

Jacques AUBRET

VALIDER LES ACQUIS PROFESSIONNELS À L'UNIVERSITÉ

Résumé : Nous examinons dans cette étude les différents textes officiels relatifs à la validation des acquis de l'expérience professionnelle par l'Université et les incidences de ces mesures sur le fonctionnement des institutions universitaires en matière de validation d'acquis. En amont se pose le problème de la conception du savoir (professionnel ou non) ; en aval on s'interroge sur les enjeux éducatifs, sociaux, économiques qui justifient le recours à de telles procédures et leur donnent une signification dans la gestion personnelle et sociale des ressources humaines.

Mots-clefs : évaluation, docimologie, psychométrie, psychologie différentielle.

En posant le problème de la production de savoirs professionnels par l'Université, on pose en même temps celui de leur reconnaissance et de leur validation. De ce point de vue, des textes législatifs récents impliquent directement les universitaires dans des procédures de validation d'acquis professionnels. La réflexion amorcée ci-après a précédé la réalisation d'une enquête en milieu universitaire sur les représentations et les pratiques. Un rapport complet est en cours de publication (Aubret, Meyer, 1994). Nous poserons donc ici les prémisses de la réflexion en commençant par rappeler l'essentiel des textes légaux.

Le décret du 23 août 1985

Le décret du 23 août 1985 fixe les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur : ce qui peut faire l'objet d'une validation, (toute formation suivie par le candidat dans un établissement ou une structure de formation publique ou privée, quels qu'en aient été les modalités, la durée et le mode de

J. AUBRET

sanction, l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée, ou d'un stage, les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation), les différentes étapes de la procédure à suivre et les rôles respectifs des différents acteurs intervenant dans la procédure (la demande de validation, la présentation d'un dossier, l'examen de ce dossier par une commission pédagogique, la vérification des connaissances, la décision de validation (décret n° 85-906 du 23 août 1985 ; J.O. du 29 août 1985).

La loi du 20 juillet 1992 et ses textes d'applications

La loi du 20 juillet 1992 (J.O. du 21 Juillet 1992) relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes stipule que « toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur ». Le décret du 27 mars 1993 précise les conditions d'application de la loi, quant à la nature des acquis validables, aux procédures de validation, à la composition des jurys et aux modalités de fonctionnement, à la notification de la décision. Un arrêté du 27 mars 1993 fixe le contenu du dossier à réaliser dans le cadre d'une demande de validation des acquis professionnels pour l'obtention de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. Cette dernière série de textes législatifs donne au contenu de la validation des acquis le sens fort de la certification. Les preuves d'acquis apportées par les candidats (sous la forme d'un dossier de réalisations personnelles et professionnelles) peuvent entrer, au même titre que les résultats à des épreuves imposées, dans la composition des épreuves d'examen en vue de l'obtention d'un diplôme. La candidature à faire valider des acquis devient un droit. L'université se doit donc de mettre en œuvre les moyens d'en permettre l'exercice.

Des textes aux applications : la nécessité d'une réflexion

La publication de textes législatifs sur la validation des acquis de l'expérience professionnelle dans la formation universitaire et dans

l'attribution des diplômes ne marque pas la fin des débats sur l'acquisition des savoirs et leur certification mais inaugure ou prolonge une réflexion qui devrait rendre possible une application raisonnée de ces textes prenant en compte les multiples aspects qu'ils soulèvent inévitablement. Certains voudront se limiter à une application stricte des procédures inscrites dans la loi. D'autres interpréteront ces textes comme une voie ouverte à des pratiques novatrices permettant une meilleure adaptation de l'université aux aspirations individuelles et sociales qu'elle suscite, la validation ne pouvant être réduite à un problème de procédures et devant être traitée par rapport à l'ensemble des contextes dans lesquels elle a une signification. C'est le second point de vue que nous adopterons en nous attachant d'abord à expliciter le caractère pluridimensionnel du problème dont la prise en compte est nécessaire pour élaborer des solutions acceptables par tous les acteurs concernés. Il nous semble toutefois nécessaire d'identifier les concepts de base.

