéristiques de ce cadre au Chapitres 9 et 11, quand nous traitons du cadre théorique et de la mise en œuvre de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience.

3.4 Notre positionnement théorique et méthodologique

Cette thèse assume les présupposés fondamentaux du programme de recherche empirique et technologique du CdA, tout en délimitant les points pris en considération, et focalisant sur les éléments qui sont développés et approfondis à partir des diverses facettes

de ce cadre. En particulier, nous focalisons notre étude sur la dimension signifiante de l'activité humaine, en soulignant que :

- L'activité est constituée d'un enchaînement d'unités de signification émergeant du couplage de l'acteur avec son environnement. Elle se caractérise par son asymétrie, c'est-à-dire par un point de vue propre à chaque acteur sur son environnement : c'est lui qui définit ce qui, de cet environnement, est « pertinent et significatif » pour lui (Maturana & Varela, 1987).

- L'activité est irréductible à l'exécution de plans ou de représentations cognitives préalables, mais elle émerge ou « s'enacte » dans le couplage entre l'acteur et son environnement. Selon cette hypothèse, la cognition humaine ne consiste pas en une transformation de représentations, ou en une transmission d'informations, mais en une dynamique de signification (Maturana & Varela, 1987 ; Theureau, 2006 ; Varela *et al.*, 1991 ; Peirce, 1931-1958).

- L'activité est toujours individuelle et sociale, et manifeste aussi l'héritage culturel mémorisé et transmis par le biais d'artefacts techniques et conceptuels différents (Theureau, 2006).

- La signification de l'activité se caractérise par ses dimensions incarnées, situées, ainsi que par ses composantes imaginatives. Elle n'est pas circonscrite aux dimensions langagières mais implique l'ensemble des processus à l'œuvre dans la signification et compréhension du monde (Lakoff, 1987 ; Theureau, 2006 ; Varela *et al.*, 1991).

- L'activité donne lieu à une expérience « de soi-même en train d'agir » ou conscience préreflexive. Cette expérience est simultanée au cours de l'activité et elle est partiellement connaissable et documentable, moyennant certaines conditions méthodologiques et éthiques (Theureau, 2006).

Ces présupposés fondent également les aspects méthodologiques de recueil et traitement des données, selon les dimensions suivantes :

- La mise en place d'un « observatoire du cours d'action » selon une perspective d'anthropologie cognitive située, qui articule les observations des situations de travail et de recueil de données *in situ* (dans une approche ethnographique) avec les matériaux issus des séances de RSD avec les acteurs du terrain, par confrontation aux traces de leur activité.

- La détermination des conditions éthiques et d'engagement spécifiques assurant la sincérité et validité du corpus empirique constitué dans ce cadre de recherche. Ceci s'opère au travers de : (a) une contractualisation explicite entre chercheurs et acteurs de terrain ; (b) la suspension du jugement des chercheurs ; (c) l'intéressement des acteurs à l'enquête portant sur leur travail (Armezzani, 2004 ; Durand, Saury & Veyrunes, 2005).

- La mise en œuvre d'une étude préalable, en raison de la rareté des recherches sur le conseil en VAE, et de notre connaissance réduite du terrain et de ses acteurs, favorisant : (a) la délimitation de la problématique de recherche ; (b) la familiarisation réciproque et la confiance nécessaire à l'investigation des dimensions intrinsèques de l'activité, lors de situations de RSD par auto-confrontation.

- La délimitation des objets théoriques aux seuls *cours d'action* et *cours d'expérience*. Ceci implique une modalité globale d'analyse et de traitement des données qui, tout en faisant référence aux éléments issus d'une description extrinsèque du cours d'action (ce que l'observateur relève de l'état, de la situation et de la culture du terrain d'étude), priorise les éléments ressortant d'une description intrinsèque (fondée sur les contenus de l'expérience exprimés par les acteurs) (Theureau, 2004).

- Une modalité spécifique de description du « cours d'expérience », inspirée par la sémiotique de Peirce, qui vise l'identification des unités des significations et de ses composantes, selon le cadre d'analyse sémio-logique de l'activité (Theureau, 2006).

- Une focalisation de l'étude sur la dimension individuelle-sociale de l'activité, donc sur le point de vue spécifique à chaque acteur impliqué, et sur les éventuelles discordances ou concordances de significations entre acteurs.

Enfin, en considérant aussi la dimension exploratoire de cette thèse, nous focalisons notre travail sur le volet de recherche empirique qui caractérise le programme CdA, en limitant la dimension de recherche technologique et de conception (par exemple de situations de formation) à l'identification de pistes de développement possibles.

CHAPITRE 4

LE TERRAIN DE L'ÉTUDE

Ce chapitre se focalise sur les caractéristiques du terrain de l'étude et sur les modes d'organisation de notre présence et de recueil des données. Il est structuré en trois sections.

La Section 1 décrit les caractéristiques du terrain d'étude et des acteurs impliqués dans la recherche.

La Section 2 précise le mode de contractualisation pour la recherche, ainsi que notre positionnement.

La Section 3 détaille la méthode utilisée pour la constitution des données.

4.1 Un dispositif pour la qualification professionnelle des adultes

L'étude de terrain réalisée pour cette thèse a été effectuée au sein du dispositif pour la qualification professionnelle des adultes (DQA) du Canton de Genève. Appelé Qualifications+, ce dispositif avait pour objectif, à partir de l'année 2000, d'encourager et de faciliter l'obtention par des adultes d'un titre professionnel, par la reconnaissance et la validation des compétences et de l'expérience professionnelle. Intégré à l'Office cantonal de l'orientation et de la formation professionnelle et continue (OFPC), il était géré par quatre conseillers en validation et une secrétaire à mi-temps. Lors de notre présence sur le terrain, à raison d'une semaine par mois pendant une année et demie, nous avons été accueillies par ces quatre conseillers en validation de l'équipe et, au total, nous avons assisté à une quarantaine de situations d'information-conseil initiale et individuelle.

Nous considérons le DQA de Genève comme particulièrement représentatif des pratiques de validation sur le territoire helvétique, à cause de son histoire et de son rôle sur le terrain. Son activité a été une des premières à démarrer en Suisse, en anticipant la loi cantonale de 2001 concernant la formation continue des adultes, qui introduisait la possibilité de la reconnaissance et la validation des acquis dans la formation professionnelle. En se situant avec le dispositif Val-Form de l'Office d'orientation scolaire et professionnelle du Valais, entre les services cantonaux précurseurs des pratiques de VAE en Suisse, le DQA a contribué, par la participation aux travaux de la Plateforme nationale VAE, au développement des politiques et de la mise en œuvre de la validation au niveau fédéral. L'expérience du DQA était aussi importante par rapport à la situation nationale, car par exemple entre 2001-2006 à la suite d'une procédure de VAE, il a décerné au total 1'115 certificats fédéraux de capacité (CFC) dans 33 métiers différents. Dans le canton du Valais, la masse des CFC délivrés à l'époque était d'une trentaine par année (Canton du Valais, 2007 ; OFFT, 2008). Pendant la période de recherche sur le terrain, le DQA bénéficiait d'une réglementation transitoire, lui allouant le droit de continuer à octroyer des titres par VAE selon la réglementation cantonale. À partir de 2011 la réglementation fédérale pour la VAE au niveau secondaire est devenue plus contraignante, et le nombre ainsi que les types de qualifications décernés par le dispositif de Genève ont été sensiblement réduits.

L'activité du DQA portait sur les aspects suivants : (a) mise en œuvre des procédures de VAE selon les indications fédérales et cantonales ; (b) garantie des principes de la reconnaissance ou de la validation des acquis de l'expérience ; (c) coordination entre les partenaires impliqués dans la procédure ; (d) mise en œuvre de l'offre de formation complémentaire ; (e) information et promotion le dispositif ; (f) garantie de la qualité du dispositif (République et Canton de Genève, 2007). À partir de ces missions, les activités du DQA se réalisaient à différents niveaux : information tout public, suivi individuel et coordination de l'évolution de la procédure de VAE pour les personnes inscrites, information, formation et parfois coordination auprès d'autres acteurs de la validation ou de la formation professionnelle, production de documentation informative, vérification de la qualité des prestations des partenaires, participation à la coordination des politiques cantonales et nationales sur la VAE. Cela signifiait aussi la gestion des attentes des différents acteurs impliqués dans la procédure ainsi que le maintien des liens avec les autres offres de l'office OFPC (avec les conseillers en orientation par exemple).

Au regard de l'activité concernant les candidats³, le cahier de charge des conseillers du DQA précisait ces fonctions : (a) évaluation de la pertinence de la demande et de la possibilité d'émettre des dispenses pour certaines branches ; (b) définition de plans de formation complémentaires et d'évaluation ; (c) gestion des dossiers ; (d) émission d'attestations ou titres ; (e) vérification de l'adéquation du matériel nécessaire aux candidats concernant les exigences du profil de qualification (République et Canton de Genève, 2007). Concrètement, la relation directe avec les candidats se réalisait selon deux propositions : les situations d'entretien d'information-conseil initial (appelées « entretien d'accueil »), qui ont été l'objet de notre recherche, et des situations d'entretien de suivi, prévues pour les candidats qui s'étaient engagés dans la procédure. Les situations d'entretien d'accueil (SEA) visaient toute personne qui, après avoir déposé la demande de bénéficiaire d'une procédure de VAE, était considérée comme formellement admissible.

³ Nous distinguons les *demandeurs* : personnes cherchant des informations de manière générale sur la VAE et les *candidats* : personnes qui ont soumis une demande pour entamer une procédure de VAE. Concernant notre terrain d'étude, il s'agit quasiment toujours de candidats.

4.1.1 L'entrée dans la procédure de VAE et les entretiens d'accueil

Comme pour le reste de la Suisse, la procédure de VAE proposée par le DQA comptait cinq phases : la phase d'information-conseil initiale effectuée par les DQA, la phase de d'élaboration du dossier « de preuves » documentant l'expérience du candidat qui était accompagné par un Centre de bilan des compétences, la phase d'évaluation effectuée par les experts du métier du titre visé, la phase éventuelle (mais présente dans la majorité des cas) de formation complémentaire visant l'obtention des parties du titre non validées, gérée par les institutions de formation reconnues dans le Canton, et enfin la phase de la certification finale de compétence par le Département de l'instruction publique du canton. Le DQA était responsable de la coordination de l'ensemble de la démarche et, comme celle-ci était gratuite pour tout candidat admissible, les conseillers étaient également responsables de l'allocation des chèques garantissant le paiement des différentes interventions. Chaque semaine, l'équipe se réunissait pour discuter les dossiers reçus, et vérifier si les candidats avaient les prérequis d'accès. Ceux qui étaient retenus étaient signalés à la secrétaire pour organiser les premiers entretiens d'accueil. Ces derniers étaient décrits dans la brochure du DQA comme « des lieux de présentation des étapes du dispositif » (République et Canton de Genève, 2008).

La secrétaire convoquait les candidats, fixant le rendez-vous avec un des conseillers et préparant un dossier de support à la SEA. Ce dossier contenait non seulement la demande, mais aussi tous les documents concernant le titre souhaité (profil de qualification, référentiel de formation) et les documents courants pour la procédure de validation (indications sur le centre de bilan, adresse du conseiller, fiche jaune précisant les étapes principales pour rédiger son dossier de preuves, fiche d'hypothèse de validation, dépliants des centres de formation complémentaire, chéquier pour le paiement des différentes interventions).

Lors de la SEA, toujours individuelle, le conseiller recevait le candidat soit dans son propre bureau, soit dans une petite salle attenante ou à l'étage inférieur. Les deux interlocuteurs étaient assis autour de tables rondes et positionnés parfois en face-à-face, le plus souvent côte à côte. Le conseiller était presque toujours placé sur la gauche de son interlocuteur pour mieux montrer les différents documents à visionner. Chaque SEA durait approximativement une heure – une heure et quart, et selon les cas se concluait avec les démarches administratives pour l'entrée officielle dans la procédure de VAE ou par le

désistement ou renvoi de décision de la part du candidat. Le travail de gestion des SEA était aussi accompagné par les aspects de gestion des dossiers de chaque candidat (rédaction d'une fiche synthétique après chaque SEA).

En principe les conseillers n'effectuaient pas une activité d'orientation initiale (dans le sens d'évaluer la pertinence de l'option de la VAE parmi plusieurs possibilités de développement professionnel) : les candidats arrivant au service s'étaient déjà engagés, au moins de façon exploratoire, dans l'idée de suivre une validation vers un titre précis ou vers un domaine professionnel. Ainsi, du point de vue des conseillers, la finalité des SEA était *d'informer et d'accueillir* les candidats, en respectant et/ou sollicitant leur position de personne adulte, sachant assumer leur choix, tout en assurant un support personnalisé tout au long de la procédure et, s'il était nécessaire, fournir du soutien lors d'éventuelles situations de crise. En décrivant leur activité, les conseillers soulignaient aussi qu'il ne s'agissait ni d'accompagner, ni d'orienter.

Concernant les caractéristiques générales du public qui accédait au dispositif, les statistiques de 2007 (République et Canton de Genève, 2011) signalent que les personnes qui accédaient au DQA : étaient majoritairement âgés de 25 à 45 ans (75%), étaient plutôt des femmes (60%), avaient souvent une expérience professionnelle de plus de 10 ans (60%), pour la majorité étaient en emploi (84%), était majoritairement de nationalité suisse (53%). Les attentes de ce public, selon une étude réalisée en 2003, concernaient en priorité la reconnaissance sociale pour accéder à un titre reconnu de l'État. C'était donc l'exigence de qualification et la possibilité de l'obtenir « par une autre voie » qui les incitait à se former (Morand-Aymon, 2004).

4.1.2 Participants

L'ensemble des participants à l'étude était composé de tous les conseillers en validation du dispositif : trois hommes et une femme, que nous indiquons dans ce travail avec les codes CoA, CoB, CoC, CoD, ainsi que 37 candidats qui ont volontairement accepté d'y participer, également indiqués par un code comprenant les lettres initiales de leurs nom et prénom (exemple : DeSa). Quatre autres candidats ont aussi été impliqués, mais nous ne prenons pas en compte les données les concernant, car celles-ci, pour diverses raisons, sont devenues inaccessibles.

Les conseillers

La formation des conseillers était : dans le domaine de la formation des adultes pour deux d'entre eux (l'un avait une formation initiale en Lettres et l'autre comme ingénieur), dans la gestion et le conseil pour un autre, et en psychologie pour le dernier. Leur âge se situait entre 32-36 (n=2) et 45-50 (n=2). Pour ce qui concerne leur expérience dans le dispositif, un conseiller était le fondateur du service et un autre l'avait suivi une année après, tandis que les deux autres conseillers avaient une pratique plus réduite (entre un et deux ans). Pour tous, leur formation spécifique dans le domaine de la reconnaissance et/ou de la validation des acquis, s'était effectuée sur le tas et lors de la pratique et des échanges avec les collègues, avec des approfondissements ponctuels en analyse du travail ou sur la technique des entretiens d'explicitation. En plus, les conseillers ayant une pratique plus récente dans le dispositif avaient eu la possibilité d'observer les entretiens d'accueil de leurs collègues expérimentés. Plus généralement l'activité des conseillers demandait une actualisation continue des connaissances au regard de l'évolution des titres et de leur réglementation, des caractéristiques des différentes professions ainsi que de l'évolution de la réglementation cantonale et fédérale sur la VAE. Une connaissance approfondie des modes de fonctionnement des autres institutions participant de manière directe ou indirecte à la VAE et des concepts et pratiques régissant l'évaluation par validation était également requise.

Les candidats

Les candidats provenaient de différents contextes professionnels et visaient en général un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) dans leur domaine, c'est-à-dire un titre professionnel suisse du niveau secondaire II ou, plus rarement, un titre fédéral de niveau tertiaire comme formateur ou formatrices d'adultes. Leurs caractéristiques globales (âge, genre, etc.) correspondaient aux données statistiques présentées plus haut. Les candidats parvenaient au DQA à la suite : (a) d'indications d'autres professionnels ou institutions (patrons, bureau du chômage, conseillers d'orientation) ; (b) de séances d'informations faites par l'OFPC dans leurs institutions de travail ; (c) d'informations données par des collègues ou des amis ; (d) d'une procédure déjà entamée et arrêtée quelques années auparavant. Nous avons pris en considération tout type de candidats, sans sélection, selon leur disponibilité et l'agenda des rendez-vous lors de notre présence sur terrain. Concrètement, même si nous n'avons pas

couvert toutes les professions possibles pour une validation (plus de 30 à l'époque), nous avons suivi les SEA de candidats provenant de 18 professions différentes.

Le parcours initial des candidats (de formation ou de travail), était généralement linéaire dans un domaine professionnel spécifique. Plus rarement il consistait en un parcours fragmenté (deux cas sur l'ensemble observé). Deux candidats avaient un diplôme qui leur permettrait d'accéder à un titre universitaire professionnel, mais ils ont préféré viser un CFC, pour des motivations diverses.

4.2 La présence sur terrain

En fonction de notre faible familiarité avec le terrain de la pratique des conseillers du DQA, et de la nécessité de mieux spécifier notre problématique de recherche, nous avons structuré notre recherche en deux phases. La première a consisté en une étude préalable réalisée selon une démarche ethnographique. Ce choix répondait aux objectifs suivants : (a) favoriser une familiarisation mutuelle entre chercheuse et acteurs de terrain ; (b) identifier les éléments du contexte, utiles pour positionner les situations d'information-conseil initial prises en compte ; (c) vérifier les conditions de faisabilité éthique et méthodologique pour activer une récolte systématique des données intrinsèques du cours d'action des acteurs impliqués ; (d) identifier, à l'intérieur d'un domaine peu exploré, des questions de recherche spécifiques sur lesquelles focaliser notre travail. Cette étude préalable nous a permis de préciser notre problématique, mais aussi, dans la continuation de la recherche, de mettre en œuvre les différentes dimensions du cadre d'analyse sémio-logique de l'activité humaine.

Bien que l'activité du DQA s'étende à plusieurs aspects des procédures de validation des acquis, nous avons focalisé principalement notre attention et le recueil des données sur ce qui concernait spécifiquement les situations d'entretiens d'accueil (SEA). La présence sur le terrain a été organisée sur une moyenne d'une semaine par mois, entre janvier 2008 et mai 2009, tandis que d'autres contacts réguliers avec les conseillers et quelques-uns des candidats impliqués dans la recherche se sont poursuivis jusqu'en juin 2011.

4.2.1 Positionnement de la chercheuse

Présenter les raisons de nos choix comme surplombant les phases de la recherche, risque de donner l'impression d'une présence sur le terrain d'emblée très claire, avec des objectifs bien définis et une planification stricte ; ce qui n'était pas le cas. En fait nous étions engagées dans une construction progressive, au cours de laquelle les possibilités d'avancement de la recherche et les modalités de recueil de données, surtout de type intrinsèque, étaient incertaines. Nous décrivons ici la manière dont notre positionnement a pris forme au cours des premiers mois de l'étude en précisant notre engagement et notre culture propre par rapport aux pratiques de validation et de l'information-conseil en particulier.

Engagement

Nous gardons un sentiment de gratitude envers les quatre conseillers et les candidats qui ont accepté de participer à cette recherche. Ils nous ont donné la possibilité d'accéder de façon continue à des moments assez délicats, tels que la rencontre initiale entre deux personnes. Ce sentiment était accompagné, surtout au début de notre recherche, de la préoccupation de trouver une modalité de présence et des moyens de recueil de données qui ne perturbent pas trop les situations. Si avec les conseillers la fréquentation continue sur plusieurs mois laissait envisager une familiarisation mutuelle, avec les candidats cela n'était pas possible : chaque rendez-vous étant pour eux une première rencontre avec le conseiller désigné et nous-mêmes. C'est pourquoi, lors des premiers mois nous n'étions ni certaine de pouvoir réaliser des enregistrements des SEA, ni surtout de pouvoir réaliser des séances de RSD par auto-confrontation avec les candidats. Mais malgré nos hésitations et nos doutes, plusieurs parmi eux ont accepté d'être observés et enregistrés et puis de participer aux séances de RSD.

Selon nous, cela a été possible grâce à la familiarisation mutuelle et la construction d'un climat de confiance réciproque entre nous et les conseillers. Autrement dit, c'est par la constitution d'un objet commun de recherche avec les conseillers (la compréhension de leur activité plutôt que son évaluation, son jugement, ou encore la comparaison entre conseillers), que s'est construite une communauté d'intentions pour trouver des méthodes facilitant la participation des candidats, avec une garantie éthique dans les rapports avec eux. Cela a été fondé, pour nous, sur une présence attentive aux événements, accompagnée par un travail personnel de « mise en suspens » de nos jugements de valeur, ainsi que de

nos *a priori* théoriques ou de sens commun (Theureau, 2006). La confrontation avec d'autres chercheurs a facilité aussi notre prise de distance par rapport à certains présupposés implicites, ou focalisations prématurées sur des questions de recherche. Par exemple, l'importante asymétrie de prise de parole entre conseillers et candidats (ces derniers étant plus silencieux) avait engendré une sensation de passivité des candidats ; mais la mise en suspens de ce jugement nous a permis d'accéder au fait que ce silence était le signe d'une activité d'écoute intense, riche de significations et d'implications.

Culture propre

Nous partageons des savoirs communs avec les conseillers : l'éducation des adultes, certaines notions d'analyse du travail, les connaissances des méthodes générales concernant les pratiques de VAE ainsi que une expérience commune dans des groupes de travail nationaux sur les projets de validation en Suisse. D'autre part nous avons dû comprendre la pratique concrète de gestion des SEA, le cadre dans lequel celles-ci étaient inscrites, les routines et les objets concrets qui les supportaient. Les conseillers ont dû s'approprier quelques-uns de nos principes de recherche, ainsi que certaines dimensions méthodologiques. De plus, au-delà des interprétations qui se sont développées tout au long de cette recherche, notre présence sur terrain a été une occasion précieuse d'apprentissage, qui nous a permis de gérer, dans d'autres contextes, des procédures de conseil et accompagnement en VAE, ainsi que d'enrichir les formations que nous donnons sur ce sujet.

4.2.2 Modalités de contractualisation

Les premiers contacts avec l'équipe du DQA ont eu lieu à fin 2007, et ils ont abouti à la constitution d'une convention officielle, établie en décembre 2007 entre l'Université de Genève et l'office OFPC du canton, définissant les objectifs réciproques. Les règles habituelles de confidentialité et de libre choix de participation ont été convenues, ainsi que la soumission régulière des résultats aux acteurs impliqués et le libre accès à la documentation pertinente. Concrètement les résultats partiels ainsi que les documents issus des enregistrements, ou les ébauches d'articles, ont été soumis et discutés en diverses occasions, soit lors de réunions avec l'équipe du dispositif, soit dans des rencontres individuelles avec chaque conseiller.

Lors des phases de présence sur le terrain, les conseillers ont été sources de suggestions et de soutien importants pour comprendre le contexte de leur pratique, mais aussi pour faciliter la participation des candidats, sachant les mettre à l'aise et témoignant de la confiance dans les buts de la recherche. Cet apport a été très utile, car la contractualisation avec ces derniers ne pouvait pas prendre la forme d'une convention générale, du fait qu'ils ne pouvaient être prévenus de l'étude que lors de leur arrivée dans le dispositif. Il a fallu trouver, après de nombreuses discussions avec les conseillers et d'autres chercheurs, une forme de présentation de la recherche propre à chacun, garantissant les dimensions confidentielles et non évaluatives de l'étude.

Pour l'implication des candidats, une fiche synthétique de présentation de l'étude et de garantie de confidentialité a été rédigée et revue par les conseillers. Au cours de l'étude préalable, nous nous présentions et demandions l'autorisation à être présente lors de la SEA. Les motivations de la recherche étaient présentées en soulignant le caractère pionnier des pratiques de VAE de Genève par rapport au reste de la Suisse et l'intérêt d'en comprendre le fonctionnement pour favoriser la diffusion de ces pratiques dans d'autres cantons. Nous insistions sur le caractère non évaluatif de l'étude et le droit d'interrompre l'enregistrement à tout moment, ou la possibilité de refuser ensuite l'utilisation des données pour la recherche. Pendant les six premiers mois où nous avons travaillé avec des enregistrements audio, presque tous les candidats sollicités ont accepté de participer à l'étude : un seul a refusé et un autre a demandé à interrompre l'enregistrement pendant la SEA, au moment où il donnait des informations confidentielles sur son institution. Après ce passage, ce candidat a signalé qu'on pouvait reprendre l'enregistrement.

Ensuite, pour connaître la disponibilité des candidats à participer aux séances de RSD par auto-confrontation, était ajoutée à la fiche habituelle une information orale mentionnant la possibilité d'être contactés pour effectuer ces séances. Après les premières tentatives, il s'est confirmé que le nombre des candidats disponibles pour l'enregistrement vidéo diminuait, et qu'il était plus difficile de les impliquer pour les séances de RSD. En voulant récolter des unités « complètes » (SEA, séance de RSD avec le conseiller et séance de RSD avec le candidat) il nous a fallu trouver une stratégie pour augmenter le nombre d'enregistrements vidéo sur un temps réduit, sans nous obliger à une présence constante et ubiquitaire sur le terrain. Ce sont les conseillers qui ont proposé d'assumer de façon autonome les enregistrements vidéo, y compris à partir de l'interaction initiale avec les candidats. Puis nous contactions par email ou par téléphone chaque candidat qui avait

donné son assentiment initial, pour nous accorder sur la possibilité et la date de la séance de RSD. Le candidat était libre d'accepter ou de refuser de s'impliquer dans cette deuxième phase de l'étude. Au total 13 candidats sur 17 ont accepté de participer à ces séances.

Au début de chaque séance de RSD, nous soulignons les différentes possibilités d'utilisation des données : identification de thématiques transversales, prélèvement de fragments spécifiques des enregistrements pour une éventuelle présentation lors de colloques ou de formations, analyse approfondie des matériaux, en soulignant que toute utilisation qui risquait de ne pas respecter l'anonymat (par exemple des fragments vidéo) ferait objet d'une demande ultérieure d'autorisation. Avec chaque candidat dont les données ont été analysées de façon détaillée, nous avons eu un entretien de présentation de l'analyse, au cours duquel il pouvait revoir la transcription et éventuellement demander l'effacement de certaines parties. Les parties effacées des transcriptions ont consisté en des modifications mineures. Enfin, certains candidats ont demandé et reçu les premiers articles issus de la recherche.

4.3 Le recueil des données

Tout au long de notre présence sur terrain, trois sortes de données ont été constituées :

- Des notes d'observation ethnographique de type général sur le DQA ou sur la spécificité des SEA : notations lors de réunions individuelles ou collectives avec les conseillers, notes d'observation au cours des SEA, recueil de la documentation du dispositif ou des traces ou supports documentaires utilisés lors de l'entretien, comme des exemplaires des schémas ou des notes rédigés par les conseillers au cours des SEA, et des documents fournis aux candidats.

- Des données d'enregistrement des SEA, chacune d'une durée moyenne de 75 minutes : notes « papier-crayon » (n=4), audio (n=16) et vidéo (n=17) ;

- Des données d'enregistrement de verbalisation lors de séances de remise en situation dynamique (RSD) par auto-confrontation, avec les conseillers (n=12) et avec les candidats (n=13), chacune d'une durée moyenne de 90 minutes.

Les observations et les enregistrements audio lors de la première phase de l'étude ont été réalisés pendant notre présence au DQA, une semaine chaque mois. Les conseillers

informaient par mail sur les entretiens prévus en fonction de leur agenda. La règle était que lorsque les candidats arrivaient, nous sollicitons l'autorisation d'assister à l'entretien et de l'enregistrer. L'enregistrement était réalisé en continu du début jusqu'à la fin de la séance. Nous étions toujours présentes, en restant le plus discrète possible, au fond du bureau. Grâce à l'enregistrement il nous a été possible de nous concentrer sur des éléments non verbaux et d'identifier des récurrences ou des variations de formes de « trame typique » des SEA, et de les relever sur le journal de terrain.

Au cours de l'été 2008 nous avons débuté les enregistrements vidéo et les séances de RSD par auto-confrontation. Ces dernières ont été effectuées dans un bureau sur leur lieu de travail pour les conseillers, et dans un bureau de l'Université pour les candidats (pour favoriser une prise distance de la séance de RSD par rapport au parcours de validation). Tous les enregistrements vidéo ont été effectués à l'aide d'une caméra VHS fixe installée au fond du bureau où avait lieu l'entretien, de façon à pouvoir enregistrer les deux interlocuteurs simultanément dans le cas des SEA, ou seulement le conseiller ou le candidat dans les séances de RSD.

À partir de janvier 2009, les conseillers ont réalisé de façon autonome les enregistrements vidéo. Chacun avait à disposition dans son bureau une caméra VHS activable en cas d'acceptation de l'enregistrement de la part des candidats. Nous avons ensuite effectué les séances individuelles de RSD par auto-confrontation, en respectant un délai aussi court que possible (de deux à quatre jours après la SEA) en fonction de la disponibilité des candidats et des conseillers (ces derniers étaient impliqués dans la séance de RSD seulement pour les SEA où le candidat avait accepté de nous rencontrer pour son RSD).

Pendant les séances de RSD, d'une durée moyenne de 90 minutes, les acteurs impliqués étaient confrontés à l'enregistrement audio-visuel de leur activité au cours de la SEA, et invités à décrire, mimer, montrer et commenter les éléments significatifs pour eux de leur activité (nous détaillons cela au Chapitre 11).

Les cinq enregistrements vidéo réalisés pendant l'été 2008, ainsi que les premières séances de RSD par auto-confrontation (3 avec les candidats, 5 avec les conseillers), avaient une visée exploratoire, visant à *tester* l'acceptation de l'enregistrement par caméra vidéo de la part des candidats et vérifier la faisabilité de la méthodologie de RSD avec tous les acteurs impliqués. Notre intention était d'identifier d'éventuelles adaptations nécessaires pour

présenter les enregistrements vidéo aux candidats, et les risques de biais auto-évaluatifs ou de généralisation émergents lors des séances de RSD. Cette étape a permis aux conseillers de commencer à comprendre la méthode de ce type de séances ainsi que, pour nous, de découvrir chez les candidats, libérés de l'anxiété d'être évalués, la tendance à... évaluer les conseillers (« *oui, là il faisait bien, là pas tellement* », etc...). Ceci a permis dans les séances de RSD suivantes avec les candidats (qui évidemment ne pouvaient pas, comme les conseillers, s'entraîner à ce type d'entretien), de mieux cibler la présentation et la gestion de l'entretien en focalisant davantage l'attention des acteurs sur l'expression de leurs propres vécus, pensées et interprétations.

Sur l'ensemble des enregistrements, 16 enregistrements audio et 7 groupes « complets » d'enregistrement vidéo ont été retranscrits intégralement (chaque groupe comprenant une SEA et les deux séances de RSD respectives, avec le conseiller et le candidat impliqués). Les transcriptions des enregistrements ont été effectuées par une tierce personne de langue maternelle française et chaque transcription a été vérifiée par nous-mêmes, et le conseiller ou le candidat impliqué.

CHAPITRE 5

L'ÉTUDE PRÉALABLE

Ce chapitre présente les caractéristiques de l'étude préalable, réalisée afin de délimiter notre problématique de recherche. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 décrit la méthode de traitement de données.

La Section 2 présente les résultats de l'analyse des données.

5.1 Traitement des données ressortant de l'étude préalable

Le traitement des données de la première phase de la recherche a été différencié selon les types de matériaux. Les données à caractère général sur l'activité du DQA, recueillies lors des réunions avec les conseillers ainsi que dans la documentation officielle, ont été analysées selon un principe de catégorisation thématique, ce qui nous a permis de tracer les éléments généraux du contexte dans lequel les situations d'entretien d'accueil étaient inscrites. Ces résultats ont été repris pour tracer la description du terrain de l'étude. Les données ressortant des observations et des enregistrements *in situ*, ont été traitées selon une approche ethnographique (Cefai, 2003). Nous avons recouru à différents principes pour obtenir une perspective élargie de ces situations. En particulier nous avons pris en compte : (a) les différents types de contenus abordés par les conseillers et les modalités utilisées pour les proposer ; (b) les éléments principaux du cadre communicatif : ingrédients du contexte, cadre participatif, accès au contexte et typologie de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2003) ; (c) les problématiques typiques émergentes ; (d) les typologies d'intervention professionnelle manifestées par les conseillers (Mayen & Daoulas, 2006 ; Mayen & Perrier, 2006 ; Salini, Ghisla & Bonini, 2010).

Concrètement, nous avons travaillé sur les transcriptions des enregistrements audio, que nous avons intégrées par les notes prises lors des observations *in situ* et par une analyse transversale des trois premiers enregistrements vidéo (au total 25 SEA). Puis, les données extraites des premières séances de RSD ont été prises en compte pour enrichir les éléments identifiés précédemment. La discrétisation, qui a procédé par des mises en parallèle, des comparaisons et l'identification de similitudes thématiques, a été effectuée par un étiquetage manuel, avec une constitution récursive de répertoires. Pour quatre SEA nous avons réalisé une analyse plus ciblée des temps de prise de parole, en comptabilisant sur une feuille de calcul, le nombre de caractères présents dans chaque séquence de chaque interlocuteur. Le résultat du traitement des données a été soumis à d'autres chercheurs et aux conseillers du DQA pour validation. Les commentaires de ces derniers nous ont permis de préciser les éléments de nos observations.

5.2 Résultats

Le domaine professionnel dans lequel s'inscrivent les SEA est celui d'une relation professionnelle de service à dominante verbale, entre deux interlocuteurs dont un (le conseiller) avait un rôle institutionnel et l'autre (le candidat) sollicitait les prestations d'un service public caractérisé par des informations et le suivi d'un parcours de qualification professionnelle soumis à des conditions et des procédures particulières. Ces situations spécifient la modalité selon laquelle le DQA répondait à son mandat par rapport à la mise en œuvre de la phase d'information-conseil à l'entrée de la VAE, comme requis par les institutions cantonales et fédérales. Effectués dans les bureaux du DQA, les SEA avaient une durée d'une heure à une heure et demie et n'étaient habituellement pas suivis d'autres entretiens d'accueil : soit le candidat entamait concrètement la procédure de validation, allant au Centre de Bilan pour la rédaction de son dossier de preuves, soit il y renonçait ou la renvoyait à plus tard.

5.2.1 Les contenus abordés et leur enchaînement

Les contenus abordés lors des SEA ont été différenciés selon trois catégories principales : la procédure de validation, le candidat, et le conseiller (Tableau 1).

Tableau 1. Liste des contenus traités lors des SEA

Contenus concernant la procédure de validation	informations administratives ; spécificité de la validation par rapport à la formation ; parcours global : phases, durée et autres acteurs impliqués ; caractéristiques du titre envisagé ; comparaison entre le titre visé et des titres similaires (si nécessaire) ; informations sur l'évolution du titre (si nécessaire) ; situations d'évaluation : élaboration du dossier de preuves ; modalité d'accompagnement au cours de l'élaboration du dossier de preuves ; situation d'évaluation : entretien avec les experts d'examen ; formations complémentaires ; situations d'évaluation : les modes de notation/échecs aux examens des cours complémentaires (si nécessaire) ; modalité de certification ; difficulté/facilité de la procédure.
Contenus concernant le candidat	modalité d'arrivée au service ; connaissances sur la procédure ou du référentiel du titre envisagé ; attentes - engagement par rapport à la procédure ; histoire professionnelle ; situation personnelle (sur la possibilité de suivre le parcours de validation) ; exemples de pratique professionnelle ; autoévaluation par rapport au référentiel du titre envisagé ; décision au regard de l'implication dans la procédure.
Contenus concernant le conseiller	rôle dans la procédure ; disponibilité à être consulté en cas de besoin.

Ces contenus étaient présentés selon un enchaînement régulier constituant une trame typique des SEA, bien qu'il y avaient souvent des superpositions, des changements de place ou des allers et retours entre les différents arguments. Cette trame était constituée de quatre moments principaux listés ci-dessous (Tableau 2), précisant aussi les contenus traités dans chacun.

Tableau 2. Trame typique des SEA

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

La présentation des éléments procéduraux de la démarche constituait la partie la plus importantes de la SEA, qui était couramment abordée par des contenus de type déclaratif : la spécificité de la validation, ainsi que la dimension formative de l'expérience étaient souvent argumentées. Les notions clés du référentiel du titre professionnel visé étaient toujours présentées ainsi que des exemples par rapport à certaines dénominations des compétences du titre, rédigées parfois de façon très abstraite pour le candidat.

La différence entre l'évaluation sur dossier et les examens classiques était souvent évoquée et, de temps en temps, était abordée la notion de compétence ainsi que la distinction entre le travail prescrit et le travail réel. Cette distinction était argumentée pour justifier la nécessité de parler en première personne, et de rentrer dans les détails de sa propre pratique : *« si vous dites le modelage et vous dites comment on fait le modelage, ça arrive que vous racontez le travail prescrit ; vous dites : oui, alors, quand on fait du modelage on va prendre ça, on fait comme ça, y faut faire ci, y faut faire ça, faut faire attention à ça,*

on met les enfants (...) ça, c'est pas intéressant, parce que là c'est le travail prescrit que vous pourriez noter pour une collègue qui vous remplacerait (...) alors ... on veut vous voir 'vous' travailler cette expérience, ce qu'y a là-dedans ce cercle (montre le cercle de l'expérience qu'elle a dessiné) car y a personne d'autre qui l'a fait comme vous, et aussi bien que vous, on va dire » (CoC&BoVe L. 239)⁴.

5.2.2 Un cadre participatif asymétrique

Au moment de la SEA, les deux interlocuteurs n'avaient aucune connaissance mutuelle préalable, bien que les conseillers aient pris connaissance de quelques caractéristiques des candidats en parcourant la documentation envoyée. La conduite de la SEA était assumée surtout par les conseillers qui, selon le cas, abordaient différents types de contenu ou sollicitaient l'expression des candidats sur des domaines les concernant. Globalement, il y avait asymétrie au regard de la prévisibilité de ce qui allait arriver pendant l'entretien : cela paraissait typicalisé pour les conseillers, et peu prévisible pour les candidats. La prise de parole était plus importante de la part des conseillers, surtout quand ces derniers s'exprimaient à propos de la procédure ou sur les différentes dimensions de l'évaluation de celle-ci. De leur côté les candidats étaient plus silencieux, se positionnaient dans l'interaction de façon réceptive : ils écoutaient, faisant des signes d'assentiment, de consentement, d'adhésion, de compréhension (*oui, d'accord, Mmh*), répondant aux questions du conseiller par rapport aux différents arguments, et moins souvent en posant des questions de compréhension ou proposant des reformulations de ce qui avait été dit. Les moments où leur prise de parole était la plus importante correspondaient aux moments où ils racontaient leur histoire ou leur pratique professionnelle.

Les conseillers apportaient évidemment des connaissances sur la réalisation de la procédure de validation que les candidats, en général, ne semblaient pas bien connaître. Souvent ces derniers semblaient s'attendre à un parcours similaire à un parcours scolaire et prévoyaient rarement de devoir rédiger un dossier de preuves. Quelques-uns s'attendaient à ce que leur longue expérience professionnelle soit suffisante pour justifier une validation, ne prévoyant pas de devoir argumenter leur pratique, ou de probablement suivre des cours,

⁴ La codification des extraits du *verbatim* suit la modalité suivante : chaque conseiller est indiqué par un code selon une progression alphabétique (CoA, CoB, etc.) et chaque demandeur par les lettres initiales de son nom et son prénom. Le sigle –L– indique la ligne du tour de parole de la transcription (L. 35, etc.).

et n'envisageant pas le temps exigé par la démarche (bien que ces éléments étaient précisés dans la brochure d'inscription). Plus rarement, quelques candidats avaient déjà repéré des informations spécifiques sur le profil de qualification du titre professionnel à atteindre, par une recherche personnelle sur le web ou par l'échange avec des collègues de travail ou des amis.

Les candidats étaient porteurs de leur savoir professionnel et de leur expérience. Cela se manifestait par des narrations d'anecdotes à propos du travail, ou des spécificités de leur pratique. Ces connaissances nous ont semblé contribuer à l'élargissement du savoir des conseillers sur les professions pratiquées par leurs interlocuteurs. D'ailleurs pour les conseillers il était important de souligner cette asymétrie de connaissances par rapport au candidat : « *Moi je vous ne cacherai pas que je suis pas du tout dans la construction et puis que les deux tiers des noms ne me disent rien, donc ça me rassure si vous avez 90% (des compétences requises du référentiel du titre) qui vous dit quelque chose.* »(CoA&CiJe, L. 167).

Les buts et les attentes de chacun étaient complémentaires : pour les conseillers il s'agissait d'accueillir et d'informer mais aussi d'investiguer les ressources ou les obstacles à la réussite de la validation. Pour les candidats il s'agissait de comprendre ce qu'il fallait faire, comment le faire et aussi comment s'organiser et pour combien de temps.

5.2.3 Modalités diversifiées de préfiguration du futur

Tout au long des SEA les conseillers s'activaient de manière importante pour permettre aux candidats d'imaginer en quoi consistait concrètement l'engagement dans une démarche de validation. Dans un discours concernant prioritairement le futur (*vous allez faire, rencontrer, avoir..., imaginez que...*) on était en présence de toutes sortes de modalités de communication impliquant une préfiguration de ce qu'il fallait faire, des situations à rencontrer et de la manière de réaliser le dossier de preuves. Ces modalités sollicitaient l'évocation expérientielle et l'imaginaire, à partir de la proposition d'offres de compréhension basées sur la ressemblance, sous des formes variées : des anecdotes proches des situations professionnelles des candidats (reprises des narrations de candidats rencontrés dans d'autres entretiens), des métaphores (celles-ci particulièrement nombreuses), des dialogues fictifs, ainsi que de petites simulations. Nous reportons quelques exemples de ces modalités :

- Les métaphores explicites : « *c'est aussi comme si vous arriviez avec une immense valise ici, puis dans votre valise y a tout ... tout ce que vous avez fait [...] alors c'est énorme [...] donc à vous de puiser dans cette valise ce qui est utile, ce qui va le plus démontrer ce que vous voulez démontrer* » (CoC&BoVe, L. 457) ;
- Les exemples pratiques : « *donc, vous seriez en groupe (au premier RV avec le Centre de bilan), vous serez avec des personnes qui sont peut-être là pour d'autres métiers..., mais qui ont la même problématique que vous, qui ont de la pratique professionnelle, mais qui n'ont pas le titre qui correspond au métier qu'ils exercent, et qui souhaitent obtenir la validation des acquis* » (CoD&CaMa, L. 316).
- L'évocation de dialogues internes fictifs, évoqués comme étant à la place du candidat ou des experts d'examen : « *si c'est une partie qui est validée on fait le complément de formation, et alors dans ce cas-là il faut ... on ne peut pas être pressé, on peut se dire : 'ben voilà, le temps de faire les cours...' peut-être que l'expert vous dira : 'mais écoutez, pour ça vous avez un niveau de deuxième année, on vous recommande quand même de faire les cours de deuxième théorique...' ça peut prendre deux ou trois ans* » (CoA&FraSy, L. 138) ou : « *Les experts qui vont lire le dossier et qui disent : 'ah oui, là je vois, là elle décrit cette activité-là, là, après, y en a une autre, et y en a encore une autre, je peux... vu que, oui, je vois que...'* » (CoC&BoVe, L. 383).
- De courtes interviews d'explicitation pour faire saisir le type de description de l'activité à utiliser dans le dossier de preuves : « *...vous devez faire votre rapport de preuves, apporter la preuve que vous avez de l'expérience dans la réception des marchandises, c'est-à-dire comment vous réceptionnez ces marchandises : quand un camion arrive, qu'est-ce qui se passe ; est-ce que vous voulez m'en parler ?* » (CoB&NiPe, L. 66) et alors : « *Voilà, (...) ce que vous m'avez expliqué là ; il va falloir l'expliquer par écrit. Comme ça un expert peut dire : 'voilà une tournée comment ça se passe'. Moi d'abord je vais à la réception de l'hôtel (...), je dis bonjour ... je me présente, ensuite je vais où on m'a dit que ce sont les courriers, je les prends, je les classe dans mes sacoches Je les classe de telle manière, pas d'une autre, s'il y a quelque chose qui me semble incohérent parce qu'on me propose un courrier qui n'est pas dans ma tournée je vais voir le gars et je lui dis : voilà, ça ... et ça vous devez le faire ... alors, ça c'est une expérience que vous m'avez décrite* » (CoB&NiPe, L. 141).

- Les descriptions plus générales : « à partir de maintenant vous allez avoir un autre regard sur votre travail, parce que vous dites : 'va falloir le décrire, est-ce que je vais décrire quelque chose que j'ai fait ou quelque chose que je suis en train de faire ?' Ça peut être aussi un moyen pour vous de prendre des notes un peu, sur les ... sur les moments-clé, et dire : ' ben voilà ce que je suis en train de faire, ben c'est ce que je décrirai dans mon ... dans mon dossier' » (CoD&BeFa, L. 609).

Les documents officiels de référence (prescriptions, dépliants du centre de bilan et des centres de formation, descriptifs des référentiels de qualification du titre souhaité), étaient utilisés en appui de ces discours. Et les conseillers utilisaient aussi régulièrement d'autres outils : des schémas rédigés au cours de la SEA pour expliquer les points clé de la procédure, une petite fiche jaune sur laquelle étaient listés les éléments fondamentaux pour la rédaction du dossier de preuves ainsi que des exemples concrets de dossiers de preuves réalisés par d'autres candidats.

5.2.4 Des problématiques typiques

Dans l'avancement de l'analyse nous avons recensé, à partir d'une comparaison transversale des transcriptions, et en intégrant les observations des conseillers, des problématiques typiques par rapport à la possibilité des candidats de rentrer dans le parcours de validation :

- Prérequis administratifs et opérationnels lacunaires : quant aux années d'expérience ou aux connaissances linguistiques ; quant à la possibilité concrète de la part du candidat de trouver du temps pour la procédure soit pour des motivations familiales/professionnelles, soit par le fait d'être au chômage (situation qui normalement demandait la pleine disponibilité de temps pour chercher un emploi).

- Connaissance réduite des caractéristiques de la procédure et en particulier des modalités d'élaboration du dossier de preuves. Difficulté à saisir la façon dont l'expérience doit être « travaillée » pour en argumenter la pertinence par rapport au profil de qualification du titre visé.

- Surestimation ou sous-évaluation, de la part des candidats, de la valeur de leur expérience par rapport aux exigences du titre souhaité.

- Difficulté à saisir le type de qualification à obtenir : expérience du candidat en plusieurs domaines d'activité, identification générique du titre souhaité, recherche d'attestations ou de certifications professionnelles non accessibles par validation au moment de la demande.

- Type d'engagement initial par rapport à la procédure, avec deux catégories possibles : la première était constituée par ceux qui arrivaient à l'entretien de façon opérationnelle en ayant déjà récolté quelques informations sur la procédure (souvent ils connaissaient des personnes l'ayant déjà parcourue) et souhaitant en connaître les détails pour saisir le type de travail requis. La deuxième, plus réduite, était composée par ceux qui arrivaient à l'entretien de façon exploratoire, envisageant la possibilité de rentrer dans la procédure de VAE mais ayant besoin d'informations supplémentaires pour pouvoir s'y engager concrètement. Dans ce cas, si le candidat envisageait de rentrer dans la procédure, le conseiller pouvait prévoir un deuxième entretien d'accueil.

5.2.5 Entre attentes et investigations silencieuses

Les descriptions effectuées jusqu'ici se sont enrichies par la prise en compte des données issues de premières séances de RSD par auto-confrontation, qui ont été effectuées dans une visée exploratoire et n'ont pas fait l'objet d'une analyse sémio-logique. À partir de ces séances nous avons commencé à saisir d'autres implications de ces situations. En particulier les trois candidats qui y ont participé ont signalé qu'avant la SEA, « *ils ne savaient pas à quoi s'attendre* » durant l'entretien. Cette incertitude les accompagnait pendant une bonne partie de la SEA. Ils indiquaient aussi la difficulté de comprendre de façon concrète les modalités de mise en œuvre de la procédure d'évaluation par dossier. Deux d'entre eux ont évoqué le rôle institutionnel des conseillers pour justifier une certaine réticence à s'exprimer ou pour commenter leur activité (*il est un fonctionnaire d'un service publique ; il fait son travail d'information, c'est son rôle ...*). Comme signalé, durant ces premières séances de RSD avec les candidats nous avons identifié la présence importante d'un biais évaluatif envers les conseillers, que nous avons anticipé et tenté d'éviter dans les séances de RSD suivantes en focalisant davantage la personne sur l'expression de ses propres vécus.

En ce qui concerne les conseillers, toujours à partir de premières données ressortant des séances de RSD, nous avons commencé à identifier la mise en œuvre d'une stratégie d'enquête qui touchait à plusieurs domaines :

- la clarification des prérequis du candidat pour mener à bien la procédure de VAE ;

- le positionnement réaliste de la part du candidat par rapport aux conditions de réalisation de la procédure ;
- le niveau de compréhension de la procédure par le candidat tout au long des explications qui lui étaient données ;
- les essais d'interprétation des pensées des candidats à partir des éléments non verbaux, étant donné l'attitude plutôt silencieuse de ceux-ci ;
- les caractéristiques concrètes des métiers pratiqués par les candidats.

5.2.6. Au croisement de différents types d'intervention

En raison des difficultés évoquées dans les recherches quant à la délimitation de la spécificité de l'intervention professionnelle des conseillers actifs dans l'information-conseil initiale pour la VAE (Chauvet, 2003, 2005 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen & Perrier 2006), nous avons essayé d'identifier quels types d'interventions se manifestaient dans les SEA, à partir d'une différenciation entre les diverses modalités d'interventions présentées dans la revue des études sur l'information-conseil en VAE : l'orientation et le conseil, l'accompagnement, l'information et l'analyse des besoins (Mayen & Daoulas, 2006 ; Mayen & Perrier, 2006 ; Salini, Ghisla & Bonini, 2010).

L'intervention d'*information*, dont l'objectif était de permettre aux candidats de s'engager dans la démarche « en connaissance de cause » était évidemment prépondérante, comme le montre l'ampleur des contenus déjà cités et la façon de les proposer. L'*accueil*, comme composante spécifique de l'*accompagnement* traversait l'ensemble des SEA et s'exprimait par des activités visant la mise en confiance et l'encouragement des candidats. Tout au long des SEA, les contenus abordés étaient mêlés à des communications qui valorisaient le candidat par rapport à son projet et son expérience, l'encourageaient face aux possibles difficultés ou aux craintes concernant la longueur de la procédure, à la situation d'évaluation ou à la pertinence de l'expérience par rapport au titre visé. Les explications étaient données en alternant langage procédural et langage familier, en première personne. Sans sous-estimer le travail à réaliser dans un parcours pas tout à fait facile, les conseillers en montraient la faisabilité ainsi que les adaptations possibles de la démarche. Ils mentionnaient aussi le recours éventuel à leur soutien en cas de difficulté, soulignaient le rôle des accompagnateurs du centre de bilan lors de la rédaction du dossier de preuves, et les assuraient de leur présence tout au long du parcours.

L'intervention *d'orientation-conseil* était aussi présente, bien que réduite, dans les rares cas de candidats qui arrivaient dans une visée exploratoire. Alors la trame habituelle des SEA s'orientait davantage vers les possibilités offertes par la validation, les opportunités de celle-ci ; cela permettait d'ouvrir (ou de réduire) les champs des possibles, en étayant la réflexion sur les choix à envisager. Une démarche *d'analyse des besoins émergeait à cette occasion*, visant à mieux cerner les exigences des candidats.

À ces formes d'intervention s'ajoutait une modalité régulière *d'évaluation pronostique* : tout au long de la SEA des processus d'investigation et co-évaluation avaient lieu, permettant au conseiller et au candidat d'établir une hypothèse de réussite de la démarche. Tout en soulignant l'impossibilité de leur part d'évaluer les candidats sur leurs acquis : « *je ne suis pas un expert du métier (...) je ne pourrais pas vous évaluer...* » (CoA&BaSe, L. 234) les conseillers exprimaient des appréciations au regard de la relation entre l'expérience du candidat et le titre visé, sur la correspondance de cette expérience avec les différents éléments du référentiel du titre. Cela s'exprimait par des affirmations comme : « *vous êtes dans la cible ; vous voyez ici c'est votre cas ; là peut être que non...* ». Les possibilités de s'engager sur une longue durée pour les candidats étaient explorées, ainsi que les dimensions organisationnelles ou personnelles qui auraient pu faciliter ou entraver les différents moments de la démarche.

CHAPITRE 6

LA DÉLIMITATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la discussion des résultats issus de l'étude préalable ainsi que les éléments qui ont contribué à la délimitation de notre problématique de recherche. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 montre les multiples enjeux qui traversent les SEA prises en compte, et en particulier la difficulté dans la dynamique de signification qui les caractérise.

La Section 2 présente une synthèse des résultats de la première partie de la recherche et trace le cadre et le questionnement spécifique de la problématique ainsi identifiée.

6.1 Saisir et anticiper l'expérience de la VAE

L'étude préalable nous a permis d'identifier les caractéristiques principales des situations d'information-conseil initiale pour la VAE, proposées par le DQA du Canton de Genève sous forme d'entretiens d'accueil individuels. Les résultats montrent la complexité d'une rencontre qui a lieu pour la première fois entre deux personnes, dont une est porteuse d'un projet personnel et l'autre censée la soutenir dans l'éclaircissement et la réalisation de celui-ci. Les enjeux de ces situations sont multiples et évoquent en partie ceux indiqués par les études que nous avons explorées auparavant, tout en manifestant des spécificités émergeant des caractéristiques du contexte socioculturel où agissent les conseillers en validation du DQA de Genève. Transversalement à ces aspects nous avons identifié d'une part l'importante dimension formative de ces SEA, de l'autre une difficulté dans la dynamique de signification qui les traverse, difficulté qui semble caractériser de manière spécifique les pratiques d'information-conseil initiale pour la VAE, voire l'ensemble de la procédure et des pratiques d'information dans ce domaine. Dans cette section nous discutons les aspects qui ont émergé de l'étude préalable au regard de la spécificité de l'intervention du DQA par rapport aux dispositifs similaires en France, de la connotation formative de ces situations, ainsi que des éléments qui concourent à l'identification de la problématique de signification que nous venons d'évoquer.

6.1.1 Une forme d'intervention dans un entre-deux culturel

La comparaison avec les caractéristiques de l'activité des conseillers de l'information-conseil, qui ressort des études réalisées en France, confirme la dimension émergente de l'activité professionnelle des conseillers du DQA de Genève. Comme leurs collègues français, ils doivent trouver des solutions innovantes pour leur pratique, tout en faisant référence à leurs ancrages professionnels initiaux. Leur activité se caractérise par la présence de multiples formes d'intervention, qui s'articulent selon la situation et les exigences des candidats, ainsi que par la recherche d'une collaboration avec ces derniers, notamment lors des moments de constitution de l'hypothèse de validation par rapport au référentiel du titre.

L'activité des conseillers du DQA du Canton de Genève se trouve d'autre part dans un entre-deux socioculturel, dépendant à la fois de l'appartenance au service des institutions étatiques de la Confédération Suisse et de sa situation frontalière avec la France. Comme signalé au Chapitre 2, en Suisse les pratiques de validation sont très récentes et caractérisées par : (a) une importante structuration organisationnelle concernant les caractéristiques de la procédure, le rôle des différentes instances impliquées, les prérequis d'accès pour les bénéficiaires ; (b) une faible diffusion de la « culture de la VAE » sur le territoire national ; ainsi que (c) par un flou méthodologique pour la mise en œuvre de ces procédures (Cortessis, 2010). La nécessité de constituer un consensus et un langage reconnu sur tout le territoire national, produit aussi un développement prudent de ces pratiques, qui à l'heure actuelle, concernent un nombre limité de titres. Dans cette transition entre réglementation cantonale et réglementation fédérale des procédures de VAE, les conseillers du DQA bénéficient d'une légitimation plus étendue de leur activité, définissent mieux leur rôle de coordination de l'ensemble de la procédure, mais ressentent que leur possibilité de manœuvre se réduit, notamment en direction des possibles candidats au dispositif de validation.

La proximité culturelle et linguistique avec la France a facilité l'intégration, dans la pratique pionnière des conseillers du DQA, de certains concepts et approches dérivant de la culture française de la formation et de l'analyse du travail. Ces éléments infléchissent les pratiques de validation et ne sont pas répandus dans le reste de la Confédération. Par exemple la distinction entre travail prescrit et travail réel, ainsi que certaines méthodologies favorisant l'explicitation de l'expérience, sont presque inconnues dans les régions non francophones de la Suisse, comme nous l'avons vérifié à maintes occasions au cours de la participation aux travaux de la Plateforme nationale de validation des acquis.

Trois autres éléments caractérisent l'activité des conseillers du DQA par rapport à leur homologues français. Premièrement le système de formation professionnelle en Suisse est moins complexe qu'en France, par conséquent les candidats ont une perspective assez claire du positionnement du type de qualification recherché. En second lieu, le DQA est intégré dans un Office cantonal pour l'orientation et la formation professionnelle continue. Ce deuxième élément fait que le niveau d'information-conseil plus général, concernant l'évaluation de la pertinence de la procédure de VAE par rapport aux parcours personnels et professionnels des usagers, est pris en charge par les conseillers d'orientation de l'Office. Ainsi l'activité des conseillers en validation du DQA se focalise davantage sur l'apport aux

candidats de repères concrets pour vérifier la faisabilité et les modalités de leur engagement dans la procédure. Enfin, l'intervention d'information-conseil n'est pas circonscrite à la seule phase d'entrée dans la procédure (bien que celle-ci est l'objet de notre thèse) mais s'étale tout au long de celle-ci, jusqu'à sa conclusion.

Ces éléments différencient l'activité des conseillers du DQA par rapport à leurs homologues français, principalement sur ces dimensions : (a) moindre complexité du système de validation, qui engendre une facilitation partielle au regard de l'information à donner au public ; (b) davantage de focalisation sur l'information concernant les dimensions concrètes de la procédure ; (c) davantage de retour sur l'ensemble du parcours des candidats, sur les obstacles et sur les éventuelles mesures à mettre en œuvre. Ceci permet de comprendre pourquoi parmi les différentes formes d'intervention à l'intérieur des SEA, l'analyse de besoins se présente de manière réduite. Parallèlement une évaluation pronostique régulière émerge, nourrie des connaissances constituées par les conseillers sur les éléments qui favorisent ou entravent la procédure. Cette anticipation permet aussi de prévenir les obstacles à la réussite des candidats.

6.1.2 Une dimension formative implicite et structurante

Nous considérons que l'entrée dans le parcours de validation, telle qu'elle est réalisée dans les SEA considérées, se caractérise par des dimensions formatives importantes qui, bien qu'implicites, se manifestent par trois éléments principaux : (a) leur fonction informative ; (b) leur structure ; (c) la proposition d'offres de compréhensions basées sur la ressemblance.

D'abord, la dimension « informative » de ces entretiens implique l'activation de dynamiques de transformation des savoirs pour les deux acteurs concernés, car nous ne concevons pas l'information comme « un objet transportable d'un individu à l'autre » mais comme une émergence de significations, dépendante de la perspective de chaque acteur. Cette dimension formative se trouve renforcée par la structure de la SEA, qui se configure comme un micro-parcours de validation, condensant les différentes caractéristiques de la procédure entière : au cours de la SEA toutes les étapes, les contenus et fonctions de la VAE sont abordés et préfigurés, voire partiellement expérimentés.

L'offre prépondérante de modes de compréhension basés sur la ressemblance, que nous assimilons, en suivant Peirce (1931-1958), aux modalités de signification de type iconique,

indique l'effort mis en œuvre par les conseillers pour donner des ancrages de signification accessibles aux candidats. Ce qui leur facilite la compréhension et la préfiguration du parcours de validation, en reliant l'événement de la VAE à un cadre expérientiel connu, et en sollicitant des expériences mimétiques (Durand, Goudeaux, Horcik, Salini, Danielian & Frobert, *sous presse*). Cette offre se manifeste par l'utilisation de schémas, métaphores, exemples, anecdotes, dialogues fictifs, simulation d'entretiens d'explicitation, ainsi que par la structure même de la SEA, qui semble représenter une icône de la procédure. Comme indiqué par nombreux travaux (e.g. Durand, 1996 ; Fabbri & Munari, 2005 ; Filliettaz, de Saint-Georges, Duc, 2008) les modalités de signification de type iconiques (ailleurs aussi dénommées de type analogique) sont à la fois un élément saillant des processus d'apprentissage et des méthodologies de formation.

La dimension d'évaluation pronostique des SEA participe aussi à cette dimension formative implicite car, construite partiellement avec les candidats, elle peut favoriser chez eux un processus d'apprentissage. Une dimension formative est également présente chez les conseillers, par l'intégration des savoirs concernant les différents métiers qui leur sont décrits par les candidats. Cela étend et précise leur culture professionnelle, et ils peuvent s'appuyer sur ces descriptions pour comprendre les exigences des titres, et faciliter la compréhension des liens entre les compétences requises par un titre et la pratique d'un métier par les candidats successifs.

6.1.3 Une problématique de signification et d'anticipation de l'inconnu

Les situations d'information-conseil initiales se caractérisent par la présence massive d'une préfiguration de l'expérience future - ou d'anticipation de l'avenir. Cette préfiguration est exprimée par différents éléments, qui ont une fonction de préparation et de pronostic de faisabilité et/ou de réussite de la procédure pour les candidats. La prégnance de cette activité de préfiguration nous fait envisager une difficulté spécifique à décrire, faire saisir et anticiper l'expérience de la validation des acquis de l'expérience.

La VAE est porteuse d'indétermination ou de flou, qui se manifeste par le vécu d'incertitude évoqué par les candidats, qui a déjà été repéré dans les études françaises et lors des premières séances de RSD pendant l'étude préalable. Ces candidats disent ne pas savoir à quoi s'attendre dans les situations d'information-conseil initiales, ainsi que dans la procédure de validation dans son ensemble. Pourtant la VAE ne se présente apparemment

pas comme un événement imprévisible et inattendu : toute son organisation est au contraire marquée par des indications portant sur ce qu'il faut faire et comment le faire. Cette dimension d'indéfinition nous semble associée à la difficulté des conseillers (bien que ceux du DQA l'expriment de manière moins insistante que leurs collègues français) à définir la spécificité de leur prestation, en utilisant des modalités de définition par la négative : « ce n'est pas » de l'accompagnement, de l'orientation, de l'évaluation.

Plus globalement, en ce qui concerne l'interaction réciproque, une préoccupation commune semble animer les deux catégories d'acteurs impliqués dans la SEA : comprendre (et se comprendre) pour comprendre que faire. Pour les conseillers cela concerne les stratégies à adopter pour rendre accessible la procédure aux candidats ; pour ces derniers la saisie des explications du conseiller afin de préfigurer les activités à réaliser, et éventuellement s'y engager.

La VAE correspond à un objet de connaissance et d'expérience dont le caractère est encore très nouveau, abstrait et vague pour ceux qui vont s'y engager, ainsi que pour ceux qui doivent la décrire. Nous faisons l'hypothèse qu'informer et conseiller sur la validation des acquis de l'expérience engage une problématique spécifique de signification, concernant les modes de compréhension d'un phénomène inconnu (Eco, 1997). Problématique qui se manifeste par une difficulté à saisir/faire saisir et anticiper l'expérience de la validation des acquis de l'expérience, ainsi que par le recours, de la part des conseillers, à une pluralité d'offres de signification de type iconique (notamment sur un mode métaphorique) lors des SEA. Cette problématique est l'objet central de notre thèse, dont nous précisons les modalités d'exploration dans la section suivante.

6.2 Délimitation des pistes d'exploration et du questionnement

Nous précisons ici l'évolution de notre questionnement et des modalités de recherche, en intégrant la problématique identifiée précédemment aux objectifs initiaux de la thèse, ainsi qu'à notre cadre théorique et méthodologique. Nous présentons initialement une synthèse des premiers résultats de la recherche portant sur les dimensions extrinsèques de l'activité des conseillers et candidats.

6.2.1 Synthèse des premiers résultats de la recherche

Par rapport au premier objectif de la thèse : *connaître la nature et les enjeux principaux de l'information-conseil initiale et individuelle*, l'exploration de la littérature dans ce domaine, ainsi que certains éléments de l'étude préalable auprès du DQA de Genève, nous ont permis de préciser les éléments généraux suivants.

- L'information-conseil en validation des acquis de l'expérience est partie intégrante des politiques et des pratiques concernant l'orientation tout au long de la vie. Elle se caractérise par une complexité spécifique, dérivant des multiples implications de l'évolution des pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans le temps, et dans ses différentes localisations géographiques.

- L'activité des professionnels dans ce domaine présente des dimensions à la fois innovantes et enracinées dans les pratiques professionnelles initiales, et en particulier se caractérise par la convocation de différentes formes d'intervention, en temps contraint, qui recouvrent en partie celles d'autres professionnels actifs dans les procédures de validation.

- Les pratiques d'information-conseil du DQA de Genève, tout en ayant des éléments communs avec celles présentes en France, s'en différencient d'abord par la moindre diffusion des procédures de VAE sur le territoire suisse, par une structuration plus forte de la procédure au niveau national et une moindre complexité du système de formation professionnelle, ainsi que par le rôle de l'information-conseil tout au long de la procédure de VAE et de son suivi. De plus, par rapport aux pratiques françaises, l'activité du DQA n'est pas axée de façon prioritaire sur une information générale relative à la VAE, qui est souvent effectuée par d'autres instances de l'orientation et du conseil, mais elle est davantage réalisée envers des candidats qui envisagent de façon opérationnelle une démarche de validation. Cela entraîne une différence par rapport aux formes d'intervention : si en France l'analyse des besoins est particulièrement présente, au DQA de Genève ce sont plutôt les pratiques d'évaluation pronostique qui se manifestent.

- Pour ce qui concerne les caractéristiques spécifiques des situations d'entretien d'accueil (SEA) du DQA de Genève, nous avons identifié une structure et une présentation de contenus qui synthétise l'ensemble de la procédure de validation, de façon à ce que, comme nous l'avons déjà signalé, toutes ses étapes sont évoquées ou partiellement expérimentées lors de la SEA. Nous avons aussi précisé une série de problématiques

typiques concernant les possibilités d'implication des candidats dans la procédure, ainsi que la dimension asymétrique du cadre participatif entre conseillers et candidats. Cette asymétrie tient aux rôles réciproques, au temps de prise de parole, au type de savoirs échangés, ainsi qu'à la prévisibilité plus ou moins réduite du déroulement de la SEA même.

- Enfin, comme signalé auparavant, nous avons repéré une conjonction d'éléments qui permet de formuler l'hypothèse qu'informer et conseiller sur la validation des acquis de l'expérience engage une problématique spécifique, concernant les modes de signification de l'inconnu. Nous mettons en lien cette problématique avec deux autres hypothèses complémentaires : (a) les difficultés dans les processus d'anticipation de l'avenir, qui se manifestent dans le vécu des candidats ; (b) l'importance des offres de compréhension de type iconique disposées dans les SEA par les conseillers, que nous considérons comme des tentatives spontanées de dépassement des difficultés de signification et d'anticipation manifestées par les candidats, ainsi que des difficultés de description de la VAE de la part des conseillers.

6.2.2 Une double exploration pour saisir la dimension intrinsèque de l'activité

Nous explorons la problématique précisée auparavant dans deux directions : d'une part en investiguant au niveau conceptuel les liens entre les modes de signification de l'inconnu, le processus d'anticipation et les dimensions iconiques de la signification (en particulier les significations métaphoriques) ; d'autre part en prenant en compte au niveau empirique, les dimensions intrinsèques de la dynamique de signification, ou cours d'expérience, des conseillers et candidats impliqués dans la SEA, ainsi que leur articulation. Cette double exploration est présentée dans les Parties 2 et 3 de la thèse.

Pour ce qui concerne l'exploration conceptuelle, à partir des prémises de notre positionnement théorique, nous allons préciser les différents éléments de la théorie du signe de Peirce en identifiant comment dans celle-ci, sont posées les questions de la compréhension de l'inconnu, de l'anticipation (et donc du rapport au temps et à l'avenir) et de modes iconiques de la signification. Cette perspective est articulée : (a) avec la théorie de la *métaphore conceptuelle*, proposée par Lakoff et Johnson, ce qui nous permet de spécifier certains éléments de cette forme d'iconicité ; (b) avec la conception de *l'activité signe* de Theureau, et de l'ensemble du cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience, à

l'intérieur duquel est soulignée la dimension essentielle de l'anticipation, dans la dynamique de la signification.

Lors de l'exploration empirique, en nous appuyant sur les éléments ressortant de l'exploration conceptuelle précédente, nous allons décrire les dynamiques de signification émergeant des cours d'expérience individuels des acteurs impliqués dans les SEA, ainsi que quelques éléments de leur articulation, en répondant ainsi au deuxième objectif de la thèse. Cela est réalisé en nous focalisant sur quatre cas emblématiques de ces situations, qui ont été choisis à partir d'une première analyse d'une palette plus étendue de SEA. Les questions plus détaillées qui guident l'analyse empirique sont précisées en début de la Partie 3 de la thèse, à la suite de l'exploration conceptuelle mentionnée auparavant.

L'apport de l'ensemble de ces éléments permet, dans la quatrième partie de ce document, de répondre aux derniers objectifs de la thèse : *l'identification des éléments des dispositifs d'information-conseil initiale qui peuvent répondre de façon pertinente aux besoins des candidats d'une VAE ; ce qui ouvre sur la possibilité de : donner des indications concernant la conception d'environnements de formation pour les conseillers en ce domaine.*

PARTIE 2

La signification et l'inconnu : constitution d'une perspective théorique de compréhension

La Partie 2 de cette thèse présente notre conception des liens entre les modes de signification de l'inconnu, l'anticipation de l'avenir et les dimensions iconiques de la signification, et précise le cadre de compréhension théorique qui est découlé de notre enquête conceptuelle. Elle est structurée en quatre chapitres.

Le Chapitre 7 trace les grandes lignes de la théorie de la signification de Peirce. Il est particulièrement étendu en raison de la nécessité de présenter les liens réciproques entre les différentes pistes de conceptualisation élaborés par cet auteur.

Le Chapitre 8 présente la spécificité des modes iconiques de la signification, à partir des conceptions peirciennes et de la théorie de la métaphore conceptuelle.

Le Chapitre 9 présente la conception de l'activité signe de Theureau, et le cadre théorique d'analyse sémio-logique du cours d'expérience.

Le Chapitre 10 présente le cadre théorique de compréhension des liens entre les conceptions explorées aux chapitres précédents, ainsi que la spécification de notre questionnement à la lumière de ce cadre.

CHAPITRE 7

PEIRCE ET LA SIGNIFICATION

Ce chapitre présente les éléments principaux de la théorie du signe de Peirce en cohérence avec la formulation la plus avancée de celle-ci. Il est structuré en six sections.

La Section 1 souligne la construction progressive d'une théorie de la signification de la part de Peirce.

La Section 2 présente les notions clés de la conception triadique du signe.

La Section 3 trace l'histoire du développement des modes de catégorisation du connaissable.

La Section 4 explore les éléments principaux des conceptions pragmaticistes de Peirce

La Section 5 présente la formulation avancée du signe, qui intègre les conceptions pragmaticistes.

La Section 6 reprend les éléments de la théorie peircienne concernant le rapport entre temporalité et *semiosis*.

7.1 La construction progressive d'une théorie de la signification

La présentation dans ce chapitre d'une partie de la pensée de Charles Sanders Peirce répond à une intention modeste et limitée. La modestie tient au sujet de cette thèse qui n'est pas de traiter en priorité de cet auteur, et à nos limites personnelles dans le domaine de la sémiotique. La limitation tient à l'étendue et l'évolution continue de la pensée de ce philosophe, dont nous ne pouvons pas rendre compte, et qui témoignent d'une recherche de systématisation unifiée ainsi que d'une tension continue entre des pôles de contradiction. Ceci fait que l'interprétation de sa pensée est l'objet de débats toujours ouverts, liés aussi aux difficultés de compréhension de ses écrits (Atkin, 2010 ; Bonfantini, 2003). Cela non seulement à cause d'un lexique en quête continue des mots « justes » qui a donné lieu à une série de néologismes, pas toujours stables dans leur formulation, mais également aux modalités parfois infidèles et réductrices par lesquelles ses écrits ont été publiés initialement et repris sous forme de *Collected Papers* (Burch, 2010 ; Houser, 1989 ; Peirce, 1931-1958). C'est seulement à partir des années '80, que la publication chronologique en plusieurs volumes des *Writings of Charles Sanders Peirce* (1982-2010, pas encore achevée), celle d'autres écrits de Peirce sur des sujets spécifiques, et la mise à disposition sur microfilm de tous les manuscrits, a rendu possible l'exploration des différentes étapes et spécificités de sa pensée. Ceci a permis de dépasser une vision fragmentaire induite par les *Collected Papers*, ainsi que de cerner dans ses conceptions les éléments précurseurs de plusieurs thématiques philosophiques actuelles (e.g. Atkin, 2008, 2010 ; Burch, 2010 ; Colapietro & Olshewsky, 1995 ; Deledalle, 1990 ; Fabbrichesi Leo, 1992, 1993 ; Short, 2007). En fonction de tous ces éléments, notre présentation de la pensée de Peirce est forcément réduite par rapport à la complexité et à la diversification de ses études.

Nous présentons la pensée de Peirce, en considérant les différents éléments sur lesquels s'articule sa théorie du signe. Nous décrivons l'intégration progressive dans sa conception sémiotique⁵ initiale des réflexions phanérosopiques et pragmaticistes, ce qui a donné lieu à diverses réélaborations de sa pensée. Cette systématisation graduelle peut être décrite en

⁵ En Europe plusieurs sont les courants qui font référence à une perspective sémiotique. Dans cette recherche nous utilisons le terme sémiotique pour désigner les travaux de Peirce et ceux qui y font référence.

trois étapes fondamentales : la première se situe au début des années 1860 alors que prend forme la conception essentiellement triadique du signe ; la deuxième ou intermédiaire, élaborée entre 1880 et 1890 et exposée en 1903, présente un approfondissement des catégories du signe et de leurs relations ; enfin la troisième plus spéculative et incomplète, développée entre 1906 et 1910, intègre et développe ses conceptions pragmaticistes (Atkin, 2010 ; Short, 2007).

Notre description des éléments principaux de ces différentes étapes donne lieu à un chapitre particulièrement étendu, que nous considérons nécessaire pour rendre plus claire la manière dont elles s'articulent, et pour repérer les éléments retenus par Peirce et ceux qui sont abandonnés par lui. Cela en considérant aussi le fait que souvent, les différentes perspectives qui concourent à l'élaboration de la théorie du signe de Peirce sont présentées de façon partielle, sans en montrer les interactions, ou leur intégration dans sa sémiotique avancée.

Les sources sur lesquelles nous avons fondé notre exploration sont : la perspective d'interprétation des écrits de Peirce proposée par Short (2007), et par quelques autres auteurs nord-américains, ainsi que celle des principaux interprètes et traducteurs français et italiens. Pour cela, nous avons profité du fait que les études en italien sur Peirce sont particulièrement nombreuses. Précisons aussi qu'à la différence des autres parties de cette thèse, ici nous avons considéré essentiel de reprendre en plusieurs occasions, des citations directes des propos de l'auteur, afin d'en permettre une meilleure compréhension.

Pour ce qui concerne les références aux écrits de Peirce, nous utilisons les modalités usuelles : CP suivi des numéros du volume et du paragraphe, renvoie aux *Collected Papers*; EP1 et EP2, suivis de la pagination, renvoient aux deux volumes de *The Essential Peirce*; NEM suivi des numéros du volume et de la page, renvoie à *The News Elements of Mathematics* ; MS suivi d'un numéro fait référence à la numération des *Manuscrits microfilmés*. Chaque citation est suivie par la date de la rédaction originale par Peirce et, en raison des multiples traductions auxquelles nous avons eu recours, nous indiquons toujours le nom du traducteur, suivi par l'année de publication et la pagination. En raison de la diversité des références, les citations directes sont en anglais, en français ou en italien, selon la langue de la citation/traduction repérée. Nous ne nous sommes pas autorisée à effectuer des traductions par nous-mêmes.

7.2 Le mouvement du signe

Les principales conceptions de Peirce relatives aux différents domaines de ses études apparaissent dans une série d'articles publiés en 1868-1869, dans lesquels l'auteur positionne une série de postulats, dont celui qui fonde sa théorie de la signification : l'impossibilité de penser sans signes (Fabbrichesi Leo, 1993 ; Fumagalli, 1995). Par la suite, de nombreuses définitions du signe ont été proposées (Marty, 1997), mais toutes gardent comme caractéristique fondamentale, une conception triadique et indécomposable. Cette caractéristique, dont les origines remontent aux stoïciens (Theureau, 2006, 2009), est résumée par exemple dans la définition suivante :

Je définis un Signe comme quelque chose qui est si déterminé par quelque chose d'autre, appelé son objet, et qui détermine de telle façon un effet sur une personne, lequel effet j'appelle son interprétant, que ce dernier est par là même médiatement déterminé par le premier. J'ai ajouté sur une personne comme pour jeter un gâteau à Cerbère, parce que je désespère de faire comprendre ma propre conception qui est plus large. (Lettre à Lady Welby, 23 décembre 1908 - trad. Deledalle, 1978, p. 51).

