

Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis

Claude Debon

Nous empruntons le titre donné à ce travail au dernier livre de Paul Ricoeur¹, « Parcours de la reconnaissance ». Il nous semble que les différentes étapes du parcours de l'homme qu'il nomme « identifier », « s'identifier », « être reconnu » correspondent bien à la problématique particulière de la validation des acquis de l'expérience (VAE) vue du point de vue des personnes qui s'y engagent, pensent possible la reconnaissance institutionnelle de leur expérience, et en font un enjeu personnel fort pour leur présent et leur avenir. Le chemin n'est pas simple et passe obligatoirement chez le postulant par **l'identification des éléments** constitutifs (autoformatifs) de son expérience, le **repérage des capacités** (« capacités » dit Ricoeur selon les philosophes grecs) et **responsabilités** qu'elle exprime, par **l'affrontement des référents** « critères de grandeur » de l'institution validante.

Dans ce passage de la voie active à la voie passive : reconnaître et être reconnu, se retrouve toute la recherche des écarts et correspondances entre contenu de l'expérience et savoirs associés. Les traces du parcours VAE (dossiers arrivant en jury de validation, contenus et résultats d'entretien ou de situations simulées ou réelles) en rendent compte, traces qui peuvent récompenser totalement ou en partie les demandeurs, ou les sanctionner.

Les grandes difficultés qui accompagnent la recherche sont repérées par l'ensemble des acteurs, pas seulement par les postulants à la validation. Dans ce texte nous chercherons à en clarifier les manifestations et significations, en faisant l'hypothèse que ces difficultés tiennent en grande partie à des représentations et définitions différentes formulées par les acteurs sur les concepts d'expérience et de savoir et sur leur articulation. Ces représentations renvoient plus largement à des théories et pratiques relevant du champ de l'éducation et de la formation des adultes. Selon l'approche prise, le savoir est identifié comme remplaçant l'expérience, ou bien l'expérience peut être savoir, ou bien il ne peut y avoir de recouvrement entre les deux concepts. Prenant comme référence les théories associées au courant de l'autoformation, nous chercherons à dépasser les contradictions évoquées, et montrer comment expérience et savoir peuvent communiquer tout en identifiant bien leurs différences, ces clarifications pouvant faciliter le travail de tous les acteurs concernés et favoriser des parcours VAE réussis pour tous.

La loi sur la VAE : stimulation de demandes nouvelles

La loi de janvier 2002 a ouvert un nouveau droit pour les hommes et femmes qui travaillent, exerçant une activité salariée ou non-salariée, dans un cadre professionnel, ou dans le cadre d'activités bénévoles : accéder à des certifications, titres ou diplômes complets à partir des acquis de leur expérience.

Il ne s'agit pas pour nous de rentrer dans la polémique et les débats qui se poursuivent depuis l'adoption de la loi et les textes réglementaires ensuite, entre les tenants de la rupture ou de la continuité par rapport aux textes antérieurs (loi sur la VAP, validation des acquis professionnels, de 1992). Il nous semble intéressant d'observer **l'élargissement de fait** qu'inscrit la nouvelle loi dans la possibilité donnée aux candidats d'obtenir par la voie de

¹ P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, Stock, Paris, 2004.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006, *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale
l'expérience et non plus d'acquis professionnels seuls, un diplôme entier, quand jusque là ils ne pouvaient prétendre qu'à des dispenses partielles.

L'extension concerne à la fois le contenu de l'activité qui devient expérience, et son statut qui devient mode d'accès à des certifications au même titre que des parcours ou dispositifs de formation formalisés, proposés par les organismes de formation publics ou privés.

L'expérience est reconnue comme formatrice, équivalente aux actions de formation qui dans les organisations éducatives ne sont pas séparées des validations attestant leurs acquis.

La nouvelle loi a produit des effets : tous les opérateurs de dispositifs de VAE² l'attestent, les demandes en VAE de diplômes complets ou de certifications partielles en direction des organismes offreurs de formation et valideurs légitimés, ont considérablement augmenté depuis 2002. Il est clair qu'une nouvelle offre sur le marché de la relation travail-formation-emploi s'est mise en place pour répondre à une nouvelle demande sociale présente et potentielle. Les problèmes posés par cette rencontre sont multiples : notre propos ici n'est pas d'en rendre compte ni de les examiner dans leur ensemble : nombre de revues et d'articles les examinent de façon pertinente³. Beaucoup se situent du point de vue des institutions ou des organismes de formation : ils cherchent à clarifier la spécificité du parcours VAE⁴, les nouveaux rôles des acteurs impliqués (enseignants, accompagnateurs, membres des jurys...), à mettre en place des référentiels et outils adaptés, des conditions d'accueil, d'accompagnement, susceptibles de faciliter le parcours et l'accès à la validation recherchée⁵.

Nous sommes nous-même engagé comme acteur dans le processus de validation des acquis : comme enseignant-chercheur à la Chaire de formation des adultes du Cnam, jouant souvent le rôle formateur-référent pour les adultes qui s'interrogent sur la possibilité d'engager une démarche VAE pour accéder aux validations et diplômes de la filière, et sur leur légitimité à le faire en fonction de leur parcours antérieur et/ou activité actuelle dans l'exercice des métiers de la formation ; comme participante au jury de validation aussi, représentant alors les enseignants du pôle Travail et Société et particulièrement la Chaire de formation des adultes pour conduire les entretiens et statuer sur les dossiers relevant de la filière propre.

