

La Validation des Acquis de l'Expérience à l'Université : une occasion de prendre en considération des savoirs informels ?

VIAL Michel (MCF Habilité Sciences de l'Education)
CAPARROS-MENCACCI Nicole (ATER Sciences de l'Education)
BOYER Agnès (Doctorante Sciences de l'Education)

UMR ADEF (Apprentissage-Didactique-Evaluation et Formation)

Résumé

Cette contribution souhaite ouvrir quelques perspectives, suite à une recherche menée en 2003 qui a visé la mise à jour du dispositif de Validation d'Acquis de l'Expérience en place au sein de deux Universités Françaises. L'intention était de comprendre l'état d'avancée du dispositif, des VAP aux VAE, et la conception que s'en font les acteurs (administratifs, accompagnateurs, candidats). Trois thématiques ont été étudiées : la conceptualisation de l'acte évaluatif, la conception du savoir et des compétences, les stratégies mises en place par les candidats. Neuf entretiens ont été effectués, une élucidation clinique a été proposée à partir de la lecture croisée des transcriptions, basée sur une analyse de contenu.

Même si l'absence de distinction entre savoir et compétence a été notée chez tous les acteurs interviewés, la recherche a néanmoins mis à jour que l'articulation de trois dimensions dans la VAE – administrative, pédagogique et de contrôle –, avait mis les acteurs universitaires de différents niveaux face à la nécessité nouvelle, non seulement de prendre en considération les acquis de l'expérience des candidats, mais aussi de les mettre en liens avec le référentiel de formation d'un diplôme qui restait pourtant parfois peu explicité ou inexistant. Par ailleurs, les difficultés d'un « repreneur d'études universitaires », ont permis de pointer, que des savoirs plus ou moins tacites, fonctionnant comme « des sortes de pré-requis » indispensables pour l'étudiant, demeuraient non perçus par les accompagnateurs et jurys.

Au travers de cette monographie, il apparaît que la VAE conduit à identifier, nommer et valoriser différents types de savoirs, dont des savoirs informels – acquis en situation, suite à un apprentissage non planifié, non institué. De ce fait, elle met à la réflexion les questions suivantes qui seront débattues :

- Si, comme le dit le slogan, des acquis de l'expérience peuvent être « diplômés » par l'Université, c'est qu'est postulée l'équivalence – et non pas l'identité – entre savoirs de l'expérience informels, et savoirs universitaires : que recouvre cette « équivalence » ?; comment les acteurs de la VAE peuvent-ils l'établir ?
- S'il existe des savoirs universitaires informels, préalables et indispensables, n'est-il pas aussi du ressort de la VAE que de les évaluer chez le candidat à la reprise d'études ? La mise à jour du référentiel de formation de chaque diplôme universitaire ne devient-elle pas alors incontournable ?

VIAL Michel (MCF Habilité, Sciences de l'Education)
CAPARROS-MENCACCI Nicole (Docteur Sciences de l'Education)
BOYER Agnès (Doctorante Sciences de l'Education)

UMR ADEF (Apprentissage-Didactique-Evaluation et Formation)

La Validation des Acquis de l'Expérience à l'Université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels ?

Cette contribution va présenter une conception de l'accompagnement pédagogique à la VAE à l'université, laquelle implique une réflexion sur les savoirs et sur ce que recouvre le terme « équivalence ».

1. Le problème posé

Notre équipe souhaite ouvrir quelques perspectives, suite à une recherche menée en 2003 qui a visé la mise à jour du dispositif de Validation d'Acquis de l'Expérience en place au sein de deux Universités Françaises. L'intention était de comprendre l'état d'avancée du dispositif, des VAP aux VAE, et la conception que s'en font les acteurs (administratifs, accompagnateurs, candidats). Trois thématiques ont été étudiées : la conceptualisation de l'acte évaluatif, la conception du savoir et des compétences, les stratégies mises en place par les candidats. Neuf entretiens ont été effectués, une élucidation clinique a été proposée à partir de la lecture croisée des transcriptions, basée sur une analyse de contenu.

