

PAROLES

ET PRATIQUES SOCIALES

LA RECONNAISSANCE

ET

LA VALIDATION DES ACQUIS

SOMMAIRE

	pages
Éditorial	5
La reconnaissance et la validation des acquis	7
La reconnaissance et la validation des acquis : approche historique, par Guy Berger et Mehdi Farzad	9
La reconnaissance et la validation des acquis : les enjeux, par Nicole Meyer	15
Nouvel esprit anthropologique en reconnaissance et validation des acquis, par Gaston Pineau	21
Reconnaissance et validation des acquis : sens et procédures, par Jacques Aubret	29
La dimension interculturelle de la reconnaissance des acquis, par Mehdi Farzad	41
Validation des acquis dans l'enseignement supérieur : Les stratégies du retour aux études, par Saeed Paivandi	63
Profil d'auto-orientation, par Jean-Luc Dumont	77
La reconnaissance des acquis, levier de l'insertion, par Émile Gagnon	87
Bibliographie générale du dossier	101
Les recherches africanistes, par Damien Mabiala	107
Pour une recherche africaniste affrontant la crise des sociétés africaines, par Pierre-Philippe Rey	113
Présentation de livre, par Driss Alaoui	117
Annonce/publicité	121

PEPS - Trimestriel édité par l'Association Paroles Et Pratiques Sociales - Loi 1901 - J.O. du 11.04.82 - 163, rue de Charenton 75012 PARIS - Tél. 01 40 02 09 56.

Directeur de publication : Mehdi FARZAD

Comité de rédaction : Éric AUGER, Hugues BAZIN, Olivier BONNAUD, Jean-Luc DUMONT, Mehdi FARZAD, Nadia HASSINE, Damien MABIALA

Imprimerie : Rotographie 01 48 70 42 21 - Reproduction des articles et illustrations autorisée avec mention de leur origine et adresse. CPPAP 64819 - ISSN 0754-8761 - Dépôt légal : juin 97

Ont participé à ce numéro

Driss ALAOUI, Maître de Conférences à l'Université de la Réunion.

Jacques AUBRET, Professeurs de Sciences de l'éducation à l'Université Lille 3, auteur de plusieurs ouvrages sur la reconnaissance et la validation des acquis.

Guy BERGER, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII.

Jean-Luc DUMONT, sociologue et enseignant, travaille sur les parcours d'orientation des élèves vers les cycles d'enseignement supérieur.

Mehdi FARZAD, responsable des études au Collège coopératif de Paris (*Diplôme des hautes études des Pratiques sociales*) et enseignant à l'Université Paris VIII.

Émile GAGNON, Président du Réseau en Reconnaissance des Acquis et praticien sur la démarche portefeuille de compétences.

Damien MABIALA, chercheur en Sciences de l'éducation et membre du Centre d'Études, de Recherche et d'Actions Solidaires avec l'Afrique à l'Université de Paris VIII.

Nicole MEYER, Directeur de la Formation Permanente à l'Université Paris VIII et Coordonnateur académique pour l'Enseignement Supérieur/Académie de Créteil

Saeed PAIVANDI, Maître de Conférences à l'Université de Paris VIII.

Gaston PINEAU, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Tours. Auteur de plusieurs ouvrages sur Les Histoires de vie et la reconnaissance des acquis.

Pierre-Philippe REY, Professeur d'anthropologie à l'Université de Paris VIII et directeur de l'IUT de Tremblay en France.

ÉDITORIAL

Le présent numéro de *Paroles et Pratiques Sociales* s'inscrit dans le prolongement de son projet rédactionnel annoncé lors de sa précédente publication.

Les contributions qui le constituent obéissent aux règles basées sur le travail de terrain et tentent de développer un thème parmi d'autres : *la reconnaissance et la validation des acquis*.

La particularité de l'objet, étudié sous forme du dossier, vient du fait qu'il porte un regard dynamique sur les pratiques sociales, tant dans le domaine de la formation, de l'éducation que de la gestion des ressources humaines : — L'homme en tant que sujet-acteur est au cœur des dispositifs —.

La problématique de reconnaissance et de validation des acquis s'impose aujourd'hui à la société et cherche à proposer une approche nouvelle des compétences et des rôles des individus et ceux qui les accompagnent dans leur parcours de formation ou d'insertion socio-professionnelle.

Son intégration au sein des institutions de l'enseignement supérieur et sur le terrain de l'insertion, ouvre des perspectives nouvelles en matière de relations pédagogiques. Elle demande des savoir-faire actualisés des modes d'évaluation, échappant aux règles et aux schémas habituels, basés très souvent sur l'approche académique de l'apprentissage des connaissances.

Le point commun entre les différents textes repose sur le projet rédactionnel de *PEPS* qui met l'accent sur l'approche multiréférentielle des questions sociales. Bien que toutes les contributions visent les relations humaines et leur complexité, cependant, les supports théoriques et méthodologiques n'appartiennent pas à une seule École de pensée.

En ce sens, ce dossier cherche à contribuer au débat en cours dans ce domaine...

Mehdi Farzad

LA RECONNAISSANCE
ET
LA VALIDATION DES ACQUIS

LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS : APPROCHE HISTORIQUE

Par Guy Berger et Mehdi Farzad

Bien que très souvent et de manière informelle, l'acte de reconnaissance des acquis en tant qu'ensemble des expériences de vie d'un individu, soit un phénomène ancien, cependant on constate que les premiers programmes officiels dans ce domaine datent de 1945 aux États-Unis, et de 1975 au Québec. Ainsi, la prise en compte des acquis dont la plupart ne sont jamais validés par le système d'examen traditionnel s'inscrit dans une dynamique de la volonté d'une gestion serrée des ressources humaines. Il s'agit en fait, de la compréhension et la reconnaissance de différents acquis personnels et professionnels (capacité à mener un projet personnel en dehors des cadres institutionnels, les expériences militantes ou syndicales, artistiques, littéraires, etc.) qui dans cette logique, pourraient être pensées comme une nouvelle pratique pédagogique et administrative au sein des universités. La problématique de reconnaissance et de validation des acquis renvoie alors à une lecture autre des expériences formelles et informelles des individus qui se retrouveront dans une situation où ils reconnaissent leurs propres compétences à partir des enjeux actuels de la société.

Les acquis dans cette optique, peuvent recouvrir des savoirs et savoir-faire cognitifs, techniques et comportementaux maîtrisés par l'individu résultant des expériences personnelles, sociales ou professionnelles ainsi que des formations initiales et continues. Dans le contexte de reconnaissance des acquis officiellement en cours, comme le souligne J. Aubret, le mot acquis désigne d'abord *"les acquis de l'expérience par opposition aux acquisitions résultant de formations*

académiques"¹. Cela peut concerner des apprentissages effectués dans les établissements d'enseignement, ceux réalisés au cours de la vie, par les moyens de communication, l'étude personnelle, les activités associatives, le bénévolat, etc.

En d'autres termes, la validation des acquis fait appel à la reconnaissance des aptitudes des individus et pas uniquement à leurs capacités académiques et la différence entre l'aptitude et la capacité se situerait alors au niveau de variables hypothétiques. En tant que notion cognitive, le terme acquis renvoie en fait, aussi bien aux aspects observables (l'individu sait faire) que hypothétiques (l'individu pourrait faire). Les acquis expérientiels émergent quant à eux, de l'expérience de la vie quotidienne.

Pour comprendre les raisons qui ont motivé les Français à s'intéresser aux démarches de reconnaissance et de validation des acquis personnels et professionnels des candidats aux études supérieures, il faut situer les mesures prises dans ce domaine, dans un contexte plus global concernant la formation universitaire des adultes. En fait, une lecture documentaire et historique nous apprend que l'institution universitaire s'est progressivement intéressée à la question de reconnaissance et validation des acquis de l'expériences de ces étudiants atypiques.

Même si l'année 1971, considérée comme l'époque de la promotion, est une année où différentes mesures en faveur de la formation des adultes voient le jour en France, néanmoins, la formation des adultes dans un passé plus lointain, est liée à l'industrialisation et la démocratisation de la société française.

L'évolution de la question de la formation des adultes a traversé quatre étapes importantes :

- la première, pouvant être considérée comme l'étape de l'instruction et l'apprentissage, concerne la période de 1789-1900 qui est celle de l'industrialisation proprement dite. De façon générale, on constate que la formation des adultes est un phénomène spécifique du système français, puisqu'on observe une coupure très nette entre la formation des enfants et celle des adultes.

Malgré la création du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) en 1794, destiné aux ingénieurs et aux industriels et malgré la décision en 1792 de l'assemblée législative d'accueillir favorablement le projet *Condorcet*, instituant la nécessité d'étendre l'instruction civique aux adultes, cependant, l'Université de France créée en 1808 n'est pas encore concernée par l'éducation des adultes. En 1885, les facultés comme lieux spécifiques où les étudiants suivent des cours, sont créées et c'est à partir de la loi du 10 juillet 1896 que le corps des facultés prend le nom d'université. En 1821, sous l'influence de la société pour l'instruction Élémentaire, l'ouverture de deux écoles pour les ouvriers adultes voit le jour.

- la deuxième période correspond entre 1900 et 1945. Cette période, qualifiée par l'accroissement des universités populaires, peut être définie comme celle de la promotion professionnelle. Les adultes peuvent obtenir, par l'étude, en dehors de la formation sur le tas, développée au sein de l'entreprise, une qualification professionnelle plus élevée. Les demandes à caractère économique sont centrées sur l'apprentissage et l'enseignement technique. L'absence remarquée de l'université dans l'éducation des adultes, commence à disparaître avec notamment la mise en place des universités populaires au sein desquelles, une dimension culturelle de l'éducation des adultes y figure. Pendant les années 30 par exemple, où le pays traverse une crise économique importante, la question du placement des chômeurs se pose avec en particulier une nouvelle approche du travail des salariés. Pour que ces chômeurs retrouvent du travail, il fallait en effet, qu'ils se forment d'abord : le monde économique demande en réalité des professionnels qualifiés. On remarquera que cette même formule aujourd'hui fait partie des enjeux actuels de la question de reconnaissance et de validation des acquis.

Les universités populaires combinant l'économique et le cérébral, tentent de répondre aux besoins des adultes en matière de formation et on assiste à la naissance d'une éducation permanente comprenant les dimensions culturelle, sportive et les loisirs des individus.

- la troisième période correspond entre 1945 et 1970, considérée comme la période de la promotion sociale avec notamment la loi d'orientation des universités en 1968.

Le décret du 27 novembre 1956 autorise l'admission dans les diverses facultés des étudiants non titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ², s'ils justifiaient des connaissances et des qualités nécessaires pour bénéficier de l'enseignement universitaire soit par la possession d'un autre diplôme qui les garantit, soit en satisfaisant à un examen spécial dont les modalités ont été fixées par les arrêtés du 5 novembre 1957. (J.-B. Piobetta, 1961).

L'université commence à participer au développement de la formation des adultes en particulier dans le cadre des instituts de promotion supérieure du travail. Ce qui signifie que malgré tout, une partie importante de ces formations supérieures pour adultes se fait par d'autres organismes publics que l'université proprement dite.

Dans un contexte socio-économique particulier, lié à l'après guerre que la réforme Berthoin favorise une politique de développement de la promotion sociale. Au début des années 1960 ce développement à l'intérieur des entreprises, génère celui de la formation continue des salariés.

En 1964, alors qu'un cadre sur deux n'avait pas fait d'études supérieures, on constatait qu'en 1970, ils n'étaient plus qu'un sur trois. En 1968 enfin, l'université a de nouvelles missions en particulier, au niveau de la formation professionnelle et de l'éducation permanente. L'importance de cette année vient notamment de la loi d'orientation du 12 novembre 68 qui joue un rôle déterminant pour le lancement du mouvement interne de refonte des facultés en universités pluridisciplinaires. La loi Faure tente d'apporter une certaine réponses aux problèmes sociaux exprimés par le mouvement de 1968. La question de la formation des adultes constitue par exemple l'une des missions nouvelles des universités ainsi définies ³.

Plusieurs rapports et travaux mettent l'accent sur la nécessité de mise en place d'un système discontinu offrant de larges possibilités d'études au cours de la vie active ⁴. En fait, ces mesures conduisent les universités à être ouvertes à deux nouvelles catégories de publics : aux anciens étudiants comme à ceux qui n'ont pas poursuivi d'études en jouant un rôle important dans leurs démarches de conversion professionnelle.

- la quatrième période date des années 1970 à nos jours. Pendant cette période, outre la structuration institutionnelle de la formation professionnelle continue, on constate que l'accès des étudiants adultes en général et atypiques en particulier aux études supérieures est devenu une réalité sociale.

Cependant, il a fallu attendre un quart du siècle pour voir les mesures concrètes telles que la loi dite "Savary" (1984), les dispositifs relatifs à la validation des acquis (1985 et 1992 et 1993), la loi d'orientation (1990) qui s'efforcent de favoriser la présence des adultes à l'université et rendant officielle la nouvelle définition de l'enseignement supérieur. Une circulaire de la direction de l'enseignement supérieur du 31 mars 1989 invite les universités à considérer la prise en charge des publics adultes comme une priorité en insistant sur le fait que les formations initiales jouent un rôle sur le plan de la formation permanente. Ce texte exige que les établissements s'engagent dans une *démarche volontariste* d'amélioration et de développement de l'accueil des adultes dans les formations diplômantes : favoriser l'accès des adultes avec la validation des acquis ou les examens spéciaux, réaménager l'organisation pédagogique (accepter les étudiants à temps partiels par exemple). Cette orientation ambitieuse proposée, montre clairement que l'accueil des adultes dans la logique de la formation permanente déborde largement le cadre des services de la formation continue.

Le décret d'août 1985, peut être considéré comme la première mesure officielle qui de manière très large invite les universités à valider les acquis personnels, professionnels et par diplômes

diplômes des candidats aux études supérieures. Ce décret renforcé par les lois de 1992 et de 1993, devrait être considéré, comme l'évolution la plus marquante de ces dernières années, tant sur le plan institutionnel qu'au niveau de la traduction des revendications des personnes, ou leurs représentants (associatifs, syndicaux, etc.) dans leur lutte pour la reconnaissance de leurs acquis.

