

Hervé Breton

herve.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE

L'attentionnalité comporte des dimensions émancipatoires que nous présentons dans cet article à partir d'une recherche portant sur les pratiques d'accompagnement de conseillers VAE¹. La perspective présentée pour la compréhension des processus attentionnels s'ancre dans des conceptions de l'activité réflexive provenant de la phénoménologie expérientielle et herméneutique. Nous précisons ces ancrages au cours de l'article, pour les situer de manière concrète en lien avec les pratiques des conseillers. Notre objet est de distinguer, dans cette activité réflexive conduite par le candidat et accompagnée par le conseiller, les phases relevant de « l'éveil à l'expérience » de celles de la thématisation. En faisant droit à ces processus particuliers durant lesquels le sujet devient attentif aux expériences significatives dans son histoire, les rend présentes à la conscience et les fait advenir au langage par une prise de parole en première personne, le conseiller accompagne, c'est notre proposition, des processus de formation de soi qui concourent à l'étayage du parcours vers la validation.

Vie intentionnelle, attentionnalité et processus d'éveil dans l'activité réflexive

L'attentionnalité est décrite par Husserl (Depraz, 2009b) à partir de la vie intentionnelle comme une de ses variations qui peut prendre différentes formes : celle du ralentissement, du suspens, de la modulation. Toute conscience selon la phénoménologie husserlienne est « conscience de quelque chose », soit d'une perception dans l'expérience orientée par des objets habituels ou quotidiens Bégout (2005). La vie intentionnelle, comme flux continu de vécus, prédispose à la conscience des composantes de l'expérience (actes, objets, gestes...) au détriment d'autres. La ralentir ou l'interrompre c'est, dans cette perspective, ouvrir un espace non pourvu par le remplissement², non recouvert par les objets perçus s'imposant sur le mode de l'évidence. Ce bref moment, propice à ce que Citton (2014, p. 221) nomme « un retard de catégorisation où les urgences de l'action laissent brièvement place à l'inconnu », est propice à une redirection du regard, un mouvement interne par lequel l'attention peut se porter sur de nouveaux objets. C'est ce mouvement que nous mettons à l'étude dans la recherche : celui d'une disponibilité momentanée durant laquelle le candidat « se tourne » vers son expérience, y devient attentif, et ce faisant, la décrit dans ses détails en s'impliquant dans le récit.

Cette disponibilité à l'expérience singulière s'accompagne dans les parcours VAE. Cela suppose de se donner du temps pour que se présente à la conscience des expériences concrètes et situées, se donnant à la perception de manière vivace. Le conseiller peut favoriser ce processus selon différents procédés : proposer de prendre le temps (ralentir), chercher à suspendre les intentions de démonstration empreinte du souci de pertinence et d'adéquation

¹ La VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) est depuis la loi de 2002, l'une des voies d'accès possible à la certification (Boutinet, 2002). Elle suppose de formaliser les acquis de l'expérience dans une perspective de présentation et de validation.

² Le remplissement peut être compris comme l'acte par lequel se synthétise l'objet perçu dans le cours de l'expérience avec une signification déjà là, comme horizons d'attente quant à la perception de l'objet. Maria Gyemant (2010) définit le « remplissement comme un recouvrement (*Deckung*) : un acte de signifier et une intuition se superposent, et ils s'entrelacent dans cette superposition de manière si intime qu'ils en viennent à former un unique acte synthétique, l'acte de connaissance ».

40 aux référentiels... L'enjeu ici est de favoriser ce retard de catégorisation en réfrénant les
41 prises de parole déclaratives, trop directement reliées aux référentiels ou aux représentations
42 des attendus supposés lors de la présentation du dossier VAE pour validation. Cette stratégie
43 de report de l'activité thématique vise à ce que le candidat s'oriente vers l'accueil des
44 différents moments significatifs repérables dans le parcours professionnel ou l'histoire de vie,
45 puis devienne attentif à chacun de ces moments particuliers pour qu'ils redeviennent présents
46 et vivaces à la conscience.