LE CHAMP CONCEPTUEL DE LA RECONNAISSANCE ET DE LA VALIDATION DES ACQUIS

L'histoire récente du thème de la reconnaissance des acquis peut se décrire essentiellement en termes d'influences nord-américaines où le problème de la reconnaissance et de la validation des acquis a été formalisé et a donné lieu à des applications novatrices en matière d'évaluation. On identifie la prise de conscience de la nécessité de valider des acquis de l'expérience professionnelle dans les revendications des militaires américains à l'issue de la seconde guerre mondiale. A leur retour à la vie civile des anciens cadres de l'armée ont cherché à faire valoir leur expérience militaire pour se faire reconnaître à leur niveau de compétences réelles, dans l'industrie et dans les milieux de la formation. Ceci ne s'est pas nécessairement traduit par des diplômes. Mais des pratiques sont nées, centrées sur la capitalisation des preuves de compétences acquises en dehors des formations académiques. Les portfolios ou dossiers de compétences se sont développés dans cet esprit, conçus conjointement par les milieux de forma-

J. AUBRET

tion et les milieux professionnels (pour un aperçu de ces pratiques, et notamment une présentation du « career passport » et de divers portfolios, cf. Aubret 1989). En France, la réflexion en matière de reconnaissance et de validation des acquis s'est développée depuis une quinzaine d'années comme en témoignent notamment la recherche documentaire conduite par le Centre de Formation Permanente de l'Université Paris VIII (Meyer, Berger 1985). Diverses études réalisées à l'initiative de la Délégation à la Formation Professionnelle ont contribué à faire connaître les écrits et les expériences nord-américaines parallèlement au développement d'expériences françaises (cf. Liétard 1992). La compréhension de ces expériences et de ces écrits passe par l'utilisation des trois mots clés suivants : acquis reconnaissance et validation.

Acquis

Dans une approche très superficielle, l'usage du mot acquis renvoie aux acquis de l'expérience par opposition aux acquisitions résultant de formations académiques. Sous un angle psychologique, les acquis peuvent se définir comme des effets durables laissés par les apprentissages (quelle que soit leur nature) sur les modalités de connaître, d'être et d'agir de la personne constituant ainsi son pouvoir actuel de connaître d'être et d'agir. Dans cette optique, la distinction entre les formes d'apprentissage importe moins que la considération du caractère intégré des acquis. Mais si la distinction garde un sens c'est pour indiquer les contributions respectives que peuvent apporter une formation académique et l'expérience professionnelle à l'élaboration de ce pouvoir (que certains expriment sous le terme de « potentiel ») : la formation en milieu académique exploite le savoir et le savoir faire constitué en corps de connaissances (catégorisées en termes de connaissances disciplinaires), l'expérience est non seulement un terrain d'application et de renforcement des savoirs académiques acquis mais une source de questionnement et d'élaboration de solutions adaptatives nouvelles propres à enrichir le potentiel déjà constitué. Démarche universitaire et la démarche expérientielle paraîtront parfois divergentes : la formation universitaire tend à dévelop-

per chez les individus des capacités de formalisation : réflexion sur les contenus pour extraire des connaissances transférables d'un domaine du réel ou de la culture à d'autres domaines. L'expérience développe au contraire ce que M. Reuchlin (1973) désigne sous le terme de « processus de réalisation » et que G. Malglaive (1990, 1992) appelle des « savoirs en usage » spécifiques à une catégorie de contenus d'activités. Dans la ligne de cette réflexion trois remarques s'imposent :

1) les acquis d'une personne ne peuvent être confondus ni avec les occasions d'apprentissage, ni avec les situations d'activités professionnelles ;

2) ce qui constitue les acquis cognitifs et comportementaux d'une personne ne devrait pas être confondu avec l'ensemble des caractéristiques individuelles qui différencient les personnes sous les angles de la motivation, de la personnalité, des aptitudes cognitives, de la culture, du style d'apprentissage ;

3) les acquis d'une personne ne peuvent être confondus avec les mesures qui en sont faites.

Reconnaissance

Dans la littérature sur le thème de la reconnaissance des acquis, on distingue une double facette : une facette personnelle (reconnaissance personnelle ou reconnaissance « pour soi ») et une facette institutionnelle ou sociale (reconnaissance « par autrui »). La facette personnelle est constituée par l'analyse que l'individu fait de ses propres compétences en fonction de projets ou de cibles personnelles, sociales ou professionnelles, les code dans un langage « pour lui » et le cas échéant dans un langage reconnaissable socialement, les mémorise. Il s'agit d'un travail personnel, accompagné le cas échéant par des aides extérieures, d'élaboration d'un savoir sur les savoirs (un travail métacognitif en quelque sorte) identifiés dans leurs manifestations à travers les expériences de la personne rappelées spontanément ou à la suite d'un travail d'anamnèse systématique.

