

La VAE n'est pas un dispositif d'apprentissage supplémentaire, la VAE ne se réduit pas à la transmission.

VIAL, Michel.
MCF, HdR
UMR ADEF

Au début, la VAE a été considérée par les professionnels et les décideurs-valideurs comme le *dévoilement de ce qui est déjà là*, enfouis chez le candidat. L'accompagnateur alors ne ferait qu'« interviewer » le candidat pour recueillir l'expression de ses « compétences » dans le récit de sa vie. La seule chose que le candidat aurait à apprendre ce serait à *dire ce qu'il savait sans le savoir*, à « faire émerger » (sic !) ses compétences et à les « mettre en forme » pour les rendre audibles par le jury (à les écrire d'abord puis les soutenir par oral). Sauf que cette procédure de « mise en forme » n'est « aisée » que dans les cas où le diplôme a été lui-même construit sur des actes à conduire en exercice, quand la formation consiste à acquérir des « gestes professionnels » listés, mis en référentiel : on a décrit le poste et on a construit un référentiel métier qui devient le référentiel de formation. On est dans ce cas, dans une boucle cybernétique entre exercice et formation : la formation étant le décalque de l'exercice. Or, ce n'est pas le cas à l'Université, où les diplômes ne sont pas construits à partir d'un exercice professionnel, d'un métier : la licence des Sciences de l'éducation n'est pas construite sur l'exercice du Professeur des écoles, la licence de Lettres modernes n'est pas construite à partir de l'exercice du professeur de Français agrégé ou capesien... Il n'y a pas de lien direct entre la formation et un référentiel métier. Ce qui ainsi paraissait simple devient alors un casse-tête chinois.

Sont apparues alors les difficultés que l'on peut entrevoir au travers de ces questions récurrentes dans la littérature sur la VAE : un savoir insu est-ce encore un savoir ? (Beillerot, J, Blanchard Laville, C, Mosconi, N. 1996). Quel type de « savoir » peut être insu ? Quel rapport entre savoirs et compétences ? Quels types de compétences sont reliées à des savoirs expérientiels ? (Mayen, P. & Mayeux, C. 2003)...

Les « sciences du travail », et l'ergologie en particulier, ont permis, non pas de répondre à ces questions mais d'en construire une ou plusieurs problématiques. Parmi lesquelles sera ici choisie la question de l'apprentissage dans ses liens avec la « transmission » d'un savoir par un éducateur-formateur et son *appropriation* par celui là même qui apprend.

Alors il semble nécessaire de s'entendre sur ce qu'est cette fameuse transmission, avant de caractériser ce qui est appris pendant la VAE pour enfin s'interroger sur le rôle du soi disant « transmetteur ».

1. La VAE n'est pas dans la logique de la transmission de savoirs

La transmission permet l'instruction, alors que la VAE peut être l'occasion d'abord d'une éducation. On ne peut plus confondre instruire et éduquer. Et la transmission des savoirs ne sert que l'instruction. Pour transmettre il faut d'abord posséder la chose à donner. La transmission suppose un savoir objectivé, patrimonial, devenu un objet dans une connaissance encyclopédique, un savoir de dictionnaires. Faire passer ce savoir du formateur au formé ne peut aujourd'hui suffire pour conceptualiser la formation : cette vision mécanique de l'arrosoir et de l'entonnoir s'était à une représentation sociale tenace autant que fausse. Non pas que ces savoirs savants n'existent pas mais ils ne sont pas la totalité des savoirs

Vial, M. IVèmes Rencontres APST, APRIT : « Transmettre », Marseille 24 - 25 - 26 Juin 2004 **Atelier 3**
– Atelier : En quoi la Validation des Acquis de l'Expérience par l'Université peut-elle être une manière d'amorcer un processus d'étude et donc de transmission de ces acquis ?

qui circulent dans la formation : les savoirs d'expérience, les savoirs non formalisés circulent aussi et sont dignes d'intérêt, ce ne sont pas tous des savoirs au rabais, erronés et qu'il faudrait corriger. Les savoirs à transmettre se font passer pour vrais, ils sont donnés à apprendre par coeur mais, si on est dans une situation d'éducation, ils sont immédiatement pris dans la relation éducative, dans un réseau de communication qui les affecte : le savoir objet se défait bien plus encore qu'il ne se transforme quand il « passe » du formateur au formé, c'est le phénomène de *l'appropriation* (Vygotski, LS. 1985). Mis en connexion avec d'autres savoirs, le savoir à mémoriser, à acquérir, prend du sens qu'il n'avait pas dans le livre du savoir à apprendre, dans le référentiel prévu. Et l'apprentissage (Vial, M. 1998), c'est justement ce trajet d'un savoir objet qui, mis en circulation dans la relation éducative, évolue vers un savoir inclus dans *un système de savoirs de référence* (Vial, 2001) élus par le sujet qui apprend et où ces savoirs objets et d'autres plus vivants, plus incorporés, font sens parce qu'ils sont interreliés (on dit alors qu'ils sont « compris »). Donc il n'existe pas que des savoirs à transmettre, à mémoriser, pensés en termes de juste ou faux, et quand ils existent en formation, ils ne portent pas de sens : le travail de celui qui apprend, c'est justement de « faire sens » en les mettant *en lien* avec d'autres savoirs de natures diverse (Bourgeois, E. 2000). En somme, « la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une *rencontre* où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine » (Postic, 1986). Les savoirs ne sont que des moyens échangés.