7.2.1 Les composantes du signe

En reprenant pas à pas la définition citée plus haut, nous pouvons distinguer les trois composantes du signe (Figure 2), tout en rappelant que cette distinction n'est pas complètement possible, car chacune est intimement liée aux autres. Plutôt qu'une distinction, nous proposons donc une lecture au ralenti, pour approcher une compréhension approfondie de la définition proposée auparavant, bien que certains éléments de celle-ci soient précisés dans les sous-chapitres suivants.

Le Signe est « quelque chose » - « qui est déterminé par quelque chose d'autre ». Il y a ici une difficulté surgissant du fait que Peirce utilise le mot signe pour identifier l'ensemble de la triade ainsi qu'un élément de celle-ci. Ce premier « quelque chose », appelé dans d'autres écrits Representamen (Deledalle, 1990), est l'élément signifiant, ce « qui fait signe » (Atkin, 2010), et qui dépend en quelque manière d'un « Objet ». En suivant Deledalle (1990) et Theureau, (2004) nous utiliserons le terme « Representamen » pour cette composante. Ce qui « fait signe », ce Representamen, peut avoir n'importe quelle étendue, car tout phénomène, de n'importe quelle grandeur (un mot ou une montagne) ou quelque

complexité qu'il puisse avoir, peut être considéré comme signe, dès qu'il entre dans un mouvement de signification (Eveaert-Desmedt, 1990 ; Short, 2007).

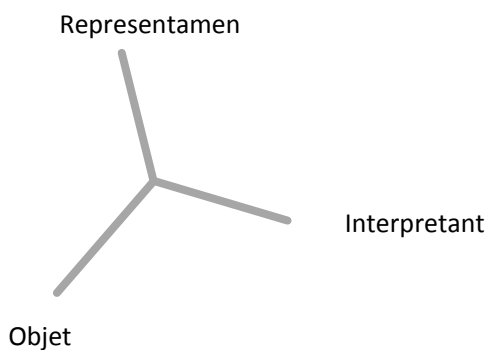


Figure 2. Le trois composantes du signe de Peirce et leurs relations

(b) « son objet ». La notion d'Objet renvoie à « quelque chose » qui est déjà là, mais qui en même temps devient présent grâce au Representamen. C'est ce « quelque chose » qui permet d'ailleurs l'accès au Representamen même : « *Cette chose qui est la cause d'un signe en tant que tel est appelée l'objet (dans le langage ordinaire, l'objet "réel", mais plus exactement l'objet existant) représenté par le signe : le signe est déterminé à quelque espèce de correspondance avec cet objet* » (CP. 4.531, 1906 - trad. Marty, 1997). L'Objet n'est pas conçu comme le réel, un élément objectif dans le sens courant du terme, mais comme « *tout ce que le signe reconnaît* » (MS 854, 1911 - trad. Marty, 1997), ou « *ce dont la connaissance est présupposée pour pouvoir communiquer des informations supplémentaires le concernant* » (CP 2.231, 1910 - trad. Deledalle, 1978, p. 123). L'Objet serait donc un « connu » qui permet de « connaître » à partir d'une « espèce de correspondance » manifestée par le Representamen, ce qui implique que ce dernier évoque l'Objet de façon partielle, et jamais dans sa totalité. D'ailleurs, comme le souligne Fiset (1996), c'est par simplification qu'on parle d'Objet au singulier, car : « *ce qui détermine le signe, c'est le complexe, la pluralité des objets partiels* » (CP 8.177, 1909 - trad. Fiset, 1996, p. 150).

(c) « qui (le Representamen) détermine de telle façon un effet sur une personne » - « lequel effet j'appelle son interprétant » - « que ce dernier est par là même médiatement déterminé par le premier ». La troisième composante du signe, l'interprétant est donc quelque chose qui émerge de la relation entre Representamen et Objet, et qui a un effet sur une instance. Il ne faut pas confondre (comme cela a été fait dans le passé) l'interprétant

avec cette instance, ce qui « interprète » (Deledalle, 1990). Cet interprète n'est pas non plus à comprendre comme exclusivement un individu humain ; Peirce le précise par rapport à son utilisation du mot 'personne' : « *parce que je désespère de faire comprendre ma propre conception qui est plus large* ». Plus généralement l'interprète peut être n'importe quel « esprit ». Ainsi, comme l'indique Short :

The final extension of semeiotic, to non-human interpreter, Peirce hardly mentioned at all. (...) However, if there are sign that can be interpreted nonconceptually, in actions or feelings, then there is no reason why human beings alone may be sign-interpreters. In fact, we ordinarily speak of the lower animals as responding to a variety of natural signs, of predators or of prey, and also as signalling one another. The effect of these changes was to transform Peirce's semeiotic into a vehicle for a naturalistic account of the mind as having developed out of more primitive semeiotic processes. (Short, 2007, pp. 52-53).

L'interprétant exprime le résultat du mouvement de signification, ou la « signification » du signe. Il est fonction de l'interprétation exprimée par un interprète, où la notion d'interprétation n'est pas à considérer selon la conception herméneutique classique, comme dévoilement d'une signification en amont d'un signe, mais comme constitution d'une signification pour un esprit, en aval du mouvement du signe (Fisette, 1996). Cette signification n'est pas seulement de l'ordre de la pensée : « *interpretants are not always thoughts* » (Short, 2007, p. 52) ; elle peut être aussi un sentiment et/ou une action (Peirce parle d'effort physique ou mental). Précisons également que, si dans la conception théorique de Peirce, le « sens » d'un signe est l'effet (la signification) de ce que ce signe se manifeste chez un interprète, les termes « sens » et « signification » renvoient à une même opération de pensée, ce qui implique de dépasser la distinction opérée en linguistique entre ces deux termes (Darras, 2006 ; Fisette, 1996).

Peirce dit encore que cet effet est « médiatement déterminé par le premier », c'est-à-dire qu'il y a un lien de détermination entre Objet et Interprétant, par la médiation du Representamen. Cette détermination ne doit pas être saisie dans un sens causaliste, mais comme la résultante d'une mise en relation, ce qui fait que l'interprétant émerge aussi comme médiation entre Representamen et Objet (Short, 2007). Dans l'exemple de l'hygromètre, maintes fois utilisé par Peirce, celui-ci peut être considéré comme un Representamen faisant référence à son Objet (la connaissance antérieure du temps météorologique et des façons de le prévoir). Cette connaissance ne cause pas les prévisions du temps qu'il fera demain que nous inférons, ou les actions et les sentiments qui iront avec, mais elle les rend possibles, par la médiation de l'hygromètre même. Enfin, comme ce

sera détaillé plus loin, l'interprétant, qu'il soit de l'ordre du sentiment, de l'action ou de la pensée, interagit avec l'Objet, ce dernier étant conçu comme l'ensemble de l'existant qui est présent à l'esprit d'un interprète (Atkin, 2010 ; Fiset, 1996 ; Short, 2007).

Pour conclure : « *Un signe est un lieu virtuel de connaissance [Cognizable⁶] qui, d'un côté est déterminé (c'est-à-dire spécifié, bestimmt⁷) par quelque chose d'autre que lui-même, appelé son objet alors que, d'un autre côté, il détermine quelque esprit actuel ou potentiel ; cette détermination, je l'appelle l'interprétant créé par le signe de sorte que l'esprit qui interprète est médiatement déterminé par l'objet* » (CP 8.177, 1909 – trad. Fiset, 1996, p. 267).

7.2.2 Semiosis et sémiotique

C'est à une période plus avancée de la réflexion de Peirce que les termes de *semiosis* et *sémiotique* (parfois séméiotique) ont été définis, dans le cadre de la théorie du signe. Mais nous considérons utile de positionner ici leur description, pour rendre plus clair le discours qui suit. D'abord si, comme nous venons de le voir, chaque composante du signe est intimement connectée aux autres par des liens de déterminations réciproques, c'est dans leur mise en relation que consiste l'action de signifier ou *semiosis*, notion que Peirce reprend du grec pour indiquer : « *une action ou l'influence qui est ou implique la coopération de trois sujets, tels qu'un signe, son objet et son interprétant, cette influence tri-relative n'étant en aucune façon réductible à des actions entre paires* » (CP 5.484, 1907, - trad. Deledalle, 1978, p. 133). En ce sens la dimension indécomposable de la triade du signe et sa dynamique sont indissociables : le signe est une instance toujours en mouvement qui s'inscrit dans un *continuum* temporel, plutôt que dans un découpage spatial, et son parcours est en spirale, repassant de façon récursive dans les mêmes lieux, tout en les enrichissant (Fiset, 2009).

Le terme *sémiotique* est utilisé par Peirce, pour désigner : « *la doctrine de la nature essentielle et des variétés fondamentales de semiosis possibles* » (CP 5.488, 1907 - trad. Deledalle, 1978, p. 136). Cette doctrine a comme objet d'étude tout signe, qu'il soit extralinguistique ou linguistique ; pour Peirce elle est synonyme de logique. La sémiotique se différencie de la doctrine du signe de Saussure, par ailleurs uniquement intralinguistique,

⁶ Inséré par Fiset

⁷ En allemand dans la formulation originale de Peirce

par rapport à la conception dyadique de celui-ci et aussi par la nature de la combinaison de ses composantes (Short, 2007). Pour Saussure, les deux composantes (signifiant-signifié) sont les deux versants d'une entité, tandis que les trois composantes du signe peircien ont entre elles une propriété relationnelle, qui fait que chaque composante est telle seulement en vertu de sa relation avec les autres : « *All three items are triadic in the sense that none is what it is – a sign, an object or an interpretant – except by virtue of its relation to the other two* » (Short, 2007, p. 18).

7.3 Le développement des modes de catégorisation du connaissable

Tout au long de son parcours intellectuel, Peirce a travaillé à l'établissement d'une catégorisation universelle du connaissable selon une base logique. Ses modes de catégorisation, toujours essentiellement triadiques, connaissent une systématisation progressive qui influence ses autres domaines d'étude, et est influencée par eux (Fabbrichesi Leo, 1992 ; Short, 2007). De cette évolution, qui procède par ajustements et réorganisations de l'architecture catégorielle, nous traçons ici trois étapes principales, en indiquant les liens entre celles-ci et l'évolution de la théorie du signe.

7.3.1 La « nouvelle liste des catégories » et la « pensée – signe »

La publication de *On a new list of categories* en 1867, manifeste la première organisation accomplie de l'architecture catégorielle de Peirce, et annonce l'identification de la logique à la sémiotique, en influençant la formulation initiale de la théorie du signe qui sera publiée en 1868. Cette architecture est marquée par la critique des catégorisations kantienne, et se caractérise par l'identification des opérations d'abstraction qui composent le processus conceptuel et y participent. Ce dernier vise à reconduire la multiplicité du sensible vers des unités, ou des éléments de généralité tels que les concepts (Fabbrichesi Leo, 1992). Peirce indique trois actes de distinctions ou séparation mentale : la discrimination, qui permet la différenciation entre éléments ; la dissociation qui permet de prendre en compte un élément sans se référer à d'autres ; et la prescision (intermédiaire des précédentes) appelée initialement directement « abstraction » qui consiste en la sélection d'un élément en négligeant les autres.

L'astrazione o prescissione presuppone dunque una separazione maggiore della discriminazione, ma minore della dissociazione. Così io posso discriminare il rosso dal blu, lo spazio dal colore e il colore dallo spazio, ma non il rosso dal colore. Posso prescindere il rosso dal blu e lo spazio dal colore (...), ma non posso prescindere il colore dallo spazio, né il rosso dal colore. Posso dissociare il rosso dal blu, ma non lo spazio dal colore, il colore dallo spazio o il rosso dal colore. (Peirce, 1867 - trad. Fabbrichesi Leo, 1992, p. 17).

L'opération présicissive n'implique pas la réciprocity : « *La première catégorie peut être présicindée de la seconde et de la troisième, et la seconde peut être présicindée de la troisième. Mais la seconde ne peut être présicindée de la première, ni la troisième de la seconde* » (CP 1.353, 1880 ; in Theureau, 1999, p. 7). Dans les années suivantes Peirce a précisé la notion d'abstraction, en différenciant entre l'abstraction présicissive et l'abstraction hypostatique (déjà implicite dans les textes précédents) qui présente l'élément sélectionné sous la forme d'une instance à part (Tiercelin, 1995) :

When we say that the Columbia library building is large, this remark is a result of precise abstraction by which the man who makes the remark leaves out of account all the other features of his image of the building, and takes [to represent the size] the word "large" which is entirely unlike that image -- and when I say the word is unlike the image, I mean that the general signification of the word is utterly disparate from the image, which involves no predicates at all. Such is precise abstraction. But now if this man goes on to remark that the largeness of the building is very impressive, he converts the applicability of that predicate from being a way of thinking about the building to being itself a subject of thought. (CP 4.332, 1904; in Luisi, 2008, p. 47).

Dans l'abstraction hypostatique, l'élément sélectionné passe d'un statut transitif à un statut substantif, devenant ainsi un objet qui peut être pris en compte de façon séparée : un objet de pensée « en soi » (la *grandeur* dans l'exemple de Peirce cité auparavant). Cette opération est le fondement de toute activité de symbolisation et notamment de la pensée mathématique. Les deux actes d'abstraction, présicissive et hypostatique (le deuxième nécessitant le premier) sont des modalités spécifiques d'inférence hypothétique (ou abductive, comme nous verrons plus loin) qui participent au mouvement sémiotique. Le premier engendre la nécessaire réduction du multiple à des éléments particuliers, le deuxième constitue des objets de pensée à la source de toute élaboration intellectuelle successive (De Tienne, 1996 ; Tiercelin, 1995).

C'est par des précisions successives que Peirce établit les trois catégories intermédiaires (entre Être et Substance) de *qualité, relation et représentation*. Dans sa première architecture catégorielle, Peirce focalise son attention surtout sur la catégorie de la représentation, en établissant une « logique des représentations », qui correspond à sa première élaboration sémiotique. À l'intérieur de celle-ci il dérive l'existence de trois genres de représentations selon le type de relation qu'elles ont avec leur Objet, en établissant ainsi les trois classes de signes : ceux qui ont une relation de ressemblance - les *similitudes* - (dénommées ensuite *icônes*) ; ceux qui ont une correspondance effective - les *indices* - ; ceux qui ont un caractère de généralisation - les *symboles* - (Fabbrichesi Leo, 1992, 1993). À cette époque la réflexion sémiotique de Peirce concerne essentiellement les symboles, ce qui implique une identification entre ces signes et la pensée, qui sera à l'origine de la conception de la *pensée-signe*, ainsi que celle de *semiosis illimitée*, selon laquelle chaque signe, issu du signe précédent, devient lui-même un signe à l'origine du signe immédiatement suivant : [Le signe est] « *quelque chose qui détermine autre chose (son interprétant) à référer à un objet auquel lui-même réfère (son objet) de la même façon, l'interprétant devenant à son tour un signe, et ainsi de suite ad infinitum.* » (CP 2.303, 1902 - trad. Marty, 1997). Ces conceptions, selon plusieurs auteurs, seront revues par Peirce à mesure de l'avancement de sa théorisation sémiotique (e.g. Atkin, 2010 ; Bonfantini, 2003 ; Deledalle, 1990 ; Short, 2007).

La formulation initiale de la théorie du signe comporte, selon Short (2007) une vision exclusivement mentaliste de la signification, ce qui est à l'origine d'un ensemble de failles de la sémiotique peircienne originale. Les deux conceptions citées auparavant engendrent implicitement une perspective idéaliste et arbitraire de la signification, car la *semiosis* concerne seulement des généraux (les symboles), ce qui ne permet pas de concevoir des objets externes à la pensée. De même, selon cette conception il n'est pas possible de saisir la dynamique complexe de la signification, car celle-ci est simplement vue comme transmission d'un signe à l'autre, dans une circularité sans issue.

7.3.2 La logique des relations

Vers le tournant du siècle, sous l'influence de diverses explorations intellectuelles (en particulier la logique algébrique, mais aussi les réflexions pragmaticistes que nous présentons plus loin et ses études du philosophe médiéval Dun Scot), Peirce opère une révision de ses principes de catégorisation, qui ne sont plus guidés cette fois-ci par la

recherche du processus d'élaboration conceptuel, mais par la « logique des relatifs ». À la lumière de cette logique il fait une distinction entre trois, et seulement trois, types de relations possibles entre éléments existants : monadiques, dyadiques et triadiques (dans la mesure où toute relation polyadique peut être reconduite à une triade) (Fabbrichesi Leo, 1992, 1993). Il élabore ainsi une structure catégorielle utilisant simplement les dénominations de *Premier*, *Second* et *Troisième*, faisant référence aux types de relations qui peuvent être établies entre éléments :

Le premier est ce dont l'être est simplement en soi ; il ne renvoie à rien et il n'est impliqué par rien. Le second est ce qu'il est en vertu de quelque chose, par rapport à quoi il est second. Le troisième est ce qui est ce qu'il est par les choses entre lesquelles il établit un lien et qu'il met en relation. (CP 1.356, 1890 - trad. Deledalle, 1978, p. 72).

La triade initiale est ainsi reprise et reconsidérée, l'importance des représentations symboliques s'estompe, car ce qui prime ce sont les trois formes de relation, considérées comme inséparables et interdépendantes. À partir de cette logique Peirce identifie trois catégories de la conscience : la conscience passive d'une qualité ou *feeling*, la conscience d'une altérité d'une résistance ou d'un choc, et enfin la conscience qui met en relation et qu'il appelle aussi « *il senso di apprendimento* » (MS 881, 1885 ; Fabbrichesi Leo, 1992, p. 36). Ce nouveau regard sur la catégorisation correspond, dans la réflexion sémiotique, à la prise en compte des autres classes de signes précédemment négligées (indices et icônes) comme dimensions essentielles de la signification (Fabbrichesi Leo, 1992, 1993 ; Fumagalli, 1995 ; Short, 2007).

Les indices, en tant que classes de signes qui vont directement vers l'Objet, permettent de sortir d'une vision essentiellement mentaliste ou autoréférentielle de la signification, car de cette manière le signe ne ressort pas nécessairement d'un signe précédent, mais peut découler directement de l'Objet (entendu comme « l'Existant »). Ainsi : « *The discovery of the index enabled Peirce to relinquish the thesis that every cognition must be preceded by a cognition, ad infinitum. A cognition combines indices and concepts and, by its indexical component, it may relate either to a prior cognition or other prior sign of its object - or to its object directly.* » (Short, 2007, p. 51). Peirce identifie également l'importance des icônes, comme essentielles pour le raisonnement :

...les symboles assurent un sens à l'acte de penser des idées d'une façon telle que nous ne pourrions pas penser sans eux. (...) Mais (...) ils ne permettent pas d'ajouter à notre connaissance (...) ...les indices nous

fournissent une assurance positive de la réalité et de la proximité de leurs objets. Mais avec cette assurance, l'esprit ne pénètre pas la nature des objets (...). Les icônes (...) ont plus à voir avec le caractère vivant de la vérité que les symboles et les indices. (...) En conséquence les icônes sont particulièrement nécessaires pour le raisonnement. (CP 4.531, 1906 - trad. Fisette, 1996, pp. 276-277).

Pendant cette période, Peirce développe davantage sa conception du signe en analysant en profondeur l'articulation de ces trois composantes, dans la recherche d'une typologie exhaustive. À partir de la logique triadique, conjointement à l'individuation de deux formes possibles de catégorisation, celle authentique et celle dégénérée (en reprenant la notion de coniques dégénérées en géométrie), il annonce en 1903 une nouvelle classification du signe. Cette dernière se caractérise par une division en trois trichotomies (Figure 3), selon les types de relations possibles des signes (monadiques, dyadiques ou triadiques), ainsi que selon la forme (authentique ou dégénérée) de leur manifestation. Dans la première trichotomie le signe est considéré dans ses relations possibles avec lui-même : qualisigne, sinsigne ou legisigne ; dans la deuxième il est considéré en relation avec son Objet : icône, indice ou symbole ; et enfin dans la troisième il est considéré en relation avec l'interprétant : rhème, dicisigne ou argument (Deledalle, 1978 ; Fabbrichesi Leo, 1993).

De ces trichotomies et de leurs relations, Peirce dérive dix classes de signes que nous n'allons pas décrire car elles ne sont pas pertinentes pour notre étude, et parce que dans la théorie avancée du signe elles sont abandonnées en faveur d'une nouvelle taxonomie encore plus détaillée (jusqu'à 66 classes de signes), qui s'avère par ailleurs impossible à compléter (Fabbrichesi Leo, 1993 ; Short 2007).

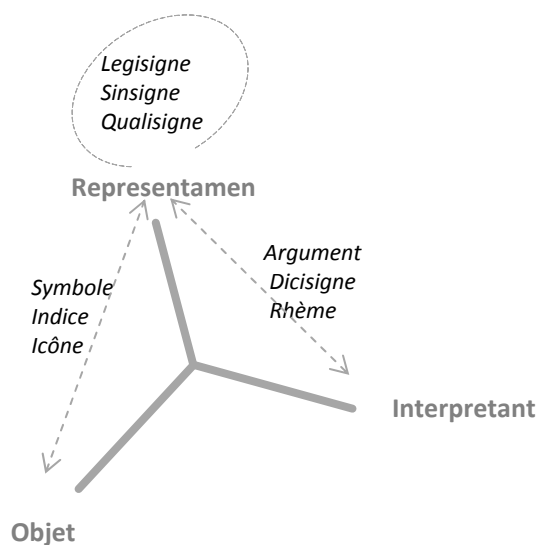


Figure 3. Les trois trichotomies du signe selon leurs relations

7.3.3 La phanéroscopie et les catégories de l'expérience

À partir de 1902, la logique des catégories trouve une systématisation plus étendue dans ce que Peirce appelle sa nouvelle doctrine : la phénoménologie, terme qu'il reprend à Hegel, et que Husserl avait introduit presque en même temps en 1901 (Fabbrichesi Leo, 1993 ; Short, 2007). Ayant émergé indépendamment, les deux conceptions phénoménologiques présentent plusieurs points de divergence, mais ont en commun l'exigence de considérer « ce qui apparaît », sans juger de sa réalité ou non (Deledalle, 1978 ; Luisi, 2008 ; Short, 2007). Cela se précise l'année suivante quand Peirce, en quête d'une définition qui puisse se distancier de la perspective hégélienne (Short, 2007), substitue au terme phénoménologie celui de *phanéroscopie*, en tant que description du *phanéron* ; ce dernier est défini comme : « tout ce qui, de quelque manière ou en quelque sens que ce soit, est présent à l'esprit, sans considérer aucunement si cela correspond à quelque chose de réel ou non » (CP 1.284, 1905 - trad. Deledalle, 1978, p. 204). Dans cette définition on peut remarquer la différence entre Existant et Réel, ce dernier étant conçu comme ce qui peut être plus ou moins présent à l'esprit, mais qui n'est pas affecté par notre pensée : « *The real is that which is not whatever we happen to think it, but is unaffected by what we may think of it* » (CP 8.12, 1871).

La présence à l'esprit du *phanéron* correspond à une expérience immédiate, un état de « sensibilité - vigilance » (*awareness*) incluant toute pensée, ainsi que l'observation et

l'individu observant, qui est au fondement de tout état de conscience. D'ailleurs, le *phaneron* ne peut jamais comprendre l'univers entier : Il peut être connu seulement par prise de distance, par des médiations, ce qui implique non seulement l'individuation de quelques caractéristiques générales lui correspondant, mais aussi la constitution d'une perspective, d'un point de vue, qui met ainsi dans l'ombre une partie du *phaneron* même (Luisi, 2008 ; Short, 2007). Dans ce mouvement entre immédiateté et médiation se manifeste l'expérience, au regard de laquelle Peirce affirme : « *Esperienza può solo significare l'intero risultato cognitivo del vivere, e include le interpretazioni quanto il contenuto dei sensi. Ancor di più le prime, dato che il contenuto dei sensi è un ipotetico qualcosa che non possiamo mai cogliere come tale, libero da un'attività interpretativa* » (MS 141, 1899 - trad. Fabbrichesi Leo, 1993, p. 63). La dernière partie de cette citation fait référence aux études de Peirce sur la perception et son rapport avec l'expérience ; études que nous ne détaillons pas, sauf pour signaler que pour lui une perception indépendante de toute activité sémiotique est impossible. Ainsi nos perceptions sont à considérer plus précisément comme des *jugements perceptifs* (Luisi, 2008).

Ce qui est central dans l'approche de la phanéroscopie est donc l'expérience, comme souligné par Peirce dans une lettre adressée à James, dans laquelle il prend en même temps ses distances avec la conception de l'expérience de ce dernier :

The phaneron, as I now call it, the sum total all of the contents of human consciousness, which I believe is about what you (borrowing the term of Avenarius) call pure experience, - but I do not admit the point of view of Avenarius to be correct or to be consonant to any pragmatism, nor to yours, in particular, and therefore I do not like that phrase. For me experience is what life has forced upon us, - a vague idea no doubt. But my phaneron is not limited to what is forced upon us ; it also embraces all that we most capriciously conjure up, not objects only but all modes of contents of cognitional consciousness. (A Letter to William James, NEM 3:834, 1905).

Remarquons la perspective complexe, précisée dans les deux citations précédentes, selon laquelle Peirce considère l'expérience : d'une part elle est « ce que la vie nous impose », de l'autre elle consiste en l'appréhension immédiate du *phaneron* ainsi qu'en sa connaissance médiate, nos interprétations. C'est à partir de ce regard posé sur la relation entre le *phaneron* et l'expérience qu'émerge la nouvelle catégorisation de Peirce. Celle-ci, à la différence des précédentes qui se focalisent surtout sur les dimensions conceptuelles de la pensée, prend en considération les différentes tonalités de l'expérience, à la fois

concomitantes et distinctes, en distinguant entre expériences monadique, dyadique et triadique (Fabbrichesi Leo, 1986 ; Luisi, 2008).

L'objet de la phanérosophie est alors de décrire toute expérience, à partir des trois catégories universelles de compréhension de l'Existant, qui ont pris les noms de Priméité, Secondéité et Tiercéité. Ces catégories tout en étant incommensurables l'une à l'autre, gardent des formulations précédentes la caractéristique d'être interdépendantes, selon la logique des relatifs, et d'être structurées de façon hiérarchique, dans le sens où elles suivent un agencement ordinal : la troisième comporte les trois catégories de l'expérience, la deuxième en comporte deux, et la première en comporte une seule, selon les caractéristiques de l'abstraction préscissive mentionnées plus haut (Fabbrichesi Leo, 1992 ; Theureau, 1999). Ces catégories, sans se confondre, sont toujours co-présentes, elles imprègnent toute notre expérience, ce qui fait qu'une idée épurée de chacune, absolument distinguées des autres, est impossible (Fabbrichesi Leo, 1993).

La Priméité est une catégorie de l'expérience « *così delicata, che non si può toccarla senza danneggiarla* » (CP 1.358 - trad. Fabbrichesi Leo, 1993, p. 65). Chaque description risque de la fausser, car elle comprend la qualité des phénomènes, leur présence immédiate, leur spontanéité et pure possibilité, sans qu'il y ait de comparaison ou de mise en relation : elle est monadique et indécomposable. C'est la conscience irréfléchie (passive) d'un sentiment ou d'une qualité, qu'elle soit une couleur ou une odeur. Elle est également « *tout ce qu'elle est, par elle-même, sans considération d'autre chose.* » (Peirce, 1898/1992 - trad. Chauviré, Thibaud, Tiercelin, 1995, p. 202), se caractérisant par ses dimensions d'universalité, évoquant le chaos initial, à partir duquel, suite à l'irruption des événements, certains possibles s'actualisent et des régularités se constituent (Fabbrichesi Leo, 1986). Comme « étant » qui s'accommode de ne pas être réalisé, elle est vague et possède un caractère de généralité négative (elle est *sui generis*), dérivant de sa dimension potentielle, liée à son « peut-être » (Chauviré, 1995 ; Deledalle, 1978).

La Secondéité manifeste l'influence du monde des faits dans notre expérience, et (sans se réduire à ceux-ci) implique l'action d'attention (Short, 2007). C'est à cette catégorie qu'appartiennent les jugements perceptifs (Luisi, 2008). C'est l'actuel, *l'ici et maintenant* de la survenance des événements, c'est le rapport avec quelque chose de différent, en tant que circonstance accidentelle, inattendue, sans médiation ou raisonnement (Peirce, 1898/1992 - trad. Chauviré, Thibaud, Tiercelin, 1995). C'est l'effort, le choc de la rencontre avec l'altérité

de l'Existant, qui déconcerte ou suscite de la curiosité, de manière telle que « *It is by surprises that experience teaches all she deigns to teach us* » (CP 5.51, 1903). C'est l'action-réaction, qui nous ouvre ainsi à l'émergence de l'Un en opposition au Deux, ce qui fait que dans la Secondéité « *noi diveniamo coscienti di noi stessi divenendo coscienti del non-io* » (CP 1.324 - trad. Fabbrichesi Leo, 1993, p. 67). Sa dimension dyadique ne doit pas être confondue avec une dichotomie : elle consiste en un fait unique qui concerne deux objets, caractérisés par une action réciproque (ou lutte). De même, ce fait est une dimension partielle du phénomène entier, appartenant à un moment et à un lieu particulier (Deledalle, 1978).

La Tiercéité est la catégorie de la pensée, de la mise en relation et de la médiation entre les catégories précédentes. Elle exprime la tendance à généraliser, à identifier une régularité dans les faits, donc dans la Secondéité, cette dernière étant une actualisation de la Priméité. Quand la régularité se manifeste par une dimension de détermination, elle correspond à une Loi. Dans son sens le plus complet la Tiercéité consiste en la formation d'une habitude (nous détaillons cela dans le prochain sous-chapitre) c'est-à-dire l'émergence d'une généralité positive, en tant que « nécessité conditionnelle », qui implique l'idée de ce qui sera, du futur (Deledalle, 1978 ; Fabbrichesi Leo, 1993). Peirce la nomme aussi « représentation », bien que dans les dernières années de ses études, il se soit interrogé sur la pertinence de ce terme. Celui-ci ne lui semble plus adéquat, tandis que celui de « médiation » lui apparaît plus pertinent pour indiquer la Tiercéité ou le signe : « *All my notions are too narrow. Instead of sign ought I not say Medium?* » (MS 339, 1906).

En tant que Tiercéité d'ailleurs, la représentation « en soi » ne peut pas renvoyer directement (de façon mécanique) aux expériences futures :

Quand je dis qu'être réellement est différent d'être représenté, je veux dire que ce qui est réellement consiste en définitive en ce qui s'imposera à nous dans l'expérience, qu'il y a un élément de contrainte brutale dans le fait, et que le fait n'est pas une simple question de caractère raisonnable. (...) ce que le fait réel sera ne dépend pas de ce que je me représente, mais de ce que les réactions existentielles seront. (CP 5.97, 1904 - trad. Deledalle, 1978, pp. 103-104).

Cette affirmation se fonde sur la signification donnée par Peirce à la notion de Réel, qui est considéré comme ce à quoi nous faisons face dans la Secondéité de *l'ici et maintenant*. Ainsi : « *nell'idea di realtà la Secondità è dominante ; perché il reale è ciò che insiste nell'aprirsi la strada al riconoscimento come qualcosa d'altro delle creazioni mentali* » (CP

1.235 - trad. Fabbrichesi Leo, 1993, p. 67). La Tiercité se caractérise enfin par sa dimension de généralité positive, à la différence de celle négative de la Priméité. Si là il s'agit d'un « peut-être » (can be), dans la Tiercité il s'agit d'un « serait » (would be), un virtuel, un possible latent qui possède les conditions pour son actualisation (Chauviré, 1995 ; Theureau, 2006).

Entre les trois catégories de l'expérience et les trois composantes du mouvement sémiotique il y a des correspondances, bien que sur ce point Peirce ne soit pas toujours facile à saisir. En conséquence, si tous les interprètes de cet auteur s'accordent pour indiquer que l'Interprétant exprime une Tiercité, des contradictions émergent par rapport à la relation entre les autres composantes du signe avec la Priméité. Par exemple Deledalle (1978) met en correspondance le Representamen avec la Priméité et l'Objet avec la Secondéité, tandis que pour d'autres auteurs c'est le contraire (Short, 2007 ; Theureau, 2004, 2006). Selon Theureau (2006) l'association proposée par Deledalle semble être générée par des textes de Peirce même, qui indiquent le Representamen comme « premier ». Pour notre part, nous suivons la perspective qui associe l'Objet avec la Priméité, et le Representamen avec la Secondéité, en considération de la dimension dyadique du Representamen, affirmée par Peirce.

Entre la triade phanéroscopique et la temporalité (ou l'expérience du temps) il y a également des correspondances, mais, comme nous verrons à la Section 5 de ce chapitre, il faut être attentif à ne pas chercher une séquence temporelle linéaire, ou un caractère chronologique dont les étapes puissent être séparées distinctement. Ce qui prime est toujours la dynamique du mouvement sémiotique et le continuum dans lequel s'inscrivent les trois catégories de l'expérience.

7.4 Le pragmatisme et le mouvement de la pensée

La perspective pragmatiste de Peirce (terme qui s'est substitué à celui de pragmatisme utilisé initialement, pour se différencier de l'approche de James) est tracée, pour l'essentiel, dans les deux articles publiés aussi en version française : « *Comment se fixe la croyance* » et « *Comment rendre nos idées claires* » (Peirce, 1878, 1879). Ces articles faisaient partie d'un projet de publications plus vaste, qui comprenait également des écrits sur les trois formes d'inférence : l'abduction, la déduction et l'induction, et ont été suivis, après 1903, par des

publications et des conférences explicitement focalisées sur le pragmatisme (Fabbrichesi Leo, 1993). Comme indiqué par Short (2007), l'intégration de la perspective pragmatiste dans la théorie du signe a permis son évolution vers une formulation avancée. Ici nous présentons les points essentiels de cette perspective et de la théorie des inférences, en y intégrant aussi la conception dialogique de l'esprit selon Peirce, qui, à notre avis, précise sa conception du mouvement de la pensée.

7.4.1 Du doute à l'habitude

Le mouvement entre doute et croyance, jusqu'à l'établissement de l'habitude est, selon Peirce, le fondement du raisonnement, c'est-à-dire du procédé qui nous porte à connaître quelque chose qu'on ne sait pas à partir de quelque chose qu'on sait. En reprenant les distinctions proposées en 1878 sur les méthodes de fixation de la croyance, on peut y reconnaître plusieurs moyens de conduire de l'inconnu au connu. Il y a celui de la *ténacité* qui, par l'acceptation acritique de certaines croyances, éloigne tout ce qui pourrait en détourner ; celui de l'*autorité* qui, se fondant sur une opinion considérée indiscutable, collective ou interne à l'individu, réprime tout ce qui pourrait la questionner ; celui de l'*a priori* qui, séduit par les présupposés d'une forme de raisonnement, n'accepte pas de se confronter à l'empirie ; enfin il y a la méthode scientifique qui, pour Peirce, se fonde sur le postulat suivant : « *Il existe des réalités dont les caractères sont absolument indépendants des idées que nous pouvons en avoir.* » (Peirce, 1878, p. 566). Nos croyances sont mises à l'épreuve de l'expérience de cette réalité, à la suite de la surprise suscitée par la non correspondance entre nos croyances et l'expérience même. Cela nous pousse à établir une connaissance la plus proche possible de cette réalité (quand on renonce à l'assurance donnée par les autres méthodes, qui par ailleurs, constate Peirce, ont toutes leur utilité).

Soulignons à nouveau combien la conception de réalité de cet auteur implique l'insaisissable de cette instance : entre nos croyances et le réel s'établit la même relation qu'entre l'Objet et le Representamen, ce dernier ne pouvant qu'approcher de façon partielle et provisoire son objet. Ainsi le réel peut être saisi par approximations successives, qui toujours aident à l'éclaircir, dans une tension idéale qui (selon les dernières formulations de Peirce) ne rejoint jamais complètement son but (Fabbrichesi Leo, 1993).

Les croyances (les significations) ainsi établies ne sont pas circonscrites à une singularité individuelle. Pour Peirce toute conception d'un sujet se produit en situation : ainsi les actes

d'une personne sont solitaires seulement en apparence, car chaque acte puise son sens dans la situation, et toute situation est sociale : « *Une personne n'est pas absolument un individu. Ses pensées sont ce qu'il "se dit à lui-même".* » (CP 5.421, 1905 – trad. Dumais, 2008, p. 1). Et encore : « *ce n'est pas 'mon expérience', mais 'notre' expérience qui compte, et ce 'nous' peut se définir d'une multitude de façons.* » (CP 5.402, 1906 – trad. Dumais, 2008, p. 7). Cette conception s'appuie sur une vision critique de l'identité personnelle qui, pour Peirce, n'est pas réductible à l'individu, mais est à considérer comme un « quasi esprit », où les « soi » personnels sont dans un rapport de continuité entre eux, selon une dimension transcendant toute individualité (humaine et non humaine).

Selon cette vision, qui participe d'une cosmogonie complexe et en partie paradoxale, il est aussi souligné que l'esprit n'est pas localisé dans une partie du corps, anticipant en partie les critiques adressées à « l'homunculus cognitif » (Chauviré, 2010b ; Fumagalli, 1995 ; Tiercelin, 1994) : « *Aucun de nous ne peut entièrement réaliser ce que sont les esprits de corps, pas plus qu'une de mes cellules cérébrales ne peut savoir ce qu'est en train de penser le tout du cerveau.* » (CP 6.271, 1892 – trad. Chauviré, 2010b, p. 26). Dans la conception de la socialité de Peirce il ne s'agit donc pas de statuer sur ce qui, du sujet ou du social, précède l'autre, parce que les deux résultent de la dynamique des inférences (Dumais, 2008). En ce sens l'investigation scientifique à proprement parler ne peut que se déployer dans une communauté illimitée de chercheurs, dont les investigations singulières s'inscrivent dans cette quête idéale d'un accord ultime sur la nature de la réalité (Chauviré, 2010a ; Dumais, 2010 ; Fabbrichesi Leo, 1993).

Lors de la description du mouvement entre doute et croyance, Peirce indique que le doute, qui émerge d'une surprise, d'un choc de la Secondéité, est consubstantiel à une inquiétude, ou « irritation » (ce qui souligne, avec le calme émergeant de la croyance, une relation essentielle entre raisonnement et états affectifs) et souvent s'accompagne d'une indécision ou hésitation. Cela peut advenir de façon massive ou au contraire subtile, car tous les doutes n'ont pas une ampleur telle qu'ils provoquent une souffrance, ou une indécision accablante. À partir de la déstabilisation provoquée par le doute, s'active une série d'efforts, une recherche ou un mouvement d'investigation et de réflexion, qui démarre d'ailleurs seulement si le doute est authentique « *le seul fait de donner à une proposition la forme interrogative n'excite pas l'esprit à la lutte pour la croyance. Il doit y avoir doute réel et vivant ; sans quoi toute discussion est oiseuse* » (Peirce, 1878, p. 556).

Pour spécifier ce mouvement d'investigation, Peirce développe une argumentation détaillée relative au rapport entre la surprise et la régularité. Il signale que :

Nulla può apparire veramente nuovo senza porsi in contrasto con uno sfondo vecchio. (...) La prima caratteristica nuova di questa sorpresa, ad esempio, è che è una sorpresa, e l'unico modo di renderne conto è di ammettere che c'era un'attesa. È così che la conoscenza comincia con la scoperta che c'era un'attesa erronea di cui prima si era appena coscienti. (CP 7.188, 1901 – trad. Bonfantini, Grazia, & Proni, 1984, p. 249-250).

D'autre part l'élément de surprise ne dérive pas de « l'irrégularité naturelle du monde » qui selon Peirce fait partie de notre expérience quotidienne (comme par exemple le fait que les arbres dans une forêt ont une disposition irrégulière), mais d'une « rupture de l'attente d'une régularité » c'est-à-dire lorsque se présente un événement qui est non seulement inattendu, mais dont il était attendu qu'il ne se produise pas⁸. Plus précisément, l'événement (ou l'ensemble d'événements) qui fait surprise affirme non seulement la rupture d'une régularité, mais appelle une explication qui fasse référence à un autre type de régularité ou de rationalisation (Bonfantini *et al.*, 1984).

L'investigation activée par le doute est plus ou moins faible ou énergique, de la durée d'une fraction de secondes ou de plusieurs années ; et elle a pour but d'établir des opinions, des croyances tenues pour vraies, et qui « *guident nos désirs et règlent nos actes* » (Peirce, 1878, p. 558). Cependant ce mouvement, qui s'apaise instantanément dans la constitution d'une nouvelle opinion, va se réactiver, comme une phrase musicale sur laquelle s'appuient les phrases musicales suivantes :

Qu'est-ce donc que la croyance ? C'est la demi-cadence qui clôt une phrase musicale dans la symphonie de notre vie intellectuelle. Nous avons vu qu'elle a juste trois propriétés. D'abord elle est quelque chose dont nous avons connaissance ; puis elle apaise l'irritation causée par le doute ; enfin elle implique l'établissement dans notre esprit d'une règle de conduite, ou, pour parler plus brièvement, d'une habitude. Puisqu'elle apaise l'irritation du doute qui excite à l'action, elle détend l'esprit qui se repose pour un moment lorsqu'il a atteint la croyance. Mais la croyance étant une règle d'action, dont l'application implique un nouveau doute et une réflexion nouvelle, en même temps qu'elle est un point de repos, elle est aussi un nouveau point de départ. C'est pourquoi j'ai cru pouvoir appeler l'état de croyance la pensée au repos, bien que la pensée soit essentiellement une action. (Peirce, 1879, p. 45).

⁸ Cette perspective, bien que selon un cadre théorique différent, a été mentionnée aussi par Smedslund (1990) pour définir la notion de surprise (in Armezzani, 2002).

Les doutes et les croyances sont enfin des actes de pensée à l'origine d'actions : les uns parce qu'ils sollicitent des activités d'investigation et de recherche, les autres parce qu'elles créent des habitudes ou règles d'action (des régularités). Ainsi, le « *caractère d'une habitude dépend de la façon dont elle peut nous faire agir non pas seulement dans telle circonstance probable, mais dans toute circonstance possible, si improbable qu'elle puisse être* » (Peirce, 1879, p. 47). Soulignons que pour Peirce l'habitude d'une part est inconsciente et de l'autre ne concerne pas seulement les humains : même un fleuve a l'habitude de creuser son lit (Fabbrichesi Leo, 1993).

Selon cette perspective la possibilité de compréhension claire d'une idée ne dépend pas uniquement de son degré de distinction par rapport à d'autres idées, ou de la familiarité que nous avons avec elle, mais des « *effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet.* » (Peirce, 1878, p. 48). Pour illustrer cette affirmation fondatrice du pragmatisme, Peirce utilise trois notions : la dureté, la pesanteur et la force. La mise en évidence de la clarté de chacune dépend de leur effet : un objet dur résiste à la pression et est difficile à briser, sa pesanteur fait qu'il tombe (en absence de forces d'opposition), et son accélération dépend de la combinaison des forces qui y sont appliquées (Peirce, 1879).

Cependant, comme cela est souligné dans des textes ultérieurs, pour se différencier de la pragmatique qui a pris son essor aux États-Unis avec les écrits de James, la signification ne consiste pas dans des actions pratiques ayant un succès immédiat, mais dans l'ensemble des conditions qui peuvent se vérifier dans le futur, sans nécessité d'une leur actualisation. Il s'agit d'une tendance ou disposition et pas d'une détermination (Fabbrichesi Leo, 1993). Car « *Il ne fait aucun doute que le pragmatisme applique ultimement la pensée à l'action, mais exclusivement à l'action conçue.* » (CP 5.402, 1906 – trad. Fisette, 1996).

La notion d'habitude est restée distincte de la sémiotique peircienne pendant plusieurs années. Comme nous verrons plus loin en ce chapitre, ce n'est que lors du changement fondamental de sa doctrine en 1907, que Peirce a précisé, dans le manuscrit 318, que c'est l'habitude elle-même et pas une autre pensée, l'interprétant ultime d'un concept (Short, 2007). Ainsi : « *In 1907, Peirce broke out of the hermetic circle of words interpreting words and thoughts interpreting thoughts. It is only through the medium of purposeful action, even if only a potential action for a possible purpose, that words and thoughts relate to a world beyond themselves and acquire objects of or about which they are.* » (Short, 2007, p. 59).

7.4.2 Les formes de l'inférence

L'intérêt pour les modes du raisonnement, qui se résument pour Peirce en des formes d'inférence, est très précoce dans ses travaux. Il est intimement lié aux conceptions pragmatistes décrites auparavant. Cela fonde aussi l'ensemble de sa théorisation sémiotique et catégorielle, car réfléchir sur les inférences signifie pour lui réfléchir sur la structure de la connaissance (Fabbrichesi Leo, 1993). L'importance de l'inférence s'inscrit dans les postulats initiaux de Peirce, et en particulier dans le suivant : « *Nous n'avons aucun pouvoir d'intuition, mais toute connaissance est logiquement déterminée par des connaissances antérieures.* » (CP 5.265, 1868 - trad. Tiercelin, 1993, p. 56). Il nous est donc impossible d'avoir une appréhension immédiate du réel, qu'il soit interne ou externe (ces distinctions étant elles-mêmes engendrées par des inférences) et chaque acte de connaissance procède par inférence d'une connaissance précédente. En ce sens, et aussi parce qu'il est impossible de déterminer, sinon idéalement, l'aboutissement final d'un cycle inférentiel, il n'est pas possible d'en identifier le moment initial ; origine et conclusion s'inscrivant pour Peirce dans un *continuum* de signification (Fabbrichesi Leo, 1993).

La perspective originale de Peirce sur les inférences et leurs relations, se fonde sur l'analyse des formes du syllogisme de la tradition aristotélicienne (c'est-à-dire des raisonnements qui à partir de deux prémisses aboutissent à une conclusion). Cette analyse le conduit à conclure que, en plus des inférences déductives et inductives classiques, il y a une troisième forme d'inférence, qu'il appelle abduction, essentielle pour la découverte scientifique (Angué, 2009 ; Bonfantini *et al.*, 1984 ; Chauviré, 2010).

Pour décrire les spécificités de chaque inférence, nous reprenons dans le Tableau 3 l'exemple classique utilisé par Peirce des haricots blancs, en indiquant respectivement par B un « cas » ou observation empirique à laquelle s'applique une règle générale, par C la conclusion ou résultat prévisible de l'application d'une règle au cas, par A la règle générale qui exprime la médiation et le rapports d'implication entre B et C (Bonfantini *et al.*, 1984).

La déduction est l'application d'une règle générale à des cas particuliers, ayant ainsi une fonction explicative ou de justification ; l'induction est une dérivation d'une règle depuis un cas (ou plusieurs cas) et un résultat, ayant ainsi une fonction de vérification et de généralisation horizontale ; enfin l'abduction consiste en l'inférence d'un cas depuis une règle et un résultat, ou plus précisément l'émergence en même temps d'une règle en lien avec un cas, qui lui donne une « raison » (Eco & Sebeok, 1983). Elle permet la découverte de

nouvelles possibilités explicatives, tout en étant dans un registre logique (Angué, 2009 ; Bonfantini *et al.* 1984 ; Chauviré, 2010). Comme Peirce l'a précisé plus tard : « *L'abduction est le processus de formation d'une hypothèse explicative. C'est la seule opération logique qui introduise une idée nouvelle ; car l'induction ne fait rien que déterminer une valeur et la déduction développe simplement les conséquences nécessaires d'une pure hypothèse* » (CP 5.168, 1903 –trad. Chauviré, 2010, p. 37). L'abduction est à la fois simultanément complémentaire et distincte des autres inférences (Karam, 2010), car elle possède un caractère génératif qui permet une nouvelle relation entre une information donnée et un corps de connaissances existant.

Tableau 3. Les trois formes de l'inférence

Déduction	A. Tous les haricots de ce sac sont blancs B. Ces haricots viennent du sac C. Ces haricots sont blancs
Induction	B. Ces haricots viennent du sac C. Ces haricots sont blancs A. Tous les haricots de ce sac sont blancs
Abduction	A. Tous les haricots de ce sac sont blancs C. Ces haricots sont blancs B. Ces haricots viennent du sac (<i>peut-être</i>)

Note. CP 2.623, 1878 - adaptation de la trad. d'Everaert-Desmedt, 1990.

Tout mouvement d'investigation commence avec l'abduction, ce qui rend centrale cette inférence dans la théorie pragmatiste. Activée à partir d'une « surprise », l'abduction ne génère pas de la certitude, mais fait émerger une hypothèse provisoire, la prédiction d'une possibilité, en tant que choix parmi d'autres possibles, en proposant une nouvelle forme de mise en relation d'éléments inconnus à partir d'éléments connus (Bonfantini *et al.*, 1984). Cette hypothèse n'est pas quelque chose qu'on 'décide' d'avoir : elle émerge, ou s'enacte, comme tentative de compréhension des « causes possibles » par rapport à des faits observés dont les « vraies causes » sont inconnues, opérant ainsi une « rétroduction » (autre nom que Peirce donnera parfois à l'abduction) et donc la création d'une relation hypothétique entre le présent et le passé (Cassinari, 2005). Selon Peirce, toute notre expérience quotidienne est traversée par des inférences de type abductif (comme nous avons vu pour les opérations d'abstraction présциssive et hypostatique), qui ont pourtant un degré de créativité différent selon qu'elles s'appuient de façon plus ou moins importante sur des connaissances préalables (Bonfantini *et al.*, 1984 ; Eco & Sebeok, 1983).

On peut identifier trois types d'abduction (on reconnaît ici encore la distinction entre les trois catégories phanéroscopiques) : (a) celle qui est présente au niveau le plus bas de la *semiosis*, le *jugement perceptif*, où le repérage de la règle de référence est immédiat, à partir d'éléments « déjà présents à notre esprit » :

The perceptual judgments, are to be regarded as an extreme case of abductive inferences, from which they differ in being absolutely beyond criticism. The abductive suggestion comes to us like a flash. It is an act of insight, although of extremely fallible insight. It is true that the different elements of the hypothesis were in our minds before; but it is the idea of putting together what we had never before dreamed of putting together which flashes the new suggestion before our contemplation. (CP 5.181, 1903).

(b) celle qui donne lieu à des hypothèses en recombinaison les relations entre les éléments faisant partie de l'ensemble des connaissances disponibles ; (c) celle qui engendre *ex-novo* des hypothèses explicatives. Dans ce dernier cas il y a une double opération d'idéation : la création d'une nouvelle règle-médiation et sa mise en correspondance avec le cas pris en considération. Ce type d'abduction fonde toute opération à l'origine d'une nouvelle théorie ou conception. Elle correspond à un défi et provoque un réajustement radical de l'organisation des connaissances, comme par exemple lors des grands changements de paradigme dans la communauté scientifique (Bonfantini *et al.*, 1984 ; Chauviré, 2010 ; Eco & Sebeok, 1983 ; Fumagalli, 1995).

Pour Peirce les trois types d'inférence tendent à interagir, et il en présente une succession qui, à partir de l'abduction, va vers la déduction et ensuite à l'induction. L'abduction « lance » des hypothèses sur lesquelles la déduction s'appuie, et que l'induction vérifie : « *Deduction proves that something 'must be'; Induction shows that something 'actually' is operative; Abduction merely suggests that something 'may be'.* » (CP 5.171-172, 1903). La linéarité de cette succession qui dans certains écrits semble constituer un processus à séquences étanches, a été atténuée ensuite. Dans ses derniers écrits, l'auteur soulignait que, bien que pour des raisons logiques nous soyons amenés à séparer les trois types d'inférences, elles sont à considérer comme des opérations étroitement entrelacées bien que distinctes (Fumagalli, 1995).

7.4.3 La dimension dialogique de la pensée

En reprenant selon sa perspective la conception platonicienne, Peirce affirme que la pensée « *procède toujours selon la forme d'un dialogue* » (CP 4.6, 1905 - trad. Tiercelin, 1994, p. 99). La pensée n'est pas un monologue intérieur, mais s'inscrit toujours en relation avec une altérité, dans une « conversation » entre des composantes de son propre esprit : « *même dans la méditation solitaire, tout jugement est un effort pour imposer quelque vérité au moi du futur immédiat et du futur en général. C'est une authentique assertion, exactement comme l'expression courante en offre une représentation ; et la dialectique solitaire est toujours de la nature d'un dialogue.* » (CP 5.546, 1908, in Chevalier, p. 512). En ce sens, et en cohérence avec sa conception critique de l'identité personnelle, pour Peirce le « moi » se constitue dans un dialogue avec le monde extérieur (Tiercelin, 1994).

La dimension dialogique peut se manifester à plusieurs niveaux : entre différents états de l'esprit ou de la conscience, entre différentes phases/temporalités en tant que dialogue interne, entre le doute et la croyance en tant que dialogue entre les actes de pensée et les actions concrètes, ou entre les signes mêmes, ainsi qu'entre les signes et l'Existant et entre les différents « quasi-esprits » (Chevalier, 2010 ; Colapietro, 1989 ; Savan, 1999 ; Tiercelin, 1994). Considérer cette perspective permet d'identifier des liens entre les conceptions de Peirce et les théories actuelles de la communication, en soulignant sa vision non transmissive de celle-ci (Bergman, 2005 ; Réthoré, 2007).

7.5 Du signe triadique à une *semiosis* hexadique

Dans les dernières années de sa vie Peirce a proposé un affinement de sa sémiotique en établissant un lien entre celle-ci et le mouvement d'investigation décrit dans sa théorisation pragmatiste. Cela donne lieu à une *semiosis* hexadique, dans laquelle non seulement le signe est considéré en rapport à ce qu'il représente, mais aussi en rapport aux effets qu'il produit, donc à son caractère pragmatique (Atkin, 2010 ; Karam, 2010 ; Short, 2007). Cette sémiotique, qui se présente comme particulièrement complexe, spécifie deux sortes d'Objet et une double catégorisation de trois interprétants :

J'ai déjà noté qu'un signe a un objet et un interprétant, ce dernier étant ce que le signe produit dans le quasi-esprit qu'est l'interprète, en déterminant chez lui un sentiment, un acte ou un signe, laquelle détermination est l'interprétant. Mais il reste à faire remarquer qu'il y a d'ordinaire deux

objets et plus de deux interprétants. Nous avons à distinguer l'objet immédiat, qui est l'objet comme le signe lui-même le représente, et dont l'être par suite dépend de sa représentation dans le signe, de l'objet dynamique qui est la réalité qui par un moyen ou un autre parvient à déterminer le signe à sa représentation. Eu égard à l'interprétant, nous avons également à distinguer en premier lieu l'interprétant immédiat qui est l'interprétant tel qu'il est relevé dans la compréhension correcte du signe lui-même, et est ordinairement appelé la signification du signe; alors qu'en second lieu nous avons à noter l'interprétant dynamique qui est l'effet réel que le signe, en tant que signe, détermine réellement. Enfin il y a ce que j'appelle provisoirement l'interprétant final qui renvoie à la manière dont le signe tend à se représenter lui-même comme étant en relation avec son objet. J'avoue que ma propre conception de ce troisième interprétant est encore quelque peu nébuleuse. (CP. 4.536, 1906 – trad. Deledalle, 1978, p. 189).

7.5.1 La répartition des Objets

La distinction entre *Objet immédiat* et *Objet dynamique* est le premier effet de la mise en parallèle du mouvement d'investigation avec la théorie du signe. *L'Objet dynamique*, c'est en même temps ce qui alimente tout mouvement sémiotique (le « vrai » Objet pour ainsi dire, ou l'Existant) ainsi que l'Objet tel qu'il sera perçu (idéalement) dans sa réalité ultime à la fin du mouvement d'investigation. Par contre *l'Objet immédiat* c'est l'Objet comme il est abordé, utilisé et interprété à un moment précis (Atkin, 2010). C'est en introduisant la notion d'Objet dynamique que Peirce cherche, encore une fois, à dépasser l'impossibilité de définir le « réel » :

We must distinguish between the Immediate Object, - i.e., the Object as represented in the sign, - and the Real (no, because perhaps the Object is altogether fictive, I must choose a different term; therefore), say rather the Dynamical Object, which, from the nature of things, the Sign cannot express, which it can only indicate and leave the interpreter to find out by collateral experience. (EP 2:498, 1909).

7.5.2 La répartition des interprétants

Plus complexe est la distinction des interprétants, car dans les écrits de Peirce on trouve deux types de répartitions principales : entre les interprétants *affectif*, *énergétique* et *logique*, et entre les interprétants *immédiat*, *dynamique* et *final*. Sur la relation entre ces deux formes de catégorisations le débat est encore ouvert, bien que l'opinion la plus partagée soit de considérer la première comme une sous-répartition de la deuxième, ce qui fait que les interprétants émotionnel, énergétique et logique peuvent être chaque fois

présents comme une sous-catégorisation des interprétants immédiat, dynamique et final (Atkin, 2010 ; Short, 2007). Ces deux catégorisations font référence soit aux catégories phanérosopiques de Priméité, Secondéité et Tiercéité, soit aux différents degrés de clarté, présentés dans « *Comment rendre nos idées claires* » (Peirce, 1879).

La première répartition des interprétants distingue entre (a) *l'interprétant affectif* qui se manifeste par un sentiment ou état émotionnel, donc une Priméité ; (b) *l'interprétant énergétique* qui se manifeste par un effort physique ou mental et enfin (iii) *l'interprétant logique* qui se manifeste comme une nouvelle disposition mentale ou un changement d'habitude (Deledalle, 1978 ; Short, 2007). Cette catégorisation met en exergue le fait que l'interprétant d'un signe n'est pas obligatoirement une pensée mais qu'il peut être aussi bien une action ou un sentiment : « *We may take a sign in so broad a sense that the interpretant of it is not a thought, but an action or experience, or we may even so enlarge the meaning of sign that its interpretant is a mere quality of feeling.* » (CP 8.332, 1904).

Par rapport à l'interprétant logique Peirce souligne que la véritable interprétation d'un signe, son degré maximal de clarté, ne peut pas correspondre seulement à des concepts : « *I do not deny that a concept, or general mental sign, may be a logical interpretant; only, it cannot be the ultimate logical interpretant, precisely because, being a sign, it has itself a logical interpretant* » (NEM III/1:493–4, 1907). Elle ne peut non plus correspondre à des actions parce que celles-ci sont toujours singulières. En conséquence la meilleure façon de définir cet interprétant est de considérer quels effets il produit, et notamment quelles habitudes. En reprenant la formulation du 1879 : « *Pour développer le sens d'une pensée, il faut donc simplement déterminer quelles habitudes elle produit, car le sens d'une chose consiste simplement dans les habitudes qu'elle implique. Le caractère d'une habitude dépend de la façon dont elle peut nous faire agir non pas seulement dans telle circonstance probable, mais dans toute circonstance possible, si improbable qu'elle puisse être. Ce qu'est une habitude dépend de ces deux points : quand et comment elle fait agir* ».

La deuxième répartition des interprétants (immédiat, dynamique et final) représente une mise en parallèle plus précise entre le mouvement sémiotique et le mouvement d'investigation pragmatiste. Ainsi, *l'interprétant immédiat* est caractérisé par la familiarité qu'on a dans l'usage ou interprétation d'un signe. Il consiste en la qualité des impressions produites sur l'interprète et non sa « réaction », et représente également le potentiel d'interprétabilité, c'est-à-dire qu'il recèle toute interprétation ultérieure possible (CP 8.315,

1909). Nous pourrions le définir comme notre « familiarité » avec la signification du monde et de nous-mêmes, qui fait que nous sommes par exemple en présence d'éléments de la nature ou des objets connus (par exemple des montagnes ou des portes) et nous en avons des impressions, ou les reconnaissons, ou les utilisons de manière irréfléchie, sans y adjoindre aucun acte ultérieur de signification.

L'interprétant dynamique par contre correspond à toute actualisation de l'interprétabilité d'un signe, l'interprétation qui en est faite réellement, ou ce qui est effectivement expérimenté dans un acte d'interprétation par un interprète singulier ayant un parcours spécifique d'interprétations antérieures (CP 8.315, 1909 ; Short, 2007). Il correspond à un stade particulier et singulier de la *semiosis* et, comme le signale Peirce, il est distinct mais se rapproche en même temps fortement des autres interprétants. Pour l'expliquer nous reprenons l'exemple de Short (2007) qui cite les différentes interprétations qu'un éleveur du XIX^{ème} siècle en Arizona pouvait donner en observant des bouffées de fumée à l'horizon. D'abord la fumée était reconnue comme telle (interprétant immédiat), ensuite (même si cette suite n'a qu'une durée de quelques microsecondes) elle pouvait être interprétée à la fois comme le signe d'un feu et comme le signe que les Apaches étaient sur le pied de guerre et qu'il fallait préparer sa défense (interprétant dynamique) ; tandis que la même fumée pour les Apaches était interprétée comme une indication de se préparer à une attaque (également interprétant dynamique, qui s'actualise pour cet interprète spécifique). Comme indiqué par Atkin (2010) il y a un lien particulier entre l'interprétant dynamique et les objets dynamiques et immédiats. D'une part, comme la compréhension que nous pouvons avoir d'un signe à un moment particulier est toujours incomplète, on peut dire que l'interprétant dynamique représente une interprétation partielle de l'Objet dynamique ; d'autre part, on peut considérer l'Objet immédiat d'un signe comme constitué par les interprétations précédentes ou, autrement dit, par les interprétants dynamiques antérieurs. En ce sens l'Objet immédiat peut être considéré comme la capitalisation de toute interprétation préalable à l'interprétation d'un signe donné, sur laquelle s'insère l'interprétant dynamique à un moment spécifique du mouvement sémiotique.

L'interprétant final correspond enfin à la véritable interprétation d'un signe, vers laquelle tend l'interprétant dynamique. Il est appelé aussi *normal*, étant l'instance qui « norme » le cours de la pensée et de l'action, non pas dans le sens de la normalité des choses communes, ou de leur moyenne, mais du comment les choses devraient être formées. Comme l'indique Short : « *Normal' is from the Latin norma, a carpenter's square, more*

generally, any standard; as the passage quoted makes clear, Peirce used the term in that sense and not in its democratically degraded sense, wherein the common is made normative. The normal interpretant is not the one that would 'normally' (commonly) be formed, but is the one that ought to be formed. » (Short, 2007, pp. 182-183). Il correspond ainsi à une autre forme de potentialité, celle qui indique l'aboutissement (idéal) du mouvement sémiotique, auquel chaque interprète serait destiné à arriver si le signe était suffisamment pris en compte (Atkin, 2010 ; Peirce, Lettre à Lady Welby, 1909 ; Short, 2007). Peirce souligne en particulier que l'interprétant final ne consiste pas en la manière dont tout esprit agit, mais dont chaque esprit agirait : « *The final interpretant does not consist in the way in which any mind does act but in the way in which every mind would act. That is, it consists in a truth which might be expressed in a conditional proposition of this type: "If so and so were to happen to any mind this sign would determine that mind to such and such conduct."* » (CP 8.315, 1909).

À partir de cette *semiosis* hexadique (Figure 4) Peirce a essayé de nouvelles taxonomies du signe qui n'ont pas trouvé un véritable aboutissement. Il n'a également jamais formalisé la distinction ou les rapports entre les deux répartitions des interprétants, bien que, selon Short (2007) ces deux trichotomies, tout en étant différentes et partiellement inconciliables, ne sont pas en conflit, ou correspondant à une révision/substitution de l'une par l'autre, mais expriment l'ampleur de la réflexion sémiotique de Peirce.

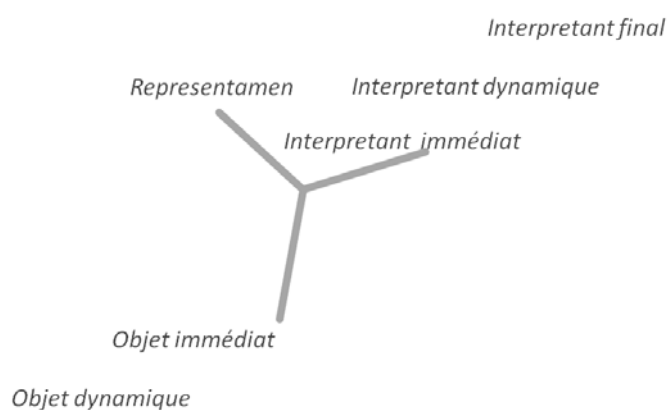


Figure 4. La formulation avancée du signe selon Peirce

7.6 Temporalité et *semiosis*

Peirce ne traite jamais de manière systématique la notion du temps, ou la question du rapport entre signification et temporalité, mais il introduit plusieurs réflexions le concernant tout au long de ses écrits (Helm, 1985). Cela fait que sa théorisation sur ce thème apparaît fragmentaire et incomplète, surtout par rapport aux derniers développements de sa conception sémiotique. Nous savons d'ailleurs que dans l'histoire de la philosophie la question du rapport au temps a été objet de nombreux débats, dont la prise en compte (qui serait certainement fascinante) dépasse cette recherche (e.g. Cassinari, 2005). Notre objectif est de voir comment dans la conception sémiotique de Peirce ce sujet est pris en compte et participe selon lui au mouvement de signification. Pour saisir la perspective de ce philosophe au regard du temps, on ne peut pas utiliser une perspective linéaire, en imaginant le rapport entre les trois catégories de l'expérience (ou les trois composantes du signe), et les trois catégories temporelles classiques du passé, présent et futur, en une logique de correspondance directe, point sur point. Depuis les écrits de Peirce, les relations entre les modes de la temporalité et la signification se montrent bien plus complexes et dynamiques (Helm, 1985).

7.6.1 Le principe de continuité

Les réflexions de Peirce sur la temporalité s'inscrivent dans l'ensemble du mouvement scientifique de son époque à ce sujet et, comme cela est reconnu par lui-même, elles reprennent et réinterprètent aussi les travaux de James sur la perception du temps, publiés dans *Principles of psychology* en 1890 (Luisi, 2008 ; Short, 2007). Elles sont abordées à partir de ses conceptions cosmologiques, en particulier du principe de continuité ou *synechisme* (du grecque *synechés* : continuum) et de son corollaire, le principe de casualité ou *tychisme* (du grecque *tychè* : cas) (Deledalle, 1987 ; Fabbrichesi Leo, 1986). Selon ce dernier principe « *il y a un élément d'indétermination, de spontanéité ou de hasard absolu dans la nature* » (CP 6.13, 1891 - trad. Deledalle, 1987, p. 82), tandis que selon le principe de continuité, qui traverse de façon souterraine toute l'histoire de la philosophie occidentale depuis les stoïciens, la structure fondatrice de l'univers est continue, un arrière-fond ininterrompu sur lequel chaque singularité se détache (Fabbrichesi Leo & Leoni, 2005).

Cette continuité selon Peirce est caractérisée par une dynamique de relations, ce qui fait que chaque instance de l'univers émerge comme « nœud relationnel », spécifié par son positionnement relatif aux autres instances. En ce sens il n'existe pas d'entités ou de limites absolues, mais des instances qui ont des gradations différentes, et qui sont elles-mêmes susceptibles de gradations internes infinies. Par cette conception, n'importe quelle dichotomie (existant-non existant, matière-esprit, dehors-dedans, avant-après, individu-groupe, etc.) est dépassée, car tout l'univers est caractérisé par une gradation de relations (Chevalier, 2010 ; Fabbrichesi Leo, 1986 ; Fabbrichesi Leo & Leoni, 2005 ; Fusaroli, 2008). La signification de l'Existant, sa Tiercité fondatrice, se manifeste alors comme expérience d'une continuité du/dans le monde, une régularité qui fonde toutes les autres, s'exprimant par un principe de généralité relationnelle. Comme toute régularité, elle cherche à agencer, sans jamais y arriver complètement, l'indétermination, le hasard de l'univers, ses possibilités infinies, tout en allant constituer une réalité de cet univers même, se fondant dans celui-ci (Chevalier, 2010 ; Fabbrichesi Leo, 1986 ; Luisi, 2008). C'est dans cette tension entre contingence et médiation symbolique, entre changement et régularité, qu'émerge le mouvement de signification (Fabbrichesi Leo & Leoni, 2005).

La continuité n'exclut pas mais implique la différence, la discontinuité, qui d'ailleurs permet de faire émerger le continuum. Ce dernier est alors appréhendé à la fois comme indifférencié et comme différenciable : « *Because the apprehension of continuity is not in the conclusion, that there are parts, potentially, but is in the passage to that conclusion from an initial sense of undifferentiated wholeness. The experience of continuity combines sensation and thought: a continuum is present to sense as undivided but thought as divisible. That is why the parts are regarded not as actual but as potential. And yet, those possible parts are present in what is sensed.* » (Short, 2007, p. 82). Pour expliquer cela Peirce utilise l'exemple d'une corde, qui est perçue d'une certaine longueur tout en n'étant pas constituée de fibres ayant cette longueur, mais se chevauchant pour constituer la continuité de la corde même. C'est par un mouvement analytique de la pensée que la discontinuité des fibres peut émerger (Helm, 1985 ; Short, 2007).

7.6.2 Le temps et les catégories de l'expérience

Le temps est considéré par Peirce comme l'expression primaire de la continuité, son paradigme, une Tiercité à la fois émergente et évolutive, qui structure toute autre perception du continuum, comme par exemple celles de l'espace, de la connaissance, de la

conscience, ou de la continuité du sujet (Fabbrichesi Leo, 1986 ; Helm, 1985 ; Luisi, 2008). Etant la cadence de l'univers, le temps séquence avec sa grammaire quelque chose qui est vraisemblablement amorphe (Helm 1985) et, de la même manière que l'espace, il est vécu comme continu parce qu'il incarne la continuité de l'univers, permettant de l'apercevoir directement : « *Since Kant it has been a very wide-spread idea that it is time and space which introduce continuity into nature. But this is an 'anacoluthon'. Time and space are continuous because they embody conditions of possibility, and the possible is general, and continuity and generality are two names for the same absence of distinction of individuals* »⁹ (CP 4.172, 1897 - in Fabbrichesi Leo, 1986).

Trait dominant de l'expérience, le temps n'est cependant pas perçu de façon prioritaire, il est à peine remarqué, car nous n'avons pas une expérience qui puisse le contraster, c'est à dire un vécu de « non temps » (Helm, 1985). Son écoulement peut être pensé, perçu par la conscience non pas dans l'immédiat, mais seulement sous une forme médiante, à l'apparaître de ses discontinuités, car comme toute continuité il implique des interruptions qui en désorganisent le flux tout en en faisant partie (Fabbrichesi – Leo, 1986 ; Helm, 1985 ; Luisi, 2008). La relation entre le temps et la conscience est transversale à cette perspective – la conscience étant entendue au sens large (nous l'avons vu dans la description du *phaneron*) comme « ce qui est présent à l'esprit à un certain moment », bien que cette 'présence' soit caractérisée par différents niveaux d'intensité –. Pour expliquer cela Peirce utilise la métaphore suivante : « *La conscience est comme un lac sans fond dans lequel les idées sont suspendues à différentes profondeurs* » (CP 7.547, sans date – trad. Fisette, 1996, p. 277). D'ailleurs la conscience, ainsi que le mouvement sémiotique, nécessitent du temps pour se déployer, car c'est dans le dialogue entre les trois modes de la temporalité, ou dans l'écart entre continuité et discontinuité, que prennent place la conscience, la pensée et donc la signification (Fabbrichesi Leo, 1986 ; Fabbrichesi Leo & Leoni, 2005).

Les trois catégories de l'expérience manifestent pour Peirce le passage de l'atemporalité à la temporalité. La Priméité n'a pas une connotation temporelle (ou spatiale), car cela impliquerait un lien avec une altérité, exprimée par un avant ou un après. Elle manifeste une unité absolue avec le flux du temps sans l'apercevoir car, ayant la même nature du continuum, elle l'incarne sans s'en distinguer, donc elle ne saisit pas le temps mais

⁹ Précisons que cette utilisation du terme "possible" fait référence aux potentialités engendrées par le « would be » de la Tiercété.

simplement y participe, dans un présent indifférencié. Cette Priméité caractérise aussi les *instants*, puisque ce derniers se manifestent de façon prioritaire comme expérience immédiate d'une qualité, avant tout autre mise en relation, en l'absence d'un passé ou d'un futur (Fabbrichesi Leo, 1986 ; Helm, 1985).

La Secondéité est la catégorie de l'expérience dans laquelle se manifeste prioritairement le passé, car ce dernier est le mode d'être du temps qui agit directement sur nous et qui nous influence, comme un Existant à part entière (Helm, 1985). C'est la catégorie dans laquelle l'Existant surgit, la zone où des actualités viennent d'être, le royaume des *faits accomplis* (Helm, 1985). Ce qui vient d'advenir produit une interruption, qui déchire le flux de la continuité du temps, tout en la faisant émerger : « *What, then, is the fact that is present to you? Ask yourself: it is past. A fact is a 'fait accompli' (...) Its force is brute force. So then, you are compelled, brutally compelled, to admit that there is such an element in the world of experience as brute force.* » (CP 2.84, 1902). Les *intervalles* ont aussi ce caractère de la Secondéité, car ils indiquent la portion délimitée du temps qui sépare deux pensées, tout en les mettant en correspondance dans un avant et un après (Helm, 1985).

La troisième catégorie de l'expérience, celle de la médiation, est la catégorie qui s'exprime selon le mode du futur. La Tiercéité filtre l'avenir en constituant des scénarios potentiels, des régularités, des habitudes qui pourront s'actualiser si des conditions sont présentes (Chevalier, 2010 ; Basso-Fossali, 2008). Lorsque nous imaginons le futur, nous anticipons ce qui surviendra par la constitution de généralisation de ce qui est advenu. C'est un futur qui prend essor à partir des connaissances acquises dans le passé, car nous agissons en considération de celles-ci (CP 5.460 – 5.461, 1905), bien que cette influence soit médiée par l'action de l'interprétant : « *But it is true that the future does not influence the present in the direct, dualistic, way in which the past influence the present. A machinery, a medium is required* » (CP 2.86, 1902). Il s'agit d'un futur conditionnel, et selon Peirce c'est l'unique mode du temps que nous pouvons contrôler, parce que nous pouvons exprimer les conditions de sa réalisation (CP 5.461, 1905). Comme l'a souligné Chevalier (2010), signifier correspond alors à une prévision de l'avenir, ce qui implique l'émergence d'intentionnalités et d'attentes, plus ou moins « présentes » à la conscience (Chevalier, 2010 ; Luisi, 2008). Cette prévision relative au futur ne se fait pas selon un mode fictionnel (qui serait du ressort de la Priméité) mais selon le mode du réel, de ce qui devrait effectivement s'avérer selon la maxime pragmatiste (Chevalier, 2010).

La position du présent, à l'intérieur des trois catégories de l'expérience, apparaît enfin dans toute sa dimension d'incertitude. Comme affirmé par Peirce, le présent est tellement impossible à scruter qu'on peut douter de sa réalité (CP 5.459, 1905). Si dans la Priméité on a affaire à un présent « atemporel » ou à des instants sans référence à rien d'autre, si dans la Secondéité c'est le passé qui prime, et si le futur se manifeste dans la Tiercéité, quel est le lieu où se situe le moment présent, le présent effectif en tant que mode de la temporalité entre le passé et l'avenir ?

De fait pour Peirce le moment présent n'a pas une existence en soi, indépendante des deux autres modalités, car l'ici et maintenant s'estompe insensiblement par degrés entre le passé et l'avenir. Pour expliquer cela l'auteur utilise l'exemple d'une surface peinte à moitié en rouge et à moitié en bleu. S'il est clair que là où se trouve le bleu il n'y a pas de rouge et vice-versa, la couleur de la ligne de démarcation entre le bleu et le rouge, leur frontière, doit être à moitié d'une couleur et à moitié de l'autre. Ainsi le présent est à la fois à moitié passé et à moitié futur (CP 6.126, 1892), il comprend le moment qui vient d'advenir et l'anticipation de ce qui sera, dans une gradation dont il est difficile d'établir le début et la fin. Son caractère insaisissable s'exprime alors comme *état naissant de l'actuel* (CP 5.462, 1905), inexistant et à la fois nécessaire aux autres modes de la temporalité (Helm, 1985 ; Luisi, 2008).