La facette institutionnelle concerne les évaluations portées par le milieu (entourage personnel, social, professionnel, éducatif) sur

l'individu. C'est, en effet, sous la forme de jugements de valeur, que s'expriment le plus souvent les formes de la reconnaissance institutionnelle et sociale. On sait mal comment s'élaborent ces jugements. Mais par définition, ils sont fonction des systèmes de valeurs, des normes, des conventions, des règles de comportements acceptés ou produits par la collectivité en fonction des héritages culturels et/ou des rapports de force entre ces membres. Dans ce contexte, l'évaluation des acquis s'opère le plus souvent sur un registre où la subjectivité des évaluateurs (normes et échelles valeurs propres à l'évaluateur) est le principal déterminant de l'évaluation. Malgré les critiques portées sur la notation, appuyées sur des recherches expérimentales (Noizet, Caverni, 1978), ce système reste le principal modèle de référence des pratiques d'évaluation à tous les niveaux de formation et en milieu professionnel (cf. les pratiques d'appréciation du personnel dans les entreprises et les administrations, par exemple). L'un des principaux apports de la réflexion menée dans le champ de la reconnaissance des acquis se situe précisément dans la valorisation des tentatives visant à identifier et à clarifier les critères et les échelles de valeurs sur lesquels sont évalués les individus. Facette personnelle et facette institutionnelle de la reconnaissance des acquis ne s'opposent pas. Certes le travail personnel d'identification des acquis s'effectue dans des zones du fonctionnement de l'individu (le psychologique) qui ne sont pas réellement accessibles de l'extérieur. Mais dans la mesure où le travail de reconnaissance de soi aboutit à des formes d'expression communicables il peut favoriser la reconnaissance institutionnelle. C'est du moins l'un des objectifs des bilans de compétences préconisés par la loi du 31 décembre 1991.

Validation

Dans ses usages courants, la notion de validité est associée à la notion de conformité à des dispositions de nature réglementaire. S'agissant de consommation la durée de validité d'un produit c'est la période pendant laquelle les effets de celui-ci sont garantis conformes à ceux qui sont annoncés. La validité est une garantie de valeur. En matière de reconnaissance et de validation des acquis, la notion de

VALIDER LES ACQUIS PROFESSIONNELS À L'UNIVERSITÉ

validation des acquis emprunte sa signification conjointement à ces deux usages : il est l'acte qui atteste de la conformité des acquis par rapport à des exigences fixées et réglementées. Il est en même temps l'acte qui sert de garantie de valeur par rapport à un usage déterminé. Se posent alors :

- des problèmes inhérents à la qualité du valideur

La valeur d'une attestation ou d'une certification dépend de celui qui en assume la responsabilité (notoriété, compétence, statut, etc.). Lorsque la validation est garantie par l'État, c'est-à-dire conformément aux droits et devoirs des citoyens (parmi lesquels l'égalité de tous par rapport aux conditions d'accès aux diplômes) des procédures de délégation sont mises en œuvre pour fixer les rôles et les pouvoirs respectifs de tous ceux qui sont susceptibles d'intervenir à l'un des niveaux du processus de reconnaissance et de validation des acquis. La validité juridique exprime la conformité des procédures de délégation mises en œuvre avec les droits des citoyens. Son contrôle implique une clarté de la réglementation et la transparence des actes qui sont exécutés dans ce cadre à tous les échelons de la délégation du pouvoir de valider. - des problèmes inhérents à ce que est validé, c'est à dire des acquis. Compte tenu des définitions énoncées ci-dessus, ce problème concerne l'élaboration des référentiels permettant de guider l'investigation des acquis. Le référentiel désigne l'ensemble complet des items qui définit un programme d'objectifs ou de formation, un ensemble de savoirs, savoir faire, savoir être requis pour exercer une activité professionnelle, occuper un poste ou un emploi, remplir une fonction dans une organisation, ou caractériser un niveau de qualification. L'investigation consiste à mettre en évidence chez le candidat à une validation d'acquis tout ou partie de ces éléments. On retrouvera alors le problème du choix des indicateurs observables à partir desquels on se prononcera sur la maîtrise ou non de tel ou tel élément du référentiel ainsi que le problème des procédures mises en œuvre pour constituer ces observables. La validité de contenu concerne la représentativité des indicateurs choisis parmi l'ensemble des indicateurs potentiels. Les validités diagnostique et pronostique concernent l'efficacité des procédures utilisées pour produire des jugements adaptés à

la réalisation des objectifs pour lesquels une validation est demandée. Les validités diagnostique et pronostique sont établies à partir d'observations systématiques mettant en jeu des évaluations diversifiées et d'un suivi de populations pour lesquelles ces procédures ont été utilisées.