Notes

1. Aubret J. (1994), *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris : PUF.
2. Piobetta J.-B. (1961), *les institutions universitaires*, Paris : PUF.
3. La troisième directive de la loi d'orientation donne ces précisions : "*Quel que soit son âge, son milieu social, sa profession, chacun doit toujours être en mesure d'accroître ou de renouveler ses connaissances, afin de bénéficier de toute promotion correspondant à ses capacités.*"
4. On peut notamment citer les travaux du Commissariat Général au Plan, Le Rapport du Groupe de J. Delors, Le Rapport du Groupe Jouvenel, etc.

LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS : LES ENJEUX

Entretien avec Nicole Meyer, Directeur de la Formation permanente à l'Université Paris VIII et Coordonnateur académique pour l'Enseignement Supérieur / Académie de Créteil.

Propos recueillis par Saeed Paivandi

S. P : Dans une publication qui date de 1987, vous aviez évoqué plusieurs enjeux d'ordre économique, social et éducatif qui sont, selon vous, à l'origine de l'émergence du thème de la reconnaissance des acquis en France. 10 ans après cette appréciation, peut-on toujours parler des mêmes enjeux ? Quelles évolutions connaissent-ils au cours de cette décennie ?

N. M : Je pense que si l'on prend ces enjeux point par point, on s'aperçoit qu'ils sont toujours les mêmes, et qu'ils sont toujours d'actualité.

- la mobilité professionnelle et ses transformations liées au problème de la crise économique s'imposent plus que jamais dans la mesure où la crise économique s'est aggravée depuis les années 80 ; la mobilité professionnelle est devenue une réalité dans notre société et les gens sont parfois obligés de changer de région ou même de pays pour trouver un emploi.

- le processus de transformation des entreprises en rapport avec l'utilisation massive des nouvelles technologies, s'est accentué. Nous constatons tous les jours des entreprises qui ferment ou qui déplacent leurs activités dans le monde entier. Regardez actuellement le cas de Vilvorde en Belgique, une usine ultra moderne qui n'est plus adaptée selon sa direction et condamnée à fermer ses portes.

- la gestion rigoureuse des ressources humaines avec la compétition imposée par la mondialisation est devenue une nécessité primordiale pour les entreprises publiques et privées.
- l'institution de la formation continue (loi de 1971) a été le début d'un phénomène qui ne cesse de se développer depuis. Cette loi permet aux adultes de reprendre les études. Il est évident que si on reconnaît que le fait d'exercer une activité professionnelle permet d'acquérir certaines compétences, il est inutile de devoir les acquérir de nouveau dans une situation de formation.

- la cinquième enjeu qu'on avait identifié à l'époque, c'était la multiplicité des lieux de formation et le fait que l'éducation initiale a perdu son monopole d'instance unique, et surtout seule légitime, de formation. On apprend dans différents lieux et, en particulier, on a bien vu comment les entreprises ont exploité la loi de 1971. On assiste actuellement, surtout depuis la mise en place de la loi quinquennale qui donne aux entreprises plus de pouvoir en matière de formation, que le diplôme devient moins important et il faut plutôt acquérir des compétences pour pouvoir s'adapter le plus rapidement à un nouveau poste de travail.

- Enfin, le sixième enjeu que nous avons repertorié à l'époque, c'est une "problématique sociologique" (le développement de la formation continue et des instances multiples d'apprentissage, consacre l'idée d'une multiplicité des temps de formation). C'est le *Livre blanc* et le concept de la formation "tout au long de la vie". L'individu connaîtra au cours de son parcours professionnel des périodes de chômage et il doit profiter de ces périodes pour acquérir de nouvelles compétences afin de pouvoir entrer de nouveau sur le marché du travail.

S. P : Parmi les enjeux cités, vous avez mis l'accent sur le rôle de la formation permanente, quel rôle celle-ci pourrait jouer dans le développement des pratiques de reconnaissance et validation des acquis ?

N. M : Je pense que la formation permanente devrait jouer un rôle important dans ce domaine. Le problème, c'est que lorsque nous avons la responsabilité d'un service de la

formation permanente dans un établissement public, on entend souvent que c'est ce secteur qui va le plus se développer. Or, ce n'est pas le cas du tout. Mais c'est vrai que la formation permanente devrait jouer un grand rôle dans la mesure où la formation initiale permet à des individus d'acquérir un certain bagage et, après, pour acquérir tout au long de la vie des compétences supplémentaires, il faut revenir dans un système de formation permanente. La formation permanente comprend aussi bien des stages courts d'adaptation à un emploi que des formations de longue durée pour les personnes au chômage qui désirent se reconverter. Tous ces dispositifs-là, sont des dispositifs complémentaires qui permettent effectivement de donner à un individu le bagage dont il aura nécessairement besoin tout au long de sa vie pour pouvoir se trouver en situation de travail. C'est fini le temps où, en sortant de l'école, on trouvait un emploi pour la vie. Cette sécurité d'emploi pour les individus a disparu.

S. P : La formation permanente comprend aujourd'hui un nombre relativement limité d'étudiants en situation de reprise d'études. Si la formation permanente entend jouer un rôle plus important dans la mise en place de dispositifs de validation des acquis, il est indispensable d'avoir une formation permanente plus présente dans l'enseignement supérieur. Quels sont, selon vous, les facteurs qui empêchent un développement plus important de la formation permanente au sein de l'université ?

N. M : Quand vous dites ça, vous ne prenez en compte que les universités et le secteur public. La formation permanente existe également dans les entreprises, dans les organismes privés. Ce n'est pas le secteur public (universitaire ou non) qui attire le plus de stagiaires. Les entreprises participent de plus en plus au développement de la formation permanente. La loi quinquennale renforce ce système. Depuis 1985, les actions de formation sont menées à l'initiative des salariés dans le cadre de ce qu'on appelle le *congé individuel de formation* (CIF). Or, depuis la mise en application de cette loi, on a créé une autre formule qui s'appelle le capital de temps de formation. Le capital de temps de formation relève à la fois de l'initiative de l'entreprise et de l'initiative de salarié, c'est à dire que l'action

de formation doit être inscrite dans le plan de formation de l'entreprise et le salarié doit être d'accord pour suivre cette formation. Mais, malheureusement je trouve dommage que le financement de ce capital de temps de formation soit pris sur le financement du congé individuel de formation, ce qui réduit de moitié la possibilité pour les salariés de suivre librement des formations de leur choix. Donc c'est de plus en plus la formation pour l'entreprise. Je lisais récemment un article ¹ de Jacques Bahry, directeur général du CESI et vice-président de la Fédération de la formation professionnelle qui dit que les organismes de formation vont devoir entrer dans une mutation considérable et qu'il y a beaucoup d'organismes qui vont disparaître, parce que de plus en plus la formation permanente est en train de changer. Il faut mettre en place des actions pour pouvoir répondre aux besoins des entreprises et les réponses à donner à ces besoins doivent être très rapides. Alors personnellement, moi qui depuis 25 ans travaille dans le secteur public, je me demande si nos structures nous permettent de nous adapter à cette nouvelle demande. Parce que la fonction publique c'est aussi le rythme universitaire, les vacances, les périodes d'interruption.

S. P : Les premières mesures institutionnelles concernant la reconnaissance et la validation des acquis ont été adoptées en 1985, suivies par celles de 1992 et 1993. Comme Directeur de la formation permanente de Paris VIII, vous avez joué un rôle très actif pour la mise en oeuvre de ces dispositifs. Vous êtes en même temps un observateur national qui suit attentivement les évolutions dans les différents secteurs éducatifs. Peut-on dresser un premier bilan objectif concernant cette question ?

N. M : En effet, Paris VIII a été la première université à entreprendre des études sur la reconnaissance des acquis et ce à la demande du Ministère du travail qui cherchait à mettre en place des dispositifs dans ce domaine. Il m'a été demandé de mener une étude sur ce thème dans la mesure où Paris VIII avait une longue expérience dans l'accueil et la formation des adultes. Paris VIII a eu l'originalité, dès sa naissance en 1968, d'accueillir des salariés qui venaient s'inscrire à l'université après plusieurs années d'expérience professionnelle. Ce sont

ces étudiants qu'on appelle aujourd'hui "en reprise d'études" qui viennent à l'université pour obtenir un diplôme ou acquérir de nouvelles compétences. Donc, Paris VIII pratiquait déjà la reconnaissance et la validation des acquis, même si on ne l'appelait pas ainsi à l'époque. Les salariés avec plusieurs années d'expérience ou les mères de familles pouvaient entrer à l'université sans bac. On considérait que ces activités professionnelles ou sociales pouvaient générer des capacités qui permettaient aux individus de suivre l'enseignement supérieur. On avait déjà cette pratique. C'est ainsi que le Ministère a été intéressé par ces expériences et nous a demandé de réaliser plusieurs études sur ce sujet.

S. P : Et au niveau national ?

N. M : Au niveau national, ce n'est pas un secret. Le ministère nous a encore envoyé récemment une circulaire qui met l'accent sur l'application des mesures 1985, 1992 et 1993. Ce qui montre que très peu d'universités utilisent ces dispositifs. Il est vrai que la mise en place d'une politique de reconnaissance et validation des acquis est très compliquée et demande une sorte de remise en question du fonctionnement de l'université. Nous sommes dans un milieu où existe une grande résistance au changement. Les lieux où il se passe quelque chose d'intéressant sont très rares. On peut citer Lille I, Lille III et le CNAM entre autres. Je ne pense pas que ces dispositifs soient entrés dans la culture des universités françaises. Même à Paris VIII, il n'y a pas beaucoup d'évolution par rapport aux pratiques de 1970.

S. P : Malgré ce bilan, vous restez optimiste pour les années suivantes ?

N. M : Non, pas vraiment. Je pense que les universitaires pratiqueront la reconnaissance et la validation des acquis quant on les y forcera. C'est assez compliqué d'appliquer ces mesures dans certaines disciplines et cela demande en amont un travail que les universitaires ne savent pas faire. Par ailleurs, il faut aussi y consacrer beaucoup de temps ! On peut

se reporter au guide que nous avons établi à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale ².

S. P : Vous avez consacré une collection à vos publications sur le thème de la reconnaissance et la validation des acquis dans le cadre de votre revue Pratiques de Formation-Analyses. Quels étaient vos objectifs ?

N. M : Notre objectif dès le début de la formation permanente en 1974-75 était de faire connaître nos expériences. Nous avons commencé par des *Cahiers de la formation permanente*. Cette publication s'est transformée en revue *Pratiques de Formation / Analyses* qui va sortir bientôt son 33^e numéro (2 numéros par an). Lorsque j'ai commencé à travailler avec Guy Berger sur ce thème de reconnaissance et la validation des acquis, pour le compte du Ministère du Travail, on n'avait aucun moyen de faire connaître nos travaux, donc notre équipe a pensé publier ces travaux dans le cadre de cette revue. Ensuite, comme il y avait plusieurs recherches réalisées sur ce sujet, nous avons créé une collection "thématique" qui rassemble à ce jour six ouvrages.

Notes

1. « Avenir des systèmes de formation », in *Entreprise-Formation*, n° 100, mai-juin 1997, p. 27.

2. Jacques Aubret et Nicole Meyer, *Reconnaissance des acquis et enseignement supérieur*, mars 1994.

NOUVEL ESPRIT ANTHROPOLOGIQUE

EN RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS

Par Gaston PINEAU

Reconnaître aux acquis une valeur anthropologique, c'est-à-dire instruisant une connaissance humaine plus large que celle d'un particulier, n'est pas une opération facile, une fois dépassée l'incantation génèreuse. Cependant la prise en compte de cette dimension anthropologique semble bien faire partie de la révolution copernicienne qu'appelle dans le champ des pratiques d'évaluation ou d'examen le passage d'un acte d'experts à une démarche personnelle d'acteur (cf. Aubret, J., Gilbert B., 1994, p. 58). Ce passage oblige à oser s'attaquer à l'arrière-fond anthropologique qui pondère les actes d'experts. Cet arrière-fond de pré-compréhension constitue un cadre global de référence qui oriente et étalonne plus ou moins consciemment les expertises. De quelle nature est cet arrière-fond ? Quel (s) discours sur l'humain le tapissent ? Essentialiste ? Humaniste ? Culturaliste ? Gestionnaire ? Fonctionnaliste... ?

Ce bref article voudrait mentionner deux pistes frayées par dix ans de recherche-formation de ce passage. La première réfère à une opération préalable jamais terminée de dépassement de pouvoir/ savoir sur la vie : passer d'un discours sur l'humain à l'apprentissage avec les humains du cours de la vie en formation permanente. L'autre renvoie à quelques jalons d'un axe de recherche construit progressivement par cet apprentissage. Cet axe peut s'énoncer abruptement : vers une anthropo-formation en **deux temps, trois mouvements**.

1 - Passer de discours sur l'humain à l'apprentissage permanent du cours de la vie humaine

La dynamique interactive de construction personnelle et sociale qu'entraîne idéalement la reconnaissance et validation des acquis (RVA) comme passage frontière entre le monde des individus et celui des organisations (Pineau, G., 1997) montre l'intérêt de référer à l'approche anthropologique, moins «saucissonnante» que les autres approches disciplinaires. Elle est plus participante, incarnée, holistique, inductive, selon ses principaux traits ressortis parfois par ses promoteurs :

- «1 - séjour prolongé dans la communauté étudiée,
- 2 - intérêt pour les activités quotidiennes,
- 3 - attention accordée au sens que les individus attribuent à leur action,
- 4 - effort pour produire un compte-rendu synthétique et contextualisé,
- 5 - tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une construction progressive plutôt que comme la validation-invalidation d'un ensemble d'hypothèses,
- 6 - présentation finale qui marie volontairement la description et la narration avec la conceptualisation théorique.».

(Henriot-Van Zanten, Agnès, 1994, p. 67)

À cette anthropologie qui demeure encore malgré tout externe, René Barbier (1996) appelle et développe une «anthropologie interne» pour essayer de rejoindre les opérations autoréférentes des acteurs qui structurent principalement leur formation permanente. Pour comprendre la genèse existentielle que poursuit cette formation permanente, Pascal Galvani (1995), dans le prolongement du nouvel esprit anthropologique développé par Mircéa Eliade et Gilbert Durand, explore l'autoformation avec une anthropologie de l'imaginaire.

Se construisent donc des discours sur l'humain qui prennent de plus en plus au sérieux les discours des humains en se rapprochant de l'ethnométhodologie. C'est ce passage à notre

avis qu'il faut accentuer pour que le cours de la vie humaine constitue le cours anthropologique de base, au sens de mouvement de référence instruisant.