Cette expérience nous amène à faire plusieurs remarques et à préciser l'hypothèse concernant la compréhension des problèmes rencontrés :

- Le nombre et l'importance quantitative et qualitative des dossiers arrivant en jury manifestent un travail énorme chez les candidats aux validations et certifications. Leur diversité est grande (malgré le cadre de présentation du dossier imposé à tous), mais on ne voit pas ou très peu arriver de dossiers « bâclés » ou mal ficelés. L'investissement réalisé dans cette production peut apparaître comme supérieur à celui qui accompagnerait le suivi des formations correspondantes et leurs épreuves de validation. Mais il témoigne pour le candidat d'un choix fait, d'un projet précis que le diplôme va servir. Leurs fondements sont à rechercher aussi bien dans le sentiment plus ou moins conscientisé d'un « manque » que l'on cherche à combler dans sa vie professionnelle ou personnelle (de reconnaissance identitaire, statutaire, etc...) ⁵ que dans un sentiment de compétence ou

² A.-M. Charraud, « La validation des acquis de l'expérience : une reconstruction de l'approche et des objets des parcours vers la qualification », *Éducation Permanente*, n° 158, pp. 39-50.

³ Voir en particulier : *Éducation permanente*, Les acquis de l'expérience, n° 158, 2004-1, *Savoirs*, Dossier L'expérience, 2003-1, Ed L'Harmattan.

⁴ Voir en particulier : Ph. Astier, « La validation des acquis de l'expérience, épreuve de commensurabilité », *Éducation Permanente*, n° 158, pp. 25-38.

⁵ Voir en particulier : B. Cuvillier, « La validation des acquis de l'expérience, un nouveau tremplin pour la formation ? », *Éducation Permanente*, n° 158, pp. 127- 140 ; M. Feutrie, « Une autre évaluation, une autre certification pour l'expérience », *Éducation permanente*, n° 158, pp. 99-140.

⁵R. Kaës, *Fantasme et formation*, Dunod, Paris, 1973.

Dans son approche psychanalytique du désir de (se) former René Kaës identifie le moteur du processus formatif dans la confrontation entre une image de soi défailante et un soi idéal.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006 , *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale
« d'auto-efficacité » dont, avec Albert Bandura⁶, célèbre psychologue américain, relié au courant socioconstructiviste de l'apprentissage, on peut considérer qu'il origine la motivation et la persévérance face à l'épreuve affrontée, au défi qu'elle représente.

- Les jurys travaillent sur les dossiers avec les référents des validations et les programmes des formations, et cherchent leurs correspondances avec les preuves apportées dans les dossiers (et dans l'entretien qui peut les accompagner). Très souvent les décalages sont notés : entre les descriptifs d'activités et compétences élaborés par les candidats et les savoirs identifiés et compétences finalisant les certifications. Les enseignants, mais aussi les professionnels présents, ont le sentiment que les référents des modules ou diplômes n'ont pas été pris en compte : comme s'il suffisait pour obtenir la validation que soient déclinées des listes de tâches dont la relation avec les modules, lorsqu'elle est présente, peut apparaître comme très formelle ou argumentant mal les acquisitions recherchées, même si l'affirmation subjective « je sais faire » y est associée.

En associant les deux remarques précédentes on comprend la difficulté des prises de décision pour les jurys pris dans la contradiction :

- de reconnaître l'ampleur, la qualité de l'investissement, et l'assurance personnelle dont les dossiers témoignent, dans le parcours socio-professionnel identifié comme dans le parcours VAE réalisé,
- et de bien évaluer, à l'aune des exigences des certifications, les acquis d'expérience présentés¹, sans « brader » les diplômes, ce qui desservirait leur image (et celle associée de l'institution formatrice) autant que le devenir des candidats, ni être dans des rejets systématiques des demandes .

Le concept d'expérience : de l'ambiguïté à la nécessaire clarification

Notre hypothèse est que les difficultés et contradictions du parcours VAE pour tous ceux qui y participent concrètement tiennent à **la non clarification du concept d'expérience** introduit par la loi sur la VAE et à ses acceptions différentes. Selon les acteurs, leurs pratiques ou théories de référence, l'expérience peut être identifiée comme vécu, apprentissage ou savoir, compétence ou activité, et cela, selon les contextes, moments, et actions réalisées . Qu'ils s'agissent dans le parcours VAE pour les postulants des situations d'accueil et d'orientation, de l'accompagnement mis en œuvre, de la rédaction du dossier, des entretiens, ou des réunions de jury, les représentations associées au concept d'expérience apparaissent charnière pour les informations données, recherchées, les repères énoncés et pris en compte, les décisions formulées. Les modes de constitution de l'expérience, son contenu, ses acquis, représentent l'objet de la recherche et de l'investigation pour tous. Les savoirs associés aux référentiels des modules ou diplômes font fonction de certitude et d'objectivation acquise face à la subjectivité « unique », « singulière », « non attendue »¹ de l'expérience et de ses acquis dont les dossiers témoignent toujours, et qui n'est pas comme dans les évaluations formelles le prolongement d'un apprentissage organisé.

Quelle que soit **la pertinence des représentations** associées au concept d'expérience, et à sa relation aux savoirs par les différents acteurs en fonction de leurs pratiques et repérages théoriques, nous pensons qu'il existe un chaînon manquant entre et dans les références présentes qui pourrait être un repère commun, facilitant les accompagnements, la rédaction des dossiers, les décisions du jury, s'il était identifié : c'est celui **d'expérience autoformatrice**.

⁶ A. Bandura, *Auto-efficacité-le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck Université, Bruxelles, 2002.

¹ M. Feutrie, op. cit.