Les résultats : Même si l'absence de distinction entre savoir et compétence a été notée chez tous les acteurs interviewés, la recherche a néanmoins mis à jour que l'articulation de trois dimensions dans la VAE – administrative, pédagogique et de contrôle –, avait mis les acteurs universitaires de différents niveaux face à la nécessité nouvelle, non seulement de prendre en considération les acquis de l'expérience des candidats, mais aussi de les mettre en liens avec le référentiel de formation d'un diplôme qui restait pourtant parfois peu explicité ou inexistant. Par ailleurs, les difficultés d'un « repenseur d'études universitaires », ont permis de pointer, que des savoirs plus ou moins tacites, fonctionnant comme « des sortes de pré-requis » indispensables pour l'étudiant, demeuraient non perçus par les accompagnateurs et jurys.

Interprétation : Au travers de cette monographie, il apparaît que la VAE conduit à identifier, nommer et valoriser différents types de savoirs, dont des savoirs informels – acquis en situation, suite à un apprentissage non planifié, non institué.

De ce fait, elle met à la réflexion *les questions* suivantes :

- Si, comme le dit le slogan, des acquis de l'expérience peuvent être « diplômés » par l'Université, c'est qu'est postulée l'équivalence – et non pas l'identité – entre savoirs de l'expérience informels, et savoirs universitaires : que recouvre cette « équivalence » ?; comment les acteurs de la VAE peuvent-ils l'établir ?

- S'il existe des savoirs universitaires informels, préalables et indispensables, n'est-il pas aussi du ressort de la VAE que de les évaluer chez le candidat à la reprise d'études ? La mise à jour du référentiel de formation de chaque diplôme universitaire ne devient-elle pas alors incontournable ?

2. Que recouvre l'« équivalence » ?

La question de l'équivalence sera traitée au travers d'une recherche en cours qui fait suite à celle précédemment exposée, et qui est menée actuellement par notre équipe. Cette recherche travaille sur un dispositif expérimental de formation des accompagnateurs pédagogiques VAE, et conduira, à son

terme, à la production d'un rapport d'évaluation à destination du Service de Formation Continue d'une université française à propos du cahier des charges de l'accompagnateur.

2.1. Quelle conception de l'accompagnement pédagogique ?

L'accompagnateur pédagogique sera considéré comme celui qui « fait le lien » entre le candidat et le responsable de diplôme. Sa posture est celle de *personne-ressource* auprès de l'impétrant, de manière que ce dernier puisse poser un *projet réaliste* par rapport au diplôme visé. Il s'agit de construire avec le candidat, et à partir de l'identification de ses savoirs d'expérience, une *proposition* pour laquelle *le jury final reste souverain*. Pour cela, cette démarche doit être nécessairement différenciée d'un accompagnement pour la réussite, comme dans l'Evaluation Formative, où la préoccupation de l'accompagnateur serait alors d'identifier chez le candidat les savoirs d'expérience en rapport direct avec le référentiel de diplôme réputé exhaustif. Autrement dit, accompagner le candidat ne revient pas à le guider vers l'explicitation d'éventuels savoirs d'expérience correspondant au référentiel du diplôme (confusion avec la VAP antérieure). Ce n'est pas non plus sélectionner, à partir d'un discours « large » de l'impétrant, les seuls savoirs d'expérience qui peuvent être immédiatement mis en rapport avec ce référentiel. Il ne s'agit donc pas d'établir l'adéquation à une liste close de normes que le jury n'aurait finalement qu'à entériner. L'intention n'est pas d'exercer strictement un contrôle. Il s'agit plutôt, à partir d'une connaissance du référentiel du diplôme visé, suffisamment précise même si parcellaire, d'identifier, par le biais de l'explicitation, de l'anamnèse, un ensemble de savoirs d'expérience du candidat – dont certains peuvent être mis directement en rapport avec le référentiel donné, d'autres moins directement et d'autres pas – de manière à *constituer, en quelque sorte, un matériau suffisamment « étoffé » à soumettre à l'interprétation du jury.*