47
48 Le rôle de l'attentionnalité dans l'activité réflexive se situe alors précisément en amont de la
49 thématique. S'apercevoir suppose de se rendre disponible, et en quelque sorte, de se
50 « désengager » des modes de perception habituels conduisant à remarquer tacitement les
51 objets familiers de l'expérience. Réciproquement, ces objets saillants de l'expérience
52 occupent le champ de conscience au point d'en capter l'attention. Le ralentissement dont nous
53 parlons crée les conditions d'un « découverte »³ et restaure une possibilité : celle de choisir
54 les objets sur lesquels l'attention se porte. En d'autres termes, le ralentissement ouvre les
55 possibilités d'une déprise. En défocalisant, l'attentionnalité donne de la perspective et crée les
56 conditions pour que des éléments nouveaux soient perçus dans le cours de l'expérience, ou
57 que des éléments co-perçus apparaissent en tant qu'objets distincts. Bref, l'attention
58 transforme les modes de perception au cours de l'expérience, et fait évoluer l'intérêt et
59 l'importance accordés aux composantes des vécus. Pour résumer, la prise en compte des
60 processus attentionnels dans les pratiques d'accompagnement en VAE conduit par le
61 ralentissement, à ouvrir le champ des possibles quant aux vécus pouvant être retenus pour
62 l'instruction du dossier et à élargir les horizons de perception sur des dimensions de ces vécus
63 laissés dans l'ombre et restés en jachère.

64 **Processus d'émancipation et postures d'accompagnement en formation**

65 Cette capacité qu'offre l'attention de redistribuer l'intérêt et l'importance accordée aux
66 dimensions et composantes de l'expérience caractérise sa dimension à la fois initiatique et
67 émancipatoire. C'est un point relevé par Citton et noté par Rancière (2010) : apprendre à voir,
68 acquérir la possibilité de moduler ce sur quoi se porte notre attention, d'en réguler les
69 intensités de focalisation, c'est s'émanciper des structures du connu, du convenu et de
70 l'attendu. L'attentionnalité relève en quelque sorte de gestes « négatifs », non pas en ce qu'elle
71 s'oppose au bien ou à la morale, mais parce qu'elle procède d'un contre, ou d'un aller à
72 « l'encontre » de ce que, tendanciellement, dispositionnellement (Bourdieu, 1998), l'on serait
73 porté à faire. Bien des forces s'opposent au ralentissement, au suspens, au découverte.
74 C'est de ces forces que le devenir attentif permet de s'émanciper. L'émancipation dont il est
75 ici question ne relève ni d'un affranchissement d'une quelconque autorité, ni même « d'une
76 dépendance, (...) d'un préjugé, d'une histoire, d'un pouvoir » (Cornu, 2015, p.89). Il s'agit
77 plutôt, selon Cornu, d'une mainmise, et même d'une emprise⁴, qui pourrait apparaître sans
78 agent : soit que ces forces procèdent selon une dynamique interne, celle de l'intentionnalité

³ A partir des travaux d'Husserl (1964), dans « Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps », et notamment en lien avec ses écrits sur le « recouvrement » (p. 69), nous proposons de considérer le « découverte » comme un vécu dont les rétentions se trouvent ralenties, voire retenues, créant ainsi, telle la plage à marée basse, un espace de conscience momentanément découvert.

⁴ Cornu (2015, p. 92) : « Ce que nous apprenons avec Stiegler sur cette question de l'émancipation, c'est un centrage de l'attention comme lieu de naissance en quelque sorte, et condition d'actualisation de la pensée émancipée : elle est exercice et culture de l'attention, et son état appelle à prendre soin (Stiegler, 2008). De cette attention, « De la jeunesse et des générations » – très beau titre. Stiegler nous fait un double rappel : d'une part, il nous rappelle qu'on s'émancipe d'une emprise (...) ».

79 elle-même, soit d'une pression externe – celles de l'accélération (Rosa, 2014), ou de la
80 « distraction massive » (Citton, 2014).