Il élargit la réflexion sur la fonction et le rôle des jurys en VAE.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006 , *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale Rabattu sur les concepts de vécu ou pratique, d'apprentissage, de compétence ou d'activité, le concept d'expérience perd de la densité et de la valeur transformatrice qu'il contient pourtant s'il est relié à l'histoire des personnes, à leur capacité d'autodiriger leur vie et pas seulement leur activité, aux promesses de leur devenir. Et cela au détriment des personnes et de leur reconnaissance.

La VAE oblige à sortir du cadre des cursus formalisés de formation et de leurs modalités d'évaluation, et à observer les parcours de vie professionnelle et personnelle du point de vue de leur valeur formative, les référents restant les mêmes. C'est parce que ces parcours ont été autoformatifs, c'est à dire manifestant une autonomie de réflexion et de décision intégrée aux activités et à leurs évolutions, qu'ils peuvent être mis en perspective et correspondance avec les acquisitions propres aux dispositifs de formation. Trop tôt plaquée sur les référents propres aux validations, l'analyse que l'on voit à l'œuvre dans les dossiers ne peut que faire émerger les écarts entre les acquis trouvés et ceux recherchés. La rupture entre les deux contextes doit être maintenue, et la tension qu'elle représente, pour identifier toute la richesse rétrospective et anticipatrice de la subjectivité au travail, et trouver des points d'articulation avec les validations.

Selon notre hypothèse l'inversion des termes apparaît nécessaire : **EAV non VAE, Expérience autoformatrice d'abord, Acquis ensuite**, explicités selon les termes proposés des dossiers, **Validation après**.

Nous étayons notre hypothèse par :

- l'approche philosophique de Paul Ricoeur présente dans notre introduction ;
- celle soutenue par les chercheurs et praticiens du GRAF (groupe de recherche sur l'autoformation en France, devenu association A-GRAF en 2003) qui s'intéressent au sujet social apprenant, et identifient l'autoformation comme capacité du sujet à s'approprier son propre pouvoir de formation, « la prise en charge de soi-même par soi-même » selon les termes de Gaston Pineau, quelles que soient les situations qu'il peut être amené, en lien avec les autres, à traverser⁶ ;
- celle sociologique de François Dubet⁷ qui définit l'expérience comme la version subjective de la vie sociale, et montre comment, composant entre les 3 logiques d'action, stratégique, d'intégration, de subjectivation, et les « épreuves » que cela signifie, l'homme se construit lui-même en construisant le monde social. L'unité de la personne ne lui est plus donnée par un système homogène et des valeurs uniques, elle est celle de son activité réflexive et discursive qu'il faut prendre en compte pour comprendre ce qui traverse aujourd'hui la société .

Les différents points de vue constitutifs des représentations de l'expérience

Essayons maintenant de comprendre les différents points de vue et théories de référence sur l'expérience et son rapport aux savoirs activés par la VAE : on peut les trouver présents chez différents types d'acteurs en particulier chez les membres et intervenants dans les jurys, mais ils traversent plus largement les contextes et milieux sociaux, les entreprises, les universités, les organismes de formation. Il est clair qu'ils ont des conséquences sur le fonctionnement concret des processus, sur les engagements ou retraits des candidats, sur la forme de l'accompagnement, l'écriture et la lecture des dossiers, les stratégies et négociations mises en œuvre, le contenu et la forme des décisions.

⁶ *Éducation Permanente*, Apprendre par l'expérience, n° 101/102.

G. Pineau , Expériences d'apprentissage et histoires de vie, Ph. Carré, P Caspar (dir.publ.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, 2004.

⁷ F. Dubet, D Martucelli , *Dans quelle société vivons-nous ?*, Stock, 1998.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006, *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale
Nous examinerons successivement⁸ le point de vue de l'école ou l'université, manifesté par les enseignants le plus souvent comme la mise à distance sinon l'exclusion de l'expérience, le point de vue des formateurs d'adultes associant expérience et apprentissage ou/et expérience et compétence, le point de vue des analystes du travail reliant expérience et activité. Nous reviendrons ensuite sur notre hypothèse pour proposer avec les théories de l'autoformation un autre rapport entre expérience et formation de façon à ne pas rater l'expérience comme jadis Guy Jobert² disait que les formateurs avait « raté » le travail .

Le point de vue de l'école ou de l'université

C'est celui qui associe diplôme et cursus formalisé de formation dispensant savoirs disciplinaires et/ou professionnels. Longtemps l'Université a fonctionné sur ce modèle et il apparaît toujours présent, y compris quand la formation se décline comme formation professionnelle universitaire³ (les diplômés professionnalisés ont pris leur place à l'université et les services de formation continue se sont développés). Son impact repose sur **une triple conception** :

- celle de l'importance des **diplômes** pour assurer l'emploi et une entrée qualifiée dans la vie professionnelle, « signal d'aptitudes et de compétences au regard de l'exercice d'une activité professionnelle » selon l'expression de B. Lietard et V. Merle, diplômes que seule l'institution formatrice peut délivrer ;
- celle de la place dominante accordée aux **savoirs généraux et théoriques** pour comprendre le monde et les choses, seuls capables de faire acquérir une autonomie de pensée, personnelle et professionnelle, de « permettre⁴ à chacun de trouver dans des savoirs universels des réponses à des questions singulières » ;
- celle de l'enseignement et du **mode pédagogique transmissif** comme méthode pertinente d'appropriation des savoirs concernés, puisque fondée sur l'autorité de « magisters » reconnus pour leur capacité à inscrire les savoirs dans une histoire scientifique et sociale échappant aux aléas et à l'empirisme des contingences de situation, et permettre ainsi à l'autre (élève, étudiant, stagiaire adulte...) d'y reconnaître en l'élargissant sa propre histoire, et d'en tirer parti.