L'expérience du temps, au-delà des différenciations catégorielles, s'inscrit comme toute expérience dans un mouvement de signification, qui s'amorce à partir d'un événement qui fait irruption dans la régularité du continuum. Elle n'a pas lieu (ne se limite pas) dans l'instant mais couvre un intervalle temporel qui comprend aussi la conscience d'un changement (Luisi, 2008). Dans cet intervalle infinitésimal nous percevons des séquences temporelles caractérisées par un début, un milieu et sa fin. Chaque séquence en suit une autre, dont le début est le milieu de la précédente, et le milieu est aussi la fin de la précédente, du fait que les séquences se succèdent tout en restant reliées entre elles (Helm, 1985 ; Luisi, 2008). Ce lien inextricable entre temps, conscience, expérience et signification, que nous avons essayé de décrire selon la perspective de Peirce, trouve à notre avis sa meilleure illustration dans la métaphore proposée par lui-même :

Dans un morceau de musique, il y a des notes séparées et il y a l'air. Un simple son peut être prolongé une heure ou une journée ; il existe aussi parfaitement dans chaque seconde que durant tout cet espace de temps. De cette façon, aussi longtemps qu'il résonne, il est présent à un esprit auquel le passé échapperait aussi complètement que l'avenir lui-même. Mais il en

est autrement de l'air. Son exécution occupe un certain temps, et dans les parties de ce temps ne sont jouées que des parties de l'air. L'air consiste en une succession ordonnée de sons qui frappent l'oreille à différents moments. Pour percevoir l'air, il faut qu'il existe dans la conscience une continuité qui rende présents pour nous les faits accomplis dans un certain laps de temps. Évidemment nous ne percevons l'air qu'en entendant séparément les notes ; on ne peut donc pas dire que nous l'entendons directement, car nous n'entendons que ce qui se passe à l'instant présent, et une succession de faits ordonnés ne peut exister en un seul instant. Ces deux sortes d'éléments que la conscience perçoit, les uns immédiatement, les autres médiatement, se retrouvent dans toute perception intérieure. Certains éléments, les sensations, sont complètement présentes à chaque instant aussi longtemps qu'elles durent ; les autres, comme les pensées, sont des actes ayant un commencement, un milieu et une fin, et consistent dans un accord de sensations qui se succèdent et traversent l'esprit. Elles ne peuvent être présentes pour nous d'une façon immédiate, mais elles doivent s'étendre quelque peu dans le passé et dans l'avenir. La pensée est comme le fil d'une mélodie qui parcourt la suite de nos sensations. (Peirce, 1879, p. 44).

CHAPITRE 8

LES MODES ICONIQUES DE LA SIGNIFICATION

Ce chapitre expose deux perspectives concernant les modalités de signification de type iconique. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 présente la catégorie des icônes selon la perspective de Peirce.

La Section 2 présente la théorie de la métaphore conceptuelle, relevant des travaux de Lakoff et Johnson.

8.1 Peirce et la catégorie des icônes

Les conceptions de Peirce concernant les dimensions iconiques de la signification s'insèrent dans celle qu'il considère comme sa catégorisation fondamentale de signes, et qui concerne les modes de relation possibles entre Representamen et Objet. De cette catégorie font partie les *icônes*, les *indices* et les *symboles* ; chacun de ces éléments faisant référence respectivement aux catégories phanéroscopiques de Priméité, Secondéité et Tiercéité (Fisette, 2009 ; Thibaud, 1994). Nous reprenons ces catégories avant de détailler les caractéristiques des relations de signification de type iconique.

8.1.1 Modes de relation entre Representamen et Objet

Selon Peirce : « *Il valore di un'icona consiste nel suo esibire i tratti di uno stato di cose considerato come se fosse puramente immaginario. Il valore di un indice è che esso ci assicura di fatti positivi. Il valore di un simbolo è che esso serve a rendere razionali il pensiero e la condotta, e ci consente di predire il futuro* » (CP 4.448, 1903 – trad. Bonfantini & Proni, p. 624). Rappelons que les modes de relation exprimés par ces différentes typologies de signe ne sont pas à considérer comme des instances séparées, mais comme des aspects toujours coprésents, qui peuvent être saisis de façon plus ou moins saillante, selon la prédominance d'un aspect sur les autres. Car pour Peirce tout signe « authentique » est à la fois icône, indice et symbole (Fisette, 2009 ; Thibaud, 1994).

Avant d'aborder la spécificité des icônes nous synthétisons celle des indices et des symboles. L'*indice* est saisi comme renvoyant à l'Objet par une relation réelle, montrant un lien entre l'Existant et le signe même. Peirce en propose plusieurs exemples : le baromètre ou l'humidité comme indices de pluie, les noms propres, les symptômes d'une maladie, les traces des animaux, l'étoile polaire, un niveau à bulle d'air, les pronoms démonstratifs « ceci » et « cela », ainsi que les lettres ordinaires de l'algèbre, ou plus simplement tout ce qui attire notre attention (Deledalle, 1978). L'indice « *renvoie à son objet non pas parce qu'il y a quelque similarité ou analogie avec lui ni parce qu'il est associé avec les caractères généraux que cet objet se trouve posséder, que parce que se trouve en connexion dynamique (y compris spatiale) et avec l'objet individuel d'une part et avec le sens ou la mémoire de la personne pour laquelle il sert de signe, d'autre part.* » (CP 2.306, 1901 – trad. Deledalle,

1978, p. 158). Comme les autres signes, les indices ne sont pas des signes « en soi » mais ils sont saisis comme tels selon l'histoire de la signification (ou l'histoire des interprétants dynamiques) de l'interprète. Ils n'ont aucune ressemblance significative avec leurs objets, mais ils renvoient à des singularités par des associations de contiguïté, et surtout ils dirigent l'attention « de façon impérative » vers et sur leurs objets (Deledalle, 1978).

Les *symboles* sont saisis comme renvoyant à l'Objet par une convention, une habitude, une règle ou une loi. Appartenant à la catégorie de la Tiercété ils ont un caractère de généralité, indiquent une régularité du futur et, plus spécifiquement que les autres signes, sont en lien avec le contexte culturel de leur élaboration. Les mots, les discours, les livres, les concepts sont des symboles, ainsi que les emblèmes ou les codes de la route. Ils expriment leur fonction au-delà de conditions de ressemblance ou de contiguïté avec leur objet, simplement parce que ils sont interprétés comme tels (Bonfantini & Proni, 2005 ; Deledalle, 1978). Selon Peirce, ils n'ont pas une matérialité « en soi », ils sont des abstractions qui se matérialisent par leurs « répliques » Par exemple les mots sur cette feuille sont des « répliques » d'entités abstraites, de conventions de signification de la langue française, qui donnent une régularité à leur interprétation, comme des comportements habituels sont des matérialisations (des *répliques*) de spécifiques conceptions (Deledalle, 1978). D'ailleurs, tandis que les icônes ne peuvent pas donner naissance à des icônes ou les indices à des indices, les symboles se développent : « *ils naissent par développement à partir d'autres signes, en particulier d'icônes, ou de signes mixtes qui tiennent des icônes et des symboles* » (CP 2.302, 1895 – trad. Deledalle, 1978, p. 165-166).

Les *icônes* sont définies de manière générale comme des signes renvoyant à leur objet par ressemblance. Mais l'investigation de la nature de cette ressemblance montre que la compréhension de ces signes est bien plus complexe de ce qui apparaît initialement (Fisette, 2009). D'abord l'objet peut ne pas exister : « *une 'icône' est un signe qui posséderait le caractère qui le rend signifiant, même si son objet n'existait pas* » (CP 2.304, 1903 – trad. Deledalle, p. 139). Peirce donne l'exemple du trait de crayon qui représente une figure géométrique. D'autres exemples sont ceux des animaux fantastiques, comme les licornes, ou des personnages d'un roman, ou le sentiment évoqué par un morceau de musique. Bref, l'icône peut être tout ce qui est fictif ou ressortant de l'imaginaire (CP 8.335, in Deledalle, 1978 ; Fisette, 2009). Car c'est la dimension de l'image (les images figuratives sont des icônes mais aussi les sons comme les onomatopées ou les odeurs) qui est enracinée dans

l'étymologie du mot: *eikôn* (Fisette, 2009). L'icône alors, qu'elle soit reliée ou non à quelque chose d'existant, consiste dans la possibilité d'imaginer un objet, pourvu que ce dernier soit utilisé comme signe (CP 2.247, CP 3.363, in Deledalle, 1978).

Ressortant de la Priméité, l'icône se caractérise par sa dimension monadique. En ce sens déjà, parler de ressemblance indique une dyadicité qui ne peut pas faire partie de la première catégorie. Comme précisé par Fisette (2009) il s'agit plutôt d'une *identité partagée* qui fait qu'entre l'icône et son objet il n'y ait pas de discrimination. Cette identité partagée est de l'ordre de la qualité : l'icône évoque la même qualité que son objet (Thibaud, 1994).

8.1.2 La sous-catégorisation des icônes

L'icône, correspondant à la catégorie phanéroscopique du possible, a une dimension fluide ou instable, du perçu avant même de la reconnaissance, de quelque chose en suspens (Fisette, 2009). Ce manque de distinction précise entre ce signe et son objet fait que « *l'esprit, ne portant aucune attention à savoir si les choses sont réelles ou non, flotte dans un monde idéal* » (EP1 282, 1888 - trad. Fisette, 2009). Mais si on reste à cette Priméité absolue « *même une idée (...) ne peut pas être une icône* » (CP 2.276, 1902 – trad. Deledalle, p. 149). Ce qui, en un certain sens, enferme l'icône en soi-même, en arrêtant le mouvement de *semiosis*. C'est pour cela que, selon l'interprétation de Fisette (2009), Peirce introduit la notion de hypo-icône : « *un signe peut être 'iconique', c'est-à-dire peut représenter son objet principalement [nous soulignons] par sa similarité, quel que soit son mode d'être. S'il faut un substantif, un Representamen iconique peut être appelé hypo-icône.* » (CP 2.276, 1902 – trad. Deledalle, p. 149). Peirce fait surgir donc une nouvelle sous-catégorie qui lui donne la possibilité de désigner une instance qui, comme l'hypothèse, reste en attente de confirmation. D'autre part, cette catégorie résulte d'une étrangeté difficilement positionnable à l'intérieur de la taxonomie classique des signes sinon, peut-être, en considérant la sémiotique peircienne plus avancée (Fisette, 2009 ; Thibaud, 1994). À partir de l'identification des hypo-icônes, Peirce spécifie une trichotomie ultérieure, qui différencie entre les *images*, les *diagrammes* et les *métaphores* (CP 2.277, in Deledalle, 1978).

L'*image* correspond à tout ce qui vient d'être dit de la pure icône. C'est l'icône considérée uniquement pour elle-même, sans relations avec quel que soit d'autre, et qui ne dépend souvent d'aucune matérialisation. Elle est au cœur du signe car, selon Peirce, sans

icône-image il n'y a pas de compréhension ou communication possible (Fisette, 2009 ; Verhaegen, 1994). Le *diagramme*, qui ressort de la Secondéité, est une icône qui est saisie comme renvoyant à son objet par une perception de similarité de ses relations. Cette perception de similarité manifeste toujours la perspective d'un interprète, ou d'une collectivité d'interprètes. Sa dyadicité se manifeste par le fait que la relation de similitude établie entre l'objet et le diagramme fait que les deux relats sont perçus d'emblée ensemble (Thibaud, 1994). L'icône-diagramme a été particulièrement étudiée par Peirce (surtout dans ses travaux sur les graphes existentiels) qui la considérait comme nécessaire au raisonnement, car son observation permet de saisir des éléments de l'objet non encore considérés, pouvant ainsi révéler des vérités inattendues (CP 4.571, in Verhaegen, 1994 ; CP 2.279, in Deledalle, 1978). Les schèmes, les plans, la disposition graphique des formules mathématiques, l'algèbre, les cartes géographiques, les listes, ainsi que, comme suggéré par Fisette (2009) un récit, le rythme musical, une narration, ou les pas d'une danse..., enfin tout ce qui est disposé de façon de montrer des relations ordonnées entre éléments, sont des icônes de type diagrammatique. De ce point de vue le langage même est de cette nature, car il manifeste un agencement des relations entre des mots, ou entre des morphèmes, ou par le positionnement d'un acte de langage particulier dans un contexte spatio-temporel et culturel donné (Verhaegen, 1994)

Nous arrivons enfin à la *métaphore*, dont la description prend sens (de façon diagrammatique...) par rapport à sa position à l'intérieur des autres signes de type iconique, mais aussi des catégories comme les indices et les symboles. La description qu'en fait Peirce est plutôt ardue, car il dit qu'elle fait partie des hypo-icônes « *qui représentent le caractère représentatif d'un Representamen en représentant un parallélisme dans quelque chose d'autre* » (CP 2.276, 1902 – trad. Deledalle, p. 149). De plus, comme résumé par Sørensen, Thellefsen & Moth (2007) on ne peut affirmer que Peirce ait une théorie explicite de la métaphore, car il lui alloue moins d'attention qu'aux diagrammes ou aux images. Pourtant, tout au long de ses écrits il a accordé de l'importance à cette hypo-icône pour le développement de la pensée, ce qui signale également que sa perspective sur la métaphore ne repose pas sur une conception rhétorique, mais elle est spécifiquement cognitive. Pour lui, l'importance de la métaphore et son caractère novateur pour la pensée, se fondent principalement sur deux éléments : sa dimension de « Tiercéité dans la Priméité » et son caractère abductif, qui permet la création de similarités inattendues (Fisette, 2009 ; Sørensen, Thellefsen & Moth, 2007 ; Thibaud, 1994 ; Verhaegen, 1994).

Dans la définition donnée auparavant, Peirce indique que la métaphore « représente » (donc elle est ‘signe de’) « le caractère représentatif d’un Representamen » (c'est-à-dire quelque chose qui caractérise de manière spécifique ‘ce qui fait signe’) « en représentant un parallélisme dans quelque chose d’autre » (donc en constituant un parallélisme entre un ‘caractère représentatif’ de quelque chose ‘qui fait signe’ avec un ‘caractère représentatif’ d’un autre signe). La métaphore consiste alors en la création d’un nouveau signe, qui établit un parallélisme, une nouvelle similitude et interaction entre deux signes, par une mise en relation absente au préalable. Cette création, qui va bien au-delà d’un constat (comme cela semble être le cas pour les images ou les diagrammes), est avancée comme convention possible par un acte d’abduction, et fait apparaître des propriétés nouvelles des signes mis en relation (Fisette, 2009 ; Thibaud, 1994).

Comme manifestation d’une Tiercité, la métaphore implique toujours de la Secondité et de la Priméité. Au regard de la Priméité, dans ce parallélisme constitué *ex-novo*, les deux signes mis en relation ont tendance à se confondre dans l’esprit de l’interprète comme appartenant à une même image, bien qu’il existe toujours le sentiment, même vague, d’une distance entre les éléments mis en parallèle. C’est dans cette perception de distance que se manifeste la Secondité, la dyadicité de la métaphore. La dimension de Tiercité dérive elle, de la nature conventionnelle ou de généralisation du lien établi entre les signes considérés, qui s’inscrit dans l’histoire culturelle (l’histoire des interprétants dynamiques) de l’interprète (Verhaegen, 1994).

La création de ce nouveau signe, dont la signification est irréductible à celle des éléments qui sont mis en relation, peut advenir par l’imbrication des aspects de Tiercité et de Priméité de la métaphore. Car d’une part seuls les symboles peuvent se développer à partir de tout type de signe, d’autre part ils peuvent se constituer comme nouvelles significations seulement à partir de la dimension iconique du mouvement sémiotique (CP 2.222 ; CP 2.302, in Deledalle, 1978). La création de ces nouvelles significations requiert alors de pouvoir s’appuyer sur deux potentialités : le *can be* du possible et le *would be* du virtuel, qui sont exprimées conjointement par la métaphore. En ce sens Fisette (2009) suggère que le cumul de traits de la Priméité avec les traits de la Tiercité donne à la métaphore cette spécificité d’un contenu pas encore conceptualisé, qui se caractérise également par « *quelque chose de profondément connu et quelque chose d’éminemment nouveau* » (Verhaegen, 1994, p. 41).

8.2 La théorie de la métaphore conceptuelle

La théorie de la métaphore conceptuelle a été élaborée par Lakoff et Johnson (1980) et développée par différents courants des sciences cognitives (Evola, 2008 ; Navarini, 2007 ; Violi 1997 pour une synthèse). Faisant partie des études de sémantique cognitive, cette théorie s'inscrit dans un large mouvement de mise en discussion des conceptions de la sémantique logico-philosophique et de la sémantique structurelle (Lakoff, 1988 ; Navarini, 2007 ; Violi, 1997). De ces conceptions sont discutées principalement le mythe d'une vérité absolue, la dichotomie entre objectivisme et subjectivisme, les modes de catégorisation de la signification et leur perspective intralinguistique (voir Lakoff, 1988 et Violi, 1997 pour une exposition détaillée de cette discussion). Face à ces conceptions, la sémantique cognitive se propose comme une théorie de la compréhension, visant à identifier comment cette dernière est possible. Les études dans ce domaine portent notamment sur les rapports entre lexique, concept et signification, et affirment la dimension incarnée de la cognition (que nous avons déjà soulignée au Chapitre 3) ainsi que la non autonomie de la langue par rapport à l'ensemble des capacités cognitives humaines (Lakoff, 1988 ; Violi, 1997).

8.2.1 Des modes de catégorisations enracinés dans l'expérience

Comme le synthétise Lakoff (1988), la théorie de la métaphore conceptuelle s'insère dans un ensemble d'études qui montrent que les personnes pensent et catégorisent le monde selon des modalités différentes, qui ne sont ni arbitraires ni assimilables à des mécanismes de logique formelle, mais se fondent dans l'expérience à la fois sensorimotrice, affective, sociale et culturelle. Afin de mieux contextualiser les notions de cette théorie, nous synthétisons en particulier, parmi les diverses conceptions qui la fondent, les perspectives de la « sémantique des prototypes » initiée par Rosch (e.g. Lakoff, 1988 ; Lakoff & Johnson, 1999 ; Rosch, 1978, 1999) et de la « frame semantic » proposée par Fillmore (e.g., Fillmore, 1982 ; Lakoff & Johnson, 1980, 1999)

Par ses travaux sur les modes de catégorisation, Rosch montre que celle-ci se manifeste selon une gradation, ou degrés d'approximation, soit selon une dimension verticale (des catégories les plus générales vers les plus spécifiques, comme entre « animal » - « chat » - « chat siamois »), soit selon une dimension horizontale (entre différents éléments d'une même catégorie, comme entre chats « siamois » - « persan » - « angora » etc.). Pour ce qui

concerne la catégorisation verticale, Rosch a identifié un niveau intermédiaire, plus fondamental (appelé de base ou élémentaire), qui fait partie intégrante de la vie culturelle des individus. Les éléments de ce niveau s'établissent à partir du corps et de ses interactions avec l'environnement. Par rapport à ce niveau, elle introduit la notion de « prototype », ce dernier représentant le cas plus « saillant » ou « clair » d'une catégorie spécifique (par exemple la « pomme » pour les « fruits »).

La notion de prototype indique le fait qu'à l'intérieur d'une catégorie s'effectuent des jugements portant sur le degré d'exemplarité d'un élément par rapport aux autres de la même catégorie. Ces prototypes ne sont pas des entités arbitraires, ou des modèles « réels », comme cela a parfois été compris (Theureau, 2004 ; Violi, 1997) mais des entités sensibles au contexte, qui ne sont pas « stockées » en tant que telles dans l'esprit, mais enactées chaque fois dans les situations particulières. En ce sens Rosch considère plus approprié de parler d'« effets prototypiques », cette dénomination rendant compte de manière plus précise que les prototypes n'ont pas de propriétés essentielles, mais sont des effets de surface ou des systématisations effectués par les individus, exprimant la relation entre les processus de catégorisation et les dimensions physiques, cognitives et culturelles de l'expérience humaine. Cela vaut aussi pour les processus de conceptualisation, car selon Rosch (1999) les concepts émergent comme des ponts naturels entre notre pensée et le monde, même si nous avons l'impression qu'il s'agit de deux entités distinctes. Chaque perception du monde s'accompagne de la perception de la manière dont nous nous relions à ce monde, de sorte que les concepts, même les plus abstraits ou universels, apparaissent seulement dans des situations concrètes et spécifiques. Ils ne sont pas saisis de façon isolée, mais intégrés dans un système de relations, qui relie un ensemble encyclopédique de faits.

La « frame semantic » de Fillmore se présente comme une extension de la sémantique des prototypes. À l'instar des travaux de plusieurs autres disciplines, comme par exemple l'anthropologie, la psychologie, la philosophie ou les études en intelligence artificielle (Violi, 1997, pour une synthèse) elle assume l'idée que les processus de compréhension reposent sur des « mises en forme », ou configurations de signification. Ces travaux, qui ont des perspectives souvent divergentes, utilisent des notions comme celles de schème, scène ou scénario, gestalt, scripts, constellation d'unités conceptuelles, *folk theories*, etc., que Fillmore résume par la notion de *frame* déjà utilisée par Goffman et par Minsky, tout en lui donnant une perspective différente (Fillmore, 1975, 1982 ; Violi, 1997). Selon la perspective de la « frame semantic » : (a) les mots et les expressions grammaticales sont associés à des

structures (ou configurations) linguistiques spécifiques (*frames* ou cadres) qui s'activent en présence d'une forme linguistique particulière et d'un contexte approprié, ce qui implique que pour comprendre un mot il faut pouvoir le situer dans un *frame* de référence ; (b) chaque *frame* linguistique repose sur des scènes sous-jacentes qui font référence à notre expérience du monde et qui sont organisées (par des effets prototypiques) selon des régularités prévisibles ; (c) les scènes comprennent des expériences, des actions, des objets, des perceptions du monde, ainsi que leur mémorisation. Elles peuvent être considérées comme des éléments de la connaissance et de l'expérience d'individus particuliers, ainsi que de leur culture d'appartenance (Violi, 1997). Chaque terme, expression linguistique ou concept fait référence à une régularité de contexte qui en constitue l'arrière-fond indispensable pour l'interprétation et l'utilisation, ainsi que pour l'émergence de nouvelles expressions linguistiques et significations. De même, pour chaque situation, selon cet auteur, il existe différentes possibilités de « *framing* » qui dépendent de l'expérience individuelle et de la culture de l'individu impliqué, et chaque *frame* est toujours sujet à des transformations, car il est inscrit dans une dynamique de signification (Fillmore, 1982 ; Violi, 1997).

8.2.2 Entre expérience, rationalité et capacité imaginatrice

Les perspectives de la sémantique des prototypes ainsi que la « *frame semantic* » soulignent, selon Lakoff et Johnson (1999), les liens essentiels entre les processus de catégorisation et l'expérience humaine, cette dernière étant caractérisée par des fondements physiques et socio-culturels inextricables. Pour ces auteurs la dimension expérientielle de la cognition a une double origine : (a) la nature structurée de l'expérience corporelle et sociale ; (b) notre capacité imaginative à effectuer des projections vers des structures conceptuelles, à partir de certains aspects bien structurés de la dimension corporelle et interactive de l'expérience (Lakoff, 1988). Cette approche, initialement définie comme expérialiste (par la suite Lakoff utilisera la dénomination de « réalisme incorporé ») souligne le rôle central de la métaphore dans les processus cognitifs et langagiers. Elle s'éloigne d'une conception rhétorique ou purement linguistique de cette notion, et soutient que toutes les manifestations de la pensée, même celles considérées comme les plus abstraites, telle que les concepts de la philosophie ou de la mathématique, ont une nature essentiellement métaphorique. Cette conception, annoncée par Lakoff et

Johnson en 1980, a été développée dans les années suivantes, et constitue un cadre théorique articulé, dans lequel la notion de métaphore conceptuelle (MC) est centrale.

Par cette notion on souligne que le système conceptuel humain est structuré et défini par des liens de type métaphoriques, qui font que nous comprenons et structurons une expérience dans les termes d'une autre, cette dernière étant fondée sur les dimensions perceptives, spatiales, affectives et socioculturelles de notre être-au-monde. Il y a alors une mise en correspondance unidirectionnelle spécifique entre des domaines d'expérience concrètes (domaines sources) et des domaines plus abstraits (domaines cible). Par exemple l'émotivité est comprise en termes de chaleur physique, l'importance est conceptualisée en termes de grandeur, les difficultés comme des poids, etc. Une MC ne fait pas référence à des éléments pris séparément, mais à un ensemble de dimensions qui se structurent (par des effets prototypiques) de façon cohérente, et sont expérimentées selon des relations spécifiques. Ces structures seront appelées initialement *gestalt expérientielles* (Lakoff et Johnson 1980, 1987), et ensuite *image-schème* (Lakoff & Johnson 1999 ; Lakoff & Nuñez, 2000), en faisant référence à la « frame semantic » de Fillmore.

Les MC sont utilisées globalement, sans effort et de manière spontanée, à partir de l'expérience commune, notamment des expériences vécues lors de l'enfance, et elles orientent la façon dont nous catégorisons et expérimentons le monde. Avoir un corps situé dans un environnement physique et culturel ne détermine pas seulement le fait que nous catégorisons, mais aussi les types de catégories que nous constituons et la structure qu'elles ont. Ces chercheurs soulignent la dimension inconsciente de la majorité des processus de catégorisation et de conceptualisation, en indiquant que c'est par le biais des MC qu'il est possible de mettre en lien des dimensions préconceptuelles et conceptuelles de la pensée. De même ils rendent attentifs au fait que chaque MC exprime une perspective spécifique d'une mise en relation, ce qui fait ressortir certaines caractéristiques d'un concept, en masquant en même temps d'autres éléments de celui-ci. Lakoff et Johnson précisent aussi que les catégories linguistiques sont un genre de catégorie cognitive, car la localisation des MC n'est pas dans le langage, mais dans la modalité par laquelle nous conceptualisons un domaine mental dans les termes d'un autre. D'autre part, c'est par l'étude des expressions linguistiques (mais pas seulement) qu'il est possible d'étudier la nature des concepts métaphoriques ainsi que de comprendre la dimension métaphorique de notre activité.

Dans un premier temps Lakoff et Johnson (1980) élaborent une subdivision en métaphores conceptuelles d'orientation, ontologiques et structurales que nous reprenons car, bien qu'elle ait été reformulée dans des textes plus récents, elle nous donne l'occasion d'illustrer plusieurs aspects de la structure conceptuelle des métaphores.

Les MC d'orientation sont de nature binaire et se fondent sur la nature spatialement située de notre expérience, en considérant les différentes directions de l'espace (haut-bas, devant-derrrière, droite-gauche, dedans-dehors, loin-proche...). Selon la culture d'appartenance, ces différentes orientations correspondent à des MC spécifiques. Par exemple dans notre culture LE BIEN EST EN HAUT¹⁰ (de même que le beau, le mieux ou l'abstrait), tandis que LE MAL EST EN BAS (et le laid, le pire, ou le concret). Pour ce qui concerne les dimensions temporelles, toujours dans notre culture, LE PASSÉ EST DERRIÈRE, LE FUTUR EST DEVANT et LE PRÉSENT EST « ICI » (tandis que selon Cassinari, 2005, dans des cultures non occidentales on retrouve parfois d'autres conceptions). Le temps est également structuré comme un objet en mouvement et le futur comme quelque chose *qui nous fait face* ou qui *vient vers nous*. Il est aussi intéressant de relever que dans notre culture l'inconnu est vécu « en haut » tandis que LE CONNU EST EN BAS (Lakoff & Johnson, 1980), par référence à l'expérience que les objets physiques posés en haut sont difficiles à saisir, tandis qu'ils sont faciles à examiner s'ils sont en bas ou proches. Ceci est cohérent avec la MC COMPRENDRE C'EST SAISIR, aussi que avec L'ABSTRAIT EST DIFFICILE À COMPRENDRE (car L'ABSTRAIT C'EST EN HAUT).

Les MC ontologiques font référence au fait que nous comprenons des expériences à partir de nos perceptions d'objets physiques (y compris notre corps) et de substances. Comprendre les événements, sensations, activités, idées, états..., en ces termes permet d'en choisir des éléments et de les traiter comme des entités discrètes, de les catégoriser, de les quantifier, d'en faire des sériations, ainsi que de leur donner des aspects de type sensoriel. Cela est à l'origine d'une pluralité presque infinie de MC qui permettent par exemple de quantifier (il faut *beaucoup* de patience pour cela), d'exprimer des qualités (cette couleur est *chaude*, cette personne est *souple*, cette société est *liquide*) ainsi que d'objectiver des éléments abstraits (L'ESPRIT EST UNE MACHINE, ou C'EST UN OBJET FRAGILE). Comme pour les MC d'orientation, chaque MC ontologique entraîne un ensemble d'autres correspondances. Par exemple, si L'ESPRIT EST UN OBJET FRAGILE il faut *le traiter avec précaution*, il *risque de se*

¹⁰ Pour présenter les exemples des métaphores conceptuelles nous suivons la convention d'écriture proposée par Lakoff et Johnson (1980) qui utilisent toujours les majuscules.

froisser, ou de *se briser* (Lakoff & Johnson, 1980). Il y a aussi des cas fréquents où un objet concret ou abstrait est personnifié. En ce sens on peut évoquer la personnification des machines (par ex. cette voiture *me pose* toujours des problèmes) ainsi que l'influence de notions plus abstraites (l'inflation *m'a fait perdre* tout mon avoir, son idée *m'a permis* de résoudre...). Les combinaisons de MC d'orientation et ontologiques relevant du domaine du contenant et du contenu sont particulièrement nombreuses et prégnantes. Les êtres humains organisent le monde en se situant comme entités séparées de leur propre environnement, qui est perçu comme dehors. Cette projection d'orientation dedans-dehors envahit de manière essentielle notre être au monde, ainsi que notre conception des objets concrets et abstraits. Ceci est évident par exemple, dans la notion de catégorisation, qui implique des conteneurs, desquels certains éléments peuvent être inclus ou exclus.

Les MC structurales sont enfin l'expression d'une combinaison des MC ontologiques et d'orientation. Elles se constituent par des mises en correspondance entre des expériences culturelles et des systèmes conceptuels. Ces MC sont omniprésentes et multiples. Parmi celles approfondies par Lakoff et Johnson (1980, 1987) on retrouve par exemple : LA DISCUSSION C'EST UNE GUERRE, L'AMOUR C'EST UN VOYAGE (OU L'AMOUR C'EST UNE SOCIÉTÉ), LE TEMPS EST DE L'ARGENT, LA CONVERSATION C'EST UN ÉCHANGE, LA VIE C'EST UN JEU D'HASARD, etc.

Malgré cette distinction des MC en trois catégories (qui a d'ailleurs été nuancée par la suite), selon Lakoff et Johnson toute expérience est entièrement culturelle parce que, bien qu'elle soit ancrée dans notre corporéité, elle ne se manifeste pas de façon distincte du contexte culturel dont fait partie un individu. Cette dimension culturelle s'exprime aussi par la façon dont nous structurons la perception du temps, la signification du présent et du passé, ainsi que la modalité par laquelle nous approchons le futur.

Toutes les métaphores conceptuelles indiquées auparavant se caractérisent par leur nature conventionnelle. Elles font partie d'une culture déterminée et structurent le système conceptuel ordinaire, ce qui se reflète aussi dans notre langage. Mais d'autres MC peuvent aussi se produire, des métaphores nouvelles, créées à partir de notre imagination, qui donnent lieu à de nouvelles significations. Cela est rendu possible par l'effet de mises en perspective des MC, qui fait que certains éléments d'une expérience ou d'un concept soient mis en lumière au détriment d'autres. Et comme chaque MC structure notre perception du temps, des MC nouvelles nous font changer de perspective, en modifiant par rétroaction notre perception du passé, donnant une nouvelle signification au présent et guidant aussi

(sans le déterminer) notre avenir de façon nouvelle : « *les actions futures s'ajusteront à la métaphore. En retour le pouvoir qu'a la métaphore de rendre cohérente l'expérience en sera renforcé. En ce sens les métaphores peuvent être des prophéties qui engendrent leur propre accomplissement* » (Lakoff & Johnson, 1980 - trad. française, 1985, p. 166).

Des MC nouvelles soutiennent également la compréhension d'expériences et de notions inédites ou éloignées de l'expérience quotidienne, en constituant des similitudes avec des expériences ou notions connues. À ce propos, Lakoff et Johnson problématisent la notion de similitude en affirmant que celle-ci se constitue par la mise en lien entre domaines différents à *partir* de l'expérience des individus. Il ne s'agit pas donc d'une similitude préexistante à l'expérience, dérivée des propriétés « objectives » des instances prises en considération, mais chaque similitude de type métaphorique est le fruit d'une interaction, et elle est l'expression d'une création. Ces similitudes, surtout dans le cas des MC conventionnelles, sont vécues comme réelles.

Dans les travaux plus récents Lakoff et ses collègues élaborent une « théorie intégrée des métaphores primaires » (1999, 2000) qui réorganise en partie la subdivision des métaphores indiquée plus haut, et donne un cadre de référence pour comprendre l'interrelation entre les dimensions de l'expérience subjective de son propre corps en relation avec son environnement physique et culturel, et les dimensions plus spécifiquement neuronales de la cognition. Cette théorie se fonde sur ces notions principales : (a) les *schèmes images* ou autres genres de schèmes, qui émergent à partir de la manière dont les objets physiques sont perçus et structurés en termes de caractéristiques physiques, ainsi que par rapport à notre corps, aux actions réalisées et aux relations établies d'ordre spatial ou de contenance. Ces schèmes-images structurent notre expérience (elles sont vécues comme des *espèces naturelles* d'expérience) et se caractérisent par leur dimension « gestaltique », au sens où la perception de l'ensemble de leur structure est plus simple que la perception de ses éléments distincts ; (b) les phénomènes de *fusion*, qui se manifestent dans la petite enfance entre des expériences sensori-motrices et des vécus subjectifs (par exemple l'expérience du chaud ou de la proximité est « fusionnée » avec un vécu d'affection), auxquels correspondent, selon Lakoff et Nuñez (2000), des connexions entre différents réseaux neuronaux. À partir de ces éléments se constituent des centaines de MC *primaires*. Celles-ci permettent qu'un grand nombre des termes faisant référence à l'expérience sensori-motrice soient utilisés pour nommer des aspects de l'expérience subjective. À partir de ces métaphores primaires, la possibilité de co-activation de domaines

conceptuels distincts manifeste de nouvelles inférences et la constitution de réseaux entre différentes métaphores, donnant lieu à des MC plus complexes, mélangées ou stratifiées, où l'individuation du lien entre expériences sensorimotrices et expériences subjectives n'est plus si explicite que dans les MC primaires.

Concluons ce sous-chapitre en reprenant les observations de Lakoff et Jonson (1980) à propos des craintes concernant la dimension métaphorique de la pensée. Ils montrent comment dans l'histoire de la philosophie, malgré les appréciations d'Aristote, la métaphore « rationalité imaginatrice » qui conjugue l'imagination et la raison a été mise à l'écart. Ceci tient à ce que ses caractères affectif et figuratif étaient considérés comme des « ennemis » de la vérité et de la science qui, toujours selon ces auteurs, ne peuvent être conçues sur la base d'une dichotomie entre objectivisme et subjectivisme, mais doivent être considérées par rapport aux relations dynamiques entre nos systèmes conceptuels, nos expériences et nos interactions quotidiennes, qui se manifestent à l'intérieur d'un environnement physique et culturel.

CHAPITRE 9

L'ACTIVITÉ-SIGNE ET LE CADRE D'ANALYSE DU COURS D'EXPÉRIENCE

Ce chapitre présente l'ensemble du cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience. Il est structuré en trois sections.

La Section 1 présente le travail de délimitation et spécification effectué par Theureau pour constituer un cadre de description et d'analyse de l'activité humaine cohérent avec les postulats du programme CdA.

La Section 2 décrit les caractéristiques du cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience.

La Section 3 présente les indications principales pour la mise en œuvre du cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience.

9.1 Une théorie de la signification cohérente avec l'hypothèse de l'enaction

Dès ses premiers travaux Theureau annonce la nécessité d'une modalité de description du cours d'expérience qui soit cohérente avec les postulats de l'enaction et du caractère vécu de l'activité. Son questionnement sur la question de la signification de l'activité, de même que sur sa description opérationnelle, le porte vers une perspective sémiologique¹¹ qui est, pratiquement dès le début, enracinée dans la conception peircienne du signe (Theureau, 2004, 2006, 2009). La délimitation de cette perspective se précise par l'analyse critique de la littérature traitant de la question du signe et des possibles langages de description de l'activité humaine, ainsi que par un travail d'analyse, réélaboration et littéralisation de la perspective peircienne. Cela le conduit à élaborer la conception de « l'activité-signe » et le cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience. Ce cadre se caractérise par les catégories descriptives suivantes : le « signe abstrait », le « signe hexadique » (initialement dénommé « signe tétradique ») et ses composantes, et les « structures significatives » du cours d'expérience. Une recherche philosophique d'envergure, exposée dans la *Méthode réfléchie* (Theureau, 2009), accompagne cette élaboration et permet de fonder la phénoménologie empirique de l'activité humaine.

Dans les prochaines pages nous synthétisons le travail de délimitation et spécification effectué par Theureau pour constituer un cadre de description et d'analyse de l'activité humaine cohérent avec les postulats du programme CdA. Dans les sections suivantes nous traitons l'ensemble des notions et des catégories constituant le cadre d'analyse sémiologique du cours d'expérience, ainsi que les principales indications méthodologiques pour le traitement des données selon ce cadre. À ces descriptions nous intégrons un approfondissement de la manière dont se manifeste, selon ce cadre, le vécu du temps dans le cours d'expérience. La visée de ce chapitre n'est pas de rendre compte de toutes les explorations et réélaborations philosophiques et empiriques qui fondent ce cadre d'analyse

¹¹ Theureau utilise le terme sémiologie, plutôt que sémiotique, en soulignant que la première notion spécifie « *indifféremment, une spéculation philosophique sur les signes ou une science empirique des signes, alors que le terme de 'sémiotique' est réservé à la seconde* » (Theureau, 2009, p. 546). En ce sens la dénomination sémiologie concerne une « théorie généralisée de la *semiosis* » (ibidem).

(ce qui dépasserait les objectifs de cette thèse) mais : (a) d'en décrire les éléments principaux, car il fonde notre modalité de traitement des données de type intrinsèque constituées lors de la recherche sur terrain ; et (b) d'identifier dans celui-ci les éléments qui peuvent enrichir notre problématique. Nous reprenons les diverses caractéristiques de ce cadre, tout en précisant que nous avons renoncé à reprendre le langage de type algébrique utilisé par Theureau, et que dans certains cas nous opérons des simplifications de certaines de ses descriptions.

9.1.1 Délimitation du cadre de description et d'analyse de l'activité

Dans sa recherche d'une méthodologie pouvant approcher la pensée non seulement comme objet philosophique mais aussi comme objet de recherche empirique, Theureau (2004, 2006, 2009) explore quatre thèmes principaux : l'activité humaine, le vécu, le signe et la signification. Il analyse en particulier leur cohérence avec les postulats de l'enaction, notamment le caractère autonome et vécu de l'activité et l'inscription de celle-ci dans une dynamique de signification. Cette analyse critique concerne en particulier : (a) les divers langages de description de l'activité humaine ; (b) les perspectives phénoménologiques ; (c) les courants sémiotiques et sémiologiques, ainsi que leurs diverses dérivations et réélaborations (Theureau, 2006). Nous proposons de façon très synthétique, les éléments retenus de ces thématiques et ceux réfutés.

Les langages de description de l'activité humaine ressortant des diverses théories de l'information (au sens classique du terme), se distinguent de descriptions axées sur des notions de sens communs par leur caractère fractal, ce qui permet d'effectuer des analyses de l'activité selon différents granularités ou niveaux. D'autre part, comme déjà souligné au Chapitre 3, ces théories de l'information sont critiquées car ressortant d'un cadre qui considère l'information comme un donné « transportable », et non comme un construit émergeant de la dynamique de l'activité (Theureau, 2004, 2006).

La phénoménologie husserlienne, qui accorde de l'importance à la dimension vécue de l'activité humaine et ouvre à une conception de la signification, se restreint selon Theureau à privilégier la dimension perceptive comme fondement de toute activité (en la séparant ainsi des conditions de son effectuation et de l'intentionnalité de l'acteur) et affirme une distinction entre phénoménologie et signification. Ces éléments font contraste avec l'approche enactive qui ne prône pas une séparation des composantes de l'activité, mais

affirme la dimension signifiante qui lui est consubstantielle, et essaye d'en montrer et prendre en compte la complexité (Theureau, 2006). La pensée de Heidegger se rapproche davantage d'une conception enactive, en particulier quand cet auteur propose un dépassement du primat de la perception dans l'activité et introduit la notion d'*util*, c'est-à-dire un « outil » qui renvoie à quelque chose d'autre, qui est « fait pour... » (Heidegger, 1985). Dans cette conception les signes sont aussi des *utils*, ce qui conduit Theureau à rapprocher les conceptions de Heidegger et la perspective de Peirce car, comme pour ce dernier, tout élément du monde peut être signe (Theureau, 1999, 2006).

De même, un rapprochement peut être fait entre les conceptions du signe et de l'*util* de Heidegger avec la relation proposée par Vygotsky, entre activité, outil et signe. Regrettant que la conception du signe de ce dernier auteur n'ait pas été prise en considération par le courant international de l'*Activity Theory*, Theureau (2004, 2006) remarque qu'entre les trois unités d'analyse de l'activité proposées par Vygotsky (signification du mot, comportement instrumental et action médiée par les signes), c'est la dernière qui peut être rapprochée, bien que partiellement, de sa conception de l'activité signe. C'est cette exigence d'identifier les éléments constituant une phénoménologie rattachée à une conception systématique du signe et de la signification, qui porte Theureau à explorer de façon approfondie l'univers de la sémiotique. De cette exploration nous synthétisons uniquement l'analyse de la conception du signe de De Saussure, et dans le prochain sous-chapitre celle de la conception de Peirce.

La perspective saussurienne du signe, qui a été l'élément de fondation de la linguistique ainsi que de la sémiotique et de l'anthropologie culturelle structuralistes, comporte une conception spécifique de la pensée, de l'activité et de la culture humaine, qui présente plusieurs éléments de divergence par rapport à une conception enactive de la cognition et de l'activité. Parmi ces éléments sont pointés en particulier : (a) la dimension dyadique et l'aspect implicitement statique du signe ; (b) son caractère arbitraire, qui implique la négation d'un lien entre le signe et la « chose » signifiée ; (c) l'assimilation du signe au langage, dont découle le caractère intralinguistique de la sémiotique saussurienne ; (d) l'affirmation, faisant partie des fondements du courant structuraliste, de l'impossibilité d'identifier un signe particulier sans le considérer dans un ordre de relations avec les autres, ordre qui le détermine (Theureau, 2004, 2006). L'ensemble de ces éléments ne permet pas une véritable prise en compte de la dynamique de l'activité humaine, en tant que cognitive, incarnée, socialement située et cultivée. La théorie peircienne du signe par contre, donne la

possibilité à Theureau, qui reprend les propos de Rastier (1991), de constituer une sémiotique qui prenne en compte globalement le mode selon lequel le monde fait sens, au-delà des signes intentionnels (Theureau, 2006).

9.1.2 De la sémiotique peircienne à l'*activité-signe*

La prise en compte de la sémiotique de Peirce donne la possibilité de constituer une conception du signe et de la signification permettant une description symbolique acceptable (selon les termes de Varela) de l'activité humaine et de la conscience pré-réflexive. D'ailleurs, cette référence aux conceptions de Peirce est critique, et s'accompagne d'une série d'ajustements pour les rendre opérationnelles, ainsi que de l'intégration d'autres conceptions cohérentes avec l'approche enactive. La référence à la pensée des Stoïciens et de Fichte (que nous ne reprenons pas dans cette thèse), est une source d'affinement et d'approfondissement de cette réélaboration (Theureau, 2004, 2006, 2009).

La conception triadique du signe de Peirce, ainsi que la notion de *semiosis* et de *phanéroskopie* soulignent, comme dans la perspective de l'enaction, la dimension dynamique et non causaliste de l'activité cognitive, ainsi que la non séparation entre la signification et l'ensemble de l'expérience humaine. La nature spécifique du lien entre les trois composantes du signe évoque la dimension autonome (auto-organisatrice et auto-productrice) de la cognition telle que définie par Maturana et Varela. Par ailleurs, l'affirmation de la cognition comme mouvement interprétatif émergeant de la relation entre les composantes du signe, et non comme résultante d'une relation dyadique entre la pensée et les faits (Peirce, CP 1.420, 1896 - in Theureau, 2004, p. 141) s'accorde avec la conception de l'in-formation comme signification émergeant des activités cognitives mêmes. La conception étendue et non arbitraire du signe, qui d'une part intègre aux dimensions symboliques, les sentiments et les actions comme composantes de la signification, et de l'autre considère comme Representamen possible tout ordre de grandeur de l'existant, s'accorde à une conception incarnée et située de la signification, ainsi qu'au dépassement d'une vision exclusivement intralinguistique de celle-ci. Elle permet aussi d'identifier une dimension fractale de la conception du signe peircienne, en accord avec l'exigence manifestée par Theureau de repérer des unités d'analyse valables pour la description de différents niveaux de l'activité (Theureau, 2004, 2006).

Mais c'est fondamentalement la catégorisation phanéroscopique, bien que revisitée, ainsi que la recherche constante d'une mise en relation entre les trois catégories d'expérience et les autres notions de Peirce, qui permettront à Theureau de fonder un langage de description de l'activité humaine, et d'élaborer le Cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience (Theureau, 2004, 2006). Comme signalé auparavant, la constitution de ce cadre nécessite une série de transformations de la sémiotique peircienne, qui guident l'élaboration progressive de la théorie de l'activité-signe en tant que phénoménologie sémiotique empirique de l'activité humaine.

La notion d'activité-signe a été proposée initialement comme intégration logique entre la conception du lien indissociable entre activité et cognition de Maturana et Varela, et celle de la pensée-signe de Peirce. Si toute activité est cognitive, et toute cognition est inscrite dans une *semiosis*, alors toute dynamique d'activité est caractérisée par une dynamique de signification : c'est une « activité-signe » (Theureau, 2006). Dans des élaborations théoriques successives, cette notion se précise comme cadre reliant une phénoménologie empirique de l'activité humaine et une théorie généralisée de la signification, et se structure dans un système de notions descriptives et explicatives qui constituent le cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience. Elle porte sur le vécu de l'acteur et ne sépare pas l'action humaine (ainsi que le langage ou les émotions) de l'ensemble de l'activité cognitive (Theureau, 2006, 2009).

Le travail de réélaboration des conceptions de Peirce débouche fondamentalement sur une littéralisation de celles-ci, afin de passer d'une dimension spéculative à une dimension opérationnelle de sa sémiotique. Cette littéralisation se caractérise par les opérations suivantes : (a) la redénomination des catégories phanéroscopiques de Priméité, Secondéité et Tiercéité comme catégories respectivement du Possible, de l'Actuel et du Virtuel (en s'inspirant aux écrits de Peirce) et la spécification et le développement de leurs caractéristiques à la lumière de travaux d'autres auteurs ; (b) la constitution d'une conception originale du signe cohérente avec ces catégories, qui reformule la triade sémiotique d'abord en signe tétradique, puis hexadique ; (c) la spécification des caractéristiques de chaque composante du signe ainsi reformulé ; (d) l'élaboration d'une conception des structures significatives du cours d'expérience, ressortant des concaténations et transformations des signes hexadiques.

La reformulation (ou révision) de la triade peircienne résulte fondamentalement de cette littéralisation. Elle cherche à dépasser une incohérence entre la conception de la *semiosis* infinie : « *l'interprétant devenant à son tour un signe, et ainsi de suite ad infinitum* » (CP 2.303, 1902, trad. Marty, 1997) et l'évolution des catégorisations peirciennes qui avait abouti aux catégories phanéroscopiques, ces dernières étant caractérisées, entre autres, par l'incommensurabilité de chacune par rapport aux autres. Comme signalé par Theureau, si l'Objet ressort de la catégorie de la Priméité/du Possible, le Representamen de la Secondéité/de l'Actuel, et l'interprétant de la catégorie de la Tiercéité/du Virtuel, la notion de *semiosis infinie*, qui implique qu'un interprétant (donc un Virtuel) devient à son tour un signe/Representamen (un Actuel) engendre une contradiction par rapport à la dimension d'incommensurabilité des trois catégories phanéroscopiques. Le Virtuel ne peut pas constituer un Actuel susceptible de devenir un Representamen, comme « *une habitude ne peut se constater qu'à travers des exemples de sa mise en œuvre* » (Theureau, 2006, p. 259).

Theureau effectue alors une première reformulation du signe triadique en signe tétradique (que nous ne traitons pas dans cette thèse), et élabore ensuite la notion de signe hexadique qui précise et corrige la formulation précédente. La structuration de ce signe hexadique est réalisée à partir de l'intégration des notions présentées par Peirce dans le manuscrit *A guess at the riddle* (MS 909, 1887-1888) traduit partiellement en français dans *Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme* (Bourdieu, 1998). Dans ce texte, toujours sur la base de la distinction fondamentale entre relations de type monadique, dyadique et triadique (décomposables ou indécomposables), et en reprenant la distinction entre leur formes possibles (authentique et dégénérée), Peirce (a) intègre la distinction scholastique entre deux sortes de relations entre catégories (de pensée et réelles) et (b) élabore une construction méta-mathématique des catégories, en en ajoutant trois autres aux catégories initiales : la Secondéité dégénérée, la Tiercéité dégénérée au premier degré, et la Tiercéité dégénérée au second degré (Bourdieu, 1998 ; Theureau, 2006, 2009). Cette structure en six catégories, qui n'a pas été reprise ailleurs par Peirce, devient le cadre de référence pour l'élaboration du signe abstrait, à partir duquel sont spécifiés le signe hexadique et les autres éléments constituant le cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience.

9.2 Cadre théorique de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience

La description en termes sémiologiques de l'objet théorique cours d'expérience se fonde sur la spécification de la notion d'in-formation (au sens de Varela) comme un processus global continu de transformation, caractérisé par des relations spécifiques entre six catégories, ces dernières formulées en prolongeant et en enrichissant les six catégories phanérosopiques et les modes de leur relation relevant de la méta-mathématique peircienne (Theureau, 2006, 2009). La concaténation du processus entre les six catégories de l'in-formation constitue le « signe abstrait », également défini comme une création virtuelle qui donne accès à « *une description symbolique admissible de la dynamique du couplage structurel* » (Theureau, 2006, p. 285).

9.2.1 Le signe abstrait

La structure du signe abstrait repose sur les six catégories méta-mathématiques de Peirce, à partir desquelles Theureau précise les catégories du Possible (codé 1), de l'Actuel (codé 2) et du Virtuel (codé 3) (Tableau 4).

Tableau 4. Les six catégories de l'in-formation qui structurent le signe abstrait (Theureau, 2006, 2009).

Nombre	Code	Catégories du signe abstrait
1	1.1	Possible - Possible
2	2.1	Actuel - Possible
3	3.1	Virtuel - Possible
4	2.2	Actuel - Actuel
5	3.2	Virtuel - Actuel
6	3.3	Virtuel - Virtuel

Cela donne lieu à une spécification des relations et des transformations entre les six catégories qui sont spécifiées ainsi : (a) relations réelles qui se caractérisent par la transformation d'éléments précédents (marquées \rightarrow sur la Figure 5), et (b) relations de

pensée, (marquées \dashrightarrow sur la Figure 5) qui se caractérisent par un processus unidirectionnel entre éléments.

La relation réelle de 2.2 avec 1.1 préside à l'émergence de 1.1^t (1.1 *transformé*), la relation réelle de 3.2 avec 2.1 à l'émergence de 2.1^t, et la relation réelle de 3.3 avec 3.1 à l'émergence de 3.1^t. Cette catégorisation, ainsi que ses propriétés de relation et de transformation, constitue la référence de base pour la construction du signe hexadique, c'est-à-dire du signe qui donne accès à une description symbolique admissible du cours d'expérience à un instant déterminé.

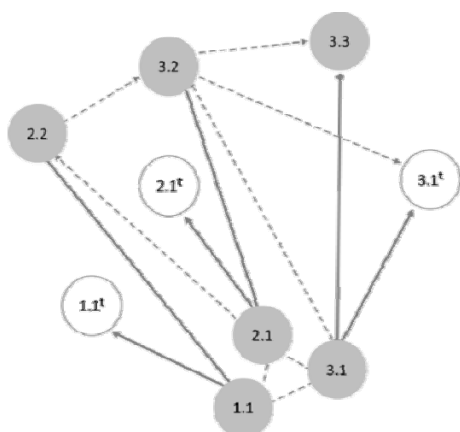


Figure 5. Structure du signe abstrait et relations entre catégories (réélaboration du schéma de Theureau, 2006, p. 284) [relations réelles : \rightarrow relations de pensée : \dashrightarrow].

9.2.2 Les composantes du signe hexadique et leurs relations

La constitution du signe hexadique permet de donner un contenu aux catégories du signe abstrait, relativement à l'expérience de l'acteur, et rend possible la description de ce qui émerge du couplage structurel entre un acteur et son environnement comme conscience préréflexive, définie comme vécu de l'activité ou expérience d'un acteur à un moment donné (Theureau, 2006). Cela est réalisé en définissant les six composantes suivantes : Engagement dans la situation (codé E), Actualité potentielle ou Structure

d'Anticipation (codé A). Culture propre¹² ou Savoir situé (codé S), Representamen (codé R), Unité de cours d'expérience (codé U) et Interprétant (codé I).

Les correspondances entre le signe abstrait et le signe hexadique sont définies ainsi (Tableau 5) :

Tableau 5. Correspondances entre les catégories du signe abstrait et celles du signe hexadique

Nombre	Code	Catégories du signe abstrait	Composantes du signe hexadique
1	1.1	Possible - Possible	Engagement [E]
2	2.1	Actuel - Possible	Structure d'Anticipation/Actualité potentielle [A]
3	3.1	Virtuel - Possible	Culture propre [S]
4	2.2	Actuel - Actuel	Representamen [R]
5	3.2	Virtuel - Actuel	Unité de cours d'expérience [U]
6	3.3	Virtuel - Virtuel	Interprétant [I]

Le signe hexadique est une structure dynamique et ses relations recourent celles du signe abstrait, décrites auparavant. Il spécifie la conscience préreflexive d'un acteur donné, à un instant donné, comme le passage d'un *état de préparation* de cet acteur – état spécifié par les trois premières composantes : [E], [A], [S] - à un autre état de préparation - caractérisé par $[E^{\dagger}]$, $[A^{\dagger}]$, $[S^{\dagger}]$ – (Theureau, 2006, 2009). Ce passage émerge de l'ensemble des interactions des composantes du signe hexadique, que nous décrivons comme spécifié par Theureau (2006, 2009)¹³ en y intégrant les éléments pertinents ressortant de la description des composantes du signe tétradique (Theureau, 2004). En considération du fait que chaque composante est reliée dynamiquement aux autres, nous rappelons que la description de chacune d'entre elles ne peut pas être complètement séparée de celles qui lui sont directement reliées.

¹² Initialement Theureau proposait la dénomination « Référentiel » pour cette composante. En considération de l'évolution du cadre théorique CdA, la dénomination « Culture propre » nous est apparue plus pertinente.

¹³ Pour les composantes [R], [U] et [I], Theureau (2006, 2009) fait l'hypothèse d'une subdivision en hexatomies ultérieures, que nous ne reprenons pas ici.

Engagement dans la situation [E]

L'Engagement correspond aux horizons des possibles (états intentionnels et tonalités émotionnelles) découlant des actions passées, de l'histoire personnelle et professionnelle, ainsi que des habitudes de l'acteur. Cette composante traduit l'hypothèse d'une téléologie sous-jacente, issue de toutes les interactions asymétriques passées, qui circonscrit en même temps les anticipations issues de ces interactions et les possibilités de perturbation future. À la fois permanente et changeante, cette composante est une unité indifférenciée, ouverte et indéterminée, bien que circonscrite à la situation. Elle est révélée à la conscience préreflexive par l'intermédiaire du Representamen comme incluant, au moins à l'état émergent, des dimensions plus conjoncturelles appelées *ouverts* [o] ou thèmes d'activités possibles.

Structure d'Anticipation/Actualité potentielle [A]

La Structure d'Anticipation correspond à une circonscription dans la situation des anticipations de l'acteur, parmi l'ensemble des anticipations issues des interactions passées. En tant qu'actualité potentielle, elle se constitue sur le fond de l'Engagement, et concerne l'anticipation du futur immédiat dans la conscience préreflexive, tout en impliquant aussi le passé immédiat, considéré comme destiné à revenir dans le futur. Caractérisée aussi par une tonalité émotionnelle, cette notion traduit l'hypothèse d'une préparation de l'acteur à son futur à chaque instant. Elle est révélée à la conscience préreflexive par l'intermédiaire du Representamen et de l'Unité de cours d'expérience, ce qui fait qu'elle peut se traduire par deux sortes d'anticipations : (a) les anticipations d'événements ou de Representamens futurs ; (b) les anticipations d'Unités de cours d'expérience successives. Ces composantes accompagnent la réalisation de l'Unité d'expérience même, et se transforment en relation avec celle-ci.

Culture propre ou savoir situé [S]

La Culture propre est constitué de l'ensemble du savoir mobilisable par l'acteur dans une situation donnée, compte tenu des composantes [E] et [A] précédentes. Theureau précise cette notion en référence à la théorie des prototypes de Rosch et en la développant. Selon cette perspective, l'acquisition et l'organisation de connaissances se fait par la structuration d'invariants relatifs aux interactions constituées dans les expériences précédentes, sous forme de types, de relations entre types et de principes d'interprétation. Ces éléments décrivent des schémas typiques d'attention, perception, action, communication, discours

privés, d'émotions et de construction de nouveaux types et relations entre types : enfin l'ensemble de la culture d'un acteur qui s'actualise dans une situation donnée. Le Savoir situé ou Culture propre effectue une médiation entre [E] et [A] et il est révélé à la conscience préreflexive par l'intermédiaire de l'Unité de cours d'expérience et par l'interaction de cette dernière avec l'Interprétant.

Les trois premières composantes du signe hexadique spécifient le caractère situé de l'activité humaine à chaque instant. Leur relation est illustrée à la Partie a de la Figure 6.

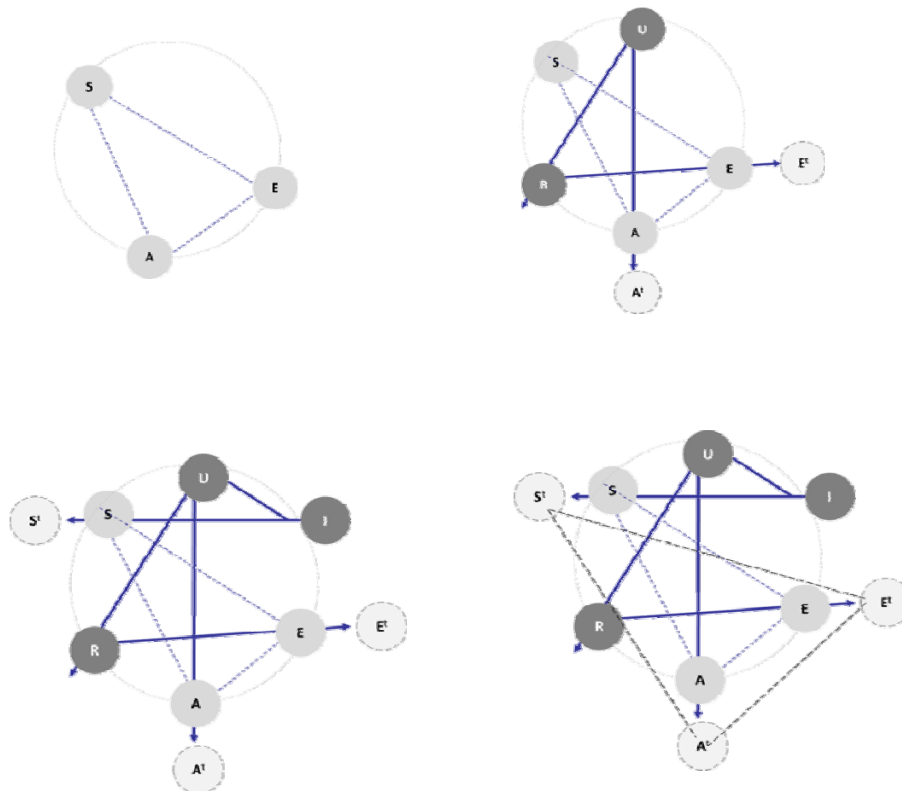


Figure 6. Étapes du passage d'un état de préparation à un autre dans la dynamique du signe hexadique (En lisant de gauche à droite et du haut en bas : 6a. Structure d'anticipation constituées de l'engagement E, de l'actualité potentiel A, de la culture de l'acteur S ; 6b. Étape du signe marquée par le choc de Representamen R, l'émergence de l'Unité de cours d'expérience U et la transformation de A et de E ; 6c. Émergence de l'Interprétant I, et transformation de S ; 6d. Nouvel état de préparation constitué de E^t, A^t, et S^t, sur le fond du signe hexadique précédent).

Representamen [R]

La notion de Representamen, tout en s'appuyant sur la conception de Peirce, est proche de la notion de *choc* de Fichte et de celle de perturbation de Varela (Theureau, 2006, 2009), ou de la « différence qui fait la différence » de Bateson (1977). Elle permet d'identifier « ce qui fait signe » pour l'acteur à un instant donné. Cette composante relève d'une structuration « figure/fond » par rapport à [E] et [A] et [S], dans le sens que la perturbation est telle pour l'acteur compte tenu de son Engagement (par rapport auquel se définit l'ordre de pertinence de cette perturbation) et de ses Anticipations (par rapport auxquelles se définit le degré de perturbation, ou gradient de surprise), toujours en lien avec la culture propre de l'acteur. Comme cela a déjà été signalé, la reconnaissance de [R] comme événement peut être anticipée en [A]. Theureau (2004) distingue différentes sortes de Representamen selon qu'ils sont des jugements perceptifs, proprioceptifs ou mnémoniques, qui s'imposent à l'acteur engagé dans la situation.

Unité de cours d'expérience [U]

L'Unité de cours d'expérience exprime la conscience préreflexive de l'acteur découlant de la perturbation [R]. Elle coïncide avec l'apparition d'un sentiment (émotion significative pour l'acteur) et/ou la réalisation d'une action ou d'une communication et/ou de différentes sortes de discours privé ou public. Elle absorbe le Representamen qui lui a donné naissance et transforme les Anticipations. Avec [R] cette composante traduit l'hypothèse de l'activité comme interaction asymétrique de l'acteur avec son environnement. Cette activité se présente comme une réaction modelée par les composantes de l'état de préparation [E], [A] et [S], aux perturbations de l'environnement et/ou du corps de l'acteur (Figure 6b).

Interprétant [I]

L'interprétant constitue l'opérateur des transformations des habitudes situées, ou des types, relations entre types et principes d'interprétation à un moment donné. Par l'intermédiaire de [U], il fait apparaître à la conscience préreflexive d'autres éléments, qui produisent une transformation en $[S^t]$ du référentiel [S] en jeu dans la situation (Figure 6c). Cette composante traduit l'hypothèse de la constante transformation, à divers degrés, des habitudes situées de l'acteur, ce qui supporte une théorie de l'apprentissage-développement situé ou de la transformation constante du couplage structurel entre l'acteur et son monde (Figure 6d).

La dynamique entre les six composantes, que nous venons d'exposer, n'est pas à considérer dans une logique temporelle : elle correspond à un ordre de construction, dont les différents éléments constituent une discrétisation par pôles d'un processus global continu. Ces éléments apparaissent inégalement à la conscience préreflexive : [R] et [U] ont un gradient de réflexivité important dans le signe hexadique considéré, tandis que [E], [A], [S] sont délimitables par l'acteur lorsque ce dernier considère des [U] plus larges. Enfin [I] est exprimable par l'acteur seulement si ce qui a été activé par [R] est immédiatement mis en œuvre. Ainsi ce qui est montrable, mimable et racontable manifeste un Actuel exprimable, tandis que ce qui est montrable, mimable, racontable et commentable (théorisable) manifeste un Virtuel exprimable (Theureau, 2006).

9.2.3 Les structures significatives du cours d'expérience

Par la notion de « structure significative » Theureau donne une deuxième clé pour constituer un langage de description de l'activité humaine. Si le signe hexadique permet d'identifier les unités minimales de signification du cours d'expérience et leurs composantes, par les structures significatives il est possible de réaliser un découpage du cours d'expérience de l'acteur (ou d'un ensemble d'acteurs) en catégories thématiques de signification, toujours en considérant le point de vue de l'acteur, c'est-à-dire les dimensions intrinsèques du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). Ce type de découpage se différencie des classements utilisés habituellement en analyse du travail, qui se fondent sur des catégories extrinsèques (par exemple les buts d'une tâche, les fonctions d'un opérateur, les processus techniques, les lieux, les rôles, etc.). De même, bien que certains éléments puissent se recouper, comme la dénomination de certaines catégories de classement (par exemple : la coopération ou l'interaction entre acteurs) ce découpage se différencie aussi des travaux ressortant de l'analyse pragmatique des conversations. À la différence de cette dernière, les « actes de langage » ne sont pas considérés comme indépendants de l'activité cognitive des acteurs, et ne sont pas analysés à l'aide de catégories intralinguistiques. Selon la perspective du CdA les communications de tous types (et donc pas seulement langagières) participent à l'activité humaine (intrinsèquement cognitive, autonome, signifiante, située, individuelle-sociale et cultivée), et en constituent une manifestation et des traces. Ce qui fait privilégier la prise en compte du point de vue de l'acteur, pour identifier les catégories de découpage et de compréhension de son activité (Theureau, 2004, 2006, 2009).

La succession des signes hexadiques par laquelle s'articule le cours d'expérience, apparaît à l'acteur comme constituée d'un ensemble d'unités enchainées et enchâssées, classables en structures significatives de différents rangs et de différents degrés de généralité. En passant récursivement d'un point de vue synchronique à un point de vue diachronique, on peut différencier : (a) entre « structures significatives à l'instant t » (au pluriel) où l'accent est mis sur la multiplicité, et « structure significative à l'instant t » (au singulier) où l'accent est mis sur l'organisation de cette structure; et (b) selon le mode de concaténation des unités (séquentielle quand les unités se situent dans une relation de dépendance de nature cause-effet avec les autres ; sérielle quand les unités se situent dans un rapport de dépendance temporelle, montrant ainsi la trame régulière d'une activité) ou selon leurs transformations (Theureau, 2004, 2006). Ces transformations sont dues à ce que certains événements ou des compréhensions nouvelles, peuvent donner lieu à une vision différente de la signification d'une structure après un certain temps. Car le découpage en structures significatives dépend du regard rétrospectif de l'acteur sur son activité, regard qui parfois active une reconfiguration de structures significatives exprimées jusqu'à ce moment (Theureau, 2004, 2006). Ces transformations concernent en particulier certaines composantes du signe hexadique, comme la continuité/discontinuité de l'Engagement dans la situation (qui se manifeste par une histoire des ouverts de cet Engagement), et par la continuité/discontinuité des Anticipations liées à ces ouverts (Theureau, 2006).

L'articulation de l'analyse des unités de signe hexadique avec celle des structures significatives se réalise ainsi par un mouvement de déconstruction et de reconstruction de l'activité. Cela donne la possibilité à la fois d'en repérer plus en détail les dimensions intrinsèques et leur dynamique, et d'identifier les déterminations locales et globales du cours d'expérience, permettant en conséquence d'en modéliser les caractéristiques saillantes, ou typiques (Theureau, 2004, 2006).

9.2.4 Cours d'expérience et temps vécu

Le vécu de la temporalité est une condition indispensable de l'expérience et, selon Theureau, l'analyse de la dialectique entre le signe hexadique (et ses composantes) et les structures significatives permet de décrire le mode selon lequel ce vécu s'inscrit dans la dynamique de signification d'un acteur à un instant donné (Theureau, 2006). Cela en se fondant sur l'hypothèse que le contenu de ce qui est exprimable à un instant donnée par un acteur donné (sa conscience pré-réflexive) déborde la simple description de ce qui advient à

cet instant, car il est toujours relié à l'activité précédente et successive. En ce sens Theureau souligne la dimension dynamique et « ouverte aux deux bouts » de l'activité, un flux qui hérite à chaque instant de l'histoire de l'activité passée et qui s'ouvre sur le futur (Theureau, 2004, 2006).

Theureau décrit les caractéristiques de la relation entre cours d'expérience, activité et temporalité à la lumière des conceptions de Saint Augustin, de Husserl et des Stoïciens. Ces auteurs, bien que selon des langages différents, font référence au temps comme vécu, plutôt qu'à une perspective cosmologique de celui-ci (Theureau, 2004, 2006, 2009). Notamment des Stoïciens¹⁴ est soulignée la conception que c'est uniquement à partir du présent, seule dimension de la temporalité vécue par l'individu et qui donne lieu à un des exprimables, « *que les événements passés et futurs sont considérés* » (Theureau, 2009, p. 184).

La conception des « trois présents » de Saint Augustin (1962), semble particulièrement efficace pour décrire comment ce temps vécu se déploie dans le cours d'expérience. Cette multiplicité interne au présent, ou *distentio* pour Saint Augustin, relève des tensions entre le passé et l'avenir « présentes » à l'esprit : « *Le présent du passé, c'est la mémoire ; le présent du présent, c'est l'attention actuelle ; le présent de l'avenir, c'est son attente.* » (Augustin, 1962, § 26). Dans le cadre de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience, la notion de *distentio* est traduite par la notion de structure significative à un certain instant : « *l'intégration du présent potentiel au sein d'une perspective* » (Theureau 2004, p. 187) ; tandis que le signe hexadique à un certain instant traduit *l'intentio*, ou présent de l'avenir : « *un engagement actif vers le futur immédiat* (Theureau, 2006, p. 56), sur le fond de l'attention actuelle, ou *attentio* : « *focalisation active sur la perception et l'action en cours* » (Theureau, 2006, p. 56).

Pour indiquer les dimensions temporelles qui se manifestent à l'interne du signe hexadique Theureau (2004, 2006) s'inspire des notions de *rétenion* et *protention* de Husserl (1964). La première notion indique la direction de la conscience, à chaque instant, vers le passé pour le saisir ; la deuxième indique la direction de la conscience à chaque instant vers le futur immédiat. Cela est exprimé par la composante Actualité potentielle du signe

¹⁴ Faute de ne pouvoir pas tout indiquer, nous renvoyons à Theureau, 2009, pour repérer les références spécifiques aux Stoïciens

hexadique (ou Structure d'Anticipation) qui comprend l'extension à la fois d'une partie du passé immédiat et du futur immédiat dans la conscience préreflexive (Theureau, 2006). Cette dynamique s'exprime également dans la relation entre Representamen, Interprétant et Unité de cours d'expérience. Dans cette relation, l'Interprétant se situe entre passé immédiat (manifesté par le Representamen) pour le retenir et vers le futur immédiat (manifesté par l'Unité de cours d'expérience suivante) pour le saisir (Theureau 2004, p. 153, relu à la lumière des transformations du signe tétradique en signe hexadique).

D'ailleurs, pour ce qui concerne les relations entre rétention et protention, en critiquant la perspective husserlienne, qui privilégie le mouvement de rétention et les phénomènes perceptifs de la conscience, Theureau souligne la position des Stoïciens à cet égard. Ces philosophes indiquent dans cette « *ouverture largement indéterminée au futur de l'instant présent* » (Theureau, 2009, p. 185) une priorité relativement à l'intégration des éléments du passé. Ce qui suggère une asymétrie entre protention et rétention (dans les termes de Husserl) en faveur de la protention, et l'importance d'une téléologie, du *telos* dans la vie des individus.

9.3 Indications pour la mise en œuvre de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience

Nous présentons ici les indications principales suggérées par Theureau, au regard de la mise en œuvre concrète de l'analyse sémio-logique du cours d'expérience. Des indications plus détaillées sont exposées au Chapitre 11, qui présente la méthode de traitement et d'analyse de données du cours d'expérience.

Comme mentionné plus haut, l'analyse des données selon le cadre d'analyse sémio-logique est structurée en deux temps. Le premier prend en compte les trois grandes catégories de vécu de l'acteur: (a) celle du Possible, qui permet d'identifier un « état de préparation » correspondant à un ensemble de possibles (ou ouverts) qui peuvent ou non s'actualiser dans la situation, intégrant des horizons d'intentionnalité, des états affectifs, des anticipations et une culture en lien avec la situation ; (b) celle de l'Actuel, qui permet d'identifier les éléments d'actualisation de l'état de préparation dans la situation : ce qui fait signe pour l'acteur à un instant donné et l'action élémentaire réalisée par celui-ci ; (c) celle

du Virtuel, qui permet d'identifier des composantes de généralisation (principes d'interprétation, règles d'action, etc.) ancrées dans les éléments des deux premières catégories. Ce qui montre comment à chaque instant la culture de l'acteur est susceptible de se transformer par ces généralisations (Durand, 2009 ; Theureau, 2006).

Dans un deuxième temps, à partir de ces composantes, seront construites des séquences d'activité qui rendent compte des dimensions typiques de la dynamique globale du cours d'expérience d'un acteur. Enfin l'analyse comparative des séquences d'activité les regroupe en un ensemble structuré, et appréhende des processus de construction de signification en relation avec la situation (Theureau, 2004, 2006).

Rappelons que, bien que parmi les expressions du vécu de l'activité les dimensions verbales soient parfois importantes (quand par exemple l'activité prise en compte est de type dialogique, comme c'est le cas dans cette recherche), l'analyse effectuée n'est pas de type linguistique ou sociolinguistique (Theureau, 2006). C'est la dynamique globale du mouvement de signification qui est visée, à l'intérieur de laquelle le langage est considéré non pas comme un système isolé et autonome, mais interagissant avec l'ensemble des facultés humaines, et indissociable de l'histoire des individus et de leur relation au monde (Theureau, 2004, 2006 ; Violi, 1997).

CHAPITRE 10

UN CADRE DE COMPRÉHENSION DES DYNAMIQUES DE SIGNIFICATION DE L'INCONNU

Ce chapitre présente la mise en perspective de différentes conceptions explorées dans les chapitres précédents, à la lumière de la problématique constituée lors de l'étude préalable. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 présente les éléments susceptibles de donner un cadre théorique de compréhension de la problématique centrale de cette thèse.

La Section 2 expose la délimitation des questions de recherche en considération du cadre constitué auparavant.

10.1 La signification et l'inattendu

Nous présentons dans cette section le cadre théorique constitué à partir des explorations conceptuelles précédentes, pour aborder la problématique construite lors de la première étape de notre recherche. Celle-ci se caractérise par les éléments suivants : (a) informer et conseiller sur la validation des acquis de l'expérience sollicite un problème spécifique de signification, concernant les modes de compréhension d'un phénomène inconnu ; (b) ce problème se manifeste par des difficultés d'anticipation de l'avenir chez les candidats ; (c) les offres de compréhension de type iconique disposées dans les SEA par les conseillers sont associées à ces problèmes, comme tentative spontanée de dépassement des difficultés de signification et d'anticipation chez les candidats, ainsi que celles de description de la VAE chez les conseillers.

À partir de ces prémisses, notre exploration conceptuelle visait à comprendre les liens entre la dynamique de signification, la compréhension de l'inconnu, les processus d'anticipation et les modes iconiques de signification (notamment les métaphores), dans l'expérience des individus. Cela s'est effectué en prenant en considération les conceptions sémiotiques de Peirce, la théorie de la métaphore conceptuelle élaborée initialement par Lakoff et Johnson, et la conception de *l'activité signe* de Theureau. Si dans les chapitres précédents nous avons présenté de façon distincte ces cadres conceptuels, nous reprenons ici de façon transversale, les aspects susceptibles d'éclairer notre problématique

Nous réalisons cela à partir de trois thématiques : (a) la prégnance de l'inattendu dans la dynamique entre connu et inconnu ; (b) le rapport entre la signification et la possibilité d'anticiper l'avenir ; (c) les relations entre métaphore, compréhension de l'inconnu et anticipation. Lors de ces approfondissements nous intégrons des notions dérivant d'une part, de la perspective sémiotique avancée de Peirce (schématisée à la Figure 7) et de la notion de signe hexadique de Theureau (schématisée à la Figure 8), et d'autre part, de la conception du signe iconique de Peirce et de celle de métaphore conceptuelle élaborée initialement par Lakoff et Johnson.

Cette intégration ne répond ni à un projet de réorganisation théorique des cadres conceptuels pris en compte (ce qui dépasserait l'ambition de cette thèse), ni à une tentative de recomposition syncrétique. Notre intention, plus modeste, est de montrer la valeur heuristique de certaines notions, pour la compréhension des dynamiques de signification

concernant la problématique de cette thèse, tout en nous appuyant sur des conceptions cohérentes avec les postulats initiaux de notre cadre théorique.

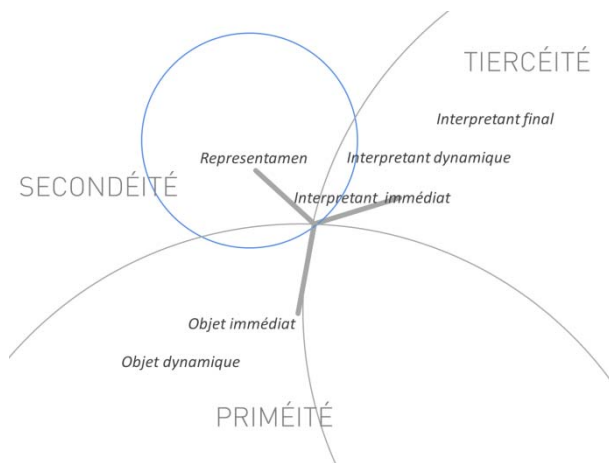


Figure 7. La formulation avancée du signe selon Peirce, en rapport avec les trois catégories de l'expérience.