81
82 Le « devenir attentif » participe ainsi d'un processus d'individuation par refonte graduel du
83 rapport au monde, et ainsi du devenir dans le monde. Cependant, « devenir attentif » ne va
84 pas de soi. L'attention se refuse à l'effort volontaire, qui, lui, aboutit à la concentration. Etant
85 une variation de la vie intentionnelle, l'attention n'obéit pas à l'injonction. Elle nécessite un
86 « écosystème » et relève de procédés dont nous proposons l'étude, à partir de l'exemple de
87 l'accompagnement en VAE. La penser au cœur des pratiques d'éducation et de formation
88 contribue à consolider le paradigme de l'accompagnement en formation d'adultes (Boutinet,
89 J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.-Y, 2008). Devenir attentif est en effet un processus
90 qui ne peut s'enseigner. Le conseiller doit lui-même se réfréner dans ses anticipations, pour se
91 rendre disponible et accueillant à l'expérience telle qu'elle se donne dans les récits. Difficile
92 en effet d'aider au développement de l'attention en étant soi-même engoncé dans une posture
93 d'attente figée, ou focalisé sur des objectifs prédéfinis et pressé par le calendrier d'un
94 dispositif d'accompagnement contraint. L'attention interroge donc de manière très originale
95 les paradoxes des métiers de l'éducation et de la formation, spécialement dans cette époque
96 dominée par les processus de « compression du temps » et soucieuse des impératifs de gestion
97 (Gaulejac, 2009).

98 **Gestes et processus de l'activité réflexive dans les parcours VAE**

99 Nous avons initié en 2014, une recherche à partir d'un groupe de conseillers VAE en Région
100 Centre, référents de dispositifs auprès de différents certificateurs. Son objet est d'identifier et
101 de comprendre, dans le cadre d'entretiens dits d'explicitation biographique (Lesourd, 2009),
102 les repères mobilisés par les praticiens dans leur activité de guidance des candidats, en
103 focalisant sur les procédés utilisés pour favoriser l'éveil de l'attention aux situations
104 significatives et singulières (Vermersch, 2000b). Cela nous conduit à envisager la nature de
105 ces processus attentionnels et ce qui peut venir les empêcher et faire obstacle. Nous avons
106 donc cherché à identifier, dans les récits de pratique des conseillers, l'importance prise par ces
107 processus attentionnels, les manières de procéder pour favoriser le devenir attentif, les critères
108 permettant d'en mesurer l'intensification, puis leurs effets transformateurs dans les parcours
109 VAE.

110
111 Ces hypothèses de recherche sont étayées par une théorie de l'activité réflexive, décrite
112 précédemment, et située dans les parcours VAE à partir des phases suivantes :

113
114 A/ Formaliser son expérience procède dans le cadre de la VAE d'une dynamique de
115 transformation de l'expérience, par le passage d'une dimension immédiate à une dimension
116 réfléchie dans l'appréhension des vécus. Cette activité d'accueil de l'expérience (Breton,
117 2015b) relève d'une forme de disponibilité au souvenir sédimenté, devenu passif en mémoire.
118 Pour Husserl (1998), mémoriser résulte d'une activité « passive » pouvant être comprise
119 comme sédimentation des impressions, inférences et perceptions, vécues dans le cours de
120 l'expérience. Ce processus se déroulant à l'insu de soi, se souvenir nécessite de procéder par
121 évocation⁵, pour « accéder » à ces moments particuliers « déposés en mémoire » afin de
122 procéder à leur examen attentif en vue de leur description détaillée.

123

⁵ Vermersch (2014, p. 73) associe l'acte d'évocation de l'expérience à la mémoire concrète. Il ajoute : « Le concept de mémoire est pénible parce qu'il ne distingue pas les trois temps : apprentissage, conservation, rappel ; le concept d'évocation désigne le temps et le mode particulier du rappel. »

124 B/ Cet accès aux expériences sédimentées est la condition d'une prise de parole « en première
125 personne⁶ » dans les récits. L'expression impliquée, au contact de l'expérience telle qu'elle se
126 donne ou s'impose à la conscience lors de son rappel, se présente dans les récits à travers une
127 constellation d'impressions, de perceptions, de raisonnements et d'actions. Ce « paysage »
128 expérientiel comporte des dimensions saillantes qui s'imposent, et des éléments restant dans
129 l'ombre que le conseiller peut contribuer à faire remarquer. Cette possibilité ouverte de
130 « s'apercevoir » de composantes de l'expérience restées imperçues confère à la VAE sa
131 dimension émancipatoire. Le parcours VAE constitue dans cette perspective une expérience
132 d'éveil à soi, ou plus précisément à des dimensions expérientielles non remarquées et qui, une
133 fois notées, viennent élargir les horizons de la perception et de l'existence.