On voit comment dans ce contexte l'expérience n'a pas de statut reconnu : le savoir n'est pas l'expérience. Il permet précisément par ses dimensions généralistes et ouvertes (« l'aventure des savoirs » selon Meirieu) de faire l'économie de l'expérience. L'activité professionnelle ne vaut que comme terrain d'application, ou lieu d'usage, d'ajustement des savoirs acquis en formation. C'est le vécu, la pratique post-formation. Elle n'est qualifiée ni comme contenu, ni comme voie de formation recevable. Et reprenant ces repères, les contradictions⁵ ne manquent pas d'être relevées, la loi de VAE maintenant le même diplôme pour valider des acquis qui ne peuvent être comparables, pas plus par leur contenu que par leur mode d'acquisition. Les questions de fond, dont la dimension éthique n'est pas absente, apparaissent : ne dupe-t-on pas les candidats en leur faisant croire à une reconnaissance de leur pratique, au mieux définie comme intégrant des savoirs subjectivés, (peut-on d'ailleurs parler de savoirs ?), acquis en situation professionnelle, et à une correspondance possible avec ceux, objectivés, correspondant aux cursus qui organisent leur transmission ? Leur ouvre-t-on

⁸ Nous nous inspirons pour ces repérages des différents écrits présents dans la revue *Savoirs* 2003-1 et son dossier L'expérience, et dans la revue *Éducation permanente*, no 159, 2004, Les acquis de l'expérience 1^{ère} et 2^{ème} partie.

² *Éducation Permanente* n° 116, 1993, Comprendre le travail. « Editorial, Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse ».

³ C. Lessard, R. Bourdoncle, « Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire ? ». *Revue française de pédagogie* no 139, avril-mai 2002. L'article définit comme formation professionnelle toutes les formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu

⁴ Ph. Meirieu, L'aventure des savoirs, *Sciences Humaines* hors-série n° 24, La dynamique des savoirs.

⁵ M. Feutrie, op., cit.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006 , *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale
vraiment l'avenir meilleur auquel ils aspirent, la reconnaissance sociale et professionnelle à laquelle ils estiment avoir « droit » ?

Ces questions ne manquent pas de fondement ni de pertinence dans notre contexte culturel et social français.

Le point de vue de la formation des adultes

Contrairement à la position « traditionnelle » de l'école ou de l'université, la formation des adultes est considérée comme donnant statut à l'expérience, celle que les adultes apportent avec eux lorsqu'ils se retrouvent en formation, celle qu'ils vivent dans le moment même de la formation, quels que soient le type de formation concernée, ou la démarche spécifique mise en œuvre. La formation des adultes apparaît comme un lieu d'innovation pédagogique, développant une diversité de démarches et de moyens susceptibles de bien distinguer l'adulte de l'élève, permettant d'agir avec l'expérience et sur elle, cherchant explicitement à rapprocher pratique et théorie. Il nous semble que la contribution essentielle de la formation des adultes à la clarification du concept d'expérience, et de la façon dont les formateurs s'en servent, concerne *deux dimensions principales* :

- le lien fait avec l'apprentissage où les apports des **théories de l'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste** sont dominants. Il faut noter que, bien avant le développement de la Formation des adultes, ces théories ont renouvelé le développement des Méthodes Actives à l'école et le mouvement de l'Éducation Nouvelle (avec Montessori, Freinet, Decroly, Cousinet pour ne citer que les pédagogues les plus connus, présents pour certains dès le début du XXe siècle) ;
- le lien fait avec **la compétence**, concept sur lequel les approches développées en ingénierie de formation donnent un éclairage central.

L'Expérience comme activité d'apprentissage

Les théories élaborées par Piaget et Vygotski sont des repères partagés par chercheurs et formateurs pour comprendre les processus d'apprentissage en œuvre dans toute situation de la vie et les inscrire ainsi dans une perspective développementale. Apprendre n'est pas l'apanage des situations formelles et intensives de formation. Nous apprenons dans tout moment de la vie lorsque nous sommes confrontés à une situation nouvelle qui nous oblige à changer. Une place centrale est accordée à l'action et à l'activité de celui qui apprend. Les connaissances nouvelles se construisent selon Piaget à travers **le processus d'équilibration activant assimilation et accommodation**. L'accommodation, c'est-à-dire la résolution du conflit cognitif entre anciennes et nouvelles représentations, et la production d'un nouveau schème d'action, ne se fera que s'il y a activation de structures anciennes pour assimiler la situation nouvelle. L'apport spécifique de Vygotski à la théorie de Piaget est représenté par le rôle attribué au dialogue avec l'autre et aussi avec soi-même (et aussi au repérage de « la zone proximale de développement ») pour réussir la transformation recherchée, le passage des concepts quotidiens aux concepts scientifiques dans une situation de formation.

Dans le contexte de la formation des adultes la prise en compte de ces théories a des conséquences fortes : sur la définition de l'expérience qui devient activité cognitive et modalité d'apprentissage, sur les pratiques pédagogiques aussi qui sont requises pour la mettre en travail et la transformer. Toutes les approches de pédagogie active, mises en situation, pédagogies de l'action, pédagogie du projet... s'ancrent sur ces principes qui font une **place aux « conceptions » des apprenants**, les didacticiens, tel Giordan,¹ les considérant comme obstacle autant que relais pour la construction des savoirs nouveaux.

¹A. Giordan, *Apprendre*, Belin, 1998.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006, *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale
Ainsi capacité cognitive est reconnue aux « apprenants » autant que l'est l'affrontement nécessaire à des situations nouvelles pour son exercice et le développement d'apprentissages nouveaux. Et les innovations pédagogiques élaborées par les formateurs » professionnels de l'apprentissage »² vont accompagner cette reconnaissance.