La RVA est concomitante d'une désinstitutionnalisation du cours de la vie (Kohli, Martin, 1989), d'un effacement des cadres de référence (Boutinet, Jean-Pierre, 1995). Reconnaître l'importance anthropologique des balbutiements des acteurs qui survivent et qui tentent d'exprimer les acquis de cette survie paraît épistémologiquement majeur. Ces prises de parole subjective qui peuvent paraître dérisoires scientifiquement pour certains sont vitales pour le sujet puisqu'elles l'articulent à son environnement autant qu'il les articule. Reconnaître non seulement de droit à l'expression des acteurs, mais aussi la validité de cette expression est une option épistémo-politique. C'est reconnaître que la lutte pour la vie développe chez ces acteurs autant de pouvoir et de savoir-vivre valide, même insu et en contrebande que les essais de gestion de ces mêmes vies par des dispositifs institués externes (Pineau G. et Le Grand J.L., 1996, p. 61-72).

La mise en sens de ces cours de la vie est à la mesure de leur prise en compte. Et cette prise en compte à part entière implique de changer les cours du change. Ce ne sont plus seulement les cours scientifiques qui déterminent la valeur, ce sont peut-être les cours de la vie qui peuvent instaurer de nouvelles normes de validité.

La RVA pose des problèmes de bio-pouvoirs, de pouvoirs-savoirs sur la vie. Qui en a le droit et le pouvoir ? Et pourquoi ? Elle fait sans doute partie du passage d'un seuil de modernité biologique qui interroge fondamentalement la légitimité et la pertinence des lieux de pouvoir de la parole sur l'humain. Le premier passage vers la fin du XVIII^e siècle selon Foucauld marquerait la fin du pouvoir clérical et le début du pouvoir disciplinaire. Ce second passage en fin de millénaire, marqué par la révolution bio-éthique, ébranlerait l'hégémonie des disciplines. Il verrait monter le droit à la parole et le pouvoir des sujets à se construire à part entière à la conquête du maximum d'autonomie vitale.

2 - Vers une anthropo-formation en deux temps, trois mouvements

Les essais de compréhension des points saillants des démarches personnalisées de reconnaissance et validation des acquis imposent de revisiter les théories anthropologiques et, entre autres, d'oser penser la formation dans toutes ses dimensions vitales et historiques (M. Fabre, 1994). L'ampleur des crises actuelles ne s'appréhende pas sans sortir des paradigmes hérités et sans risquer de fortes implications dans des recherches que Kuhn (1972) appellerait a-normales ou extra-ordinaires. Nous sommes dans une période de crise paradigmatique, de tensions essentielles entre tradition et innovation (Kuhn, 1977).

Cette tension essentielle est existentielle. Elle nous pousse à construire ce qu'on peut appeler une anthropoformation, c'est-à-dire une théorisation de la formation d'un être en devenir permanent. Pour le moment, nous voyons cette formation tendue entre deux temps, expérientielle/formelle et trois mouvements, subjectivation/ socialisation/ écologisation.

Deux temps

La crise des modèles formels oblige à prendre en compte les leçons, mêmes brutes, de l'expérience que les acteurs font de la vie, par l'action, sur le tas. Des articulations avec cette éducation expérientielle parallèle sont à construire. Non pas seulement ponctuellement, mais aussi structurellement. Leur exploration a conduit à prendre la structure temporelle nuit/jour comme archétype de ces deux temps expérientiel/formel.

Cet archétype constitue en effet une structure temporelle de base, non seulement cosmique, mais aussi psycho-biologique et sociologique. Cette structure rythme la vie quotidienne des sociétés et des acteurs. Elle est un des synchroniseurs les plus puissants et les plus prégnants. Dans le prolongement des grandes traditions culturelles de l'humanité et de Gaston Bachelard, Gilbert Durand en a fait sa structure anthropologique charnière charpentant symboliquement le trajet humain (1969). Et un des principaux résultats des études des chronobiologistes modernes sur les rythmes des

enfants est de souligner l'importance des dimensions soir/matin (Fotinos, G., Testu, F., 1996, p.47)

La prendre comme référence de la formation permanente n'est pas complètement inédit. C'est renouer avec une des premières grandes modélisations à la fois systémique, symbolique et dialectique du long circuit éducatif sur tous les âges de la vie; celui de Platon dans le mythe de la caverne (Pineau, G. 1989).

L'exploration, par l'approche des histoires de vie, de ce que les acteurs formulent de la formation de leur devenir, a obligé progressivement à croiser cette approche temporelle à deux régimes avec trois mouvements interférents : les mouvements d'individualisation, de socialisation et d'écologisation. D'où le second pan de la formule : trois mouvements.

Trois mouvements

La formalisation de la dimension formative de ces trois mouvements n'est pas facile. Elle a donné naissance à la construction progressive d'une théorie tripolaire de la formation, par soi, les autres et les choses. Les préfixes «auto», «hétéro» et «éco» ont été accolés devant la formation pour signifier les déplacements complexes de polarité que la vie peut opérer.

- **Le terme autoformation** est le premier apparu (Schwartz, B., 1973) et catalyse les recherches sur les essais de compréhension de l'autonomisation des acteurs par la prise en main de leur pouvoir de formation. Le numéro 122 de la revue *Éducation permanente* (1995) dresse l'état de ces chantiers de l'autoformation.

Mais chaque acteur n'est pas seul sur une île. Il est, avec d'autres, en sociétés multiples, plus ou moins grandes et instituées; et l'étude de ce pôle *auto* ne peut se faire que dans cette situation sociale complexe, en tension.

- **Le terme hétéroformation** vient souvent en premier pour désigner ce pôle social en contrepoint du pôle individuel. En juste réflexe, car le préfixe *hétéro* est le préfixe grec qui indique le plus fort degré d'altérité connotant une différence de statut ou de nature, comme hétérogène. Mais un autre préfixe existe

et apparaît pour désigner une parenté au-delà de l'altérité, c'est le préfixe *co*.

La réflexion éducative a déjà utilisé ce préfixe *co* pour travailler le potentiel éducatif des expériences de dualité. Ce sont les écoles développant la co-opération en éducation : éducation mutuelle, compagnonnage, éducation des pairs. Actuellement, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs développent de nouveaux rapports éducatifs précieux de co-formation, intermédiaires entre l'autoformation personnelle et l'hétéroformation institutionnelle (Héber-Suffrin, Cl. et M., 1992). Et le livre de Jean-Marie Labelle sur *La réciprocité éducative* (1996) est aussi un apport précieux pour explorer cette co-formation.

Mes premières recherches s'en étaient tenues à ces deux pôles - personnel et social - qui semblent plus particulièrement prégnants, le premier, la nuit, le second, le jour. La nuit est un espace/temps plus libre socialement que le jour quadrillé par des emplois du temps souvent contraints. Aussi me semble-t-il que la nuit, par les situations de solitude et d'intimité qu'elle offre, est l'espace/temps privilégié de l'autoformation. Et que le jour par les rapports sociaux contraignants qu'il impose est celui de l'hétéroformation. Cette superposition de deux temps, deux mouvements est heuristique. Elle a fait découvrir un troisième pôle, source d'un troisième mouvement, qui détruit cette superposition matérielle trop simple, l'écoformation.

L'écoformation. Ce troisième pôle de formation est le plus discret, le plus silencieux. Il est oublié, voire refoulé, par l'interlocution bavarde des deux autres. Il est le fond du décor qui permet les mises en scène, personnelle et sociale. Mais les mises en scène actuelles le défont tellement que son importance ressort, entre autres, pour la formation autant des acteurs que de leur mise en scène. C'est pourquoi malgré la difficulté d'identifier la dimension formative muette, diffuse, de l'environnement matériel, le terme d'écoformation monte avec le mouvement encore restreint d'éducation à l'environnement. Ce terme «écoformation» veut mettre l'accent sur la réciprocité de la formation de l'environnement. Ce n'est qu'en sachant comment l'environnement nous forme, nous met

en forme, que nous saurons comment former un environnement durable.

Un groupe de recherche sur l'écoformation existe (GREF), qui reprend le programme de Bachelard d'une initiation aux quatre éléments. Mais au-delà des initiations formatrices apportées par les quatre éléments traditionnels, c'est aussi la place des objets dans la formation qui est à explorer (Semprini, A., 1995), ainsi que les dimensions formation des systèmes homme/machine dont l'explosion cybernétique impose d'oser penser une cyberformation (cf. *Sociétés*, 1996, N° 51 «Technosocialités»). L'introduction des objets dans les sciences humaines est vue comme un indice majeur du changement paradigmatique à l'oeuvre (Lévy, P., 1990).

Tout au long de la vie

L'ampleur et la complexité des directions parfois opposées que laisse entrevoir ce survol rapide des trois mouvements à articuler en deux temps n'invalident-elles pas cette formule rapide d'une formation en deux temps trois mouvements ? Dépasse-t-elle l'intérêt tout relatif d'un simple jeu de mot mnémotechnique ?

Dans sa brièveté parlante, la formule «formation en deux temps, trois mouvements» concentre une dynamique hypercomplexe de métamorphose de la fonction formation en indiquant cependant de grandes directions à l'oeuvre. On peut la voir comme une carte à grande échelle d'une métamorphose possible de la fonction formation vue comme fonction de l'évolution humaine.

La formation tout au long de la vie, par les enjeux existentiels, institutionnels et professionnels, fait éclater les pratiques et représentations relativement uniformes de la formation, héritées des âges initiaux. Quelles que soient leur pertinence pour ces âges, ces pratiques et ces visions sont trop courtes pour comprendre la longueur de cette vie, de ces vies qui ne sont pas de longs fleuves tranquilles. Et c'est parce que cette vie, ces vies, ne sont pas tranquilles qu'elles sont en formation permanente. Si le processus s'impose, c'est que les formes vitales ne sont jamais complètement ni définitivement

arrêtées. Elles sont en évolution ou involution permanentes. En équilibre instable entre des moments et des pôles de tension, exposées à tous les vents, ambivalents, avec leurs risques et leurs ressources.

La formation tout au long de la vie est donc le produit de transactions complexes entre des pôles matériels, sociaux et organiques, alternant des moments formels, rationnels, clairs, distincts avec des moments expérientiels, sensibles mais opaques, confus. Ces transactions formatives, sont permanentes, c'est-à-dire qu'elles jouent aussi bien à chaque instant que tout au long de la vie. Les nommer suppose de trouver une formule assez complexe pour les rejoindre à la fois dans leur instantanéité et dans leur permanence. En invoquant la rapidité et en concentrant une hypercomplexité, la formule «deux temps, trois mouvements» peut être vue comme une formule hologrammatique qui rassemble le tout dans une partie. Elle peut permettre aussi d'affiner les décodages de toutes transactions entre organismes et environnement, transactions vues comme indicateur/opérateur de formation permanente d'une unité viable à partir des pôles et mouvements du monde vécu. L'analyse de ces transactions, point de clivage/rencontre de ces pôles et mouvements, devient le point de départ d'une reconnaissance d'acquis de nouvelles constructions d'unités humaines et sociales viables, vivables et vitales.

RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS :

SENS ET PROCÉDURES

Par Jacques AUBRET

Stratégies d'acteurs dans le jeu politique et social

L'expression "reconnaissance et validation des acquis" évoque très concrètement des textes officiels où sont définies des procédures d'entrée en formation et d'attribution de parties de diplômes qui prennent en compte les expériences personnelles, sociales et professionnelles des individus. L'expression évoque également un domaine réflexif dans lequel des théories et des pratiques de formation sont analysées et des stratégies personnelles de valorisation de soi identifiées. Tout citoyen quels que soient sa situation et rôle dans le jeu social (formateur, travailleur social, salarié, femme au foyer, élu, chef d'entreprise, gestionnaire de fonds de formation, chômeur, etc.) pourrait y trouver son compte.

La validation des acquis de l'expérience repose en effet sur les idées suivantes : les expériences sociales et professionnelles constituent des occasions d'apprentissage et de développement de compétences comme le sont les occasions de formation en milieu de formation. On pense que plus l'expérience s'enrichit et plus se créent des décalages entre le niveau attesté par les diplômes acquis antérieurement à l'expérience et l'actualité des potentialités de la personne. La validation diplômante permet de combler ces décalages. Dans la mesure où le diplôme est utile socialement, la validation des acquis des expériences sociales et professionnelles devient désirable.

En institutionnalisant la validation des acquis par des textes légaux le législateur donne des moyens adaptés à la personnalisation des parcours de formation lors des reprises d'études au cours de la vie, à la gestion de la mobilité en cours de formation et à la gestion de l'alternance entre la formation académique et l'expérience professionnelle.

Les idées sont séduisantes, mais "la mise en musique" vient bouleverser des règles sociales solidement établies, notamment celles qui fixent les prérogatives et les positions respectives des acteurs dans la validation diplômante. La validation, comme reconnaissance et attribution de valeur, s'inscrit nécessairement dans le fonctionnement même de l'évaluation. Elle ne se limite donc pas à des aspects techniques de choix de procédures; elles est au coeur des rapports de pouvoir où s'élaborent, se diffusent, s'imposent dans les faits et les représentations, des échelles de valeur. Notre objectif est d'énoncer trois sources de valorisation des procédures susceptibles de guider de façon complémentaire ou concurrente les choix des personnes ayant en charge la validation des acquis.

La référence scientifique comme garantie de fiabilité des outils et procédures

La référence à un rationnel scientifique a été évoquée par le législateur dès que se sont posés les problèmes d'application de différents textes légaux et réglementaires ayant trait au bilan de compétences et à la validation d'acquis. Plusieurs rapports effectués à la demande de la Délégation à la Formation Professionnelle en témoignent (Aubret et al, 1989; 1990).