2.2. Les hypothèses concernant l'accompagnement pédagogique

Deux hypothèses orientent ainsi cette recherche :

- 1) Une *bonne pratique de VAE à l'Université suppose un médiateur* – l'accompagnateur pédagogique – *entre le responsable du diplôme et le candidat.*
- 2) L'accompagnateur doit avoir une *formation spécifique*, que ni le statut de formateur d'adultes, ni celui de psychologue ne paraît pouvoir lui donner, car :
 - i. il doit pouvoir distinguer, identifier différents types de savoirs dont les savoirs d'expérience informels et les savoirs universitaires,
 - ii. il doit savoir mener un entretien, dont celui dit d'explicitation est un exemple ,
 - iii. il doit pouvoir faire expliciter les points essentiels du référentiel par le responsable du diplôme, tout en sachant qu'un référentiel n'est pas explicitable dans sa totalité, et que de ce fait il n'est jamais exhaustif,
 - iv. il doit avoir une connaissance des dispositifs et des modèles de l'évaluation qui lui permettent de se tenir à l'écart d'une pratique d'évaluation formative qui viserait la réussite – laquelle serait ici conçue comme la conformisation à un ensemble exhaustif de normes.

2.3. L'identification des savoirs d'expérience

L'accompagnateur pédagogique apparaît donc comme celui qui propose une *correspondance* :

- d'une part, il repère, fait verbaliser et expliciter, en situation d'entretien, les savoirs d'expérience spécifiques que le candidat a re-crées dans *l'alchimie* de l'activité (Schwartz, 2000),
- d'autre part il demande au candidat d'apporter la preuve de ces savoirs d'expérience – précieux car efficaces, rentables, permettant l'économie de gestes...– par le biais

d'attestations, de témoignages, de preuves indirectes, lesquelles constituent des manifestations de reconnaissance des pairs, des preuves des bonnes pratiques effectuées.

- et enfin, il est celui qui « met en regard » avec des savoirs universitaires, il propose au jury certains savoirs mis en correspondance directe, d'autres moins directe et d'autres enfin sans correspondance. In fine, ce sera le jury qui décidera si ces savoirs d'expérience peuvent ou non *correspondre* avec des savoirs universitaires du référentiel de diplôme¹.

Il apparaît nécessaire de comprendre ce qui peut permettre, tant à l'accompagnateur qu'au jury, de *mettre en correspondance* ces deux types de savoirs. La classification de Mosconi (2001) permet d'apporter des précisions sur ces savoirs. Elle distingue trois sortes de savoirs : les savoirs-faire, les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Les deux premiers sont des savoirs d'expérience non formels qui ont une importance centrale dans la pratique. Les savoirs faire « sont liés à l'acquisition d'une pratique. Ils sont les savoirs du moment même de l'acte. » (Mosconi, 2001, p. 28), ils sont très peu dissociables du faire, « pensent la réalité, mais d'une manière radicalement différente de la pensée théorique et conceptuelle, qui est une pensée en mots, consciente et réfléchie, logiquement articulée, formalisée. La pensée du savoir-faire en très grande partie reste non verbale et non consciente » (ibid.). Quant aux savoirs pratiques, « ce sont les savoirs que le praticien se forge par l'expérience, ils sont les formes accomplies des savoirs-faire » (ibid., p. 29). Ils sont constitués « à la faveur d'actes anciens « digérés, intégrés, analysés, élaborés » [...et] peuvent plus facilement s'exprimer, même si c'est plutôt dans un langage imagé que rationnel et formalisé ; souvent ils peuvent créer leur propre « jargon » et acquérir une autonomie propre » (ibid.). De ce fait, certains de ces savoirs finissent par être enseignés à l'Université.