Il faut noter cependant comment l'autonomie d'exercice de l'activité cognitive chez les apprenants reste cadrée par les activités créées pour eux (et de nature à susciter leur intérêt), et les apprentissages recherchés, donnant direction et contenu à « l'expérience » cognitive activée.

L'Expérience comme compétence

C'est un concept importé des directions et pratiques de ressources humaines mais manifestant pour la formation des adultes :

- son statut de moyen au service du développement des hommes, de leurs activités et de leur devenir, renforcé à l'heure actuelle dans la loi sur la formation professionnelle de 2004 avec l'idée de « formation tout au long de la vie » ;
- sa finalisation sur les usages qui peuvent être faits de ses acquis par les entreprises ou organisations, autant que par les personnes qui peuvent y accéder.

« Attracteur étrange » selon les termes de G. Le Boterf formulés en 1997³ ! Non, si l'on considère les points ci-dessus, et l'arrimage de la formation des adultes sur le développement économique et social qui prend une signification nouvelle dans le contexte de mondialisation des échanges particulièrement repéré en ce début de siècle.

Bien des définitions ont été données à ce terme depuis qu'il a pénétré dans les milieux de la formation, mais il semble que les auteurs⁴ s'accordent pour :

- situer la compétence comme un concept intermédiaire entre les activités et les savoirs détenus par une personne ;
- préciser qu'elle permet d'agir et que c'est dans l'action qu'on peut la repérer ;
- considérer qu'elle représente toutes les qualités investies dans l'action : croyances, représentations, savoirs, motivations, et que c'est dans l'articulation (« la combinatoire » selon G. Le Boterf) de ces ingrédients qu'elle réside, la performance étant à ce prix.

On aperçoit les remises en cause contenues dans ces affirmations, celles des diplômes acquis sans affrontement réel à la pratique, celles de l'importance des savoirs formels pour leur obtention, comme valeur prédictive de réussite sociale et professionnelle .

Les formateurs d'adultes (mais aussi tous ceux qui dans les établissements scolaires ou les universités ont à faire avec des formations directement professionnalisées) se sont emparés du concept et, au delà de la précision du terme, leur travail est allé dans *deux sens*, celui de l'identification des différents types de savoirs constitutifs de la compétence, celui de la mise en place de démarches d'ingénierie de formation et la proposition de dispositifs ou d'actions de nature à assurer la construction des compétences.

- sur le plan des savoirs, G. Malglaive¹ fait la différence entre les savoirs « liés » (ou savoirs pratiques) : ceux qui se construisent à la faveur de l'action, les savoirs « autonomes » (ou savoirs théoriques) : ceux qui doivent se séparer de l'action pour se construire, les savoirs « ajustés » (ou recettes, ou savoirs procéduraux), avatars, restes de

² Ph. Meirieu, *Apprendre, oui, mais comment*, ESF, 1987.

³ G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Ed d'organisation, 1997.

⁴ S. Bellier, *La compétence est-elle un concept nouveau ?*, Ph. Carré, P. Caspar, (dir. Publ.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, 2004.

¹Nous reprenons ici la dernière formulation qu'en fait Gérard Malglaive dans sa contribution au débat sur la VAE dans le dossier *L'expérience* de la revue *Savoirs* 2003-1.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006, *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale savoirs autonomes, qui s'adaptent à l'action. Ceux-ci constituent avec les savoirs liés « le savoir en usage » qui définit plus précisément la compétence pour Malglaive ;

- l'ingénierie de formation évolue actuellement vers « l'ingénierie de développement des compétences » selon les termes de Guy Le Boterf². Elle comprend, selon cet auteur, deux grands types de pratiques, l'ingénierie des parcours de professionnalisation et l'ingénierie d'une organisation professionnalisante, dont les caractéristiques sont d'être des « ingénieries de contexte ». Nous retenons particulièrement pour notre propos la place accordée (déjà présente dans la « première » ingénierie) au développement des formations en alternance dans les parcours de professionnalisation. Elles définissent clairement les situations de travail comme représentant des situations d'apprentissage, dont il est possible d'activer les effets formateurs par le rôle joué par des tuteurs dans l'entreprise, et par une articulation forte avec la formation théorique dispensée par le centre de formation.

Ainsi, et pour nous résumer, on peut dire qu'avec le concept de compétence, statut d'apprentissage est reconnu à l'activité de travail. Des « savoirs de l'action » y sont contenus et c'est par l'exercice de l'activité qu'ils peuvent s'apprendre. Ce ne sont pas « les savoirs autonomes qui ne jaillissent pas de l'exercice de l'activité » (Malglaive) et sont des acquis de la formation.

Mais il faut noter *deux risques* pour le sujet et son autonomie dans cette approche (certains acteurs en sont bien conscients, mais les pratiques témoignent de ce qu'ils ne sont pas évités) :

- que le sujet de l'action soit identifié d'abord comme acteur professionnel qui répond aux impératifs de l'organisation ;
- que la compétence soit déclinée en listes d'objectifs de formation (référentiels) faisant disparaître toute finalité globale et retomber l'analyse des actes professionnels mis en œuvre dans une pédagogie très formelle y compris dans l'entreprise.

L'apport de l'analyse du travail³ à l'expérience

Activité et expérience

Avec les travaux des chercheurs du laboratoire de psychologie du travail et de l'action du Cnam on pénètre au cœur des situations de travail : il s'agit de « comprendre le travail » pour le transformer.