La recherche d'outils de validation fiables est en quelque sorte comparable sur bien des points aux précautions qui sont prises lorsque des médicaments nouveaux sont mis sur le marché. L'évolution naturelle des pratiques en raison des progrès des connaissances et des techniques (développement de l'informatique par exemple) a été placée sous le contrôle d'experts scientifiques. En matière d'évaluation on a fait

largement référence aux différents aspects de la validité, le modèle de référence étant dans bien des cas celui de la psychométrie. Dans cette logique on a largement exploité différents aspects de la validité que l'on devrait retrouver dans toute forme d'instrumentation:

- la validité de contenu pour exprimer le degré de correspondance entre le contenu des observations ou des mesures effectuées au moyen de l'outil d'évaluation et le contenu des tâches, des situations, des programmes sur lesquels portent l'évaluation;
- la validité de construction pour témoigner de l'accord entre les observations effectuées grâce à l'outil et les hypothèses qui ont gouverné sa mise au point. On parle de validité théorique ou de validité hypothético-déductive lorsqu'on se réfère explicitement à des modélisations du développement ou du fonctionnement de l'individu. Une étude de validité permet de confirmer, de préciser ou de redéfinir la signification de ce que l'on observe ou évalue.
- les validités diagnostique et pronostique pour rendre compte de la fiabilité des outils par rapport à l'identification de caractéristiques d'ordre cognitif, affectif ou relationnel des sujets (problème du diagnostic) ou à l'élaboration de jugements de probabilité sur des états ou des comportements futurs (problème du pronostic). Les associations statistiques ou qualitatives établies entre les informations apportées par l'application du test et ces caractéristiques actuelles ou futures sur des groupes expérimentaux fondent les utilisations du test.

Mais le recours au rationnel scientifique n'épuise pas l'ensemble des problèmes que pose la mise en oeuvre de procédures de validation. Le rationnel scientifique se cantonne souvent au contrôle des procédés de mesure et des effets que la mesure manifeste lorsqu'elle est appliquée à des objets qui n'ont pas les propriétés de la mesure. Le sens qu'elle pourrait conférer à des données ou à des observations n'épuise pas les interrogations sur le sens des conduites humaines observées. Le rationnel scientifique peut conduire à ériger les "acquis" en objets mesurables. L'interrogation sur le

sens restituée dans la notion d'acquis celle d'un état évolutif de la personne considérée comme sujet capable de connaître et d'agir. La reconnaissance de cet état est l'une des dimensions fondamentales de la théorisation développée dans le champ de la reconnaissance et de la validation des acquis.

L'ancrage social des pratiques comme source de valeurs

En matière d'évaluation on se réfère parfois à la notion de validité sociale. Celle-ci semble exprimer une certaine forme de consensus, dans un groupe donné, sur l'attribution de valeur à des objets d'évaluation. Exprimée ainsi, la notion reste floue car l'étendue du groupe n'est pas définie, pas davantage que ne le sont les critères d'attribution des valeurs. Néanmoins on constate que des pratiques, par exemple des pratiques de recrutement, sont reconnues comme valides à partir de preuves de validité faisant appel à des intuitions, des convictions, des opinions, des croyances, voire des évidences jamais remises en question. On affirme sans démontrer le plus souvent en raison de la position sociale dans laquelle on est. Les mécanismes sociaux qui conduisent à ce consensus s'appuient essentiellement sur les représentations sociales partagées et les rapports de force entre individus.

Il n'y a pas nécessairement opposition entre validité sociale et validité scientifique (d'une certaine façon l'expert scientifique partage un certain pouvoir) mais l'opacité et la complexité du recours au rationnel scientifique (du fait de personnes ou des objets évalués) peut faire le lit d'une validation sociale sauvage. Le tableau ci-après met en évidence une dissonance très forte entre la hiérarchie des outils ou pratiques d'évaluation fondée sur des critères de validité scientifique et la hiérarchie des fréquences d'utilisation (que l'on peut attribuer au poids de la validité sociale).

Méthodes d'évaluation	Classement A (Selon fréquence d'utilisation)	Classement B (Selon validité)
Entretien Graphologie T e s t s d e personnalité	1 (98 %) 2 (97 %) 3 (61,5 %)	8 (.14 à .23) 10 (.00) 9 (.15) *
Tests d'aptitude et d'intelligence - score composite - aptitude mentale générale	4 (55 %)	2 (.38 à .54) 5 (.25 à .45)
Mini-situations de travail	5 (28 %)	1 (.53)
Autres techniques (morpho- psychologie, astrologie, etc.)	6 (25 %)	10 (.00)
Techniques projectives	7 21,5 %)	9 (.15) *
Centres d'évaluation Évaluations antérieures (pairs, supérieurs) Données biographiques	Très peu utilisées	3 (.41 à .43) 4 (.43) 6 (.24 à .38)

* Les coefficients de validité pour les tests de personnalité et les tests projectifs sont calculés ensemble.

Ce tableau est extrait d'une étude réalisée par M. Bruchon-Schweitzer et S. Liévins sur les pratiques de recrutement en France près d'un échantillon représentatif des organismes de recrutement (document publié dans *Psychologie et Psychométrie*, n° spécial, Vol. 12, 1991). On met ici en correspondance le classement des pratiques d'évaluation selon la fréquence d'utilisation dans les cabinets français (colonne "classement A") et un classement selon la validité des méthodes d'évaluation (colonne "classement B") résultant d'études de validation dont une synthèse a été effectuée par Robertson et al. 1987. Les coefficients de validité utilisés ici sont des coefficients de corrélation dont la marge de variation est de -1.00 (corrélation inverse) à +1.00 (Corrélation totale) en passant par l'absence de corrélation (.00). D'après ces données, il est clair que les pratiques les plus couramment utilisées ne sont pas les plus fiables.

Une telle opposition explique en partie, les divergences de points de vue (et de méthodologies de validation) observables chez les concepteurs et utilisateurs actuels d'outils d'évaluation. Les uns attachent le maximum d'importance à la satisfaction des utilisateurs (premier critère de valeur recherché), les autres recherchent des références de type scientifique. Elle pourrait également expliquer le fait que les pratiques de recrutement auxquelles il est recouru le plus fréquemment (l'entretien et la graphologie) sont classées dans les études de validité comme les pratiques peu fiables sous l'angle du pronostic.

La recherche de validité sociale ne peut être une simple alternative à la recherche d'un rationnel scientifique comme garantie de la fiabilité des pratiques d'évaluation. Rationnel scientifique et validité sociale peuvent représenter deux facettes interactives d'une même exigence. On peut espérer que l'acceptabilité sociale sera d'autant mieux assurée qu'elle pourra s'appuyer sur des indicateurs d'efficacité du sujet et que les preuves objectives seront d'autant mieux reconnues qu'elles prendront en compte l'intelligibilité sociale (l'appropriation par les acteurs concernés) des méthodes par lesquelles elles sont produites.

La valeur écologique comme reconnaissance des significations produites par le sujet

La principale critique relative à l'insuffisance de la référence aux notions de validité scientifique et sociale (dans la mesure où on les considère comme complémentaires) vient de la fragilité des indicateurs sur lesquels se fondent les jugements et les évaluations (essentiellement des performances ou des comportements observables), sur la faiblesse des critères servant à mesurer l'adaptation et la réussite professionnelle (problème de définition notamment), et sur la marge d'incertitude qui résulte de la valeur pronostique des observations (les corrélations les plus élevées ne dépassent pas .54). La validation des acquis et des compétences risque d'être une approximation grossière.

Pour atténuer ces risques des tentatives de réhabilitation du sujet dans le processus même de validation sont observées dans les pratiques. On met notamment l'accent sur l'importance du travail de "reconnaissance" de soi. Ces tentatives expriment la recherche d'une validité "écologique" (référence au "lieu" où le savoir est produit) des procédures et des outils. On ne s'intéresse pas seulement aux occasions d'expérience que procure la vie sociale et professionnelle mais aux significations que leur accorde le sujet lorsqu'il traite ces expériences en vue de les constituer en savoirs. Le sujet est donc partie prenante de son évaluation.

D'une certaine façon si la notion d'acquis est empruntée au langage de la formation initiale la réflexion sur la validation des acquis de l'expérience nous amène à recentrer l'observation sur le sujet. En effet, dans la formation initiale le langage des "acquis" trouve sa cohérence dans les structures et les contenus des programmes de formation et des modalités de vérification des acquis mises en oeuvre à la fin des apprentissages. L'acquis est reconnu en fonction de l'amont, c'est à dire du programme dans lequel il a un sens. L'acquis est l'objectif de l'apprentissage. Il est prédictible.

Toutefois, le champ de la validation des acquis identifié ci-dessus, nous place le plus souvent devant des expériences sociales ou professionnelles qui ne se situent pas dans le prolongement des apprentissages organisés (et validés par des diplômes) mais comme le résultat de ce que la personne découvre, apprend, organise par elle-même dans les occasions de vie et de travail qu'elle crée ou rencontre. L'expérience professionnelle nous situe donc au moins partiellement dans le non prédictible: elle nous renvoie vers le sujet et son activité cognitive organisatrice. Il n'y a donc pas de cadre prédéfini pour l'analyser et l'évaluer. Comment peut-on la reconnaître en dehors d'une participation active de la personne ?

La référence à des critères de validité écologique est un élément constitutif de la valeur des procédures de validation au même titre que la recherche d'une validité scientifique et d'une validité sociale.

Quelles orientations donner aux pratiques de validation des acquis?

Solution bureaucratique ?

Dans un ouvrage récent, D. Collardyn (1996) compare les pratiques d'évaluation des différents pays autour des trois critères : "transférabilité", "visibilité", "portabilité". La transférabilité au sein du système éducatif concerne la possibilité de trouver des passerelles et des continuités entre les différentes formes et les différents niveaux de formation. La visibilité pour les entreprises concerne la valeur sociale de la certification et l'implication des partenaires sociaux dans la conception et la validation des acquis. La portabilité sur le marché du travail concerne la valeur économique de la certification. Considérant qu'un travail en commun sur les qualifications et les compétences s'avère nécessaire, l'auteur présente une solution possible aux problèmes d'organisation de ce travail consistant dans la création d'une commission extérieure aux ministères (de l'Éducation, du Travail), composée de l'ensemble des partenaires et acteurs de la formation (formel, non formel, et commercial). Appelée

commission d' "homologation", elle aurait pour fonction d'être l'interface entre les différents systèmes concernés, soit à l'intérieur d'un même pays (dispositif formel d'enseignement ou de la formation non formelle, formation initiale et formation continue), soit entre pays. Des expériences présentées par l'auteur justifient cette proposition. Selon l'auteur, cette forme de rationalisation pourrait présenter des avantages divers, parmi lesquels celui de la transparence de l'offre d'éducation et de formation. En outre, elle offrirait une garantie du développement pluraliste de l'enseignement et de la formation. Enfin, cette commission servirait en quelque sorte de garantie de la valeur des acquisitions quels que soient les lieux et occasions d'acquisition.

Ces perspectives d'avenir illustrent un développement possible des procédures de validation qui valorise essentiellement les deux premières formes de validité énoncées ci-dessus. Aux problèmes de gestion de la mobilité et de la continuité diplômante de la formation et de l'expérience des solutions sont aujourd'hui recherchées dans l'élaboration de systèmes de correspondance, plus ou moins normalisés, entre compétences professionnelles et acquis de formation. Ces systèmes permettraient des prises de décision plus ou moins automatisées et donc une utilisation généralisée des procédures. Pour éviter les débordements et vaincre les résistances on instaurera des commissions qui fixeront en toute autorité les règles de validation. Il s'agit d'une validation bureaucratique des acquis. Les outils ayant une bonne validité scientifique et une bonne validité sociale seront de précieux auxiliaires. De nombreux tests standardisés jouent ce rôle aux États-Unis.

Ou solutions de proximité ?

Le débat est ouvert. Si la création d'une commission d'homologation est présentée comme une solution possible on peut se demander s'il n'existe pas d'autres solutions moins technocratiques et plus proches des réalités culturelles, pédagogiques et partenariales locales. Autrement dit faut-il établir autoritairement les passerelles et les continuités que

requiert la gestion de la mobilité ou permettre une mise en oeuvre de la reconnaissance des compétences dans des espaces éducatifs de proximité où cette reconnaissance a du sens et constitue un atout pour les personnes et les organisations? (problème de validité écologique).

Les textes légaux en vigueur (décret de 23 Août 1985; lois de Juillet 1992) privilégient une approche que l'on pourrait dire de proximité. Les textes prévoient, en effet, un examen personnalisé de chaque dossier présenté par rapport à une formation donnée et un diplôme visé. L'évaluation standardisée est en échec ; il faut innover.

La mise en oeuvre des procédures de validation des acquis pose le problème d'une évaluation qui prendrait des distances par rapport à l'obsession de la mesure, et donc d'une certaine façon s'affranchirait de la comparaison interindividuelle. Cette comparaison n'est d'ailleurs guère possible. Ainsi, toute candidature à une validation d'acquis, est nécessairement "personnalisée", en raison du caractère souvent unique de chaque parcours professionnel, et des modes d'appropriation particuliers à chacun de sa propre expérience. En outre, lorsqu'il s'agit de prouver, la forme et le contenu de la preuve ne peuvent faire abstraction des significations et des valeurs attribuées par le candidat à cette expérience professionnelle. L'évaluateur doit donc s'efforcer de comprendre plutôt que de mesurer. Cette dimension n'entre pas dans les habitudes docimologiques classiques largement dépendantes de comparaisons interindividuelles où les sujets évalués exécutent une même tâche.

Si les processus de reconnaissance et de validation des acquis nous éloignent de la mesure ils nous rapprochent en quelque sorte de l'une des réalités de l'évaluation: son caractère social. On assiste de ce point de vue à un véritable changement de logique. Les modalités classiques de validation se situent dans la logique d'une formation considérée comme une transmission de connaissances de quelqu'un qui sait vers quelqu'un qui ne sait pas. Par l'évaluation le formateur vérifie que cette transmission est effective; il "met à l'épreuve" le

formé. Mais il est le seul maître du jeu. On présuppose largement que la règle est connue et acceptée. Cette logique prévaut dans l'enseignement secondaire et de ce point de vue là l'université n'innove pas. Le dossier de "preuves" dans une candidature de validation d'acquis se situe davantage dans une logique d' "apport de preuves" où le candidat choisit le type de preuves et l'argumentation qu'il veut développer. D'une certaine manière il s'approprie le droit de fixer en partie la règle du jeu de la validation. Il empiète sur les prérogatives de l'enseignant. On passe donc d'une évaluation à sens unique, hiérarchique, où les valeurs sont signifiées par le système sans marge de liberté, à une démarche de reconnaissance et de confiance réciproque, quasiment contractuelle. L'écologique et le social se rencontrent. Reste à préserver la rigueur.