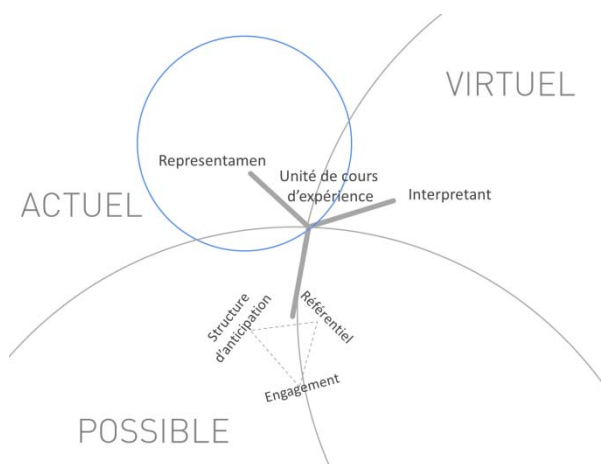


Figure 8. Les composantes du signe hexadique selon Theureau, en rapport avec les trois catégories de l'expérience.

10.1.1 Le connu, l'inconnu et l'inattendu

Du point de vue du vécu d'un acteur humain, le mouvement sémiotique ou *semiosis*, peut être défini comme l'expérience d'une quête continue d'équilibration entre les dimensions connues et celles inconnues de l'existant. Pour Peirce « *nous n'avons aucun pouvoir d'intuition mais toute connaissance est logiquement déterminée par des connaissances antérieures* » (CP 5.265, 1868 – trad. Deledalle, 1987, p. 16), et c'est la compréhension du mouvement d'investigation (qui fonde sa perspective pragmatiste), qui permet de saisir comment nous arrivons à connaître quelque chose que nous ne savons pas, à partir de quelque chose que nous savons.

Dans ce mouvement la notion d'inattendu est centrale, surtout en considération de la manière dont Peirce explique la notion de surprise. D'une part la surprise nous révèle une attente différente : « *nothing can appear as definitely new without being contrasted with a background of the old. (...) The first new feature of this first surprise is, for example, that it is a surprise; and the only way of accounting for that is that there had been before an expectation. Thus it is that all knowledge begins by the discovery that there has been an erroneous expectation of which we had before hardly been conscious* » (CP 7.188, 1901). D'autre part elle révèle que ce qui est advenu, contredit l'attente d'une régularité en pointant la possibilité d'une autre régularité. Plus précisément la surprise fait émerger la « rupture de l'attente d'une régularité » c'est-à-dire la présence d'un événement dont il était attendu qu'il ne se produise pas : « *the only case in which this method of investigation, namely, by the study of how an explanation can further the purpose of science, leads to the conclusion that an explanation is positively called for, is the case in which a phenomenon presents itself which, without some special explanation, there would be reason to expect would not present itself; and the logical demand for an explanation is the greater, the stronger the reason for expecting it not to occur was* » (CP 7.194, 1901). L'inattendu n'est pas alors un élément qui montre le « désordre naturel de l'existant » mais quelque chose qui sollicite un changement de nos modes de signification, de nos généralisations ou habitudes constituées auparavant, en activant le mouvement d'investigation et la possibilité de constitution de nouvelles connaissances (Peirce, 1931-1958).

Cette notion d'inattendu est intimement liée à la catégorie d'expérience de la Secondéité (l'Actuel de Theureau), où émerge le vécu de la différence, de la distinction, qui s'exprime par la mise en relation directe entre ce qui était en jachère et indifférencié (lors

de la Priméité) qui d'un coup s'actualise, et ce qui se présente à l'esprit comme « ce qui fait signe » (le Representamen). Mais est-ce que tout Representamen emporte avec soi cette dimension d'inattendu ? Ou bien, pour le dire autrement, est-ce que toute constitution de nouvelles connaissances est possible seulement à partir de la rupture d'attente de régularités préalablement constituées ? Déjà l'expérience commune nous indique qu'il y a aussi des connaissances qui se consolident, ou qui se constituent comme extension de régularités antécédentes. Et à nouveau à partir des conceptions de Peirce, intégrées par celles de Theureau et d'autres auteurs, nous pouvons préciser les diverses facettes du passage du connu à l'inconnu et vice-versa, et le mode d'implication de l'inattendu en cela.

Comme indiqué par Peirce : « *la plus grande qualité de l'esprit est celle qui implique la capacité d'adopter des habitudes tout en étant constamment prêt à les perdre, ce qui demande un degré de sensibilité ni trop intense ni trop faible* » (CP 6.613, 1893 - trad. Dumais, 2008, p. 10). On a affaire alors à une double tension concernant le mode de « fixation des croyances » (Peirce, 1878), qui incite à mettre ces dernières à l'épreuve de l'existant, qui toujours peut les confirmer ou infirmer. Comme suggéré par Belkhamza & Darras (2009), le mouvement sémiotique consiste alors en des cycles de transformation continue des habitudes (idées, convictions, jugements), qui se manifestent soit par leur stabilisation et consolidation, soit par leur déconstruction et la constitution de nouvelles habitudes, à partir d'éléments qui résistent à nos attentes de régularité. Pour éclairer la manière dont s'activent ces cycles de consolidation ou de déconstruction du connu, nous reprenons les conceptions de Theureau (2006), au regard des relations entre les composantes Engagement [E], Anticipation [A] et Representamen [R] du signe hexadique. Nous présentons d'abord la relation entre [E] et [R], tandis que la relation entre [A] et [R] est discutée dans le prochain sous-chapitre.

Rappelons que [E], relevant de la catégorie d'expérience du Possible, traduit une intentionnalité, une téléologie sous-jacente au mouvement de signification, issue de toutes les interactions asymétriques passées, qui circonscrit en même temps les anticipations issues de ces interactions et les possibilités de perturbation future. Cette intentionnalité induit une perspective dans le rapport à l'existant, un ordre de pertinence par rapport auquel quelque chose peut ou ne peut pas « faire signe ». Ce signe ne consiste pas seulement en quelque chose qui fait « choc » en contredisant une régularité attendue, mais aussi en ce qui, tout en constituant une « différence qui fait la différence » (Bateson, 1977), résonne avec une intentionnalité, qu'elle soit une préoccupation ou une recherche

(Theureau, 2004, 2006, 2009). Il peut s'agir également de quelque chose « qui fait signe » parce qu'elle répond ou semble répondre au parcours d'investigation ouvert par une rupture d'attente antécédente (Peirce, 1878-1879). Ainsi, si le mouvement d'investigation s'active par une inférence de type abductif, par la suite les hypothèses de compréhension sont confrontées à l'existant par des inférences déductives ou inductives (Peirce, 1931-1958). Ces inférences, pour reprendre les dénominations de Theureau (2006), vont consolider, étendre ou contredire l'agencement des types et de relations entre types, actualisé dans une situation donnée, qui constitue la Culture propre ou Savoir situé [S] de l'acteur. Le mouvement de quête de stabilisation ici décrit manifeste également ce que Peirce appelle l'Interprétant dynamique, c'est-à-dire l'interprétant qui est effectivement expérimenté dans un acte d'interprétation, par un interprète singulier, et qui n'a pas encore abouti à la compréhension « complète » d'un signe, c'est-à-dire à la constitution d'une habitude (Peirce, 1931-1958).

10.1.2 Les constituants de l'anticipation de l'avenir

Pour Theureau, la relation entre le Representamen et les Anticipations se structure selon la même modalité de relation « figure/fond » que celle qui a lieu entre le Representamen et l'Engagement. Cette deuxième relation configure l'ordre de pertinence d'une perturbation, tandis que la première configure le degré de perturbation possible, ou gradient de surprise de « ce qui fait signe ». Pour mieux comprendre le rôle des Anticipations dans la dynamique de la signification et du rapport à l'inattendu, il faut considérer le mode selon lequel l'Interprétant (et ainsi la catégorie d'expérience de la Tiercété/du Virtuel) donne forme au rapport à l'avenir, tout au long du parcours d'investigation qui va du doute à l'habitude (Peirce, 1878-1879). Rappelons, en faisant référence à la théorisation avancée du signe de Peirce, que dans le parcours interprétatif s'expriment trois sortes d'interprétant : l'Interprétant immédiat (qui se manifeste par le vécu tacite d'une « familiarité » au monde), l'Interprétant dynamique (qui, comme nous avons indiqué auparavant, exprime les cycles de transformation de nos significations et connaissances), et l'Interprétant final (qui correspond à l'acquisition d'habitudes). Cette acquisition d'habitudes norme le cours de la pensée et de l'action, et correspond à l'émergence d'une généralisation positive, qui guide nos desirs et règle nos actes, en tant que « disposition à agir », ou « nécessité conditionnelle » (Peirce, 1931-1958).

En tant qu'expressions de la troisième catégorie de l'expérience, les habitudes impliquent l'idée de ce qui sera, du futur, car elles filtrent l'avenir en constituant des scénarios potentiels qui pourront s'actualiser, si certaines conditions sont présentes. Cet aboutissement du mouvement de signification en une préfiguration du futur, implique l'émergence d'intentionnalités et d'attentes, plus ou moins « présentes » à la conscience (Chevalier, 2010 ; Luisi, 2008), ce qui nous permet d'affirmer que connaître c'est pouvoir anticiper ou, pour parler comme Theureau (2006), connaître consiste dans le passage d'un *état de préparation* à l'autre dans la dynamique de l'activité. Pour cet auteur, les régularités issues de la Tiercéité, constituent l'arrière-fond sur lequel les Anticipations trouvent ancrage, non seulement de ce qui adviendra (la prévision d'événements) mais aussi des actions qu'un acteur pense effectuer (les futures Unités du cours d'expérience), dans une situation donnée. Cette distinction évoque en partie celle décrite par Scollon & Scollon (2000), et reprise dans les travaux en analyse du discours de de Saint-Georges (e.g., 2005) qui souligne que les dimensions concernant l'anticipation sont analysables selon deux axes : celui du savoir (qui correspond au vécu de la possibilité de prévoir l'avenir) et celui de l'agentivité (qui correspond au vécu de la possibilité d'agir dans le futur).

La prise en compte du lien essentiel entre la constitution d'une régularité et l'émergence d'anticipations permet de clarifier la définition donnée par Peirce de l'inattendu. Si notre possibilité de prévoir les événements et les actions futurs s'enracine dans la constitution d'habitudes (ces généralisations qui régulent nos anticipations), ce qui nous apparaît comme inattendu est quelque chose qui contredit ces mêmes attentes de régularités, dont nous nous attendions à ce « qu'il ne se produise pas ». Cela dit, il faut souligner, comme mentionné par Peirce et Theureau, que cet inattendu peut apparaître selon différents degrés de surprise. Pour préciser la compréhension de cela, nous faisons recours d'abord aux distinctions proposées par Grossetti (2004) concernant les niveaux de « prévisibilité » de ce « qu'on ne peut pas prévoir ». Considérant le fait que l'imprévisible traverse de manière plus ou moins importante toute dimension du social, cet auteur indique qu'il y a des formes différentes d'imprévisibilité, selon que l'issue imprévisible peut ou on être considérée (et même organisée ou planifiée) dans les horizons du possible d'une certaine situation.

Les éventualités d'imprévus peuvent ainsi être distinctes en croisant la prévisibilité ou non des situations (moments) ou de leurs issues (Tableau 6) : des moments prévisibles ou imprévisibles peuvent donner lieu à des issues prévisibles ou non, selon le degré

d'anticipation possible (Grossetti, 2004). Nous pouvons d'ailleurs reconnaître, dans les exemples proposés par Grossetti, des régularités possibles sous-jacentes, qui d'une certaine manière « encadrent » les constituants des différentes formes d'imprévisibilité ; sauf dans le cas de la forme la plus importante d'inattendu, qui ne peut être anticipée d'aucune manière, et qui crée des bouleversements significatifs aux niveaux individuel et/ou collectif.

Tableau 6. Les formes de prévisibilité des situations (Grossetti, 2004, p. 68).

Moment Issues	Moment prévisible	Moment imprévisible
Issues prévisibles	1. Carrefour (orientation scolaire, événement sportif)	2. Risque anticipé (événements climatiques ou environnementaux, maladie, chômage)
Issues imprévisibles	3. Transition de cycle (négociation diplomatique, passage à la retraite)	4. Crise, catastrophe (événements non anticipés)

La forme d'imprévisibilité dépend aussi de la perspective des acteurs qui y sont impliqués (et de leur culture) ainsi que de l'échelle dans laquelle on considère les situations. Comme l'indique Grossetti (2004), une situation de chômage (et ses conséquences) peut être perçue comme plus ou moins prévisible selon qu'on soit un employé d'une certaine entreprise, un conseiller en insertion professionnelle, ou un chercheur en sociologie.

De la même manière que l'on peut décrire des imprévus « prévisibles » ou pas, on peut parler d'inconnus « anticipables » ou non, et donc d'inconnus qui peuvent être plus ou moins prévisibles. Cette conception de différentes formes d'inconnus est répandue dans les systèmes qui s'occupent de la gestion des risques, où l'on considère qu'on peut distinguer les risques de trois manières possibles : (a) ceux qui sont « connus-connus » et qui peuvent donc être prévenus ; (b) ceux qui sont « inconnus-connus » où il est possible de modéliser la gestion des risques mêmes ; enfin (c) ceux qui sont « inconnus-inconnus » où il n'y a aucune possibilité d'envisager les types de risques qu'on pourrait rencontrer (Maluf, Gawdiak & Bell, 2005). Il s'agit dans ce dernier cas d'inconnus imprévisibles.

Des formes d'inconnus différentes sollicitent des formes d'inférence abductive différentes, qui peuvent avoir des gradients de créativité spécifiques selon qu'elles s'appuient plus ou moins sur des connaissances préalables. Selon Eco & Sebeok (1983) on

peut identifier trois types d'inférence abductive : (a) le jugement perceptif, où le repérage de la règle de référence est immédiat, à partir d'éléments « déjà présents à notre esprit » ; (b) celle qui donne lieu à des hypothèses en recombinaison des relations entre les éléments faisant partie de l'ensemble des connaissances disponibles ; (c) celle qui engendre *ex-novo* des hypothèses explicatives. Dans ce dernier cas il y a une double opération d'idéation : la création d'une nouvelle règle et sa mise en correspondance avec le cas pris en considération. Ce type d'abduction fonde toute opération à l'origine d'une nouvelle théorie ou conception. Elle correspond à un défi et provoque un réajustement radical de l'organisation des connaissances, comme par exemple lors des grands changements de paradigme dans la communauté scientifique (Bonfantini *et al.*, 1984 ; Chauviré, 2010 ; Eco & Sebeok, 1983 ; Fumagalli, 1995).

À proprement parler, l'inattendu c'est donc l'inconnu imprévisible, qui bouleverse les attentes et suscite des crises individuelles ou sociales, tout en activant un mouvement ou « cycle de recherche », une quête de compréhension qui préfigure une modification de l'organisation des types antécédents. En plus d'une succession d'hypothèses, ce cycle de recherche se caractérise par des bricolages de fragments d'anciennes connaissances, des distinctions par la négative (ce n'est pas), des discussions collectives sur le positionnement ou la dénomination de ce qui apparaît comme inconnu-inattendu, jusqu'à la constitution d'une nouvelle organisation des connaissances (Eco, 1997). Ce réagencement demande plus ou moins de temps, selon le degré d'inattendu de « ce qui fait signe ». Ainsi, par exemple, après le bouleversement de la taxonomie zoologique suscité par la découverte de l'ornithorynque, il a fallu plus de 80 années de discussions entre scientifiques pour aboutir à une nouvelle taxonomie, pouvant intégrer cette sorte de bricolage de différentes espèces d'animaux (Eco, 1997).

10.1.3 La métaphore comme avancée dans l'inconnu

Le titre de cette section reprend une affirmation de Fissette (2009) qui nous semble particulièrement appropriée pour indiquer le lien essentiel entre les métaphores et la possibilité d'anticiper l'avenir. Pour préciser les termes de ce lien, nous faisons « dialoguer » les propos de Peirce sur les modes de signification de type iconique, et en particulier le mode métaphorique, et ceux de Lakoff et de ses collègues sur la métaphore conceptuelle (MC).

Une des affirmations au centre de la théorie de la MC est presque un oxymore, puisque la métaphore y est définie comme une « rationalité imaginative » : « *La métaphore est un des outils les plus importants pour essayer de comprendre partiellement ce qui ne peut être compris totalement : nos sentiments, nos expériences esthétiques, nos pratiques morales et notre conscience spirituelle. Ces efforts de l'imagination ne sont pas dénués de rationalité : puisqu'ils utilisent la métaphore, ils emploient une rationalité imaginative* » (Lakoff & Johnson, 1980 - trad. française, 1985, p. 204). Comprendre cette affirmation sur la « nature rationnelle de l'imagination », qui semble contradictoire (au moins selon la pensée commune) nécessite, à notre avis, de recourir aux conceptions de Peirce sur les caractéristiques des hypo-icônes. Rappelons que ces dernières correspondent à une sous-catégorisation du signe, dont la spécificité est de « *représenter son objet principalement par sa similarité* » (CP 2.276, 1902 – trad. Deledalle, p. 149). L'ajout du préfixe « hypo » souligne, selon Fiset (2009), que ces instances, comme les hypothèses, sont des modes de signification en attente de confirmation.

Suivant le mode de classification usuel qui fait référence aux trois catégories de l'expérience, Peirce différencie trois catégories d'hypo-icônes : les images, les diagrammes et les métaphores (CP 2.277, in Deledalle, 1978). La première catégorie, l'*image*, ressort de la Priméité, elle en possède le caractère monadique et indifférencié, ainsi que la dimension de « pure possibilité », car elle ne dépend d'aucune matérialisation. Son caractère de similarité n'est pas de l'ordre d'une mise en relation, mais correspond à un vécu de non-distinction entre signe et objet. La deuxième catégorie, le *diagramme*, ressort de la Secondéité : c'est une icône qui est saisie comme renvoyant à son objet par une perception de similarité de ses relations. Sa dyadicité se manifeste par le fait que la relation de similitude établie entre l'objet et le diagramme fait que les deux relats sont perçus d'emblée ensemble (Thibaud, 1994). Enfin, la troisième catégorie, la *métaphore*, ressort de la Tiercéité, car elle propose, sur le mode d'une inférence abductive, un nouveau signe, plus précisément une généralisation du lien entre deux signes, fondée sur des similarités inattendues (Fiset, 2009 ; Sørensen, Thellefsen & Moth, 2007 ; Thibaud, 1994 ; Verhaegen, 1994). Et c'est précisément par sa dimension de Tiercéité que la métaphore peut être à la fois une rationalité imaginative (ou imaginatrice) et une avancée sur l'avenir, car d'une part elle exprime une hypothèse de régularité concernant un lien spécifique entre deux signes, et d'autre part comme toute généralisation (bien qu'hypothétique), elle configure l'anticipation des actions et événements successifs, leur donnant une certaine prévisibilité.

Dans ce dialogue entre les conceptions de Peirce et la théorie de la métaphore conceptuelle, il nous semble également possible de mieux saisir l'enracinement de toute pensée abstraite dans les dimensions iconiques de la signification. À partir de la sémiotique peircienne nous savons d'une part que tout signe est un troisième, et d'autre part que les trois catégories de l'expérience sont interdépendantes et structurées entre elles selon un ordre hiérarchique. Ainsi, si pour Peirce tout signe « authentique » est à la fois icône, indice et symbole (Fisette, 2009 ; Thibaud, 1994), chaque Tiercité implique toujours de la Secondéité et de la Priméité, car ces catégories, sans se confondre, sont toujours co-présentes, elles imprègnent toute notre expérience, ce qui fait qu'une idée épurée de chacune, absolument distinguées des autres, est impossible (Fabbrichesi Leo, 1993). Ces conceptions nous semblent pertinentes pour supporter selon une logique peircienne la théorie de la MC, qui soutient que toutes les manifestations de la pensée, même celles considérées comme les plus abstraites, comme les concepts de la philosophie ou de la mathématique, ont une nature essentiellement métaphorique (nous dirions : ont toujours une composante iconique).

Il est aussi possible d'envisager quelques correspondances entre les distinctions en trois catégories des MC (d'orientation, ontologiques et structurales) et des hypo-icônes. Notamment les MC d'orientation, qui portent sur une mise en relation entre la pensée et la nature spatialement située de l'expérience, en considérant les différentes directions de l'espace (haut-bas, devant-derrrière, droite-gauche, dedans-dehors, loin-proche...) évoquent les hypo-icônes de type diagrammatique, caractérisées par des similarités de relations. Ceci enrichit les conceptions de Peirce, en les fondant sur une dimension incarnée que cet auteur (à notre connaissance) n'avait pas envisagée.

L'affirmation du fondement iconique (et incarné) de toute symbolisation semble par ailleurs en opposition avec ce qui peut être considéré une pensée vraiment « scientifique ». Comme souligné par Wunenburger (2000) la rationalisation du réel, qui caractérise la scientificité, s'est souvent construite en déclarant une suprématie et une distinction, voire une dissociation, entre les processus d'abstraction et les dimensions de la signification liées au sensible et à l'imaginaire, notamment à la métaphore. Dans une perspective cartésienne raisonner signifie s'émanciper de l'empirie, des affections, du particulier et des conditions spatio-temporelles accidentelles... En ce sens, toujours selon la relecture de Wunenburger, une pensée scientifique moderne se voit caractérisée par les quantifications, les modèles conceptuels épurés de toute connotation « ordinaire », par la formalisation algorithmique.

De même, les travaux de Bachelard (1967), tout en ayant identifié la prégnance de l'imagination dans l'activité de connaissance et sa fonction heuristique, soulignent que les métaphores sont à considérer comme des obstacles épistémologiques pour la constitution d'une pensée scientifique. Mais ces perspectives tendent à ériger des dichotomies, des dissociations entre les formes de compréhension du réel, qui ne tiennent pas compte de leurs multiplicités et de leurs liens ; ceci a été abondamment montré par plusieurs auteurs, depuis Platon jusqu'à Ricoeur ou Nietzsche, pour ne citer que quelques exemples (Wunenburger, 2000).

Tout en réhabilitant la fonction des dimensions iconiques de la signification, et donc de la métaphore, pour le développement de la pensée scientifique, il convient d'être prudent, car « *le metafore sono efficaci ma rischiose* » (Eco, 2005, p. 37) : le risque est en voulant s'opposer aux conceptions formalistes, de tomber dans des lyrismes irrationalistes. Alors :

La valeur de la vérité d'une pensée scientifique se mesure à la prudence de l'utilisateur, qui doit savoir louvoyer avec des instruments multiples et hétérogènes, et les adapter en permanence à la fin qu'elle vise. Dans ce cas, la métaphore constitue bien une donnée irréductible, une constante incompressible de la raison, mais dont la raison doit faire bon usage en cherchant toujours à exploiter ses promesses d'intelligibilité sans céder aux charmes, parfois insidieux, de ses illusions. (Wunenburger, 2000, p. 47).

La métaphore, en tant que rationalité imaginative, nécessite de composer, en reprenant la perspective peircienne, entre deux dimensions de possibilité qui la caractérisent simultanément. Celle de la Tiercité, du « would be », du « ce qui serait-si » ; et celle de la Priméité, du « can be », du « peut-être ». De cette double dimension du possible dérive son ambigu, sa dimension d'ouverture et le risque de s'y perdre, ainsi que sa richesse.

10.2 Délimitation des questions pour l'analyse du cours d'expérience

La mise en œuvre du cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience (ou d'autres objets théoriques du programme CdA), implique de préciser ce cadre et de le spécifier en fonction du questionnement propre à chaque étude particulière. Cela permet de réduire les nombreuses données qui peuvent être récoltées dans ce cadre d'analyse, aux éléments pertinents à une recherche spécifique (Sève & Saury, 2010). En ce sens, la délimitation de

notre questionnement est effectuée en considérant les résultats de l'étude préalable, ainsi que les éléments pertinents ressortant de l'exploration conceptuelle présentée dans les chapitres précédents. Cette délimitation spécifie le deuxième objectif de la thèse : *connaître les transformations et adaptations de l'activité des candidats et des conseillers dans les situations d'information-conseil initiale et individuelle pour la VAE, ainsi que quelques caractéristiques de leur articulation.*

En faisant référence aux composantes du signe hexadique (Theureau, 2006), le traitement des données vise à comprendre les caractéristiques des catégories d'expérience des acteurs concernés : (a) en focalisant sur les événements vécus comme inattendus par les acteurs ; (b) en repérant des cycles de recherche typiques (Peirce, 1931-1958 ; Theureau, 2006) ; et (c) en identifiant des métaphores explicites émergentes (Lakoff & Johnson, 1980). Nous définissons cette notion de « métaphore explicite », à partir de la théorie de la métaphore conceptuelle, soulignant le fondement métaphorique de toute activité cognitive. Il s'agit alors non pas d'identifier tout élément métaphorique sous-jacent à la dynamique de signification des acteurs concernés, mais seulement ceux clairement exprimés par eux, et/ou qui se présentent de manière réitérée dans l'analyse. Rappelons aussi que notre étude se focalise sur la dimension individuelle-sociale de l'activité, donc sur le point de vue spécifique à chaque acteur impliqué, et sur les éventuelles discordances ou concordances de significations entre acteurs. Sur la base ces considérations, les questions qui guident notre analyse sont les suivantes :

- *Quelles sont les intentions, les recherches, les préoccupations et les états affectifs des acteurs, qui s'actualisent et se transforment au cours du déroulement de la SEA en question ?* Relever ces éléments nous a permis (a) d'identifier les formes d'interventions prépondérantes de la part des conseillers, et les traits distinctifs de la demande des requérants d'une procédure de VAE, (b) les états affectifs d'incertitude de ces derniers, en tenant compte du fait que dans l'étude préalable cela a été identifié comme particulièrement présent chez les candidats. La composante du signe hexadique prise en compte pour l'identification de ces éléments est l'Engagement [E].

- *Quels sont les éléments de la culture propre de chaque acteur qui s'actualisent lors de la SEA ?* Par rapport à cette question, dont la réponse pourrait être beaucoup élargie, nous avons concentré notre attention sur des objets culturels qui traversent les pratiques de VAE : la signification donnée respectivement à la procédure de VAE, à l'expérience et à la

formation. À ces objets initialement prévus, s'est ajouté celui concernant la signification donnée à la SEA même, car au cours de l'analyse des données cet élément s'est révélé important pour saisir les modes de compréhension réciproques entre acteurs. Parmi ces objets, selon le cas, nous avons identifié les métaphores émergentes explicites et/ou typiques. La composante du signe hexadique prise en compte pour l'identification de ces éléments est la Culture propre [S] qui nous permet d'identifier les caractéristiques de la culture propre de chaque acteur.

- *Quels événements sont vécus comme inattendus, provoquant une « rupture d'anticipation » et activant des cycles de recherche ?* Par l'identification de ces éléments il nous est possible dans un premier temps de repérer, pour chaque acteur, l'anticipation sous-jacente, c'est à dire la généralisation (ou l'habitude) qui a été contredite par l'événement en cause. La composante du signe hexadique considérée est la Structure d'Anticipation [A] dans laquelle nous avons précisé une sous-catégorie « rupture d'anticipation » [ra]. Dans un deuxième temps il est possible de repérer des « cycles de recherche » activés suite à cette [ra] et d'en décrire les caractéristiques. Cela est réalisé en considérant surtout la composante Interprétant [I] dont ont été constituées de sous-catégories, afin de préciser les différentes étapes de ces cycles. Soulignons d'ailleurs que les cycles de recherche repérés impliquent toutes les autres composantes du signe hexadique, et que nous faisons référence aux cycles de recherche « locales » c'est-à-dire ceux qui sont identifiables lors de la SEA prise en considération. Des cycles de recherche plus étendus, sont identifiables par les intentionnalités (ou ouverts) de recherche repérées dans l'Engagement.

- *Quels sont les éléments qui supportent ou entravent la compréhension réciproque entre les deux interlocuteurs de la SEA ?* Pour répondre à cette question nous réalisons une comparaison entre les différents éléments ressortis des questions précédentes. Cela nous permet d'identifier les caractéristiques de l'articulation entre les dynamiques de signification des conseillers et celles des candidats, et de repérer les convergences et divergences de significations entre elles.

L'ensemble de l'analyse découlant de ces questions est à la fois thématique et dynamique, car elle vise soit l'identification des régularités ou thèmes récurrents (typiques) dans la dynamique de signification des acteurs concernés, soit les mouvements (ou cycles) de recherche, donc de déconstruction et reconstruction de connaissances.

PARTIE 3

Mise en œuvre du cadre d'analyse du cours d'expérience

La Partie 3 de cette thèse, présente un premier niveau de généralisation des aspects typiques de l'expérience des acteurs impliqués dans cette recherche, à partir de la mise en œuvre du cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience. Elle est structurée en six chapitres.

Le Chapitre 11 présente la modalité de recueil et de traitement des données du cours d'expérience des acteurs impliqués dans la recherche.

Le Chapitre 12 présente un résultat transversal de l'analyse des composantes du cours d'expérience des conseillers, concernant leur utilisation de métaphores spécifiques à chacun pour décrire la VAE.

Les Chapitres 13, 14, 15 et 16 présentent l'analyse détaillée du cours d'expérience des acteurs impliqués dans chacune des quatre SEA étudiées, ainsi que leur articulation.

CHAPITRE 11

CONSTITUTION ET TRAITEMENT DES DONNÉES DU COURS D'EXPÉRIENCE

Ce chapitre présente la méthode utilisée pour la constitution et le traitement des données du cours d'expérience des acteurs impliqués dans la recherche. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 décrit la méthode de recueil de données intrinsèques du cours d'action.

La Section 2 détaille les différentes étapes du traitement des données.

11.1 La constitution des données du Cours d'Expérience

La constitution des données du Cours d'expérience a été effectuée pendant le premier semestre 2009 (à l'exception des premiers recueils exploratoires effectués en 2008). Il comprenait des données d'enregistrements vidéo des SEA (n=12), d'une durée moyenne de 75 minutes et des données d'enregistrement de verbalisation lors de séances de remise en situation dynamique (RSD) par auto-confrontation, avec les conseillers et les candidats (séparément), chacune d'une durée moyenne de 90 minutes.

Pendant les séances de RSD, les acteurs impliqués étaient confrontés à l'enregistrement audio-visuel de leur activité au cours de la SEA, et invités à en décrire, mimer, montrer et commenter les éléments significatifs pour eux. La chercheuse tentait de les placer dans un état mental favorable à cette expression, grâce à des relances portant sur les sensations (comment vous vous sentez à ce moment ?), les perceptions (qu'est-ce que vous percevez ?), les focalisations (à quoi faites-vous attention ?), les préoccupations (qu'est-ce que vous cherchez à faire ?), les émotions (qu'est-ce que vous ressentez ?) et les pensées et interprétations (qu'est-ce que vous pensez ?). Les participants pouvaient contrôler le défilement de la bande vidéo, et effectuer des arrêts et des retours en arrière selon leur souhait. Pour éviter d'alourdir l'activité de RSD pour les acteurs impliqués, nous avons réduit en partie l'enregistrement de la SEA, en ignorant les éléments explicitement de type administratif et quelques redondances présentes surtout dans les moments où les conseillers passaient en revue toutes les compétences listées dans le profil de qualification du titre visé par les candidats.

Sur l'ensemble des données récoltées, sept groupes « complets » d'enregistrements ont été retranscrits intégralement¹⁵. Chaque groupe comprenait la SEA initiale et les deux séances de RSD respectives, avec le conseiller et le candidat impliqué. La sélection de ces groupes par rapport à l'ensemble des enregistrements, a tenu compte soit de la présence effective de tous les enregistrements pour chaque groupe (car tous les candidats n'ont pas été disponibles pour une séance de RSD), soit de la « qualité des données » par rapport à une « remise effective en situation » qui, dans certains cas concernant aussi les candidats,

¹⁵ Les dialogues retranscrits sont présentés dans une forme compatible avec l'expression écrite.

n'était pas réalisée (ceux-ci utilisaient parfois la situation comme une sorte de répétition, pour « mieux écouter/voir » ce qu'avait dit le conseiller, et montraient une tendance à la généralisation ou à l'expression d'un vécu évaluatif). Les transcriptions des enregistrements ont été vérifiées avec le conseiller ou le candidat impliqué.

Nous avons ensuite constitué des protocoles de mise en correspondance entre chaque transcription de la SEA et celle de la séance de RSD respective du conseiller ou du candidat. Une colonne indiquant le temps effectif depuis le début de la SEA a été insérée, ainsi que les données langagières avec des notes concernant les formes d'expression non verbales manifestées par les participants (Tableau 7).

Tableau 7. Exemple d'un protocole de mise en correspondance

t	SEA CoC&AoSo	RSD AoSo
0 :02:06	CoC : ... toutes les branches, se résument sur cette feuille. Alors ça c'est le profil de qualification (<i>appuie la feuille sur la table vers AoSo, montre avec le doigt les différents éléments</i>) (...)	
	AoSo : (<i>observe attentivement la feuille</i>)	Cher : Que regardez-vous là? Qu'est-ce qui attire votre attention? AoSo : Je regarde ça, je regarde vraiment la feuille, ce qui est marqué, ce qu'ils demandent, ce qu'il faut faire. C'est vraiment la feuille que je regarde. J'entends quand même ce qu'elle me dit, mais c'est la feuille, parce que tout d'un coup, c'est ça que je vais devoir savoir-faire. (...) Donc là, je me dis qu'il y a des trucs que je ne sais pas...

Note. Extrait du protocole de transcription et de mise en correspondance de la SEA entre CoC et AoSo, et de la séance de RSD avec AoSo.

11.2 Le traitement des données

À partir des tableaux de catégorisation des composantes du signe hexadique, établis dans plusieurs autres études inscrites dans la perspective du programme CdA (e.g. Durand & Veyrunes, 2005 ; Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004 ; Serres, 2006 ; Sève, Saury, Theureau & Durand, 2002 ; Veyrunes, 2004), nous avons spécifié notre modalité de codage de manière

de faire ressortir les éléments pouvant répondre à notre questionnement. Nous avons aussi constitué une modalité d'organisation des tableaux de codification de manière de les rendre accessibles à un lecteur externe, et à faciliter la comparaison entre les protocoles de transcription de deux acteurs impliqués dans une SEA.

L'affinement du mode de codage des données a été réalisé en deux temps principaux. Dans un premier temps nous avons fait référence aux indications pour l'identification des six composantes du signe hexadique, en reprenant ce qui était signalé par Theureau (2006) ou dans les recherches mentionnées auparavant. Ce travail initial, qui a été effectué pour les sept groupes des transcriptions constituées, nous a permis d'en sélectionner quatre qui, pour leur caractère emblématique ou typique, pouvaient être considérés comme significatifs pour notre recherche, chacun présentant un cas particulier d'une situation d'information-conseil initiale. Dans un deuxième temps nous avons précisé des sous-catégories pour certaines composantes du signe hexadique et constitué des modes d'uniformisation des éléments repérés. Cet affinement du codage a été appliqué aux quatre cas sélectionnés, qui sont l'objet de notre présentation des résultats.

Pour garantir la validité du traitement des données, les transcriptions ont été soumises aux acteurs impliqués pour s'assurer de l'authenticité de leurs commentaires ou pour préciser certains éléments ; aucune modification majeure n'a été apportée par les conseillers ou candidats. Puis nous avons soumis notre travail d'identification des signes hexadiques à deux chercheurs qui, de façon indépendante, ont revu les tableaux de codage et signalé leurs points d'accord ou de divergence au regard du codage effectué. Par un va et vient entre plusieurs versions de ces codages, il a été ainsi possible d'obtenir un consensus, pour ce qui concerne le découpage en Unités de signification, et pour le positionnement des différentes données selon les autres composantes du signe hexadique. Enfin, tous les résultats ressortant de chaque analyse ont été présentés individuellement aux conseillers ou aux candidats impliqués, soit pour leur exposer les résultats principaux de l'analyse, soit pour vérifier certains éléments qui n'étaient pas clairs lors du codage.

11.2.1 Organisation des tableaux du codage

Comme l'indique la Figure 9, pour classer les différentes données, nous avons organisé respectivement pour les conseillers et pour les candidats, à la gauche ou à la droite des protocoles de transcription, les colonnes de chaque composante du signe hexadique. Cette

organisation « en miroir » des deux tableaux, permet de mettre en correspondance des parties du codage concernant les deux acteurs.

Tableau de codage des données des Conseillers									
Obs.	[I]	[S]	[A]	[E]	[U]	[R]	rsdCo	SEA	t
					1.				0 :00 :00
					2.				
					3.				
Tableau de codage des données des Candidats									
t	SEA	rsdCa	[R]	[U]	[E]	[A]	[S]	[I]	Obs.
0 :00 :00				1.					
				2.					
				3.					

Figure 9. Mode d'organisation des tableaux de codage des données (respectivement des conseillers et des candidats).

Pour la succession des colonnes des composantes du signe hexadiques nous avons repris les indications de Theureau (2006) qui suggèrent de suivre un ordre progressif d'identification des celles-ci. Cet ordre démarre par l'identification des éléments relevant du registre de l'Actuel [U] et [R] (nous avons placé [R] en début des colonnes parce que c'est par cet élément que s'active le mouvement de signification), pour passer ensuite aux éléments du Possible [E], [A], [S], jusqu'à l'identification des éléments du Virtuel [I]. Une colonne Observations pour chaque tableau avait pour fonction de permettre l'échange d'informations, doutes, etc..., entre la chercheuse et les chercheurs impliqués dans la relecture/révision du codage.

11.2.2 Identification des composantes du signe hexadique

A partir de l'analyse simultanée des éléments ressortant de chaque SEA et de la RSD correspondante, nous avons répertorié les composantes des signes hexadiques pour chaque acteur. Toujours en suivant l'ordre de progression indiqué auparavant, nous avons identifié ces composantes et les avons inscrites/formulées dans le tableau selon des conventions de

nomination spécifiques (e.g. Durand & Veyrunes, 2005 ; Ria *et al.*, 2004 ; Theureau, 2006). Signalons que, si les composantes ressortant de l'Actuel [R] et [U] peuvent être décrites pour chaque Unité identifiée lors du codage, les composantes du registre du Possible [E], [A], [S], et du Virtuel [I] ne peuvent être décrites que de manière occasionnelle, car leur « gradient de pré-réflexivité » est moindre (Theureau, 2006). Concrètement, le traitement a d'abord porté sur le repérage des éléments ressortant de l'Actuel et ensuite sur le repérage des autres, dans les Unités où ils étaient clairement identifiables. Ensuite un travail d'inférence sur la base de ces éléments détectés a permis de compléter autant que possible, les descriptions des composantes de chaque Unité.

Ci-dessous nous décrivons les différentes indications pour repérer et décrire les composantes du signe hexadique, ainsi que les éventuels sous-codages établis par nous-mêmes¹⁶.

Identification des Unités de cours d'expérience

D'abord le flux d'activité de l'acteur a été décomposé en Unités de cours d'expérience [U], c'est-à-dire les fractions de l'activité qui sont montrées, mimées, racontées et commentées par celui-ci. Chaque [U] peut être une construction symbolique, une action (pratique ou de communication) ou une émotion. Elle est identifiée par le questionnement suivant : Que fait l'acteur ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ? (« Écoute les informations données par le conseiller, tout en observant le schéma qu'il dessine »). Elle est formulée avec un verbe d'action au présent suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect. Un second verbe d'action au participe présent est aussi utilisé pour traduire un engagement pluriel de l'acteur. L'usage d'un adjectif qualificatif peut aussi traduire son état émotionnel (Tableau 8).

¹⁶ Ces indications sont aussi résumées au Tableau 9.

Tableau 8. Exemple d'Unités de CdE

CoD	t	HuMo
1. Signale à HuMo qu'il est nécessaire de préciser quelques éléments de sa demande	0 :00 :00	1. Sort les papiers de son dossier de demande
2. Confirme à HuMo avoir bien reçu son tableau du montant horaire des cours tout en lui signalant que c'est assez typique des formateurs d'adultes de l'oublier dans le dossier		2. Tout en répondant à CoD, se souvient des motivations qui l'on fait hésiter à indiquer le nombre d'heures de sa pratique
3. Tout en lui expliquant les motivations de sa requête, s'interroge sur le retard que HuMo a pris pour consigner le tableau		
4. Perçoit que HuMo se rend compte de l'évidence d'indiquer le montant horaire de sa pratique de formatrice		
5. Précise à HuMo que pour la VAE comme formateur d'adulte, ce sont ses compétences dans ce domaine qui importent, pas celles de sa profession initiale	0 :00 :41	3. S'accorde avec CoD sur le fait qu'elle va valider des compétences de formatrice et non celles de sa profession initiale
6. Explique qu'il faut préciser sur quel module HuMo demande la validation		4. Écoutant avec intérêt CoD, s'aperçoit qu'il n'a pas en tête tous les modules du brevet FSEA
7. Suggère qu'en tout cas la demande va viser le Module 1		5. Vérifie dans ses papiers à quoi correspond le Module 1

Note. Extrait du traitement des données de CoD et HuMo, montrant quelques-unes des Unités de cours d'expérience de chaque interlocuteur.

Identification du Representamen

Le Representamen [R] a été identifié en cherchant ce qui, dans la situation au temps t, est pris en compte par l'acteur. Cela peut être un jugement perceptif (« Je perçois ceci »), mnémonique (« Je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« Je fais ceci »). Cela peut aussi être un Representamen complexe constitué de plusieurs éléments significatifs. Il a été identifié en réponse aux questions suivantes : Quel est l'élément significatif dans la situation pour l'acteur ? Quel(s) élément(s) de la situation considère-t-il ? (une affirmation de son interlocuteur, par exemple). Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par lui ? (une situation vécue précédemment, par exemple). Lors du codage il est exprimé par un substantif circonstancié (« la réponse de son interlocutrice » ; « son souvenir de la discussion avec l'équipe », etc).

En raison de difficultés ponctuelles -lors du codage des données ressortant de l'activité des conseillers- à identifier quels étaient les éléments qui faisaient signe pour eux, nous

avons spécifié l'identification du [R]. Cela a concerné en particulier les Unités dans lesquelles l'activité des conseillers se manifestait comme faisant partie de la « trame typique » des SEA. Il s'agissait d'une activité routinière ou typifiée, dans laquelle n'était pas facile d'identifier comme [R] des jugements perceptifs/mnémoniques ou proprioceptifs exprimés par l'acteur, car ils semblaient peu « conscients » pour celui-ci. Tout en étant présents, ils donnaient l'impression d'être aux confins de ce qui est exprimable, et que l'activité s'ajustait au déroulement de la SEA selon une modalité tacite. Cependant, ils pouvaient être inférés par l'observateur à partir d'un ensemble d'autres éléments. Ainsi, afin de réaliser un codage du cours d'expérience le plus détaillé possible, nous avons considéré nécessaire d'identifier les [R] en tenant compte soit des éléments qui étaient commentés par l'acteur lors de la séance de RSD, soit des éléments observables ou qui pouvaient être inférés par le chercheur. Dans le cas du Representamen cela fait ressortir des données de cours d'expérience dans lesquels les [R] sont effectivement exprimés par l'acteur, et des données du cours d'action dans lesquels certains [R] sont inférés par le chercheur.

Par exemple, les éléments qui semblaient « faire signe » de manière tacite ou qui étaient rarement exprimés par les conseillers, étaient : - la perception du temps qui passe et qui signale la nécessité d'avancer dans les différentes étapes de l'entretien (et qui marque aussi ce qu'il faut dire en début et en fin d'entretien), - l'impression que le candidat suivait l'explication et que donc on pouvait avancer dans celle-ci, - la conclusion d'une étape de la SEA, qui ouvrait vers l'étape suivante, - les souvenirs (non explicités, mais que nous connaissons depuis l'étude préalable) des discours dans l'équipe qui insistaient sur la nécessité de dire ou pas dire certaines choses aux candidats, - les documents présentés qui supportaient l'explication et l'actualisation de certains [S] et certains Engagements spécifiques. Pour distinguer le codage de ce type de [R], inféré par nous-mêmes, nous avons convenu de l'indiquer avec un point d'interrogation dans sa formulation (« Conclusion de l'explication précédente ? » ou « Impression d'être vers la fin de la SEA ? »).

Identification de l'Engagement

L'Engagement a été identifié en cherchant à saisir les horizons des possibles ou ouverts (d'intentionnalité ou de recherche) saillants pour l'acteur au temps t, en fonction de ce qui faisait signe pour lui, c'est-à-dire du Representamen. Découlant des actions passées, de l'histoire personnelle et professionnelle et des habitudes de l'acteur, le [E] est aussi marqué

par des états affectifs. Il est identifié par les questions suivantes : Quelles sont les intentions manifestées par l'acteur ? Quelles sont des préoccupations en lien avec l'élément (ou les éléments) pris en compte dans la situation ? Quelles recherches s'activent ou se continuent ? Quelles émotions ou sentiments l'acteur exprime-t-il ? Lors du codage, tout ouvert est formulé par un verbe à l'infinitif suivi par un complément (« expliquer la démarche de la procédure de VAE » « rassurer son interlocuteur »). Pour les états affectifs [ea], lors de l'affinement du codage nous avons uniformisé leur formulation selon les six catégories suivantes : Satisfaction / Calme / Attente / Ennui / Inquiétude / Confusion. Cette catégorisation, ressortant de l'analyse récursive des éléments émotionnels disposés dans l'Engagement, a facilité l'analyse thématique et dynamique du cours d'expérience des acteurs, notamment celle des candidats. Signalons que, comme dans la dynamique du signe les [ea] peuvent se manifester au niveau de plusieurs composantes (le Representamen, l'Unité de cours d'expérience, la Structure d'Anticipation, même l'Interprétant, selon le cas), pour faciliter leur repérage et catégorisation, nous avons toujours indiqué les éléments concernant cette sous-catégorie dans l'Engagement, même si cela engendre parfois des répétitions.

Identification de la Structure d'anticipation

La Structure d'anticipation [A] est ce qui, compte tenu de son Engagement, est attendu par l'acteur dans la situation à un certain instant. Elle a été identifiée à partir des questions suivantes : Quelles sont les attentes de l'acteur à cet instant résultant de sa ou ses intentionnalités et de l'élément considéré dans la situation ? Quelle(s) modification(s) attend-il de sa situation ? Mais aussi : Quelles anticipations ont été bouleversées par [R] ? Nous avons ainsi différencié les types d'anticipation en trois catégories. La première, anticipation d'Unités de cours d'expérience [au] correspond à ce que l'acteur prévoit de faire tout prochainement dans la situation (« expliquer au conseiller ses motivations »). La deuxième, anticipation d'événements [ae] correspond à ce que l'acteur prévoit qu'il adviendra prochainement dans la situation (« recevoir des suggestions par rapport à son projet »). En suivant les éléments ressortant de notre exploration conceptuelle, nous avons introduit une troisième catégorie : la rupture d'anticipation [ra]. Elle correspond à l'élément d'inattendu, d'imprévisible qui contredit les anticipations de l'acteur (« le candidat pose des questions inhabituelles »). Cet élément est toujours indiqué dans la composante [A], bien qu'il soit aussi intégré dans [R] et en partie dans [S] car il actualise certains éléments (règles, habitudes) de la Culture propre de l'acteur qui ont été contredits. La formulation de ces

différentes formes d'anticipation suit la convention : pour (au) : décrire les actions prévues (*pense à faire*, expliquer, etc) ; pour (ae) : formuler une phrase qui puisse continuer l'affirmation « il s'attend à ce que.../de.../à... ». Pour (ra) reprendre directement les propos de l'acteur ou le reformuler de façon synthétique.

Identification de la Culture propre

La Culture propre ou Savoir situé [S] correspond à l'ensemble des connaissances ou habitudes de l'acteur, ou des types et organisation entre types, qu'il peut mobiliser compte tenu de son engagement et de ses attentes à un certain instant. Cette culture est constituée des éléments de connaissance issus des cours d'expérience passés. Elle exprime non pas l'ensemble des connaissances ou des types de l'acteur, mais celles qui sont effectivement mobilisées dans la situation à un certain instant. Le [S] a été identifié par le questionnaire suivant : Quelles sont les connaissances mobilisées par l'acteur au temps t ? Quelles sont les métaphores conceptuelles qu'il propose de façon explicite ? Pour ce qui concerne sa formulation lors du codage, nous avons préféré quand cela était possible, ne pas synthétiser les propos de l'acteur dans une modalité spécifique, et reprendre en totalité ses termes. Dans les cas où cela n'était pas possible (formulations trop longues, ou éléments qui pouvaient surtout être inférés des expressions de l'acteur), nous avons eu recours à des formulations selon la structure « sujet-prédicat » (« Le candidats n'aiment pas devoir attendre pour effectuer leur parcours de validation », ou « Il faut que les candidats perçoivent le sens des informations qu'on leur donne ») ou des formulations qui annoncent des « règles d'action » (« En faisant un schéma le candidat va mieux comprendre et être rassuré »).

Identification de l'Interprétant

L'interprétant [I] correspond à la validation ou invalidation de connaissances antérieures et à la construction de nouvelles connaissances au temps t. Cette composante rend compte du fait que toute activité s'accompagne potentiellement d'un apprentissage. D'abord ce [I] a été identifié par le questionnaire suivant : Quelles connaissances sont confirmées ou invalidées par l'acteur ? Ensuite, nous avons réalisé un sous-codage des différents éléments ressortant de cette composante, pour pouvoir mieux rendre compte des cycles de recherche (ou de l'interprétant dynamique selon Peirce) exprimés par l'acteur. Ce sous-codage a été réalisé de deux manières : d'une part nous avons constitué une nomenclature des groupes thématiques des différents interprétants, de l'autre nous avons confronté cette

nomenclature avec les dénominations utilisés par Peirce (1878-1879) ou par des auteurs qui ont traité des cycles de recherche selon sa perspective, comme Belkhamza & Darras (2009) et Dewey (1993).

Ce travail a abouti à la constitution des catégories suivantes, relatives aux modes de compréhension, par l'acteur concerné, de ce qui arrive à un certain moment dans le flux de son activité : (v) vague : quand l'acteur exprime de ne pas arriver à comprendre, d'être confus ; (q) questionnement : quand l'acteur exprime des questions ; (h) hypothèse : quand l'acteur exprime des modes de compréhension possibles de ce qui arrive ; (a) ajustement : quand l'acteur n'exprime pas des [I] mais que l'observateur peut inférer qu'il ajuste sa compréhension à ce qui arrive dans la situation ; (c) consolidation : quand l'acteur exprime avoir eu confirmation d'une connaissance antérieure ; (d) découverte : quand l'acteur annonce avoir découvert quelque chose qu'il ne savait pas ; (i) intégration : quand l'acteur reprend dans son discours de nouvelles connaissances qu'il a découvertes, ou qui lui ont été proposées auparavant ; (a) assertion : quand l'acteur exprime une nouvelle règle qu'il a saisie, selon la formule « si... alors » ou « pour faire ça ... il faut ». Comme nous verrons plus loin, cette codification détaillée nous a permis de documenter, surtout pour les candidats, des cycles de recherche qui s'activaient lors de la SEA et de mieux identifier le mode de compréhension de ces acteurs, des informations fournies par les conseillers.

Tableau 9. Synthèse des éléments pris en compte pour le traitement des données

	Description de la composante	Questions	Sous-codage	Convention de nomination
[U]	Fraction de l'activité préréflexive qui est mimable, montrable, racontable et/ou commentable par l'acteur. Elle peut être – une construction symbolique – une action (pratique, communication, focalisation) – un sentiment	Que fait l'acteur ? Que ressent-il ? Que pense-t-il ? (par rapport à R)		Un verbe d'action au présent suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect. Un second verbe d'action au participe présent est aussi utilisé pour traduire un engagement pluriel de l'enseignant. L'usage d'un adjectif qualificatif peut aussi traduire l'état émotionnel de l'acteur
[R]	Ce qui, dans la situation au temps t, est pris en compte par l'acteur	Quel est l'élément significatif dans la situation pour l'acteur ? Quel élément considère – t-il ? Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par l'acteur ?		Un substantif circonstancié (la réponse <i>de la candidate</i> ; son souvenir <i>de la discussion avec l'équipe, etc</i>) Ajout d'un point d'interrogation pour le R qui est inféré par l'observateur
[E]	Correspond aux horizons des possibles (états intentionnels, préoccupations, ouverts de recherche) découlant des actions passées, de l'histoire personnelle et professionnelle, des habitudes de l'acteur. Il est marqué aussi par un « état affectif »	Quels sont les horizons d'intentionnalité manifestés par l'acteur ? Quelles recherches s'activent ou se continuent ? Quelles émotions ou sentiments exprime l'acteur ?	(oi) ouvert d'intentionnalité de l'acteur en liaison avec R et ressortant de son histoire (or) recherches actualisées ou activées par l'acteur (ea) états affectifs (émotions-sentiments)	Verbe à l'infinitif suivi par un complément pour (oi) et (or) Pour (ea) un substantif selon les catégories suivantes (s) satisfaction (c) calme (a) attente (e) ennui (i) inquiétude (c) confusion
[A]	Ce qui, compte tenu de son engagement, est attendu par l'acteur dans la situation au temps t	Quelles sont les actions prévues par l'acteur (à cet instant) ? Quelles modifications des événements / résultats sont attendus (dans le futur immédiat) ? Quelles anticipations ont été bouleversées par R ?	(au) anticipations d'unités (ae) anticipations d'événements (ra) rupture d'anticipation	Pour (au) : des actions prévues (<i>pense à faire, expliquer, etc</i>). Pour (ae) : une phrase qui puisse continuer l'affirmation « il s'attend à ce que.../de.../à... » Pour (ra) reprise directe des propos de l'acteur ou leur reformulation synthétique

Tableau 9. Continuation

Description de la composante	Questions	Sous-codage	Convention de nomination
[S] Connaissances, types, habitudes appartenant à la culture de l'acteur qu'il actualise compte tenu de son engagement	Quelles sont les connaissances mobilisées par l'acteur à un certain instant ? Quelles métaphores conceptuelles sont explicitées		Reprendre autant que possible les propos de l'acteur. Sinon formuler selon la structure « sujet-prédicat » ou des formulations qui annoncent des « règles d'action »
[I] Validation ou invalidation de connaissances antérieures et à la construction de nouvelles connaissances au temps t	Quelles connaissances sont validées/invalidées ou construites par l'acteur au temps t ? Quelles habitudes/connaissances sont questionnées et réorganisées ?	(a) assertion (i) intégration (d) découverte (c) consolidation (a) ajustement (h) hypothèse (q) questionnement (v) vague	Reprendre autant que possible les propos de l'acteur. Sinon formuler selon la structure « sujet-prédicat » ou des formulations qui annoncent des « règles d'action »

11.2.3 Identification et mode de présentation des caractères typiques de l'expérience des acteurs

L'analyse des composantes des signes hexadiques, effectuée à partir du codage décrit précédemment, a permis de préciser les caractéristiques typiques de l'expérience des acteurs concernés, ainsi que d'identifier leur articulation réciproque. Notamment nous avons procédé à deux niveaux de généralisation : le premier, qui est présenté dans les prochains chapitres de cette partie, décrit les traits typiques de l'expérience de chacun des acteurs, et l'articulation de l'expérience de chaque couple conseiller-candidat dans les quatre SEA étudiées. Pour le deuxième niveau de généralisation, à partir de l'analyse transversale des expériences typiques de chaque acteur, nous avons constitué des classifications thématiques des traits généraux typiques de l'expérience des conseillers et des candidats, et de leur articulation (Chapitre 17, Partie 4).

Pour identifier et présenter les traits typiques de la dynamique d'expérience des acteurs nous avons répertorié et différencié dans la structure des chapitres : (a) les diverses formes d'Engagement afin de décrire les intentions, les recherches, les préoccupations et les états

affectifs des acteurs ; (b) d'autres traits typiques de l'expérience de chacun des acteurs qui, en plus des Engagements, caractérisent leur dynamique de signification lors de la SEA prise en compte.

Les dimensions typiques de l'Engagement des acteurs ont été caractérisées selon une classification thématique. Pour les conseillers celle-ci a été effectuée en constituant quatre catégories des types d'intervention possibles repérés lors de l'étude préalable : (a) accueil/support (qui résume les engagements du type « accompagnement » exprimés dans ces situations) ; (b) conseil/orientation (qui résume les engagements visant à aider le candidat à constituer un choix par rapport à différentes possibilités) ; (c) information/formation (qui résume les engagements visant à faire comprendre au candidat les spécificités de la VAE) ; (d) analyse de la situation/évaluation pronostique (qui résume les engagements visant à établir une évaluation de la situation ou des besoins du candidat et/ou une prévision de ses possibilités de réussite dans la procédure). Dans une catégorie « autres » nous avons inséré des éléments non intégrables dans les catégories précédentes. Pour les candidats nous avons établi, selon le cas, quatre ou cinq catégories thématiques, dans lesquelles nous avons répertorié leurs différents types d'Engagement. Pour les deux acteurs nous avons aussi quantifié la fréquence de chaque catégorie d'Engagement ainsi établie, par rapport à l'ensemble des Unités de CdE, et visualisé cela dans des histogrammes. Toujours pour l'Engagement, l'identification des états affectifs de chaque acteur a permis de déterminer l'atmosphère émotionnelle prépondérante pendant la SEA, ainsi que ses mutations pour chaque acteur.

Les autres traits typiques considérés sont des éléments (a) récurrents, voire réguliers dans le CdE d'un acteur, (b) représentatifs de l'activation d'un ou plusieurs cycles de recherche, et donc d'apprentissage (exprimés par une série d'interprétants) par rapport à un thème spécifique, et dont il était possible de mettre en évidence les différentes occurrences. De plus, à partir des traits récurrents ??, nous avons identifié des caractères transversaux de la dynamique de signification des conseillers, concernant l'émergence d'une métaphore spécifique pour chacun, pour décrire la VAE. La prégnance de ces métaphores nous a conduits à présenter cela dans un chapitre à part (Chapitre 12).

Pour montrer la progression des cycles de recherches, nous en avons représenté certains par des extraits des tableaux de codage, et des indications des différents passages du cycle. Évidemment, pour les candidats, les SEA s'inscrivent dans des cycles de recherche plus

étendus, qui tend à aller vers la demande d'inscription à un parcours de validation. Dans l'engagement des conseillers il a aussi été possible d'identifier des cycles de recherche étendus, et à l'intérieur de ces cycles, des recherches plus circonscrites, selon ce qui s'actualise dans la SEA étudiée.

Pour les candidats nous avons aussi procédé à une autre forme de présentation graphique, car nous avons identifié comme significative la correspondance qui pouvait être établie entre les inattendus/ruptures d'anticipation, les états affectifs et les interprétants émergeant de leur CdE. Pour rendre visibles ces correspondances nous avons procédé à deux passages : d'abord nous avons constitué une échelle progressive des états affectifs et des interprétants, ainsi que des ruptures d'Anticipation. L'échelle de référence pour les états affectifs montre une graduation entre des états inconfortables jusqu'à des états confortables (Confusion / Inquiétude / Ennui / Attente / Calme / Satisfaction). Pour les interprétants, l'échelle montre une graduation entre le manque de compréhension absolue, et le moment de la constitution d'une généralisation (Vague / Questionnement / Hypothèse / Ajustement / Consolidation / Découverte / Intégration / Assertion). Pour les ruptures d'anticipation nous avons constitué seulement deux degrés de différenciation (Attendu / Inattendu). Puis nous avons procédé à une codification numérique des éléments de ces différentes échelles (Tableau 10).

Nous avons ensuite repris toutes les Unités de CdE des candidats dans une feuille de calcul, les avons codées selon le nombre établi pour chaque niveau des échelles (une colonne pour chacune). Cela nous a permis de constituer des courbes pour les trois composantes prises en compte, et d'intégrer ces dernières dans une figure unique. Dans cette figure l'ordonnée représente les différents éléments des échelles établies auparavant, et l'abscisse la succession des Unités de cours d'expérience (Figure 10).

Tableau 10. Mise en correspondance numérique des Etats affectifs, des Inattendus et des Interprétants

INTERPRÉTANTS	
Assertion	9.5
Intégration	9
Découverte	8.5
Consolidation	8
Ajustement	7.5
Hypothèse	7
Questionnement	6.5
Vague	6
INATTENDUS	
Inattendus	5
ETAT AFFECTIF	
Satisfaction	4
Calme	3
Attente	2.5
Ennui	2
Inquiétude	1.5
Confusion	1
<i>Note.</i> Les états affectifs sont codés entre 1 et 4, l'inattendu avec 5, et les interprétants entre 6 et 9.5.	

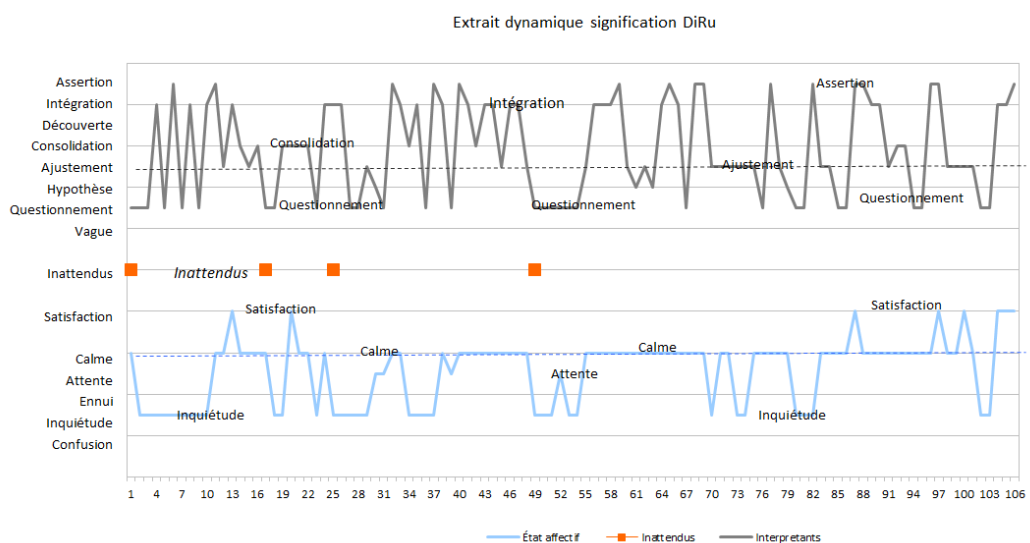


Figure 10. Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants (exemple extrait de l'analyse du CdE de DiRu). En bas est indiqué le nombre des Unités. À gauche figurent les catégories utilisées pour différencier les éléments de chaque composante. Pour repère, certaines catégories principales sont aussi reprises à l'intérieur de la figure.

Pour l'analyse de l'articulation des cours d'expérience des deux acteurs impliqués dans une SEA, nous avons pris en compte les dimensions consensuelles et non consensuelles de leur dynamique de signification, en focalisant notre attention sur les éléments indiquant les compréhensions et incompréhensions réciproques. Cela à partir de l'analyse des concordances et discordances de signification par rapport aux éléments suivants : Engagement (accord ou pas entre les formes d'intervention des conseillers et les intentionnalités et attentes des candidats) et ses relations avec les Anticipations de chacun et leurs dynamiques typiques ; Savoir ou Culture propre par rapport aux quatre objets signalés au Chapitre 10 : (a) la procédure de VAE ; (b) la signification donnée à l'expérience ; (c) la signification donnée à la formation ; (d) la signification donnée à la SEA.

Enfin, dans chacun des chapitres traitant les dimensions typiques de l'expérience des acteurs et de leur articulation, nous avons inséré une introduction, afin de situer la SEA et les acteurs impliqués dans leur contexte spécifique (type de demande, caractéristiques du titre visée, etc). Par souci de confidentialité, nous avons mis au masculin toutes les références à chaque conseiller, bien qu'un d'entre eux soit de genre féminin.

CHAPITRE 12

DES MÉTAPHORES POUR DÉCRIRE LA VAE

Ce chapitre présente un résultat transversal issu de l'analyse du cours d'expérience des conseillers, concernant l'utilisation d'une métaphore spécifique à chacun d'entre eux, pour décrire la VAE. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 présente les métaphores typiques exprimées par chaque conseiller.

La Section 2 présente la discussion de ce résultat.

12.1 Des métaphores typiques pour chaque conseiller

Ce chapitre présente un résultat transversal de l'analyse des composantes du cours d'expérience des conseillers, particulièrement prégnant. Il montre l'utilisation par chacun des conseillers, d'une métaphore prioritaire visant à décrire aux candidats les caractéristiques de la procédure de validation et à faciliter leur Engagement. Cela se concrétisait notamment par la production de schémas illustratifs, des formes de verbalisation et d'interaction avec les candidats, ainsi que des types d'Engagement dans la SEA, et la conception et compréhension de la procédure. La structure des SEA et les informations présentées changeaient, et d'autres métaphores plus occasionnelles pouvaient émerger, mais chaque conseiller avait « sa métaphore » particulière, reproduite depuis des années. Chaque métaphore manifestait une cohérence de signification qui traversait toutes les dimensions des situations considérées. Les schémas, les verbalisations et la mimique au cours de la SEA ou en RSD, le déroulement de la SEA, les préoccupations quant aux difficultés possibles des candidats, exprimaient une unité de sens, organisant l'activité de chaque conseiller et émanant d'elle.

Nous présentons ici ce résultat, avant l'analyse détaillée du cours d'expérience de chaque acteur dans une SEA spécifique. En plus de présenter une dimension traversant l'Engagement typique de chaque conseiller, cela nous permet de mieux faire saisir leurs dynamiques de signification émergeant lors des SEA.

12.1.1 La VAE c'est... parcourir un territoire

Pour CoA, il est important de faire émerger les dimensions spatio-temporelles de la VAE. Il propose un schéma (Figure 11) qui se présente comme un plan, sur lequel il place les éléments du parcours de validation, les instances concernées et leurs relations. La nécessité d'avoir des repères pour traverser ce territoire est évoquée tout au long de la SEA. Il faut identifier un parcours et la direction à suivre : « *Maintenant, pour mettre la validation dans son contexte, je vais faire un petit schéma qui va vous expliquer un petit peu le parcours ...* »

(CoA&FeBe)¹⁷ car il est nécessaire : « ...de recontextualiser un peu le tout pour mieux savoir où on va... » (CoA&FraSy). L'entretien doit permettre au candidat d'identifier sa position : « ...ce qui est important c'est que vous puissiez (...) vous situer rapidement, globalement... » (CoA&FeBe).

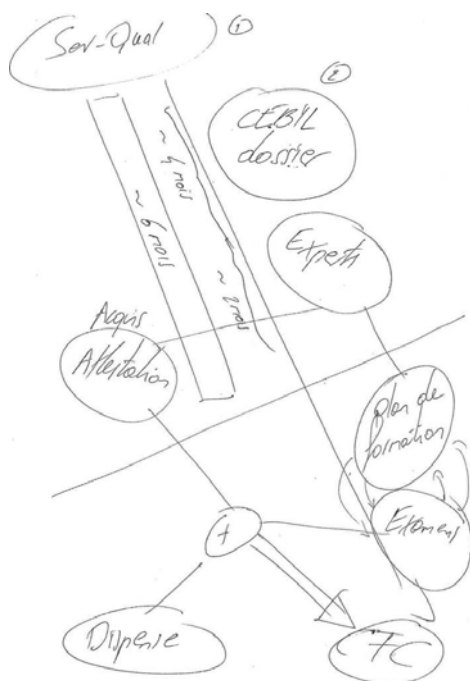


Figure 11. La VAE est un voyage sur un territoire dont il faut repérer les étapes et les acteurs (schéma de CoA – 18.01.08).

Selon CoA, il est aussi important d'avoir des supports pour ne pas se perdre : « *Tout au long de ce parcours (...) je vais être votre personne de référence* » (CoA&FraSy) et aussi : « *...vous allez être guidé (...) par une personne (...) qui va vous donner certains outils pour vous aider. On ne va pas vous laisser comme ça, perdu...* » (CoA&BaSe). Le schéma est envisagé comme support pour le candidat : « *Pour moi c'est très important que le candidat puisse repartir avec cette feuille, et qu'il ait le résumé de toutes les informations importantes* » (rsdCoA&CaGio). Cet outil structure à la fois le parcours de validation et le

¹⁷ Les citations des interactions avec les demandeurs présentées dans ce chapitre ressortent soit des quatre cas pris en compte pour l'analyse sémiologique du cours d'expérience, soit des transcriptions prises en compte lors de l'étude préalable. Le code rsd fait référence aux séances de remise en situation dynamique (RSD) par auto-confrontation.

déroulement de l'entretien : « Ça devient classique pour moi parce que ça me permet vraiment de structurer l'entretien (...) Plus j'avance plus je vois cette utilité du schéma. Je suis dans une formation (...) dans laquelle on n'a aucun fil conducteur, on est tous perdus (...) Et là j'ai l'impression que (avec le schéma) on visualise (fait un geste de haut en bas) 'tiens, je vais arriver là mais il y a cette étape, et cette étape...' et au moins au fur et à mesure de l'entretien la personne elle sait plus ou moins où elle se trouve... » (rsdCoA&DiRu).

Dans l'activité de CoA c'est la métaphore du VOYAGE¹⁸ qui se présente. Elle souligne une spécificité de la procédure de VAE : sa structuration en étapes, le fait que le candidat ait affaire à différents types d'activités et intervenants, selon différentes organisations horaires et de localisations. Est ainsi mise en exergue une des fonctions du conseiller : faire préfigurer de façon panoramique le paysage à traverser, aider l'autre à ne pas se perdre, être un repère.

12.1.2 La VAE c'est... aller au noyau

Des dimensions topographiques sont aussi présentes dans le schéma que propose CoB (Figure 12), marqué par une opposition « centre-périphérie ». La validation est un système dont l'élément central est l'élaboration du rapport de preuve : « Ça c'est la première étape, vous n'y trouverez pas de cours, rien du tout ; la première étape c'est : vous faites le recensement de votre activité, de votre travail, voilà ; vous en faites un rapport de preuve ; ça c'est le cœur du système, ça c'est la première étape » (CoB&ChiSy). L'importance du rapport de preuve est reprise dans la séance de RSD : « Le schéma classique, je le fais très, très souvent, Q+ voilà c'est nous (place le sigle en haut de la feuille) le but c'est qu'une personne qui a votre expérience professionnelle arrive au CFC (...) Et voilà, ça c'est nous, c'est l'accueil et puis là je mets « rapport de preuve ». Je dis toujours c'est le plus important et là je fais toujours un cœur car c'est le cœur du système » (rsdCoB&BeYva).

Toujours dans la logique centre-périphérie, au centre du cœur du système il y a un noyau : « ...et après il y a le... vraiment le corps ... encore plus au cœur du rapport de preuve, il y a la description de vos activités » (CoB&OliJa). Car : « la preuve essentielle c'est ce que vous avez vécu, vous, sur le terrain... » (CoB&CalSa). Même si d'autres éléments de la procédure sont abordés au cours de l'entretien, pour CoB il faut que le candidat puisse

¹⁸ Nous reprenons ici la modalité d'écriture proposée par Lakoff, qui utilise les majuscules pour indiquer les métaphores cognitives sous-jacentes à une expérience spécifique

sortir de la SEA avec l'information centrale : « ...pour moi c'est vraiment l'ancrage auquel si, s'il doit partir avec une information principale, ce n'est pas tant dans l'obtention du CFC, de la formation. (...) Il y a d'autres entretiens où je dis 'Peut être qu'il n'y aura pas de formation. Faites la preuve que votre expérience correspond vraiment aux exigences du CFC. Et c'est par ce rapport de preuve que vous allez pouvoir le faire' » (rsdCoB&BeYva).

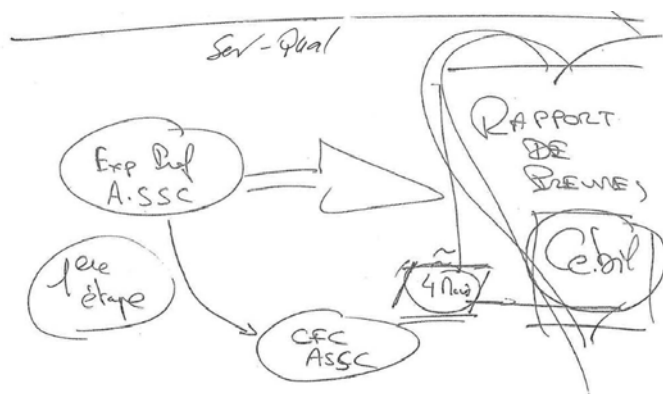


Figure 12. La VAE nécessite de se concentrer sur le dossier de preuve qui est le 'cœur' du système (schéma de CoB – 04.02.08).

La métaphore du VOYAGE apparaît aussi pour CoB, mais il s'agit d'un parcours de l'extérieur vers l'intérieur, avec une facette « contenant-contenu » et où le mouvement vers le centre prime. Cette métaphore peut être imbriquée avec celle de la CIBLE, qui différencie la procédure de VAE d'autres formes de qualification, en signalant l'élément central : la production d'un objet (le dossier de preuve) qui rend visibles les acquis extrascolaires. Comme conseiller il faut alors focaliser l'attention du candidat sur la dimension prioritaire de cette phase et en faire saisir, par des exemples de dossier ou par des courtes interviews d'explicitation, les caractéristiques principales.

12.1.3 La VAE c'est... puiser dans un réservoir

Pour CoC la validation c'est faire référence à l'expérience du candidat, pour la valoriser. Il dessine un schéma (Figure 13) et fait aussi référence à des éléments du bureau : le plafond, le mur, ou à d'autres images. Selon lui, il faut souligner l'importance de la valeur de l'expérience pour la validation « Alors, on part de l'expérience (...) ce à quoi on veut donner de la valeur c'est vraiment l'expérience... » (CoC&BoVe). Ensuite il faut choisir parmi les

multiples composantes de son expérience, celles qui vont vers le champ du titre : « *c'est aussi comme si vous arriviez avec une immense valise ici, puis dans votre valise il y a tout ce que vous avez fait (...) et puis alors on dit : oui, on ne va pas pouvoir prendre en compte tout ça, (...) donc à vous de puiser dans cette valise ce qui est utile, ce qui va le plus démontrer ce que vous voulez démontrer* » (CoC&BoVe).

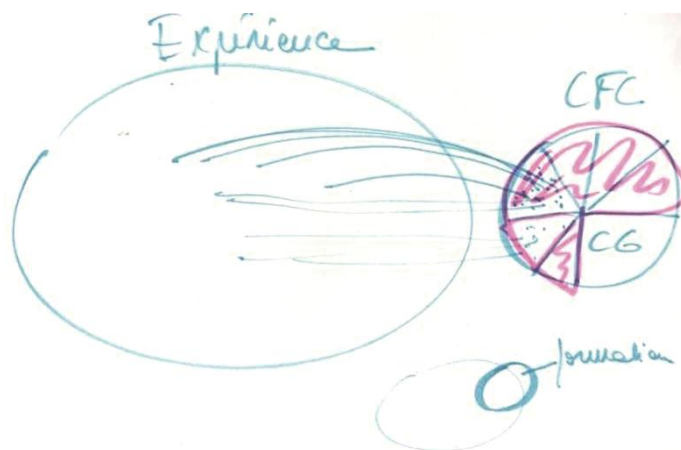


Figure 13. La VAE demande de puiser dans le champ d'expérience les activités correspondantes au champ du diplôme (schéma de CoC - 07.02.08).

Bien que CoC utilise parfois d'autres schémas et connaisse ceux utilisés par les autres conseillers, celui-ci lui semble le plus clair et « parlant » pour les candidats : « *...dans le verbal j'utilise des images beaucoup. (...) J'ai l'impression que ça leur parle. En tout cas ils ont l'air attentif quand je fais ça.* (rsdCoC&AoSo). Et il précise : « *Alors, là je fais ce schéma. Ça fait longtemps que je fais celui-là parce que c'est celui qui me parle le plus. Les autres (conseillers) en voyant mes entretiens, ils m'ont vu faire des schémas. Et... ils ne font pas les mêmes (...). Moi j'ai besoin d'un schéma qui montre la différence entre les deux : le champ du CFC qui est relativement restreint et puis le champ de leur expérience. Maintenant il faut que les deux concordent. Mais il est très important de mettre quelque chose qui représente le champ d'expérience* » (rsdCoC&LuGe).

La métaphore du PUIITS apparaît d'abord dans les propos de CoC : sans un réservoir d'expérience pas de VAE. Mais cette expérience doit être reconnue et travaillée, dans une quête d'équilibration par rapport à un référent, pour pouvoir servir dans la procédure. La métaphore de la BALANCE, souligne alors non seulement l'importance pour le candidat de

plonger dans son expérience, mais parallèlement la nécessité d'une sélection pertinente de celle-ci par rapport au titre.