Et le travail acquiert toutes ses dimensions : non seulement de travail « prescrit » et de travail « réel », tel que les ergonomes le définissent, mais de travail « réalisé » et, articulant l'investissement subjectif des travailleurs à leurs potentialités de développement, de travail « à réaliser », « pouvoir d'agir ».

On aperçoit l'écart avec le concept de compétence et l'apport de l'analyse du travail au concept d'expérience : on se focalise sur l'activité industrielle dans son rapport au sujet lui-même et pas seulement au cadrage réducteur d'un développement défini par l'organisation (qui n'exclut pas d'ailleurs que l'individu s'y retrouve).

Schwartz et Nouroudine, chercheurs du département d'ergologie de l'université de Provence, éclairent bien **la relation entre activité et expérience** .

Quatre caractéristiques du travail sont reprises par Nouroudine :

²G. Le Boterf, « L'ingénierie de la formation, Quelles définitions et quelles évolutions? ». Dans :Ph. Carré, P.Caspar (dir.publ.), *Traité des sciences techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2004.

³Nos références sont issues pour l'essentiel d' *Éducation permanente* n° 146, 2001-1 Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, et de deux articles de cette même revue : Y. Schwartz « L'expérience est-elle formatrice ? », Les acquis de l'expérience, n° 158, 2004-1, et celui d'Abdallah Nouroudine « L'expérience un creuset de rencontres et de transformations », L'analyse des pratiques, n° 160, 2004-3.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006 , *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale

- le travail prescrit n'est pas le travail réel qui est toujours autre chose que l'application de protocoles, de normes, de consignes : « rencontre de rencontres », gestion des aléas, production de nouvelles normes, réorganisation de l'activité de travail ;
- l'activité se déploie comme processus, et l'écart et sa gestion doivent obligatoirement être contextualisés ;
- la gestion de l'écart mobilise « le corps-soi , combinant et imbriquant le physiologique et le physique dans l'humain sujet de l'activité »¹ ;
- l'écart renvoie à un débat de valeurs, du sujet individuel avec lui-même, mais aussi du sujet avec les autres sujets dans les collectifs de travail.

Ces caractéristiques de l'activité se retrouvent dans l'expérience mais l'expérience n'émerge pas toujours de l'activité. Celle-ci ne se constitue en expérience que si les conditions de réalisation en permettent la durée et la projection. C'est à dire que les qualités mobilisées dans « la gestion de l'écart » puissent s'enraciner dans une histoire et se projeter dans un avenir à construire ». Toutes les activités ne présentent pas ces conditions et ainsi « les savoirs, valeurs, normes créés ne peuvent être partagés et de ce fait se volatilisent ».

Y. Schwartz² distingue « l'expérience du travail » et « le travail comme expérience ». Le travail est toujours gestion de protocoles, de normes et de rencontres, et c'est parce qu'il y a la nécessité de gérer, de négocier cette rencontre « qu'il y a forcément appel à la personne, à sa mémoire, à ses débats internes, à ses habitudes, à cette multitude de choses qui constituent les mystères de l'expérience ».

La nécessaire mise en mots de l'expérience

C'est l'**analyse** de l'expérience, comme celle de l'activité, sa mise en mots, qui la constitue comme expérience et prise de conscience, et la fait advenir comme champ de développement pour le sujet, et relais possible de savoirs objectivés.

Mais il faut souligner la difficulté de l'analyse : l'expérience n'est pas transparente à elle-même, ni communicable aisément :

- selon les analyses de Clot, relayant Vygotski, les concepts quotidiens de l'activité sont « gorgés d'expérience », ce qui rend difficile sinon impossible la continuité à établir avec des savoirs formels ;
- les savoirs investis dans l'activité sont investis dans le « corps-soi » et la réussite, ou l'expertise dans l'activité, les rend plus invisibles encore. C'est la difficulté ou l'échec qui les fait apparaître ;
- la « dramatique »¹ de l'activité, « rencontre de rencontres », « usage de soi par soi et par les autres » renvoie à plusieurs types de difficulté : parler de soi au travail, s'exprimer dans le langage qui n'est pas celui du quotidien, ni celui des règles et codes en vigueur.

Et s'inscrit la nécessité pour l'équipe de « la clinique de l'activité » d'établir plus qu'une méthode une méthodologie de coanalyse², permettant la réactualisation de l'expérience en travaillant sur ces traces, réalisation à part entière par la verbalisation, ouverture à la transformation et la mise en œuvre d'un nouveau pouvoir d'agir.

Il est clair que selon ces théoriciens de l'analyse de l'activité, celle-ci n'est pas finalisée sur la formation, mais elle peut soutenir plusieurs intentions de formation.

¹ A. Nouroudine, op. cit., p. 23.

² Y. Schwartz, op. cit., p. 20.

¹Y.Schwartz, op. cit., p. 21.

² Sur la méthode des autoconfrontations croisées, voir plus particulièrement : Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez, L. Scheller, Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité , *Éducation permanente*, n°146, 2001-1.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006, *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale
Articulant leur réflexion à la VAE, et en résumé de notre propos, on peut dégager deux aspects essentiels qui peuvent apparaître contradictoires :

- l'implication du sujet au travail, l'inscription de l'activité dans l'expérience, les activités de négociation et de réorganisation mises en œuvre avec les autres, et les protocoles, manifestent une autonomie qu'on peut repérer avec les ergologues comme « savoir investi » ;
- or ce savoir investi, produit de et par l'activité du sujet, n'est pas identifié comme pouvant être reconnu, conscientisé par le sujet lui-même, ignorant de sa propre expérience. Il faut un dispositif spécifique (complexe si l'on suit la clinique de l'activité) pour le mettre à jour, et son lien avec des savoirs plus formels n'en ressort que plus problématique.