134
135 C/ La possibilité d'une expression en première personne, que nous différencions de la prise de
136 parole « à la première personne » (Depraz, 2011), suppose des formes de ralentissement
137 pouvant aller jusqu'au « suspens » de l'intentionnalité. Empressés de démontrer leurs
138 compétences en lien avec les référentiels (Chauvigné, 2010), les candidats VAE peuvent se
139 trouver portés à entrer dans des dynamiques de démonstration les conduisant à privilégier un
140 langage déclaratif. Ralentir, soit suspendre cette dynamique volontaire, c'est procéder à une
141 forme d'*epochè*⁷ dont les conséquences sont de se donner du temps pour accéder à ces
142 situations significatives et singulières, en suspendant provisoirement le souci de la
143 démonstration. Le conseiller peut concourir à cette « modération du volontaire », en
144 accompagnant vers ces phases d'accueil et d'éveil que nous avons décrites précédemment.

145
146 Ces hypothèses nous ont conduit à étudier les procédés par lesquels les conseillers VAE
147 accompagnent les candidats dans les processus de disponibilité (le suspens), d'accueil des
148 expériences significatives, d'éveil aux dimensions imperçues de ces expériences. Ces trois
149 temps sont conçus dans l'étude comme des préalables aux opérations de description et
150 d'écriture. Nous présentons dans la section suivante son déroulement, puis quelques premiers
151 résultats.

152 **Posture des conseillers et pratiques d'accompagnement vers le « devenir attentif »**

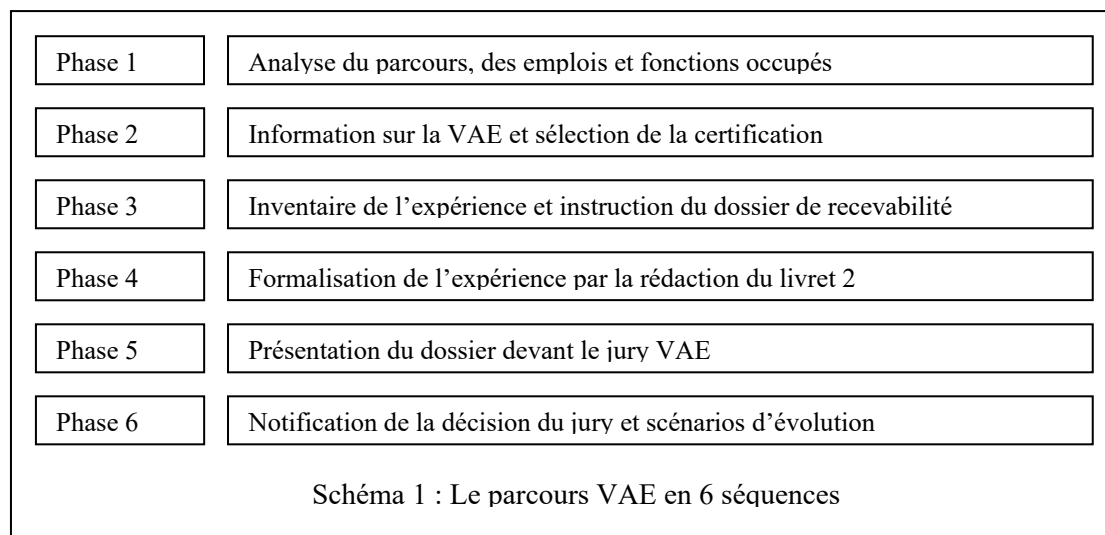
153 La recherche initiée vise précisément à comprendre la place que prennent les processus
154 attentionnels dans les pratiques des conseillers VAE, les procédés qu'ils mettent en œuvre
155 pour accompagner les candidats, et la posture qu'ils adoptent pour se rendre disponible durant
156 ces phases d'accueil et d'évocation de l'expérience en première personne. Pour ce faire, nous
157 nous sommes intéressés aux procédés de guidance⁸ des conseillers dans le cadre d'ateliers,
158 proposés aux candidats VAE pour la formalisation de leur expérience professionnelle. Nous
159 avons cherché par l'analyse de récits de pratiques – recueillis par entretiens à moments
160 explicitants – à identifier les procédés par lesquels l'activité réflexive était accompagnée,
161 pour les mettre dans un temps second en lien avec les stratégies poursuivies par le conseiller.
162 Les pratiques d'accompagnement étudiées concernent donc principalement la phase de

⁶ La prise de parole « en première personne » engage vers une description de l'expérience à partir de l'éveil des souvenirs déposés, et de leur description par l'usage de la première personne du singulier.