- des problèmes inhérents à la valeur sociale accordée aux procédures et à l'acte de validation

Le problème de la validation pose pour lui-même un problème de reconnaissance de valeur à la fois par ceux qui sont candidats au titre que confère la validation et par ceux qui devront se fier au titre présenté pour accueillir dans un cursus de formation ou un emploi son titulaire. L'attribution d'une valeur sociale (on peut parler de « validité sociale ») est sans doute un mécanisme complexe. En France, les diplômes garantis par l'État sont généralement ainsi reconnus. Mais la notoriété de telle école, la réputation de tel patron, les résultats constatables dans la population des anciens élèves de tel établissement, le caractère négociable des titres obtenus, sont des déterminants essentiels de la constitution de hiérarchies d'excellence dans les titres que l'on peut porter sur un C. V. et les lieux où ils ont été obtenus.

Ces différents aspects de la validité ne sont pas indépendants et ils contribuent solidairement à donner un contenu consistant à la notion de validation. Des faiblesses sur un aspect peuvent cependant être compensées par des points forts assurés sur une autre dimension. Le baccalauréat garde une valeur sociale très forte malgré les conditions inégalitaires dans lesquelles il est attribué (des conditions d'examen variables d'une discipline à une autre, d'une académie à une autre, voire d'un jury à un autre).

Pour beaucoup de nos contemporains la reconnaissance des acquis de l'expérience risque d'apparaître comme un moyen de faciliter l'accès à des diplômes avant d'être un outil d'adaptation de la qualification (par la formation). Pour d'autres, elle peut être vécue comme un transfert du pouvoir des valideurs (le plus souvent réservé à l'Éducation Nationale) à d'autres organismes ou d'autres experts qui par bien des aspects peuvent prétendre vouloir partager ce pouvoir. On est

donc constamment renvoyé soit aux aspects procéduraux du problème, soit aux aspects sociaux, soit aux aspects personnels.

LES DIMENSIONS PROCÉDURALES DU PROBLÈME DE LA VALIDATION DES ACQUIS

La mise en œuvre de procédures de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience nécessite une série d'adaptations des modes d'organisation et de fonctionnement universitaire à plusieurs niveaux (notamment administratif et pédagogique). Les possibilités offertes par le décret du 23 août 1985 entrent, aux yeux de beaucoup dans cette catégorie puisqu'il y a dispense. Toutefois, des textes plus récents (arrêté du 26 mai 1992 relatifs aux diplômes d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise), font de la validation d'études, d'expériences professionnelles ou d'acquis personnels une procédure normale placée au même rang que la référence aux titres universitaires habituellement requis. La loi du 20 juillet 1992 et ses textes d'applications se situent dans la même logique. La prise en compte des acquis ne relève ni d'un système d'équivalence (la validation des acquis n'est pas déterminée seulement par des règles administratives, elle résulte d'un contrôle pédagogique), ni d'un système dérogatoire. Elle n'est pas facultative. Elle est de droit moyennant l'acceptation des règles de contrôle des acquis.

Les exigences de recherche de preuves préconisées par les textes impliquent de la part des instances universitaires autant de vigilance dans l'organisation et le contrôle de ces procédures que dans le cadre de l'organisation des examens traditionnels. En outre, puisque les validations d'acquis entrent comme des unités dans la composition des diplômes, se pose le problème de la gestion des unités pour chaque étudiant lorsque la préparation des diplômes s'effectue sur plusieurs années. Sans une réorganisation des moyens, voire un accroissement, beaucoup d'universités risquent de limiter l'exercice du droit à la validation des acquis. Gestion administrative et contrôle pédagogique sont donc associés dans les procédures de validation. Sur le plan pédagogique, si la définition des acquis nous renvoie vers l'unité psy-

chologique des acquisitions, s'interroger sur les acquis de l'expérience c'est à la fois regarder l'expérience sous l'angle de ses ressources formatrices et regarder le « sujet » de l'expérience sous l'angle du traitement qu'il en fait. Les méthodes de contrôle des acquis devraient donc comporter à la fois une description complète des expériences sociales et professionnelles du candidat à une validation (en rapport avec les acquis à faire valider) et le résultat d'un travail de formalisation de cette expérience. Les témoignages ou les preuves recherchées de cette double activité peuvent se présenter à la fois sous la forme de réalisations personnelles ou de contributions à des travaux collectifs dont la partie du candidat serait identifiée et d'un mémoire de type « professionnel » susceptible de manifester les capacités du candidat à :

- analyser les composantes d'une situation, d'un phénomène, d'une problématique, d'une activité, d'un système, d'une organisation ;
- confronter les observations aux savoirs théoriques reconnus dans le domaine concerné pour approfondir l'analyse et comprendre des fonctionnements ou des dysfonctionnements ;
- élaborer des solutions nouvelles adaptées ;
- identifier les connaissances apportées par l'analyse de l'expérience en vue de l'enrichissement des actions et de la réflexion à venir et les mémoriser sous des formes adaptées ;
- communiquer les résultats de son travail, et argumenter.