Et l'on peut mettre en doute que le dispositif d'accompagnement de la VAE puisse représenter la « coanalyse » nécessaire à la mise en mots des acquis de l'expérience, à leur confrontation avec les savoirs référents des diplômes, et à leur inscription dans le dossier présenté au jury.

L'expérience autoformatrice

*L'apport de l'autoformation*³

Dans ces différentes acceptions et dimensions, les théories de l'autoformation nous rappellent que :

- nous apprenons dans toutes les situations de la vie : « La vie est apprendre », comme le dit si bien Gaston Pineau. Elles retrouvent ainsi les théories constructivistes de l'apprentissage et l'intérêt de considérer l'expérience, et non seulement l'activité de travail (l'activité de travail inscrite dans une histoire et un avenir), comme productrices de savoirs de l'expérience ;
- il y a formation à condition qu'il y ait affrontement direct, toutes les dimensions de la personne étant concernées, avec les choses, les autres, et soi-même, et rupture avec les situations antérieures maîtrisées (tout ce que les situations professionnelles manifestent largement selon les théories de l'analyse du travail). « L'école de l'expérience est une contre-école qui fait passer l'examen d'abord et donne les leçons ensuite » dit Gaston Pineau.

Deux aspects de ces théories nous paraissent particulièrement intéressantes pour notre propos et étayent notre hypothèse de l'autoformation présente dans l'expérience :

- **Tout ne fait pas expérience.** Ce qui fait expérience, c'est l'association entre le contact direct et global à des situations événementielles ou nouvelles nous affrontant à l'incertitude et à la solitude (moments de « désapprentissage » selon G. Pineau) , et le rétablissement de la continuité, « la réparation de la rupture ».

Dans ce « cœur cérébral » de l'expérience (selon la belle expression du héros du livre de Philippe Roth¹) se réinriquent réflexion et action, passé, présent et avenir, se transforment, et s'identifient les apprentissages, se déterminent les engagements à venir, « la promesse » selon Ricoeur². C'est sans doute dans ce moment fort de l'expérience qu'est particulièrement à l'œuvre le premier niveau de la reconnaissance

³ Nos références concernent plus particulièrement :

- N-A. Tremblay, *L'autoformation*, Les presses universitaires de l'Université de Montréal, 2003 ;
- Ph. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation*, PUF, 1997 ;
- G.Pineau, Expérience et histoire de vie, in Ph. Carré, P. Caspar (dir. publ.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 2004, pp 317-337 ;
- P. Dominicé, Une illusion d'optique continue de détourner le sens de la notion de formation, *Savoirs*, n° 2004-6, pp. 68-73.

¹ Ph. Roth, *J'ai épousé un communiste*, Gallimard, 1998.

² P. Ricoeur, op. cit.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006 , *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale dans le parcours proposé par Ricoeur celui où l'on re-connaît les choses et les autres, où l'on distingue et relie, où l'on fait acte de jugement. Ainsi l'expérience est objet de pensée, identification, prise de conscience, connaissance.

- L'expérience rencontre l'autoformation dans ce qu'elle manifeste, en situation d'incertitude ou de choix, d'affrontement aux autres et aux normes d'un contexte, une autonomie de décision, l'appropriation d'un pouvoir sur soi. Celui-ci peut s'affirmer comme : être responsable de ses actes, se les imputer à soi-même, et en être comptable auprès des autres. Il ne peut le faire qu'à condition que **la personne s'en sente, s'en reconnaisse capable.**

L'apport des théories de l'autoformation centrées sur les capacités d'auto-direction des apprentissages nous fait mesurer l'importance avec A. Bandura³ du « sentiment d'auto-efficacité personnelle » identifié plutôt pour la réussite d'apprentissages formels. C'est sans doute vrai pour des apprentissages expérientiels. Se sentir capable de... apparaît un déterminant, reliant les dimensions conatives et cognitives des apprentissages.

D'autres théories confortent bien celles de l'autoformation sur ces dimensions.

P. Ricoeur qui dans sa seconde étude, et avec Aristote en particulier, nous montre le statut à donner à : s'identifier soi-même, se reconnaître responsable, et le rôle qu'y jouent capacités de dire et de faire (« pouvoir dire » et « pouvoir faire »).

F. Dubet¹ dans son approche sociologique de l'expérience, identifie le pouvoir de l'acteur à composer avec les trois logiques, d'intégration, stratégique, et de subjectivation. Celle de subjectivation, où le sujet fait des choix pour lui, au delà des impératifs de l'appartenance sociale ou d'objectifs stratégiques et instrumentaux, nous paraît la plus pertinente au point de notre réflexion.

Et alors la VAE ?

Selon la partie précédente, et en résumé, l'expérience pour un sujet, c'est un parcours de vie, fait de continuités et de ruptures, de vécu et sensible, et de réflexif, le reliant à son histoire, ses acquis, et à son futur, et manifestant sa capacité de s'autodiriger dans sa vie et ses apprentissages dans un environnement précisé.

Nous avons présenté cette théorie de l'expérience autoformatrice (n'excluant pas d'ailleurs l'apport de théories des parties précédentes) comme pouvant valider notre hypothèse de constituer le chaînon manquant pour l'analyse de l'expérience articulée à un parcours VAE allant vers la reconnaissance de soi par les autres .