⁷ Dans leur ouvrage de 2011, Depraz, Varela et Vermersch définissent l'*epochè*, selon trois phases principales : « A0. Une phase de suspension préjudicielle, qui est possibilité même de tout changement dans le type d'attention que le sujet prête à son vécu, et qui représente une rupture avec l'attitude naturelle ; A1. Une phase de conversion de l'attention, de "l'extérieur" à "l'intérieur" » ; A2. Une phase de lâcher-prise ou d'accueil de l'expérience » (p. 48).

⁸ La guidance est ce qui caractérise une technique d'entretien. Vermersch (2000a, p. 17) en propose la définition suivante : « C'est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérages de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relations avec des buts personnels et institutionnels divers. ».

163 formalisation de l'expérience du parcours VAE. Il s'agit – en référence au schéma ci-dessous,
164 qui décompose en six phases le parcours VAE – de la phase 4.
165



166
167
168 Les professionnels interrogés, au nombre de quatre, dont l'expérience acquise dans les
169 fonctions d'accompagnement en VAE oscille entre 8 mois et 10 ans, interviennent tous sur
170 l'ensemble de ces six phases. Ils exercent dans des services d'information et
171 d'accompagnement VAE des certificateurs, tels que le CNAM, l'université, la Chambre des
172 Métiers. Nous avons ainsi rapidement, au cours de l'entretien, guidé le propos sur cette phase
173 durant laquelle le candidat, après la prise de connaissance de la structure du « Livret 2 », est
174 conduit à choisir des expériences pour les décrire, afin de rendre manifestes ses acquis. Par
175 voie de conséquence, nous ne nous sommes donc pas intéressés aux phases d'information sur
176 la VAE, aux pratiques d'inventaire (Breton, 2013) visant la recevabilité, ni aux opérations de
177 préparation des candidats pour le passage devant le jury. Les entretiens de cette recherche
178 comprennent trois temps : la description du dispositif d'accompagnement dans sa durée
179 (nombre de rencontres, type d'ateliers...) ; l'explicitation des pratiques mises en œuvre pour
180 le réfléchissement de l'expérience (phase 4 du schéma ci-dessus), l'analyse de l'évolution de
181 ces pratiques de guidance au cours de la carrière du conseiller VAE. Nous nous focalisons sur
182 les données relevant du deuxième temps : celui de l'accompagnement de l'activité réflexive
183 des candidats VAE, dans le cadre de l'instruction du dossier qu'ils présenteront aux membres
184 de jury.

185
186 Nous distinguons deux niveaux pour la présentation des premiers résultats de l'étude : le
187 premier concerne la posture d'accompagnement⁹, le second les pratiques et procédés de
188 guidance vers le devenir attentif.

189 L'évolution des postures d'accompagnement des conseillers VAE :

190 A/ Avec l'expérience acquise dans l'exercice du métier, les accompagnateurs VAE décrivent,
191 dans leur démarche d'accompagnement, un progressif détachement des catégories du
192 référentiel de certification, détachement qui se concrétise entre autres par l'émission de
193 consignes incitant le candidat à « *laisser venir des expériences significatives liées à l'exercice*

⁹ Chauvet (2012, p. 132) : « Nous considérons la posture sous deux dimensions nécessairement articulées : une conception de son rôle – qui renvoie aux finalités de la prestation et aux rôles respectifs du professionnel et de la personne accompagnée ; une attitude et des gestes professionnels en adéquation (ou pas) avec cette conception du travail ».

194 *du métier* ». Plus que des « *situations dans lesquelles vous avez exercé cette activité du*
195 *référentiel* », les consignes se veulent moins restrictives et invitent à repérer des expériences
196 marquantes, significatives, singulières. En encourageant le candidat à se rendre disponible
197 pour l'évocation d'expériences importantes pour lui, le professionnel accentue la dimension
198 expérientielle et crée les conditions d'une expression de soi en première personne. Cette prise
199 en compte de l'expérience singulière des candidats signe une évolution de leurs conceptions
200 des finalités de l'accompagnement qu'ils mettent en œuvre. En se professionnalisant, le
201 conseiller intègre comme composantes du parcours VAE, les dimensions formatrices de
202 l'activité réflexive. Pour l'ensemble des professionnels interviewés, lors de l'entrée dans le
203 métier, le référentiel occupe une place centrale dans sa pratique. Cela se traduit, par exemple,
204 par une présentation détaillée de ce dernier, qui se poursuit par une invitation du candidat à
205 chercher dans son parcours des expériences pouvant attester des compétences attendues et
206 prescrites. Avec le temps, la place du référentiel se trouve minorée au rang d'outil mobilisé
207 dans la phase qui succède au temps d'accueil et de thématization de l'expérience.