Les solutions classiquement apportées au contrôle des acquis (examens traditionnels ou contrôle continu) ne paraissent pas les mieux adaptées. On peut sans doute trouver dans des pratiques telles que les dossiers de compétences des formes de réalisation susceptibles de satisfaire aux critères de validité énoncés plus haut. Mais si ces formes de pratiques représentent une solution technique et pédagogique aux problèmes de la reconnaissance et de la validation des acquis, les conditions d'acceptabilité sociale par l'ensemble des acteurs impliqués dans les procédures et de faisabilité par les individus candidats à une validation d'acquis doivent également être prises en compte.

C'est donc sur les dimensions sociale et personnelle du problème qu'il faut réfléchir maintenant.

LES DIMENSIONS SOCIALES DU PROBLÈME DE LA VALIDATION DES ACQUIS

Toute demande de reconnaissance et de validation d'acquis s'inscrit dans un jeu d'influences et de rapports de forces, dans des conflits de droits et de devoirs entre des acteurs sociaux impliqués de façon différenciée dans les procédures de reconnaissance et de validation des acquis. Nous prendrons quatre exemples.

Droits et obligations

On considère généralement que la reconnaissance et la validation des acquis est devenu un thème important dans le secteur de la formation permanente considérée comme une obligation nationale au terme de la loi de juillet 1971. Dans cette logique il faut reconnaître à la personne comme l'indique J. Cardinet (1987), d'une part, le droit à la formation (faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances en réduisant au minimum les exigences préalables, en facilitant l'insertion de la formation dans la vie professionnelle, en assouplissant les passages d'une formation à l'autre), et, d'autre part, le droit à la reconnaissance sociale de sa formation (valoriser les diverses expériences acquises en cours de carrière, que ce soit en école ou hors de l'école, et intégrer les crédits accordés dans un système global de reconnaissance). Mais que serait l'expression de ce droit si le système de reconnaissance n'était pas en mesure de garantir la valeur des produits reconnus ? Cette condition essentielle engendre nécessairement des limitations aux prétentions individuelles. On ne peut donc considérer les textes sur la reconnaissance des acquis comme une brèche ouverte dans la forteresse des diplômes mais plutôt comme une adaptation des modalités de reconnaissance et de validation à des modes d'acquisitions diversifiés et reconnus comme tels. De ce point de vue, on peut constater, en France, une diversification des modes de certification ayant valeur nationale. Dans une étude sur la validation des

J. AUBRET

certifications, A. M. Charraud (1992) indique que désormais sont admis comme références pour déterminer la valeur d'une personne non seulement les diplômes nationaux délivrés par l'Éducation Nationale mais également les titres et diplômes homologués par la Commission Technique d'Homologation, les certifications créées et définies par les Commissions nationales pour l'Emploi des branches professionnelles ainsi que les attestations notifiant une reconnaissance des qualifications classées dans les grilles des conventions collectives. Pour l'auteur la mise en équivalence de ces quatre types de référence constitue dans le contexte français une « véritable révolution... » (p. 3).

Les formateurs et les apprenants

Le formateur et l'apprenant ne sont pas situés de la même manière par rapport aux savoirs. Tout en admettant que l'apprenant est bien le principal artisan de son évolution intellectuelle et professionnelle on ne réduit pas pour autant le rôle du formateur dans la construction de ce savoir. De même admettre que l'apprenant est un témoin essentiel de son évolution et de ses progrès ne signifie pas pour autant que la certification doive se fonder uniquement sur la conscience qu'il a de ses progrès et les déclarations qu'il en fait.

Il semble nécessaire de dépasser à la fois une auto-évaluation institutionnalisée, qui n'a guère de crédit social et l'évaluation du seul formateur que l'on peut considérer comme juge et partie. La solution est en partie dans les ressources de l'externalité : de juges extérieurs, non directement impliqués dans les interactions formatrices. Ces indications de solution ne vont pas dans le sens des habitudes universitaires les plus répandues. Hormis les procédures de validation des mémoires et surtout des thèses pour lesquelles l'externalité est recherchée dans la constitution des jurys, le rôle de l'enseignant est prépondérant. La recherche de l'externalité de l'évaluation pose inévitablement le problème de la clarification des programmes, des objectifs, des critères d'appréciation.