LA DIMENSION INTERCULTURELLE

DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Par Mehdi FARZAD

Le texte qui suit tente d'aborder la problématique de l'interculturel dans les situations de formations supérieures. L'approche utilisée n'interroge pas les cultures internationales au sein des *relations pédagogiques*¹, mais cherche à traiter le caractère intra-national des rapports produites entre des étudiants adultes porteurs de culture expérientielle et l'institution universitaire porteuse de culture de la recherche : — on parle alors de relation interculturelle —.

Ces étudiants que l'on qualifiera "*d'atypique*"², rentrent très souvent à l'université par validation des acquis et cherchent ainsi à obtenir des compétences théoriques et méthodologiques nouvelles autour de leurs acquis expérientiels.

Pour ce faire, les lieux de formation qui intègrent ces étudiants "atypiques", doivent avoir une double compétence, tant au niveau de leur accueil en formation (input) qu'au niveau de la formation qui leur est adressée et sa validation (output). L'exigence d'avoir ces deux types de compétence ferait appel à une modification des missions instituées³ des universités, habituées à ne recevoir que des étudiants en formation initiale.

Les traits culturels les plus importants de ces étudiants "atypiques" se situent au niveau de leur âge, de leurs expériences professionnelles et leurs acquis culturels et expérientiels. Généralement, leurs demandes consistent à analyser leurs pratiques professionnelles et produire du savoir

par la recherche issue des modèles théoriques de la recherche-action existentielle ⁴. Ils demandent en fait que le dispositif de formation favorise leur intégration dans la culture de la formation supérieure, identifie, reconnaisse et valide leurs acquis en les utilisant dans sa démarche pédagogique.

Cette double compétence, tout autant réciproque que réflexive, nécessite la mobilisation d'une part, des capacités des uns à la compréhension des normes, des règles et des codes culturels de l'institution accueillante, et de l'autre, l'intelligibilité des cultures expérientielles des praticiens par les universités.

Dans cette perspective, on pourrait parler d'un passage initiatique entre deux cultures, pour lequel, les uns et les autres doivent réciproquement se comprendre pour réunir des conditions favorables de leur réussite.

En règle générale, nous observons trois politiques d'accueil des étudiants atypiques dans les universités :

- la premier concerne certains lieux de formation supérieure où les acquis personnels et culturels des candidats qui souhaitent y avoir accès ne sont pas du tout pris en considération. Le système scolaire en cours dans ces universités connaissent de "lacunes" pour s'intéresser aux données culturelles et expérientielles de ces étudiants (adultes ou étrangers).
- la deuxième concerne certaines universités, capables de s'intéresser à une partie des acquis expérientiels des étudiants. Parmi ces lieux, on peut en particulier citer l'exemple de l'université Paris VIII dont la tradition pédagogique et administrative obéit à certains principes de valorisation des expériences des candidats aux études, l'accès massif des étudiants salariés, des non-bacheliers et des étrangers.
- enfin la troisième politique, c'est celle des lieux de formation tels que les Collèges Coopératifs et le Conservatoire National des Arts et des Métiers dont le projet pédagogique est basé sur la reconnaissance et la validation des expériences personnelles et professionnelles des acteurs désireux de se former par la recherche. Ces lieux ne fixent pas comme critères d'admission à l'entrée, le niveau scolaire et académique des

candidats mais s'intéressent à la trajectoire expérientielle de ces candidats et leurs projets futurs.

Hypothèse

Dans ce texte, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'optimisation des relations initiatiques entre la culture des étudiants "atypiques" et celle des universités, ne peut avoir lieu que si ces relations sont de nature interculturelle. Cela nécessite plusieurs capacités de la part des deux partenaires, venant d'une part des étudiants à maîtriser les règles d'*affiliation*⁵ au système de la formation supérieure et d'autre part, des enseignants à procéder à la lecture des codes culturels des étudiants et l'introduction de leurs acquis dans le cursus des formations dispensées et leur évaluation. Dans cette optique, les compétences demandées aux lieux de formation sont à la fois d'ordre institutionnel et pédagogique.

Concernant le volet institutionnel, c'est surtout par le biais des mesures de reconnaissance et de validation des acquis que les universités peuvent mettre en place une politique d'accueil adaptée à ces publics. Pour ce qui est la formation proprement dite, ce sont des initiatives et des espaces pédagogiques adaptés à leurs attentes que les universités pourraient répondre à leurs attentes. Parmi ces espaces, on peut en particulier mettre l'accent sur la mise en place de programme de formation adapté à chaque étudiant favorisant la reconnaissance des réalités culturelles des étudiants. Quant à la problématique de la validation, c'est surtout au niveau de l'implication et la participation des étudiants dans les processus d'évaluation que des données culturelles de ces étudiants "atypiques" pourraient être repérées, reconnues et validées.

Pour développer chacun de ces points, nous allons nous référer aux expériences du Collège coopératif de Paris⁶, tout en s'inspirant des lieux semblables tels que le CNAM et l'université de Paris VIII.

I. Le volet institutionnel : les mesures de reconnaissance et de validation des acquis

Pour officialiser la démarche de reconnaissance et la validation des acquis de l'individu, et afin de procéder à une opération de certification de cette reconnaissance que le dispositif doit se terminer par une validation. Cette dernière ne peut se réaliser que lorsqu'il y a d'abord une reconnaissance⁹ et la validation dans cette perspective doit être considérée comme une décision institutionnelle légitimée par une loi. Il est tout à fait possible qu'une expérience soit reconnue mais pas validée car si pour la validation, la reconnaissance est indispensable, le passage de la reconnaissance à la validation n'est pas automatique.

Sur le plan institutionnel, il convient de préciser que la reconnaissance et la validation des acquis est relativement récente en France et son apparition, aussi bien dans le monde scolaire que dans celui des entreprises, traduit des *"révolutions paradigmatiques avant de poser des questions de méthodes et de procédures"*¹⁰.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur les principales mesures institutionnelles¹³ qui permettent d'accueillir des publics "atypiques" datent de 1985, de 1992 et de 1993. Pour être efficaces, ces mesures en matière de la reconnaissance et de la validation des acquis ne pourraient se limiter à l'entrée des universités (input) mais tout au long de la formation et ses étapes. En ce sens, leur application demande une modification des attitudes pédagogiques des enseignants susceptibles d'intégrer les acquis des expériences culturelles des étudiants dans leur démarche aussi bien didactique, évaluative que de validation¹⁴.

Quelle que soit la nature des acquis, les pratiques de leur reconnaissance et de leur validation exigent un apport théorique et un dispositif méthodologique sur lesquels elles peuvent s'appuyer. Pour ce faire, nous nous référons à *l'interactionnisme symbolique* comme support théorique et épistémologique¹⁵ et aux outils méthodologiques issus de la *démarche ethnographique*. comme instruments d'investigation

nous aidant la valorisation des acquis et l'intelligibilité des relations interculturelles ¹⁶.

II. Les espaces pédagogiques dans les relations interculturelles

Les pratiques de formation pour adultes, relativement anciennes réalisées au sein des Collèges coopératifs cherchent depuis de nombreuses années d'offrir des formations diplômantes à partir de programmes individualisés conçus sur la base d'une lecture approfondie des acquis expérimentiels des étudiants et leur vécu culturel ¹⁷. Bien que l'objectif commun à tous les acteurs du changement inscrits au Collège coopératif de Paris soit de se former par la recherche, cependant, le chemin entrepris pour entrer dans cette culture de recherche n'est pas le même pour tous. Aussi bien pour des étudiants venant du monde de l'entreprise que pour ceux qui viennent des pays étrangers, il est question de construire un discours nouveau basé sur leur expériences (intra et inter-nationales). Quelque soit le cas, la gestion de ces relations interculturelles doit être validée par la communauté scientifique.

Quelques données sur les étudiants du Collège coopératif (Paris)

Environ 470 étudiants bénéficient des activités de formation et l'aide à la réflexion proposées par le Collège coopératif (Paris). Les données d'une enquête comprenant la période de 1993-1996 (la période d'un parcours de DHEPS de trois ans), pourraient nous aider à mieux comprendre les démarches interculturelles au sein de l'institution collégiale. Parmi ce public, 250 sont inscrits dans les formations proposées, en première, en deuxième ou en troisième année selon le cursus choisi. Ce sont ces 250 étudiants (150 hommes et 100 femmes) qui font l'objet de réflexion dans ce texte.

L'une des caractéristiques des praticiens-chercheurs inscrits au Collège coopératif concerne leur âge. Ils sont adultes et se distinguent ainsi des publics d'étudiants en formation initiale des universités. Les interrogations portées sur les

caractéristiques des populations adultes mettraient en lumière les spécificité des relations pédagogiques que les lieux de formation devraient avoir pour pouvoir accueillir favorablement de tel public. Les propos de G. Avanzini sur les modèles de la formation des adultes distinguées en quatre processus majeurs vont dans le même sens ¹⁸.

L'âge des étudiants

	Nombre	Pourcentage
NR	17	6,8
30 ans et -	42	16,8
31-40 ans	122	48,8
+40 ans	69	27,6
Total	250	100

Comme on peut l'observer, la majorité des 250 étudiants de l'enquête a entre 30 et 40 ans (48,8 %). Les personnes ayant plus de 40 ans (69) se trouvent en deuxième place, ce qui signifie que le public d'enquête, à une très large majorité, a plus de 30 ans (76,4 % du total). Ces adultes bénéficient très souvent d'une longue expérience et connaissent une importante période de rupture entre leur scolarité initiale et la période de leur reprise d'études.

Les données recueillies auprès de ces étudiants montrent qu'une forte majorité d'entre eux sont pris en charge par leur employeur (151 sur 250). Concernant le niveau scolaire des enquêtés, on constate que plus de la moitié des inscrits a un niveau d'étude inférieur ou égal au baccalauréat (90+64=154 soit 63,6 % du total). Ces données confirment la place sociale de l'institution collégiale dans le domaine de la formation et de l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les expériences des étudiants, elles concernent à la fois celles obtenues informellement à travers ses expériences personnelles, sociales, familiales, culturelles, militantes, etc., et celles réalisées formellement, notamment au sein des entreprises.

Domaines d'expériences formelles

Nb d'années	NR	éducation	formation	travail social	culture	développement	autres	total
NR	17	0	0	0	0	0	0	17
- 5	0	1	1	0	1	1	0	4
5>10	0	4	12	27	5	9	0	57
11>15	0	5	17	19	2	16	2	61
16>20	0	1	11	21	5	12	0	50
21>30	0	1	10	18	1	15	0	45
31>40	0	0	3	4	0	6	1	14
+ 40	0	0	0	1	0	1	0	2

Nous avons constaté qu'à part un seul étudiant n'ayant que 4 années d'expériences informelles, tous les autres déclarent en avoir entre 5 et 42 ans.

Domaines d'expériences informelles

Nb d'années	NR	bénévolat	syndicalisme	humanitaire	culturel	ONG	politique	AEPS	total
NR	18	0	0	0	0	0	0	0	18
- 5	0	0	0	0	0	0	1	0	1
5>10	0	4	7	5	5	10	5	10	46
11>15	0	4	5	3	15	5	2	4	38
16>20	0	9	11	6	17	12	6	2	63
21>30	0	10	14	5	20	11	5	1	66
31>40	0	3	3	1	9	0	1	0	17
+ 40	0	0	0	0	0	1	0	0	1

En fait, l'étude de la population met en évidence les éléments tels que l'âge des candidats aux études, la diversité de leurs acquis (formels et informels) et leur souhait de mener une recherche basée et enrichie par leurs acquis. Ceci révèle en fait, que la population étudiante fréquentant le Collège de Paris est tout à fait différente de la population "traditionnelle" inscrite dans les universités classiques dont l'accueil nécessite un savoir-faire spécifique.

Les espaces pédagogiques de relations interculturelles

L'organisation du parcours de recherche au Collège se réalise au cours de plusieurs espaces pédagogiques et relationnels qui prennent forme chemin faisant à partir des premières

démarches effectuées pendant la période d'accueil des étudiants. Pendant cette période préparatoire à l'inscription, un effort est consacré à la compréhension de la situation telle qu'elle est décrite par le candidat. En s'intéressant aux descriptions des situations faites par des praticiens eux-mêmes et non de l'institution formatrice, l'équipe pédagogique cherche à mobiliser un savoir-faire relationnel reposant sur *les perspectives*¹⁹ des candidats. L'importance de cette période vient du fait qu'elle aboutisse à plusieurs décisions telle que la mise en place d'un programme individualisé prenant en compte des données présentées par le candidat qui participe lui-même à l'interprétation de la situation et aux prises de décisions. Les entretiens approfondis avec les candidats, l'étude et l'établissement d'une "fiche autobiographie raisonnée" et celle de la lettre de motivation, figurent parmi les premières démarches proposées par l'équipe pédagogique du Collège.

Trois étapes importantes constituent le parcours de formation : la première consacrée à la démarche monographique, la deuxième consacrée à la réalisation de l'enquête et la troisième à la rédaction et l'édition de mémoire de recherche. La particularité pédagogique s'opère au niveau de relations de l'offre et de la demande en formation. En fait, ce sont surtout les demandeurs de formation, qui agissent sur les programmes et la pédagogie et non l'inverse. Comme dans tout univers des organisations à caractère sociale où le savoir s'élabore en compagnonnage et dans des espaces collectifs, nous avons pu constater que tout au long de leur parcours, les étudiants participaient activement à l'essentiel des décisions prises en leur sein.

Parmi ces espaces, on peut en particulier parler des ateliers coopératifs de méthodologie, des séminaires thématiques, la direction des mémoires de recherche, etc.

Considérés comme une pièce maîtresse de la pédagogie collégiale, les ateliers coopératifs de la recherche-action notamment jouent un rôle important dans l'organisation des relations interculturelles. Principaux moments de coopération, d'échanges et de reconnaissance des acquis des praticiens-chercheurs, les ateliers apportent à l'émergence de projet, de

conceptualisation des pratiques et de recherche *maïeutique* d'acteur en situation de recherche (J.-L. Le Grand, 1995).

Les étudiants, par petits groupes de 7 à 8 personnes et en présence d'un professeur, consacrent leur journée à réfléchir sur la situation de leur recherche. Ces ateliers mensuels conçus selon chaque étape de la formation, n'ont pas pour objectif d'être des cours magistraux, mais des moments de coopérations tant dans le domaine de *l'écoute sensible* (R. Barbier, 1997), des échanges, des reformulations méthodiques des propos exprimés par les étudiants, l'organisation conceptuelle des discours sur les pratiques.