208
209 B/ L'intégration de repères théoriques et pratiques pour la guidance vers l'accueil de
210 l'expérience signe une évolution conséquente de la posture des conseillers. L'étude
211 longitudinale de l'évolution des pratiques dans les parcours de conseillers montre que « se
212 détacher » du référentiel pour le conseiller suppose de « savoir-faire » avec l'expérience du
213 candidat. Savoir se rendre disponible pour réfléchir de manière conjointe l'expérience
214 exprimée dans la relation d'accompagnement nécessite de savoir comment procéder et de
215 pouvoir mesurer si ces procédés sont congruents avec les enjeux de la VAE. En d'autres
216 termes, l'acquisition de méthodologies telles que l'explicitation de l'expérience devient
217 pertinente à partir du moment où elle s'inscrit dans une transformation des manières de voir et
218 de penser le métier de conseiller VAE. Les conseillers sensibles à la « prise de parole
219 impliquée » des candidats évoquent par exemple, l'importance d'une posture confiante pour
220 inciter, par réciprocité, le candidat à se faire confiance lors des phases d'évocation de
221 l'expérience.

222

223 L'évolution des pratiques d'accompagnement des conseillers VAE :

224 A/ Les procédés visant le ralentissement : l'accompagnement de ce processus s'analyse dans
225 les consignes émises par les conseillers à travers différents types de propositions. Elles visent
226 principalement à ce que le candidat se donne du temps pour choisir ses situations, parfois en
227 modérant l'empressement à sélectionner des situations considérées comme « évidemment
228 pertinentes » : « *Je propose à la personne en pensant à son parcours de prendre le temps de*
229 *noter plusieurs situations qui sont significatives pour elle...* ». Ce procédé consiste à différer
230 le temps de la sélection des deux ou trois situations qui seront décrites dans le dossier, pour
231 faire durer celui de la collecte des situations dites significatives. Un second procédé vise la
232 « présentification » de la situation – son accueil – : « *Je demande de bien prendre le temps de*
233 *se souvenir, sans se presser, et de noter les détails liés au contexte, aux impressions...* ». En
234 proposant de devenir attentif aux détails du contexte et aux impressions ressenties, le
235 conseiller cherche ici à ce que la personne reprenne contact avec des expériences singulières
236 (Vermersch, 2000b), la revive et de ce fait, soit en possibilité d'en redécouvrir des dimensions
237 restées inaperçues. Troisième procédé, celui du ralentissement dans l'expression même de
238 l'expérience lors de la description : « *Je reviens sur certaines actions pour demander d'en*
239 *dire plus, de détailler (...). Cela demande souvent un effort à la personne qui doit chercher*
240 *dans sa mémoire...* ». La visée ici est d'inciter le candidat à retrouver dans le déroulement de
241 l'action, des micro-moments durant lesquels des gestes ou des impressions ont été vécues,
242 pour ensuite, dans la description, les faire advenir au langage (Morisse, 2003).

243

244 B/ Les procédés visant l'implication en première personne : « *La première heure de la séance*
245 *est consacrée à la présentation du livret 2 et au référentiel. Je réponds aux questions, puis je*
246 *dis de les laisser de côté pour le moment. Je leur propose alors de repenser à des situations*
247 *importantes, significatives (...). Une fois les situations repérées, je pose la question " En quoi*
248 *cela a été significatif pour vous ?"». La stratégie ici croise deux procédés : celui de la mise en*
249 *suspens du référentiel et celui d'une guidance de l'attention vers des « situations*
250 *significatives ». Proposer de ne pas se soucier du référentiel, c'est inciter les candidats à*
251 *suspendre pour un temps le souci légitime de valorisation de l'expérience dans une visée de la*
252 *validation. Le conseiller, tout en reconnaissant le désir de réussite du candidat, considère que*
253 *ce désir « fait obstacle » dans les premières phases de l'activité réflexive. Il cherche donc à le*
254 *modérer en incitant à se rendre disponible aux situations significatives. Est dite significative*
255 *une situation qui a été marquante pour le candidat : « Si c'est significatif, c'est forcément*
256 *que... Il y a un intérêt de les travailler ». Par ce procédé, le conseiller favorise l'implication*
257 *du candidat et le guide vers une expression « en première personne ». Ce processus*
258 *d'implication est accentué par la question : « En quoi cela a été significatif pour vous ? ».*
259