Le formateur-instructeur en arrive très vite à vouloir inculquer ces savoirs. Il entre, sans s'en rendre compte, dans une problématique de l'acquisition, de l'intégration, de *l'information* (Ardoino, 1988) et puisque le savoir est pensé par lui dans la métaphore du stock (Jobert, 2000), il se demande comment le distribuer. Il fabrique des rapports toujours pensés comme mécaniques : il a tendance à croire qu'après avoir donné les savoirs, l'autre automatiquement va changer, se transformer. L'instructeur devenu « ingénieur de formation » appelle alors « formation » l'ordonnancement logique de moyens pour obtenir une *transformation* prédéfinie chez l'autre, pour provoquer « un changement de comportement ». C'est oublier que le terme de transformation renvoie aux substances et non aux existants, aux états et non aux dynamiques et n'est donc pas légitime quand on parle des métiers de l'humain. La matière se transforme, l'humain change.

Éduquer au contraire, c'est (à partir de savoirs) viser la construction d'autres savoirs dits expérientiels, vécus, utilisés dans une pratique. Et cela va plus loin que la simple transmission. L'éducateur est là pour que l'autre accélère son propre *changement*, dont l'autre reste maître. C'est donc *accompagner* l'autre (Ardoino, 2000) pour qu'il trouve son propre chemin, son développement, ses sens. Le savoir n'est qu'un tremplin pour chercher du sens. Et cette quête de sens (toujours pluriel) oblige à *l'appropriation* des savoirs objectifs, c'est-à-dire à leur déformation au moins partielle. Et cette assimilation du savoir patrimonial est, à bien des égards, *imprévisible*. On n'est plus alors dans des rapports mais dans des *relations*, et on sait que bien peu de choses dans la relation humaine relèvent du mécanique.

La transmission est une illusion, dans le paradigme imaginaire mécaniciste (Vial, 2001) d'un formateur soucieux d'ingénierie qui accorde plus d'importance au prévu qu'à l'effectif, au référentiel qu'à l'exercice, au programme qu'au projet. Mais former, éduquer se fait aussi à partir de ces savoirs dogmatiques, il y a bien sûr de l'instruction dans l'éducation (Mosconi, N. 1996).

La VAE est l'occasion d'une relation éducative. La prise de conscience n'est pas tout. Il y va de la *reconnaissance* qui affecte l'ensemble de la dynamique identitaire (Lipiansky, E-M. 2002). On parle bien d'*accompagnement* VAE pour marquer que l'essentiel est ailleurs que dans l'apprentissage comme dispositif d'acquisition de savoirs objectivés, de la même manière qu'en formation, si la formation n'est pas réduite à une transformation, à une instrumentation. Entre un dispositif d'acquisition et un accompagnement se joue la même différence qu'entre une théorie de l'action et l'activité du sujet (Joas, H. 2001 - Schwartz, Y. 2001). La transmission n'est pas l'essentiel. Mais alors qu'apprend le candidat ?

2. La VAE est un processus de changement

L'élaboration du dossier VAE peut être pour le candidat une manière d'amorcer un « processus d'étude », un processus de changement pour avancer, pour cheminer. Le candidat apprend, pendant la procédure VAE. Il ne fait pas que mettre en mots, que « nommer » ce qui était déjà là : il identifie, il reconnaît et cette reconnaissance enclenche une réorganisation nouvelle qui touche aussi bien à son « capital de savoirs » qu'à son édification identitaire. Mais il n'est pas tenable d'en conclure que *le candidat pendant la VAE apprend la même chose que s'il suivait la formation habituelle. Il apprend, de façon incorporée, à valoriser son expérience : à faire saillir du magma de la pratique des savoirs en actes qui ne sont pas ceux que la formation dispense.*