12.1.4. La VAE c'est... trouver des correspondances

Les notions de champ d'expérience et de champ du titre sont aussi utilisées par CoD. Parfois il trace un schéma (Figure 14) mais le plus souvent il s'appuie sur des objets, sur des mouvements, pour expliquer ce qu'il considère comme important. Tout en valorisant le réservoir d'expérience du candidat, sa préoccupation est de vérifier qu'il connaît le titre visé, et que son expérience n'est pas « en dehors » : « *Voilà, vous avez plein d'activités là, ou plein de compétences, qui font partie du titre, puis d'autres qui n'en font pas partie (...). Y en a d'autres qui sont plus ou moins centrées, y en a qui sont très excentrées (...). L'idée c'est que si vous désirez obtenir le titre, va falloir se centrer sur ce titre* » (CoD&CaMa). De même : « *Si ça c'est la cible (il prend une petite feuille), et ça c'est vous (prend une feuille A4), il faut savoir - est-ce que vous êtes sur la cible ? (met la feuille plus petite sur la plus large) Est-ce qu'il y a des petits bouts comme ceci ? Ou comme cela ? (déplace la feuille « cible » en la faisant tourner et sortir un peu de la feuille plus large). Comment ça s'articule ? (Il indique l'espace où la petite feuille est dans la grande). Là-dedans il y a un espace où vous avez le potentiel de valider des choses* » (CoD&PaMa).

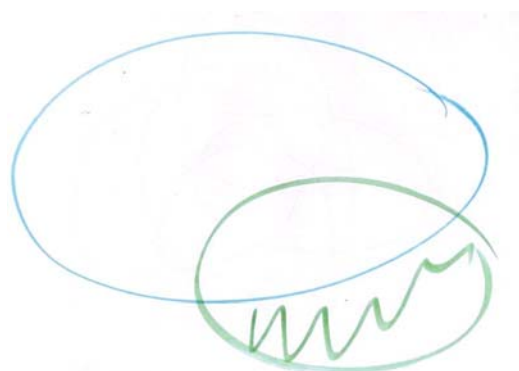


Figure 14. La VAE demande de trouver des correspondances entre l'expérience (en bleu) et le titre visé (en vert) (schéma de CoD -22.04.08).

En plus, il faut aussi trouver une correspondance de niveau : « *faudrait-il encore savoir si, en regardant « du ciel » (avec les mains il bouge du bas en haut, sur les feuilles) ça marche* »

bien, et, si on regarde de côté (il plie le visage de côté) c'est de voir en termes de niveau » (CoD&PaMa). Lors de la séance de RSD CoD souligne cette recherche de correspondances : « En général j'essaye de prendre une grande feuille pour dire 'ça c'est vous', et une petite feuille pour dire 'ça c'est le titre'. Pour montrer qu'enfin les personnes sont bien plus que ça (le titre). Puis les gens comprennent assez bien, et après j'essaie de... si je pouvais l'avoir en relief (...) ils comprennent assez bien que 'oui il y a des choses que j'ai' et d'autres qu'ils n'ont pas. Puis après : est-ce que c'est du niveau ou non ? Ce qui est une autre question... » (rsdCoD&PaMa).

Dans la description de CoD, c'est la métaphore de la BALANCE qui prévaut, avec ses caractéristiques d'équilibration du poids. Car on peut avoir beaucoup d'expérience dans un domaine professionnel, mais parfois la palette des pratiques ou leur niveau de maîtrise, touchent seulement en partie ce qui est requis pour la certification. Saisir quelle image a le candidat du titre souhaité, et accompagner ce passage du regard depuis l'expérience vers le titre et vice-versa en sollicitant un travail de comparaison chez le candidat, est aussi fondamental de la pratique du conseiller.

12.2 La VAE c'est... un ornithorynque ?

Comme repéré lors de l'étude préalable, les procédures de VAE correspondent à un objet de connaissance et d'expérience dont le caractère est encore très nouveau, abstrait et vague pour les acteurs impliqués comme intervenants et comme bénéficiaires. Les repères pour sa compréhension et pour un engagement pragmatique dans cette procédure nécessitent l'imbrication de différentes catégories d'expérience, parfois contradictoires ou signifiées jusque-là comme distinctes. Recourir à la validation signifie mettre dans un même ensemble les expériences informelles de l'extrascolaire avec celles formelles du scolaire, les savoirs implicites avec ceux explicites, des apprentissages fluctuants sur des lieux multiples avec ceux réglés dans le temps et l'espace, des modalités d'évaluation non formalisées régies par de multiples acteurs avec une évaluation soumise à des acteurs officiels. De surcroît dans ces procédures il ne s'agit pas seulement de connaître et de décrire mais de s'engager ou non dans l'action et donc de préfigurer les expériences futures. De même, pour les professionnels il faut garder l'équilibre entre les outils du conseil et ceux de la formation, en donnant en peu de temps, les indications fondamentales afin que les

candidats puissent configurer de façon concrète une expérience pour laquelle ils n'ont pas de repères.

La problématique qui traverse ces situations évoque les tâtonnements de ceux qui ont croisé pour la première fois un ornithorynque et avaient à le définir et le décrire : que peut-on raconter d'un animal ayant des caractéristiques d'oiseau et de mammifère ? (Eco, 1999). Comment intégrer cet inconnu dans ses configurations expérientielles ? La VAE, comme « objet hybride et énigmatique » de la formation, pose également ces questions quand il faut la décrire et surtout l'assumer. Les aspects métaphoriques présents dans l'activité des conseillers, participent de manière essentielle à ce travail de compréhension et d'engagement, par leur fonction de préfiguration. Par approximation et « bricolage » de vécus et de connaissances antérieurs, chaque conseiller propose des ancrages expérientiels spécifiques qui devrait permettre aux candidats de configurer leur expérience future, et en particulier d'identifier les obstacles qui peuvent advenir, en même temps que les ressources à leur disposition.

La métaphore du VOYAGE fonde la nécessité de donner des indications spatio-temporelles et de signaler la présence de guides pour ne pas se perdre en cours de route ou pour faire face aux obstacles possible. La métaphore de la CIBLE signale l'importance de ne pas perdre de vue l'essentiel et de se concentrer sur les priorités, tandis que la métaphore du Puits souligne qu'il ne faut pas oublier d'où on vient. La métaphore de la BALANCE donne évidence aux mouvements pour mettre en lien l'expérience et le titre. Elle indique en même temps la présence d'une richesse dont les candidats sont porteurs et les caractéristiques de la valeur à acquérir, convoquant la nécessité du travail de sélection et d'équilibration pour rendre possible cet échange.

Les métaphores exprimées par les conseillers impliqués dans cette étude, ne sont pas les seules possibles (dans notre fréquentation des réseaux de la validation nous en avons rencontrées d'autres). Mais chacune montre, sous un angle spécifique, des dimensions caractéristiques de l'activité de validation et exprime une modalité particulière (a) d'interprétation de la procédure et de don de signification à l'un ou l'autre des éléments de la validation, (b) d'organisation de l'activité dans la situation d'information-conseil, (c) de proposition de mises en forme des types d'engagement expérientiels pour les candidats.

CHAPITRE 13

ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoA ET DiRu

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse du cours d'expérience du conseiller CoA et du candidat DiRu dans la SEA. Il est structuré en quatre sections.

La Section 1 présente le contexte de la SEA.

La Section 2 décrit l'analyse du cours d'expérience de CoA en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La section 3 décrit l'analyse du cours d'expérience de DiRu en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La section 4 présente une analyse de l'articulation des cours d'expérience de CoA et DiRu.

13.1 Contexte de la SEA

Dans cet entretien CoA rencontre DiRu, un candidat sur la quarantaine, d'origine étrangère, qui avait déposé sa demande de validation pour un titre de formation professionnelle initiale ou CFC dans le domaine de la logistique. La SEA a eu lieu le 29 janvier 2009, dans un bureau du DQA et a duré 70 minutes. Les séances de RSD ont été réalisées quelques jours après.

Le titre visé par le candidat faisait référence aux professions relevant des domaines du stockage, du transport et de la distribution de biens et marchandises. La formation formelle dans ce domaine dure trois ans et est organisée selon le modèle typique suisse de la formation duale par apprentissage : quatre jours en entreprise et un jour à l'école. Les domaines de formation et qualification sont partagés en : (a) branches théoriques professionnelles ; (b) connaissances spécifiques au domaine d'activité (il faut choisir une spécialisation parmi trois : stockage, transport, distribution) ; (c) culture générale (domaine organisée par des enseignements thématiques, qui doivent se rapporter à la réalité personnelle, professionnelle et sociale des personnes en formation ; les objectifs sont généraux - *Langue et communication* et *Société* -, et doivent être combinés dans les thématiques d'enseignement (www.orientation.ch; www.bbt.admin.ch).

Dans la période où a eu lieu cette SEA, les règlements de formation dans le domaine de la logistique venaient d'être modifiés, ce qui avait aussi affecté la dénomination du titre qui, d'*employé/employée en logistique* était devenu *logisticien/logisticienne*. Cette modification faisait partie de l'ensemble des changements des réglementations concernant les professions, qui touchait toute la formation professionnelle initiale en Suisse, à la suite de l'entrée en vigueur en 2004, de la nouvelle Loi sur la formation professionnelle. Comme les procédures de VAE selon les nouvelles ordonnances ne peuvent être activées que quand un cycle de formation formelle selon les nouvelles prescriptions arrive à la qualification, la VAE pour le titre *logisticien/logisticienne* n'est devenue possible qu'à partir de 2010.

Cette SEA est caractérisée par deux éléments : (a) le fait que l'expérience des conseillers du DQA dans le domaine de la VAE en logistique soit consolidée, voire routinière, car les pratiques de validation dans ce secteur sont très répandues dans le canton, surtout pour les professionnels non qualifiés des grandes institutions hospitalières ou de distribution ; (b) le

fait que le candidat dépose sa requête à un moment de transition des prescriptions de qualification, transition qui faisait que s'il voulait acquérir le titre selon la nouvelle ordonnance il aurait dû attendre 2010.

Le candidat a été contacté de nouveau, une année et demi après la SEA, pour une présentation de son cas. Il avait achevé tout le parcours de validation (dossier et formation complémentaire) et en était très satisfait. Il avait signalé que l'ensemble de la démarche s'était bien passée, et il était aussi satisfait d'avoir suivi des cours théoriques, sauf dans le domaine Culture générale, qui lui a semblé très difficile. Il a souligné qu'il avait entrepris le parcours de validation pour lui-même, pour se sentir légitimé dans son travail mais aussi pour détenir un titre reconnu, car dans sa jeunesse il avait dû abandonner la formation scolaire.

13.2 Analyse du cours d'expérience de CoA

13.2.1 Types d'engagement de CoA

Lors de l'identification des composantes du signe hexadique du flux d'activité de CoA, 134 Unités de cours d'expérience [U] ont été répertoriées. Pour la composante Engagement nous avons identifié transversalement les caractéristiques de l'état affectif (qui sont reprises plus loin), effectué une classification thématique et identifié la fréquence des différents types d'intervention manifestés. Comme le montre la Figure 15, la priorité de l'intervention de CoA pendant cette SEA se manifeste dans le domaine « information/formation ». Cela se traduit de différentes manières : d'abord informer pour CoA c'est donner le cadre, expliquer le déroulement de la SEA, ce qui sert à la fois pour lui-même et pour le candidat : « *J'explique le déroulement de l'entretien, (...) ça me permet de m'organiser et (...) comme ça la personne au fur et à mesure de l'entretien, peut se situer, savoir où l'on est* » (U4¹⁹).

Sa préoccupation de donner « *la meilleure information* » (U5) est liée au constat que « *les gens ne lisent pas complètement la brochure* » (U19), et est confortée par l'impression que le candidat est très attentif à ses explications. Ces dernières concernent aussi la

¹⁹ Dorénavant, pour ne pas alourdir le texte nous évitons de préciser chaque fois que l'Unité considérée fait évidemment partie du protocole de synchronisation de données de la SEA et de la séance de RSD de l'acteur dont on est en train de parler.

localisation précise des autres lieux où se réaliseront les étapes suivantes de la VAE. Notamment où se situe le centre de bilan, cela en lien avec son souvenir de candidats qui étaient dans la confusion à ce propos. Les dimensions temporelles sont également évoquées le plus précisément possible, parce que « *J'ai remarqué dans les entretiens que ça pouvait être une préoccupation, 'mince ils auront lieu quand les cours' (...)... c'est juste de les préparer à l'éventualité et qu'ils sachent qu'ils devront peut-être s'organiser* » (U44).

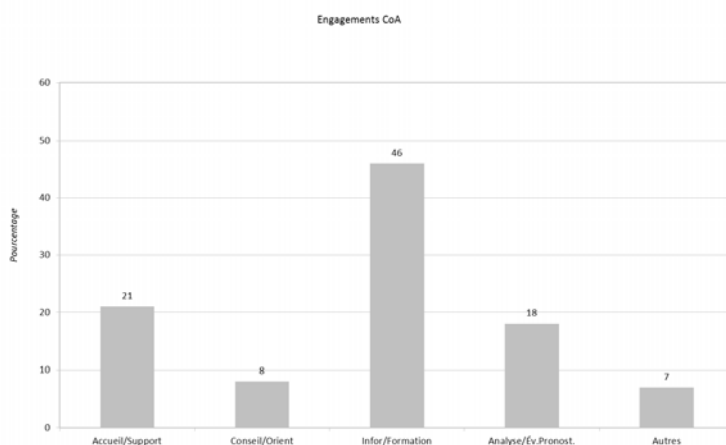


Figure 15. Engagements types issus du CdE de CoA (émergeant dans la SEA avec DiRu).

Il s'agit de préciser certains termes, car le vocabulaire des documents officiels n'est pas très facile (U86), et de donner des exemples concrets, comme celui repris des suggestions de ses collègues, utilisé pour illustrer la différence entre un bilan des compétences et un dossier de validation : « *Quand on doit amener sa voiture chez le garagiste on va la chercher, on reprend la voiture et pas la caisse à outils* » (U111) où la boîte à outils correspond aux cartes des compétences. Il donne des explications - presque une mini-formation méthodologique - sur la manière de parler de son propre travail dans le dossier de validation. Ceci est fait en passant de temps en temps par une courte interview d'explicitation, pour rappeler au candidat de parler en première personne : « *C'est juste qu'il ait pratiqué un tout petit peu ceci, (...) pour qu'il puisse se rappeler (...) 'ah oui c'est juste il m'avait dit de faire "je"'* » (U66). Car, « *Moi j'aime bien qu'ils ressortent de l'entretien en ayant une petite idée déjà de comment faire un dossier* » (U70).

Pour le conseiller, « l'information/formation » est une des modalités privilégiées pour supporter les candidats, comme s'il y avait une identité entre ces deux aspects : « *dans cette idée de donner l'info, de rassurer* » (U40), parce qu'ainsi le candidat ne pourra pas « *se perdre* ». Comme il dit : « *Moi j'ai insisté sur ce mot 'rassurer', parce que pour moi quand je vois le boulot qu'il y a à faire...(...) Et puis ils sont là dans l'inconnu, qu'est-ce que je dois faire? C'est de leur dire, mais voilà il y a de la matière mais ce n'est pas impossible* » (U22). Il cherche à permettre au candidat de donner une signification aux différents événements de l'entretien, et de voir les liens entre ce qu'il doit écrire dans le dossier de validation et les compétences requises pour la qualification, malgré certaines lacunes du profil du titre : « *Là encore une fois dans ce document c'est très décousu, mais vous remarquez qu'on a parlé de ça au début, on a parlé de ça un petit peu avant, on retrouve ça ici* » (U86).

Le domaine « conseil/orientation » se manifeste en début de séance, quand CoA présente au candidat les options par rapport au titre à valider, en lui montrant l'opportunité de suivre l'ancienne réglementation : « *J'essaie quand même de lui vendre 'gestionnaire en logistique' car pour 'logisticien' ça ne changera pas grand-chose...* » (U12). Il se manifeste aussi lorsqu'il vise à orienter le candidat vers davantage de validation et moins de cours, en lui suggérant la validation pour la culture générale ainsi que pour le français (e.g. U39 et U94). Le domaine « analyse de situation/évaluation pronostique » se manifeste en particulier lors de l'exploration du profil de qualification du titre avec le candidat, par exemple quand il évalue avec lui l'opportunité de s'orienter vers la spécialisation « *stockage* » plutôt que « *transport* » : « *il y a une option stockage, je crois que c'est plutôt ça ce que vous faites-vous. Transport, c'était quand même moins, vous transportez aussi?* » (U83). De même, il effectue une analyse de situation quand il cherche à comprendre si le candidat peut trouver d'autres supports dans son parcours, en s'appuyant par exemple sur des collègues qui ont déjà suivi la démarche (U22).

L'activité de CoA est traversée par la préoccupation de bien gérer ou améliorer sa façon de conduire les SEA : « *Malgré tout, j'essaie au fur et à mesure d'améliorer ce point-là (...) de revenir sur les phases, de réexpliquer...* » (U47). Cela en essayant aussi de remédier en cours d'entretien aux défaillances qu'il perçoit (U35) et en étant satisfait quand il parvient à mettre efficacement en pratique les apports des formations qu'il a suivies (U64).

13.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoA

En plus de ces modes d'Engagement, nous avons repérées sur l'ensemble du CdE de CoA, trois autres dynamiques de signification prioritaires : (a) différencier les pratiques de la validation d'autres formes d'accompagnement, d'évaluation ou de formation ; (b) gérer l'inattendu d'un candidat plus informé que d'habitude ; (c) utiliser « son schéma » comme mode d'actualisation de la trame de la SEA et de sa Culture propre.

Montrer la spécificité de la culture de la VAE

Pour CoA, faire comprendre la VAE n'est pas exclusivement en montrer la procédure, les tâches à faire et la manière de les faire ; il s'agit aussi de sensibiliser les candidats à la spécificité de la culture de la validation et à ses différences par rapport à d'autres pratiques, comme les examens classiques ou les outils d'accompagnement dans le bilan des compétences. Il actualise aussi les discussions à ce sujet, avec ses collègues, comme dans l'U30 : « *Pour moi la logique, c'est le dossier, (et) l'entretien de vérification (...) parce que nous (le DQA) notre objectif, c'est quand même d'accentuer (...) l'importance du dossier* ». Ainsi, comme dans le cas particulier de la validation dans le domaine de la logistique il est prévu une observation sur le terrain de la part des experts, il essaye avec DiRu de minimiser l'impact de cette observation en pointant l'importance de la qualité de la rédaction : « *En essayant de faire passer un maximum, petit à petit, le fait que la mise en situation pourrait être envisageable, pour autant qu'il n'y ait pas d'autre moyen d'évaluer la personne que le dossier et l'entretien. Et puis on se rend compte qu'il y a certains experts (...) qui revenaient sur leurs exigences du départ en disant: 'ah mais moi si j'ai ça franchement je n'ai pas besoin d'aller le voir. Ça, ça me parle, c'est vivant!'* » (U29).

Tout en observant les hésitations de DiRu à ce propos, il lui signale que même dans certains domaines qui ne sont pas exclusivement liés à sa pratique professionnelle, il pourrait demander une validation. C'est le cas pour la Culture générale, au regard de laquelle il essaie, à partir de l'U38, d'« *Expliquer que finalement, de la même manière qu'il fait son dossier des preuves du métier, il va pouvoir également, éventuellement avoir des acquis pour la Culture Générale* ». Cela vaut aussi pour la validation de la maîtrise du français écrit, sur laquelle à sa surprise, le candidat ne se sent pas assez compétent, ce qui, à son avis, relève d'une sous-estimation de ses compétences : « *parce que parfois il y en a qui doutent aussi beaucoup d'eux, qui disent qu'ils n'ont pas un bon niveau (...) Il ne faut pas non plus, dans mon idée, se sous-estimer...* » (U94-95). Alors, tout en lui conseillant dans la

même unité de se soumettre à un test du français, car « *il ne faut pas qu'il se substitue lui-même à l'expert* », il suggère au candidat que même pour cela, il ne serait pas nécessaire de suivre des cours, le dossier de Culture générale étant également probant pour le domaine linguistique (U99-101).

Enfin, à partir des souvenirs d'autres candidats qui proviennent de dossiers peu pertinents et parfois refusés par les experts, il ne faut pas, selon CoA, perdre de vue l'objectif et les destinataires du dossier de validation. Pour cela, il s'agit de faire comprendre qu'il ne faut pas confondre l'élaboration d'un bilan de compétences et les outils qui l'accompagnent (comme les cartes de compétences suggérées par des accompagnateurs du Centre de bilan), avec le dossier de validation à soumettre aux experts d'examen : « *ce que vous rendez, vous, c'est le dossier des preuves* » (U105). Cela sans par ailleurs dénigrer le travail de bilan : « *j'essaie de lui montrer que ces cartes peuvent l'aider (...) de valoriser aussi en disant oui, qu'il y a un certain nombre de personnes qui sont aidés, ça les soutient, c'est bien* » (U108).

Un candidat qui pose des questions inattendues

Sur l'ensemble de la SEA l'état affectif de CoA est « calme », mais des éléments de surprise ou d'inquiétude surgissent en lien avec des inattendus apparaissant au début de la SEA. À la différence de la plupart des autres candidats, DiRu a déjà récolté des informations sur les caractéristiques du titre à valider, et il a découvert qu'il y a une nouvelle dénomination de celui-ci. Ce qui le conduit à questionner le conseiller. Le Tableau 11 illustre cette dynamique, à partir du déroulement du récit réduit²⁰ des premières 15 U de CdE de CoA, ainsi que du détail des composantes des U1, 5 et 13. Au fil des unités, la question de DiRu suscite chez CoA d'abord une surprise et puis une inquiétude au regard de la précision de ses informations, et enfin des interrogations ultérieures sur la nouvelle question de DiRu concernant la valeur du titre acquis selon l'ancienne prescription.

²⁰ Les récits réduits sont des tableaux qui listent uniquement les [U] de Cours d'Expérience de l'acteur, sans indiquer les autres composantes du signe hexadique.

Tableau 11. Extrait du récit réduit des 15 premières U de CdE de CoA

U1. SURPRIS DE LA QUESTION DU CANDIDAT, LUI EXPLIQUE QU'IL Y A EU UN CHANGEMENT DE RÉGLEMENTATION DU TITRE				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(q) Qu'est-ce qu'il veut savoir ce candidat ?	Normalement les candidats n'ont pas des connaissances spécifiques sur les mutations des normes de formation. L'ensemble de ses connaissances concernant les changements des normes de la FP	(ra) DiRu est au courant qu'il y a une nouvelle dénomination/réglementation du titre (au) Préciser au candidat les implications du changement de normative du titre	(oi) Donner des informations sur le titre envisagé (ea) inquiétude-surprise (t. 11'58) Parce qu'il m'a un peu surpris au début	Question de DiRu concernant le fait qu'il veut s'inscrire pour le CFC de logisticien
<p>U2. Explique le fait qu'au moment DiRu pourra accéder seulement au CFC selon l'ancien règlement</p> <p>U3. Donne les informations tout en se souciant que celles-ci soient correctes</p> <p>U4. Explique le déroulement de l'entretien</p>				
U5. AYANT DES DOUTES SUR SES INFORMATIONS, VA VÉRIFIER SUR L'ORDINATEUR				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(q) à partir de quoi il est possible de suivre le parcours de logisticien ?	Incertitude sur ses informations Ensemble des informations sur les sites officiels ou repérer les infos sur les normes de formation	(au) Repérer les infos sur l'ordinateur (au) donner des informations précises à DiRu	(oi) Préciser au candidat les implications du changement de dénomination du titre (oi) Donner la meilleure information qu'il soit (ea) inquiétude	Doute de s'être égaré sur les informations concernant les délais de commencement du CFC sous la nouvelle dénomination
<p>U6. Satisfait d'être dans son bureau, accède à son ordinateur pour repérer les informations et les imprimer</p> <p>U7. Tout en expliquant ce qu'il cherche à vérifier, signale comment fonctionne le changement de dénomination des prescriptions</p> <p>U8. Confirmé dans sa position, signale depuis quand on peut faire la validation pour le nouveau titre (2010)</p> <p>U9. Signale à DiRu la juste pertinence de sa question initiale</p> <p>U10. Explique par un schéma les différences entre les deux normes et les délais de chacune</p> <p>U11. Tout en apercevant un peu de déception de la part de DiRu, avance dans son explication</p> <p>U12. Explique comment fonctionne l'évolution des changements de prescription des différents métiers</p>				
U13. UN PEU DÉSTABILISÉ PAR LES QUESTIONS DE DiRu, LUI PRÉSENTE DIFFÉRENTS CAS DE CHANGEMENT DE RÉGLEMENTATION				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(q) pourquoi il pose la question si sera reconnu ? (a) DiRu est incertain, nécessite d'être rassuré	Les informations récoltées sur l'ordinateur. Son impression précédente d'avoir donné toutes les informations nécessaires	(ra) DiRu a encore des doutes, malgré mes explications ...	(oi) Soutenir la prise de décision de DiRu (oi) Rassurer le candidat (oi) Valoriser le candidat (oi) Souligner à DiRu la valeur de son expérience	La demande de DiRu sur la reconnaissance des qualifications dans l'ancien titre
<p>U14 Tout en apercevant la préoccupation de DiRu, le rassure sur la reconnaissance de l'ancien titre</p> <p>U15. Confirmé à DiRu que dans son cas il n'y a pas de différences majeures entre les deux titres</p>				

Note : A l'intérieur du tableau il y a le détail des composantes des unités 1, 5 et 13. Les flèches indiquent les passages du cycle de recherche.

En particulier, à l'U1 la question de DiRu crée une rupture des anticipations habituelles de CoA sur l'état des informations des candidats, actualisant en même temps ses savoirs sur les temporalités de mise en œuvre des nouvelles ordonnances. Sur cette base, à l'U2 il explique les possibilités de validation selon l'ancienne prescription et, à l'U4 il essaie de revenir dans sa trame habituelle de l'entretien (il commence à décrire son déroulement). Mais une incertitude émergeant à l'U3 au regard de ses propres informations, ouvre une incitation à une recherche sur son ordinateur (U5). Confirmé sur sa position - les qualifications et les validations selon les nouvelles prescriptions pourront effectivement être activées seulement à partir du 2010 -, il rassure DiRu sur la pertinence de sa question initiale (à partir d'un discours interne concernant l'importance de valoriser le candidat). Il décrit ensuite, dans le détail, comment fonctionne la modification des prescriptions sur les qualifications professionnelles (U10-12) tout en percevant la déception de DiRu liée au long délai pour avoir une qualification selon la nouvelle prescription.

Un nouvel inattendu surgit à l'U13 : malgré les informations qu'il lui a données, DiRu a encore des doutes sur la valeur du titre obtenu selon l'ancienne prescription. À nouveau le conseiller se demande « *qu'est-ce qu'il veut ce candidat ?* » puis, tout de suite après, il fait l'hypothèse qu'il a besoin d'être rassuré. Dans les trois unités qui suivent il le rassure sur la valeur de la qualification qu'il peut obtenir selon l'ancienne prescription, tout en lui délivrant des informations complémentaires sur les conditions pour l'atteindre.

Un schéma doublement utile

Les éléments qui font signe pour CoA sont de deux catégories : (a) celles provenant du candidat : ses questions, son expression non verbale, ses récits de pratique, que nous avons commenté plus haut ; et (b) celles concernant sa construction progressive du schéma du parcours de validation (impliquant la métaphore du VOYAGE), qui devient en quelque sorte son support d'entretien. Ce schéma à destination du candidat, pour lui rendre visible le parcours de VAE, doit être réalisé en situation et non, par exemple, à partir d'une image préétablie : « *moi j'ai l'impression que quand on balance un schéma (...) tout fait, tout fini (...) on n'a pas étape après étape, où on peut s'approprier d'une part en écoutant, en regardant et puis en regardant même les lettres se détacher, parce que moi j'écris (et le candidat peut dire) 'ah tiens ! Qu'est-ce qu'il écrit?' En s'appropriant un peu les mots* » (U43).

Mais en plus de cette fonction informative/formative pour le candidat, il s'agit pour lui-même d'avoir un point d'ancrage « *je suis des fois (...) un petit peu désorganisé, mais quand je présente les choses, j'ai besoin de structuration* » (U70) ; alors le schéma « *c'est un support vraiment important pour moi* ». Cette construction progressive lui permet non seulement de montrer le parcours de la VAE au candidat, mais d'actualiser pour lui-même le déroulement des étapes de la SEA. Ainsi, émergent progressivement des éléments pertinents de sa Culture propre et des souvenirs reviennent quant à ce qu'il y a à dire, à faire, ou ce à quoi il faut faire attention.

13.3 Analyse du cours d'expérience de DiRu

13.3.1 Types d'engagement de DiRu

À partir des 106 unités identifiées concernant le CdE de DiRu, nous avons établi quatre catégories principales d'éléments ressortant de la composante Engagement, dont nous avons aussi établi la fréquence (Figure 16). « Comprendre », identifiée chaque fois que DiRu signale son intention explicite de saisir quelque chose qui vient de lui être présenté ; « recevoir du conseil ou du support » quand il manifeste l'intention d'être orienté ou aidé par le conseiller ; « faire comprendre » : quand il essaie de faire appréhender la spécificité de son travail ; « réussir », quand il se prononce à propos de son désir de s'engager dans le dispositif de VAE et/ou de réussir tout le parcours.

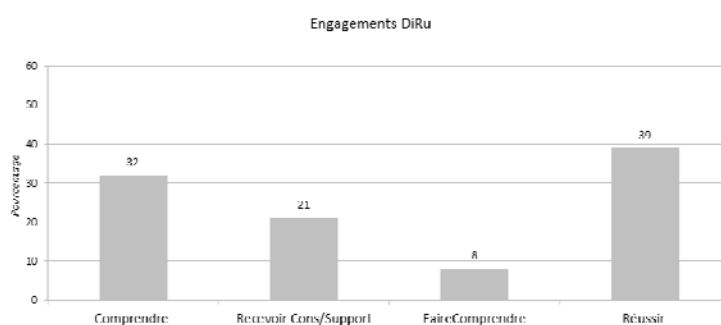


Figure 16. Engagements types issus du CdE de DiRu (émergeant dans la SEA avec CoA).

L'importante fréquence de l'intentionnalité « réussir » dans le CdE de ce candidat, indique que son attente lors de la SEA, n'est pas simplement d'arriver à comprendre la procédure de VAE pour éventuellement s'y inscrire. Comme il s'est presque déjà complètement engagé dans celle-ci, ses préoccupations concernent plutôt l'identification de tous les éléments qui d'une manière ou d'une autre pourraient le soutenir ou entraver la réussite de son projet. Comme il dit « *ça me stresse un peu de ne pas réussir* » (U103) et, comme cela est précisé à l'U11, son souhait est également de « *valider le plus possible (...)* *si je valide mes compétences professionnelles j'aurai beaucoup moins de cours à faire* ».

Avant de rencontrer le conseiller, il s'était déjà renseigné précisément auprès des collègues, en consultant des travaux déjà réalisés, même dans d'autres métiers, et en parcourant les réglementations sur la formation des apprentis : « *je me suis bien renseigné, avec des collègues qui l'ont fait bien sûr. Je me suis bien renseigné avant de rentrer dedans. De bien savoir les choses avant de me lancer où que ce soit...* » (U40). Comme il reconnaît à l'U103, « *moi (...) il faut que j'anticipe* ». En ce sens, l'intentionnalité de réussite est fortement entrelacée à son souhait comprendre pour bien faire et bien choisir. Alors, comme il connaît déjà la procédure dans ses grandes lignes, lors de la SEA il vise surtout la possibilité de trouver des indications « *concernant le chemin à suivre, quand on se retrouve là-dedans, on ne sait pas trop (...) qu'est-ce qu'il faut que l'on fasse? Quels cours on doit prendre? Donc justement, le but de cet entretien (...) c'était de me guider à peu près* » (U2). Il s'agit d'en saisir donc des éléments opérationnels, en comparant les informations reçues par les collègues à ce que lui dit le conseiller. De temps en temps il signale ce qu'il connaît « *parce que j'avais des collègues qui l'ont fait déjà aussi* » (U25) ou, dans d'autres cas il reste surpris pour les écarts entre ses informations et celles données par CoA : « *Je pensais que j'étais complètement à côté de la plaque, si je peux dire, je pensais qu'une évaluation des acquis serait sur place, parce que je sais qu'il y a deux experts qui étaient sur le lieu de travail parce qu'il y a d'autres collègues qui ont fait le CFC* » (U25).

Toujours en lien avec son souhait de réussir la procédure, il se questionne à plusieurs reprises sur ses choix. Il apprécie de recevoir du support de la part du conseiller : « *Ce que je trouve important, c'est qu'il me rassure, que l'expérience professionnelle, on peut la faire valoir et on ne va pas avoir besoin de faire les 3 ans comme font les apprentis* » (U13), mais il attend aussi des suggestions qui puissent l'aider à choisir la meilleure option. Par exemple au cours des U7 et 10, quand il questionne CoA sur les différences entre le nouveau et l'ancien titre et sur l'opportunité de choisir entre l'une ou l'autre option, ou bien à l'U67,

quand au cours de l'exploration du profil de qualification, il est incertain par rapport au domaine spécifique de son activité professionnelle entre 'stockage' ou 'distribution'. D'ailleurs, tout en étant ouvert aux suggestions de CoA, il reste souvent sur son choix, par exemple au regard de la possibilité de valider aussi la Culture générale par le biais d'un dossier : « *au bout d'un moment, je n'étais plus très sûr si je devrais faire la Culture Générale depuis le début ou de faire ce qu'il me conseille, d'essayer quand même d'éviter quelques modules au Centre de bilan, et pour finir je préfère quand même (suivre les cours)* » (U36). Ce qui prime dans ses décisions, est toujours son impression d'avoir ou pas des chances de réussir la démarche VAE.

Enfin, l'intentionnalité de faire comprendre son métier se présente plus rarement, bien qu'il le décrive celui-ci au cours de plusieurs unités. Car à nouveau son souci n'est pas de faire comprendre sa pratique au conseiller, mais d'apprendre à bien décrire son travail, toujours dans l'intention de bien rédiger son dossier pour avoir le moins de cours à suivre.

13.3.2 Traits typiques de l'expérience de DiRu

Nous présentons les autres éléments typiques de la dynamique de signification de l'activité de chaque candidat à partir aussi d'une figure, qui illustre trois composantes de celle-ci, à partir de son CdE lors de la SEA prise en considération (Figure 17). Dans celle-ci sont indiqués : les transformations de l'état affectif répertoriées à partir des éléments de l'Engagement ; le processus d'apprentissage répertorié à partir des différentes catégories de l'Interprétant [I] ; les inattendus, à partir des ruptures d'anticipation répertoriées dans la Structure d'Anticipation [A].

Un arrière-fond d'inquiétude marque plusieurs moments du CdE de DiRu. Cet arrière-fond est relié soit à des inattendus, soit à des moments où sont traités des sujets qui le préoccupent. Plusieurs questionnements émergent, presque toujours en concomitance à cette inquiétude, mais il y a aussi une importante activité d'intégration de nouvelles connaissances. L'état d'inquiétude semble d'ailleurs appartenir à un Engagement global du candidat, selon ce qu'il affirme : « *Moi tout me stresse de toute façon, je suis un stressé de nature...* » (U103). Ce qui ne l'empêche pas de conclure la SEA avec un sentiment de satisfaction et d'assurance sur la manière de s'organiser par la suite, supporté en cela par les indications de soutien venant du conseiller : « *l'on n'est pas seul, on est accompagné et que si l'on a un problème on peut le contacter directement par téléphone ou par email. Tout*

ça, ça nous met en confiance, parce que justement pour quelqu'un qui est un peu indécis comme moi, si quelqu'un vous montre qu'il sera là pour vous appuyer, ça me rassure » (U106).

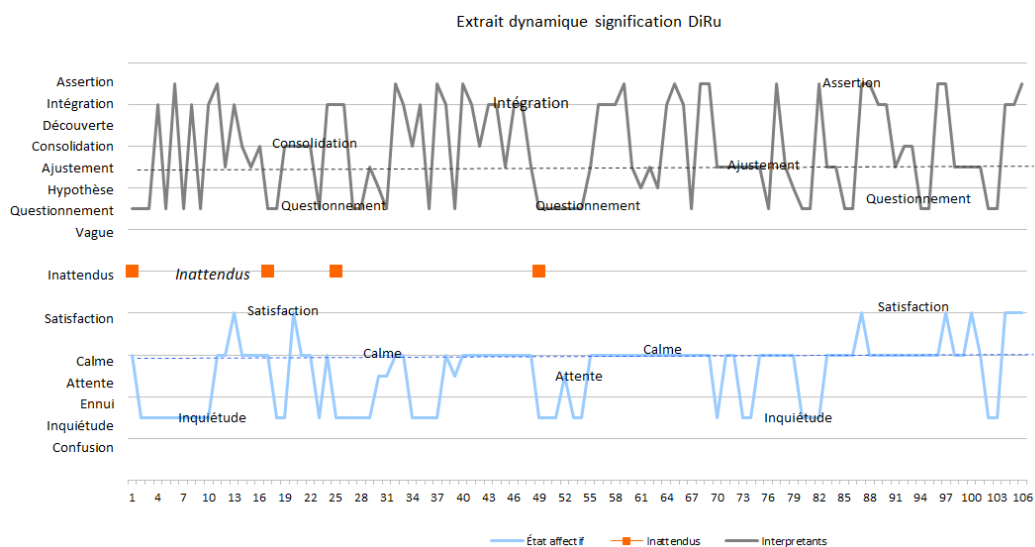


Figure 17. Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants, identifiés dans le CdE de DiRu. En bas est indiqué le nombre de l'U de CdE. À gauche figurent les catégories utilisées pour différencier les éléments de chaque composante. Pour repère, certaines catégories principales sont aussi reprises à l'intérieur de la figure.

Les inattendus se présentent notamment à quatre occasions : lors de la découverte en début d'entretien qu'il ne pourra pas se qualifier selon la nouvelle prescription ; à l'U17, quand il entend parler de dossier de validation tandis qu'il s'attendait à « cartes de compétences » ; à l'U25, quand il comprend que l'évaluation ne se fera pas sur place, et enfin à l'U49 quand il se perd avec le vocabulaire du conseiller à propos de son travail.

Ses dynamiques typiques de signification articulent deux dimensions principales : celle qui concerne la tension entre ses préoccupations et ses projets au regard de la réalisation de la validation, celle du repositionnement de sa Culture propre au regard des méthodes d'évaluation de ses acquis, qui passe aussi par une découverte de certaines spécificités du vocabulaire du profil de qualification du titre qu'il vise.

Les risques à éviter et les choses à faire

La préoccupation de faire « le bon choix » traverse ce candidat qui d'ailleurs avait déjà longuement exploré ce qu'il pouvait faire ou pas, pour mieux réaliser son projet. Notamment, en début de la SEA, il était vraiment préoccupé du fait que choisir l'option « ancienne prescription » aurait rendu impossible le suivi des cours correspondants : « *je ne comprenais pas très bien si je devais tomber à cheval, pile dans le changement (...) comme je dois faire une validation des acquis, je ne sais pas si j'aurai besoin de faire des cours (comment va se passer)* » (U5). Le risque de recevoir un titre moins valable le préoccupait également, au point de mal comprendre la réponse de CoA à sa question sur les différences entre le nouveau et l'ancien titre (Tableau 12) : DiRu prend en compte seulement une partie de la phrase de CoA (*je ne saurai pas vous dire...*) sans noter que le conseiller est en train de parler en général. Finalement, à l'U11 il se tranquillise : en fait ce titre sera reconnu.

Tableau 12. Extrait de l'U8 du CdE de DiRu

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

Note. À gauche les données des transcriptions de la SEA et de la séance de RSD avec DiRu. À droite cinq composantes du signe hexadique repérées pour cette U (il manque la composante [S] car elle ne contenait pas d'éléments).

La réflexion de DiRu autour des risques à prendre en compte, se manifeste notamment par son questionnement sur la validation par dossier de la Culture générale, domaine dont l'acquisition le préoccupe déjà au cas où il serait organisé selon la modalité classique. Il affirme : « *mes collègues (...) ils ont eu beaucoup de coup de main pour les faire (les examens en Culture générale) ils ont travaillé, ils ont cherché et puis, souvent ils allaient avec leur*

travail et puis ce n'était pas ça... mais pourtant ils pensaient que c'était bien... (...) J'en connais un qui (...) il galère parce qu'il est tout fier de lui, il arrive et on lui dit 'non ce n'est pas ça, il faut refaire ' (...) et c'est assez dur, même de ce que j'ai entendu parler, pour des personnes qui ont fait l'école en Suisse. Donc ça me fait encore plus peur » (U74). Parce que : « La Culture Générale n'est pas de savoir quelque chose, connaître la politique, ce n'est pas ça. C'est surtout de l'écrit... (il y a un thème et) Il faut le développer, il faut une introduction... tout ça » (U34).

En même temps, la question de l'écriture de son travail ne le préoccupait pas autant, car d'une part il avait bien saisi qu'il fallait « *le raconter dans les détails* » et d'autre part parce que : « *c'est plus facile d'écrire les étapes de notre travail que de l'expliquer oralement devant quelqu'un que vous ne connaissez pas. Il y aura des choses qui vont nous échapper, tandis que là vous notez et c'est agréable...* » (U87). Pour cela, tout support était pris en compte, comme par exemple la fiche jaune donnée par CoA : « *Eh bien je la regarde, je l'ai même regardé hier et ça me fait penser à ça, ça aide...* » (U97). Et, toujours dans son souci d'anticipation, ce candidat s'était déjà exercé en l'écriture à l'avance : « *Je le faisais déjà avant d'y aller (à la SEA), parce que franchement j'avais déjà plus ou moins des connaissances de ce qu'il fallait faire* » (U59).

Au cours de la SEA se manifestait aussi un dialogue interne et une activité d'imagination au regard des possibles situations de travail à décrire, ou des documents à intégrer dans son dossier (U23, 27, 61, ou 63, par exemple). Ce travail d'imagination, fluctuant entre le désir de réussite et la crainte des obstacles possibles, donnait lieu à un mélange d'émotions, comme signalé aux U30 et 31 : « *Je pense à beaucoup de choses franchement, (...) c'est un petit peu de mélange, quand on va dans un entretien comme ça, c'est que l'on a prévu de faire un cours qui n'est pas évident, donc la peur est là (...). Est-ce que je serai capable de faire mon dossier comme il faut?* ». Mais enfin, en se rassurant lui-même, il se dit : « *comme pour tout, je pense qu'il faut démarrer et puis après ça viendra* » (U32).

J'ai appris quelque chose de nouveau

À la suite des explorations préalables à la SEA, les connaissances de DiRu au sujet de la procédure de validation étaient plutôt avancées, et sa compréhension allait dans le sens de la validation : « *c'est le but de la formation pour adultes, c'est que j'ai fait 10 ans de magasinier et je me suis fait reconnaître mes compétences, les acquis, donc j'évite de faire des cours* » (U11). Son intention de bien comprendre, le portait à écouter avec beaucoup

d'attention les indications du conseiller, en cherchant à consolider et à étendre ses connaissances précédentes. Donc si, par exemple, par rapport au dossier de preuves, il en avait « *une vague idée (...) l'écrit, les tâches de A à Z, du métier que l'on fait* » (U16), tout au long de la SEA il s'est approprié des dimensions concrètes de cette élaboration, en étant satisfait des corrections de CoA « *j'ai l'habitude de dire 'on fait comme ça, on fait ça...' et lui me reprend' non ce n'est pas -on-, c'est -je-'* » (U20). Et au regard de l'évaluation, dont il s'attendait à ce qu'elle se fasse surtout par une observation sur place, il apprend aussi « *que le travail de l'expert c'est justement sur le dossier des preuves, le fameux dossier. Donc là j'ai appris quelque chose de nouveau dont je ne me doutais pas* » (U26).

À partir de sa surprise de découvrir à l'U17 qu'il ne s'agissait pas seulement de rédiger des « cartes de compétences », mais qu'il y a ce fameux dossier de preuve, il repositionne sa connaissance à ce propos : « *parce que quand il m'a parlé au départ de ce dossier des preuves... tous les collègues qui ont fait le cours ils ne m'ont jamais parlé du dossier des preuves, ils me parlaient toujours des cartes de compétences, et moi je pensais qu'il n'y avait que ça, les cartes de compétences. Donc je savais plus ou moins ce que c'était, d'écrire mon métier de A à Z je peux le dire. Et puis quand je suis arrivé et qu'il m'a parlé du dossier des preuves, eh bien je me suis dit que quelque chose n'allait pas. Mais bon, ça revenait au même à peu près, donc il me disait vous savez décrire? Je me demandais si c'était eux qui s'étaient trompés sur les cartes de compétences? Ou bien en fait ça s'appelle le dossier des preuves? Alors quand il est revenu avec les cartes de compétences, en fait il y en a 2! Très surpris je n'ai découvert que maintenant* » (U85).

Le repositionnement de ses connaissances concerne aussi des éléments concernant le rapport entre sa culture professionnelle et le vocabulaire du profil de qualification du titre. Il y a notamment un moment de déstabilisation quand, à l'U49, le conseiller, en passant en revue le profil de qualification, parle de stockage pour nommer des éléments qui, à son avis, font partie de la réception de la marchandise. Il essaye d'expliquer qu'il y a une différence (selon sa culture professionnelle) entre réception et stockage, ce qui n'est pas ainsi dans le profil, Alors : « *ça m'embête un peu, parce que ce n'est pas moi qui réceptionne la marchandise, c'est quelqu'un qui réceptionne la marchandise, qui la met à ma disposition pour que je la contrôle et que je fasse tout le reste. C'est automatique, je fais le conditionnement pour le stockage et je la remets en stock* » (U54). À ce moment il ne semble pas saisir que le langage du profil de qualification fait référence à des catégories plus générales, mais plus tard, après avoir écouté la liste des tâches liées au travail en logistique

(et s'être interrogé encore maintes fois sur la spécificité de sa pratique), il semble avoir saisi la modalité de catégorisation du profil et il conclut « *C'est clair, ce que je fais c'est le stockage, parce que la distribution n'a pas grand-chose à voir avec ce que l'on fait* » (U69).

13.4 Articulation des cours d'expérience entre CoA et DiRu

Dans l'analyse de l'articulation des cours d'expérience des deux acteurs, nous prenons en compte les dimensions consensuelles ou non consensuelles de leur dynamique de signification, en focalisant notre attention sur les éléments indiquant les compréhensions ou incompréhensions réciproques.

Pour ce qui concerne la rencontre entre CoA et DiRu, ce qui nous semble caractériser l'articulation de leurs cours d'expérience, c'est un aspect de complémentarité entre l'importance assignée de la part de CoA à la fonction de la SEA, comme lieu pour « donner la meilleure information » et l'attente de DiRu de comprendre dans les détails tout ce qui est nécessaire pour effectuer la procédure. Et bien que les deux aient été un peu déstabilisés par les inattendus du début de la SEA, il y avait complémentarité entre l'exigence du candidat d'être rassuré sur sa réussite et l'importance donnée par le conseiller aux indications des soutiens possibles. Pour les deux l'intention d'apprendre était également importante, pour le candidat car il désirait saisir concrètement comment « s'y prendre » dans la procédure, pour le conseiller car il avait intérêt soit à améliorer sa façon de conduire la SEA, soit à étendre ses connaissances sur les caractéristiques du secteur professionnel du candidat : « *je trouve intéressant parce qu'en fait il m'explique un système de stockage que j'ai découvert* » (U90).

Pour les deux il y avait concordance, bien qu'en proportions différentes, des connaissances au regard de ce qu'il faut faire dans la procédure de VAE : « *surtout savoir décrire en détail son propre travail* ». Concordance à laquelle avait contribué DiRu qui avait soigneusement exploré les caractéristiques de la procédure avant même la SEA, et aussi le fait que les pratiques de validation étaient assez répandues dans le contexte professionnel du candidat, comme le manifeste la richesse des informations données par ses collègues.

Une métaphore conceptuelle semble traverser aussi les dynamiques de signification réciproques au regard de la réalisation de la procédure de validation : faire la VAE c'est un

VOYAGE. Nous savons cela pour CoA, d'après l'analyse des métaphores conceptuelles des conseillers, alors que pour DiRu cette métaphore est exprimée dans quelques-uns de ses commentaires dans les séances de RSD, comme aux U2 ou 37 lorsqu'il parle du « chemin à suivre ».

Enfin, pour les deux acteurs la prégnance de l'expérience est affirmée comme source de compétences professionnelles, mais il demeurait un décalage au regard de sa fiabilité pour l'acquisition de savoirs plus « culturels » entre le conseiller et le candidat. Cela s'exprimait notamment dans la différence d'opinions à propos de la possibilité de valider la Culture générale par dossier, possibilité considérée comme réaliste pour CoA, et comme vraiment risquée par DiRu. D'ailleurs, les craintes exprimées par ce candidat au regard du domaine Culture générale du profil de qualification, évoquaient un rapport difficile à la formation formelle, signifiée comme trop abstraite, éloignée de l'expérience quotidienne, tandis que pour CoA la formation formelle semblait faire partie de l'ensemble des occasions de formation.

CHAPITRE 14

ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoB ET TeJo

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse du cours d'expérience du conseiller CoB et de la candidate TeJo dans la SEA prise en considération. Il est structuré en quatre sections.

La Section 1 présente le contexte de la SEA.

La Section 2 décrit l'analyse du cours d'expérience de CoB en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La Section 3 décrit l'analyse du cours d'expérience de TeJo en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La Section 4 présente une analyse de l'articulation des cours d'expérience de CoB et TeJo.

14.1 Contexte de la SEA

Dans cet entretien, le conseiller CoB rencontre TeJo, une candidate d'origine étrangère, âgée de 30 ans environ, qui avait déposé sa requête de validation pour un titre de formation professionnelle initiale dans le domaine de la vente, notamment le CFC de Gestionnaire du commerce de détail. La SEA a eu lieu le 30 mars 2009, dans un bureau du DQA et a duré 70 minutes. Les séances de RSD par autoconfrontation ont été réalisées peu de jours après.

Le titre visé par la candidate, relève de l'adaptation des métiers de la vente en Suisse qui, à partir du 2005 a réuni les anciens apprentissages de vendeur/vendeuse et de gestionnaire de vente. C'est la qualification pour les professionnels qui travaillent dans des magasins et comprend deux caractéristiques : le conseil à la clientèle et la gestion des marchandises. La formation formelle est de trois ans, et est organisée selon le modèle de formation duale (3.5 jours par semaine d'apprentissage en entreprise, 1.5 jour à l'école). Les enseignements des deux premières années sont donnés en tronc commun et la troisième année propose deux orientations à choix : conseil à la clientèle ou gestion des marchandises. Pour obtenir le CFC de gestionnaire de commerce de détail par VAE il faut démontrer des compétences dans les domaines suivants : Connaissances de l'entreprise ; Connaissances de l'assortiment ; Économie et société ; Conseil ; Gestion ; Langue nationale locale et une langue étrangère ; ainsi que les compétences spécifiques en Conseil ou Gestion selon le choix du domaine d'orientation (www.bds-fcs.ch; www.secsuisse.ch)

Dans la mesure où les pratiques de validation pour le CFC de Gestionnaire de commerce de détail n'ont commencé qu'en 2009, la candidate avait attendu une année après sa requête (déposée en 2008), avant d'être accueillie dans le dispositif. Elle avait par ailleurs reçu une lettre lui annonçant l'origine de ce retard. Pour sa part, le conseiller, tout en ayant actualisé ses connaissances selon la prescription récente, avait déjà conduit plusieurs SEA avec des candidats qui visaient ce nouveau CFC. D'ailleurs, ce changement de prescription avait influencé aussi l'organisation des formations complémentaires pour cette qualification qui, à l'époque, n'étaient pas encore toutes accessibles. Ainsi la candidate, que nous avons rencontrée en printemps 2011, n'avait pas encore terminé son parcours de validation, tout en ayant reçu l'acquis pour le dossier de preuves.

Dans l'entretien de restitution de l'analyse de ses données TeJo se plaint de ce retard, car elle aurait aimé aboutir plus tôt dans son projet. Elle signale aussi avoir apprécié les cours suivis jusqu'à ce moment-là, mais trouvait inintéressante l'élaboration du dossier de preuve. Elle considérait qu'il aurait été mieux d'aller l'observer en situation, plutôt que de lui demander de décrire en détail son activité.

14.2 Analyse du cours d'expérience de CoB

14.2.1 Types d'engagement de CoB

Nous avons analysé 135 Unités de cours d'expérience [U] de CoB. Pour la composante Engagement nous avons identifié transversalement les caractéristiques de l'état affectif et effectué une classification thématique et calculé la fréquence de chaque sorte d'intervention. Pour CoB, les interventions dans cette SEA se situent en priorité dans le domaine « information/formation » (Figure 18). Cette forme d'intervention, qui concerne les différentes facettes de la procédure de VAE, s'organise en quatre axes : différencier les procédures de validation des parcours formatifs ; accompagner la candidate à saisir que la procédure est sous sa responsabilité ; focaliser l'attention sur l'élaboration du dossier de preuves ; donner du concret.

C'est à partir de la phrase initiale de TeJo : *« je suis intéressée en fait par cette formation »* que pour CoA s'ouvre l'hypothèse que la candidate n'a pas saisi qu'elle va s'engager dans une procédure de validation et qu'elle assimile le DQA à un parcours scolaire. Cette hypothèse se confirme pas à pas, ce qui le porte à essayer de focaliser l'attention de la candidate sur la spécificité de la procédure de validation : *« elle ne saisissait pas que le jour où elle est venue, on pouvait l'inscrire directement. Donc, je lui explique le but de l'entretien : qu'on lui explique la procédure qui l'amènera jusqu'au CFC, et que finalement on fera son inscription à la fin (de l'entretien) »* (U2). Ainsi, il précise *« votre inscription peut se faire à n'importe quel moment de l'année puisque nous on n'est pas dans une logique de formation, on est dans une logique de validation des acquis... »* (U6).

En constatant, à l'U14, que *« ce qui l'intéresse ce sont les cours »* le conseiller précise plus expressément le sens de la VAE, comme dans les U30 et 31, où il dit à la candidate : *« vous vous avez déjà eu une expérience professionnelle où vous avez mobilisé un certain*

nombre de compétences pour arriver à faire telle, telle ou telle activité... (...). Et finalement, la validation des acquis, c'est de prendre cette expérience-là et que vous puissiez décrire comment vous faites vos activités, ou comment vous avez fait vos activités réelles (...) et à partir de cette explication-là, vous allez vous mettre en relation avec les domaines de compétences du CFC ». Le fait de percevoir, à l'U37, que TeJo « ne le comprend plus » le fait s'orienter vers des explications qui soulignent que la VAE n'est pas de « vous apprendre ou vous former sur des points que vous savez déjà. » (U38). Sa préoccupation de différencier entre VAE et parcours formatifs, est aiguisée par la découverte, à l'U103, que la candidate avait pris des informations chez une amie, mais que celles-ci n'étaient pas actualisées. Il se dit alors qu'on risque « d'essayer des plaintes » et précise à la candidate : « Alors faites attention parce que nous, notre procédure a beaucoup, beaucoup évolué (...) Maintenant c'est fini, c'est vraiment vous qui devez apporter la preuve la plus concrète (...) rester dans le concret de votre métier et des activités que vous avez faites » (U104).

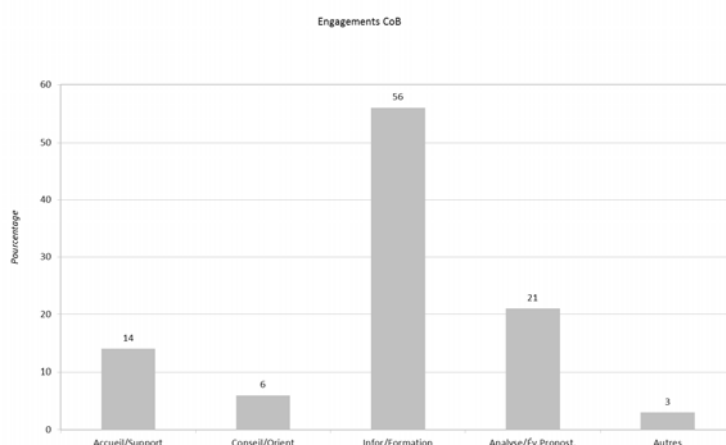


Figure 18. Engagements types issus du CdE de CoB (émergeant dans la SEA avec TeJo).

Les explications des différents éléments de la procédure, se rassemblent au moment où CoB précise que l'ensemble de celle-ci est sous la responsabilité de la candidate. C'est à elle de décider de s'y engager ou pas, mais par rapport aux exigences du CFC : « d'expliquer et de dire comment vous faites ou comment vous avez fait votre travail dans le cadre d'objectifs que vous devrez démontrer » (U7). Pour lui, il est important de signaler à TeJo que c'est aussi elle qui prend les décisions sur le domaine à valider : « C'est-à-dire que c'est

vous qui allez vraiment faire cette demande-là. Vous vous autoévaluez dans un premier temps. Vous estimez que vous avez, par exemple, une expérience dans la vente et dans le conseil. Vous dites à l'expert : « Là je souhaite être évaluée sur la vente et sur le conseil parce que je décris les activités telle page, telle page, (...), dans tel chapitre... ». (U36). Parce que, comme il le signale dans cette unité, lors de la séance de RSD : « il faut que je soutienne l'attention parce qu'il y en a beaucoup qui lâchent. C'est quelque chose d'important la demande. C'est eux qui font par exemple une demande de validation, mais ils peuvent finalement demander qu'une partie du CFC. Et ça (...) je dois reprendre 2 ou 3 fois l'explication pour vraiment qu'ils... ».

Notamment pour CoB la SEA est un lieu où il faut focaliser l'attention de la candidate sur l'élaboration du dossier (qu'il appelle aussi *rapport*) de preuves. Comme il montre dans son schéma typique, ce dossier est au cœur de la procédure et il faut donc amener les candidats à en saisir les caractéristiques essentielles, en faisant exercer, comme nous verrons plus loin, la description en première personne de l'activité professionnelle « réalisée ». Et il souligne aussi « *n'oubliez pas que vous faites ce rapport à destination de deux lecteurs, des experts professionnels. C'est important de voir à qui vous adressez ce rapport. Ce n'est pas pour vous* » (U56).

La préoccupation de « donner du concret », c'est-à-dire des éléments qui soient plus facilement perceptibles par la candidate, s'exprime de différentes manières :

- dans les U18-20, en positionnant devant elle le document illustrant le profil de qualification du CFC, tout en soulignant du doigt ou avec un crayon les parties qu'il traite au cours de son explication ;

- dans l'U23, dans le schéma qu'il trace tout au long de la description de la procédure, en inscrivant la position du DQA, car : « *c'est important de leur faire comprendre qui on est (...) qu'ils ne nous voient pas comme des choses un peu abstraites, on est là pour enregistrer les demandes. On les accompagne tout le long de la procédure* ».

- dans l'U24, sur le même schéma il inscrit également le nom de la candidate et du CFC envisagé : « *Oui, je l'écris vraiment, j'écris le nom complet. Vous vous appelez... on va vous amener au CFC qui correspond à votre expérience* ».

- dans l'U35, l'utilisation des exemples réels de dossiers de preuves est une façon de permettre à la candidate de « voir à quoi ça ressemble » : « *j'en fais voir maintenant (...) à*

chaque entretien, je pense que c'est important pour eux de voir concrètement à quoi ça sert un rapport de preuves. Qu'ils ne partent pas avec une fausse idée ou quelque chose d'encore assez abstrait. (...), qu'ils se rendent compte du travail qui est demandé ».

Le domaine d'intervention « d'accueil/support » s'exprime dans l'attention de CoB aux expressions non verbales de la candidate, pour saisir si elle comprend ou pas, ou dans le soin pris à expliquer les différentes étapes de l'entretien ainsi que dans la vérification régulière de la compréhension de ses explications. Il y a également une attention ponctuelle au langage de la candidate : il prend des notes des descriptions que TeJo lui fournit et les utilise ensuite pour se souvenir des éléments clés de son activité ou reprendre directement son langage quand l'interpelle. Comme il dit : *« je prends des notes pour pouvoir peut-être rebondir sur des choses plus tard »* (U10). Ainsi, quand il donne des exemples sur les activités qui pourraient être validées, il reprend les propos de TeJo : *« vous conseillez une cliente à une vente : comment vous la conseillez ? Quand vous faites la gestion ou lorsque vous mettez des marchandises en rayon, comment vous faites ? »*. Car, au départ *« j'ai marqué qu'elle faisait dans la vente, qu'elle faisait un peu de gestion de marchandise »* (U30). Il s'efforce aussi de la rassurer sur certains points, connus comme redoutés de la part des candidats, comme le dossier de preuves, dont il dit que sa rédaction va être *« un travail agréable »* (U57), ou bien en parlant de l'évaluation à l'U93 : *« ça va être plus un entretien entre collègues, où, effectivement l'évaluateur, l'expert, a un rôle d'évaluation, mais c'est plus un entretien avec des collègues où vous allez argumenter vos preuves »*. Son intention, comme signalé lors de la même unité, est *« qu'elle n'ait pas d'angoisse le jour de l'évaluation. Que tout roule, qu'elle ne les voie pas comme des vautours qui vont chercher midi à quatorze heures »*.

Le domaine d'intervention « analyse de la situation/évaluation pronostique » se manifeste dans les moments où il construit avec la TeJo l'hypothèse de la demande de validation par rapport au profil de qualification du CFC, ce qui lui demande aussi de la « conseiller » par rapport au choix de l'orientation entre Conseil ou Gestion. Notamment, comme TeJo aimerait être validée pour la Gestion, domaine dans lequel elle semble n'avoir pas beaucoup d'expérience, le conseiller lui signale : *« est-ce que ça vaut le coup de traiter d'une expérience que vous n'avez que depuis deux mois ? »* (U116).

Enfin les autres types d'engagement concernent surtout l'exigence d'améliorer sa pratique, qui s'exprime par exemple dans l'intention de pointer davantage l'importance du

dossier de preuves, au point de penser démarrer directement l'entretien avec la demande de décrire les activités professionnelles (U63), ou quand il s'interroge sur l'éventualité de réduire le nombre des documents à donner aux candidats (U125). Il y a également une intention de mieux comprendre l'activité professionnelle de la candidate. Ce qui fait qu'il s'intéresse aux modalités de gestion dans l'entreprise où elle travaille, ou qu'il essaie concrètement de l'imaginer dans son travail : « *Je me dis, elle travaille dans une boutique de vêtement en duty free (...) il y a des clients qui doivent être complètement pénibles* » (U44).

14.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoB

Dans l'ensemble du CdE de CoB nous avons identifié deux dynamiques principales : dans la première, CoB après avoir identifié que TeJo est arrivée dans une attente de formation, essaie de lui faire comprendre la spécificité des parcours de VAE ; (b) dans la deuxième il articule plusieurs cycles de questionnement, hypothèses et assertions au regard de sa préoccupation de saisir et faire exprimer à la candidate son « activité réelle ». Ces dynamiques sont ajustées à la trame habituelle des SEA, en fonction du temps qui passe : « *tu le sens, et quand tu commences à savoir que ça dure longtemps, je regarde sur la montre, si c'est ici, je regarde juste en face, si c'est dans le bureau, je me retourne... voilà comment je me repère* » (U106).

Elle fait quoi exactement ?

Le fait que la candidate pense que le dispositif de validation soit un parcours formatif n'est pas quelque chose d'inattendu pour CoB car, comme il signale, il est fréquent que des candidats arrivent avec la même attente. Par contre l'inattendu de cette SEA est la difficulté de faire décrire à TeJo son « activité réelle ». Cela engendre un cycle de recherche qui s'active dans l'U13, à partir des descriptions génériques de son travail par la candidate (alors CoB s'interroge sur ce « *qu'elle fait vraiment ?* ») et traverse presque toutes les unités du CdE (par exemple de l'U63 à l'U87, ce qui correspond à presque 10 minutes) et se conclut par l'impression de ce conseiller d'avoir trouvé une possible explication à cela (U110). Dans le Tableau 13 nous présentons quelques éléments de ce cycle de recherche, par les extraits du récit réduit du déroulement du CdE de CoB entre les U63 et 87, ainsi que le détail des composantes des U67, 71, 72, 84 et 110. Ce tableau montre l'engagement de CoB dans un questionnement progressif et la formulation d'une série d'hypothèses d'interprétation des

difficultés de la candidate, associé à des doutes sur la manière d'avancer dans l'entretien. Cela débouche sur une nouvelle interprétation et un sentiment de satisfaction d'avoir trouvé une modalité pour faire décrire à TeJo son « activité réelle ».

Le cycle de recherche débute à l'U67 quand CoB, ayant passé presque une vingtaine de minutes à présenter la procédure générale de VAE, les exemples de rapports de preuves et avoir insisté sur la différenciation entre validation et parcours formatif, entame le questionnement à propos de l'activité réelle de la candidate, lui demandant de décrire une de ses dernières journées de son travail. Il s'inquiète alors rapidement car, malgré son effort pour l'orienter vers un événement précis, TeJo parle toujours de son travail de façon générale et à la troisième personne. Cet inattendu l'interpelle, car habituellement les candidats focalisent rapidement sur les détails de leur pratique. Il commence alors à se demander (un ouvert de recherche est activé) comment amener la candidate à parler en première personne et il avance dans son questionnement, en s'apercevant également que TeJo a tendance à s'appuyer sur les procédures plus qu'à parler de sa pratique (U70).

À l'U71 il est pour lui évident que TeJo ne comprend pas ses questions, qu'elle « est perdue ». Émerge alors un conflit entre deux éléments de sa Culture propre et de son Engagement : faire comprendre l'importance de décrire son activité professionnelle à la première personne » et « Accueillir et rassurer la candidate » (ce qui implique de ne pas la déstabiliser). Cette incertitude sur ce qu'il convient de faire s'atténue à partir de l'hypothèse que probablement les activités abordées précédemment n'étaient pas assez proches de la pratique quotidienne de la candidate. Lui répondant à propos du fait que celle-ci avait souligné « *nous avons des bouquins qu'on doit suivre, des procédures* » il essaie de l'orienter vers une activité précise : « *Et, donc ça je comprends bien, c'est la procédure, n'importe qui peut le faire. Mais vendredi dernier, pour cette mise en place particulière, comment vous avez procédé dans un premier temps ?* ».

Tableau 13. Accompagner à décrire son travail « à la première personne »

U.63 Questionne TeJo sur son activité de travail la plus récente				
U.67 S'INQUIÈTE CAR TeJo CONTINUE À DÉCRIRE SON TRAVAIL À LA TROISIÈME PERSONNE				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(q) Pourquoi TeJo décrit toujours son activité professionnelle de façon générique	C'est important que la candidate saisisse qu'il faut parler en première personne. Normalement, les candidats comprennent assez vite qu'il faut décrire leur travail en première personne. L'ensemble de ses connaissances sur les entretiens d'explicitation	(ra) TeJo n'arrive pas à décrire son activité en première personne. (au) solliciter la candidate à parler à la première personne. (ae) Comprendre pourquoi TeJo n'arrive pas à parler en première personne	(oi) Faire comprendre l'importance de décrire son activité professionnelle à la première personne. (or) Trouver une façon d'amener TeJo à parler en première personne. (ea) inquiétude	Les descriptions de TeJo en troisième personne
U.68 Continue à questionner TeJo sur les détails de son activité				
U.69 Essaie de préciser à TeJo ce qu'elle doit décrire				
U.70 S'aperçoit que TeJo a besoin de faire référence aux directives				
U.71 EN S'APERCEVANT QUE TeJo EST « PERDUE » IL NE SAIT PLUS SI INSISTER OU NON DANS LE QUESTIONNEMENT AVEC ELLE				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(a) ... elle est perdue... (q) Comment je vais récupérer le truc ? Je ne sais pas, j'insiste, je me demande si je dois insister... (h) Les activités abordées en précédente, n'étaient pas assez proches de l'activité quotidienne de la candidate	C'est important que la candidate saisisse qu'il faut parler en première personne. Il ne faut pas déstabiliser les candidats	(au) solliciter la candidate à parler à la première personne. (ae) Comprendre pourquoi TeJo n'arrive pas à parler en première personne	(or) Trouver une façon d'amener TeJo à parler en première personne » (oi) rassurer la candidate (or) Trouver une façon d'amener TeJo à parler en première personne (ea) inquiétude	L'attitude interrogative de TeJo face à ses questions
U.72 QUESTIONNE TeJo SUR DES ÉLÉMENTS QU'IL PENSE SOIENT PLUS PROCHES DE SON ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(a) Il faut trouver le bon exemple qui permet à la candidate de parler en première personne	L'ensemble de ses connaissances sur les entretiens d'explicitation. L'ensemble de ses expériences précédentes au regard des descriptions de la part des candidats	(au) solliciter la candidate à parler à la première personne. (au) écouter la candidate. (au) poser des questions sur un exemple différent du précédent	(oi) Faire comprendre l'importance de décrire son activité professionnelle à la première personne. (or) Trouver une façon d'amener TeJo à parler en première personne »	La difficulté de TeJo à parler en première personne / l'hypothèse de l'Unité précédente
U.76 Continue le questionnement tout en étant satisfait que TeJo commence à citer des éléments plus concrets				

Tableau 13. Continuation

U.77 Continue à questionner TeJo pour l'amener à parler en première personne, tout en étant inquiet car elle ne le fait pas				
U.78 Explique à TeJo l'importance de détailler son activité à partir des cas particuliers				
U.79 Constate avec déception que TeJo continue à parler à la troisième personne				
U.80 Se rend compte qu'il faut arrêter, qu'on ne peut plus aller de l'avant avec la tentative de faire expliciter TeJo				
U.81 Reprends en termes généraux le discours de l'importance de parler en première personne				
U.82 Se sent contrarié par l'affirmation de TeJo				
U.83 S'interroge sur quoi faire maintenant				
U.84 PENSE QUE LE DOMAINE DE LA GESTION N'EST PROBABLEMENT PAS LE PLUS PROBANT POUR TeJo				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(h) Peut être que la difficulté de TeJo est liée au fait qu'elle n'a pas assez d'expérience dans le domaine de la gestion	L'ensemble de ses connaissances sur les différents domaines du CFC visé	(au) essayer de faire décrire à TeJo des expériences dans un autre domaine professionnel	(oi) Faire comprendre l'importance de décrire son activité professionnelle à la première personne (or) Trouver une façon d'amener TeJo à parler en première personne »	La difficulté de TeJo à parler de son activité professionnelle à la première personne
U.85 Questionne TeJo sur ses activités dans le domaine de la vente				
U.86 Constate que TeJo parle plus facilement en première personne d'un exemple dans la vente				
U.87 CONTENT CAR TeJo A « SON EXEMPLE »				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(a) TeJo est plus à l'aise pour raconter son activité dans le domaine de la vente	L'ensemble de ses connaissances sur les entretiens d'explicitation et sur la manière de décrire l'activité réelle	(au) avancer dans le questionnement sur l'exemple de la vente	(oi) Expliquer comment décrire l'activité professionnelle (oi) Faire comprendre l'importance de décrire son activité professionnelle à la première personne	La narration de TeJo qui est plus « vivante » et à la première personne
U.110 EN ÉCOUTANT TeJo IL COMPREND POURQUOI ELLE AVAIT DE LA PEINE À DÉTAILLER SON ACTIVITÉ EN GESTION				
[I]	[S]	[A]	[E]	[R]
(a) TeJo avait des difficultés à parler de son activité de gestion en première personne car elle ne le pratique pas beaucoup.	L'ensemble de ses connaissances sur les caractéristiques de l'orientation gestion dans ce CFC L'ensemble des connaissances construites auparavant sur TeJo	(au) avancer dans le questionnement par rapport aux activités exercées par TeJo (ae) que TeJo choisisse l'orientation conseil à la clientèle	(or) Vérifier si l'activité de la candidate est en lien avec le profil du CFC souhaité	L'affirmation de TeJo qui dit qu'elle ne s'occupe pas vraiment de gestion de marchandise
(c) Si une personne ne sait pas détailler son activité professionnelle de façon concrète, cela signifie qu'elle n'a pas assez d'expérience	Si une personne ne sait pas détailler son activité professionnelle de façon concrète, cela signifie qu'elle n'a pas assez d'expérience			

Note. Extrait du récit réduit des Unité de CdE de CoB, à l'intérieur duquel il y a le détail des composantes des unités 67, 71, 72, 84 et 110.

À l'U72 il lui semble que TeJo cite des éléments plus concrets, mais il s'aperçoit ensuite avec déception qu'elle reprend le discours en troisième personne, sans détailler son activité. Il se dit qu'il faut arrêter (U80). Il abandonne alors le questionnement pour présenter de façon générale l'importance de parler de ce qu'on fait soi-même : « *Nous* » c'est une équipe. *Ce que je veux savoir c'est 'vous', comment vous faites particulièrement vous* » (U81). La réponse de TeJo, qui insiste sur le fait que les procédures « *sont pour tout le monde les mêmes* » l'inquiète encore plus. Il se demande comment faire, comment procéder dans la suite de l'entretien. Émerge alors une autre hypothèse : les questionnements précédents concernaient davantage le domaine de la gestion, mais il est possible que l'expérience de TeJo soit plutôt dans le conseil à la clientèle. Il lui demande alors : « *peut-être que pour la vente vous avez d'autres expériences plus particulières. Par exemple, est-ce qu'il y a une vente qui vous est arrivée et dans laquelle vous estimez avoir montré votre...* » (U84). Finalement TeJo décrit en détail une situation concrète de conflit avec une cliente, et CoB, tout en étant satisfait que la candidate ait trouvé « son exemple » l'incite à préciser non seulement les activités faites mais aussi les motivations de ses choix.

C'est à l'U110, au cours de l'exploration du profil de qualification du titre, pour établir une hypothèse sur les domaines sur lesquels demander une validation et ceux pour lesquels demander un cours, que CoB comprend toute la difficulté de TeJo. À sa demande explicite : « *Est-ce qu'il vous est arrivé une fois ou deux de faire des commandes ?* » elle lui répond que non, presque jamais. Alors il se dit : « *c'est marrant... elle disait (en début de l'entretien) 'oui, je fais pas mal de gestion de marchandise, l'accueil, le coaching' (...) mais quand je lui demandais de détailler la mise en rayon, la mise en place, tu voyais que ça se bloquait. Une fois qu'on a été dans le conseil de clientèle, (ça allait) tout de suite... Et puis là, tu fais l'hypothèse, (et) finalement... (on lui demande) « Vous avez fait un peu de gestion de marchandise, de commande ? », « Non, je n'ai rien fait de commande ». Voilà...* ». Ce constat, qui lui permet d'interpréter la difficulté de TeJo comme liée au fait qu'elle n'avait pas assez d'expérience de gestion, l'amène aussi à consolider un aspect de sa Culture propre que nous résumons en ces termes : « on ne peut pas décrire en détail, à la première personne, les activités dont on n'a pas une expérience suffisante ».

14.3 Analyse du cours d'expérience de TeJo

14.3.1. Types d'engagement de TeJo

Dans l'ensemble des 76 Unités identifiées dans le CdE de TeJo, pour la composante Engagement nous avons établi quatre catégories principales : « comprendre », identifiée chaque fois que TeJo manifeste son intention de saisir quelque chose qui lui est présenté ; « récolter », quand elle exprime l'intention générale de recueillir ou « enregistrer » des connaissances ; « réussir », quand elle se prononce à propos de son désir d'être acceptée dans le dispositif, de s'y engager, de réussir tout le parcours. La catégorie « autres », regroupe les éléments qui n'entrent pas dans les trois catégories précédentes.

La Figure 19 montre que TeJo est également investie entre « récolter et comprendre ». C'est d'abord son intention de récolter qui s'actualise, car elle s'attendait seulement à recevoir des informations : « *je pensais que ce serait un entretien pour m'expliquer le cours, comment c'est, toutes les bases (...) en fait pour moi je m'attendais vraiment à un entretien d'information* » (U1).

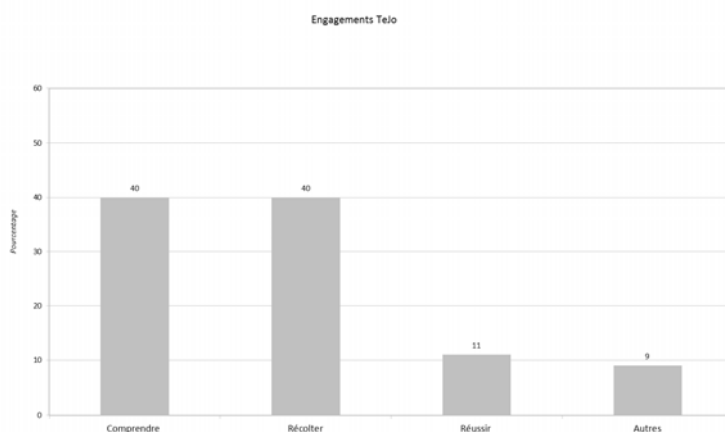


Figure 19. Engagements types issus du CdE de CoB (émergeant dans la SEA avec TeJo).