C'est pendant ces ateliers que l'on constate l'importance des expériences "*informelles*", souvent mal repérées par les intéressés eux-mêmes et donc non reconnues par les institutions : les congrès, les séminaires, les stages, les langues, les danses, les chants... En réalité, la manière dont les praticiens diffusent les savoirs acquis dans l'action avec les autres, pourrait nous conduire vers l'emploi d'un concept encore peu développé ; *la sociodidaxie* ²⁰.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer différentes expériences souvent informelles, on s'aperçoit en fait que le processus de reconnaissance des acquis n'est pas seulement limité à leur repérage qui demande d'ailleurs un outillage spécifique, mais au contraire à faire en sorte que ces différents acquis deviennent aussi des outils méthodologiques pour la recherche de l'étudiant et pour les activités de l'enseignement. En fait, les savoirs acquis dans les conditions informelles ne sont pas les mêmes que ceux qui ont été reçus dans un cursus universitaire classique ou lorsqu'ils sont effectués dans une autre culture. La caractéristique essentielle de ce type de savoir est qu'il est obtenu par fractions qui s'enchaînent peu à peu pour donner lieu à un ensemble. Les échanges dans les ateliers permettent de comprendre que ce type de savoir ne peut être analysé que s'il est mis dans son contexte personnel, familial, culturel, professionnel... La complexité du repérage de ce type d'acquis que le praticien n'exhibe pas automatiquement, fait appel à une compétence particulière de la part du responsable d'atelier qui accompagne le sujet à faire accoucher ses propos.

Les deux cultures

La lecture des traits significatifs de chaque culture, nous permet de distinguer d'une part, les composantes identitaires des deux cultures et d'autre part, délimiter les zones interactionnelles sur lesquelles chaque culture peut agir. Les traits culturels les plus significatifs se présentent très souvent comme suit :

<u>CULTURE EXPÉRIENTIELLE</u>	<u>CULTURE DE RECHERCHE</u>
- Modes de questionnement . diagnostic . élaboration . identification de problèmes - Modes de raisonnement . problématisation . argumentation . analyse . commentaire - Modes d'évaluation . appréciation . prises de décisions . résultats (validation) - Modes de communication . écriture . prise de parole - Contrôle - Pouvoir institutionnel	- Modes de questionnement . diagnostic . élaboration . identification de problèmes - Modes de raisonnement . problématisation . argumentation . analyse . commentaire - Modes d'évaluation . appréciation . prises de décisions . résultats (validation) - Modes de communication . écriture . prise de parole - Contrôle - Pouvoir institutionnel

La démarche pédagogique ainsi organisée révèle d'une part, que le savoir "*informel*" ne identifie pas facilement et exige une réactualisation continuelle en situation et montre d'autre part que les praticiens sont souvent réticents à suivre des formations dont les contenus ne prennent pas en compte leur culture expérientielle. Les praticiens expriment souvent le besoin de transformer leur situation d'acteur en situation d'auteur.

Par sa capacité d'écoute, le responsable d'atelier construit un discours scientifique articulé autour des savoir-faire des praticiens. Les raisonnements professionnels, l'apprentissage à la distanciation à l'objet et l'analyse de la place du sujet, sont autant de données dont le responsable d'atelier utilise dans les activités qui lui sont confiées pour la reconnaissance des acquis des praticiens et donner sens à des relations interculturelles.

Pour beaucoup d'étudiants, la reconnaissance de type universitaire, par la soutenance d'un mémoire notamment, compte tout autant par ce qu'elle accrédite du parcours de l'acteur que par ce qu'elle évalue de la performance de l'auteur. L'acteur aspire en fait, de devenir un auteur reconnu et certifié.

Reprennent des champs disciplinaires et transdisciplinaires des sciences sociales, humaines et éducatives, les séminaires théoriques couvrent deux grandes catégories : celles qui traitent de la méthodologie de la recherche en sciences sociales et celles qui sont consacrées aux problématiques du social (éducation, travail social, activité culturelle, activité économique, etc.). Le choix de ces séminaires résulte d'une décision prise entre l'étudiant et l'équipe pédagogique, qui en fonction de plusieurs critères, définissent un plan de formation adapté à la situation de l'étudiant. Parmi les critères, on peut mettre l'accent sur les informations réunies dans le dossier de l'étudiant, en particulier dans sa "fiche d'autobiographie raisonnée", son projet de recherche, ses disponibilités, ses acquis expérimentiels, ses éventuelles lacunes académiques... C'est ainsi que dans un même séminaire, on peut trouver des étudiants qui sont en 1ère, 2ème ou 3ème année.

Mais, les étudiants pourraient aussi bénéficier des supports rédactionnels et bibliographiques, considérés comme l'un des espaces importants sur le plan pédagogique et de reconnaissance de leurs acquis. Au niveau de l'écriture, par exemple, des permanences rédactionnelles par étapes sont organisées pour que chaque étudiant puisse bénéficier des conseils d'un professeur spécialisé dans le langage de la

recherche et des normes d'écriture à appliquer. Comme le précise B. Rasoloniaina, les permanences qu'elle propose aux étudiants *"ne doivent pas être vécues comme des ateliers d'écriture classiques, mais être considérées comme des moments d'écriture où l'enseignant est surtout un lecteur public..."* ²¹.

Concernant les apports théoriques et les recherches bibliographiques, outre les conseils scientifiques du responsable de la documentation, le Collège coopératif (Paris) propose des ateliers de lecture afin d'accompagner les étudiants dans leurs recherches. En matière de démarches de reconnaissance des acquis des étudiants, l'objectif de ces ateliers, appelés "clubs de lecture" consiste à redonner le goût de la lecture à certaines personnes qui, pour des raisons diverses, n'ont pas eu la possibilité de lire des documents relatifs à la recherche. Lorsque les étudiants participent par petits groupes aux activités de ces clubs, ils sont invités à lire, à haute voix, les textes choisis en fonction de leur thème de recherche. Selon les propos d'Alain Bonnami, responsable de la documentation, le fait qu'un étudiant soit amené à lire devant les autres un texte qu'il pense introduire dans son mémoire, *"cela va l'aider à recevoir des remarques de l'ensemble du groupe et en particulier du bibliothécaire quant à l'usage correct de ce texte dans sa recherche"*. Tant sur la forme que sur le fonds, les échanges en groupe et la coopération d'idées au sein des clubs, vont pouvoir aider l'étudiant à enrichir sa réflexion et à se voir reconnu par les autres qui l'écoutent et se comportent comme coopérant à sa recherche.

Tous ces moyens sont en fait complétés par la direction de mémoire et de rencontres avec l'équipe pédagogique. En règle générale, la responsabilité du directeur de mémoire est particulièrement différente dans la mesure où très souvent, s'établit entre lui et l'étudiant des relations privilégiées basées sur une forme de coopération pour la recherche. Par ses efforts, le directeur cherche à repérer, exhiber et mobiliser les acquis de l'étudiant en situation de formation.

Les démarches de reconnaissance des acquis dans les espaces pédagogiques : analyse des situations

Comme l'on vient de voir, notamment à travers ces espaces formels offerts par le Collège Coopératif de Paris, la pratique de reconnaissance et de validation des acquis au Collège, n'est pas limitée à l'entrée en formation, mais elle se réalise tout au long du parcours d'études ²². Les relations interculturelles entre les étudiants se pratiquent tout au long de ce parcours et mettent en évidence les interactions entre deux types de réalités:

Les acquis (formels et informels)

- professionnels
- politiques
- familiaux
- scolaires
- culturels
- sociaux

L'institution scolaire

- savoir
- méthodologie
- pratique pédagogique
- évaluation
- orientation
- validation

Au-delà d'une méthode et d'une pédagogie très spécifique, il s'agit surtout d'une démarche qui trouve sa légitimité dans les pratiques d'apprentissage très anciennes, émanant des courants parfois utopistes en pédagogies pour adultes (université hors les murs, université populaire, université d'entreprises, université sans distance...) Le Collège coopératif, au sens de *collegium*, c'est-à-dire celui de groupement ou de confrérie et au sens anglo-saxon du terme, est une forme institutionnelle de ces courants. L'espace de compagnonnage et de coopération ainsi conçu peut présenter des particularités au niveau de l'enseignement universitaire

traditionnel en vigueur en France, tant sur le plan de son fonctionnement que par les lieux d'échanges et de production de savoirs qu'il propose.

Les savoir-faire qui s'échangent lors des rencontres interculturelles reposent sur un type de recherche-action qui peut être envisagée à la fois comme une méthode d'échanges et de productions de connaissances et en même temps une philosophie dans laquelle s'identifient les praticiens. Ils auraient à comprendre la pertinence de telle ou telle pratique professionnelle, les types de savoirs et des ressources humaines à mobiliser et leur organisation et enfin la construction de nouvelles compétences.

La lecture de la vie expérientielle des praticiens-chercheurs nous apprend comment chacun a traversé un chemin particulier, et une voie inédite, pour laquelle, il lui faut une articulation avec l'acquisition de nouveaux savoirs théoriques et son savoir-faire professionnel. Faire des études pour eux est alors perçu comme un mode d'investissement, d'échange et de production de connaissances nouvelles qui pourrait transformer leur vie et leur manière d'être. Des discussions avec des praticiens-chercheurs en exercice nous montrent en effet le lien direct entre leur projet de formation et leurs acquis. On voit aussi comment certains étudiants, chemin faisant, ont pu déjà modifier leurs pratiques professionnelles dans les milieux de leurs entreprises. Ainsi un étudiant, au but de trois mois de présence a dit: *"depuis que je fréquente les ateliers coopératifs, je ne suis plus le même, mon regard vis-à-vis des personnes avec qui je travaille comme éducateur a considérablement changé. Même mon épouse a trouvé que j'ai changé..."*

Un autre exemple plus significatif vient d'un candidat à la formation DUPITH (Diplôme Universitaire des professionnels de l'Insertion des Travailleurs Handicapés), qui pour exprimer ses motivations, met l'accent sur les changements d'attitudes qu'il a pu observer chez sa collègue qui a commencé cette même formation il y a deux ans.

La contribution des enseignants à l'évaluation des situations de recherche et à la reconnaissance des acquis expérimentiels des étudiants, peut être synonyme d'activité de "traduction". Aussi bien au moment de leur inscription et lors des entretiens pédagogiques que durant les ateliers méthodologiques, pour les enseignants tout comme pour les étudiants, il s'agit en effet de réunir des moments scientifiquement favorables où les différentes expériences (personnelles, professionnelles et académiques), seraient traduites en outils de réflexion. Pour réaliser cette activité, les membres pédagogiques et les enseignants doivent à la fois connaître l'organisation de l'enseignement supérieur, son contenu, aussi bien en France qu'à l'étranger et en même temps, avoir une connaissance accrue des profils professionnels, du statut de la profession, le contenu des formations, ainsi que des expériences de vie personnelles des candidats. Cette double connaissance permet à l'équipe pédagogique, de pouvoir évaluer le niveau de l'étudiant (ses acquis) et de l'orienter vers un cursus de formation jugé adéquat. Cette activité de traduction dépend des processus par lesquels l'ensemble des acteurs de la formation s'appuient sur des prises de décisions progressives, basées sur les acquis du candidat et sur ses projets pour telle ou telle formation. C'est dans cette perspective qu'un enseignant peut dire à un étudiant : *"pour faire l'analyse de la situation de recherche que vous voulez effectuer, dites-moi comment faites-vous habituellement dans votre travail ?"* Ou encore, lorsqu'un étudiant formule une demande sur un aspect de son thème de recherche, l'animateur d'atelier lui demande de rappeler les livres qu'il a éventuellement lus ou les documents qu'il utilise dans le cadre de ses pratiques professionnelles.

Double institution

Le groupement des collèges coopératifs peut être considéré comme une double institution. Bien qu'ils soient institués par une charte nationale qui détermine leur cadre philosophique, cependant, le fonctionnement de chaque collège au niveau pédagogique, économique et organisationnels s'institue par sa cohérence interne, par des procédures et des pratiques localement organisées.

Cette double institution est aussi valable dans les espaces pédagogiques puisque les interactions en cours dans ces espaces, en particulier pendant les ateliers coopératifs sont organisées séquentiellement : chaque personne intervient à son tour et tous mobilisent leur contribution à la construction d'un même objet (la construction de l'objet de recherche, l'avancement de l'enquête, la reconnaissance des acquis des étudiants, telle ou telle orientation à donner à sa recherche, etc.) Il existe alors des tours de parole ordonnés et organisés qui s'enchaînent et qui s'ajoutent séquentiellement au fur et à mesure que la séquence d'atelier avance.

En fait, ces relations interculturelles s'appuient aussi sur le phénomène d'*indexicalité*.

Les expressions, indexicales telles que "cela", "ceci", "je", "vous", etc., qui trouvent leur sens dans leur contexte, ont depuis longtemps préoccupé des logiciens et des linguistes et en particulier des ethnométhodologues. Ce sont en fait toutes les déterminations qui s'attachent à un mot ou à une situation. Cela signifie que bien qu'un mot ait une signification trans-situationnelle, il a aussi une signification distincte dans toute situation particulière dans laquelle il est utilisé. Sa compréhension profonde passe par des "*caractéristiques indicatives*" et exige des gens qu'ils "*aillent au-delà de l'information qui leur est donnée*"²³. Dans cette perspective, le dialogue entre un professeur et un étudiant est à la fois le contexte réel de ce que font les membres de l'institution collégiale (indexicalité en contexte de ces actions et interactions), mais en même temps ce contexte est lui-même produit par les activités des membres de cette institution.