Pour le candidat VAE, il ne s'agit pas d'identifier dans sa vie un « patrimoine de savoirs savants » mais de raconter dans sa vie ce qui lui *semble correspondre* au contenu enseigné dans le diplôme visé : de proposer *une équivalence* entre les actes conduits, les savoirs particuliers qui y sont mis en acte (enfouis, incorporés, à demi formalisés) avec les savoirs dispensés dans la formation (savoirs, eux, académiques, théoriques, objectifs, conceptualisés, formalisés). Le candidat propose une correspondance entre ce qu'il a fait et les modules de formation : il n'a pas à prouver qu'il a acquis les contenus tout seul et par ce qui relèverait du miracle de la mise en acte appelée « expérience ». Il a à faire preuve que son acte était valide, dans son milieu. Mais il peut parfaitement être passé par d'autres chemins, d'autres savoirs que ceux que l'Université enseigne. Le candidat donne à voir et à entendre qu'il a utilisé des savoirs pratiques qui ont (souvent) *remplacés* les savoirs enseignés. Ce que le jury doit valider ou non, c'est ce remplacement, cette substitution. L'apprentissage du candidat porte en somme sur *la conceptualisation* de sa pratique (laquelle n'est pas à réduire à la conscientisation) (Vergnaud, G. 1996) et non pas sur sa traduction dans le langage des universitaires, comme on le demandait auparavant dans la VAP.

Et l'accompagnateur VAE ?

3. L'accompagnateur est une figure de l'évaluateur.

On ne peut plus dire que pour l'accompagnateur dit « pédagogique » (pour le distinguer de celui qui, « administratif », oriente le candidat vers tel ou tel diplôme), le temps d'accompagnement pendant la construction du dossier, est l'occasion d'un processus « de transmission ». En effet, l'accompagnateur n'a pas à faire « un travail de re-mise en histoire de ce qui est transmis pour en permettre une ré-appropriation par le sujet qui apprend ». *Le rôle que joue l'accompagnateur dans ce que le candidat apprend n'est pas le même que lorsqu'il est formateur dans la formation que la VAE remplace.* Ni formateur, ni psychologue, l'accompagnateur VAE est un éducateur en posture d'évaluateur qui vise, qui provoque la réflexivité (Saint-Arnaud, Y. 2001). Le travail de l'accompagnateur est d'impulser par *un questionnement*, qui n'a rien d'un contrôle de conformité, le candidat vers ce travail, que lui seul peut faire, de mise en relief d'éléments signifiants dans sa pratique, d'avancées problématiques et non pas de résolution de problèmes (Meyer, M. 1986) ; un travail de problématisation de problèmes à élucider et non pas de problèmes à résoudre (Mencacci, N. 2003). Faire faire, et non pas faire. Il n'est pas le formateur dispensateur d'un patrimoine, ni le thérapeute qui restaure la cohérence narcissique, il éveille le candidat à l'évaluation de son expérience. C'est le jury qui devra accepter ou pas l'équivalence proposée. L'accompagnateur VAE est une figure du consultant qui vient faire travailler à l'autre son propre référentiel : il ne pilote pas, il ne transmet pas, il n'est pas *un expert* (Enriquez, E. 2003, p 164).

C'est dire que la procédure VAE, c'est d'abord *un processus d'évaluation*. L'accompagnement est de l'évaluation en acte, une évaluation enfin *distinguée* (et/mais articulée) avec cette logique de contrôle que seul le jury habite : un travail des valeurs sur l'expérience passée, un travail de hiérarchisation de l'expérience, une mise en acte du désir de rendre intelligible ce qu'on a fait et non pas d'en rendre compte, un exercice d'anamnèse pour revivre la « dramatique d'usage de soi » (Schwartz Y. 2000) que l'exercice a développé. Il s'agit de communiquer son expérience et de proposer cette intelligibilité au jury qui, lui, doit valider ou non les savoirs apparus dans la réorganisation de la pratique pour la raconter et s'il valide, il doit accepter que ces savoirs *profanes* ont pu (efficacement) *se substituer* aux savoirs dispensés dans la formation. Le candidat n'a pas les savoirs que la formation dispense, il en a d'autres que le jury accepte comme efficaces. Ce sont ces savoirs-là, dits de l'expérience, que le candidat apprend à mettre en valeur.

Conclusion :

L'accompagnement est une dimension de toute situation éducative qui ne peut s'appréhender que par une investigation clinique : « une approche de l'expérience qui privilégie la question du sens » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.29). Car si la VAE séduit, intéresse et mobilise c'est bien parce qu'inscrite dans le Droit du travail, elle peut permettre plus d'autonomie, plus de responsabilité et plus de fonction critique : elle est une mesure éducative où ce qui est visé est *l'émancipation du formé* (Johsua, S. 2003).

On peut donc apprendre et faire apprendre sans qu'il y ait transmission. La VAE peut permettre de sortir de l'obsession du savoir savant, de l'enseignement, de la formation comme formatages, qui se limitent à l'instrumental et ne se soucient pas du *travail sur soi* que le changement implique pourtant toujours. Se rendre compte, encore une fois que toute formation digne de ce nom n'en reste justement jamais à la transmission. Le référentiel de formation n'est qu'une proposition, le formateur quand il prend la posture d'accompagnement n'est pas un transformateur de l'autre.