L'universitaire et le professionnel

Le clivage entre l'universitaire et le professionnel en cache plu-

sieurs autres et notamment celui qui distingue le savoir académique et le savoir expérientiel, le diplôme et l'expérience, le théoricien et le praticien, le penseur et l'homme d'action, l'enseignement général et l'enseignement technologique, la formation initiale et la formation continue etc.

On reconnaîtra volontiers que le rôle de l'université est d'assurer un développement culturel de haut niveau et de mettre au service du développement économique et humain les résultats de la recherche scientifique. Mais dans l'opinion publique des connotations négatives sont parfois associées aux diplômes, en raison le plus souvent de l'absence d'expériences du jeune diplômé sortant de formation. Il est vrai que le diplôme ne crée pas une capacité d'adaptation immédiate à toute situation professionnelle entrant dans le champ du diplôme. On argumentera en indiquant que l'activité sociale et professionnelle, mais également intellectuelle, mobilise des savoirs et savoir faire qui se situent à différents niveaux de complexité et dont la mise en œuvre ne sollicite pas, et en tout cas pas de la même manière, les connaissances et compétences des sujets comme cela a été bien mis en évidence par G. Malglaive (1990, 1992). Il serait donc superficiel d'opposer des individus par les savoirs et savoir faire que leurs activités sollicitent pour traiter le problème qui fait l'objet de cette étude. Dans cette logique, on ne voit pas au nom de quoi un professionnel serait a priori mieux à même d'évaluer les acquis de l'expérience qu'un universitaire et que les acquis académiques ne devraient être évalués que par des universitaires. La constitution de jurys assurant une pluralité et une interaction des points de vue représente sans doute un compromis souhaitable à condition que l'on recherche dans les réalisations du candidat ce qui relève de l'intégration des apports de l'expérience dans la construction d'un savoir plus général mobilisable dans de nouvelles situations d'action comme un savoir académique constitué.

Le politique et le financeur

Les textes législatifs sur la reconnaissance et la validation des acquis résultent de choix politiques impliquant l'université dans un

J. AUBRET

ensemble de dispositions justifiées, entre autres, par la nécessité d'accroître le niveau de qualification des français pour mieux s'adapter aux évolutions de l'emploi. Il se peut que des impératifs économiques viennent plus ou moins subtilement appuyer des décisions mettant en cause des options pédagogiques. S'il est absurde de réapprendre ce que l'on sait déjà, comment le financeur qui se cache derrière l'homme politique, ne verrait-il pas dans le bilan des acquis un moyen de réduire les coûts d'une formation qui devrait, selon le bon sens, se limiter à apprendre ce que l'on ne sait pas ? En outre, s'il est montré que beaucoup de jeunes (qui volontairement ou contraints s'orientent vers des formations longues) sont susceptibles d'apprendre mieux en se heurtant d'emblée aux occasions concrètes de la vie, comment ne pas saisir l'occasion pour répartir les charges de l'apprentissage sur l'état et l'entreprise en tablant sur des coûts moins élevés pour l'état pour la partie de formation assurée sur les moyens de l'entreprise.

LES DIMENSIONS PERSONNELLES DE LA VALIDATION DES ACQUIS

Le texte du décret de 1985 prévoit que les demandes de validation et les procédures sont fonction d'une formation à suivre. On peut comprendre cette apparente limitation comme relevant d'exigences techniques : si la procédure de validation vise à établir les recouvrements entre les acquis du candidat et ce qui est requis pour entrer dans une formation, il est clair que ce recouvrement ne peut être établi que pour un programme déterminé. On peut également comprendre cette exigence dans un sens plus proche d'objectifs de formation : toute demande de reconnaissance et de validation d'acquis s'inscrit dans des intentions ou des projets personnels d'acquisitions de compétences en vue de leur investissement dans l'activité sociale et professionnelle. En fait l'utilité personnelle et sociale et l'efficacité de ces procédures est bien déterminée par cette seconde dimension qu'expriment les thèses et les confrontations d'idées relatives aux thèmes de la théorisation sur l'acteur, de la personnalisation et l'individualisation de la formation, de l'auto-formation (voire de l'auto-évaluation), de la