Pour l'accompagnateur et le jury VAE, il s'agit donc de mettre en correspondance les savoirs-faire et savoirs pratiques identifiables avec des savoirs théoriques universitaires. La classification de Mosconi montre que les savoirs d'expérience ne sont pas identiques aux savoirs universitaires. Mais sont-ils équivalents ?

	Identité	Equivalence
Qui a	La même forme	La même valeur
Qui est référé	A l'espace	à la durée
Doit être	égal sinon pareil, en série : dans le même	juste : équitable, différent : vers l'autre
Est de l'ordre de	L'homogène	L'hétérogène
S'appréhende dans	la quantité	La qualité
Obéit à	La justesse, la normalisation	La justice, la loi, la normativité
Est un discours de	l'administration, de la gestion	L'éducation, de la relation
Produit	une liste d'aptitudes, dans les référentiels, des grilles : des significations sociales	De la réflexion, du sens élaboré et communiqué par les sujets
Suppose et permet	Le contrôle de conformité La « prise en compte »	L'intelligibilité de l'agir La « prise en considération »

Les deux logiques de l'évaluation (Vial, 2001) déterminent les deux notions.

Par exemple, un jury a estimé qu'« avoir fait des conférences » dans le cadre de son métier de formateur donnait lieu à l'obtention d'un module d'une maîtrise. Mais avoir fait des conférences n'est pas identique à « avoir réussi un module ». Avoir fait des conférences, n'est pas non plus équivalent à

¹ Il va sans dire que pendant ce temps le candidat réalise de véritables apprentissages.

« avoir réussi un module de maîtrise ». « Avoir fait des conférences » permet de donner à l'impétrant une qualification équivalente à la qualification obtenue après réussite au module de maîtrise.

C'est la qualification qui est équivalente² et qui permet de dire au jury que ce savoir d'expérience peut être considéré comme ayant remplacé le savoir universitaire qui aurait été acquis au cours de ce module.

3. La mise à jour des référentiels ?

Il existe des savoirs universitaires informels, préalables et indispensables à la reprise des études sur laquelle débouche la plupart du temps la VAE. On apprend à l'université, pendant la formation universitaire, toujours davantage qu'à se doter de compétences professionnelles. On pourrait dire qu'il existe à l'Université des savoirs de *références* (appuyés à des théories), des savoirs *fondamentaux* (des détours par la connaissance des textes et de la pensée d'auteurs jugés incontournables) et des savoirs *de base* (qui s'agrègent autour du lire-écrire mais dépassent la simple maîtrise de techniques). La difficulté des candidats est de les discerner et d'en soupçonner l'existence. Les savoirs de base sont très souvent jugés acquis, d'emblée par les universitaires.

En outre, l'Université éduque : on apprend des attitudes, des réflexes ou des cadres de pensée, des paradigmes, des repères conceptuels qu'on incarne, voire des valeurs qu'on met en acte : un ensemble d'éléments permettant d'avoir des positionnements, des stratégies, voire un style devant la vie... qui influencent la vision du monde qu'on porte. Certaines de ces compétences-là qui permettent « d'entrer » dans la formation (de se mettre en formation) peuvent être explicitées, affichées, écrites dans le *référentiel de formation*, elles entrent dans les critères de validation des diplômes. D'autres restent implicites, soit parce qu'elles sont inavouables (parce qu'elles engagent les sujets au-delà du principe de neutralité), soit parce qu'elles sont évidentes pour les universitaires eux-mêmes. Les apprendre (et tous les étudiants ne les apprennent pas), c'est non seulement apprendre ce qui a été appelé « le métier d'étudiant » (un ensemble de règles pour vivre en tant qu'étudiant) mais entrer dans une communauté dite scientifique (même si cela ne se parle plus en termes d'appartenance à une élite), se donner un *marquage* social spécifique qui perdurera une fois les études terminées et qui fait que « avoir fait la fac », ce n'est pas seulement y avoir acquis des diplômes. Ce sont aussi des savoirs informels.