« Le formateur :

1. La plupart du temps confondu avec l'instructeur qui se contente de transmettre du savoir, pour instrumenter ou recycler un travailleur, ce que l'entreprise nomme « besoin de formation ».
2. A pourtant la double mission d'instruire et de développer la personne, donc d'éduquer, en visant l'appropriation des savoirs par celui qui les apprend ; d'être un catalyseur, une des figures de la Médiation. Son souci d'accélérer le changement dans les limites du temps qui lui est imparti et la survalorisation du savoir qu'il possède, le conduisent trop souvent à croire qu'il est là pour transformer l'autre, le confondant alors avec une matière à qui il devrait donner une forme préétablie. Il doit donc se battre en permanence contre son désir de maîtriser l'autre, de le modeler à son image, d'avoir de l'emprise sur lui.
3. Tout formateur formé à la formation se sait accélérateur du changement, personne-ressource pour que l'autre fasse sa propre route (accompagnateur). La formation n'est pas seulement une réponse à une commande de l'entreprise pour adapter les hommes aux postes de travail, c'est aussi un espace/temps où s'inventent des compétences inédites, où germent de nouvelles activités professionnelles, où se joue l'avenir. » (Lexique du consultant, cf : <http://www.reseaeval.org>).

En somme, amorcer un processus d'étude ne va pas toujours avec la transmission des savoirs à acquérir ; « le transmettre » comme domaine d'activité humaine est *éducation* —et n'est pas la simple

Vial, M. IVèmes Rencontres APST, APRIT : « Transmettre », Marseille 24 - 25 - 26 Juin 2004 **Atelier 3**
– Atelier : En quoi la Validation des Acquis de l'Expérience par l'Université peut-elle être une manière d'amorcer un processus d'étude et donc de transmission de ces acquis ?

transmission parce que si "les savoirs aident celui qui les possède à donner du sens au monde, ils ne s'imposent pas pour autant aux autres.[...] un savoir n'a que le sens qu'on lui donne. Un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu'il produit du sens. Un savoir ne produit rien." (Rey, 2000).

Références :

- Ardoino, J. (1988) Logique de l'information, stratégies de la communication. *Pour n° 114*, pp. 59-64
- Ardoino, J. (2000) De l'accompagnement, en tant que paradigme. *Pratique-formation-analyse*
- Beillerot, J, Blanchard Laville, C, Mosconi, N. (1996) : *Pour une clinique du rapport au savoir*. Savoir et Formation. Paris : L'harmattan.
- Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. Sous la direction de Barbier, J.M. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, pp. 87-106
- Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF (1992)
- Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES
- Joas, H. (2001) La créativité de l'agir. *Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 27-44
- Jobert, G. (2000) Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education permanente n° 143*, pp. 7-28
- Johsua, S. (2003) *Une autre école est possible ! Manifeste pour une école émancipatrice*. Paris : textuel.
- Lipiansky, E-M. (2002) Le soi entre cognitivisme et phénoménologie,. *Recherche et formation n°41*, pp. 5-10
- Mayen, P. , Mayeux, C. (2003) Expérience et formation. *Savoirs N°1*, pp. 15-45
- Mencacci, N. (2003) Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante. Thèse de troisième cycle en Sciences de l'éducation, sous la direction de Vial, M., Université de Provence
- Meyer, M. (1986) *De la problématique : philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga
- Mosconi, N. : (1996) Relation d'objet et rapport au savoir. Sous la direction de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, pp. 75-97.
- Postic, M. (1986) *La relation éducative*. Paris : PUF
- Rey, B. (2000) Un apprentissage du sens est-il possible ? Sous la direction de Barbier, J.M. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, pp. 107 - 126.
- Saint-Arnaud, Y. (2001) La réflexion dans l'action, un changement de paradigme. *Recherche et formation n°36*, pp. 17-27
- Schwartz Y. (2000) *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2001) Théories de l'action ou rencontres de l'activité ? *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, pp.67-91.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Vergnaud, G. (1996) Barbier, J.M., sous la direction de, Paris : PUF, pp. 275 - 292.
- Vial , M. (1998) *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?* », en collaboration avec M. Genthon et B. Donnadiou, Paris : Interéditions Masson.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université
- Vygotski, LS. (1985) *Pensée et langage*, Paris : Editions sociales / Messorod

Vial, M. IVèmes Rencontres APST, APRIT : « Transmettre », Marseille 24 - 25 - 26 Juin 2004 Atelier 3
– Atelier : En quoi la Validation des Acquis de l'Expérience par l'Université peut-elle être une manière d'amorcer un processus d'étude et donc de transmission de ces acquis ?