Il nous semble que des conséquences peuvent être tirées plus explicitement de **cet apport pour un parcours VAE** chez un postulant en mesurant l'impact des éléments suivants :

- **relier l'expérience au parcours**, à l'histoire, en manifestant la dynamique de vécu et de réflexion construite, de savoirs de l'expérience qui peuvent s'en dégager d'autant qu'ils sont reliés à une activité de production de choses ou de services, et qu'ils ont donné lieu à reconnaissance par les autres . Trop souvent dans les dossiers, il n'y a pas d'analyse de parcours, il y a descriptif de postes tenus et de statuts attribués dans un continuum de temps ;
- **relier expérience et compétence** en identifiant les activités du point de vue de la réflexion qui les accompagnent dans la production et l'efficacité recherchée, dans les **savoirs organisationnels et relationnels** maîtrisés. Ce sont autant ceux qui précèdent l'action, et peuvent avoir été acquis en formation instituée ou dans l'affrontement aux normes et contraintes faisant partie du travail prescrit, que ceux produits par l'action elle-

³ A. Bandura, op. cit.

¹ F. Dubet, op. cit.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006 , *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale même et sa dimension de « rencontre de rencontres »². Trop souvent l'exploration de la compétence est descriptif d'activité et non analyse des acquis de l'activité ;

- **faire un choix d'activités** présentées dans les dossiers correspondant à des situations de difficultés, de dysfonctionnements, puisque ce sont celles particulièrement porteuses d'effets autoformatifs, obligeant à sortir des routines de l'activité dans lesquelles il n'y a plus conscience de savoirs investis et de pouvoir de l'acteur, à rechercher les savoirs utiles, y compris les savoirs théoriques ;
- **relier l'expérience et l'identité propre du sujet** : dire « je », manifester le niveau et type de décision qui ont été présents dans les activités repérées ; bien identifier aussi ce qui relève de l'exercice de la responsabilité propre et ce qui est décidé avec les autres ou par les autres. Trop souvent cette dimension, subjective et objective à la fois dans l'analyse, qui identifie précisément le pouvoir, donc la compétence de l'acteur, n'est pas repérée, et les membres du jury se demandent ce qui a été réellement fait et décidé par la personne elle-même. Le prescrit de l'action semble alors dominant, et le doute sur la compétence « réelle » de l'acteur y est associé ; le « nous » de l'activité n'y est pas présent non plus, porteur aussi de compétences collectives autant qu'individuelles.

Et pourtant répond-on avec toutes ces réflexions et propositions à la complexité de la VAE, et à la nécessaire confrontation et articulation entre expérience et savoirs auxquelles elle oblige ? Oui sans doute, mais il faut se garder du risque présent dans les théories de l'autoformation de dissoudre les savoirs dans l'expérience, de rater l'autonomie en évitant la confrontation aux référents institutionnels. C'est ce que relève en particulier Monique Linard¹ en insistant sur la difficulté de l'autonomie en lien plus précisément avec les formations intégrant les technologies. Il ne s'agit pas de confondre :

- les savoirs qui, investis dans l'action, participent des acquis de l'expérience, et peuvent donner lieu à validation à partir du moment où ils sont explicités (« mis en mots ») dans les conditions précédemment énoncés ;
- les savoirs théoriques ou formels qui ne peuvent se construire dans l'expérience, et nécessitent **un travail spécifique sur les concepts et non sur les pratiques**, et que d'ailleurs les pratiques et leurs représentations ou savoirs de l'action peuvent gêner plus que faciliter. L'apport à ce niveau des principes et théories soutenus par l'Ecole ou l'Université que nous soulignons précédemment, a son sens. L'identification de la place et la part de ces savoirs dans les compétences, leur production et leur développement, est essentielle pour mettre en oeuvre une bonne analyse des acquis et des demandes réalistes de validation aboutissant à la reconnaissance recherchée et au diplôme souhaité.

En conclusion de notre réflexion, il apparaît important de souligner, tout en distinguant bien savoirs ou acquis de l'expérience et savoirs théoriques ou académiques, « l'interfécondation » selon l'expression de Schwartz² des deux formes de savoirs : comment les savoirs acquis par l'expérience ou acquis par la formation font partie de l'expérience et de l'exercice des compétences, et comment également l'expérience peut réinterroger les savoirs formels, faire advenir des savoirs nouveaux susceptibles d'être généralisés et formalisés (dans les dossiers de VAE bien sûr, mais aussi dans les référentiels de diplôme et de compétences trop souvent figés ou inexistantes). Le savoir est dans l'expérience, l'expérience est dans le savoir : prendre en compte cette réalité et complexité peut contribuer au renouvellement des théories et des pratiques (dont celles des membres des jurys bien sûr...).

²Y. Schwartz, op. cit.

¹ M. Linard, « Autoformation et TIC dans l'enseignement supérieur : régulation et éthique, les deux piliers de l'autonomie ». Dans : B. Albero (Dir.publ.) *Autoformation et enseignement supérieur*, Lavoisier, 2003.

² Y. Schwartz, op. cit. p. 20.

in Bézille H., Courtois B. (Dir.), 2006 , *Penser la relation expérience - formation*, Lyon :Chronique sociale

Nous souhaitons par l' éclairage recherché dans l'ensemble de ce texte contribuer à faciliter l'activité des différents acteurs impliqués dans la conduite de parcours VAE, celle des demandeurs comme celle des accompagnateurs et des membres professionnels et enseignants des jurys. Les enjeux de la reconnaissance, articulant reconnaître, se reconnaître, et être reconnu, sont reliés au « bon » fonctionnement de la loi que les acteurs y inscrivent : faire de la loi sur la VAE non seulement une attribution de droits mais une **véritable redistribution de biens**, comme le souhaite Ricoeur en particulier dans sa réflexion en final du parcours de la reconnaissance, biens représentés dans notre contexte par les savoirs et les diplômes requis et acquis.