D'ailleurs, au regard de la procédure, tout au long de son année d'attente, elle avait cherché à se renseigner : « *Si vous voulez, c'était plus ou moins clair parce que je savais un petit peu comment ça se passe. Je me suis renseignée au sujet de ce cours (...) auprès des amis qui ont fait ce cours auparavant, mais par contre ils m'ont envoyé une lettre en disant*

comme quoi ils sont en train de changer tout le système (...) je ne savais pas comment ça allait se passer exactement, mais plus ou moins, j'avais cette idée » (U7). Elle comparait souvent les informations données par le conseiller, avec celles reçues de ses amies, en retrouvant des confirmations surtout au regard des composantes des domaines de formation : *« je savais déjà, parce que je me suis renseignée un petit peu avant par rapport aux sujets que nous allons étudier »* (U14).

Dès le début de la SEA TeJo est confrontée à des inattendus : le fait que cet entretien soit déjà en soi un commencement de la procédure, et qu'il ne s'agira pas seulement de cours. La préoccupation de comprendre, qui n'était probablement pas son intention prioritaire, devient de plus en plus présente au cours de la SEA. Cette préoccupation se mêle parfois à de la curiosité, comme quand CoB lui annonce qu'il y aura un rapport de preuves : *« j'étais curieuse, car je ne sais pas... Je reste... Je le suis, j'écoute (...) avec la curiosité de voir à quoi ça ressemble »* (U17). Cela dans une dynamique de récolte ou « d'enregistrement » comme elle le dit à l'U20 : *« j'enregistre l'information et après j'imagine »*.

D'autres fois, bien qu'essayant de comprendre, elle n'y arrive pas. Elle s'interroge alors avec inquiétude sur les raisons des questions de CoB portant sur la façon dont elle effectue son travail : *« je ne sais pas où il voulait venir. Je ne comprenais pas la logique de cette question (...) 'qu'est-ce que vous faites ?' c'est trop vaste pour moi »* (U11). Dans ce cas, et aussi lorsque le conseiller lui parle de l'évaluation du rapport de preuves, l'attente se teinte d'incertitude, de crainte ou de confusion, comme elle le signale à l'U21 ; au point que lorsque le conseiller, souhaitant l'encourager, lui dit que la rédaction du rapport va être un « travail agréable », elle comprend le contraire : *« vraiment ça m'a fait peur (...) surtout qu'il m'a dit que ce ne sera pas toujours agréable. (...) Il ne faut pas dire que ça ne va pas être agréable, parce que je suis sortie de là... »* (U27).

Les documents officiels montrés par CoB lui semblent beaucoup plus utiles pour comprendre : elle les regarde avec attention et pense qu'ils permettront de s'organiser pour suivre la procédure *« pour que je comprenne mieux mon parcours, à quoi il va ressembler, ça c'était assez utile... »* (U13), tandis que les exemples des dossiers de preuves ne lui paraissent pas assez clairs : *« de toute façon je ne comprenais pas ces dossiers « (...) peut-être (serait-il nécessaire) d'aller un peu plus dans le détail... »*

La préoccupation de réussir, qui accompagne celle de comprendre, se manifeste également par sa volonté d'arriver à prévoir comment s'organiser dans le temps, pour

suivre le cours ou pour réaliser les différentes étapes de la démarche. À l'U15, tout en se satisfaisant d'avoir un délai de quatre mois pour la rédaction du rapport de preuve, elle s'interroge : « *j'étais en train de réfléchir à comment je vais faire tout ça* ». Elle avait déjà prévenu son employeur de son intention de se former davantage et en avait reçu l'autorisation. Et elle était contente et résolue à s'engager : « *Si j'ai décidé, je vais faire (...). Moi, je suis sûre. C'est pour ça que je me suis inscrite dans cette école, c'est pour ça que j'ai commencé cette démarche* » (U77). Cet Engagement ressort aussi d'un souci de développement de carrière professionnelle : elle vise, comme annoncé à l'U59, à travailler davantage dans la gestion.

Par rapport aux ouverts catégorisés comme « autres », nous avons repéré avec une certaine fréquence l'intention *d'exprimer et soutenir sa position*. D'une part elle précise que ses attentes étaient différentes, ou signale quand elle n'a pas compris, de l'autre elle prend position vis-à-vis des opinions du conseiller qu'elle ne partage pas : « *je suis en train de lui expliquer. (...) parce que dans les grandes sociétés ça existe les procédures. Et ce qu'il voulait savoir de ma journée, je lui ai expliqué, mais c'est toute une procédure* » (U42). Elle garde également son impression qu'elle pourrait aussi valider l'orientation « gestion » : « *bien sûr, c'est mieux si je valide quelque chose où j'ai plus d'expérience mais je pense, le deuxième thème (gestion) je peux aussi le valider* » (U64).

14.3.2 Traits typiques de l'expérience de TeJo

Nous présentons des éléments saillants de la dynamique de signification de l'activité de chaque candidat dans la Figure 20, qui illustre trois composantes de celle-ci, à partir de son CdE lors de la SEA prise en considération. Dans cette figure sont indiqués : les transformations de l'état affectif répertoriées à partir des éléments de l'Engagement ; le processus d'apprentissage répertorié à partir des différentes catégories de l'Interprétant [I] ; les inattendus, à partir des ruptures d'anticipation répertoriées dans la Structure d'Anticipation [A]. Nous avons positionné les trois courbes dans la même figure pour faciliter une lecture comparative des éléments émergeant au cours de la SEA.

L'ensemble des courbes concernant le CdE de TeJo montre que le sentiment initial de satisfaction (elle se contentait de commencer enfin la procédure, après avoir attendu des mois) est remplacé pendant une période par l'attente et l'inquiétude et même de la confusion et désorientation, face aux inattendus qui surviennent. Cet état affectif, qui

traverse presque toute la première moitié de la SEA, s'atténue dans la seconde partie, bien qu'il y ait encore des unités dans lesquelles l'inquiétude rejaillit (par exemple au moment où est passé en revue le profil de qualification du titre, pour en chercher les correspondances avec la pratique de la candidate). Enfin l'état affectif se stabilise en un sentiment de calme et parfois de satisfaction en fin d'entretien.

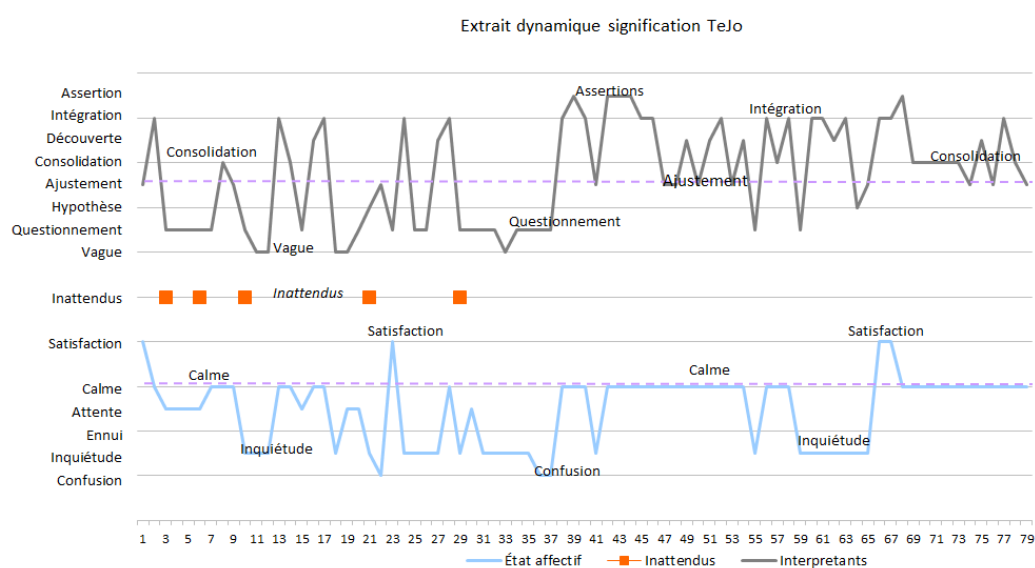


Figure 20. Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants, identifiés dans le CdE de TeJo. En bas est indiqué le nombre de l'U de CdE. À gauche figurent les catégories utilisées pour différencier les éléments de chaque composante. Pour repère, certaines catégories principales sont aussi reprises à l'intérieur de la figure.

Les inattendus différents qui surprennent TeJo sont ceux qui suscitent sa curiosité et de l'attente, et ceux qui la déstabilisent. Dans la première catégorie on trouve les indications du début de la SEA, notamment le fait que la procédure commence au moment de cet entretien et qu'on aura à faire avec la « validation des acquis », formulation qu'elle entend pour la « première fois » (U6) ; dans la deuxième on trouve le fait qu'elle se sent déconcertée par les questions sur son activité professionnelle (U10, 29), et sa découverte (à l'U21) de l'importance et du type d'évaluation qui concerne le rapport de preuve. Nous interprétons ces inattendus dans le cadre de la principale dynamique typique qui traverse son CdE, décrite dans les prochaines pages : la découverte que la procédure qu'elle était en

train d'entamer sortait d'un cadre scolaire « classique ». Cette découverte contredit sa Culture propre au regard de ce qu'il faut faire ou ne pas faire lorsqu'on entame une formation. Culture à partir de laquelle Tejo essaye de constituer des liens, sans vraiment y parvenir, avec les nouvelles connaissances qui lui propose CoB.

Quand on va à l'école il faut se préparer

« Être préparée - se préparer - ou - ne pas être préparée » sont des ouvertures de son Engagement, souvent évoqués par Tejo. D'abord elle voulait s'inscrire à une école « *je me suis déjà préparée à faire une formation, suivre des cours. Comme ça n'a pas marché... (alors je suis venue au DQA)* » (U51). Elle avait aussi recherché des informations auprès d'amis et sur internet au cours de l'année précédant la SEA. Sachant qu'il y avait eu un changement de prescriptions elle s'attendait à du nouveau par rapport aux informations déjà récoltées. Elle anticipait qu'il y aurait des inattendus... prévisibles, portant sur l'organisation « des cours » ou des « matières à étudier ». Les inattendus qui suscitent sa curiosité ou ses attentes sont en lien avec cet horizon de possibles, comme par exemple l'explication générale sur la VAE proposée par CoB. Cette explication est entendue, et elle découvre un nouveau domaine de connaissances qu'elle a l'impression de pouvoir assimiler à ce que lui ont expliqué ses amis : « *alors je savais que ça serait en fait que je vais passer des examens par rapport aux expériences, mes expériences déjà acquises* » (U7). En même temps quelque chose lui échappe... tout au long des explications de CoB (sur la VAE) elle est en attente de mieux comprendre (elle utilise aussi l'entretien d'AC comme une sorte de « répétition » restant très attentive aux explications qu'elle ré-écoute) et elle arrive de temps en temps à « se faire une image » comme elle le signale à l'U16 quand CoB cite des exemples de sa pratique professionnelle à elle.

Mais le « concret » de la validation la laisse désemparée. D'abord l'importance qu'elle donne à « se préparer » rend presque inconcevable la possibilité de se soumettre à des « examens » sans suivre des cours. Quand le conseiller lui explique comment rédiger le dossier de preuve : « *à la lecture de votre dossier de preuve, (les experts professionnels) vont pouvoir dire si vous avez atteint ou non le niveau pour chaque domaine* », elle se dit « *c'est quand même difficile, sans suivre le cours, je me suis dit : 'ça va être vraiment difficile. Si je ne veux pas faire le cours est-ce que je vais arriver ?'* » (U21).

Elle ne s'attendait pas à ce qu'on la questionne sur son travail et n'en comprend pas les raisons : « Je n'étais pas préparée, je suis venue pour un cours d'information plutôt et je ne

me suis pas préparée pour ça (les questions) (...) Tout au long pour moi c'était mystère. Je me suis dit : « C'est bizarre pourquoi il pose ces questions ? » (U11). Plus tard aussi : « Pour moi c'était une question qui était inattendue, vraiment. Une question comme ça... Peut-être que pour lui c'est facile, mais pour moi, quand je ne suis pas préparée, je ne savais pas où il voulait venir en fait. Cette question, je ne comprenais pas son but » (U29).

Dans plusieurs unités (entre les U29 et 37) tout en continuant à essayer de répondre à CoB, donnant l'impression de vivre tout ça comme une sorte d'examen, non seulement elle ne parvient pas à saisir comment décrire son activité de manière correcte, mais elle n'arrive même pas à formuler des hypothèses qui lui fassent entrevoir la signification de ce questionnement. Elle reste dans le vague, ressentant souvent de la confusion, et ce sont alors des assertions de sa Culture propre, relatives à « comment poser les questions » qui s'actualisent : « *Je suis venue pour un entretien d'information et je me retrouve à chercher à raconter mes jours, et pour moi ce n'est pas quelque chose, comme pour tout le monde, où je travaille et je me réveille le lendemain en me disant qu'est-ce que j'ai fait hier. Au travail, il y a des choses qui arrivent, mais pour ce genre de questions, il faut que je me prépare pour réfléchir : voilà, ce qui m'est arrivé, ce que j'ai fait exactement. Parce que c'est un travail, si vous faites tous les jours la même chose, vous avez des clients... Ce n'est pas que ça vous reste toujours dans la tête. Après, il faut réfléchir sur certains points pour pouvoir répondre. (...) Pour moi c'était flou en fait* » (U33). Pour sortir de ce vague, les exemples concrets de rapport de preuve ne semblent pas l'aider. Elle en prend connaissance mais ils lui semblent également flous et elle aimerait avoir davantage de détails.

C'est à l'U38 (Tableau 14) qu'elle « découvre » qu'il faut raconter son activité en détail, même si cela avait été présenté par CoB à plusieurs reprises lors de son explication générale. Ayant compris cela, elle se sent davantage confiante et tranquille, et continue à répondre aux questions de CoB en ayant l'impression d'être sur la bonne voie. C'est avec inquiétude qu'elle se rend compte, à l'U41, que ce n'est pas encore cela qu'il attend. S'actualisent alors les savoirs de sa Culture propre : « le travail est toute une procédure – il faudrait que le conseiller écoute mes explications ». Et en même temps elle saisit ce nouvel élément : non seulement il faut raconter son activité en détail, mais il faut : « expliquer la situation que j'ai fait moi ». Dans le CdE de TeJo s'active une activité de signification, au cours de laquelle des parties de la culture de la validation sont mises en lien avec sa Culture propre.

Tableau 14. Il faut raconter son activité en détail.

SEA TeJo&CoB	rsdTeJo	[R]	[U]	[E]	[A]	[S]	[I]
CoB : D'accord. Si vous voulez, nous ce qu'on attend de vous, c'est que vraiment vous puissiez détailler ce qui vous est arrivé dans un moment particulier. (...)	TeJo : Voilà, là, je commence à comprendre où il veut en venir. Pour moi, ce serait beaucoup plus clair si lui, avec cette phrase, il avait commencé à introduire, me dire : « voilà, c'est ça, ça et ça et j'aimerais que tu m'expliques (...) plus dans les détails »	L'explic ation de CoB sur les raisons de rentrer dans les détails	U 38. A l'impressi on de commenc er enfin à comprend re comment il faut décrire son activité	(or) Compren dre comment rédiger le rapport de preuve (ea) Sentiment d'avoir compris ce qu'il faut faire/dire	(au) rédiger son rapport de preuve avec beaucoup p de détails sur son activité	Il faut expliquer aux gens ce qu'on s'attend d'eux	(i) Dans le rapport de preuves il faut décrire son activité professionn elle dans les détails (a) Pour moi, cela aurait été plus clair s'il avait commencé son introduction avec cette phrase
			U 39				
			U 40				
CoB : (...) ce que je veux savoir c'est vous comment vous faites particulière ment vous. TeJo : Mais si c'est une procédure... pour tout le monde la même... !	TeJo : (...) Maintenant, quand je comprends mieux, je peux expliquer la situation que j'ai fait moi, en fait	L'affirm ation de CoB sur l'import ance de ne pas parler en troisième person ne.	U 41. Il a l'impressi on d'avoir mieux compris comment raconter son travail	(or) Compren dre comment rédiger le rapport de preuve (ea) confiance	(au) Apprend re commen t décrire son activité	(i) Maintenant, quand je comprends mieux, je peux expliquer la situation que j'ai fait moi, en fait	

Note. Composantes des U38 et 41 du CdE de TeJo. À gauche les données de synchronisation des transcriptions de la SEA et de la séance de RSD de TeJo ; à droite les composantes du signe hexadique repérées pour ces unités.

TeJo peut ainsi commencer à se préparer, et se faire une image : « *Quand je raconte, quand je pense à quelque chose, je dois retrouver des images, voir le film. C'est la même chose quand j'étudie. Après je dois retrouver dans ma tête cette partie* » (U44). Dans cette imaginaire, l'expérience ou le passé ne semblent pas l'intéresser : c'est l'avenir qui prime,

l'envie d'aller vers de nouveaux cours (elle est satisfaite au moment où CoB traite cela) qui semblent l'intéresser aussi dans un visé de préparation à une nouvelle position professionnelle. Et c'est peut-être cette intention qui la porte à montrer davantage qu'elle s'occupe de gestion, à insister sur son choix de valider ce domaine bien que dans celui-ci, elle n'ait pas autant d'expérience comme dans le conseil à la clientèle. L'orientation-conseil c'était son activité passée, la gestion c'est son futur travail, comme signalé à l'U59 ; et celui qui l'intéresse le plus car il offre davantage de possibilités de devenir cadre.

14.4 Articulation des cours d'expérience entre CoB et TeJo

Dans l'analyse de l'articulation des cours d'expérience des deux acteurs, nous prenons en compte les dimensions consensuelles et non consensuelles de leur dynamique de signification, en focalisant notre attention sur les éléments indiquant les compréhensions ou incompréhensions réciproques.

Comme cela apparaît dans l'analyse séparée des deux CdE, l'articulation des dynamiques de signification des CoB et TeJo se caractérise par une difficulté de compréhension réciproque qui les inquiète l'un et l'autre. Les deux essaient de se comprendre, mais quelque chose les en empêche. Nous avons l'impression de deux mondes culturels en face à face, faisant jaillir des difficultés et des malentendus liés à la relation entre le monde scolaire et celui de la reconnaissance des acquis de l'expérience.

D'abord la valeur de l'expérience n'est pas comprise de la même manière : si pour CoB, conformément à la culture de son équipe, l'expérience est une source significative de connaissance, pour TeJo elle est caractérisée par un aspect d'inconsistance, de flou, c'est-à-dire quelque chose sur quoi il est difficile de se fonder. Ce qui compte pour elle, ce sont les procédures : non seulement parce que selon elle celles-ci caractérisent son travail, mais aussi parce qu'elles donnent des indications précises, détaillées sur ce qu'il faut faire. Les documents prescriptifs, les règlements de qualification lui donnent des repères indispensables, tandis que pour elle les exemples sont inutiles.

Pour ce qui concerne la procédure de validation, l'asymétrie de culture entre les deux acteurs est flagrante. Pour l'un c'est un aspect routinier de son activité professionnelle, pour l'autre c'est quelque chose d'inouï, qui provoque presque un choc culturel : pour TeJo la

formation formelle, « l'école » est essentielle, tandis pour CoB elle n'est qu'une partie, et non centrale, de la procédure. Certes, TeJo savait que par le fait d'avoir suffisamment expérience elle avait droit à « un raccourci » des études, mais elle n'avait pas la mesure du changement que demandait ce raccourci. Ce changement elle l'intègre seulement en partie, et restera d'ailleurs sur sa position même en fin de la procédure, tout en ayant acquis les compétences demandées par l'élaboration de son dossier de preuve.

Enfin, une divergence de perspective au regard de la fonction de la SEA, s'articule aux différences précédentes. Pour CoB elle est caractérisée par une métaphore de « l'échange » au temps présent : « donner et recevoir des connaissances ici et maintenant » ainsi que par la préoccupation d'aller vite à l'essentiel, au « cœur » de la démarche. Cette dimension d'échange est agencée en des temps et des espaces différents par TeJo. Pour elle la SEA s'inscrit dans un cycle où il y a un temps pour récolter, aller à l'information, aller aux cours, qui est suivi par un autre temps et espace (chez soi), et un temps où il faut analyser/sélectionner (voire étudier) les matériaux récoltés. Pour elle il ne s'agit pas alors d'aller tout de suite « à l'essentiel » mais de prendre le temps de différencier entre l'essentiel et l'accessoire (comme elle le signale à l'U79 : « *je dois quand même relire à la maison ces documents. Je vais regarder...* », car « *je suis comme ça, je dois réfléchir* »). Seulement après, quand on sera bien préparé à l'évaluation, viendra le temps de la restitution, qui permettra finalement de recevoir les acquis.

CHAPITRE 15

ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoC ET KeMo

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse du cours d'expérience du conseiller CoC et du candidat KeMo dans la SEA prise en considération. Il est structuré en quatre sections.

La Section 1 présente le contexte de la SEA.

La Section 2 décrit l'analyse du cours d'expérience de CoC en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La Section 3 décrit l'analyse du cours d'expérience de KeMo en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La Section 4 présente une analyse de l'articulation des cours d'expérience de CoC et KeMo.

15.1 Contexte de la SEA

Dans cet entretien le conseiller CoC rencontre KeMo, un candidat d'origine étrangère âgé d'environ 40 ans, qui avait déposé sa requête de validation pour un titre de formation professionnelle initiale dans le domaine de l'informatique, notamment le CFC d'informaticien. La SEA entre CoC et KeMo a eu lieu le 20 février 2009, dans les bureaux du DQA et a duré 50 minutes. Les séances de RSD par autoconfrontation ont été réalisées peu de jours après.

Le titre visé par le candidat, qualifie les professionnels qui conçoivent, développent, réalisent, intègrent, installent, mettent en service et maintiennent des systèmes et applications informatiques, ainsi que des supports pour les utilisateurs. Leur activité se partage en quatre domaines : Préparation de projets ; Installation et mise en service ; Maintenance et protection ; Documentation et formation. La formation dure quatre ans et peut être suivie selon le mode d'apprentissage (trois jours en entreprise, deux jours à l'école) ou dans une école d'arts et métiers (qui est caractérisée par l'intégration d'ateliers professionnels dans l'institution scolaire). Elle prévoit une option généraliste ou une des orientations suivantes : développement d'applications, support, techniques systèmes. Les procédures de VAE pour ce titre ont été mises en œuvre en Suisse à partir de 2008, après l'approbation du profil de qualification et des conditions de réussite, de la part de l'Office Fédéral de la Formation Professionnelle (OFFT). Selon cette procédure les candidats doivent démontrer leurs acquis dans douze domaines de compétences professionnelles sur seize, ainsi qu'en Culture générale. Le dossier pour la validation doit comprendre aussi la documentation concernant un projet ou mandat de référence. D'autre part, les adultes pouvant démontrer une pratique professionnelle suffisante (de deux à six ans, selon les formations déjà acquises) peuvent aussi accéder aux examens des titres de niveau supérieur (brevets ou diplômes) sans suivre la formation correspondante et sans nécessairement avoir atteint un CFC d'informaticien (www.orientation.ch; www.bbt.admin.ch; www.ict-berufsbildung.ch).

Deux éléments caractérisent cette SEA : d'une part la validation pour le CFC d'informaticien vient d'être ouverte à Genève depuis peu de mois, donc les rencontres initiales avec les candidats dans ce domaine sont récentes ; d'autre part le changement de

la situation du candidat qui travaillait dans une grande entreprise lors de sa demande au DQA, mais qui avait perdu son emploi peu avant la SEA. Comme confirmé par lui, lors de l'entretien de restitution de l'analyse de ses données qui a eu lieu en printemps 2010, KeMo a retrouvé un autre emploi peu de temps après la SEA, ce qui lui a fait abandonner, par manque de temps, le parcours de validation auquel il s'était effectivement inscrit dans les jours suivants la SEA.

15.2 Analyse du cours d'expérience de CoC

15.2.1 Types d'engagement de CoC

Lors de l'identification des composantes du signe hexadique du flux d'activité de CoC, 145 Unités de cours d'expérience [U] ont été répertoriées. Pour la composante Engagement nous avons identifié les caractéristiques de l'état affectif, et effectué une classification thématique et vérifié la fréquence des différents types d'intervention manifestés. L'analyse de la composante Engagement montre (Figure 21) que les interventions de CoC dans cette SEA se situent de façon équilibrée dans deux domaines : « accueil/support » et « conseil/orientation », et un peu moins les domaines « information/formation » et « analyse de la situation/évaluation pronostique ». Ces formes, ou domaines d'intervention se spécifient selon les moments de la SEA qui, dès le début, sort de la trame habituelle des entretiens d'accueil : en présence de plusieurs imprévus il réorganise son intervention par rapport à la trame routinière. La SEA se divise alors en trois parties : dans la première, qui dure presque 20 minutes, est abordé le thème de l'obtention du CFC d'informaticien par VAE après la découverte faite à ce moment-là que KeMo est au chômage ; lors de la seconde, qui dure également 20 minutes, est abordée l'intention de KeMo d'effectuer une reconversion professionnelle ; la troisième où est repris le thème de la procédure de VAE pour atteindre le CFC d'informaticien.

Le domaine d'intervention « accueil/support » se manifeste de différentes manières : d'abord pour CoC il s'agit de valoriser l'expérience et la formation du candidat. Quand par exemple KeMo lui dit que ne pas avoir un titre officiel le gêne dans la recherche d'emploi, il lui fait remarquer que il a suivi plusieurs formations continues dans le domaine des TIC, et que celles-ci sont bien accueillies sur le marché du travail, selon ce que lui ont dit d'autres candidats : *« C'est pour ça que je dis : « mais en fait... (vous avez une certification Microsoft).*

En même temps pour le valoriser parce qu'il me dit : 'Moi je n'ai un CFC' l'air de dire je n'ai rien du tout dans les mains... » (U6). Car : « tout ce qu'on a fait vaut quelque chose » (U11).

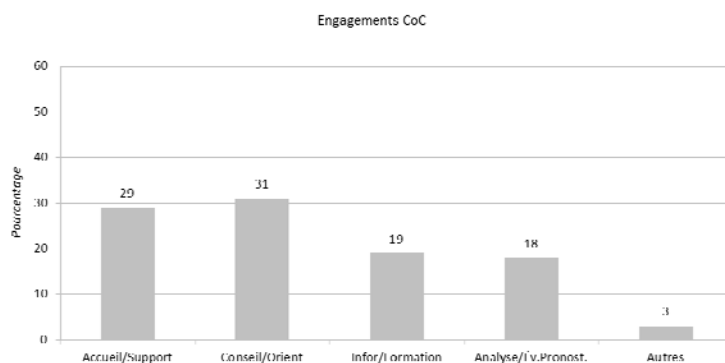


Figure 21. Engagements types issus du CdE de CoC (émergeant dans la SEA avec KeMo).

Elle se montre patiente face à quelques hésitations dans les narrations de KeMo : « Ils disent un peu, pas beaucoup, mais parce que eux ils ne sont peut-être pas en mesure de dire les choses à ce moment-là, et puis surtout quand on est au chômage, je crois qu'on est très vulnérable, on est fragilisé et puis ils testent un peu le terrain ... » (U9). Il demeure silencieux quand KeMo exprime ses souhaits et projets : « *J'essaye d'avoir une attitude la plus impassible possible pour ne pas l'influencer et pour ne pas l'arrêter dans... (son) discours un petit peu plus fluide* » (U79). CoC écoute avec participation le récit de KeMo décrivant comment il a perdu son travail (lors de son licenciement ils ont gardé à sa place les deux apprentis qu'il avait formés) et comment il a échoué aux examens CISCO, tout en ayant beaucoup étudié. Il se dit : « *C'est dur (...) c'était de la souffrance* » (U74). Il l'encourage lors des moments où KeMo se déclare trop âgé pour faire des projets, comme dans l'U122 : « *on a des tas d'idées préconçues. Il y a des gens qui disent : 'Je ne trouve plus de travail'. Ils ont 40 ans. Je dis : 'Bien sûr que vous trouvez du travail'. Il faut arrêter avec cette idée* ». Son intervention « accueil/support » s'exprime enfin par l'assurance du soutien et de la flexibilité du DQA lors d'un Engagement dans la VAE, comme à l'U118 : « *J'insiste beaucoup sur cette souplesse qu'on offre de le faire un petit peu comme on veut quand on veut, du moment qu'on puisse offrir la formation* ». Cela s'accompagne de suggestions de « prise en compte du réel », comme quand CoC se préoccupe de rendre présent l'Engagement demandé par la démarche : « avant de lancer quelqu'un quand même dans une démarche

qui demande de l'investissement, il vaut mieux qu'il soit au courant de ce qui l'attend » (U13).

Lors de son intervention du domaine « Information-formation » il vise évidemment à donner les renseignements sur la procédure de VAE, dont CoC précise les aspects généraux en laissant du temps au candidat pour explorer de lui-même les documents illustrant le profil de qualification du CFC d'informaticien. Ce moment est aussi une des occasions où se manifeste la préoccupation de CoC par rapport à l'accessibilité des documents : s'apercevant que dans le dossier de la SEA il y avait une version peu lisible du profil, il va en repérer une plus claire. Il essaie aussi, alors que KeMo considère son expérience ou ses cours comme trop circonscrits, de lui faire comprendre qu'il y a peut-être là quelque chose de transférable. D'ailleurs il entre peu dans la description du dossier de preuve : d'une part il perçoit un manque de temps pour cela (dans des cas comme ceux-ci, il énonce après la séance de RSD, il faudrait prévoir un 'entretien d'accueil bis'), d'autre part il a saisi que KeMo pense davantage aux cours, et que la question du dossier de preuve « ne lui parle pas » : « *On ne peut pas travailler sur un exemple précis parce que je me rends compte qu'on n'aura pas le temps. En même temps, je scande et je dis très lentement, parce qu'il faut bien qu'il comprenne qu'il y a deux étapes : lire (le profil de qualification du CFC) et après apporter les preuves. Mais je vois bien qu'apporter les preuves ça ne lui dit rien comme ça* » (U55). Il donne enfin d'autres renseignements au candidat : des indications au regard de possibilités de qualification différentes, et des indications portant sur des modalités et possibilités de reconversion professionnelle. Nous présentons dans le sous-chapitre suivant les éléments concernant l'activité de CoC dans les domaines d'intervention « conseil/orientation » et « analyse de la situation/évaluation pronostique », car ils participent de façon essentielle à la dynamique de signification de son CdE.

Pour ce qui concerne les « autres » formes d'Engagement, nous avons recensé des éléments concernant sa préoccupation d'amélioration de la SEA (notamment en améliorant la qualité et l'accessibilité des documents présentés aux candidats) ainsi que sa recherche de mieux comprendre le contexte professionnel du candidat.

15.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoC

Deux sortes d'imprévus font sortir la situation d'entretien d'accueil avec KeMo de la trame habituelle des SEA. Premièrement il y a ceux qui, tout en n'étant pas anticipés, font

partie de ce qui peut se présenter dans les SEA : un candidat au chômage, qui n'est pas sûr de s'engager dans la procédure de VAE ou qui veut s'orienter autrement. Tout en surprenant le conseiller qui adapte alors son intervention, ces imprévus-là ne l'inquiètent pas : il reste serein et son CdE actualise des savoirs de sa Culture propre pertinents par rapport à ces éléments nouveaux dans la situation.

Ce qui le frappe et parfois l'inquiète ou le fait hésiter, sont deux autres éléments, ou imprévus, auxquels il ne s'attendait pas. Le premier est l'impression que le candidat dévalorise ou minimise son expérience et ses formations, ainsi qu'une attitude peu participative perçue comme celle d'un candidat renfermé, hésitant ou indécis. Le deuxième est « l'étrange » option que KeMo envisage pour se réorienter professionnellement. Nous rassemblons ces deux éléments en une seule dynamique étendue, concernant la manière dont CoC accompagne KeMo à aller de façon plus déterminée vers un choix.

Accompagner le choix

Pour le conseiller, le récent licenciement de KeMo « change la donne » par rapport à son Engagement dans la procédure : *« c'est par expérience que je sais que (pour) les gens au chômage c'est très difficile de se mettre dans ce projet parce que peut-être que c'est l'occasion de faire le point sur leur vie, y compris leur vie professionnelle et de se dire : 'est-ce que je veux continuer de chercher là-dedans ? En même temps, j'aurais besoin d'un diplôme pour aller peut-être ailleurs ou pour continuer dans le métier...' , mais je crois qu'ils réalisent (...) que ce ne sera pas comme ça d'avoir le diplôme »* (U4). À partir de l'hypothèse que le candidat va avoir maintenant d'autres priorités, notamment retrouver un emploi, l'intervention de CoC prends plusieurs directions partiellement concomitantes : (a) valoriser le candidat en le rassurant sur le fait que son expérience et ses formations lui permettront de réussir ses projets ; (b) vérifier son Engagement et les prérequis de réussite par rapport à la procédure ; (c) envisager d'autres possibilités de qualification qui lui soient plus adaptées et les suggérer à KeMo.

Les interventions visant la valorisation du candidat se manifestent de manière continue dans la SEA. Mais pour CoC ces interventions semblent sans effets car plus il avance dans ce sens plus il a l'impression que KeMo se sous-estime : *« Moi, j'essaye de le valoriser en disant: 'Vous avez une certification Microsoft, vous avez suivi les cours Cisco ... (...) une formation Dell...' , et il me dit : 'Oui, mais Dell, c'est rien !' »* (U11). De même, à l'occasion de l'exploration du profil de qualification, CoC perçoit avec déception que KeMo pointe surtout

ce qu'il ne connaît pas : *Moi, on me dit : il faut valider. Même si je ne sais pas exactement comment faire, je dis : « Ah oui, ça, ça me parle, ça j'ai fait, ça j'ai fait ». Non, lui, il continue dans son attitude très fermé de dire : 'Ça je n'ai pas fait'. Ça me frappe... »* (U59). Il se dit également que KeMo limite la consistance de sa pratique en affirmant qu'il ne fait qu'appliquer : *« voilà, encore une fois il dit : ' J'applique. J'ai appris des choses, j'applique' »* (U62).

CoC est interpellé par l'attitude de KeMo dans la première partie de l'entretien : il reste plutôt silencieux, et apparaît renfermé, replié sur soi, même au niveau de la posture *« Il était là, comme ça... prostré »* (U31). Cela le questionne, ainsi que le fait qu'il n'a pas pris vraiment des informations sur le CFC qu'il vise. Il fait des hypothèses sur ce repli, comme à l'U62 : *« Est-ce que c'est le chômage qui fait que les gens sont déjà cassés au moment où ils arrivent chez nous ? »*. Il conclut : *« ils sont fragilisés à ce moment-là (...) Ça me permettra plus tard d'être encore plus attentive aux gens au chômage (...) il y a quelque chose... comme un ressort qui est cassé »* (U96). La perception globale d'indécision de la part de KeMo est aussi interprétée et interrogée à d'autres niveaux : est-ce que le choix de la VAE est le plus pertinent pour ce candidat ? Est-ce qu'il a assez de pratique et de détermination pour valider ? Est-il conscient de l'investissement que cela demande ?

Ces éléments participent aussi à la réflexion de CoC par rapport aux possibilités que KeMo réussisse la procédure de VAE : il alterne des moments de conviction et de doute, et a l'impression de se laisser influencer par l'hésitation du candidat : *« il ne réagit pas, alors moi j'hésite (...) je deviens aussi hésitante que lui il l'est dans son attitude. (...) il ne sait pas vraiment ce qu'il veut, il ne sait pas ce qu'il a fait (...) Du coup, moi j'en bégaie presque »* (U39). La dévalorisation de ses formations ou ses expériences de la part de KeMo l'inquiètent quant à la possibilité de réussite de la procédure : *« il n'est pas au clair sur ce qu'il a (...) Moi, j'aime bien que les adultes sachent où ils mettent les pieds. Alors déjà, il faut qu'ils prennent conscience de ce qu'ils ont dans les mains et puis ensuite dire : 'Je veux le CFC' »* (U13).

Au moment de l'exploration du profil de qualification du CFC visé, il se demande si KeMo a suffisamment d'expérience à valider (U65 : *« ouh lala ! On n'a peut-être pas la pratique... ! »*). De même il se demande si KeMo perçoit l'ampleur du profil de compétences du titre et se préoccupe de le rendre attentif à cela : *« Moi, je prends l'exemple d'un éventail. Vous voyez un éventail, on peut le plier et quand on le déplie, il y a telle partie, telle*

partie, telle partie. Un CFC, c'est toujours ça ». Parce que : « *il y a un moment où je me dis : est-ce qu'il aura l'idée ? Parce qu'il faut quand même valider une partie »* (U63). Enfin il se souvient qu'il a formé des apprentis, et se dit « *Tiens, il va pouvoir valider....Ok, il a été formateur, il les a formé. Donc là... il y a quand même quelque chose »* (U66).

Toujours en début de la SEA, surgit l'idée d'indiquer à KeMo qu'il pourrait envisager d'autres possibilités de formation, notamment un brevet dans l'informatique : « *Enfin bref, je sens qu'il a quand même du bagage (...) il s'est dévalorisé... (mais) il a fait des formations, il a de l'expérience dans le domaine, il s'est débrouillé pour travailler, quand même il a fait des choses très intéressantes (...) en plus il a formé des jeunes »* en sachant aussi que « *ça pourrait être pris en charge par le chômage »* (U30). Constatant que cela ne suscite pas l'intérêt de KeMo, il explore ensuite la possibilité que le candidat se représente aux examens CISCO, même s'il a échoué les fois précédentes, parce que : « *L'examen c'est quelque chose d'arbitraire. Ma foi, il a appris ces sept bibles (le manuel Cisco), tu te rends compte ? (...) Et il dit que c'est comme s'il n'avait rien. Non ! »* (U135).

Le questionnement sur les possibilités de réussite de KeMo, prend une autre tournure dans la deuxième partie de la SEA, quand le candidat exprime ses doutes : va-t-il rester dans la profession ou changer complètement d'orientation professionnelle ? À nouveau, des interventions de conseil, d'information et de valorisation du candidat se mêlent à l'analyse de la situation. D'abord CoC se satisfait du fait que KeMo s'exprime, qu'il est « plus actif et vivant ». Il se sent aussi confirmé dans ses hypothèses initiales : « les personnes au chômage s'interrogent et parfois remettent en question leur parcours professionnels » et « les candidats parfois ont besoin de temps pour se dévoiler ». Il l'écoute avec bienveillance exposer ses doutes et ses réflexions. Mais il est à nouveau frappé par un inattendu : KeMo envisage de s'éloigner complètement de son contexte professionnel actuel et d'aller vers le domaine du social ou du sanitaire et de s'appuyer pour cela sur une formation minimale (trois mois) de la Croix Rouge dans le secteur de la santé.

Ce discours lui semble peu réaliste ; il se convainc que pour KeMo ce n'est pas encore le moment de s'engager dans la procédure « *je ne peux pas dire : 'je vais l'inscrire au Centre de Bilan', on ne va pas aller de l'avant avec ça »* (U80). Il se questionne aussi sur ce projet : « *Alors est-ce que c'est parce que c'est le fait d'être au chômage qu'il y a des rêves (...) parce que ... on demande des choses très rigides... ? »* (U98). Tout en valorisant le parcours professionnel de KeMo, il essaie de lui montrer le caractère peu réaliste de son propos : «

Donc, je lui dis : « Vous avez commencé à vous poser des questions, vous continuez. Il faut que vous soyez sûr de votre projet (...) en lui expliquant que (son idée) c'est peut-être du domaine un petit peu rêvé parce qu'il y a le principe de réalité... » (U80 et 81).

Le domaine d'intervention « information » prend ici deux directions : d'une part CoC décrit le fonctionnement des parcours de reconversion professionnel par des exemples positifs (le boulanger qui a réussi à devenir informaticien), tout en soulignant que cela demande un investissement important et qu'il y a le risque de problèmes par rapport aux revenus. D'autre part il montre les possibilités et les exigences d'une formation dans le sanitaire ou le social, en soulignant que dans ce cas il n'est pas si simple de travailler sans un titre reconnu : *« au niveau du CFC, il y a des tas de gens qui travaillent sans ça (le titre). Mais dans le domaine social, c'est très réglementé maintenant et c'est aussi nouveau et ils vont demander le CFC ou un diplôme du social (...) parce que c'est pour des raisons de sécurité » (U84).*

La dernière partie de l'entretien débute au moment où le conseiller s'aperçoit que KeMo, tout en défendant son hypothèse de s'orienter vers le secteur socio-sanitaire, n'a pas encore pris vraiment des informations sur cette possibilité. Il interprète cela comme un signe que KeMo n'a pas encore pris sa décision dans un sens (CFC) ou un autre (formation dans le sanitaire). Il « le voit » au croisé de deux chemins, en attente de décider (U108). Alors modifie son mode d'intervention et abandonne le discours relatif à la non opportunité de la formation CRS en lui signalant : *« Oui, vous avez raison d'explorer, c'est le bon moment. Au chômage, on est à la croisée des chemins, donc il faut se dire : ben profitons de ce moment où on a un petit peu plus de temps pour réfléchir, pour envisager d'autres solutions. C'est vrai, ce serait dommage de ne pas explorer ... »*. Il considère que l'option CFC d'informaticien est encore ouverte et pertinente et qu'il est *« absolument indispensable qu'il explore maintenant, très vite. Il est au chômage. Pour après parler de ses compétences il ne faut pas attendre d'être au chômage depuis une année et demie voir plus longtemps. (...) Donc, il faut qu'il explore maintenant, pour qu'il se détermine maintenant pour le CFC d'informaticien » (U108).*

Cependant, il assure KeMo qu'il n'est pas dans l'urgence, tout en se disant qu'il aurait pu insister sur le fait qu'étant au chômage, il ne faut pas qu'il réfléchisse trop longtemps : *« mais en même temps, c'est important qu'ils sachent que c'est leur choix. Nous, on est là de toute manière. On ne va pas bouger. C'est leur choix » (U113).* Il reprend aussi une partie de

la description du fonctionnement de la procédure de validation, en insistant sur le soutien et la flexibilité du DQA : « *Si vous devez attendre une année, ben ce sera un petit peu plus compliqué pour vous de raconter le travail réel si on n'est plus dans le travail réel. Mais, la porte elle est ouverte. Nous, si vous montez dans le train de CFC d'informaticien, on vous amènera jusqu'au bout. À moins que vous décidiez de descendre du train* » (U113 et 114). Plus tard, après avoir reproposé la métaphore du train il se dit « *je vois que tout à coup, il est dans le projet. Oui, là, peut-être il est dans le projet du CFC. Il comprend. C'est comme toute cette période de lenteur qu'il y a eu avant, ça lui a peut-être permis de réfléchir ...* » (U122).

Cette perception de détermination du candidat s'atténue dans les dernières unités, quand KeMo exprime des doutes quant à l'utilité du CFC pour trouver un emploi. Il se dit : « *donc on voit bien qu'il n'est pas du tout sûr de ce qu'il veut faire* » (U136). En fin d'entretien CoC n'est donc pas du tout convaincu que KeMo décide de s'engager dans la procédure, et sera surpris quand effectivement celui-ci enverra un mail communiquant sa décision de s'inscrire.

15.3 Analyse du cours d'expérience de KeMo

15.3.1 Types d'engagement de KeMo

Dans l'ensemble des 85 Unités constituant le CdE de KeMo, par rapport à l'Engagement nous avons établi quatre catégories principales : « analyser » identifiée chaque fois que KeMo manifeste son intention de saisir en détail quelque chose qui lui est présenté ; « s'orienter/explore » quand il manifeste l'intention de recevoir des suggestions ou d'explorer les possibilités qui s'ouvrent par rapport à son projet de reconversion professionnelle ; « faire comprendre » quand il essaie de faire appréhender la spécificité de son travail, de son parcours professionnel ou de ses intentions ; « récolter » quand il exprime l'intention de recueillir ou de « ramasser » des informations. La dernière catégorie, « autres » reprend les quelques éléments qui n'entrent pas dans les catégories précédentes.

Globalement, l'Engagement de KeMo présente une fréquence élevée d'ouverts de recherche, qu'il s'agisse de comprendre, explorer ou récolter (Figure 22). L'intention « analyser » se manifeste surtout dans la première partie de l'entretien, lors de la

description du profil de qualification. À ce moment Il s'agit pour lui, de saisir les possibilités réelles d'atteindre le CFC d'informaticien, en comparant sa pratique aux domaines de compétences listés dans le profil de qualification, et en faisant une auto-évaluation pronostique. Ainsi : « *J'étais juste en train de lire les modules et puis par rapport aux modules et mes connaissances, (...) je cherchais surtout où sont mes lacunes (...) j'essayais de voir les trucs que je ne connaissais pas* » (U26). Il s'inquiète un peu car « *j'en ai repéré sept-huit que je connaissais et les autres ça me... (rire)* » (U27). Il a l'impression de ne pas réussir à se faire une vision claire : « *Ce que j'essaie de faire, c'est de reconstruire un petit puzzle, genre ça c'est le CFC et ça c'est une espèce de puzzle* » (U28) et il est un peu agacé car le document lui semble peu clair « *Parce que comme c'est présenté, franchement, c'est vrai que les dessins sont jolis et tout, mais on n'a pas une image claire* » (U29). C'est quand le conseiller lui donne une version plus actuelle de ce profil, que son impression devient positive et qu'il se réserve de l'explorer plus tard : « *(j'ai vu) qu'il y avait une référence et là le détail, moi j'ai apprécié plus ... et puis bon, même si je ne pouvais pas faire sur place... (...) quand je suis parti chez moi, je l'ai consulté* » (U34).

L'ouvert « s'orienter/explorer » se manifeste pour KeMo de façon prioritaire. Dès le début il se sentait indécis par rapport à l'entame de la procédure pour atteindre le CFC et il voulait profiter de la SEA pour explorer d'autres possibilités : « *je viens pour un entretien avec une certaine idée en fait : je vais encore chercher un petit truc* » (U22). Car « *honnêtement en face de ... ce n'est pas une psychologue, mais une conseillère... peut-être qu'elle sortira deux-trois trucs qui pourront faire 'tilt'* » (U45).

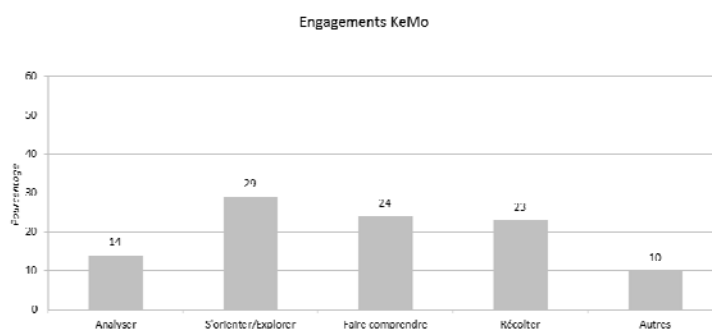


Figure 22. Engagements types issus du CdE de KeMo (émergeant dans la SEA avec CoC).

Parfois émerge son intention de « faire comprendre » (son travail, ses exigences, ses connaissances), ce qui se manifeste par exemple lorsqu'il exprime son point de vue par rapport à la valeur des cours de formation continue en informatique, mais surtout au moment où il énonce son intention de changer de domaine professionnel en expliquant ses attentes. Il avoue que c'est la première fois qu'il parle de cela avec quelqu'un : « *J'ai dit quelque chose que ... jusqu'à maintenant je n'avais jamais parlé de ça* » (Unité 41). Il ajoute : « *des fois on n'a pas le recul nécessaire pour prendre une décision parce que je n'ai pas un parcours qui est (linéaire). Et puis je suis passé par des périodes où il fallait à tout prix gagner son pain. Donc, je n'ai pas le temps de réfléchir ou prendre une année sabbatique pour voir où ça en est. (...) Je ne pense pas profiter de cette période de 'sans emploi' pour me remettre en cause, mais comme je dis, ça fait un petit moment que ça me taraudait (...)* Par contre, c'est la première fois que je parle de 'si je continue ou je change' » (U48).

Dans son exploration des possibles, « récolter » des informations est très important, avec l'idée de réunir tous les renseignements donnés par le conseiller et ensuite de les trier. Cela se manifeste quand CoC suggère d'aller vers le brevet plutôt que le CFC : « *c'était une bonne proposition, mais... j'emmagasine et je ferai le filtre après* » (U22) et pendant l'explication du profil de qualification du CFC, mais surtout quand il lui présente les possibilités d'effectuer une reconversion professionnelle. KeMo compare les renseignements reçus à ceux qu'il a eu d'une personne de sa connaissance (« *je les connais parce que je connais une personne (...) qui a fait tout le parcours* » : U50) et tout en rassemblant les informations donnés par CoC, il se dit : « *c'est vrai qu'il y a un apport positif de sa part (...) j'écoute ce qu'il dit, mais ... (...) je sais le chemin que je vais prendre* » (U68).

Cet ouvert « maintenir sa position » est un des éléments « autres » de l'Engagement de KeMo, qui affirme à plusieurs reprises son point de vue, ou garde silencieusement son opinion en se disant : « *Je n'essaye pas de le contredire* » (U61). D'autre part, malgré ses doutes il aimerait réussir, s'engager vraiment pour atteindre le CFC « *en profitant du chômage* » et même aller plus loin : « *je vais profiter pour faire un CFC suivi d'un brevet ou autre* » ; « *ça me restait toujours entre la gorge (de pouvoir faire un CFC) ...et là enfin, j'espère que cette fois-ci je vais entamer la procédure et je vais la suivre quel que soit le temps que ça va prendre* » (U12-13).

15.3.2 Traits typiques de l'expérience de KeMo

Comme dans les autres cas, nous présentons des éléments saillants de la dynamique de signification de l'activité de chaque candidat par la Figure 23, qui illustre trois composantes de celle-ci, à partir de son CdE lors de la SEA prise en considération. Dans cette figure sont indiqués : les transformations de l'état affectif répertoriées à partir des éléments de l'Engagement ; le processus d'apprentissage répertorié à partir des différentes catégories de l'Interprétant [I] ; les inattendus, à partir des ruptures d'anticipation répertoriées dans la Structure d'Anticipation [A].

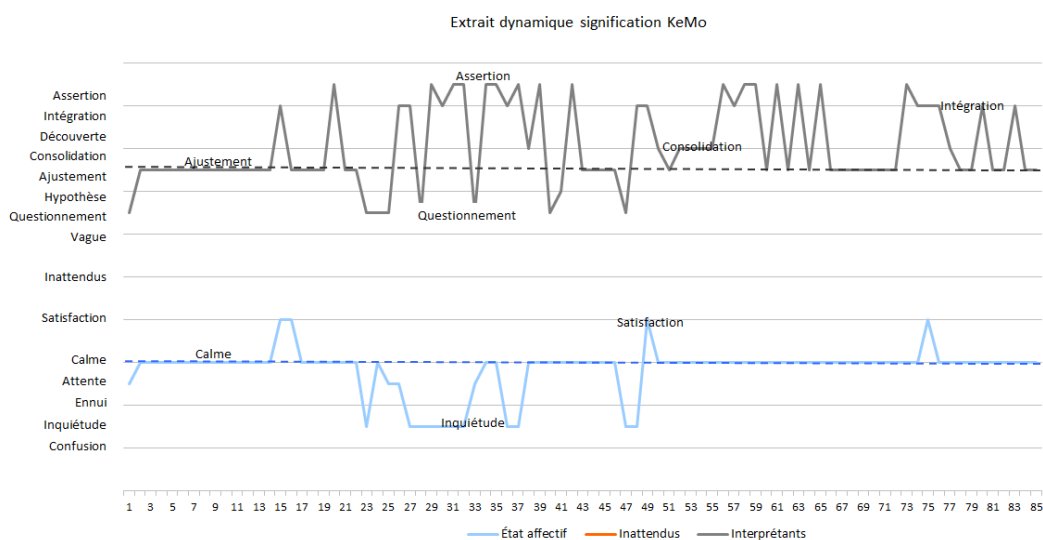


Figure 23. Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants, identifiés dans le CdE de KeMo. En bas est indiqué le nombre de l'U de CdE. À gauche figurent les catégories utilisées pour différencier les éléments de chaque composante. Pour repère, certaines catégories principales sont aussi reprises à l'intérieur de la figure.

L'absence d'inattendus dans le CdE de KeMo est frappante. Pour ce candidat, rien ne fait rupture dans cette SEA, par rapport à ce à quoi il s'attendait. Son état affectif est marqué par le calme, excepté à deux occasions où émerge de l'inquiétude quand il s'agit d'analyser le profil de qualification du CFC et quand il énonce ne plus avoir l'âge d'entamer une formation ou une reconversion professionnelle. Les moments de satisfaction correspondent à des éléments précis : quand CoC lui signale les imprécisions de son CV qu'il pourrait

corriger, ou quand il lui dit qu'il a des chances de valider une grande partie du diplôme. Il apprécie également les affirmations de CoC disant qu'il « n'est jamais trop tard pour entreprendre une formation » ainsi que, comme nous verrons plus loin, le moment où il lui donne le cas d'un boulanger qui a réussi une reconversion professionnelle.

Les dynamiques de signification typiques identifiées dans le CdE de ce candidat concernent son questionnement au regard des manières de développer ou stabiliser sa situation professionnelle. Cet ouvert de recherche est le sien depuis plusieurs années et s'actualise au moment de la SEA, moment qui ne constitue qu'une étape de sa recherche de réponses et d'élaboration d'hypothèses. Lors de cette étape il actualise et confirme pour lui, une série d'assertions et conclusions auxquelles il était parvenu auparavant. Dans ce questionnement deux thématiques principales se croisent : la signification qu'il donne à la formation d'une part, les modalités selon lesquelles, à son avis, on peut développer sa carrière professionnelle d'autre part.

Se former c'est bien mais... il faut avoir la pratique

Tous en souhaitant compléter sa formation, KeMo a des doutes sur l'utilité des cours pour pratiquer dans son domaine. Dans certains cas ils sont trop circonscrits, comme par exemples les certifications d'Ingénieur système Microsoft : « *je peux maîtriser bien l'outil 'Microsoft' (...) d'accord, ingénieur système c'est bien. Si on me donne une machine Macintosh ou Linux 'Pff' ... Ce qui fait que c'est un 'ingénieur' entre guillemet* » (U6). Dans d'autres cas ils présentent peu ou pas de liens avec la pratique : « *moi j'ai eu à former des ingénieurs système dans leur domaine parce qu'ils ont obtenu le diplôme, donc ils n'ont pas pratiqué, donc ce n'est que apprendre ... apprendre mais au niveau de la pratique ils ne valaient rien et des fois ce que l'on apprend par rapport à la pratique c'est deux choses différentes* » (U7). Aussi pour les cours CISCO : « *C'est la même chose. Ce n'est pas normal qu'une personne qui suit un cours, par exemple ... un cours sans la pratique, je finis le cours, je peux passer l'examen la semaine qui suit ou dans les dix jours, je peux le réussir parce que j'ai encore la théorie, mais au bout d'un mois c'est fini. Alors que, si j'avais suivi la formation avec la pratique, même si au bout de trois mois, quatre mois.... (...) c'est ce que j'avais fait, j'avais laissé un petit laps de temps et tout est parti en vrille* » (U8), « *parce qu'on se donne et après, quand on arrive à la fin et on voit que ce qu'on a fait c'est uniquement apprendre et on ne va pas pratiquer et que si on passe et qu'on veut refaire les tests et bien on a tout*

oublié (...) Ça m'a ennuyé parce qu'il y avait une grosse partie qui manquait, c'était la pratique » (U44).

C'est ce qu'il cherche à faire comprendre à CoC : « j'essaie d'expliquer... il a une idée sur la certification, je pense des gens qu'elle a vu, mais moi là, je parle par rapport à mon expérience sur le terrain. Que ce soit moi, comment j'ai été traité quand j'allais au boulot, ou les gens que j'avais sous ma responsabilité que je devais former, et qui venaient avec des titres mais ce sont des titres entre guillemet » (U20).

En ce sens le CFC lui semble plus utile : « personnellement je préfère confier ce genre de tâche à quelqu'un qui a fait un CFC en informatique et qui veut avoir un plus, plutôt qu'à quelqu'un qui vient d'obtenir le MCTS mais la pratique, il n'a rien fait » (U8). D'ailleurs il n'est pas intéressé par le brevet : « mon inquiétude c'est que si j'entame le brevet et puis que j'ai des lacunes sur x ou y matières ce serait embêtant, j'aurais sauté une étape. Et puis (...), je préfère partir de la base, avoir une base solide, la compléter avec ce que j'ai comme connaissance plutôt que d'aller faire le brevet ... je ne dirais pas que c'est impossible, mais je risque de laisser deux-trois trucs qui s'égarer et que je considère importants » (U22).

Tout en ayant la conviction que sa pratique est plus importante que les cours cités auparavant, au moment de chercher une correspondance entre son expérience et les profils de compétences du CFC, ce sont seulement les cours qu'il a lui-même suivis qu'il prend en considération. Comme il dit au conseiller (U37) : « ce que j'ai fait jusqu'à maintenant, c'est en relation avec les formations (que j'ai suivi) donc au niveau informatique j'appliquais directement au niveau performances informatiques ou gestion, administration, système où j'étais directement contracté et je faisais ça ». Et dans la séance de RSD il souligne : « Je suis en train d'expliquer par rapport à ce que je faisais. Parce que là, il me présente le CFC, son point de vue, et puis j'essaye d'expliquer ce que moi j'ai fait (...). Ce qu'elle explique ... par rapport à l'informatique c'est tout le cursus. Moi, là, j'ai parlé uniquement de ma pratique, de ma connaissance de l'informatique et de ce que je fais sur le terrain ».

Changer pour rester...

Quand ce candidat exprime son idée de s'introduire dans le sanitaire, il ne s'agit pas pour lui d'abandonner vraiment le domaine de l'informatique. Il n'était probablement pas capable d'énoncer cela pendant la SEA : « Moi, dans la description c'était plus ou moins flou, comme j'ai exposé la chose par rapport à elle, mais personnellement au fond de moi, je savais, je vois les choses plus ou moins claires, même si je pense que pendant l'entretien, il y

avait quelque chose d'un petit peu flou qui n'était pas clair. Pour moi, c'était de parler de changement d'orientation. Mais si vous voulez, c'est un changement d'orientation mais toujours sur la même ligne. Je vais changer mais des fois on peut faire un petit détour. (...) Ben (l'idée) c'est de rester dans le domaine (l'informatique) et essayer de monter » (U77).

Pour lui, le cas du boulanger qui avait fait une reconversion dans l'informatique, est très significatif : « *On dirait qu'elle me parle. Parce que dans mon parcours (...) j'ai changé du jour au lendemain. Je suis passé de la maintenance électrique à l'informatique (...) et effectivement, je faisais moi-même ma formation, je la faisais le soir pendant que je travaillais en tant qu'électricien le matin et un beau jour j'ai décidé qu'à la fin de l'année j'ai fini. J'ai donné ma démission, j'ai été m'inscrire au chômage. Bon, j'ai eu une sanction d'un mois et demi et quelque temps après j'ai trouvé du boulot et je suis reparti dans la ... Donc quand il parle... Je me vois* » (U49). Alors « *si j'ai parlé de la Croix-Rouge (du) mini diplôme pour faire aide, c'est surtout pour avoir (...) disons que j'ai parlé de ça parce que je cherche toujours à accrocher quelque chose et après utiliser cette chose comme tremplin. (...) C'est juste ça. J'ai fait la même chose pour l'informatique. J'ai fait un petit test basique mais je voyais loin et par rapport à ce que je connaissais de l'électronique et autre, je savais que ça allait avoir des débouchés. (...) c'est juste avoir un petit pied ... et après ça fera comme un élastique* » (U54-55).

Par rapport au discours du conseiller, qui essaye de lui montrer les risques d'aller vers un domaine dans lequel il n'a aucune pratique ou formation, il acquiesce en précisant parfois quelques détails qu'il connaît, ou en défendant de temps en temps son opinion, mais surtout en gardant globalement une attitude réservée. Il se dit « *il parle du boulot, de tout ce qui est pratique, mais pour moi (...) c'est juste des tremplins (...) Moi, je pense à autre chose. Mon but n'est pas de rester à m'occuper des personnes âgées, juste pour les nettoyer, mais qu'en étant à l'intérieur, s'il y a des débouchés autres à droite et à gauche...* » (U56). Car concrètement : « *Je vais faire ce certificat, mais mon but ce n'est pas ce certificat. C'est ce que je vais avoir après. (...) donc il (le conseiller) voit par rapport au titre. Une formation qui va donner un titre qui va pouvoir vous donner un boulot. (...) Moi, je vois une formation qui va me donner un titre pour lequel je pourrai avoir d'autres débouchés ...*» (U54-55). Parce que l'informatique est partout, comme il précise plus tard : « *Quand j'étais à l'hôpital, des fois on m'appelait parce qu'il y avait des soucis à la salle d'accouchement. Je me dis : 'Depuis quand l'informatique accouche les gens' ... Mais bon, il y a du matériel, il faut que ça fonctionne, donc j'étais obligé de m'habiller comme les infirmiers pour entrer travailler dans*

la salle d'accouchement. Donc je me dis qu'on ne peut pas se passer de l'informatique. Et s'il y a un certain parcours et je n'arrive pas à trouver..., je vais essayer de trouver d'autres failles par où je pourrais passer » (U78).

15.4 Articulation des cours d'expérience entre CoC et KeMo

Dans l'analyse de l'articulation des cours d'expérience des deux acteurs, nous prenons en compte les dimensions consensuelles et non consensuelles de leur dynamique de signification, en focalisant notre attention sur les éléments indiquant les compréhensions ou incompréhensions réciproques. Dans ce cas, nous intégrons aussi à cette description les constellations de signification de chacun des acteurs au regard des modalités de développement de carrière, ainsi que la présentation des éléments qui, bien que postérieurs à la SEA, nous ont été signalés comme décisifs par KeMo pour sa décision de s'inscrire dans la procédure de validation.

Dans la rencontre entre CoC et KeMo, au-delà des contenus propres à l'entretien, l'un et l'autre développent un ensemble de connaissances sur leur interlocuteur qui se caractérise par la perception commune de n'être pas du même avis sur les sujets abordés. Cette divergence d'opinion est parfois explicite (Tableau 15), parfois masquée, bien qu'elle fasse partie de l'expérience de l'un et de l'autre. Ces discordances ne manifestent pas une « incompréhension » de l'autre, car les deux expriment souvent des propos au regard de ce qu'ils comprennent de leur interlocuteur. Et d'autre part, il y avait concordance (bien qu'implicite) entre la typicalisation de la part de CoC de la spécificité du moment de chômage traversé par KeMo, et l'indécision et le questionnement au regard de son avenir professionnel de ce dernier. Il s'agit donc d'une divergence d'interprétation au regard des quatre objets culturels traversant la SEA.

Pour CoC, les expériences et les formations (même si ces dernières ne sont pas achevées) constituent un réservoir dans lequel il est toujours possible de puiser des ressources, pour soutenir une qualification ou un transfert de compétences. Comme expert de la valorisation de l'expérience, il voit les liens implicites entre différentes pratiques et formations dans un domaine, par rapport à un titre à valider, et dans cette logique, les échecs aux examens ne sont pas déterminants pour lui. Les convictions de KeMo sont différentes : il reconnaît avoir de l'expérience (mais il parle plutôt d'une pratique), et il a

suivi et sait appliquer des formations ponctuelles, mais pour lui c'est la formation initiale complète qui donne « *des bases solides* » pour aller de l'avant dans la formation. Ancré dans une vision binaire des relations entre théorie et pratique, le discours du « travail réel » ou des possibilités de transferts de connaissances, bien qu'abordé par CoC, ne fait pas « signe » pour lui. Ainsi il ne perçoit pas 'vraiment' le discours de la construction du dossier de preuve dans la procédure de validation (dossier qui concerne précisément l'argumentation des correspondances entre l'expérience et les exigences formelles du titre) et se focalise davantage sur les éléments de formation qu'il devra suivre pour combler ses lacunes, toujours en référence aux formations qu'il a suivi et qu'il 'applique'.

Tableau 15. Divergences d'opinion entre CoC et KeMo

t	rsdCoC - U7	SEA CoC et KeMo	rsdKeMo U6
3'04	<p>Cher. : Là, par exemple, tu es en train de faire quoi quand tu parles des certifications ?</p> <p>CoC : Oui, ben de voir, parce qu'on sait bien dans le métier d'informaticien, finalement, le CFC bon ben c'est...quand je dis aux gens : « Vous avez le CFC, c'est une carte parmi d'autres quand on est adulte, ce n'est pas la carte maîtresse. » C'est la carte maîtresse seulement quand on est jeune et qu'on sort avec un diplôme ou on a peut-être une petite expérience de job d'été et tout ça...</p>	<p>CoC : ... oui, mais vous avez une certification Microsoft.</p> <p>KeMo : Oui, mais c'est...</p> <p>CoC : Alors est-ce que ça c'est bien reconnu sur le marché du travail ?</p> <p>KeMo : Je ne crois pas.</p> <p>CoC : Moi, je crois que oui.</p> <p>KeMo : Par rapport à moi, c'est juste un plus.</p>	<p>Cher : il dit... et vous dites ...</p> <p>PAUSE</p> <p>KeMo : Non, parce que là, la spécification Microsoft c'est une spécialisation dans un seul domaine. Par exemple, le certificat d'MCSE.... je peux être certifié MCTS, maîtriser bien l'outil « Microsoft » Windows, si on ne prend qu'informaticien, parce que le titre MCTS ça devient Ingénieur Système, d'accord ? Ingénieur Système c'est bien. Si on me donne une machine Mackintosh ou Linux « Pff »... Ce qui fait que c'est un ingénieur entre guillemet...</p>

Note. Extrait de la mise en correspondance des protocoles de transcription de la SEA entre CoC et KeMo, et des séances de RSD respectives. En partant de la gauche : le temps de la SEA, la transcription de la séance de RSD de CoC, la transcription de la SEA, la transcription de la séance de RSD de KeMo.

Des perspectives opposées concernent également les possibilités de développement professionnel. Pour KeMo, on peut avancer par des sauts et des détours, tout en gardant son horizon de possibles : une petite formation initiale dans un domaine devient « un tremplin » pour saisir des nouvelles opportunités d'insertion professionnelle. CoC de son

côté manifeste une autre vision : une formation c'est quelque chose qui va donner un titre d'un certain degré, qui va donner un emploi correspondant à un certain niveau salarial, surtout dans le domaine socio-sanitaire : « *il ne se rend pas compte de ce que c'est que la formation et les niveaux de vie (correspondants)* » (U90). Il est vrai que KeMo, lors de la deuxième partie de l'entretien, n'est pas très explicite sur ses opinions. Cette retenue semble liée à une convergence entre une perception floue de sa perspective quant à son développement professionnel : « *au fond de moi, je savais (...) même si je pense que pendant l'entretien, il y avait quelque chose d'un petit peu flou* » (U77) et un élément de politesse et une prudence au regard d'une personne qui représente en tout cas une instance officielle : « *Je ne voulais pas le contredire...* » (U61).

Un autre élément de divergence concerne la fonction de l'entretien. Les deux caractéristiques de l'Engagement de KeMo sont : « *j'emmagasine et je ferai le filtre après* » (U22) et « *j'écoute ce qu'il dit, mais (...) je sais le chemin que je vais prendre* » (U68). Pour lui l'entretien est en premier lieu une récolte d'informations, et seulement après, de façon autonome, il opérera une sélection afin de prendre des décisions. Ce qui va à l'encontre de la vision de CoC, qui conçoit la situation d'information-conseil comme un lieu de relances réciproques, où se construit progressivement une décision. Cette discordance le fait parfois hésiter car il ressent cet entretien comme laborieux, faute de réactions de la part de KeMo.

Au moment de la SEA il n'y avait donc pas d'éléments qui pouvaient faire penser à un Engagement de KeMo dans la procédure de VAE ; il manifestait au contraire un certain scepticisme, et des expériences douloureuses dans son histoire formative et professionnelle. C'est avec surprise que le conseiller a reçu, trois jours après l'entretien, le mail de KeMo annonçant sa décision d'entamer la procédure, tout en renonçant à son idée de suivre la mini-formation de la Croix Rouge. Pour dégager une clé de compréhension de cette décision, nous présentons les éléments qui paraissent y avoir contribué.

Premièrement, pour KeMo il était essentiel d'analyser chez lui le document descriptif du profil de qualification. « *...en étant chez moi, j'ai pu, avec le temps, lire et d'ailleurs ça m'a permis de prendre une décision* » (U35). De plus, même s'il avait des points de vue différents de ceux du conseiller, KeMo souhaitait pouvoir exprimer son questionnement au regard d'un possible changement de domaine professionnel : « *...ça a permis de parler, d'avoir un petit échange. (...) et surtout ça a permis d'avoir disons ça m'a permis... par rapport à la décision que j'ai pris quelques jours après* » (U41). Deuxièmement, nous pensons aussi que

l'utilisation de la part de CoC d'une métaphore, celle de la gare et du train (Tableau 16) en référence au support certain du service de qualification tout au long de la procédure ait eu un effet déclencheur sur la décision de KeMo.

Par une seule image, cette métaphore permet à CoC d'exprimer la flexibilité du DQA ainsi que son respect de l'autonomie du candidat, et trouve en même temps un ancrage dans deux préoccupations de KeMo : avoir une base de référence stable pour la formation, et pouvoir accéder au DQA de façon flexible et autonome. Pour ce candidat cette métaphore configure également l'exigence de prendre une décision : « *Donc, c'était aussi, quand je suis parti dans l'idée qu'il fallait que je prenne une décision (...) s'il fallait que je monte dans le train ou pas* » (CdE-KeMo, Unité 75). Décision qui se préfigure déjà au moment de la SEA et qui est perçue aussi par le conseiller (à la Minute 42). Pourtant, cette décision n'a pas tenu, car le candidat a retrouvé assez vite un travail, ce qui le privait de temps pour étudier et lui imposait de suivre d'autres cours de spécialisation dans des domaines spécifiques. Ceci n'empêche pas de penser que probablement, pour lui, aller vers un brevet aurait été le choix pertinent, et que sa confiance réduite dans les parcours de formation a été un élément important de son renoncement.

Tableau 16. La métaphore de la gare et du train

t	RSD de CoC&	SEA CoC et KeMo	RSD de KeMo
0 :39 :30	<p>Cher: Donc, tu décides que c'est important de lui dire que la porte est ouverte.</p> <p>CoC : Oui. Ça c'est très important. Déjà, c'est créer le climat de confiance.</p>	<p>CoC : Mais, la porte elle est ouverte. Nous, si vous montez dans le train de CFC d'informaticien, on vous amènera jusqu'au bout. À moins que vous décidiez de descendre du train.</p> <p>KeMo : Oui</p>	<p>Cher : Donc là, il est en train de vous expliquer de manière concrète.</p> <p>KeMo : Le processus.</p> <p>Cher : Le processus. Et pour vous, ça vous parle ? Ça vous dit des choses ?</p> <p>KeMo : Oui, oui, j'vous dis, ce que j'avais à dire je l'ai dit.</p>
0 :39 :44		<p>CoC : Ça c'est votre choix. Maintenant vous êtes libre. Nous, on va commencer là, nous, on va jusqu'au CFC.</p> <p>KeMo : D'accord.</p>	<p>(...)</p> <p>KeMo : Elle, par rapport quand on parlait, il m'a exposé sa façon de voir les choses. J'ai dit les miennes et bon, ça n'empêche pas que j'ai dit ce que j'avais à dire et j'ai une idée au bout et c'est bien d'entendre parler mais je n'allais pas changer ...</p>
0 :40 :15		<p>CoC : Alors pour l'instant on est en attente, en standby, mais du moment que vous prenez le train ici [<i>dessine la trajectoire de la procédure de VA</i>], si après pour quelque raison que ce soit, si après le bilan ou après deux ou trois modules de formation complémentaire vous dites : bon ben stop, moi j'arrête pendant quelques temps, peut-être pour telle ou telle raison</p> <p>KeMo : D'accord.</p>	<p>Cher : Votre point de vue.</p> <p>KeMo : Oui.</p> <p>Cher : D'accord.</p>
0 :42 :10	<p>CoC : (...) Voilà, là, moi je vois que tout à coup, il est dans le projet. Oui, là, peut-être il est dans le projet du CFC. Il comprend. C'est comme toute cette période de lenteur qu'il y a eu avant, ça lui a peut-être permis de réfléchir ...</p>	<p>CoC : Mais en tout cas, du moment que vous montez dans le train ici, vous prenez le train ici à la gare, vous avez cinq ans pour avoir le CFC. Donc, ça vous laisserait une marge de manœuvre.</p>	<p>Cher : Cette image du train</p> <p>KeMo : C'était bien.</p> <p>Cher : Qu'est-ce que vous avez pensé pendant qu'elle vous expliquait ça ?</p> <p>KeMo : J'ai trouvé que c'était clairement exposé. Donc, oui, je prends la décision et on se lance dans le processus et après, généralement, on arrête au terminus.</p> <p>Cher : Oui, c'est ça.</p> <p>KeMo : Donc, c'était aussi, quand je suis parti dans l'idée qu'il fallait que je prenne une décision et de s'il fallait que je monte dans le train ou pas.</p>

Note. Extrait de la mise en correspondance des protocoles de transcription de la SEA entre CoC et KeMo, et des séances de RSD respectives. En partant de la gauche : le temps de la SEA, la transcription de la séance de RSD de CoC, la transcription de la SEA, la transcription de la séance de RSD de KeMo.

CHAPITRE 16

ÉTUDE DU COURS D'EXPÉRIENCE DE CoD ET HuMo

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse du cours d'expérience du conseiller CoD et de la candidate HuMo dans la SEA prise en considération. Il est structuré en quatre sections.

La Section 1 présente le contexte de la SEA.

La Section 2 décrit l'analyse du cours d'expérience de CoD en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La Section 3 décrit l'analyse du cours d'expérience de HuMo en fonction de son engagement et de ses dynamiques typiques.

La Section 4 présente une analyse de l'articulation des cours d'expérience de CoD et HuMo.

16.1 Contexte de la SEA

Dans cet entretien CoD rencontre HuMo, une candidate qui avait déposé sa requête au cours de l'hiver précédent, pour atteindre par validation le titre de formatrice d'adultes, octroyé par la Fédération Suisse pour la Formation Continue (FSEA). Cette association représente les intérêts des acteurs et partenaires de la formation continue et norme les qualifications de niveau tertiaire non universitaire des formateurs et formatrices des adultes. La SEA a eu lieu le 3 février 2009, dans les bureaux du DQA et a duré 60 minutes. Les séances de RSD ont été réalisées après peu de jours avec chaque acteur.

Dans le domaine de la formation des formateurs d'adultes, trois types de qualification sont notamment reconnues par la FSEA sur le plan national : le Certificat, qui est la qualification de base (un module de formation) ; le Brevet fédéral de formateur d'adultes, auquel on accède après avoir réussi quatre autres modules de formation; le Diplôme fédéral de responsable de formation qui est délivré à la suite de six autres modules de formation. Précisons aussi que Eduqua, le système suisse de qualité des formations continues, indique dans ses prescriptions que les formateurs des institutions de FC doivent posséder au minimum le Certificat FSEA, ce qui fait que ce titre est de plus en plus attractif pour ceux qui pratiquent dans ce secteur. Depuis le 2001, les modules des trois titres peuvent être aussi acquis par voie de validation, en déposant un dossier de demande de reconnaissance et validation des acquis. Pour y accéder, les personnes doivent justifier d'une expérience professionnelle de deux ans au moins de face à face pédagogique avec des groupes d'adultes, à raison de 75 heures au moins par an au cours des deux années précédant la demande. Les informations et les documents de support pour effectuer de façon autonome la démarche de validation sont disponibles sur le site Internet de la FSEA. De plus, l'office OFPC de Genève offre le support du DQA et a élaboré des plaquettes d'information et un manuel spécifique. D'ailleurs, contrairement au parcours de VAE dans les professions du secondaire, la procédure de validation est payante, sauf pour l'entretien d'accueil.

Cette SEA est caractérisée par la situation atypique d'un conseiller qui possède un titre dans le domaine où son interlocutrice demande la validation. Le conseiller possède un brevet de formateur d'adultes, et il connaît donc « de l'intérieur » les exigences de la qualification souhaitée par la candidate. Celle-ci était formatrice dans le domaine de la

médecine complémentaire, et l'idée d'obtenir une qualification FSEA lui avait été suggérée par un ami. Lors de sa demande, elle avait envoyé un dossier d'accès étoffé, avec les attestations des multiples cours de formation suivis en médecine complémentaire, sans ajouter la fiche indiquant le nombre d'heures de cours données par année (comme cela est requis). À la sollicitation du DQA, elle l'avait envoyée après deux mois. Globalement elle ignorait la procédure de VAE, mais connaissait les pratiques de reconnaissance de l'expérience des pays d'Europe du nord (pour mères de famille ou bénévoles, pour accéder à des postes de travail ou à des formations).

HuMo a obtenu la validation du Module 1, donc le Certificat FSEA, une année après l'entretien d'accueil. Au cours de la rencontre de restitution de l'analyse de ses données, que nous avons eue à l'automne 2010, elle nous a dit avoir beaucoup apprécié l'expérience de la validation, bien que la rédaction du dossier ait été assez ardue.