gestion de carrières. Le bilan personnel des acquis et compétences devient une étape quasiment incontournable dans le processus de reconnaissance et de validation des acquis. La loi du 31 décembre 1991 sur la formation professionnelle continue définit un concept de bilan qui peut trouver place dans le processus : « les actions permettant de réaliser un bilan de compétences... ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel, et le cas échéant, un projet de formation » (J.O. du 4 janvier 1992, article 16 de la loi du 31 décembre 1991 sur la formation professionnelle). La construction d'un parcours cohérent de formation, organisé en fonction de l'acquisition de diplômes et de profils de compétences nécessite un travail en profondeur sur la personne dans ses besoins de réalisation personnelle et sociale. Mais, dans cette logique, l'orientation n'est pas seulement l'ajustement au jour le jour des décisions d'action, elle est construction progressive d'un modèle de réalisation personnelle dans le temps susceptible de guider l'ajustement ponctuel. L'orientation continuée peut se comprendre précisément comme le souci de ne pas hypothéquer le long terme par des décisions ajustées au seul court terme. Elle est la gestion conjointe d'un parcours de formation et d'un parcours social et professionnel. La validation des acquis de l'expérience rend possible concrètement cette gestion. On perçoit comment une politique d'aide à l'orientation peut en renforcer son efficacité.

Considéré sous un angle institutionnel, le thème de la reconnaissance et la validation des acquis apparaît principalement comme un ensemble de procédures destinées à recueillir des preuves d'acquis validables. Sous un angle plus personnel, le thème est défini comme un ensemble organisé d'actions visant à transformer une expérience professionnelle en savoirs, savoir faire et savoir être susceptibles de favoriser l'adaptation de la personne à un milieu changeant, au même titre que les actions de formation académique. Cette transformation n'a rien de passif pas plus que les opérations qui ont but de la reconnaître pour la faire reconnaître par autrui. Dans cette optique on peut faire l'hypothèse qu'un travail cognitif systématique sur l'expérience

est propre à développer des attitudes d'apprentissage en amont et au cours de l'expérience elle-même. Beaucoup de formateurs s'accorderont pour dire qu'il s'agit là d'un objectif essentiel de toute formation, dont la maîtrise n'est pas spontanément acquise. Cet objectif placé sous la responsabilité de l'individu est une forme d'alternance formatrice. Toutefois, et contrairement à beaucoup de pratiques de formation dites d'alternance pédagogique, l'expérience n'est pas seulement le moment où l'on applique (on met en pratique ce que l'on sait déjà), il est un moment où l'on expérimente parce que l'on ne sait pas. L'analyse a posteriori de l'expérience a pour but précisément de reconstituer ce qui a été appris et d'identifier comment s'est effectué l'apprentissage (le style d'apprentissage propre à chacun).

CONCLUSIONS

Les considérations relatives aux différentes dimensions associées à l'exploration conceptuelle du champ de la validation des acquis, dans ses applications universitaires, pourront sembler étrangères aux contenus des textes officiels qui régissent les droits et devoirs de chacun. On ira sans doute jusqu'à dire qu'il s'agit de rationalisations de chercheurs en laboratoire. De même on contestera une vue trop psychologique de l'apprentissage. Toutefois, on ne voit pas comment des textes officiels pourraient être appliqués par des acteurs à qui ont imposeraient des comportements sans que soient dégagées des significations cohérentes. Quatre éléments clés résumeront cette dynamique :

1 - La reconnaissance des acquis de l'expérience à l'université ne se réduit pas à un ensemble de procédures administratives d'attribution d'équivalences, ou de dispenses d'assiduité à des cours, ou de dispenses d'examens. Elle est intégrée au processus même de formation et en tant que tel concerne également tous les acteurs : candidats, corps enseignant, autorités chargées de la validation. Elle n'a de sens que dans un système de formation et de certification qui reconnaît en tant que telle la validité de l'apprentissage par l'expérience et se donne les moyens adéquats d'en contrôler les effets.

2 - On ne peut isoler la réflexion sur la mise en œuvre de procédures de reconnaissance des acquis de l'expérience, de la prise en compte des objectifs et des enjeux éducatifs, sociaux, économiques qui justifient le recours à de telles procédures, leur donnent une signification, assurent leur crédibilité et leur efficacité. Par exemple, si l'objectif déclaré est la recherche du meilleur ajustement possible entre un projet personnel de qualification (ou une cible professionnelle) et la détermination des formations à suivre pour réduire autant que se faire se peut la redondance des contenus d'apprentissage par rapport aux acquis réels de l'individu quelle qu'en soit leur origine, la procédure de reconnaissance des acquis devra permettre une identification effective de ces acquis.