260 C/ Les procédés visant l'éveil à des dimensions non remarquées de l'expérience : cette
261 catégorie de procédés est assez bien documentée, notamment grâce aux travaux de Pierre
262 Vermersch (2000a) en lien avec les techniques de l'entretien d'explicitation. Ils visent à ce
263 que les personnes accompagnées examinent de manière attentive les différentes dimensions et
264 composantes de l'expérience évoquée afin, dans un premier temps, de les apercevoir, de les
265 saisir, puis d'en produire une description détaillée : « *Lorsque les situations sont identifiées,*
266 *j'essaie par mes questions de faire décrire de manière détaillée et de relancer sur des*
267 *éléments que la personne a dit trop vite, ou qui restent implicites... ». Cette phase*
268 *d'exploration mobilise les techniques de l'explicitation. Elle procède de questions courtes*
269 *visant des dimensions du récit restées floues, génériques, ou métaphoriques. Les propositions*
270 *faites se composent de relances telles que : « Lorsque vous avez pris cette décision, comment*
271 *avez-vous procédé ? ». Autre exemple : « Lorsque vous étiez au milieu de ce groupe, qu'est-*
272 *ce-qui vous a marqué ? ». Par ces questions, le candidat est incité à s'arrêter et à porter son*
273 *regard sur des micro-moments pour les examiner en détail : « voir, c'est recevoir les qualités*
274 *de l'objet, regarder c'est les extraire activement d'un fond. » (Ricœur, 1967, p. 145). Durant*
275 *cette activité, le candidat peut discerner des éléments vécus au cours de l'action qu'il n'a*
276 *pourtant pas remarqué. Les questions adressées au candidat peuvent également le conduire à*
277 *accentuer le niveau de détail d'une des séquences de l'action décrite, ou à chercher à en*
278 *clarifier les termes.*

279 **En synthèse : l'expérience de la VAE comme moment de formation de soi**

280 A partir d'une théorie de l'attentionnalité, essentiellement phénoménologique, nous avons
281 défini différents processus relevant du « devenir attentif » pour les penser dans le cadre de
282 pratiques d'accompagnement VAE. Puis nous avons cherché, à compter de l'examen des
283 pratiques de conseiller VAE, à comprendre comment ces gestes dits du ralentissement, du
284 suspens et de l'éveil s'intégraient dans une activité réflexive conduite par les candidats. Cet
285 accompagnement au « devenir attentif » qui ouvre selon les conseillers, le parcours VAE aux
286 dimensions émancipatoires et formatives de l'activité réflexive, signe une évolution
287 importante des postures des conseillers. Plus qu'une évolution des pratiques,
288 l'accompagnement des processus d'accueil de l'expérience et d'éveil attentif, résulte pour les
289 conseillers d'une transformation de leurs conceptions du métier et de ses enjeux. Les motifs

290 avancés relèvent d'une éthique qui intègre les processus de formation de soi dans la
291 dynamique de formalisation de l'expérience pour l'obtention d'une certification.

292

293 Nous soulignons également la réciprocité des formes entre les processus de
294 professionnalisation des conseillers et ceux de transformation des candidats VAE. Pour
295 accompagner les candidats à devenir attentif à leur expérience, les conseillers s'exercent à se
296 rendre et se maintenir disponible pour l'accueil de ces expériences. Se rendre disponible
297 génère des apprentissages qui leur permettent de comprendre les processus de déprise que le
298 parcours VAE suppose. Un second pan de la recherche présentée porte spécifiquement sur la
299 professionnalisation des conseillers VAE, en lien avec ces processus attentionnels. C'est
300 l'objet d'un de nos récents articles (Breton, 2015) que de réfléchir l'attentionnalité en lien
301 avec les postures, fonctions et métiers de l'accompagnement des adultes.

302 Bibliographie

303 Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.

304 Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contributions à une théorie dispositionnelle de l'action*.
305 Paris : Seuil.