16.2 Analyse du cours d'expérience de CoD

16.2.1 Types d'engagement de CoD

Nous avons répertorié 112 Unités de cours d'expérience [U] dans le flux d'activité de CoD. Pour la composante Engagement nous avons effectué une classification thématique et calculé la fréquence des différents types d'intervention, et identifié les caractéristiques des états affectifs. Au regard de cet élément pour CoD, la SEA avec HuMo est marquée par la tranquillité, bien que dans la première partie, émerge de temps en temps, une inquiétude liée à sa difficulté à saisir si l'expérience de formatrice de son interlocutrice correspond aux exigences du titre. Par exemple son isolement par rapport à une communauté de pratique d'autres formateurs, le frappe : « *Moi mon inquiétude c'était : elle est seule dans son cabinet en train de développer toute seule des compétences d'enseignante, sans avoir été confrontée avec d'autres* » (U23).

L'Engagement de CoD est marqué par une prépondérance du domaine d'intervention « analyse de la situation/évaluation pronostique » (Figure 24). Cela se manifeste surtout par des ouvertures de recherche, visant à : préciser la demande de validation de HuMo ; explorer les caractéristiques de sa pratique professionnelle ; vérifier la pertinence de l'activité de

HuMo par rapport au titre FSEA ; vérifier la possibilité que HuMo puisse documenter son activité ; mieux comprendre ce que fait concrètement Humo en tant que formatrice.

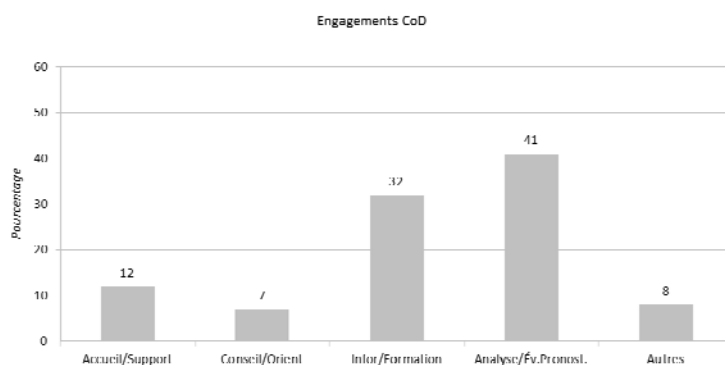


Figure 24. Engagements types issus du CdE de CoD (émergeant dans la SEA avec HuMo).

Les interventions du type « information/formation » sont aussi fréquentes. Elles caractérisent l'intention d'expliquer la procédure de validation, en précisant les dimensions prescriptives et méthodologiques de celle-ci, et en consignnant toute la documentation de support. Mais, ayant identifié le fait qu'« elle n'a pas non plus le vocabulaire du pédagogue, elle n'a pas été dans un milieu d'enseignants, donc... » (U29), émerge chez CoD la préoccupation de « permettre à la candidate de s'approprier une partie du vocabulaire ou des concepts du domaine de la formation d'adultes ». Cette préoccupation traverse presque un tiers de l'entretien, et s'actualise par un recours régulier à des reformulations de ce que HuMo énonce, ou par de brèves explications.

L'activité de « conseil/orientation » se manifeste dans deux cas particuliers. D'abord en début d'entretien quand HuMo, qui n'avait pas l'idée de pouvoir choisir entre plusieurs modules FSEA à valider, demande de l'aide pour cela. Ce que fait CoD en lui expliquant les caractéristiques principales des différents niveaux de formation FSEA, et quand, vers la fin de l'entretien il présente les différentes possibilités de développement professionnel suite à l'acquisition du certificat FSEA. Cela semble s'ancrer dans une hypothèse, établie presque en début de l'entretien, au regard des attentes de HuMo d'une validation : « HuMo veut développer davantage son activité professionnelle, en tant que centre » (U18). L'Engagement de CoD dans le domaine d'intervention « accueil/support », s'exprime surtout par sa tendance à vérifier régulièrement s'il a compris les propos de HuMo, par

l'attention portée aux narrations de celle-ci, et par la préoccupation de l'informer régulièrement sur les étapes du déroulement de l'entretien.

Les autres domaines de l'Engagement de CoD concernent principalement deux éléments : le fonctionnement du DQA et son intérêt particulier pour certains aspects de la formation des adultes. Pour ce qui concerne la spécificité du DQA, il s'interroge sur les attentes globales de son public (U104) mais surtout sur les améliorations possibles de la qualité de celui-ci. Cela advient de différentes manières, par exemple en actualisant la culture de l'équipe du DQA à ce propos, comme quand à l'U69 il souligne l'importance de « rédiger un texte fluide » en se souvenant des discussions, au sein de l'équipe, sur les éléments sur lesquels focaliser davantage l'attention des candidats pour réussir l'évaluation du dossier (Tableau 17).

Tableau 17. Faire comprendre les enjeux de l'évaluation

[A]	[E]	[U]	[R]	rsdCoD	SEA HuMo&CoD
(au) insister sur l'importance de la fluidité du dossier et sur le fait qu'il faut que les évaluateurs voient les gens au travail	(oi) Faire comprendre l'enjeu de l'évaluation dans la validation	69. Souligne l'importance de rédiger un texte fluide, de façon à ce que les experts considèrent superflu d'aller vérifier dans la classe les compétences des candidats	Le souvenir des discussions avec les collègues sur les éléments importants sur lesquels focaliser l'attention des candidats	CoD : Et puis là maintenant, j'essaie d'insister sur la fluidité (...) Et petit à petit je pense (...) qu'on va avancer (nous, le team) que sur ces trois aspects pour la constitution du dossier	CoD : Et puis plus il vous lit, et qu'il a l'impression de vous voir dans votre activité et bien si vous voulez, ça défile et les experts se disent, on a plus besoin d'aller voir les gens dans la classe

Note. Extrait de l'unité 69 du CdE de CoD. À droite les données des transcriptions de la SEA et de la séance de RSD avec CoD. À gauche quatre composantes du signe hexadique repérées pour cette U (ils manquent la composante [S] et [I] car elles ne contiennent pas d'éléments).

Dans la même préoccupation d'amélioration, CoD s'interroge souvent en cours de route sur sa façon de conduire l'entretien, soit en essayant de pallier quelques défaillances, par exemple lorsqu'il essaie de ne pas s'empêtrer dans trop d'explications au sujet d'une spécificité de l'évaluation (U80), soit en faisant l'hypothèse de changements de quelques éléments de sa conduite de l'entretien. Par exemple lorsqu'il se questionne sur la modalité d'utiliser la fiche jaune, utilisé dans chaque SEA, comme support pour expliquer comment rédiger son dossier de preuve : « ...si je ne vais pas simplement dire voilà: vous avez un peu

un rappel de ce que je vous ai raconté et puis ne plus le prendre comme support... » (U66).

Un autre aspect de l'Engagement de CoD, concerne son intérêt à explorer les modalités de transition dans les parcours de vie des adultes, qui s'exprime lorsque HuMo lui raconte comment elle est passée de sa profession précédente à la profession actuelle : *« j'essaie de comprendre, c'est un petit peu annexe, j'essaie toujours de comprendre un peu comment les gens, dans leur parcours de vie, passent... » (U44).*

16.2.2 Traits typiques de l'expérience de CoD

Globalement, pour CoD l'entretien ne présente pas d'inattendus particuliers. L'échange avec HuMo se développe de manière fluide : comme prévu, elle fournit des repères pour faire comprendre son activité et donne aussi l'impression de comprendre les explications du conseiller. Il y a aussi une articulation cohérente entre les anticipations sur sa propre activité. Mais un élément est néanmoins source d'inquiétude pendant presque tout l'entretien : le délai de deux mois que HuMo a pris pour envoyer le tableau indiquant son montant horaire comme formatrice lors des deux dernières années (ce tableau manquait dans l'envoi de la demande au DQA). À part cet « imprévu », surtout dans la deuxième partie de l'entretien le déroulement de l'activité de CoD correspond à une trame habituelle, dans laquelle il s'ajuste au temps qui passe et à ce qui reste à faire. Cette trame donne des repères pour organiser l'activité selon l'enchaînement en étapes, comme par exemple au moment de consigner les documents de référence : *« je crois qu'à un moment donné il faut que l'on avance dans l'entretien, j'ai une série de documents à donner et puis il faut le faire » (U66).*

Sur ce fond de tranquillité et sans perturbations particulières, nous avons identifié trois dynamiques typiques du CdE de CoD : la première concerne l'exploration des attentes de la candidate ; la deuxième, particulièrement articulée, l'exigence de CoD de s'assurer de l'adéquation de l'expérience de HuMo par rapport au titre souhaité, et la troisième est la recherche d'un équilibre entre son rôle de conseiller et le fait qu'il a une formation et une pratique dans le domaine professionnel où la candidate souhaite obtenir une validation.

À quoi s'attend-elle par rapport à la VAE ?

La dynamique des attentes de la candidate concernent deux éléments : le doute sur la conviction initiale de HuMo pour entreprendre la procédure de VAE et le questionnement sur les attentes sous-jacentes à cette demande. Un des éléments qui déclenche le

questionnement de CoD est le retard de deux mois dans la consigne de la fiche du montant horaire comme formatrice. Son hypothèse est que cela signe l'hésitation de HuMo à entrer dans la démarche. Ce questionnement se termine quand la candidate donne des raisons familiales de ce retard. Le questionnement concernant les attentes de HuMo pour l'inscription en VAE émerge plus distinctement à l'U18, quand CoD se demande : « *quelle est la nécessité pour elle (...) d'obtenir cette validation ?* ». L'hypothèse de CoD (*HuMo veut développer davantage son activité professionnelle, en tant que centre*) s'exprime par une action de communication envers HuMo, quand il lui propose l'ouverture suivante : « *imaginez que l'aspect centre (de formation) prenne plus d'ampleur...* », ainsi que par une demande exprimée dans la séance de RSD: « *qu'elle le replace, pour moi la question c'est : à quoi satisfaire ?* » (U18). Cette interrogation sur les attentes reste apparemment sans réponse de la part de HuMo, bien que CoD maintienne son hypothèse, en présentant, vers la fin de l'entretien, les développements professionnels ou de formation qui s'ouvrent à la candidate après le titre FSEA (U88).

L'adéquation entre l'expérience et le titre

Les questionnements, les hypothèses et les assertions plus présentes dans le CdE de CoD se focalisent sur l'exploration de l'adéquation de l'expérience ou de la pratique de HuMo au regard des exigences du titre FSEA. Cela est exprimé à l'U23 : « *est-ce que HuMo a vraiment assez de pratique comme formatrice ?* » et est repris à l'U28 « *est-ce que HuMo a construit des compétences pertinentes au regard du titre ?* ». Le conseiller reste pendant plusieurs unités dans le doute, en prenant en considération différents indices : le fait que HuMo travaille de façon isolée, sans avoir d'échanges avec d'autres formateurs (U28) ; l'usage d'un vocabulaire non spécifique aux professionnels de la formation d'adultes (U29) ; ses connaissances réduites sur les spécificités du titre qui se manifestent dans diverses unités en début de la SEA ; et ses doutes sur le temps réel que HuMo pourrait consacrer à la formation (U32).

La réduction de cette incertitude et des doutes, sur la possibilité de HuMo à réussir la procédure, se construit tout au long de l'entretien lors des explications de celle-ci relatives à son activité concrète, et en particulier quand, à l'U36, le conseiller s'aperçoit que les participants à la formation qu'elle donne « *d'un coup ils sont labélisés et reconnus par les assurances maladies* ». Cette connaissance nouvelle sur la pratique de HuMo, est suivie d'une série d'assertions : « *Donc c'est quand même un acte assez fort, je veux dire en terme*

*de reconnaissance institutionnelle ; donc ce n'est pas pour le plaisir d'apprendre juste ce que c'est la réflexologie ; donc elle forme des gens qui ensuite peuvent pratiquer en étant nourris par financements des assurances maladies ; donc c'est vraiment de la formation continue qu'elle donne, ce n'est pas de la formation de base » (U36-38). Ces affirmations clôturent le questionnement précédant, bien que de temps en temps CoD continue de s'interroger non plus sur l'adéquation mais sur le niveau de maîtrise des aspects formels de l'activité de formatrice. Par exemple il se questionne sur sa modalité de définition des objectifs de formation, ou sur sa modalité d'évaluation des compétences des participants « *Les propos de HuMo ne détaillent pas comment elle vérifie les acquis de ses participants* » (U55).*

Garder l'équilibre entre le rôle de conseiller et celui de formateur

Une dernière dynamique du CdE de CoD concerne son positionnement comme détenteur d'un titre dans la profession où la candidate requiert la validation. Dans ce cas la dynamique se focalise sur la modalité selon laquelle CoD interprète son propre rôle de conseiller en y intégrant en partie son expertise de formateur, plus que sur les éléments relatifs à la candidate même. Il exprime en particulier, trois points de tension : « ne pas corriger le langage de la candidate » ; « donner un langage à la candidate » et « ne pas évaluer ». Le premier cas se manifeste à l'U31 où « *en laissant HuMo raconter son histoire (il) s'autocensure pour ne pas intervenir avec un langage de formateur* ». Comme il le souligne dans la séance de RSD : « *on a des antécédents d'enseignants, alors parfois lorsque l'on est trop proche du métier ce n'est pas forcément toujours... (facile)* ». Donc il s'impose de laisser parler HuMo avec son langage, en la laissant dérouler son histoire « *je ne fais pas même de petits gestes, pour ne pas l'interrompre* ».

D'autre part, le « manque de vocabulaire » de HuMo l'interpelle ; il introduit alors des exemples illustrant des notions techniques (les objectifs, la pédagogie et la didactique, les compétences...) et, dans l'exploration du profil des compétences du titre, il se lance dans des brèves explications qui sont en même temps une exploration de la pratique de HuMo : « *Je ne prétends pas lui donner un cours mais je prétends quand même à un moment donné ou un autre, savoir jusqu'où elle va dans sa démarche* » (U56). Mais dans cette approche de formateur il faut savoir s'arrêter à temps et, quand à l'U77 la candidate insère dans son discours le terme « objectifs », il s'interroge : « *je me suis posé la question : tiens ! puisqu'elle le dit, est-ce que je m'arrête dessus ou pas ?* ». Il fait l'hypothèse de reprendre cela : « *j'avais presque envie de dire, ah bon, quels sont les derniers objectifs fixés?* » mais

« J'ai renoncé oui, parce que ce n'est pas à moi d'évaluer, ce n'est pas à moi d'être évaluateur ».

16.3 Analyse du cours d'expérience de HuMo

16.3.1 Types d'engagement de HuMo

Dans l'ensemble des 83 Unités identifiées dans le CdE de HuMo, pour la composante Engagement nous avons établi cinq catégories principales (Figure 25) : « comprendre », identifiée chaque fois que HuMo signale son intention explicite de saisir quelque chose qui vient de lui être présenté ; « développer » quand elle réfléchit au développement de son centre de formation ou de sa professionnalité comme formatrice ; « faire comprendre » quand elle essaye de faire appréhender la spécificité de son travail et de son parcours professionnel ; « récolter » quand elle exprime l'intention générale d'écouter et 'ramasser' les informations ; « réussir », quand elle se prononce à propos de son désir d'être acceptée dans le dispositif de VAE, de s'y engager, de réussir tout le parcours.

Dans le CdE de HuMo, les ouverts manifestant une intention de recherche sont les plus présents : d'abord il y a une attitude générale de récolte d'informations, surtout au moment où le conseiller donne des indications sur la procédure (les grandes étapes, les adresses ou les acteurs de référence, les prérequis, les formes d'évaluation...). À l'intérieur de cette catégorie de « récolter », l'intentionnalité de « comprendre » se spécifie pas à pas à mesure que l'entretien se déroule : il s'agit non seulement de saisir l'ensemble de la VAE, mais d'en appréhender des éléments particuliers, comme les exigences du titre et du profil de qualification de celui-ci. Elle s'interroge à diverses reprises au sujet du dossier de validation, particulièrement sur la manière de le rédiger en essayant d'imaginer des cas concrets : « j'étais en train d'imaginer (...) je me dis là : 'ok on va prendre un cas concret' et puis (...) j'avais des idées du groupe, effectivement... » (U52) ; de le structurer : « Parce que c'est des chapitres où je vais décrypter à un moment où un autre... ou bien est-ce que ça va être des chapitres qui vont contenir tous ces éléments-là ? Et puis (...) je me disais qu'il y a peut-être un truc créatif là-dedans » (U57). Enfin elle se questionne sur la capacité d'écriture requise pour le dossier.

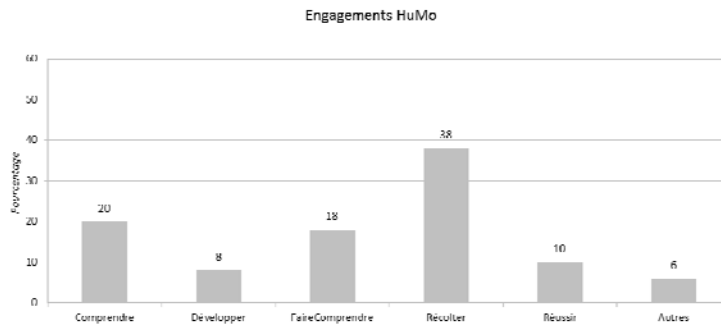


Figure 25. Engagements types issus du CdE de HuMo (émergeant dans la SEA avec CoD).

Les ouverts de la catégorie « faire comprendre », font référence à son intentionnalité de bien expliquer son activité professionnelle, soit en s’ajustant aux demandes de CoD : « *je m’attendais quand même à ce qu’il me pose 2-3 questions sur comment je me positionne* » (U19), soit pour faire comprendre la spécificité de sa trajectoire : comment elle était passée d’une profession technique à une profession de relation, et ensuite à celle de formatrice. Et elle est satisfaite de découvrir que CoD peut la comprendre, car il y a des similitudes dans leurs parcours : « *je me suis dit ‘oui il voit ’* » (U26). Elle s’amuse aussi en découvrant que CoD a vraiment bien compris l’ensemble de son activité : « *ça me fait rire parce qu’il a compris mon système, ah oui (...) la directrice et la petite main!* » (U83).

Elle fait des hypothèses par rapport aux possibilités de développement de son activité de formatrice, comme le lui fait parfois entrevoir CoD : « *J’ai bien aimé le fait qu’il ait été dans ‘un pont sur le futur’ il a vraiment construit. Imaginez ce que vous avez envie une fois... Je fais cette démarche aussi ..., parce qu’il y a ça derrière* » (U11). Être prête pour l’entretien, être accueillie dans le dispositif, réussir son parcours sont des préoccupations qui l’animent aussi. Ainsi découvrir, en début de séance, qu’elle n’avait pas tous les documents officiels pour la démarche l’agace un peu, elle veut s’engager et elle espère parvenir au titre. Enfin, elle n’a pas peur du travail qu’il y aura à faire : « *c’est du boulot (...) ça ne me fait pas tellement peur. je suis un peu bosseuse (...) je crois que j’ai un bénéfice personnel au-delà de la reconnaissance* » (U81).

16.3.2 Traits typiques de l’expérience de HuMo

Nous présentons des éléments saillants de la dynamique de signification de l’activité de chaque candidat (Figure 26), qui illustre trois composantes de celle-ci, à partir de son CdE

lors de la SEA prise en considération. Dans cette figure sont indiqués : les transformations de l'état affectif répertoriées à partir des éléments de l'Engagement ; le processus d'apprentissage répertorié à partir des différentes catégories de l'Interprétant [I] ; les inattendus, à partir des ruptures d'anticipation répertoriées dans la Structure d'Anticipation [A].

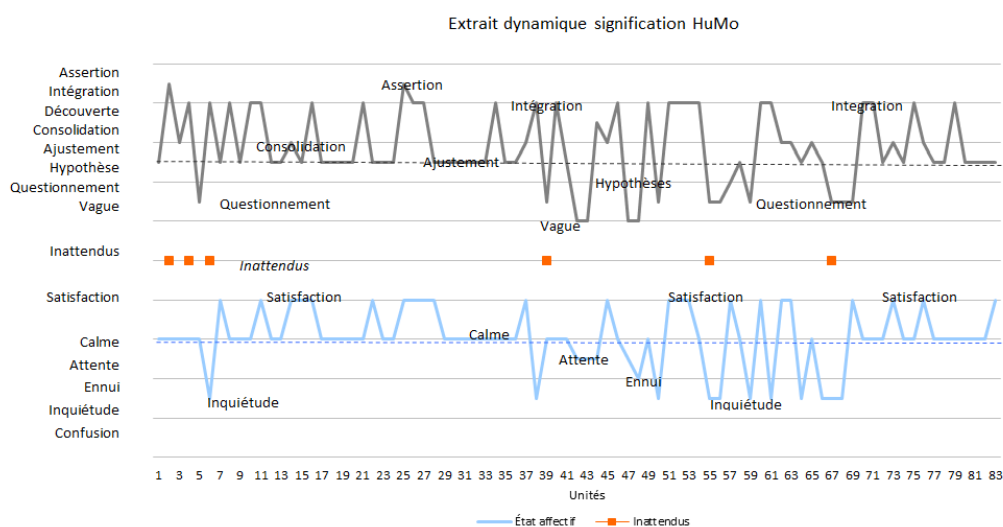


Figure 26. Transformations de l'état affectif, en correspondance avec les inattendus et les interprétants, identifiés dans le CdE de HuMo. En bas est indiqué le nombre de l'U de CdE. À gauche figurent les catégories utilisées pour différencier les éléments de chaque composante. Pour repère, certaines catégories principales sont aussi reprises à l'intérieur de la figure.

Dans le CdE de HuMo, à partir de son état affectif, on peut observer trois temps principaux de son expérience : un premier temps où globalement elle est tranquille ou satisfaite, et dans lequel il y a un mouvement d'intégration de savoirs sans moments particuliers de déséquilibre ; un deuxième temps particulièrement animé, où des acquisitions nouvelles et des moments de satisfaction succèdent à des moments de déséquilibre et d'inquiétude de manière fluctuante ; et un troisième temps où son état affectif redevient calme et les moments de déséquilibre atténués. Conjointement, les dynamiques typiques identifiées pour HuMo concernent : les caractéristiques de la qualification FSEA, la consolidation progressive et/ou l'intégration de savoirs au regard de la

formation des adultes, et enfin celle qui lui a suscité le plus d'inquiétude concernant la préparation du dossier de validation.

Cette jungle des modules

Avant la SEA, HuMo se posait la question de l'exigence de déclarer le nombre d'heures de formation effectuées, sur la demande d'accès à la validation. Cette requête, rappelée par le conseiller en début d'entretien, l'avait surprise car elle avait pensé « *que ça se ferait dans un 2^{ème} temps. (...) (Et puis) je suis ma seule référence, je me suis dit que si j'envoie des heures, de toute façon, c'est moi qui vais signer comme quoi j'ai fait ces heures, ils veulent certainement d'autres preuves....* » (U2). Puis, tout de suite après la SEA, elle découvre qu'elle n'était pas si préparée qu'elle le pensait à l'entretien, car elle n'avait pas vu qu'il y avait d'autres documents à télécharger depuis le site internet. Surtout, elle n'avait pas compris la possibilité de valider plusieurs modules, donc qu'il fallait choisir lequel valider : « *je me suis dit : mince ! je n'avais pas tous ces modules en tête...* » (U4). À propos de ces modules, elle ne sait pas bien que faire, demande explicitement conseil à CoD et bien qu'elle ait compris l'opportunité de valider le premier module, se questionne sur tout ce système et encore plus tard, pendant une explication de CoD se dit : « *je n'ai pas encore très bien compris ces nuances de 1-2-3, (...) oui, je suis vraiment en train de m'orienter en fait dans cette jungle de modules, oui* » (U68). Finalement, à l'U69 elle se montre satisfaite de comprendre qu'il y a la possibilité de valider les différents modules par étapes.

Ça me fait penser à ma pratique

La consolidation progressive ou intégration de quelques savoirs concernant la formation des adultes se manifeste dans le CdE de HuMo par des mises en lien avec son expérience. À l'U46, quand le conseiller parle du mimétisme comme source d'apprentissage, surtout pour les professionnels qui « sont dans le gestuel » HuMo pense à sa façon d'enseigner, à ses techniques manuelles : « *je mets exactement en lien* ». À d'autres moments, elle fait des associations indirectes, par exemple quand CoD, pour expliquer le rapport entre théorie et pratique, cite le fait qu'il y a de l'intégration du savoir dans les gestes techniques. Elle se dit alors : « *tout à coup au début je voyais que j'avais cette image de mettre une fondation : mettre un premier étage, un deuxième étage, qui est un peu ma vision, laborieuse mais quand même très structurée. Et puis lui il a un peu ça aussi quand il me dit, il ne va pas chaque fois relancer le théorème de Pythagore, il y a ce côté où effectivement on construit sur ce qui est déjà... où il y a quelque chose de..., c'est pour ça que je fais ça (mime plusieurs*

étages) » (U45). Elle est intéressée aussi quand CoD lui explique la nécessité d'adapter son enseignement au public ou à des imprévus : « *ça, ça m'intéresse parce que c'est comme ça. Parce que c'est à dire, oui vous avez peut-être dû rajouter 3h et je dis oui effectivement des fois ça m'est arrivé de dire, voilà, il y a deux qui ont manqué on a pas pu travailler ça bien, ou alors on a traîné sur un point et puis accéléré sur d'autres* » (U65).

Il y a aussi une auto-évaluation

Bien que HuMo ait imaginé devoir passer une sorte d'examen, ou produire des pièces attestant de sa pratique, elle ne s'attendait cependant pas à ce que le travail requis pour la validation soit si spécifique. Quand CoD lui parle des experts qui évalueront son dossier elle se sent un peu déstabilisée : « *alors, évidemment il y a un petit... Pendant quelques années (...) j'ai fait les reconnaissances professionnelles mais pas au niveau étude ou réflexion (...) c'était plus des papiers, des reconnaissances simples. Alors que là il a commencé à me parler qu'il va falloir montrer aux experts... Et puis je me dis bon (...) je commence à rentrer dans ce truc... tiens, il y a des experts, je ne les connais pas. Peut-être que je ne sais pas qui ils sont, il n'y a pas de nom. Donc un petit peu... Je suis ouverte quand même...* » (U39).

À l'U42, à propos des explications sur le fait qu'il faut montrer la pratique réelle, l'activité réalisée, elle a un sentiment de vague : « *activité réalisée... ça reste un peu mystérieux* » et à partir de là elle écoute les propos de CoD, tout en attendant de parvenir à comprendre, en saisissant par ici et par là des mots qui lui semblent plus clairs, comme dans l'U44 : « *je comprends un peu mieux là... savoir, savoir être...* ». Le discours la fatigue, l'ennuie un peu, elle a l'impression que le conseiller est un peu trop théorique, et peut être qu'il dit des choses non essentielles. Ce n'est qu'au moment où CoD signale, notamment par des gestes qui pointent le centre d'une feuille, que « *c'est vous, votre pratique réelle* », qu'elle a l'impression de saisir le point central. En ce sens, elle est surtout satisfaite de la présentation de la fiche jaune : « *Je suis intéressée, comme toute la partie avant était... à un moment donné pour moi, un peu théorique, ça me fait du bien tout d'un coup d'avoir un peu un papier (...) il était très clair, il synthétisait clairement* » (U51).

C'est surtout la question de l'auto-évaluation qu'elle devra effectuer dans son dossier qui la préoccupe. Elle saisit d'un coup cet élément, qui avait été introduit depuis quelques unités par CoD, et cela donne lieu à un court cycle de recherche que nous reprenons dans son intégralité (Tableau 18).

Tableau 18. Cycle de recherche de HuMo autour de l'autoévaluation

[R]	[U]	[E]	[A]	[S]	[I]
Le discours de CoD sur la nécessité de s'auto évaluer	67. Préoccupée, pense qu'être capable de s'auto évaluer c'est quelque chose de très délicat	(or) Récolter des informations sur la procédure de validation (or) comprendre les caractéristiques du profil de compétences du Module 1 FSEA (or) comprendre comment effectuer son autoévaluation (ea) préoccupation	(au) écouter CoD (ra) c'est moi qui doit s'évaluer ?	Être capable de s'auto évaluer en tout temps, alors je dirais, c'est toujours délicat, c'est à dire à la fois être du bon côté et puis le côté un peu critique ça c'est beaucoup de discernement Normalement dans une formation c'est les autres qui évaluent	(q) ce n'est pas évident, c'est un sacré travail d'être à la fois dedans et (h) peut-être plutôt c'est des mouvements dedans et dehors aussi

Note. Extrait de l'U67 du CdE de HuMo qui montre les différents passages du cycle de recherche, du [R] en lien avec la [ra], vers une actualisation d'un nouvel [E] qui coïncide aussi avec un [ea] de préoccupation, et l'émergence d'un [S] concernant l'évaluation, jusqu'à l'évolution du questionnement vers une hypothèse.

Si dans la logique scolaire, au moins celle dont HuMo a l'expérience (elle évoque à d'autres moments son expérience à l'université, les cours ex-cathedra, etc.), ce sont les autres qui évaluent, elle est surprise cette fois-ci de devoir « s'autoévaluer ». Cela lui semble difficile, presque infaisable (c'est un sacré travail) mais presque immédiatement elle fait l'hypothèse qu'alors, peut-être, il y aura une possibilité de le faire, d'être « dedans et dehors en même temps ». Le temps de l'entretien est trop court pour identifier un cycle de déconstruction de signification qui aboutisse à des assertions nouvelles sur cela, mais, comme il est montré dans les extraits précédents, des dynamiques variées de consolidation et d'intégration de nouvelles connaissances s'amorcent et se développent au cours de l'expérience de HuMo dans la SEA.

Pour conclure, c'est aussi la question de la rédaction du dossier de validation qui interpelle HuMo à plusieurs reprises. Soit, comme déjà signalé, pour sa dimension constructive, par la possibilité qu'elle y voit d'intégrer des aspects créatifs, soit pour l'importance, qui l'inquiète un peu, qui semble être donnée à l'écriture : « moi Proust je ne me crois pas... tout à coup j'ai senti un peu bon... Je me suis dite : bouf... (...). Du côté

littéraire, je me suis dit : est-ce que j'ai cette capacité de communiquer de façon littéraire ces compétences-là, à ce stade-là? » (U56). Elle aimerait d'ailleurs avoir des exemples, pouvoir toucher du doigt ce en quoi consiste ce fameux dossier, tout en essayant, au cours du discours de CoD, d'en imaginer la structure.

16.4 Articulation des cours d'expérience entre CoD et HuMo

Dans l'analyse de l'articulation des cours d'expérience des deux acteurs, nous avons pris en compte les dimensions consensuelles et non consensuelles de leur dynamique de signification, en focalisant notre attention sur les éléments indiquant les compréhensions ou incompréhensions réciproques.

Dans la rencontre entre CoD et HuMo, au-delà des savoirs acquis par le conseiller sur l'activité professionnelle de la candidate, ou de la candidate sur la procédure de validation, l'un et l'autre construisent un ensemble de savoirs sur leur interlocuteur réciproque comme personne. En particulier, on observe le développement progressif d'une compréhension mutuelle et de constitution de confiance qui est manifesté par exemple par des expressions de HuMo : « *J'ai trouvé qu'il était assez intéressé, dans le sens qu'il avait déjà réfléchi un petit peu à mon dossier* » (U11), et de CoD : « *il n'y a pas de méconnaissance dans le « qui suis-je et où vais-je? » Elle est assez claire avec ça* » (U47). Quand l'un explique, l'autre est à l'écoute. Et cela se manifeste non seulement de la part du conseiller, mais aussi de la part de HuMo. Par exemple quand CoD a des difficultés à s'exprimer (lui-même se dit qu'il est en train de s'embrouiller), HuMo essaie de l'aider en étant très attentive et acquiesçant avec des gestes tout au long de ses explications : « *j'ai essayé de l'aider... !* »(U47 de HuMo).

Tous deux ont une vision similaire de la valeur de l'expérience, même si chez HuMo cela n'est pas aussi explicite que chez CoD. Quand le conseiller lui en parle, elle pense par exemple à la manière dont sa fille acquiert des connaissances en navigant sur internet, ou comment elle-même a acquis et transformé ses savoirs dans sa pratique. Par ailleurs, tout en n'ayant pas le même discours explicite sur la manière dont doit être la formation, ils partagent une conception critique vis-à-vis des cours trop axés sur le savoir théorique : « *j'ai gardé de mes années universitaires un côté très critique sur l'enseignement* » (U30 de HuMo). Par contre, pour ce qui concerne la procédure de validation, HuMo a constitué seulement dans la SEA des savoirs plus spécifiques sur cet objet, dont au départ elle avait

des idées vagues, axées sur un discours de production d'évidences documentaires de sa pratique. La dimension de description en détail de son activité lui était presque inconnue, ainsi que certains aspects de l'évaluation.

Cette SEA nous semble marquée par l'attention à une compréhension mutuelle : les deux acteurs partagent une même vision de la façon de se positionner dans celle-ci : il s'agit de recevoir et de donner des informations, donc d'être dans une relation (ou métaphore) de l'échange. D'autre part, si pour le conseiller cette situation est une occasion de vérifier les possibilités de réussite de la candidate et aussi de susciter les conditions de celle-ci, pour cette dernière la SEA c'est principalement un lieu de « récolte » qui implique de choisir ce qu'il faut garder et ce qu'il ne faut pas prendre en considération de cet échange.

PARTIE 4

Conclusion et perspectives

La Partie 4 de cette thèse indique les apports et les perspectives de notre étude, à partir de la synthèse et la discussion de l'ensemble de ses résultats, par rapport à la conception d'environnements formatifs et au développement de recherches ultérieures. Elle est structurée en deux chapitres.

Le Chapitre 17 discute les caractéristiques typiques de l'information-conseil individuelle et initiale pour la VAE, en fonction des résultats de la recherche.

Le Chapitre 18 indique les contributions et les ouvertures possibles des résultats émergeant de notre étude, pour la conception et la recherche en formation des adultes.

CHAPITRE 17

CARACTÉRISTIQUES TYPIQUES DE L'INFORMATION-CONSEIL EN VAE

Ce chapitre présente les caractéristiques typiques de l'information-conseil individuelle et initiale pour la VAE, à partir des résultats de notre recherche. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 présente les traits typiques des expériences et de leur articulation des deux catégories d'acteurs impliqués dans cette recherche.

La Section 2 expose la discussion des principaux résultats de cette thèse.

17.1 Traits typiques de l'expérience des acteurs impliqués dans l'information-conseil initiale en VAE

Nous présentons les traits typiques de l'expérience des conseillers et des candidats, et leur articulation, à partir de l'analyse transversale du premier niveau de généralisation des résultats, qui a été présentée dans la Partie 3. Les spécificités de ces expériences sont répertoriées selon des thématiques principales qui synthétisent les multiples facettes des modes de signification des participants.

17.1.1 Aspects typiques de l'expérience des candidats

Pour les candidats, la procédure de VAE est signifiée comme un moyen d'atteindre une stabilisation et/ou un développement de leur situation professionnelle, par la légitimation de leur expérience dans le domaine du titre visé, et parfois comme ouvrant sur la possibilité de développer cette expérience (HuMo) et/ou d'avancer dans sa carrière (TeJo). Sur l'arrière-fond de cette intention partagée, trois thématiques principales traversent l'expérience des candidats concernant : (a) les ouvertures d'intentionnalité et de recherches qui se manifestent lors de la SEA ; (b) leur signification des relations entre l'expérience et la formation ; et enfin (c) le mode de signification de la procédure de VAE qui se construit tout au long de la SEA.

Récolter pour réussir

La SEA est signifiée par les candidats comme une situation où récolter et comparer des informations afin de réussir la procédure, tout en faisant comprendre au conseiller la spécificité de leur situation. Cela s'accompagne, surtout en début d'entretien, par un état d'inquiétude qui est lié, selon le cas, au fait de faire face à un entretien dont le déroulement est difficile à prévoir (pour HuMo en particulier), au fait de s'engager dans une procédure dont les difficultés sont craintes (pour DiRu) ; ou à la découverte que la SEA ne se déroule pas comme prévu (pour TeJo).

Pour tous les candidats la SEA est principalement signifiée comme un lieu où seront fournies des informations qu'il faut « récolter ». Cette métaphore de la RÉCOLTE se manifeste

en particulier par une activité axée prioritairement sur l'écoute et la réception silencieuse de ce qui est décrit par les conseillers. Cette dimension de réception et le fréquent usage du terme « enregistrer » les informations (KeMo « enregistre... », HuMo « emmagasine ») montrent qu'ils font souvent l'expérience (par rapport aux informations à récolter) d'être des CONTENEURS (ou des bandes d'enregistrement) dans lesquels l'information est déposée (ou s'inscrit). Pour TeJo et KeMo cette RÉCOLTE est délimitée dans le temps et l'espace : 'ici et maintenant' lors de la SEA on récolte des informations, et plus tard 'chez soi' on les analyse et les trie.

Pour DiRu, TeJo et HuMo il s'agit aussi de comparer les informations proposées par les conseillers avec celles obtenues auprès d'autres personnes ou repérées par eux-mêmes. Cette recherche préalable d'informations est souvent partielle (sauf pour DiRu) et parfois incorrecte, favorisant des mécompréhensions de la procédure. Pour KeMo il s'agit d'obtenir des informations nouvelles en fonction de son questionnement qui dépasse la seule procédure de VAE, sur laquelle il ne s'était informé au préalable.

La préoccupation de « faire comprendre » la spécificité de son propre cas ou de son propre travail, et celle de « réussir », s'inscrivent dans une attente élargie d'accueil et de support. Celle-ci est explicite chez DiRu et HuMo, et en partie chez TeJo (elle a l'impression de ne pas en recevoir), tandis que pour KeMo la SEA est signifiée par la recherche d'informations. Les candidats expriment souvent aussi un dialogue ou discours interne qui se caractérise par : (a) des projections (ils s'imaginent effectuer chez eux l'une ou l'autre des activités requises par la procédure), (b) des réassurances, supportées selon le cas par le discours tranquilisant du conseiller, par le fait d'avoir compris comment rédiger le dossier de preuve, et par la possibilité de consulter chez soi les descriptifs de qualification du titre visé ou la fiche jaune de DQA qui synthétise la méthode d'élaboration du dossier de preuves.

La préoccupation des candidats de « faire comprendre » souligne également leur attente que la SEA (et la procédure de VAE) prenne en compte leur cas particulier. En lien avec la préoccupation de « réussir » la procédure, cela implique un travail d'analyse des difficultés possibles et des ressources à disposition. Cette préoccupation est spécifique du niveau de l'information-conseil proposée dans le dispositif analysé car, comme l'a montré l'étude préalable, celui-ci concerne des personnes qui ont déjà, d'une certaine manière, choisi

d'entamer un parcours de VAE. Pour elles la SEA est alors signifiée comme une opportunité pour vérifier leurs chances de réussite avant de s'y engager effectivement.

Un clivage entre les significations de la formation et de l'expérience

L'expérience de la SEA et les explications concernant la procédure de VAE actualisent et interpellent les significations données par les candidats à la formation, ainsi qu'à d'autres notions qui sont en jeu dans la procédure de VAE, comme celle d'expérience ou d'évaluation. La signification donnée à la SEA peut en être affectée, car elle ne correspond pas à ce que certains en attendaient. Tout au long du déploiement de la SEA, les significations des objets culturels mentionnés sont à la fois combinées et/ou déconstruites-reconstruites, dans une quête visant à mieux saisir la signification de la VAE et de ce qu'il faut faire pour l'obtenir. Nous précisons ici les significations qui sont actualisées sur la formation et l'expérience, puis les transformations des modes de signification de la procédure de VAE émergeant dans la progression de la SEA, en fonction aussi des différents inattendus expérimentés par les candidats.

Globalement, lors de la SEA s'actualise pour les candidats une séparation -sinon une dichotomie-, de la signification donnée à l'expérience et à la formation (cette dernière assimilée globalement à la formation formelle ou à la scolarité). Ces deux entités sont souvent conçues comme distinctes ou en opposition, parfois en valorisant un pôle par rapport à l'autre. Notamment, pour TeJo l'expérience ne semble pas quelque chose à quoi faire référence, ou sur quoi s'appuyer. Pour elle c'est la formation scolaire qui est importante, et la notion d'expérience lui paraît vide de signification. Si elle envisage avec enthousiasme la possibilité d'entamer un parcours « d'étudiante », elle peine à saisir la spécificité et la valeur de son expérience professionnelle, qui lui semble se résumer aux prescriptions qui lui sont assignées, et dont il est presque impossible de parler à la première personne. S'occuper de l'expérience c'est aller vers le passé, alors que pour elle l'important c'est le futur, son projet de carrière et de se former dans un domaine professionnel qui correspond seulement en partie à son expérience de travail.

Les significations données par KeMo à l'expérience ou à la formation sont contradictoires. D'une part l'expérience se résume au fait d'avoir une pratique, et il exprime ses doutes par rapport aux formations trop théoriques. Il sait avoir davantage de compétences que d'autres professionnels seulement formés dans un certain domaine de son travail, mais il a des doutes sur le fait que son expérience professionnelle puisse être

une base fiable pour atteindre le CFC visé, car il ne considère pas avoir acquis un bagage suffisant de savoirs théoriques, au cours de sa pratique. De plus, le fait d'avoir de l'expérience ne l'a pas protégé contre un licenciement décidé pour engager des jeunes moins expérimentés mais pourvus d'un titre professionnel. Ses échecs scolaires, malgré ses efforts, l'ont aussi rendu méfiant et réticent à entamer de nouveaux parcours de formation certifiante, et ses savoirs acquis par expérience professionnelle ne lui semblent pas assez consistants pour les porter à terme. D'autre part il envisage de nouveaux parcours de formation (bien que très courts) dans des domaines qu'il n'a jamais exploités, selon une conception où ces formations sont conçues comme de possibles tremplins vers de nouveaux départs de carrière professionnelle.

HuMo considère l'expérience comme quelque chose de valeur, une richesse à exploiter, bien qu'elle n'ait aucune idée de la manière dont cela se fait concrètement. Par rapport à la signification de la formation, elle fait référence à son parcours universitaire qui était proposé de façon classique (leçons magistrales) en déplorant son excès d'abstraction. Enfin DiRu, qui provient d'un milieu où la VAE et sa culture sont répandues, considère aussi que l'expérience est quelque chose de valeur et à valoriser, donc une base fiable sur laquelle s'appuyer. Mais cela est exprimé selon deux perspectives : la base fiable c'est certainement la culture et le savoir professionnel constitués tout au long de sa carrière de travail. Tandis que son expérience culturelle, au-delà du travail, qui lui donnerait la possibilité de valider les compétences relatives à l'aspect Culture générale du profil de compétence du titre, est moins fiable. Ceci l'incite à suivre les cours dans ce domaine, plutôt qu'élaborer un dossier de preuves sur ce point. En ce sens, la signification donnée à la formation est, à certains égards, ambivalente : il en reconnaît la valeur et l'importance pour son développement professionnel, et il signifie l'expérience comme une composante de la formation ; mais il exprime une préoccupation par rapport aux dimensions abstraites de la formation formelle, et aux difficultés qu'elle peut receler, surtout dans les situations d'évaluation.

Comprendre la signification de la VAE, entre bricolages et déconstructions

La procédure de VAE recèle un ensemble d'éléments inconnus qui peuvent être prévisibles ou imprévisibles, et inattendus. Ces inconnus concernent le contenu des informations recherchées, ainsi que les modalités de leur présentation lors de la SEA. Les états affectifs des candidats se manifestent de manière différente, selon le degré de prévisibilité de ces inconnus. Les anticipations qui y sont reliées font référence à des

éléments de la Culture propre des candidats, surtout au regard des notions d'expérience, de formation et d'évaluation. Globalement, en abordant la SEA, les candidats savent qu'ils vont être face à des « inconnus prévisibles », mais ils ne s'attendent pas à découvrir des aspects contredisant leur Culture propre.

Pour tous, les « inconnus prévisibles » sont liés à des dimensions typiques du contexte socioculturel occidental, et particulièrement suisse. Ce sont ceux, banaux, qui concernent les lieux et temporalités de la procédure, le nom du conseiller de référence, les caractéristiques générales du titre visé, le mode global de mise en œuvre de la séance d'information-conseil individuelle (rencontre avec une personne qui, bien qu'inconnue, fait partie d'un service de l'état, dans un contexte officiel, etc.). La dynamique d'apprentissage (ou le cycle des interprétants) de ces contenus se caractérise ainsi par leur intégration dans la constellation des types et des relations entre types de la Culture propre des candidats. Cela ne génère pas de perturbations particulières de leurs états affectifs, sauf si par exemple les lieux ou les temps de la procédure ne correspondent pas à ceux souhaités.

Ce qui déconcerte globalement les candidats au regard de la signification de la VAE, c'est qu'il y a quelque chose à « comprendre », et pas seulement à « récolter ». En lien avec cela, sauf pour KeMo qui avait des attentes différentes, les inattendus qui se manifestent concernent presque toujours les modalités de réalisation de la procédure de VAE, spécialement au regard de la documentation de l'expérience, ainsi que du déroulement de la SEA. La rencontre avec ces inconnus « imprévisibles » s'accompagne d'une inquiétude parfois intense, et se conclue par un sentiment de satisfaction une fois identifiée une solution ou comprise la procédure. La perturbation des constellations de significations des candidats sollicite l'émergence de cycles de recherche, caractérisés aussi par des « bricolages » avec des significations préalables, ainsi que par des questionnements, des hypothèses ou des assertions nouvelles. Mais on peut observer aussi des moments d'impasse, ces derniers manifestés par des expériences de confusion, des mécompréhensions ou par l'impossibilité de percevoir/entendre les informations proposées, parfois de manière réitérée, par les conseillers.

Pour DiRu, issu d'un contexte professionnel où les pratiques de VAE sont répandues, les inattendus (et les cycles de recherche sollicités) concernent des éléments de détails de la procédure de validation : (a) la découverte qu'il devra effectuer le parcours en référence à l'ancienne réglementation du titre visé ; (b) la découverte qu'il y a une dénomination et une

structure du document à rédiger pour le soumettre à évaluation, différentes de celles qu'il connaît ; (c) la catégorisation partiellement différente de la sienne des activités professionnelles listées dans le profil de compétences du titre. Le premier inattendu est lié à des inquiétudes au regard de la valeur du titre qui lui sera alloué. Les craintes à ce propos entraînent des mécompréhensions des affirmations du conseiller, et des doutes quant au niveau d'information de ce dernier. L'adaptation de l'intervention du conseiller sur le mode « soutien et rassurance » contribue à sa tranquillisation. Le deuxième inattendu est moins inquiétant, quoique présent tout au long de la SEA. D'abord il fait l'hypothèse qu'il s'agit d'un nom différent désignant une même pratique (décrite par ses collègues qui ont déjà suivi une procédure de VAE) tout en ayant comme attente de confirmer cela. Comme des éléments contredisent cette hypothèse, il conclut qu'il s'agit de deux types de documents différents, ce qu'il apprend à ce moment là. Le troisième inattendu l'agace un peu, car il contredit quelque chose qu'il pense bien connaître : les activités qui font partie du domaine de compétence « stockage » de son travail, et celles qui font partie d'autres domaines. Par un va et vient entre son questionnement interne et les descriptions proposées par le conseiller il arrive à saisir et intégrer cette organisation du profil du titre.

L'expérience de TeJo est différente. D'abord ses anticipations concernant le déroulement de la SEA et les modalités de réalisation de la procédure de VAE sont contredites de différentes manières. Pour elle il est important de différencier entre les moments de « préparation » de l'activité et les moments de leur « réalisation » ; et elle découvre d'un coup que la SEA est déjà un commencement de la procédure. Elle s'attendait à recevoir (récolter) des informations et se retrouve à 'devoir' raconter son travail dans les détails. Dans son expérience, la distinction entre les états affectifs qui accompagnent les différents types d'inconnus qu'elle découvre est particulièrement prégnante. Parmi ces inconnus : (a) certains suscitent de la curiosité et de l'intérêt (la découverte de la notion de VAE, l'organisation des formations complémentaires à intégrer) et sont partiellement prévisibles et activement recherchés ; et (b) d'autres la déstabilisent de manière parfois importante.

Ces inattendus concernent en particulier le fait de devoir « élaborer un dossier à soumettre à une évaluation sans avoir suivi un cours », et la nécessité de « raconter dans les détails et à la première personne son activité professionnelle ». Contredisant ses attentes d'avoir à suivre quelque chose ressemblant à un parcours classique de formation, ces inconnus imprévisibles lui font saisir une spécificité de la VAE discordante avec ses

significations, ce qui provoque une sorte de « choc culturel ». Ainsi pendant une partie de la SEA elle est presque dans l'impossibilité de suivre les explications du conseiller. Elle traverse à certains moments un état de confusion, au point de ne pas entendre du tout ce que lui dit le conseiller, ou de comprendre autre chose que ce qu'il lui dit. C'est seulement à la suite des explications données par le conseiller, et surtout quand elle parvient à trouver un exemple et raconter sa pratique dans un domaine de travail qu'elle connaît très bien, qu'elle commence à se sentir plus confiante, ayant saisi « comment il faut raconter son travail ».

KeMo, lui, n'arrive pas à la SEA pour s'engager dans la procédure de VAE, mais pour une exploration élargie, s'inscrivant dans une quête de stabilisation professionnelle. Cette quête est troublée par deux échecs : la non obtention d'un titre reconnu dans son domaine professionnel et un licenciement récent. Ces éléments peuvent justifier d'une part un engagement prudent et analytique de ce candidat, qui identifie toujours les obstacles possibles représentés par certaines formations à son désir de changer de domaine professionnel. Il intègre les nouvelles connaissances proposées par le conseiller, sans mouvements de déstabilisation significatifs. Pas d'inattendus pour lui lors de la SEA. Son attente de « conseil/orientation » a été satisfaite et si de petites inquiétudes émergent de temps en temps (au moment de l'analyse du profil de compétences du titre visé notamment), il est globalement calme et satisfait des informations reçues. Dans son cas le concret de l'élaboration du dossier de preuve n'a presque pas été abordé.

HuMo, tout en n'ayant pas de connaissances spécifiques des procédures de VAE, est porteuse d'une culture qui valorise l'expérience et les pratiques de formation non scolaires. Elle sait aussi que lors de la SEA il faut apporter des informations sur sa pratique. Ses cycles de recherche locaux s'activent alors par rapport à des inattendus plus circonscrits : (a) la découverte des multiples modules qui peuvent être validés à l'intérieur du titre qu'elle vise ; (b) la spécificité de l'évaluation et l'exigence de s'autoévaluer lors de la procédure ; (c) quelques éléments de la modalité d'élaboration du dossier de preuve. Le premier inattendu contredit son expérience de s'être « bien préparée » à l'entretien en ayant récolté les informations nécessaires. D'un coup elle s'aperçoit que ce n'est pas le cas, et la présence d'une multiplicité de modules lui donne une sensation de confusion. Tout en demandant au conseiller de l'aider à s'orienter, elle parvient finalement non pas à s'en faire une idée complète, mais à saisir ce qui lui importe le plus : une validation par étapes.

Les spécificités de l'évaluation dans les procédures de VAE sont ce qui surprend le plus HuMo. D'abord elle ne s'attend pas à devoir démontrer son expérience par un dossier, mais simplement à produire des documents attestant sa pratique. Elle n'a pas non plus envisagé la présence d'évaluateurs, les experts d'examen, ni surtout de devoir faire une autoévaluation. Ces éléments contredisent à la fois sa culture construite lors de la scolarité, et celle concernant la façon de faire reconnaître sa pratique par des institutions, pratiquée par elle jusque-là. Par rapport aux deux premiers inattendus, tout en exprimant sa surprise, elle se dit ouverte à la compréhension de ce qu'il faut faire, et curieuse de découvrir qui sont ces évaluateurs (tout en ayant un peu d'inquiétude à ce propos). Dans cet esprit d'ouverture elle écoute les explications du conseiller, en traversant des moments de questionnement circonstancié et de mise en lien avec sa pratique actuelle. Parfois quand les descriptions sont trop éloignées de son langage usuel, elle cherche à saisir quelques mots signifiants pour elle, et à faire des liens. À certains moments elle n'y arrive pas et trouve les explications trop abstraites. Concernant l'autoévaluation, elle commence à « entendre » le discours à ce sujet après plusieurs évocations de cette dimension de la part de CoD. D'abord il lui semble impossible de s'autoévaluer : « être à la fois dedans et dehors » ; puis elle fait l'hypothèse qu'elle pourrait essayer, que cela pourrait être possible.

Les modes de signification de la procédure de VAE chez ces candidats, montrent des dimensions typiques de l'expérience de ceux qui abordent les pratiques de VAE, et permettent de mieux comprendre certains éléments du rapport entre inattendus, états affectifs et dynamiques d'apprentissage. Notamment, plus les inconnus sont imprévisibles, plus ils provoquent de déstabilisations cognitives et affectives. Ces déstabilisations peuvent être plus ou moins soutenables par les candidats, selon les degrés de rupture d'anticipation, en lien avec leur Culture propre. Dans ce mouvement de déconstruction et reconstruction (ou réorganisation) des connaissances, si la rupture est trop importante, il existe un risque d'impasse, et un état pénible d'inquiétude et de confusion, qui empêchent l'acteur d'initier un cycle de recherche.

C'est au moment où s'activent les premières questions et hypothèses que les états affectifs s'apaisent, que le cycle de recherche entre dans des phases de construction d'hypothèses puis de généralisation plus ou moins stables, et que se réorganisent des constellations de types et relations entre types de la Culture propre actualisée lors de la SEA. Par rapport à cela, on peut parfois observer une progression de la signification donnée à la VAE, au cours de la SEA. Par exemple, dans les cas de TeJo et HuMo, d'abord la

procédure de VAE est confondue avec d'autres pratiques de formation (pour TeJo) ou d'évaluation (pour HuMo). Pendant la SEA elle est signifiée comme quelque chose de mystérieux, obscur et difficile à saisir. Vers la fin de la SEA la procédure de VAE est signifiée au regard de ce qu'il faut faire pour l'atteindre (raconter son travail, savoir s'autoévaluer).

À la différence de TeJo et HuMo, DiRu ne rencontre pas de difficultés à comprendre la spécificité de la procédure dans son ensemble (sauf pour quelques détails), ce qui pourrait tenir à la diffusion de la « culture VAE » dans sa communauté professionnelle. Dès le début il s'engage dans la procédure de VAE selon une métaphore explicite du VOYAGE, au regard de ses étapes et de ce qu'il faut faire pour atteindre la validation (« faire la VAE c'est raconter son propre travail »). Il est le seul d'ailleurs, à s'être préoccupé de récolter plusieurs informations sur cette procédure avant la SEA. Dans son expérience on reconnaît aussi la métaphore de la BALANCE, notamment lors de la comparaison pour estimer les possibilités de réussite, entre ce qu'il faut faire ou ce qui est décrit dans le profil des compétences du titre visé, et ses connaissances/expériences.

17.2 Aspects typiques de l'expérience des conseillers

L'expérience des conseillers s'exprime sur un fond d'intentionnalité visant à « faciliter la réussite de la procédure VAE » aux candidats. Cela s'actualise selon trois préoccupations principales : (a) « accueillir et supporter » les candidats ; (b) « comprendre » (les candidats) pour leur « faire comprendre » la procédure de VAE ; (c) améliorer leur pratique professionnelle.

Accueillir et supporter les candidats

La dimension d'accueil, par laquelle sont signifiées les SEA par les conseillers, s'exprime déjà dans la dénomination officielle donnée à ces situations : « entretiens d'accueil ». En évoquant l'image de quelqu'un qui reçoit ses hôtes au seuil d'une maison, les conseillers sont prêts à offrir aux candidats un contexte rassurant et le support nécessaire pour entamer et poursuivre la procédure. Cette métaphore de type CONTENEUR (ou base fiable) est d'ailleurs contrebalancée par une préoccupation constante de laisser le candidat assumer ses choix en sachant ce à quoi il s'engage, et en évitant de se substituer à lui. En ce sens la SEA est signifiée non seulement comme CONTENEUR, mais aussi comme un lieu de construction d'une alliance possible vers un projet commun, où la dimension tout à fait importante de l'ÉCHANGE (des informations concernant leur pratique de la part des

candidats, des informations concernant la procédure, de la part des conseillers) implique une collaboration à la construction d'un pronostic de faisabilité de la démarche.

L'importance donnée à la valorisation de l'expérience des candidats est un des piliers de l'« accueil – support » manifesté par les conseillers. Car l'expérience est une richesse dont il faut souligner la valeur aux interlocuteurs, parfois la faire découvrir, en tant que base fiable de développement de la carrière professionnelle et de formation. En lien avec cette culture, qui fonde leur pratique, les relations entre l'expérience et la formation sont signifiées comme complémentaires, toutes deux étant considérées comme des composantes du processus d'apprentissage. Cette dimension de valorisation ne se restreint pas au seul passé, elle peut également s'exprimer par des propos visant à faire préfigurer aux candidats l'essor possible de la validation : des « imaginez que » (comme par exemple chez CoD) visent le soutien ou l'activation d'une intentionnalité par l'indication d'horizons de possibles. Le support aux candidats, passe également par toutes les explications concrètes sur le fonctionnement de la procédure et par la rassurance quant à sa faisabilité, tout en identifiant ce qui peut faire obstacle. Il peut enfin s'exprimer par l'attention au langage du candidat, à son vocabulaire, à sa façon de lui parler « sur le même registre ».

Comprendre pour faire comprendre

En fonction de leur tâche d'information auprès des candidats, et en lien avec leur préoccupation typique de les accompagner dans l'initiation de la procédure de VAE avec le maximum de possibilités de réussite, les dynamiques de signification des conseillers, s'expriment à plusieurs niveaux. Notamment, la modalité selon laquelle ils proposent des modes de compréhension de la VAE, s'articule à la manière dont ils interprètent les possibilités de signification et de compréhension de leurs interlocuteurs, ainsi que les obstacles que ceux-ci peuvent rencontrer lors de la procédure. Ils sont alors attentifs à la manière dont le candidat sait la démarche et se positionne vis-à-vis d'elle, et soucieux de lui faire comprendre la spécificité des activités qui lui sont demandées. Leur état affectif, globalement calme, présente des moments d'inquiétude face à des éléments qui leur font imaginer une difficulté particulière d'un candidat. Ces éléments, peuvent connaître des gradients d'inattendu plus ou moins importants, selon qu'ils correspondent ou non aux généralisations constituées lors des situations déjà rencontrées auparavant, ou qui contredisent leurs attentes au regard des caractéristiques typiques des candidats.

Ces généralisations concernent globalement la difficulté des candidats à saisir la spécificité de la VAE, et alors les conseillers recourent à des offres multiples, de type iconique, pour signifier la procédure de VAE, en particulier à deux catégories principales de métaphores: (a) le VOYAGE, tout au long d'un parcours (pour CoA), ou du centre à la périphérie (pour CoB); et (b) la BALANCE comme quête de correspondance entre deux types de CONTENEURS: l'expérience et le titre visé (pour CoC et CoD). De même, les conseillers insistent sur l'importance de différencier la VAE par rapport aux parcours scolaires pour l'obtention d'un titre professionnel, ainsi que sur la distinction entre les méthodes et outils spécifiques à la VAE et ceux de la reconnaissance des acquis (comme les bilans de compétences) non focalisés sur un titre.

Par rapport à ces généralisations, les inattendus qui se présentent dans chaque SEA, « font signe », et ouvrent les cycles de recherche contribuant à l'adaptation progressive de l'intervention des conseillers à la spécificité des candidats. Cet apprentissage « sur le tas » permet la consolidation, spécification ou transformation de la culture professionnelle des conseillers.

Pour CoA il s'agit de comprendre « ce que ce candidat souhaite de la SEA et de lui-même comme conseiller ». Déclenché par l'inattendu d'un candidat plus informé qu'habituellement sur les détails du titre visé, et par ses questions dubitatives, ce cycle fait d'abord émerger, puis contredit, des généralisations antérieures concernant le fait que « d'habitude les candidats ne sont pas beaucoup informés sur les détails d'un titre » et que « ils sont plutôt confiants sur les informations données par les conseillers ». Le questionnement qui suit cet inattendu un peu inquiétant, le conduit à rechercher dans ses documents des informations à des fins de confirmation, et ensuite à faire une hypothèse concernant la nécessité du candidat (DiRu) d'être rassuré quant à la pertinence de sa demande (ce qui actualise une autre généralisation typique: « les candidats ont besoin d'être rassurés »). Suivent alors des actions et des propos de rassurance, perçus par le candidat, ce qui atténue sa position dubitative.

Pour CoB l'inattendu concerne la difficulté, de plus en plus importante, de saisir « *qu'est-ce que fait effectivement cette candidate (TeJo) dans son travail* », difficulté augmentée par la résistance de celle-ci à en parler « à la première personne ». Cette résistance est inattendue, car CoB s'évalue comme « capable de faire raconter leur travail aux candidats, surtout en utilisant une technique d'explicitation ». Pendant une bonne partie de la SEA il

s'interroge et s'inquiète de cette difficulté, qui d'ailleurs l'empêche de voir dans le détail, en quoi consiste l'activité professionnelle de la candidate (et d'établir un pronostic de faisabilité de la démarche). Il essaye de dépasser cet obstacle de différentes manières, mais surtout en expliquant à TeJo « comment il faut raconter son travail ». Sans beaucoup de résultats. C'est quand il fait l'hypothèse qu'il l'a questionnée jusque-là sur un domaine qu'elle a peu pratiqué, et quand il oriente ses questions vers un domaine plus pertinent pour la candidate, que la difficulté de parler en première personne de cette dernière s'estompe. Cela lui permet aussi de délimiter le domaine de pratique réelle de TeJo par rapport au titre visé, et lui fait aussi consolider la généralisation « *on ne peut pas décrire en détail, à la première personne, les activités dont on n'a pas une expérience suffisante* ».

Pour CoC le questionnement concernant le candidat s'actualise à partir de trois sortes d'inattendus : celui partiellement prévisible d'un candidat qui a formulé sa demande quand il était en emploi, et qui se présente alors qu'il est au chômage depuis quelques semaines ; celui d'un candidat qui reste « imperméable » à ces efforts de valorisation ; et enfin celui d'un candidat qui envisage une réorientation professionnelle qui lui semble non pertinente par rapport à son parcours précédent. Les structures d'anticipation et les généralisations contredites par ces inattendus sont respectivement : (a) l'anticipation d'un candidat en emploi, car d'habitude le statut professionnel des candidats ne se modifie pas entre le dépôt de la demande et la SEA (cet inattendu est cependant partiellement prévisible car CoC a déjà rencontré des candidats chômeurs) ; (b) la « résistance » de DiRu à son effort de valorisation contredisant une généralisation du type : « *les candidats ont besoin d'être valorisés et cela les encourage par rapport à la réalisation de la procédure de VAE* » ; (c) enfin le type de réorientation professionnelle envisagée par le candidat, qui contredit la conception de CoC d'une carrière professionnelle. Ces inattendus ouvrent un cycle de recherche visant à comprendre « comment accompagner KeMo vers le bon choix ». Tout au long de la SEA il s'active dans plusieurs directions en proposant au candidat différentes possibilités, avec la perception que celui-ci est toujours indécis ou enfermé dans une dévalorisation et des projets irréalistes. Enfin il signifie que KeMo est « *à la croisée des chemins et qu'il ne faut pas le pousser vers une direction ou vers une autre* ». Son mode de communication avec KeMo se modifie, d'une part il le rassure sur le fait que le service DQA reste toujours disponible pour lui, et lui garantit un accompagnement du début à la fin de la procédure ; d'autre part il souligne la liberté et l'autonomie du candidat par rapport à ses

choix. Cette conclusion est un des éléments qui permettent à KeMo de s'impliquer (bien que de façon temporaire) dans la procédure.

Le cycle de recherche principal exprimé par CoD dans la SEA avec HuMo, s'insère dans un questionnement qui traverse toute sa pratique : « vérifier si les candidats sont en condition de réussir la procédure ». Il identifie avec inquiétude des éléments apportés par la candidate qui le font douter de ses motivations, et de la pertinence de ses compétences professionnelles par rapport au titre. Cela procède d'une généralisation du type « *si les candidats ne sont pas bien motivés pour la procédure, ou si leur pratique n'a pas des correspondances avec les exigences du titre visé, ils risquent d'échouer la démarche* ». Il se questionne alors sur les attentes de HuMo envers la procédure de VAE, faisant l'hypothèse que cela pourrait lui servir pour développer sa petite entreprise (hypothèse confirmée par la candidate seulement dans la séance de RSD). Ses sources majeures de préoccupation sont la limitation de la candidate quant au vocabulaire professionnel spécifique au titre, et sa non fréquentation d'un réseau de professionnels de son domaine. Une partie de ces préoccupations s'allège quand il s'aperçoit que les prestations professionnelles proposées par HuMo sont reconnues par des instances officielles. Puis il cherche à pallier aux lacunes de vocabulaire (qui sont signifiées aussi comme des lacunes dans la pratique professionnelle de la candidate) en intégrant certaines notions dans son discours, car la candidate provient du même domaine professionnel que lui. Il fait cela tout en ayant des doutes par rapport aux limites à atteindre avec cette activité, qui peut même arriver à chercher d'évaluer comment la candidate anime ses formations. Enfin il signifie que ce qui importe est de respecter le langage et les propos de la candidate, et ne pas se poser en évaluateur.

Faire évoluer sa professionnalité

Tous les conseillers, en plus des préoccupations et des recherches qui visent expressément le candidat, expriment une intention d'amélioration de leur pratique et de développement de leurs compétences professionnelles. Ce qui se manifeste par (a) une réflexion régulière sur les modalités de conduction de la SEA afin de rendre plus efficace et claire l'information proposée aux candidats ; (b) des ajustements ponctuels des formes d'interventions ou des outils de supports utilisés lors de la SEA en fonction de leur réflexions et expériences ; (c) leur intention de mieux comprendre les spécificités des domaines professionnels des candidats et leur intérêt pour les récits de ces derniers relatifs à leur

travail. Cela dans la visée d'adapter leur intervention non seulement au candidat d'une SEA particulière, mais aussi aux futurs candidats provenant du même domaine.

17.1.3 Aspects typiques de l'articulation de l'expérience entre les candidats et les conseillers

Dans les SEA, l'activité de chaque acteur est traversée par une dynamique de signification propre, ce qui peut engendrer une asymétrie d'interprétation des différents thèmes abordés entre les candidats et les conseillers, plutôt que de l'ensemble de la procédure de validation. Cette asymétrie possible est aussi propre à l'articulation des perspectives des uns et des autres. L'analyse de l'articulation de ces dynamiques permet d'en identifier les dimensions consensuelles ou non consensuelles, qui se manifestent par l'émergence de concordances ou discordances de signification, et s'exprime aussi par les inattendus expérimentés par les uns et les autres.

Nous repérons les dimensions consensuelle et non consensuelles de dynamiques de signification entre les deux catégories d'acteurs, à partir de trois thématiques : (a) la quête et l'offre d'une base fiable ; (b) la dissonance entre RÉCOLTE et ÉCHANGE ; (c) la constitution progressive d'une entente.

La quête et l'offre d'une base fiable

Parmi les préoccupations typiques des acteurs, on repère une convergence de signification par rapport au rôle des conseillers et du dispositif pour la VAE, en fonction de la demande des candidats d'entamer une démarche de validation. Pour les conseillers il s'agit de proposer « accueil et support » aux candidats, et pour ces derniers il y a une attente de prise en compte de leur spécificité et d'un support pour la réalisation de la démarche. Cette concordance est d'ailleurs à nuancer par rapport à la quête/attente parallèle de reconnaissance/assomption d'autonomie et de responsabilité personnelle des candidats. Pour les conseillers il faut garder l'équilibre entre la dimension de « protection, rassurance offerte ou demandée » et celle de « respect de liberté de l'autre », qui peut assumer ses choix et s'aider soi-même. Il s'agit de proposer un CONTENEUR qui soit suffisamment circonscrit pour rassurer le candidat, et suffisamment ouvert pour que son autonomie puisse se déployer, dans l'évaluation de sa situation et les décisions à prendre, mais aussi par rapport à ses ressources d'auto-soutien. Et les dosages entre ouverture et prescription

se configurent en fonction de l'interaction des dynamiques de signification des deux acteurs.

Ainsi, dans l'interaction entre CoA et DiRu, le consensus qui se manifeste à propos de l'offre et de l'attente de soutien, s'il consolide les dialogues internes de rassurance de DiRu, n'influence pourtant pas sa décision de ne pas demander la validation pour la culture générale, domaine dans lequel, malgré l'opinion de CoA, il n'est pas assez confiant. Dans l'interaction entre CoD et HuMo, la demande de cette dernière d'avoir un conseil par rapport au choix du module à valider, obtient une réponse nuancée de la part du conseiller qui, plutôt qu'indiquer que faire, lui explique les caractéristiques des différents modules, de façon à ce que HuMo puisse choisir elle-même. Dans l'interaction de CoB et TeJo, les propos rassurants du conseiller sont difficilement perçus jusqu'à être mal compris, car la déstabilisation cognitive et de l'état affectif à certains moments de la candidate l'empêchent de saisir les offres de compréhension et de soutien du conseiller. Enfin dans l'interaction entre CoC et KeMo, apparaît une divergence entre le mode de rassurance proposé par le conseiller et la signification prudente et parfois critique du candidat par rapport à ses possibilités. Cette divergence s'estompe quand, tout en assurant une base fiable, le conseiller focalise son intervention sur l'espace d'autonomie du candidat.

Entre récolte et échange : des attentes dissonantes

Une des divergences les plus importantes entre conseillers et candidats se manifeste au regard de la signification donnée à la SEA. La métaphore de la RÉCOLTE, exprimée par tous les candidats s'accorde difficilement avec celle de l'ÉCHANGE, exprimée par les conseillers. Pour les premiers la situation est signifiée de façon passive et réceptive, particulièrement pour TeJo et KeMo qui distinguent le moment de la récolte de celui du tri, évoquant ainsi une culture agraire (la récolte des produits de la ferme et leur tri dans les magasins). Pour les seconds la situation est signifiée comme un lieu où devraient se manifester des interactions actives entre interlocuteurs. De plus, les attentes des candidats ne comportent souvent pas le fait d'avoir à donner des informations concernant leur pratique professionnelle, et parfois de devoir « travailler » sur celles-ci (sauf pour DiRu et partiellement pour HuMo), tandis que pour les conseillers cette « non attente » n'est pas nécessairement anticipée, et souvent ils s'interrogent sur la manière de rendre plus actifs les candidats.

Le dépassement de cette dissonance sur la signification du mode de déroulement de la SEA est plus ou moins facile ou rapide, selon l'interaction entre l'actualisation de la Culture propre du candidat et de son Engagement, et l'adaptation du mode d'intervention de la part du conseiller, en résonance à ce qu'il interprète des modes de signification du candidat. À côté des dissonances moyennes dans les interactions entre CoC & KeMo, et CoD & HuMo, on trouve deux modes d'interaction très différents. Dans le cas de l'interaction entre CoA & DiRu la signification de la SEA comme échange était anticipée par le candidat, qui avait constitué une culture à ce propos en contact avec ses collègues connaissant la procédure : le mode de signification du conseiller se manifeste alors en résonance avec cette attente. Dans le cas de l'interaction entre CoB & TeJo, la requête d'informations par le conseiller, sur la pratique de la candidate, est inattendue par cette dernière. Le conseiller essaye à maintes reprises d'expliquer pourquoi, et il faut à la candidate plus de la moitié du temps de la SEA pour intégrer le mode de déroulement de cette situation.

Le développement progressif d'un rapprochement des significations

Au cours de la SEA, se manifeste aussi une histoire des transformations de l'articulation des dynamiques de signification entre conseillers et candidats. Certains éléments qui pour les uns ou les autres ont généré des ruptures d'anticipation, des dissonances ainsi que des mécompréhensions, trouvent globalement un dépassement dans l'évolution de la SEA, et conduisent à mieux saisir les significations respectives. Cela résulte d'un engagement commun aux acteurs, concernant la préoccupation de saisir les significations de l'autre.

Cette constitution d'un entendement réciproque, se manifeste entre CoA et DiRu, quand le premier comprend que les hésitations et les questions de DiRu résultent de sa préoccupation de réussir et de son exigence d'être rassuré à ce propos ; DiRu quant à lui intègre progressivement dans sa Culture propre, certains éléments de la procédure et du profil de compétence du titre. Lors des laborieux cycles de recherche se manifestant dans l'interaction entre CoB et TeJo, le premier arrive à saisir graduellement la nature des difficultés de la candidate et à mieux comprendre certaines spécificités des entretiens d'explicitation, tandis qu'elle comprend la modalité correcte pour documenter son activité professionnelle vers la fin de la SEA. Dans l'interaction de CoC et KeMo, c'est tout au long de la SEA que le conseiller cherche et enfin trouve la modalité d'intervention ajustée au mode de signification du candidat, tandis que c'est surtout après la SEA que ce dernier parvient à intégrer certains éléments d'information proposés par CoC. Enfin, dans l'interaction entre

CoD et HuMo, le premier se rassure progressivement quant à la faisabilité et à la pertinence de la démarche de VAE pour la candidate, et cette dernière intègre pas à pas les spécificités de l'évaluation lors de la procédure de VAE.

Cette articulation des dynamiques de signification des deux acteurs vers un consensus, peut être illustrée aussi par l'adéquation émergeant entre les modes d'intervention des conseillers et les formes d'engagement des candidats. En fait, bien que les quatre formes d'intervention typiques, identifiées lors de l'étude préalable soient toujours présentes, leur fréquence d'apparition diffère en fonction des candidats.

Dans la SEA entre CoA et DiRu, où l'engagement du candidat se manifeste principalement par son intention de « réussir », de recevoir la meilleure information pour « comprendre », et d'être « rassuré » sur ses possibilités d'atteindre le titre visé, l'engagement du conseiller présente une fréquence plus élevée des formes d'interventions « information/formation » et « accueil/support ».

Dans le cas de la SEA entre CoB et TeJo, où l'engagement de la candidate vise surtout à « récolter (des informations) » et où à la suite d'inattendus apparus dans la SEA, est actualisée une préoccupation de « comprendre », l'engagement du conseiller manifeste une fréquence plus élevée de formes d'intervention « information/formation ».

Dans le cas de la SEA entre CoC et KeMo, où l'engagement du candidat vise à la fois la « récolte (d'informations) » et « l'analyse » de celles-ci, ainsi que la possibilité de « s'orienter et explorer » (d'autres possibilités de formation ou de carrière professionnelle), l'engagement du conseiller présente une fréquence plus élevée de formes d'intervention visant l'« information/formation » et le « conseil/orientation ».

Enfin dans le cas de la SEA entre CoD et HuMo, l'engagement du conseiller est principalement orienté sur « l'analyse/évaluation pronostique » et sur l'« information-formation » en lien avec une évaluation d'une probabilité faible de réussite de la candidate de la part de CoD, et d'une attente prioritaire de la candidate de « récolter des informations ».

L'émergence de ces consensus ne doit pas masquer les éléments de divergence qui peuvent persister. Au-delà des aspects spécifiques de la Culture propre de chaque acteur, un élément reste particulièrement problématique : celui de la relation entre formation et expérience. Les candidats expriment globalement une signification dichotomique de la

relation entre ces deux catégories culturelles, tandis que les conseillers partagent une culture où ces deux catégories sont signifiées comme ayant une interaction continue.

17.2 Une formation à l'inattendu de la VAE

Nous focalisons la discussion de l'ensemble des résultats de la recherche à partir de deux thématiques principales : (a) la « culture VAE » comme inconnu imprévisible, ce qui implique le caractère particulièrement mouvant de la dynamique de signification qui la traverse ; (b) la dimension explicitement formative de l'information-conseil en ce domaine.

17.2.1 L'inconnu imprévisible de la « culture VAE »

Une « culture VAE » émerge des interactions entre les acteurs qui développent les notions et les pratiques dans ce domaine. Cette culture se caractérise par une constellation de significations et des processus de typification circonscrits à des catégories sociales distinctes : les prôneurs (et pionniers) de ces pratiques dans la formation et le conseil adressés aux adultes. À une plus large échelle des interactions sociales, la « culture VAE » est largement inconnue et encore peu stabilisée dans les dynamiques de signification collectives, ce qui suscite de l'incertitude chez la plupart de ses bénéficiaires possibles, ainsi que chez les autres acteurs sociaux (de la formation, du monde du travail) qui sont impliqués plus ou moins directement dans ce domaine. Cette « incertitude ambiante » (Chauvet, 2005) est liée à la rupture d'anticipation par rapport à des régularités de signification usuelles ou de sens commun, concernant deux notions particulièrement évoquées par cette « culture VAE » : celle de formation et celle d'expérience, ainsi que d'autres notions et/ou pratiques qui y font référence (comme celle d'évaluation, par exemple).