En d'autre terme, la réunion de l'équipe pédagogique, les entretiens avec les étudiants, les animations d'ateliers ou de séminaires, et de façon générale, les différentes formes de contacts entre les formateurs et les formés, peuvent être analysés comme un événement souvent marqué par une double temporalité. Si on regarde cet événement de l'extérieur en tant qu'observateur non participant, on dira que cette rencontre a commencé à telle heure et à telle date et qu'elle est finie à telle heure et à telle date. À ce titre cet événement est ordonné et organisé en fonction du temps standard. En revanche, si on

regarde ce même événement (la rencontre) de l'intérieur en tant qu'observateur participant, on remarquera qu'il a aussi une temporalité interne liée à son organisation qui prend forme progressivement, sa construction, son organisation du temps, et ses séquences qui sont gérées par les interactants eux-mêmes. Ce déroulement pratique et localement organisé de l'événement est en réalité produit et défini par les personnes qui participent à la rencontre. Cet événement est en même temps l'occasion pour chacun de confirmer, de rappeler une identité sociale qui se traduit par des compétences et le partage des rôles affirmés en matière de diplômes, d'acquis, leur contenu, leur lien avec les sciences sociales, le contenu de la formation, la connaissance des professions et leurs sens, leur finalité, etc. Ceci est en fait l'occasion pour tout le monde de montrer son appartenance institutionnelle, pédagogique et son implication dans le cadre des discussions en cours. C'est aussi à travers ces formes de positionnement que les efforts méthodologiques et intellectuels se mobilisent pour exprimer, identifier et faire reconnaître les acquis. Il y a en effet, un lien direct entre une position occupée dans la situation et le discours institutionnel qu'on peut tenir dans la même situation. C'est-à-dire qu'il y a des discours attendus, des déclarations, des affirmations de la part de quelqu'un qui s'identifie comme expert en la matière, comme professeur qui a du poids, comme quelqu'un dont la parole fait autorité ou qui est reconnu comme un méthodologue, qui est pondéré, à qui on peut se fier, etc.

Lors des réunions ou des cours, la situation est en réalité régie par des "normes tacites" de bonne conduite, de prise de parole (ne pas parler en dehors du thème à traiter, ne pas interrompre l'autre, savoir écouter l'autre), de pondération de jugement, d'objectivité, de rationalité, de bon sens, de capacité à agir en fonction d'un certain modèle implicite. Ces personnes réunies en ateliers ou en d'autres circonstances pédagogiques, doivent en fait montrer des qualités de jugement pratique, d'honnêteté et de scientificité. E. Goffmann appelle cela "*la présentation de soi*" ²⁴.

L'analyse de différentes situations de reconnaissance des acquis expérimentiels, montre en réalité que les savoirs acquis en

de telles conditions ne sont pas toujours les mêmes que ceux qui ont été reçus dans un parcours universitaire classique ou lorsqu'ils sont réalisés dans une autre culture. Pour en exprimer la différence, on peut reprendre, le concept de "*savoir mosaïque*" car la principale caractéristique de ce type de savoir est qu'il s'acquiert par morceaux, comme de petits carreaux de mosaïques qui s'enchaînent peu à peu pour donner lieu à une figure totale. Cette acquisition n'est pas nécessairement hiérarchisée, elle ne repose pas sur le mode de culture traditionnelle qui prend appui sur des "*bases*" préalablement acquises pour s'organiser en pyramides et exige une sensibilité importante au niveau de l'interculturalité et du *métissage culturel* ²⁵.

Conclusion

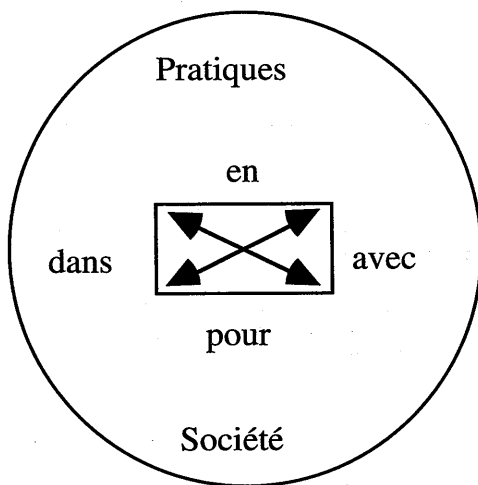
Nous constatons en fait que les différentes catégories de demandes formulées par des personnes en formations collégiales sont à la fois personnelles et sociales et leur réalisation exige des moyens, des structures et des sensibilités pédagogiques appropriées. Nous avons pu voir que les pratiques de formation reposant sur l'interculturalité pédagogique, pouvaient servir de modèle de référence pour la communauté éducative en générale et les universités, confrontées à accueillir des publics de plus en plus diversifiés en particulier. En évoquant l'université des années à venir, A. de Perreti parle de l'université de diversité. Dans cette optique, l'interculturalité au sein des universités ne peut donc avoir lieu que si elle intègre la diversité des publics, des expériences, des échanges et leur valorisation et transforme ainsi l'université en l'Uni-versité...

Dans une étude réalisée en 1994, Ch. Hermelin et Ph. Missotte ont montré que l'usage du terme "*pratiques sociales*", si présente dans les pratiques de formations collégiales pouvait être explicitée par quatre axes différents ²⁶. Le premier axe est celui de la pratique en société, le deuxième celui de la pratique avec la société, le troisième celui de la pratique pour la société, le quatrième celui des pratiques dans la société. Ces axes ne peuvent en fait s'organiser de telle manière que pour autant

qu'ils prennent forme à travers la culture scientifique du Collège coopératif de Paris.

Pratique en société recouvre tout ce qui constitue les usages sociaux, c'est-à-dire l'univers des normes, des valeurs, des représentations, des opinions propres à un groupe particulier. Pratique avec la société signifie les diverses formes de pratiques collectives, comme le développement endogène, le mutualisme, l'associationnisme, la coopération, etc. Pratique pour la société renvoie à ce qui vise la transformation sociale. Enfin, la pratique dans la société, vise toute forme d'actions introduisant une dimension sociale, relationnelle ou communicationnelle.

Les différents types d'acquis des étudiants et leurs thèmes de recherche montrent assez bien comment ceux-ci s'inscrivent sur tout ou une partie de ce quadrilatère.



Nous avons pu remarquer que les secteurs professionnels en général s'inscrivaient sur l'axe "*pour*". Cependant, les pratiques du développement et l'insertion s'identifiaient avec l'axe "*dans*". Les activités à caractère informel, sont essentiellement marquées tantôt par l'axe de l'"*avec*", tantôt par celui du "*pour*". Mais un regard général sur l'ensemble des acquis

expérientiels des étudiants montre qu'ils sont symptomatiques des traits culturels des personnes qui participent à la construction d'une culture, des usages et des trajets en société.

La lecture des thèmes de recherche traités par ces étudiants révèle que les questionnements scientifiques des étudiants s'inscrivent eux aussi sur ces quatre axes, c'est-à-dire, celui des usages sociaux, celui des actions collectives, celui des transformations sociales, et enfin, celui qui relève de la communication.

En somme, la présence de la population collégiale et les pratiques spécifiques mises en place pour les accueillir dans un espace interculturel, interroge en réalité la situation des universités traditionnelles confrontées à recevoir de plus en plus d'étudiants "atypiques". En ce sens, la mise en oeuvre de pratiques interculturelles collégiales pourrait être considérée comme fait analyseur pour le fonctionnement des universités et leur mission future dans la société et fait l'absence de nouvelles compétences qu'elles doivent acquérir à la veille de l'an 2000.

Notes

¹ Rémi Hess, *Les relations pédagogiques*, A. Colin, 1994.

² On entend par atypique tout étudiant dont le parcours scolaire ne s'identifie pas au cursus scolaire classique.

³ Sur le terme institué/instituant, cf. R. Lourau, *Analyse institutionnelle*, Éd. de Minuit, 1970. Cf. également R. Hesse et A. Sarages, PUF, Que sais-je, 1993.

⁴ René Barbier, *La recherche-action*, Anthropos, 1997.

⁵ A. Coulon, *L'ethnométhodologie et éducation*, Puf, collection "éducateur", 1993.

⁶ Collège Coopératif (Paris), 1, rue du onze novembre, 92120 Montrouge

⁷ Aubret (J.) et Gilbert (P.), *La reconnaissance de la validation des acquis*, Puf, Col. "Que sais-je ?", 1993.

⁸ Collectif, *Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis* (Québec-États-Unis), in *Pratique de Formation/Analyses*, numéro spécial, Formation Permanente Université Paris VIII, 1987.

⁹ La reconnaissance se fait souvent à deux niveaux : personnel et institutionnel.

¹⁰ J. Ardoino, *Enjeux, terrains, pratiques in Pratiques de formation*, 1987.

¹¹ G. Berger, *ibid.*

¹² N. Meyer, *ibid.*

¹³ Voir les décrets n° 85-906 du 23 août 1985 et n°93 538 du 27 mars 1993.

¹⁴ Les recherches que nous menons avec Saeed Paivandi sur ce thème et sur le terrain de Paris VIII montrent que la pratique de la RVA doit exister toute la vie de la formation. Voir notamment en bibliographie.

¹⁵ L'*interactionnisme symbolique* en tant que courant de la sociologie américaine, a été fondé à Chicago par G.-H. Mead, au début du siècle, mais c'est son successeur H. Blumer qui invente le terme en 1937-38. L'idée centrale de l'interactionnisme symbolique consiste à dire que les gens sont les producteurs de leurs propres actions et signification. Les individus vivent dans un environnement matériel, mais les objets de cet environnement ont des "sens" particuliers pour chacun, selon les moments. Parmi les notions importantes de l'interactionnisme symbolique, on peut notamment citer, la "définition de la situation" et "l'autre généralisé".

Les stimuli qui produisent les réactions "instinctives" sont les "signes naturels" à distinguer des symboles significatifs" (Mead, 1932). Ces symboles sont indispensables aux interactions entre les individus et sont en même temps produits dans ces interactions : on parle alors de *l'interactionnisme symbolique*.

Le langage et les gestes comptent parmi ces systèmes symboliques, d'où la nécessité pour un évaluateur intéressé par les acquis des gens de comprendre les situations vécues et décrites par eux, à partir de leur langage et leurs gestes

Mais avant cela, il serait utile de voir quels sont les principaux concepts nécessaires à la question de la reconnaissance et de la validation des acquis.

¹⁶ Initialement, le terme ethnographie désignait la description (*graphie*) d'un *ethnos* (un peuple, une culture, un groupe) et a été au départ pratiqué dans les sociétés lointaines. Celle des sociétés modernes appelée *ethnographie urbaine* a été développée au début du siècle par les sociologues de l'Université de Chicago. Ils étaient influencés par plusieurs apports et d'expériences, notamment le travail de terrain en anthropologie, le travail social, les techniques du journalisme d'enquête (R. Park, personnalité importante à l'École de Chicago, était un ancien journaliste de reportage), les études dites de "communauté"...

L'ethnographie soutient l'idée que chaque groupe construit ses propres réalités culturelles distinctes. Et pour arriver à les comprendre, il faut les observer de l'intérieur, ce qui d'ailleurs n'est pas toujours facile étant donnée la distance culturelle qui existe souvent entre l'ethnographe et le groupe étudié. Ce qui rend nécessaire pour l'ethnographe d'une présence relativement prolongée dans ce groupe, d'abord pour y être accepté, ensuite pour apprendre sa culture, ses codes, ses règles, ses réalités (ici, ses acquis). Pour ce faire, il doit négocier son accès au terrain et décrire la situation de l'intérieur, afin qu'il arrive à rendre compte de la situation à partir des points de vue de ses acteurs.

Le travail ethnographique ainsi défini implique donc fondamentalement l'observation participante qui comprend à la fois l'ethnographie en son ensemble et les observations prolongées faites sur le terrain en participant à la vie du groupe, les entretiens ethnographiques et l'analyse de "matériaux" officiels et personnels (lettres, autobiographies, récits de vie et journaux personnels). En règle générale, ces matériaux se produisent conjointement par le sujet et par le chercheur.

Selon Bogdan et Taylor (1975), l'observation participante est "une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées par le chercheur (...)"

Ainsi, l'observateur s'immerge personnellement dans la vie des personnes observées en "partageant leurs expériences".

Aujourd'hui, le terme ethnographie désigne une discipline à part entière comprenant à la fois une méthode (l'observation participante) et un travail d'interprétation des données recueillies au cours de la démarche ethnographique.

¹⁷. A la lecture de l'extrait de la *Charte du groupement des Collèges Coopératifs*, on s'aperçoit que les collèges se reconnaissent dans une philosophie commune de l'éducation et de la formation, en se référant aux courants exprimés dans les "pédagogies actives", "les éducations et universités populaires" et les "universités ouvertes"... En passant des accords avec des universités, notamment pour la certification de leurs formations, ils pratiquent une éducation par la recherche-action qui est selon eux, une incitation à l'autoformation accompagnée, dans laquelle l'apprenant explore et construit des savoirs dans le cadre de son projet individuel relié aux projets collectifs auxquels il collabore... On observe ainsi que les pratiques pédagogiques en cours dans les Collèges Coopératifs depuis de nombreuses années, valorisent essentiellement les acquis personnels et "non-validés" des individus en leur offrant la possibilité de poursuivre des études supérieures (Bac+3 et Bac+4).

¹⁸. G. Avanzini, *L'éducation des adultes*, Anthropos, 1996, p. 12. L'auteur présente quatre situations différentes et complémentaires concernant la formation des adultes (la formation des adultes qui tend à accroître la compétence initiale du sujet dans le domaine propre de son activité, la formation permanente qui vise l'amélioration de la qualification initiale, l'éducation des adultes qui vise à élargir la polyvalence, l'éducation permanente dont le but est d'augmenter la polyvalence de la personne...).

¹⁹ Le terme "perspectives" est emprunté à Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, A. Colin, 1991. Cf. également P. Berthier, *L'ethnographie de l'école*, Anthropos, 1996.

²⁰ Terme employé par Ch. Hermelin, ancien directeur du Collège Coopératif (Paris).

²¹ Les permanences rédactionnelles sont animées par Brigitte Rasoloniaina, linguiste, enseignante au Collège Coopératif (Paris).

²² D'autres lieux, souvent informels peuvent accompagner l'étudiant pendant son parcours de formation. Parmi ces lieux, on peut en particulier citer, l'exemple des personnes-ressources, des institutions où l'étudiant pourrait bénéficier des apports divers (expositions, colloques, journées d'études, etc.)

²³ Y. Bar Hillet, 1954 (avril) ; *indexical Expression*. Minel 63, 250 p. (pp. 359-389).

²⁴ E. Goffmann, *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*, Paris, éd. Minuit, 1987.

²⁵ Cf. R. Barbier, *La recherche-action*, Anthropos, 1996.

²⁶ Ch. Hermelin et Ph. Missotte, *Étude des populations du Collège coopératif de Paris*, Enquête réalisée en 1993-1994.