On distinguera donc plusieurs référentiels :

- Le référentiel métier : description d'un métier, d'une profession ou d'un poste de travail (exemple les fiches ROME)

- Le référentiel de diplôme : à quelles « compétences » prépare le diplôme, sur quel segment professionnel précis débouche le diplôme. Un diplôme universitaire peut préparer à plusieurs métiers, ou plusieurs segments de métiers, il ne coïncide pas avec le premier.

- Référentiel de formation et d'éducation : compétences travaillées *pendant* la formation et qui permettent d'entrer en formation, de s'orienter vers les compétences de métier, de se préparer à l'exercice professionnel (formation) mais aussi, dans le cas de l'université, de se « frotter à » ou d'entrer dans la communauté scientifique (éducation).

Or, mettre en perspective un diplôme universitaire et un métier, une profession ou un poste de travail n'est pas chose aisée, notamment dans les filières classiques non professionnalisées de l'Université (S'est-on posé la question du « référentiel métier » des « compétences professionnelles » sur lesquels déboucheraient les diplômes ?). On peut supposer que ce n'est pas toujours possible mais

² Elle n'est d'ailleurs pas identique puisqu'est mentionné que le candidat a obtenu son diplôme par VAE.

cela reste à voir. Il faudrait identifier les diplômes universitaires qui n'auraient aucun débouché professionnel, s'ils existent.

En tout cas, on peut s'attendre à une distance parfois grande entre ce qui est enseigné et ce à quoi « ça prépare » dans un exercice professionnel. *Et c'est légitime*. L'université ne fabrique pas directement des professionnels aptes à occuper un métier, comme peuvent le faire les organismes de formation professionnelle. L'idée de « *préparation* à » un ou des métiers ou à des activités professionnelles plutôt que « *formation* à » est importante. Autrement dit, *l'idée de « processus de professionnalisation » plutôt que de mécanisme d'obtention d'un état de professionnalité (même dans les cursus dits professionnalisés de l'université) est une originalité de l'université*. Dans l'écart entre l'enseigné et le requis par l'exercice professionnel se jouent d'autres objectifs, d'autres enjeux qui rendent légitime l'université : sa fonction de développement de la fonction critique, de transmission d'une culture faite de méthodes, de modèles, de théorie et de références savantes plurielles, de débats..., tout ce qu'on entend par l'adjectif « scientifique » ou par l'expression « formation par la recherche ». Autant de choses qui ne sont pas attendues des organismes des formations professionnelles qui visent, elles, l'opérationnalité, la professionnalité mesurable en niveaux prédéterminés, la certification, au service de l'entreprise notamment.

Conclusion : quelle priorité ?

Faudrait-il alors que les universitaires, diplôme par diplôme, déterminent et communiquent ces écarts entre l'enseigné, l'exercé et l'exercice ciblé ? On ne peut leur faire obligation de mettre à jour les *référentiels de diplôme*. Il faudrait qu'ils connaissent les « référentiels métiers » et arrivent à verbaliser les points de passages obligés (au moins) de leur « référentiel de formation » (ou d'éducation) du même diplôme... Faut-il alors avoir recours à des intervenants qui les aideraient à le faire ? Ce serait le rôle des accompagnateurs VAE... Mais est-ce la priorité aujourd'hui quand on a saisi qu'il s'agit somme toute qu'un savoir d'expérience *puisse remplacer* un savoir universitaire ? Et de valider ce remplacement. C'est le dossier et le candidat qui doivent être convaincants et l'avis des professionnels présents dans le jury qui vont vérifier la bonne pratique exercée par le candidat. La priorité pour l'universitaire, c'est bien plutôt *d'accepter, de supposer que, dans certains cas, cela soit possible* : la loi permet de poser la question en initiant l'idée de valorisation des acquis de l'expérience, la souveraineté du jury permet de prendre position sur pièce, cas par cas.

Bibliographie

Mosconi, N. (2001) : Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Paris : l'Harmattan, pp. 15-34.

Schwartz, Y. (2000) : Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, sous la direction de B. Maggi, Paris : PUF, pp. 33-68.

Vial, M. (2001) : *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université