La constellation des types et des relations entre types concernant ces notions s'actualise, et en même temps est déstabilisée, par la rencontre avec la constellation des significations qui caractérise la « culture VAE » (Theureau, 2006), qui se présente alors comme un « inconnu imprévisible » (Grossetti, 2004), perturbant la culture propre des acteurs concernés. Car si les inconnus prévisibles peuvent être de quelque manière anticipées en faisant recours aux catégories de significations antécédentes, l'inconnu de la VAE ne peut pas l'être car il impose la constitution de nouvelles régularités, d'une nouvelle « culture »,

où les notions et pratiques de VAE s'intègrent à une recombinaison importante de la configuration des significations typiquement données à la formation et à l'expérience. En ce sens la VAE ne constitue pas un « objet frontière » seulement parce qu'il circule entre les différentes attentes des acteurs impliqués (Aballéa *et al.*, 2004), mais aussi parce qu'il signifie une transition entre un paradigme culturel et un autre.

L'incertitude et l'anxiété exprimées par les candidats et leur « je ne sais pas à quoi m'attendre » tiennent à ce qu'ils n'ont souvent aucune généralisation ou habitude de ce qu'est la VAE et de ce qui l'entoure, et à ce que se noue un lien indissociable entre la constitution de régularités de signification et (a) la possibilité d'anticipation de l'avenir et (b) les états affectifs des acteurs concernés (Peirce 1932-1958 ; Theureau, 2004, 2006, 2009). Les éléments qui suscitent une « rupture d'anticipation » dans la VAE sont notamment liés à la spécificité du mode d'identification et d'évaluation des acquis de l'expérience, qui se fondent sur une modalité de démonstration de ces acquis qui ne fait pas encore partie de la culture commune. Il s'agit pour les candidats de découvrir qu'il y a des façons de rendre visibles et évaluables des apprentissages -considérés souvent comme inexprimables ou identifiables seulement par l'évidence de la démonstration-, par une intégration du « savoir (dire) quoi » avec un « savoir (dire) comment » (De Munck, 1999). Il leur faut accepter une prise de parole à la première personne, en abandonnant le générique « on », ou les déclarations de principe ou procédurales sur ce qu'il faut faire en général dans une situation donnée. Cette culture de la reconnaissance d'un savoir situé, fonde une tentative de recomposition de la scissure historique entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier, 1996) et va à l'encontre d'une culture individuelle et collective souvent traversée par des dichotomies entre les différentes formes d'apprentissage et de formation. Cette dichotomie (formation-expérience, savoir théorique-savoir d'action) est celle qu'essaie de dépasser la « culture de la VAE », qui prône une articulation fluide et une mise en correspondance entre les différents contextes d'apprentissage et de formation. Mais cette « culture VAE » est encore circonscrite à certaines enclaves professionnelles, et les premiers intéressés par la validation des acquis de leur expérience, ceux qui peuvent profiter de ces procédures, emportent souvent avec eux cette dichotomie, ainsi parfois qu'une conception restreinte ou dévalorisante de l'expérience.

La rencontre avec les notions et pratiques de la VAE ouvre donc sur l'ensemble des mouvements de déconstruction et reconstruction de significations qui caractérisent un cycle de recherche, jusqu'au moment où les acteurs concernés constituent des régularités

stables, ou des habitudes nouvelles, à son égard (Peirce, 1878-1879). Il s'agit, en suivant la dernière catégorisation des interprétants de Peirce (Short, 2007) de l'émergence d'un interprétant dynamique dont les issues ne sont encore pas complètement envisageables. Car, si nous sommes « à l'aube d'une utilisation de plus en plus importante de la validation des acquis de l'expérience » (Chauvet, 2005, p. 24) cela signifie que se multiplie le nombre des acteurs, et des perspectives culturelles questionnées au regard des significations données à l'expérience, à la formation et à leur relation. Ceci rend difficile la prévision des futures régularités relativement stables de signification ou habitudes (interprétant final) qui se constitueront. Le temps nécessaire à la stabilisation de cette dynamique sera nécessairement long, si on pense par exemple à la durée de la dynamique engendrée par la rencontre avec l'ornithorynque (Eco, 1997). Celle-ci a activé un mouvement de déconstruction et reconstruction de significations, et du système de catégorisation de la taxonomie animale, qui a pris 80 années pour aboutir à un consensus. Or, bien que les premières activités de reconnaissances des acquis de l'expérience remontent à la fin des années '40, leur diffusion dans les contextes de la formation des adultes des pays occidentaux remonte aux années '70 et '80, et aux années '90 pour la Suisse. De plus, la légitimation de ces pratiques par l'institutionnalisation de la possibilité de validation de l'expérience pour l'acquisition de titres formels ne date que du début des années '2000 (Cedefop, 2009 ; GHK, 2009 ; OFFT, 2008 ; Weber Guisan, Voit, Petrini & Bednarz, 2011).

Nous sommes alors à l'intérieur d'une dynamique de signification individuelle et collective particulièrement mouvante et changeante, qui s'exprime par des impasses de compréhension, des mécompréhensions ou de refus, par des questionnements, des combinaisons de fragments d'anciennes connaissances, des distinctions par la négative (« ce n'est pas »), et par des discussions collectives sur le positionnement ou la dénomination des notions et pratiques qui concernent le domaine de la VAE, ainsi que par des tentatives de recombinaisons des relations de significations préalables, et par l'émergence (abductive) de nouvelles modalités de signification, sous la forme d'hypothèses, ou d'assertions « provisoires » (Eco, 1997 ; Eco & Sebeok, 1983 ; Peirce, 1878-1879). Dans ce mouvement particulièrement changeant, les différentes hypo-icônes identifiées par Peirce (1931-1958) et notamment les métaphores, jouent un rôle essentiel comme instances favorisant des nouvelles possibilités de compréhension (Fisette, 2009 ; Lakoff & Johnson, 1980, 1999). Cela en général parce que les hypo-icônes proposent des expériences mimétiques par rapport à ce qu'il faut saisir/comprendre (Durand *et al.*, *sous presse*) et en particulier car les

métaphores, en tant que de « rationalités imaginatrices » expriment une hypothèse de régularité concernant un lien spécifique entre deux signes, et de cette manière comme toute généralisation (bien qu'hypothétique), elles configurent l'anticipation des actions et événements successifs, leur donnant une certaine prévisibilité (Fisette, 2009 ; Lakoff & Johnson, 1980, 1999).

L'analyse sémio-logique des dynamiques de signification caractérisant l'expérience des quatre candidats qui ont participé à notre étude, nous illustre ce mouvement de compréhension de la VAE. Les expériences de chacun peuvent être distinctes selon les différentes formes de leur état de préparation (Theureau, 2006) concernant la validation. Dans le cas de KeMo, il n'y pas d'attentes particulières à ce sujet, car la VAE non seulement n'est pas encore saisie comme élément chargé d'une signification spécifique, mais surtout cette procédure est encore envisagée de manière hypothétique, comme une possibilité entre autres de stabiliser sa situation professionnelle. KeMo ne s'interroge pas concrètement sur « comment faire la VAE » ; et la situation d'entretien d'accueil (la SEA) proposée par le Dispositif de qualification des adultes de Genève (DQA), lui sert comme instance d'orientation générale. Pour lui il n'y a pas d'inconnus imprévisibles, pas d'inattendus et son état affectif est relativement calme tout au long de la SEA. À la différence de TeJo, qui vit un choc culturel lors de la SEA, suscité par la rencontre entre son mode « classique » de signification de l'expérience, de la formation et du travail, ainsi que ses intentionnalités et attentes par rapport aux modalités de réalisation de cette forme de qualification des adultes qu'est la validation (dont elle n'avait ni entendu ni saisi la dénomination auparavant²¹). Le fait qu'on puisse se préparer à une évaluation sans avoir suivi des cours (l'expérience n'est pas considérée comme un mode de « formation »), ou raconter sa pratique dans le détail (« tout le travail est une procédure ») la déplace et la laisse désemparée, suscitant des sensations de confusion et une impossibilité de compréhension, ainsi que par des énervements par rapport à ce que propose le conseiller. La SEA se présente alors comme un moment ardu d'apprentissage, où le cycle de recherche s'active et parvient lentement aux premières hypothèses et assertions quant à la modalité procédure de validation.

²¹ Bien que celle-ci soit citée dans la brochure du DQA

Dans l'expérience de HuMo la notion de VAE est partiellement anticipée, soit à partir de quelques connaissances concernant des pratiques en usage au Nord de l'Europe, soit pour une valorisation personnelle des apprentissages extrascolaires. Dans son cas l'inattendu de la VAE concerne certaines spécificités de sa mise en œuvre, comme le mode d'évaluation, qui doit impliquer une dimension auto-évaluative ainsi qu'une description de son activité « réelle », ce qui la questionne sur la signification de ce « réel de l'activité ». Son expérience lors de la SEA est globalement marquée par le calme, bien que soient présents des moments d'inquiétude concernant les éléments d'inattendus cités auparavant. Enfin, l'expérience de DiRu provient en partie des échanges avec des collègues qui ont déjà réalisé cette procédure, ce qui fait que pour lui les inattendus et les incertitudes ne concernent pas la spécificité de la validation (faire la VAE c'est « raconter sa pratique »), mais certains détails de dénomination (du titre de référence, du document qu'il faut soumettre aux évaluateurs, de la catégorisation de certaines compétences du titre de référence), dont la mécompréhension initiale active sa préoccupation de réussir la procédure et d'identifier les risques possibles d'échec.

Lors de cette rencontre avec la VAE et la progression vers sa compréhension, il faut souligner d'une part l'implication affective des acteurs concernés et leur inquiétude plus ou moins intense selon leur état de préparation, et d'autre part l'importance de l'interaction entre les dynamiques de signification individuelles et collectives liées aux notions de référence. Si dans l'interaction entre acteurs émergent pour chacun des significations spécifiques à la VAE (ou à d'autres objets culturels) relevant de leur perspective, celles-ci s'enracinent dans leur histoire (c'est-à-dire celle du couplage d'un organisme avec son environnement) (Varela *et al.*, 1991) ou, selon le langage de Peirce (1931-1958), dans l'histoire de la progression des interprétants. Ces histoires ne sont pas « localisées dans la tête d'un individu », mais s'actualisent et se transforment à l'intérieur des domaines consensuels entre acteurs, et de l'histoire culturelle dans laquelle chacun se situe. En ce sens, la constitution d'une signification « stable » de la culture VAE passe par les nombreuses aventures des dynamiques de signification individuelles et collectives, ainsi que par un mouvement de littéralisation progressive ou évolution du niveau de symbolisation des notions qu'elle véhicule (Theureau, 2006, 2009).

Comme l'a souligné Eco (2005) si « *le caractère d'une habitude dépend de la façon dont elle peut nous faire agir non pas seulement dans telle circonstance probable, mais dans toute circonstance possible, si improbable qu'elle puisse être* » (Peirce, 1879, p. 47), tout en

étant essentielles pour la constitution de nouvelles possibilités de signification et de préfiguration de ce qui peut advenir, prises dans leur sens littéraires les métaphores sont « fausses ». La VAE n'est un VOYAGE ou une BALANCE, ou l'expérience n'est un Puits duquel extraire ses ressources, que pour certains éléments de la métaphore évoquée. En ce sens, les métaphores exprimées par les conseillers lancent des préfigurations possibles du futur et de la spécificité des activités en lien avec les procédures de VAE, en comblant au moins de manière provisoire un vide de généralisation « finale ». Ces préfigurations sont provisoires, en attente de la constitution d'une généralisation stable, ou habitude, qui produit des invariances de compréhension de certaines caractéristiques de l'existant. C'est alors que ces dernières deviennent ainsi familières et du même coup prévisibles (Peirce, 1878-1879). Autrement dit, en reprenant le langage de Peirce (1931-1958), c'est par la constitution d'une Tiercité finale (que les hypo-icônes font entrevoir comme possibilité) qu'une généralisation peut devenir une habitude et, s'inscrivant ainsi dans le discours culturel individuel et collectif (De Munck, 1999), permettre une véritable « anticipation de l'avenir ». À l'intérieur de cette Tiercité, les métaphores sont toujours comprises et implicites (comme toute dimension de la Priméité est comprise dans la Tiercité) tout en étant développées par les dynamiques qui caractérisent les processus avancés de symbolisation (Peirce, 1931-1958 ; Theureau, 2006).

17.2.2 Le caractère explicitement formatif de l'information-conseil pour la VAE

Les activités d'information-conseil pour la VAE ont un caractère explicitement formatif. Cette assertion s'inscrit dans notre perspective théorique et en même temps la dépasse. En effet, non seulement toute dynamique de signification est une dynamique d'apprentissage et donc chaque activité d'information implique de la formation, mais il y a une dimension formative spécifique (et des contenus d'apprentissage spécifiques) dans les situations étudiées par nous. Cette spécificité tient à la nécessité de proposer aux acteurs impliqués dans la VAE des modes de compréhension de cette pratique et des notions qui l'accompagnent, car celle-ci est globalement inconnue et inattendue.

Faire sortir de l'implicite la dimension formative de l'information-conseil pour la VAE signifie reconnaître et donner un statut au fait que l'enjeu de cette activité est d'aider des individus, experts d'un métier ou de pratiques multiples, à se servir de leur expertise pour atteindre leurs buts (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen, 2007). Tout au long de l'enquête dont notre thèse fait état, nous avons repéré les jalons de cette dimension formative. Elle

est indiquée par (a) les études des autres auteurs qui ont explorée cette activité, et qui soulignent qu'il s'agit de permettre aux personnes de « comprendre pour agir » (Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen, 2007) ; (b) la structure et le mode d'intervention des conseillers lors de l'ensemble des SEA prises en compte, qui se caractérisent par une offre importante de modes de signification de type iconique, pour permettre aux candidats de saisir la spécificité de la VAE ; (c) l'identification du caractère d'inconnu imprévisible/inattendu des pratiques et notions concernant la VAE, qui influence la possibilité des individus concernés d'anticiper les choses à faire et celles qui adviendront ; (d) la prégnance des dynamiques de déconstruction et reconstruction de significations lors des SEA ; (e) la préoccupation constante des conseillers de « comprendre les candidats pour leur faire comprendre » (la VAE).

Les différentes études explorées, soulignent que l'activité des professionnels impliqués dans la phase d'information-conseil initiale, se caractérise par un travail « sur et avec » l'information (Chauvet, 2003 ; Dubouchet & Berlioz, 2005 ; Mayen & Perrier, 2006). C'est un travail qui doit alors prendre en compte les constellations de signification concernant la VAE en général (qui mêlent des significations consolidées dans des prescriptions et des pratiques reconnues, ainsi que des significations en mutation continue et parfois contradictoires) et les « travailler » pour les rendre accessibles aux possibles usagers ou à d'autres acteurs individuels et/ou sociaux intéressés à la VAE, tout en tenant compte ou en cherchant à saisir les constellations de significations de ces derniers. Cette activité « multi-interprétative » s'actualise chaque fois dans les situations particulières où un conseiller rencontre, sur un temps restreints (entre une demi-heure et deux heures) un ou plusieurs interlocuteurs pour « informer et conseiller » sur la VAE. C'est dans ces situations particulières que l'intervention des conseillers en VAE, certainement enracinée dans des pratiques professionnelles de domaines plus étendus, comme celui du conseil d'orientation et/ou celui de la formation des adultes, trouve sa spécificité et ses problématiques propres. Celle-ci s'expriment par (a) une diversité des modes d'intervention, qui visent à permettre aux interlocuteurs de saisir l'ensemble des éléments qui caractérisent la procédure de VAE, et tiennent compte de leurs différents « états de préparation » ; (b) par l'élaboration et la mise en œuvre de propositions de signification de la VAE pouvant être accessibles aux interlocuteurs ; et (c) enfin par la constitution avec ces interlocuteurs d'un pronostic de faisabilité/réussite de la procédure.

Pour ces raisons l'activité d'information-conseil pour la VAE, tout en étant « une étape de la procédure » nécessite aussi de convoquer des modes d'intervention qui empiètent sur les autres étapes (l'orientation considérée comme préalable, et l'accompagnement et l'évaluation qui sont les étapes suivantes) en les déclinant de façon équilibrée et selon les besoins des demandeurs. La trame de l'information-conseil se caractérise alors par une structure qui évoque « un micro parcours de validation » où toutes les étapes, les contenus et fonctions de la VAE sont abordés et préfigurés, voire partiellement expérimentés. Cette trame assure en soi une fonction formative, car elle propose aux interlocuteurs de saisir, de façon mimétique, l'expérience de la VAE.

Faire saisir « l'expérience de la validation des acquis de l'expérience », nécessite d'ailleurs d'indiquer non seulement « quoi faire et pourquoi », mais aussi, et de manière importante, de proposer des outils de compréhension sur le « comment faire » (Mayen & Perrier, 2006). Ce « comment faire » concerne surtout la modalité de démonstration de l'expérience par le biais d'un dossier « de preuves » et, dans celui-ci, la mise en correspondance de l'expérience avec le profil de qualification du titre souhaité. À cet égard la prépondérance de propositions de significations de type iconique relevée dans les SEA étudiées, indique l'effort des conseillers pour donner des ancrages de signification accessibles aux candidats. Par la sollicitation de différentes expériences mimétiques (schémas, métaphores, exemples, anecdotes, dialogues fictifs, mini-simulation d'entretiens d'explicitation, ainsi que la structure même de la SEA) ils visent à faciliter la compréhension et préfiguration du parcours de validation, en reliant l'événement de la VAE à un cadre expérientiel connu (Durand *et al.*, *sous presse*).

Permettre la constitution de liens entre le connu et l'inconnu est particulièrement nécessaire pour faciliter la compréhension de la VAE. Les notions et pratiques concernant cet objet culturel se présentent comme un inconnu imprévisible, un inattendu qui nécessite, pour être saisi et intégré, un effort de médiation (Mayen & Perrier, 2006) entre les différentes modalités de signification qui s'actualisent dans une situation d'information-conseil. Les métaphores proposées par les conseillers expriment cet effort de médiation et, parmi celles-ci, nous considérons particulièrement illustrative l'articulation entre la métaphore du VOYAGE, et celle de la BALANCE. La première pointe les dimensions diagrammatiques de la procédure de VAE, c'est-à-dire une orientation dans le temps et des espaces. La deuxième pointe la quête d'une équilibration et mise en correspondance entre deux domaines de signification : celui constitué par une activité individuelle-sociale externe

aux contextes scolaires : l'expérience des candidats, et celui constitué par l'articulation collective des activités individuelles : dans ce cas les significations consolidées dans les prescriptions de qualification. Cette dimension de BALANCE spécifie aussi la VAE par rapport à d'autres pratiques de reconnaissance des acquis, qui ne visent pas l'obtention d'une légitimation formelle. En fonction de cela, l'activité requise de la part des candidats à la VAE intègre l'apprentissage de la modalité de cette mise en correspondance.

Les multiples offres de compréhension faites par les conseillers deviennent significatives, elles « font signe » en fonction de leur articulation avec les dynamiques de signification des acteurs bénéficiaires d'information-conseil pour (ou sur) la VAE. C'est dans l'articulation entre l'état de préparation de ces acteurs, constitué par leurs intentionnalités, leurs anticipations et leur culture propre (Theureau, 2006), et les éléments concernant la VAE qui sont signifiés dans une situation spécifique d'information-conseil, qu'émerge ou s'enacte la signification particulière que ces acteurs constituent au regard de la VAE. La constitution de cette signification se caractérise par l'activation de cycles de recherche, qui peuvent être expérimentés de manière particulièrement déstabilisante par les acteurs concernés, en fonction de la prégnance des mouvements de déconstruction et reconstruction de signification activés. La découverte de cet inédit de la VAE (et par conséquent de l'inédit des situations d'information-conseil dans ce domaine) s'accompagne donc souvent d'états affectifs d'inquiétude et d'incertitude, ainsi que par des moments d'impasse de compréhension (mécompréhensions ou non perception des explications). Outre ces repères iconiques et les explications plus conceptuelles, le temps et la redondance permettent aux usagers de l'information-conseil sur la VAE, de saisir et intégrer pas à pas les éléments contradictoires par rapport à leur culture propre. Dans le temps réduit d'un entretien d'information-conseil, peuvent avoir lieu des nouveaux apprentissages, des déconstructions des apprentissages précédents, et surtout s'ouvrent des cycles de recherche concernant la spécificité de la VAE, qui n'est presque jamais pensée comme une pratique ayant des caractéristiques propres, se différenciant d'autres pratiques de formation. En fonction de tous ces éléments, la dimension explicitement formative de l'information-conseil, qui s'articule aux autres formes d'intervention identifiées dans notre recherche, ne peut se réaliser sans un cadre accueillant et une relation rassurante, aidant les usagers à comprendre le dispositif et situer leur démarche.

Enfin, comme toute activité de relation se proposant de « transformer l'autre », l'information-conseil est une « co-activité » qui se réalise par la constitution explicite d'une

coopération avec l'autre. La possibilité de cette coopération se fonde sur une concordance d'intentionnalités entre les deux acteurs : « se comprendre » pour comprendre (la VAE pour les candidats ; comment faire comprendre la VAE, pour les conseillers). D'ailleurs l'alliance et l'échange par rapport à la réussite du projet porté par l'utilisateur ne sont pas donnés d'emblée, mais émergent ou se constituent progressivement au cours de la situation. D'une part, les divergences de significations de la situation d'information, saisies souvent comme un lieu de RÉCOLTE ou d'ENREGISTREMENT par les candidats, entravent la constitution d'une coresponsabilité de la situation et de ce que s'y produit ; d'autre part les routines constituées par les professionnels de la VAE, tout en aidant à structurer leur intervention, risquent de limiter l'adaptation de celle-ci à l'évolution de la diffusion de la culture de la validation dans la collectivité. Cette diffusion emporte une diversification des modes de signification des usagers, et de leur « état de préparation » qui peuvent être moins « prévisibles ». En ce sens nous qualifions comme « heureux » les inattendus répertoriés lors de l'analyse de l'expérience des conseillers participants à notre étude. Ces inattendus provoquent des ruptures des routines de la pratique de ces intervenants, et rendent attentif au fait que certaines significations typiques sur/de leurs interlocuteurs sont modifiées ou en voie de modification.

Pour conclure, la dimension explicitement formative de l'information-conseil pour la VAE tient à la spécificité de cette étape par rapport à l'ensemble de la procédure. Tout en représentant une composante de celle-ci, elle constitue un « lieu de l'entrée » d'une nouvelle modalité de conception des interactions entre le scolaire et l'extrascolaire. En ce sens elle constitue l'espace de rencontre et de différenciation entre les constellations de signification typiques du monde scolaire et celles qui se sont développées dans des contextes extrascolaires, au regard des modes d'interaction entre les différentes formes de savoir.

CHAPITRE 18

CONTRIBUTIONS ET OUVERTURES DE LA RECHERCHE

Ce chapitre expose les apports de cette thèse au regard de la gestion de situations d'information-conseil pour la VAE, de la formation de conseillers en ce domaine et plus généralement de la conception et la recherche en formation des adultes. Il est structuré en deux sections.

La Section 1 donne des indications pour la formation des intervenants en ce domaine, en considération des éléments qui contribuent à répondre de façon pertinente aux exigences des possibles usagers de l'information-conseil pour la VAE.

La Section 2 présente les apports et les avancées possibles de cette thèse dans la recherche en formation des adultes.

18.1 Gérer des situations en mutation constante

Les situations d'information-conseil initiale sont au croisement de multiples cycles de recherche, relevant des horizons d'intentionnalité des différents acteurs ayant intérêt au développement de la VAE et/ou qui interviennent dans ces pratiques : (a) ceux des demandeurs qui ont intérêt à saisir la pertinence et les caractéristiques de la procédure pour répondre à leurs quêtes personnelles ; (b) ceux des conseillers en validation qui visent à la fois à « comprendre les demandeurs pour leur faire comprendre (la VAE) » et à établir des pronostics de faisabilité de la démarche. L'imbrication de ces cycles de recherches, dont les généralisations ne sont pas encore stabilisées dans la culture collective, implique des états diversifiés des mouvements de déconstruction et reconstruction des significations individuelle-sociale et de leur articulation, au regard des objets culturels liés à l'avènement de la VAE. Tous ces éléments font que la « culture VAE » est particulièrement changeante, et que les situations étudiées dans cette thèse sont également en mutation constante.

Nous présentons quelques propositions portant sur des modes d'intervention appropriées dans ces situations en constante mutation, ainsi que sur la formation des conseillers en VAE. Pour cela nous intégrons aux résultats de la thèse, des éléments ressortant du changement des caractéristiques des SEA étudiées dans cette recherche, et de notre expérience en tant que formatrice de conseillers en validation depuis 2008.

18.1.1 Les transformations des SEA

Les situations d'entretien d'accueil telles que décrites dans cette thèse, n'existent pratiquement plus depuis 2010. Actuellement²² l'information-conseil initiale, proposée aux demandeurs qui satisfont les préconditions pour accéder à la démarche, est composée de deux rencontres. La première, à laquelle nous avons assisté à une occasion, est proposée par petits groupes d'une dizaine de personnes. Animée par un des conseillers de l'équipe du DQA de Genève, elle donne une perspective générale sur la procédure, et propose aux candidats des possibilités d'exploration et d'analyse d'un dossier de preuves. Puis, environ

²² Si les choses n'ont pas encore changé dans ces derniers mois....

une semaine plus tard, elle est suivie d'une deuxième rencontre individuelle, au cours de laquelle le conseiller aborde avec le candidat les questions propres à son cas. Notamment, lors de la première séance de cette nouvelle organisation des SEA, un exercice d'exploration d'un dossier de preuve – de qualité moyenne mais « recevable » et ne concernant pas nécessairement le titre visé – basé sur des questions, guide les candidats vers l'identification de ses caractéristiques principales et l'évaluation de sa pertinence par rapport au titre visé. À l'occasion de l'observation de ces séances en groupe, nous avons été frappée par les transformations de l'engagement des candidats entre le début et la fin. Le début était marqué par l'intentionnalité réceptive, leur attente de « recevoir et récolter » des informations, et après l'exercice d'exploration d'un dossier les candidats, ils ont posé des questions pertinentes et précises sur le travail à faire pour le dossier et sur la spécificité de leur cas. Ces questions, comme l'ont signalé les conseillers, contribuent à rendre plus efficace la séance d'information-conseil individuelle qui suit, qui est axée davantage sur les réponses au questionnement des candidats.

Ces transformations nous semblent contribuer à l'amélioration de l'efficacité de ces situations pour deux raisons : (a) l'activation rapide des cycles de recherche facilitent la transformation des significations concernant les objets culturels en lien avec les pratiques de VAE ; (b) elles intègrent concrètement la métaphore de la BALANCE comme dimension distinctive du travail du candidat ; (c) elles facilitent la constitution d'une alliance et d'une coopération entre conseiller et candidat, favorisée par le passage de la métaphore de la RÉCOLTE à celle de l'ÉCHANGE. Nous soulignons aussi le changement du type d'expérience mimétique proposé par les conseillers, lors de la première rencontre du nouveau modèle de SEA. Auparavant ils proposaient diverses modalités iconiques de significations, dans l'espoir de faire émerger chez leurs interlocuteurs des expériences mimétiques de certaines caractéristiques de la procédure de VAE. L'exercice d'analyse concrète d'un exemple de dossier proposé aux candidats, s'inscrit dans, et en même temps dépasse, les propositions précédentes (qui sont d'ailleurs en partie reprises dans la séance individuelle). Il s'agit toujours d'une dimension iconique de la signification car il propose une expérience ressemblant à la situation à laquelle les candidats devront se confronter par un exercice de simulation, mais l'activité demandée est de simuler une posture d'évaluation et d'analyse d'un dossier. Il s'agit donc d'adopter le point de vue d'un lecteur qui pourrait être l'évaluateur de leur propre dossier. Ce mode de simulation facilite la signification du dossier de preuve comme « objet pour autrui » par les candidats et alimente « rapidement » des

significations nouvelles, par la rencontre active avec un objet central de la procédure de VAE. Il y a ici un élément de contrainte « brutale » dans la rencontre avec les faits « réels » qui fait que, comme cela a été souligné par Peirce (1931-1958), les significations possibles sont questionnées et que de ce questionnement émergent de nouvelles significations.

Les éléments qui ont contribué à la modification de la structure des SEA relèvent, comme toujours, de la dynamique de l'ensemble des composantes du signe des acteurs concernés. Nous soulignons en particulier la préoccupation constante des conseillers qui ont participé à cette recherche, d'améliorer et développer leur pratique (qui a notamment déterminé leur participation à la recherche présentée dans cette thèse). Cette préoccupation, et d'autres éléments plus généraux tels que l'évolution des prescriptions suisses concernant les procédures de VAE, la nécessité de mieux coordonner leur intervention avec celles d'autres professionnels (notamment les intervenants de l'étape d'accompagnement), ainsi que de certains résultats de la thèse, a incité toute l'équipe à s'inscrire à une formation chez des experts de l'information et de l'accompagnement en VAE (en France). C'est en fonction de l'ensemble de ces éléments que les modifications des SEA ont été mises en œuvre, et que d'autres auront probablement lieu.

L'exemple du changement qui a eu lieu dans les SEA nous semble tout à fait illustratif de l'exigence, chez ceux qui ont la charge d'informer et conseiller sur la VAE, d'être attentifs aux mutations constantes des significations chez tous les acteurs impliqués dans ces pratiques, et d'adapter à cela leur mode d'intervention. La prise en compte explicite du fait que proposer l'information dans ce domaine signifie souvent confronter les interlocuteurs à des inattendus, nous conduit à souligner la nécessité de chercher des médiations entre des mondes de signification qui peuvent être contradictoires, et l'importance d'assurer aux interlocuteurs un cadre rassurant, articulant différentes formes d'intervention et instaurant un climat de confiance.

La constitution d'une signification consensuelle des contenus dans ces situations est facilitée d'abord par une concordance entre les intentionnalités de deux acteurs impliqués, qui visent globalement à « se comprendre pour comprendre ». Elle s'appuie aussi sur la capacité des conseillers de prendre du temps pour approfondir certains éléments, ainsi que sur la redondance des échanges. Les modes de signification de type iconique sont à considérer comme des éléments facilitateurs de la compréhension des caractéristiques de la procédure, tout en ne la garantissant pas. Les divergences de significations sont toujours

possibles, et c'est dans l'écoute attentive de son interlocuteur, de ses modalités d'expression que peut émerger pour le conseiller une compréhension plus aigüe de la manière de rendre accessible la procédure de VAE.

18.1.2 Former des conseillers en validation

Les similitudes entre l'intervention d'information-conseil pour la VAE et la formation « sur la VAE » sont diverses, surtout si elle est proposée dans des régions où ces pratiques ne sont pas répandues (Salini, 2011). L'incertitude d'abord : les participants à des dispositifs de formation sur la VAE, qui ont l'intention de devenir professionnels dans ce domaine s'interrogent d'emblée (et questionnent leurs interlocuteurs) sur la spécificité de cette profession, qu'ils ne parviennent même pas à nommer (*je vais devenir quoi enfin ?*). Ils proviennent des domaines du conseil ou de la formation des adultes et globalement ils sont troublés par leur impression d'un flou lexical et notionnel. S'ils sont issus de contextes référés à la formation formelle, ils ont l'impression qu'il s'agit d'une pratique impossible à réaliser ; s'ils proviennent des domaines de la reconnaissance personnelle et sociale des acquis, ils sont moins démunis par rapport aux modalités concrètes d'accompagnement des demandeurs de VAE, mais sont troublés par les prescriptions du cadre scolaire et/ou professionnel souvent évaluées comme rigides ou absconses et loin de la complexité de l'expérience.

Nos propositions susceptibles de faciliter les transformations de signification des possibles dans des pratiques de VAE, se fondent sur les résultats de cette thèse, sur ceux d'une précédente étude (Salini, Ghisla, Bonini, 2010), et sur notre pratique de formation dans ce domaine. Elles ont un statut hypothétique car leur efficacité n'a pu être évaluée, sinon par des commentaires ponctuels de participants aux dispositifs de formation que nous avons conduits en contexte italoophone (en Suisse Italienne et en Italie). Globalement, elles visent le déclenchement et la facilitation de modes de signification précurseurs des catégories d'expériences souhaitées, c'est-à-dire prometteuses de transformations de l'activité généralement désignées d'apprentissage et développement (Durand & Salini, 2011) : (a) l'offre de modalités de signification facilitant des expériences mimétiques ; (b) l'exploration de terrains de pratiques facilitant la rencontre avec des témoins expérimentés du métier, ainsi que la participation à des projets de mise en œuvre de procédure de VAE ; (c) l'intégration dans les contenus de formation « théorique », de principes et méthodes

issus du courant francophone d'analyse du travail, de l'évolution des dénominations et pratiques de la VAE, et des résultats des recherches dans ce domaine.

La proposition d'expériences mimétiques se réalise principalement par l'invitation à élaborer deux dossiers de compétences. Initialement un dossier personnel, recensant l'ensemble des apprentissages réalisés dans des domaines de formation formelle, informelle et non formelle. En fin de formation, est requise la réalisation d'un dossier (sur le mode d'un dossier de preuve) démontrant les acquis par rapport au profil de qualification du titre de Conseiller en validation. La réalisation de ces dossiers est accompagnée et organisée en ateliers méthodologiques par petits groupes. Des dossiers réalisés par des usagers ont été introduits pendant des moments d'analyse et de discussion de ces réalisations. L'ensemble de ces propositions vise un rapprochement avec leur expérience de futurs usagers des pratiques de VAE, et une différenciation entre les sortes de dossiers. Nous proposons aussi habituellement aux participants d'élaborer des dépliants d'information concernant la VAE, ce qui focalise leur attention sur la difficulté de rendre accessible cette culture à des interlocuteurs potentiels. L'exploration des pratiques de VAE vise la sollicitation et le soutien de cycles de recherche de chacun ; elle est complétée par la participation à des projets concrets de mise en œuvre de procédures de VAE (Bednarz & Salini, 2011 ; Salini, 2011). Ces explorations ou participations aux projets sont accompagnées par l'invitation à rédiger un journal de terrain visant l'analyse de sa propre pratique.

Pour ce qui concerne les apports théoriques, la présentation de l'évolution des différentes dénominations de la VAE aide les participants à saisir l'évolution continue des modes de signification dans ce domaine et réduit l'anxiété d'identifier un « glossaire définitif ». De plus, la présentation des principes et méthodes du courant francophone de l'analyse du travail, aide les participants à constituer des cadres conceptuels et méthodologiques facilitant l'appréhension de la spécificité de l'apprentissage dit « expérientiel » et des moyens de le « rendre visible et documentable ». Enfin, quand cela a été possible, la présentation d'une partie des résultats de cette thèse ou d'autres recherches dans ce domaine, permet d'identifier certaines problématiques de l'intervention en VAE.

18.2 Apports et possibles ouvertures de la recherche

L'aboutissement d'une recherche est toujours une pause provisoire dans le *continuum* du mouvement de déséquilibre et d'équilibre par lequel se manifeste la dynamique de la *semiosis* (Darras, 2006 ; Peirce, 1931-1958 ; Theureau, 2006). Les interprétations qu'on a constitué tout au long de cette étude n'échappent pas à ce mouvement : d'une part elles nous offrent des possibilités de compréhension plus précises des dynamiques de signification qui traversent les situations d'information-conseil pour la VAE, et plus généralement la formation des adultes ; d'autre part elles ouvrent des horizons de recherche ultérieures et aiguissent la conscience que chaque réponse est toujours provisoire puisqu'elle déclenche davantage de questions que de certitudes. Nous présentons quelques-uns de ces apports et de ces ouvertures dans les pages qui suivent, en soulignant trois aspects essentiels de la possibilité de compréhension de l'inconnu : la relation avec les anticipations, la relation avec les dimensions iconiques de la signification, la relation avec les différentes typologies d'interprétants.

18.2.1 Comprendre c'est anticiper

L'identification de la problématique portée par les candidats à une VAE, concernant leur difficulté d'anticipation de l'avenir (au regard de la procédure) et de l'incertitude qui lui était associé, nous a conduit à investiguer les relations entre anticipation et compréhension du nouveau. À partir de la perspective sémiotique peircienne, nous soulignons que comprendre c'est pouvoir anticiper. Il s'agit de constituer des médiations de signification entre des dimensions du possible (les intentionnalités, anticipations et culture qui traversent les acteurs), et les événements actuels qui les perturbent sur l'arrière fond de ces possibles. Ces médiations émergent comme de régularités de signification, progressivement constituées en habitudes, qui rendent le monde « familier » et prévisible (Peirce, 1931-1958). Comme souligné par Theureau, l'activité, qui est la fois cognitive est sémiotique, consiste alors dans le passage d'un « état de préparation » à un autre. L'absence de régularités conduit, aucune anticipation viable n'étant possible, à l'imprévisible, qui peut

s'accompagner d'incertitude sinon de confusion, jusqu'à l'activation d'une première médiation interprétative, consistant dans un questionnement et des cycles de recherche.

À partir des travaux de Grossetti (2004) et Eco et Sebeok (1983) nous avons documenté aussi la distinction entre inconnus prévisibles et imprévisibles. Les premiers sont anticipés à partir d'un « bricolage » d'éléments ressortant de l'état de préparation de l'acteur, les deuxièmes contredisent cet état de préparation et, ne s'appuyant pas sur des significations préalables, provoquent un réajustement radical de l'organisation des modes de signification dans un certain domaine.

La prise en compte de cette relation indissociable entre compréhension et anticipation, et la relation avec l'inconnu, est essentielle dans les pratiques d'information-conseil pour la VAE et plus globalement dans la formation des adultes (et dans la formation de tout individu). Pour l'information-conseil en VAE (et l'ensemble des pratiques dans ce domaine) cela rend attentif à la rupture culturelle souvent engendré par la « culture VAE » chez des néophytes (pas seulement les candidats, mais tout acteur qui peut être impliqué dans cette procédure) et à des déséquilibres des états cognitifs/affectifs qui peuvent en dériver. Pour la formation des adultes, cela rend également attentif à ces dimensions dans toute occasion de formation qui propose des inconnus « imprévisibles » pour l'état de préparation des individus concernés. D'autre part cela ouvre un questionnement plus étendu au regard de la problématique de l'anticipation dans les cycles de vie des individus (Boutinet, 2008) ainsi que par rapport à celle qui est définie comme l'émergence d'une « société de l'anticipation » (Sadin, 2011).

Ce travail nous a permis aussi de préciser les composantes de la structure d'anticipation dans le cadre sémio-logique d'analyse du cours d'expérience, par l'introduction de la composante « rupture d'anticipation ». D'autres questions plus générales du rapport entre temps et expérience ont été seulement tracées dans cette thèse. Des recherches futures et de nouvelles lectures seront nécessaires pour mieux appréhender comment ces éléments interagissent dans la dynamique de signification, et comment « l'expérience de la validation des acquis de l'expérience » interpelle les catégories du passé, du présent et du futur des individus concernés.

18.2.2 Mimesis et compréhension

L'utilisation spontanée et étendue, de la part des conseillers qui ont participé à cette étude, de modes de signification de type iconique, pour « expliquer la VAE », nous a poussé à rechercher les liens entre ces modes de signification et la compréhension de l'inconnu. Cela a permis des éclaircissements sur la fonction essentielle des dimensions iconiques de la signification (images, diagrammes et métaphores) dans la dynamique globale de la signification, et en particulier celle des métaphores pour « apprivoiser l'inattendu » (Fisette, 2009 ; Lakoff & Johnson, 1980, 1999 ; Peirce, 1931-1958). Les métaphores, en tant que rationalités imaginatrices, combinent des éléments du possible et d'indéterminé (le *can be* : ce qui « peut-être ») avec des éléments de régularités (le *would be* : « ce qui serait-si ») qui sont avancés comme hypothèses. Ces hypothèses tout en donnant un ancrage dans l'expérience corporelle/culturelle des individus, font entrevoir des significations nouvelles d'événements qui ne sont pas saisissables avec les catégories de significations précédentes.

L'élucidation des dimensions iconiques de la signification au regard des formations axées sur l'utilisation de dispositifs de simulation (Durand *et al.*, *sous presse* ; Horcik & Durand, 2011 ; Horcik, Savoldelli & Durand, *soumis*), contribue à l'évolution d'un cadre de recherche en formation d'adultes, concernant les liens entre les expériences mimétiques et l'apprentissage. Ce cadre se fonde sur l'hypothèse que l'offre de modalités iconiques de signification peut solliciter l'émergence d'expériences mimétiques par rapport à certains objets d'apprentissage, en fonction de la tension entre réel et fictionnel, et de la dynamique des registres potentiel, actuel et virtuel de l'expérience (Durand *et al.*, *sous presse*). Cette hypothèse, tout en se fondant sur une perspective peircienne de la signification, intègre la littérature anthropologique classique sur le mimétisme et le jeu, ainsi que certains éléments de la théorie des métaphores conceptuelles (Lakoff & Johnson, 1980, 1999) et les travaux sur la fonction des « neurones miroir » dans l'apprentissage (Rizzolatti & Sinigaglia, 2007).

L'intégration du lien essentiel entre icônes et dynamiques de signification enrichit aussi la lecture des différents composantes du signe hexadiques, spécifiées par Theureau (2006), ainsi que l'insertion de ces composantes de la semiosis dans l'analyse sémio-logique du cours d'expérience. Plus globalement souligner ce rapport entre icône et apprentissage, et donc entre imaginaire et compréhension, ouvre sur une multiplicité de pistes de recherche, non seulement sur la compréhension du nouveau, mais aussi sur les dynamiques de création artistique (Leroux, 2010 ; Theureau, 2009). En ce sens, il nous semble nécessaire

d'investiguer aussi les travaux de Simondon sur la relation entre imagination et invention (2008).

18.2.3 Semiosis et dynamique des apprentissage

La nécessité d'identifier les différents moments de la compréhension au regard de « l'objet VAE » nous a conduite à approfondir la conception théorique du signe de Peirce, en y intégrant les recherches des sémioticiens de culture italienne, qui ont particulièrement exploré les travaux de cet auteur, ainsi que les études récentes d'auteurs nord-américains. Cela nous a permis de constituer un cadre moins fragmentaire de cette sémiotique (bien que toujours limité, en considération de l'extension des travaux de Peirce) et surtout d'exprimer l'articulation que cet auteur a proposée en fin de vie entre ses perspectives sémiotique et pragmaticiste (Short, 2007). Notamment, l'identification des étapes du cycle d'investigation (que nous avons nommé cycle de recherche, pour éviter une possible confusion avec des activités régies par une intentionnalité contrôlée et planificatrice) avec les développements des trois catégories d'interprétants nous semble particulièrement heuristique.

Nous pouvons affirmer que l'interprétant dynamique est celui qui caractérise le mouvement d'apprentissage. Il est déclenché par des événements qui interpellent l'état de préparation des acteurs, soit parce qu'ils s'articulent à une consolidation ou extension possibles de la culture propre de ceux-ci, soit parce qu'ils contredisent, d'une manière plus ou moins importante, leurs anticipations. L'interprétant dynamique s'exprime par un ensemble de passages dont nous avons essayé de rendre compte, avec la catégorisation de ses sous-composantes dans l'analyse sémio-logique du cours d'expérience. Cette catégorisation (vague, questionnement, hypothèse, ajustement, consolidation, découverte, intégration, assertion) élaborée de façon opérationnelle, pour mieux différencier la dynamique des interprétants des participants à l'étude, nécessite sûrement des vérifications et des affinements dans des études futures. Dans un horizon plus ample, nous pensons qu'il serait nécessaire d'articuler et de préciser les points de convergence et de différenciation entre la notion d'interprétant comme médiation, comme signifiée par Peirce, et la notion de médiation comme caractéristique de la cognition humaine comme signifiée par Vygotsky (1997).

Au sein des recherches publiées dans le cadre du programme cours d'action, plusieurs études ont proposé l'intégration du cycle d'investigation de Peirce, ou d'autres perspectives similaires, au cadre d'analyse sémio-logique du cours d'expérience (Chaliès 2004 ; Chaliès, Ria, Trohel & Durand, 2004 ; Dolléans, 2011 ; Sève, 2000 ; Sève, Saury, Leblanc & Durand, 2005 ; Sève, Saury, Theureau & Durand, 2002a, 2002b). Ces travaux spécifient la recherche d'une meilleure modalité de mise en exergue de la dynamique de signification et d'apprentissages en formation d'adultes. Ils spécifient aussi la proposition de Theureau d'une sous-catégorisation ou double hexatomie des interprétants, indiquée dans la *Méthode développée* (2006) et indiquent des possibles enrichissements de la notion d'appropriation (Theureau, 2011).

Nous pensons que l'intégration de la triade des interprétants dans cette recherche de spécification, puisse être un élément favorisant la connaissance de la relation entre le connu et l'inconnu, et par conséquent des dynamiques d'apprentissage. Car c'est dans les mouvements (pas toujours linéaires) de l'interprétant dynamique que se consolident progressivement les habitudes de l'interprétant final. Ces habitudes sont exprimées par des régularités incorporées de pensées et d'actions, qui se manifestent dans l'interprétant immédiat. Ce dernier exprime ainsi le mode de signification qui nous consent l'expérience d'un monde familier et prévisible, jusqu'au prochain inattendu.

RÉFÉRENCES

- Aballéa, F., Guérin, F., Hedia, Z., Legoff, J. L., & Lauriol M. (2004). *L'institutionnalisation de la VAE : une dynamique de l'objet frontière*. Rouen : Cahier de recherche ESC.
- ADMÉE (2004). *L'évaluation des compétences entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*. Actes du XVIIe colloque ADMÉE Europe les 18, 19 et 20 novembre 2004. Lisboa : Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches Qualitatives*, 28(2), 65-94.
- Armezzani, M. (2002). *Significato ed esperienza nelle scienze psicologiche*. Bari : Laterza.
- Armezzani, M. (2004). *In prima persona*. Milano : il Saggiatore.
- Assemblée fédérale de la Confédération Suisse (2002). *Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle [LFPr, RS 412.10]*.
- Atkin, A. (2008). Peirce's final account of signs and the philosophy of language. *Transactions of the Charles S. Peirce Society : A Quarterly Journal in American Philosophy*, 44 (1), 63-85.
- Atkin, A. (2010). Peirce's theory of signs. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2010 Edition)*, Edward N. Zalta (Ed.). Retrieved 20.04.2011, from : <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/peirce-semiotics>
- Aubret J., & Gilbert P. (1991). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris : PUF.
- Augustin (saint) (tr. fr. 1962). *Œuvres, tome 14, 2^{ème} série. Les Confessions, Livre XI*. Paris : Desclée de Brower.
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Barbier J-M. (Ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité, un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Basso Fossali, P. (2008). Di mediazione in mediazione. Spazi esperienziali, domini culturali e semiosfera. *Visible*, 3, 11-55.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.

- Bednarz, F., Coronas, G., & Marinoni, C. (2005). *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro : esperienze europee e italiane a confronto*. Provincia Autonoma di Trento.
- Bednarz F., & Salini, D. (2011). Recognition and validation of prior learning in cross-border regions : a matter of mutual understanding. Communication au colloque du REV-CIRCEFT *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, les 1, 2 et 3 décembre 2011*. Université Paris Est Créteil - Val de Marne.
- Behrens, M., Braibant, J.-M., & Dauvisis, M.-C. (2004). Réseau de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE) de l'ADMEE : synthèse des travaux réalisés dans trois axes et questionnements propres à faire avancer le débat en vue du colloque de Lisbonne. In ADMEE, *L'évaluation des compétences entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience : XVIIe colloque ADMEE-Europe, les 18, 19 et 20 novembre 2004* (pp. 15-28). Lisboa : Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Belkhamza, S., & Darras, B. (2009). L'objet et le cycle des habitudes et des changements d'habitude. Approche sémiotique. In B. Darras & S. Belkhamza. *Objet et Communication* (pp. 9-40). Paris : L'Harmattan.
- Bergman, M. (2005). C. S. Peirce's dialogical conception of sign processes. *Studies in Philosophy and Education*, 24(3), 213-233.
- Besson, E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. Paris : Secrétariat d'État à la prospective, à l'évaluation des politiques publiques et au développement de l'économie numérique.
- Bjørnåvold, J. (1997). *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels. Expériences, innovations et problèmes*. Thessaloniki : Cedefop.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition on non-formal learning in Europe*. Thessaloniki : Cedefop.
- Bjørnåvold, J. (2001). Assurer la transparence des compétences : identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel. *European Journal Vocational Training*, 22, 26-35.
- Boldrini E., & Ghisla G. (2006). "Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz". Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico. In E. Poglià & T. Fumasoli (Eds.). *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*.

- Quaderni dell'Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa ICleF, 12 (pp. 17-35).
Lugano : Università della Svizzera Italiana.
- Bonfantini, M. A. (2003). Peirce diviso fra la via semiotica e la passione metafisica. In M. Bonfantini, & G. Proni, C. S. Peirce, *Opere* (pp. 977-990). Milano : Bompiani.
- Bonfantini, M., & Proni, G. (2003). *Charles Sanders Peirce. Opere*. Milano : Bompiani.
- Bonfantini, M.A., Grazia, R., & Proni, G. (1984). *Charles S. Peirce. Le leggi dell'ipotesi*. Milano : Bompiani.
- Bourdieu, E. (1998). Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme : La conception peircienne des catégories. *Philosophie*, 58, 14-37.
- Boursier, S., & Chauvet, A. (2005). Le conseil en VAE : une opportunité de renouvellement du conseil professionnel ? *Actualité de la formation permanente*, 198. 101-110
- Boutinet, J. P. (2008). Penser l'anticipation dans sa (ses) crises. *Éducation permanente*, 176, 9-22.
- Boutinet, J.-P. (Ed.) (2009). *L'ABC de la VAE*. Toulouse : érès.
- Burch, R. (2010). Charles Sanders Peirce. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2010 Edition)*, Edward N. Zalta (Ed.). Retrieved 25.11.2010, from <http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/peirce/> .
- C2R-Bourgogne (2007). *Pratiques et professionnalisation des conseillers PRC VAE. État des lieux et perspectives*. Actes de la journée d'étude nationale, le 28 juin 2007, Dijon.
- Canton du Valais (2007). *Synthèse du rapport 2007 du projet et dispositif Val-Form*. Sion : Office d'orientation scolaire et professionnelle.
- Cassinari, F. (2005). *Tempo e identità*. Milano : Franco Angeli.
- Cedefop (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg : Office des publications de l'Union Européenne.
- Cedefop (2011). *Lifelong guidance across Europe : reviewing policy progress and future prospects*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Céfaï, D. (2003). Postface. L'enquête de terrain en sciences sociales. In D. Céfaï (Ed.). *L'enquête de terrain* (pp. 465-615). Paris : La découverte.
- Chaliès, S. (2004). *Analyse des interactions enseignants stagiaires – conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*. Thèse de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.

- Chaliès, S., Ria, L., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Knowledge construction and articulation of courses of action by preservice teachers and cooperating teachers during post-lesson interviews. *Teaching & Teacher Education*, 20, 765-781.
- Chauvet, A. (2002). *La fonction conseil en validation des acquis de l'expérience*. Rapport final de l'étude commanditée par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social – France).
- Chauvet, A. (2003). *Information-conseil en VAE : quelles pratiques ?* Consulté le 25.11.2010, dans www.cariforef-mp.asso.fr/files/vae/Extranet-VAE/ac_pratique.pdf
- Chauvet, A. (2005). VAE : quels impacts sur les pratiques d'orientation professionnelle ? In *VAE et parcours. Deuxièmes rencontres de la VAE, Actes du colloque* « Centre de Ressources VAE - Haute-Normandie, 6 décembre 2005, Rouen.
- Chauviré, C. (2010a). Aux sources de la théorie de l'enquête : la logique de l'abduction en Peirce. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, X (20-21) 27-56.
- Chauviré, C. (2010b). Délocaliser l'esprit. Peirce, James, Wittgenstein, Descombes. *Revue de synthèse*, 131, 6e série (1), 21-34.
- Chevalier, J.-M. (2010). *Les Lois de l'esprit chez Charles S. Peirce*. Thèse de doctorat en Philosophie. Université Paris Est.
- Colapietro, V. (1989). *Peirce's Approach to the Self : A Semiotic Perspective on Human Subjectivity*. Albany : State University of New York Press.
- Colapietro, V. M., & Olshewsky, T. M. (Ed.) (1996). *Peirce's Doctrine of Signs : Theory, Applications, and Connections*. Berlin- New York : Mouton de Gruyter.
- Colardyn, D., & Bjørnåvold, J. (2005). *The learning Continuity : European Inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating nonformal and informal learning*. Thessaloniki : Cedefop - Panorama series, 117.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. A consultation report*. Retrieved 25.11.2010, from : www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm
- Conseil de l'Union Européenne (2004). *Projet de conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la*

- formation non formelles et informelles*. (18 mai 2004). Bruxelles. 9175/04 EDUC 101 SOC 220.
- Conseil fédéral suisse (2003). *Ordonnance sur la formation professionnelle* [OFPr, RS 412.101].
- Conseil fédéral suisse (2010). *Nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle. Bilan après six ans d'application*. Rapport du Conseil fédéral sur le soutien à la formation professionnelle duale. Berne.
- Cortessis, S. (2010). *Formation du jugement et argumentation dans les jurys de VAE*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- CSFP- Conférence suisse des offices de formation professionnelle (2007). *Validation des acquis : lignes directrices pour les cantons*. Consulté le 25.11.2010, dans www.sbbk.ch/dyn/bin/20314-20601-1-071114_lignes-directrices-f.pdf
- Darras, B. (2006). L'enquête sémiotique appliquée à l'étude des images. Présentation des théories de C. S. Peirce sur la signification, la croyance et l'habitude. In A. Beyaert (Ed.) *L'image entre sens et signification* (pp. 15-34). Paris : Publications de la Sorbonne.
- Davydov, V.V. (1998). La teoria dell'attività : stato attuale e prospettive future. In O. Liverta Sempio (Ed.), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo* (pp. 103-119). Milano : Raffaello Cortina Editore.
- de Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.
- de Saint Georges, I. (2005). Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In L. Filliettaz, & J. P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts méthodes et applications* (pp. 201-219). Louvain La-Neuve : Peeters.
- De Tienne, A. (1996). *L'analytique de la représentation chez Peirce. La genèse de la théorie des catégories*. Bruxelles : Facultés Universitaires de Saint-Louis.
- Deledalle, G. (Ed. et Trad.) (1978). *Charles S. Peirce. Écrits sur le signe*. Paris : Le Seuil.
- Deledalle, G. (1987). *Charles S. Peirce, phénoménologue et sémioticien*. Amsterdam - Philadelphie : John Benjamins.
- Deledalle, G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Deprez, A. (2005). La validation des compétences : enjeux et mise en perspective, in J. L. Guyot, C. Mainquet, B. Van Haepere, *La formation professionnelle continue* (pp. 47-62). Bruxelles : De Boeck.
- Di Francesco, G. (2004). Educare e formare per la buona occupazione. Performance italiana e indirizzi europei. *La rivista delle politiche sociali*. Retrieved 23.09.2006, from : www.larivistadellepolitichesociali.it/asp/abstract.asp?id=313
- Di Francesco, G. (2007). Il sistema integrato di certificazione e riconoscimento delle competenze per l'innovazione sociale e istituzionale. *Professionalità*, 98, I-XXII.
- Dolléans, R. (2011). *Les dynamiques interprétatives de l'expérience au cours de l'entraînement chez les acrobates de haut niveau*. Thèse de doctorat en sciences humaines et sociales, Université Paris Est.
- Dubouchet, L., & Berlioz, G. (2005). *Évaluation du dispositif d'information-conseil en Validation des acquis de l'expérience, rapport final*. Paris : Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, mission orientation et validation.
- Dumais, F. (2008). Les habitudes contrôlées : une approche peircienne. In C. Perraton, F. Dumais & G. Trépanier- Jobin (Eds.), *Comment vivre ensemble ? La rencontre des subjectivités dans l'espace public*. Actes du colloque de l'Université du Québec à Montréal, 20-21 octobre 2007, Montréal.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation & Didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : PUF.
- Durand, M., & Salini, D. (2011). Incorporation, parcimonie et élégance de l'expérience au travail : vers des formations professionnelles centrées sur le concept de simplicité. *Travail et apprentissage*, 7, 81-89.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 47-60.

- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J., & Frobert, L. (*sous presse*).
 Expérience, mimésis et apprentissage. In L. Albarello, J.-M., Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (Eds.) (2012), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação : elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 37-62.
- Duvekot, R. (2005). VPL in 10 steps. In R. Duvekot, C.C.M. Schuur & J. Paulusse (Eds.) (2005). *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures* (pp. 11-28). Vught : Foundation EC-VPL.
- EAEA (2006). *Adult education trends and issues in Europe. Documentation of activities*. [EAC/43/05].
- Eco, U. (1997). *Kant e l'ornitorinco*. Milano : Bompiani (Traduction française publié en 1999, sous le titre *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Grasset).
- Eco, U. (2005). Metafora e semiotica interpretativa. In A.-M. Lorusso (Ed.), *Metafora e conoscenza* (pp. 257-290). Torino : Bompiani.
- Eco, U., & Sebeok, T. A. (Eds.) (1983). *The Sign of Three. Peirce, Holmes, Dupin*. Bloomington : Indiana University Press.
- Eriksson, V. (2007). *Une micro-ethnographie indigène au sein d'un dispositif de validation d'acquis dans l'académie de Montpellier*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Rennes II Haute Bretagne.
- Évéquo, G. (2006). Quelle place pour la validation de l'expérience en Suisse. Dossier Validation des acquis. *Panorama*, 4, 6-7.
- Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif : introduction à la sémiotique de Charles S. Peirce*. Liège : Pierre Mardaga.
- Evola, V. (2008). La metafora come *carrefour* cognitivo del pensiero e del linguaggio. In Casadio, C. (Ed.), *Vie della metafora, linguistica, filosofia, psicologia* (pp. 55-80). Chieti : Prime vie.
- Fabrizi M. D., & Munari A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una Psicologia Culturale*. Milano : Guerini & Ass.
- Fabbrichesi Leo, R. (1986). *Sulle tracce del segno. Semiotica, faneroscopia e cosmologia nel pensiero di Charles S. Peirce*. Firenze : La Nuova Italia.
- Fabbrichesi Leo, R. (1993). *Introduzione a Peirce*. Roma : Laterza.
- Fabbrichesi Leo, R. (Ed.) (1992). *Peirce. Categorie*. Roma : Laterza.

- Fabbrichesi Leo, R., & Leoni, F. (2005). *Continuità e variazione. Leibnitz, Goethe, Peirce, Wittgenstein con un'incursione kantiana*. Milano : Mimesis.
- Faure, M. (2003). Les rôles et les missions des conseillers en VAE. *Actes de la Formation Permanente*, 182, 51-55.
- Fenwick, T. J. (2001). *Experiential Learning : A Theoretical Critique from Five Perspectives*. Information Series, 385, University of Alberta : Department of Educational Policy Studies.
- Feutrie M. (1997). *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel*. Rapport national pour le Cedefop. Luxembourg : Office des publications de l'Union Européenne.
- Filliettaz, L., De St. George, I., & Duc, B. (2007). *Vos mains sont intelligentes ! Interactions et formation professionnelle initiale*. Université de Genève - Cahiers de la section de sciences de l'éducation, 117.
- Fillmore, C. (1975). An Alternative to Checklist Theories of Meaning. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 123-131.
- Fillmore, C. (1982). Frame semantic. In Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm* (pp.111-138). Seoul : Hanshin.
- Fisette, J. (1996). *Pour une pragmatique de la signification*. Montréal : XYZ éditeur.
- Fisette, J. (2009). L'icône, l'hypoicône et la métaphore. L'avancée dans l'hypoicône jusqu'à la frontière du non- conceptualisable. *Visual Culture*, 14, 7-46.
- Fumagalli, A. (1995). *Il reale nel linguaggio. Indicalità e realismo nella semiotica di Peirce*. Milano : Vita e Pensiero.
- Fusaroli, R. (2008). Quale continuità per una semantica cognitiva? Un approccio pragmati(c)ista e dinamico al senso. In *Cervello, linguaggio, società*, Atti del convegno annuale del Coordinamento nazionale dei dottorati in scienze cognitive Codisco : (pp. 326-335), giugno 2008, Noto.
- Garnett, J., Portwood, D., & Costley, C. (2004). *Bridging rhetoric and reality : Accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*. Bolton : University Vocational Awards Council.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible*. Paris : PUF.
- Hän, E. (2006). Un obstacle à la carrière ou un facteur de réussite. Dossier Validation des acquis. *Panorama*, 4, 2-3.

- Haradji, Y., Poizat, G., & Motté, F. (2011). Activity-Centered Design : An Appropriation Issue. *Communications in Computer and Information Science*, 173, 18-22.
- Havelange, V., Lenay, C., & Stewart, J. (2002). Les représentations : mémoire externe et objets techniques. *Intellectica*, 35, 115-129.
- Heidegger, M. (1985). *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie*. Gallimard, Paris.
- Helm, B. (1985). *Time and Reality In American Philosophy*. Amherst, MA : University of Massachusetts Press.
- Horcik, Z., & Durand M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation : Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *Activités*, 8(2), 173-188, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Horcik, Z., Savoldelli, G. & Durand, M. (soumis). *L'expérience fictionnelle d'infirmiers anesthésistes en formation professionnelle sur un simulateur de pleine-échelle*.
- Houser, N. (1989). The Fortunes and Misfortunes of the Peirce Papers. *Fourth Congress of the International Association for Semiotic Studies*, Perpignan, France, 1989. In M. Balat & J. Deledalle-Rhodes (Eds.), Gérard Deledalle (Gen. Ed.) (1992). *Signs of Humanity*, 3 (pp. 1259-1268). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Husserl, E. (1964). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris : PUF.
- Julien, C., & Liétard, B. (2004). Acquis bénévoles, acquis salariés : même valeur et même dignité. *Éducation Permanente*, 159, 51-62.
- Kadishi, B., Hager Oeuvery, & Fellmann-Lombart, K. (2005). *Du travail familial aux compétences professionnelles*. Altstätten : Tobler Verlag.
- Kaemingk, E. (2006). *The covenant : 'A quality code for APL', Identifying and accrediting a lifetime of learning*. NL : Knowledge Centre APL.
- Karam, H. (2010). *L'abduction en conception architecturale : Une sémiologie hypostatique*. Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université Laval - Québec.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2003). Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités, Consulté le 23.10.2010 dans : http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm
- Koyré, A. (1971). *Études d'histoire de la pensée philosophique*. Paris : Gallimard.
- Labruyère C., Paddeu J., Savoyant A., Tessier J., & Rivoire B. (2002). La validation des acquis professionnels : Bilans des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs. *BREF Céreq*, 185.

- Ladrière, J. (1995). Représentation et Connaissance. *Encyclopaedia Universalis*. 19, 822-824.
- Lakatos, I. (1970). La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca, in I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Critica e crescita della conoscenza* (pp. 169-177). Milano : Feltrinelli.
- Lakoff, G. & Johnson M. (1999). *Philosophy In The Flesh*. New York : Basic Books.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1988). Cognitive semantics. In U. Eco, Santambrogio, M., & P. Violi, *Meaning and mental representations* (pp. 119-154). Bloomington : Indiana University Press.
- Lakoff, G., & Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago : University of Chicago Press. (Traduction française publiée en 1985, sous le titre *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : de Minuit).
- Lakoff, G., & Núñez, R. (2000). *Where Mathematics Comes From : How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. New York : Basic Books.
- Layte, M., & Ravet, S. (1998). *Valider les compétences avec les NVQs*. Paris : Demos.
- Leroux, P. (2010). Questions de faire. La génétique musicale en vivo, du côté du créateur. *Genesis*, 31, 55-63.
- L'Henry – Leroux, M.(2006). Le conseiller en validation des acquis de l'expérience : la construction d'un identité professionnelle. Mémoire de Master 2 Professionnel Ingénierie et conseil en formation, Université de Rouen, département de sciences de l'éducation. Consulté le 23.10.2010 dans : www.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=IS_Leroux
- Liaroutzos, O., Sulzer, E., Besucco, N., & Lozier, F. (2001). La validation des qualifications. Quelle place pour une régulation paritaire et interprofessionnelle ? Bref CEREQ, No 177. Consulté le 23.10.2010, dans : www.cereq.fr/cereq/b177.pdf
- Liétard B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? In P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 453-470). Paris : Dunod.
- Luisi, M. (2008). *Verso un realismo critico : esperienza e soggettività nelle fenomenologie di C. S. Peirce e E. Husserl*. Tesi di dottorato. Università degli studi di Roma Tre, Facoltà di Lettere e Filosofia.
- Madoui, M. (2002). Éducation permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif. *Education Permanente*, 150, 107-126.

- Maluf, D. A., Gawdiak, Y., & Bell, D. (2005). *On Space Exploration and Human Error : A Paper on Reliability and Safety*. Proceedings of the Thirty-Eighth Annual Hawaii International Conference on System Sciences.
- Marty, R. (1997). *76 Définitions du signe relevées dans les écrits de C.S. Peirce*. Département de Mathématique, Université de Perpignan, Perpignan, France. Consulté le 23.10.2010, dans : <http://perso.numericable.fr/robert.marty/semiotique/76-fr.htm>.
- Massip, A., & Croze, C. (Eds.) (2006). *Les entreprises et les acteurs socio-économiques face à la VAE. Actions, projets, animations des Cellules Régionales Inter-Services (CRIS)*. Mission politique de formation et de qualification / DGEFP.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge : The biological roots of human understanding*. Boston : Shambhala Publications (Traduction française publiée en 1994, sous le titre *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley).
- Mayen, P. (2006). Comment j'ai interprété le travail de conseil-information en PRC. In P. Mayen, & D. Perrier (Eds). *Pratiques d'information-conseil en VAE*. Paris : Raison et Passions.
- Mayen, P. (2007). Le conseil en VAE, entre préoccupations des personnes et confusion des systèmes de certification. *Actes du Congrès de l'AREF, 30 aout-1 septembre 2007, Strasbourg*.
- Mayen P., & Daoulas C. (Eds) (2006). *L'accompagnement en VAE*. Dijon : Raison et Passions.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoir, 1*, 15-66.
- Mayen, P., & Perrier, D. (Eds) (2006). *Pratiques d'information-conseil en VAE*. Paris : Raison et Passions.
- Merle, V. (1997). L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France? *Formation Professionnelle – Revue européenne, 12*, 37-49.
- Milner, J.-C. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris : Seuil.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P.H. Winston (Ed.), *Psychology of Computer Vision* (pp. 211-277). New York : McGraw-Hill.
- Morand-Aymon, B. (2004). *Les effets de la reconnaissance et de la validation des acquis, de la formation et de la qualification sur les publics « non qualifiés »*. Rapport d'enquête, synthèse. Genève : OFPC. Consulté le 23.10.2010, dans : www.ge.ch/ofpc/doc/rapports_etudes/rapport_validation.pdf

- Navarini, C. (2007). *Etica della metafora. Una rilettura di George Lakoff*. Milano : Vita & Pensiero.
- OCDE (2004). L'apprentissage tout au long de la vie. *Synthèses, (1)8*.
- OFFT (2007). *Validation des acquis : donner une valeur à l'expérience - Guide nationale*.
Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie - OFFT.
- OFFT (2008). *New OECD Activity on Recognition of Non-Formal and Informal Learning. Reconnaissance et validation des acquis. État des lieux : rapport de la Suisse à l'attention de l'OCDE*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT.
- OFFT (2010). *Validation des acquis de l'expérience. Guide pour la formation professionnelle initiale*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT.
- Ollagnier, E. (2005). Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? In O. Maulini, & C. Montandon (Eds). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 169-188). Bruxelles : De Boeck.
- Pasquinelli, E. (2000). *Corpo e significazione*. Tesi di laurea in filosofia. Università degli studi di Pisa.
- Paulet, M. O. (2005). *Éducation informelle et validation des acquis de l'expérience*. Rapport intérimaire du groupe de travail mis en place par le Comité de l'Éducation et de la formation de la Commission française pour l'Unesco.
- Peirce, C. S. (1868). Some Consequences of Four Incapacities. *Journal of Speculative Philosophy, 2*, 140-157.
- Peirce, C. S. (1878-1879). La logique de la science. Première partie : Comment se fixe la croyance. Deuxième partie : Comment rendre nos idées claires ». *Revue philosophique de la France et de l'étranger*. Troisième année, Tome VI, décembre 1878 et quatrième année, tome VII, janvier 1879.
- Peirce, C. S. (1898/1995). *Le Raisonnement et la Logique des choses - Les Conférences de Cambridge (1898)* (traduction par Ch. Chauviré, P. Thibaud et Cl. Tiercelin), Paris : Cerf.
- Peirce, C. S. (1931-1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1–6, 1931–1935, C. Hartshorne & P. Weiss, (Eds.), vols. 7–8, 1958, A. W. Burks, (Ed.) Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Peirce, C. S. (1982-). *Writings of Charles Sanders Peirce : a Chronological Edition*, M. Fisch, C. Kloesel, E. C. Moore, & D. D. Roberts (Ed.), Bloomington, Indiana University Press, (six volumes publiés).
- Penelaud, O. (2010). Le paradigme de l'énaction aujourd'hui : Apports et limites d'une théorie cognitive « révolutionnaire ». *Plastir*, 1, 18.
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du "cours de languaging" au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation : La théorie de l'énaction et sa légitimité épistémologique*. Thèse de doctorat en Philosophie, École Polytechnique de Paris.
- Pinte, G. (2002). La VAE comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle continue et l'éducation permanente. *Éducation Permanente*, 150, 95-106.
- Pinte, G. (2011). *L'expérience et ses acquis*. Paris : L'Harmattan.
- Puipe, P-Y., & Strebel, A. (2011). Une procédure qui doit encore trouver sa place. *Panorama*, 3, 14-15.
- Reggio, P. (2003). *L'esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale*. Milano : Unicopli.
- République et Canton de Genève (2007). *Cahier des charges pour la fonction « conseiller en VAE »*. Genève : Département instruction publique – Services administratifs et financiers - Division des ressources humaines.
- République et Canton de Genève (2008). *Brochure de présentation du dispositif Qualifications+*. Genève : Département instruction publique – Office de la formation professionnelle et continue.
- République et Canton de Genève (2011). *Qualifications+. Statistiques 2010 et chiffres de 2000 à 2010*. Genève : Département instruction publique – Office de la formation professionnelle et continue.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue de Sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2007). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob

- RNAEF - Réseau national d'action éducation-femmes. Comité Québec. (1989). *La reconnaissance des acquis au Québec : esquisse de l'évolution des pratiques en 1988*. Consulté le 26.10.2010, dans :
http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=2000_07_0433&col=CF&format=htm&ver=old
- Rope, F. (1999). La validation des acquis professionnels : entre expérience, compétences et diplômes. In J. Dolz J., & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 203-225). Bruxelles : De Boeck.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Rosch, E. (1999). Reclaiming concept. *The Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), 61-77.
- Sadin, E. (2011). *La société de l'anticipation*. Paris : Inculte.
- Salini, D. (2007). La pratique des professionnel-le-s de la VAE face à l'évolution des cadres réglementaires - Revue de la littérature officielle de France, Suisse et Union Européenne. Poster pour la Rencontre internationale francophone des doctorants en sciences de l'éducation : *Le doctora(n)t en sciences de l'éducation : Enjeux, défis, perspectives*, 8 – 9 juin 2007, Genève.
- Salini, D. (2011). Diventare professionista delle pratiche di VAE : competenze e formazione, In P. Reggio ed E. Righetti, (a cura di), *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*. Roma : Carocci.
- Salini, D. (2011). *Summary descriptions of validation of prior learning (VPL) practices in Switzerland, at various education institutions that train teachers and guidance counselors*. Document interne, élaboré à l'intention des partenaires du projet UE-PEIRA, à l'occasion du meeting de Chichester (UK), 7-8 July 2011. Lugano : Istituto Universitario federale per la formazione professionale.
- Salini, D., Ghisla, G., & Bonini, L. (2010). *La formazione di professionista della VAE*. Rapporto di ricerca. Lugano : Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être & le néant*. Paris : Gallimard
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. Note d'Habilitation pour Diriger des Recherches, Université de Nantes.
- Savan, D. (1988). *An introduction to C. S. Peirce full system of Semeiotic*. Toronto : Toronto Semiotic Circle.

- Schreiber, K. (2006). De nouveaux chemins vers la certification professionnelle. Dossier Validation des acquis. *Panorama*, 4, 8-9.
- Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation permanente*, 158, 11-23.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *@ctivités*, 4(2) 122-133.
- Scollon, S., & Scollon, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse : positioning ourselves against neo-liberalism*. Paper for the Third Conference for Sociocultural Research. UNICAMP, Sao Paulo.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux – contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de doctorat en Sciences et Techniques de l'Activité Physique et Sportive, Université de Montpellier
- Sève, C., & Saury, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *eJRIEPS*, 20, 5-25.
- Sève, C., Saury, J., Leblanc, S., & Durand, M. (2005). Course of action in table tennis : A qualitative analysis of knowledge used by three elite players during typical match situations. *European Review of Applied Psychology*, 55, 145-155.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002a). Activity organization and knowledge construction during a competitive interaction in table tennis. *Cognitive Systems Research*, 3(3), 501-522.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002b). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65(2), 159-190.
- Short, T. L. (2007). *Peirce's Theory of Signs*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Simondon, G. (2008). *Imagination et invention*. Paris : Éditions de la transparence.
- Smedslund, J. (1990). Psychology and psychologic: characterization of the difference. In K. J. Gergen & G. R. Semin (Eds.) *Everyday understanding: social and scientific implications* (pp. 45-63). London: Sage.

- Sørensen, B., Thellefsen, T., & Moth, M. (2007). Metaphor and Cognition from a Peircean Perspective. *Transaction of the Charles S. Peirce Society*. 43(3), 562-574.
- Sultana, R. (2004). *Guidance Policies in the Knowledge Society - Trends, Challenges and Responses Across Europe*. Thessaloniki : Cedefop - Panorama séries, 85.
- Theureau, J. (1999). Activité-signe & phanéroscopie. Un exercice d'invention. in *Actes du Séminaire interdisciplinaire PHITECO*, 18-28 Janvier 1999, Compiègne.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2005). Les principes de la connaissance scientifique de la complexité technico-organisationnelle selon le programme de recherche 'cours d'action' en 17 questions *Atelier Act'Ing' Administration de la preuve'*, 28 juin 2005.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action » *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2, 3. *Journée Ergo-Idf, 16 juin 2011*, CNAM, Paris.
- Thibaud, P. (1994). La notion peircienne de métaphore. *Histoire Épistémologie Langage*, 16(1), 123-135.
- Thomas, R. (2006). Un important projet prend forme. Dossier Validation des acquis. *Panorama*, 4, 4-5.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life : Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge : Harvard University Press.
- Thompson, E., & Varela, F. J. (2001). Radical embodiment : Neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences* 5(10) 418-425.
- Tiercelin, C. (1993). *La Pensée-signe : études sur C. S. Peirce*. Nîmes : J. Chambon
- Tiercelin, C. (1994). Entre Grammaire Spéculative et Logique Terministe : la recherche peircienne d'un nouveau modèle de la signification et du mental. *Histoire, Épistémologie, Langage*, 16(1), 89-121.
- Tiercelin, C. (1995). Dualité, Triadicité et Signification en Mathématiques. In J. Proust & E. Schwartz (Eds.), *La connaissance philosophique. Essais sur l'œuvre de Gilles-Gaston Granger* (pp. 169-186). Paris : PUF.

- Valida (2005). Guide des bonnes pratiques Valida. Un système suisse de reconnaissance et de validation des acquis. Consulté le 26.10.2010 dans : www.valida.ch/fr/principes-bret-brcriteres/guide-des-bonnes-pratiques.html
- Varela, F. J. (1989a). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J. (1989b). *Connaître les sciences cognitives, autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind : Cognitive Science and Human Experience*. Boston : MIT Press. (Traduction française publiée en 1993, sous le titre *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil).
- Verhaegen, P. (1994). Image, diagramme et métaphore. À propos de l'icône chez C.S. Peirce. *Recherches en communication*, 1, 19-48.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Note d'Habilitation pour Diriger des Recherches, Université de Toulouse 2, le Mirail.
- Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. In F. Yvon & E. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 117-140). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Violi, P. (1997). *Significato ed esperienza*. Milano : Bompiani.
- Voit, J., Weber Guisan S., Cortessis, S., Petrini, B., & Stoffel, B. (2007). *Analyse de compétences du personnel de distribution de la Poste Suisse : Expertise servant de base à une procédure de validation collective d'acquis professionnels en vue de l'obtention du CFC de gestionnaire en logistique*. Zollikofen : Cahiers de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, 3f.
- Von Cranach M., & Harré R. (Eds.) (1982). *The analysis of action : Recent theoretical and empirical advances*. New York : Cambridge University Press.
- Vygotsky , L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weber Guisan, S., Voit, J., Petrini, B., & Bednarz, f. (2011). *Leonardo-Observal. Bilan et perspectives*. Lausanne : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

Wunenburger, J. J. (2000). Métaphore, poétique et pensée scientifique. *Revue européenne des sciences sociales*, 38(117), 35-47.

Yvon, F., & Saussez, F. (Eds) (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.