306 Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.-Y. (dir) (2008), *Penser l'accompagnement*
307 *adulte. Ruptures, transition, rebonds*. Paris : PUF.

308 Boutinet, J.-P. (2002), *L'ABC de la VAE*. Paris : ERES.

309 Breton, H. (2015a). Attention conjointe, co-explicitation et fonctions d'accompagnement en
310 formation. *Education Permanente*, n°205 (à paraître, décembre 2015).

311 Breton, H. (2015b). L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École
312 de la deuxième chance. *Education Permanente*, Hors Série avec l'AFPA, 117-127.

313 Breton, H. (2009). « De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se
314 professionnaliser par le développement de la capacité réflexive ». In C. Guillaumin, S.
315 Pesce, N. Denoyel (Eds), *Pratiques réflexives en formation* (p. 117-127). Paris :
316 L'Harmattan.

317 Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche*
318 *et formation*, n°64, 77-90.

319 Chauvet, A. (2012). Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ?
320 *Education Permanente*, n°192, 131-141.

321 Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.

322 Cornu, L. (2015). Transformer les rapports du sujet avec le monde. In Albéro, Gueudet,
323 Eneau et Blocher (Eds), *Formes d'éducation et processus d'émancipation* (p. 89-99).
324 Presses Universitaires de Rennes.

325 Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris : PUF.

326 Depraz, N. (2011). L'éloquence « de » la première personne. *Alter*, n°19, 57-64.

327 Depraz, N. Varela, F.-J. Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience*. Bucarest : Zénith.

328 Depraz, N. (2009a). *Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle*. Paris : Atlande.

329 Depraz, N. (2009b). « Introduction » à Edmund Husserl, *Phénoménologie de la l'attention*.
330 Paris : Vrin.

331 Gaulejac De, V. (2014). *La société malade de la gestion*. Paris : Point.

332 Gyemant, M. (2010). L'universalité du remplissement : Réflexions sur la référence des
333 intentions de signification dans les Recherches logiques. *Bulletin d'analyse*
334 *phénoménologique*, VI 4.

335 Husserl, E. (1998). *De la synthèse passive*. Grenoble : Jérôme Millon.

336 Husserl, E. (1964). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*.
337 Paris : PUF.

- 338 Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
339 Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition*. Paris : Anthropos.
340 Morisse, M. (2009). Traces d'apprentissage dans l'écriture du dossier VAE. In G. Brougère et
341 L. Ulmann (Eds). *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 195-204). Paris : PUF.
342 Morisse, M. (2003). Écritures et réflexivité, quel(s) rapport(s) ?. *Perspectives de recherche en*
343 *éducation*, n°58, 61-67.
344 Pineau, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation ». In B.
345 Courtois et G. Pineau (Eds), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-40). Paris : La
346 documentation française.
347 Perreau, L. (2013). *Vécus, vie intentionnelle et monde de la vie*. *Alter*, n°21, 151-169.
348 Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
349 Ricœur, P. (1967). *Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.
350 Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. Paris : La Découverte.
351 Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
352 Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
353 Vermersch, P. (2014). Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et
354 l'éveil de la mémoire passive. *Education Permanente*, n°200, 69-79.
355 Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
356 Vermersch, P. (2000a). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.
357 Vermersch, P. (2000b). Approche du singulier. Dans *L'analyse de la singularité de l'action*
358 (p. 239-255), Paris : ESF.
359

360 **Résumé en français**

361 L'attentionnalité comporte des dimensions émancipatoires que nous présentons dans cet
362 article à partir d'une recherche portant sur les pratiques d'accompagnement de conseillers
363 VAE¹⁰. L'étude distingue, parmi les composantes de l'activité réflexive dans laquelle les
364 candidats s'engagent, les phases relevant de « l'éveil à l'expérience » de celles de la
365 thématization. En faisant droit à ces processus particuliers durant lesquels le sujet devient
366 attentif aux expériences significatives dans son histoire, les rend présentes à la conscience et
367 les fait advenir au langage, le conseiller accompagne, c'est notre proposition, des processus
368 de formation de soi qui concourent à l'étayage du parcours vers la validation.

¹⁰ La VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) est depuis la loi de 2002, l'une des voies d'accès possible à la certification (Boutinet, 2002). Elle suppose de formaliser les acquis de l'expérience dans une perspective de présentation et de validation.