3 - Dans ce même esprit, la candidature à la reconnaissance des acquis de l'expérience, ne peut être assimilée à une course aux diplômes par des voies indirectes mais ne se conçoit véritablement que dans l'élaboration d'un plan de formation individualisé appuyé sur le développement, en amont, de l'aide au bilan des acquis et à l'orientation vers les formations de l'enseignement supérieur.

4 - Si la reconnaissance des acquis de l'expérience et la validation comportent des actions différenciées mettant en jeu des acteurs différents, la validation par la certification constitue le terme normal d'une procédure de reconnaissance des acquis mise en œuvre dans le cadre de la réalisation d'un projet de formation ou de qualification. Dans cet esprit, la recherche de preuves, organisée par le système de formation, sous la forme d'examens ou d'épreuves imposées aux candidats, ne constitue qu'une étape provisoire (« on procède ainsi par ce qu'on ne sait pas ou on ne peut pas faire autrement ») vers un système de formation et de qualification qui permettrait d'objectiver en permanence (et de mémoriser) dans les réalisations de individus ce qui peut constituer aux yeux d'autrui un témoignage direct de son évolution intellectuelle, culturelle et professionnelle.

Pour développer chez les candidats des démarches actives d'apport de preuves, et en amont, la motivation à utiliser leurs propres expériences sociales et professionnelles comme moyens d'apprendre, il importe d'assurer une parfaite transparence, aux yeux des candidats

J. AUBRET

à une formation universitaire, des objectifs de formation, des contenus des programmes, des modalités et des critères d'évaluation des acquis.

Jacques AUBRET

CREL – PLURIDIS

Université Charles de Gaulle - Lille III

Abstract : In this paper we study the various official publications concerning the validation by universities of the knowledge acquired through job experience and the impact of such measures on the manner universities operate. We explore several questions: first the definition of knowledge, whether professional or not; later we reflect on the educational, social and economic challenges which justify such proceedings and grant them meaning in individual and collective management of human resources.

Key words : assessment, docimology, psychometrics, differential psychology.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubret, J. et al. (1989) « Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. Fondement validité psychologiques. » – *Pratiques de Formation-Analyses*. Université Paris VIII. n° spécial.
- Aubret, J., Aubret, F. & Damiani, C. (1990) *Les bilans personnels et professionnels*. Issy-Les-Moulineaux : EAP.
- Aubret, J. (1991) « Rédiger un "Portefeuille de Compétences" ». Se reconnaître pour se faire reconnaître. » *L'orientation scolaire et professionnelle* 20, n° 1, 89-97.
- Aubret, J. et al. (1992). « Le portefeuille de compétences » – *Pratiques de Formation*, n° spécial, septembre.
- Aubret, J. & Meyer, N. (1994) « Les acquis personnels et professionnels et l'université : les enjeux. » – *Pratiques de Formation-Analyses*, numéro spécial.
- Cardinet, J. (1987). « De nouvelles bases pour la certification. » – *Mesure et évaluation en éducation*. 10, n° 1, 5-25.

VALIDER LES ACQUIS PROFESSIONNELS À L'UNIVERSITÉ

- Centre Inffo. « Bilan de compétences, les pratiques et les outils » – *Actualité de la Formation Permanente*, n° 112
- Charraud, A.M. (1992) *Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences. La validation des certifications en France*. Mémoire de DEA. Université Paris I. Panthéon Sorbonne.
- Liétard, B. (1992) « Reconnaissance et validation des compétences professionnelle, en France. » – *Formation Professionnelle*, CEDEFOP, 2, pp. 56-60.
- Liétard, B. (1992) « Du « portfolio » nord-américain au « portefeuille de compétences » à la française. Éléments pour une histoire sociale de la reconnaissance des acquis en France. » – in : J. Aubret *et al* (1992). Le « Portefeuille de Compétences » *Pratiques de Formation-Analyses*, n° spécial, septembre.
- Malglaive, G. (1990) *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Malglaive, G. (1992). « L'alternance dans les formations d'ingénieurs. » *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, n° 3, 269-282.
- Meyer, N. & Berger, G. (1985) *Étude à caractère documentaire sur la reconnaissance des acquis*, Université Paris VIII, Formation Permanente.
- Noizet, G. & Caverni, J.P. (1978) *La psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (1973) « Formalisation et réalisation dans la pensée naturelle. » *Journal Psychol. norm. pathol.*, 70, pp. 389-408.