LES STRATÉGIES DU RETOUR AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Par Saeed Paivandi

Introduction

Le phénomène de massification constitue un des aspects essentiels des mutations profondes de l'enseignement supérieur durant les trois dernières décennies. Cette massification ne doit pas être réduite à un seul niveau concernant l'entrée de nouvelles catégories sociales, auparavant exclues de l'université. La diversité remarquable des publics étudiants s'explique également par les trajectoires scolaires et professionnels de plus en plus dynamiques, non-linéaires et "individuanes" (A. Touraine, 1997). Au cours de cette période, on assiste au recul progressif du modèle linéaire de l'éducation et de la formation et au développement d'un schéma, peu homogène, d'alternance permanente selon lequel les individus font des allers-retours entre le travail, la formation, les loisirs et le chômage. Nous assistons à l'essor de l'éducation des adultes en reprise d'études sous forme de formation continue, post-initiale ou récurrente.

Les établissements d'enseignement supérieur français connaissent, en effet, une forte expansion depuis les années 60 et le nombre des étudiants est passé de 200 000 en 1960 à plus de 2 400 000 (dont 1 500 000 dans les universités) en 1996 (DEP). L'accélération de l'évolution du nombre d'étudiants est en fait plus sensible depuis 1980 où la vague lycéenne, a atteint le niveau supérieur. Avec l'accueil de plus de 50 % des jeunes 19-24 ans, l'enseignement supérieur est ainsi, largement démocratisé et on note un "recul sensible des inégalités" (G. Langouët, 1994, p. 139). Cependant, depuis 2-3

ans on constate un net ralentissement dans la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur et en particulier des universités (en France). Selon les estimations des Nations Unis et de l'OCDE, de 1990 à 2010, le nombre des étudiants en formation initiale (20-24 ans) diminuera de 12 % au profit des étudiants adultes (D. Colardyn, 1996). Cette tendance confirme l'évolution qui a mis en question le modèle de l'enseignement supérieur des années 60 et 70 : formation initiale des jeunes et formation à plein temps avec une formation continue marginale et considérée comme la seconde chance.

Ainsi, l'université se voit obliger de revoir ses missions. Cette évolution trouve sa place dans la loi d'orientation de l'enseignement supérieur selon laquelle "l'Université moderne doit remplir deux missions, dont l'une est partiellement assurée (la recherche), l'autre généralement ignorée (l'éducation permanente)". Selon le même texte, "le recyclage, l'éducation permanente, l'éducation récurante ..., ces mots expriment en fait, les modalités d'application d'un même principe : quels que soient son âge, son milieu social, sa profession, chacun doit toujours être mis en mesure d'accroître ou de renouveler ses connaissances afin de bénéficier de toute promotion correspondant à ses capacités" (B. Roux, 1969).

L'accueil des adultes dans les établissements de l'enseignement supérieur et la prise en compte de leur demande pose inévitablement le problème de la reconnaissance et la validation des acquis. Dans le contexte actuel, l'Université doit prendre en compte le fait qu'on peut apprendre d'une façon valable en dehors du cadre formel scolaire, en action dans la vie, par l'expérience, sur le tas. De ce fait, les acquis expérimentiels peuvent être reconnus en formation. En d'autres termes, le fait de se voir reconnaître, ce qu'on a appris en dehors d'un système de formation est un droit de tout individu.

Les étudiants en situation de reprise d'études ont plusieurs années d'expériences professionnelles et construisent des carrières particulières en établissant des "montages" de formations effectuées (longues, courtes, universitaires ou non) dans les différents cadres. Plusieurs études aux États-Unis montrent que 90 % des adultes réalisent chaque année un ou

plusieurs projets éducatifs autodidactes d'une durée d'au moins sept heures. (Leclerc G., 1986). En France, une enquête qualitative effectuée auprès des étudiants non bacheliers de l'Université Paris 8 met en lumière des vocations d'autodidactes (C. Fossé-Poliak, 1991).

Bien que le nombre des adultes à l'université soit relativement important, les données disponibles, issues de plusieurs enquêtes locales et "nationales" mettent en évidence la dimension très réduite de ce phénomène dans les établissements de l'enseignement supérieur. Selon l'estimation faite par les enquêtes sur la présence des adultes à l'université, le nombre de ceux qui sont considérés comme "atypiques" (salariés et/ou âgés de plus de 25 ans) se situe entre 20 et 25 % du total des inscrits (Béduwé C. & Espinasse J.-M., 1995 ; R. Ennafaa, 1992). Tandis que les enquêtes¹ partielles sur l'ampleur de la validation des acquis à l'université ne repèrent que plusieurs centaines d'étudiants. Si on prend en compte les données de quelque lieux de formation supérieure qui pratiquent couramment la validation des acquis (CNAM, Paris 8, Collège Coopératif, ...), on est en mesure de dire que ces données ne reflètent que très partiellement la réalité. Cependant, ces données mettent en relief le décalage notable entre les recommandations instituées (des décrets) et leurs applications sur le terrain. Le circulaire du Ministère de l'Education Nationale du 6 mai 1997 concernant la mise en place d'un dispositif de validation des acquis professionnels et une assistance méthodologique pour aider les établissements à surmonter les difficultés rencontrées dans ce domaine, traduit cet état. Pour M. Farzad et S. Paivandi (1996), ce décalage correspond aux réticences des universités à recevoir des publics "atypiques" qui semblent venir des pratiques pédagogiques très "normatives" qui ne prennent pas en compte la diversification accrue des parcours individuels et la mutation du profil traditionnel des étudiants. La culture dominante à l'université consiste à *offrir des connaissances* dans le cadre de la formation initiale en direction des publics sans expérience professionnelle.

La présence de plus en plus importante d'étudiants adultes à l'université est devenue une réalité de l'enseignement supérieur

en France comme dans d'autres pays de l'OCDE. Si on prend en compte l'origine scolaire et les formations formelles et informelles ou autodidactes suivies par les étudiants adultes, leurs expériences professionnelles, leur trajectoire individuelle et acquis personnels, on constate une diversité considérable de cette population dans son parcours. Ceci conduit à nous interroger sur les motivations qui acheminent ces étudiants "atypiques" vers l'université et la reprise d'études. Car, la reprise d'études universitaires revêt une dimension "anormale", comme le souligne L. Fond-Harmant (1996), une fois qu'un adulte construit sa vie personnelle et professionnelle. Il s'agit d'un *événement* qui dérange "le cours ordinaire de l'existence". Quels sens attribue-t-il au fait d'aller à l'université, de reprendre des études interrompues, d'y apprendre des choses ? Que attend-il de l'université et qu'elle peut être la fonction sociale de la formation des adultes à l'université ? Quelles sont les situations qui encadrent le retour à l'université ? Pour pouvoir répondre à ces questions, je me suis référé à quelque enquêtes qui les traitent d'une façon ou l'autre ².

Continuités et ruptures dans les parcours

À partir des trajectoires dessinées par les étudiants, on observe des "continuités" et des "ruptures" sur les registres de la vie professionnelle et scolaire des enquêtés. Au total, on peut proposer quatre grands types de parcours sans établir les frontières à une précision mathématique :

Parcours discontinu, ce parcours correspond à ceux qui ont interrompu leurs études universitaires, une ou plusieurs fois au cours de leur trajectoire. Ces étudiants sont en situation de reprise d'études après une période d'expériences professionnelles. On observe souvent chez ces derniers une tendance à accumuler des ressources professionnelles et intellectuelles pour acquérir des connaissances complémentaires. On n'observe pas systématiquement un lien direct entre la ou les filières suivies à l'université ou ailleurs et le ou les emplois exercés. D'où, une variété considérable dans la composition de ces parcours (natures d'études et

d'expériences) qui nous invite à refuser les stéréotypes en reprise d'études. C'est très souvent en rapport avec cette homogénéité ou hétérogénéité entre les expériences professionnelles et formations suivies que les étudiants-adultes demandent une reconnaissance et la validation de leurs acquis expérientiels.

Parcours professionnel, ce parcours représente les étudiants qui entrent à l'université pour la première fois, par validation de leurs expériences professionnelles ou les acquis des formations non-formelles (stages, formations particulières non-universitaires). Ils accèdent à l'enseignement supérieur et sont ainsi placés sur une trajectoire de mobilité ascendante par rapport à leur situation actuelle.

Parcours restructuration, ce parcours comprend les étudiants ayant changé leur orientation scolaire ou professionnelle en vue d'une transformation de leur situation ou les individus dont le retour aux études s'opère sur le registre de la vie privée.

Parcours parallèle, ce parcours regroupe les étudiants pour qui le retour aux études s'inscrit dans le cadre d'un projet personnel sans aucune prise sur la situation et pratique professionnelle. La correspondance entre l'activité professionnelle et le domaine d'études universitaires est inexistante.

L'ensemble de ces parcours nous conduit à reconnaître huit configurations différentes selon les trajectoires des étudiants représentant huit formes de continuité ou de reprise d'études universitaires.

Parcours des étudiants

études secondaires	Université		
études secondaires	activités professionnelles	Université	
études secondaires	Université		
	activités professionnelles		
études secondaires	Université	Université	
		activités professionnelles	
études secondaires	activités professionnelles	Université	
		activités professionnelles	
études secondaires	Université	activités professionnelles	Université
études secondaires	Université	activités professionnelles	Université
			activités professionnelles
études secondaires	Université		
	activités professionnelles		

Facteurs intervenants dans la reprise des études

Pour l'étudiant, le choix d'entrer à l'Université, après plusieurs années d'expérience professionnelle et une rupture relativement importante avec la vie scolaire, est une décision qui demande la mobilisation de ses ressources. Il tente de la faire à un moment "idéal", dans un contexte favorable, rendant opérationnel son projet. En étudiant l'ensemble des facteurs objectifs chez l'individu (situation familiale, professionnelle, niveau d'études,...), on constate que selon la personne, la mobilisation de ces rescousses varie considérablement (L. Fond-Hamant, 1996), et sans rapport systématique avec son "capital" incorporé. C'est ainsi que certaines personnes avec parfois des ressources faibles réussissent à optimiser leur capacités et dispositions grâce à une mobilisation très forte. A l'opposé, on trouve ceux qui

malgré des conditions favorables n'arrivent pas à les employer ou à se satisfaire.

Le retour aux études chez l'adulte s'opère sur les divers registres de leur vie. La vie humaine s'impose comme un "cours" entre passé et futur, elle se pose comme interaction entre organisme et environnement. Cette unité vitale doit être comprise dans son hypercomplexité d'auto-éco-ré-organisation permanente (G. Pineau, J. L. Le Grand, 1993). Sur cette trajectoire dynamique quelque repères nous permettent de mieux comprendre le parcours et les itinéraires empruntés. Un des points essentiels est **le milieu famille d'origine** : le poids de la famille comme le milieu d'origine ne correspond uniquement au passé, elle pourrait exercer une influence considérable dans la conduite des individus. Une aide, un conseil au sein de la famille, un frère, une soeur en reprise d'études peuvent être à l'origine des transformations importantes. Le contexte familial étant en rapport avec le milieu social et le modèle culturel dominant, permet à l'individu de construire son rapport au monde et au savoir et d'intérioriser les pratiques éducatives. Au sein de la famille, les trajectoires (personnelles et scolaires) et les positions des uns influencent les autres et font parties des ressources des personnes.

Le milieu professionnel contribue à son tour à la décision du retour aux études. Comme C. Dubar (1996) montre dans ses travaux, l'identité professionnelle des personnes dépend des éléments sociologiques entourant l'environnement du travail. Le fait d'être dans le secteur public ou privé, de pouvoir obtenir une promotion après les études, de valoriser l'acquisition de nouvelles compétences, de favoriser le retour aux études auront des effets considérables sur la décision de la personne concernée.

La vie privée de la personne constitue un autre indicateur pertinent dans la prise en compte des caractéristiques des adultes en reprise d'études. Dans la vie en couple, le poids du partenaire n'est pas négligeable. Les enquêtes sociologiques mettent en évidence le rôle joué par la situation du conjoint dans les activités professionnelles, sociales et scolaires. La décision d'aller à l'Université ne peut pas se faire sans des

"compromis conjugaux" (C. Marry, 1991). L. Fond-Harmant (1996) cherche dans son enquête à voir s'il existe une spécificité de l'organisation de ces familles dont un des conjoints a repris ses études.

Le milieu social auquel la personne appartient et les activités correspondantes (associatives, sportives, culturelles ...) offrent des occasions de socialisation et constituent une source importante d'apprentissage. Les acquis de ces activités collectives ainsi que les relations humaines et d'amitié établies sont les appuis importants dans la trajectoire de la vie de chaque personne.

Scolarité antérieure marque le parcours professionnel et personnel de l'individu. Type et nature de formations suivies (formelle ou non-formelle, initiale ou professionnelle, courte ou longue, universitaire ou non, le niveau atteint ou les diplômes obtenus) ainsi que leur spécificité (interrompues, achevées, réussite ou échec) définissent, au moins en partie, le profil de la personne.

Les événements marquants de la vie comme l'entrée précaire dans la vie adulte, le premier emploi, l'interruption des études, le chômage, le mariage, la divorce, les ruptures, la naissance d'un enfant, les accidents singuliers (une maladie, la mort de quelqu'un par exemple), sont en mesure de provoquer des stratégies de "transactions vitales", à l'origine par exemple de reprise d'études. La position de chaque élément majeure (fin scolarité, première expérience professionnelle, le licenciement,...) dans la trajectoire de la vie pourrait avoir un effet particulier sur telle ou telle décision ou orientation de la personne.

Stratégies des étudiants adultes

Les adultes en situation de reprise d'études se définissent par le sens qu'ils donnent à leur décision. En effet, il s'agit de la finalité sociale des études, leur utilité, et l'affirmation des choix intellectuels et professionnels avec toute leur complexité chez les étudiants-adultes. Les étudiants s'engagent dans un rapport d'utilité à leurs études qui prennent un sens dans la perspective des projets d'avenir.(Dubet, 1996). Les étudiants-adultes se définissent par les espérances professionnelles de

promotion (améliorer ou stabiliser la situation actuelle) ou d'insertion professionnelle. Cette dimension de l'expérience étudiante s'accorde ou, au contraire, entre dans une tension avec un autre pôle dans l'expérience étudiante c'est-à-dire la "vocation" ou l'intérêt intellectuel pour les études universitaires. Ce rapport au savoir peut être considéré comme "une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu et les processus ou produits du savoir" (B. Charlot, 1996).

Ces deux dimensions, le rapport à la connaissance et la dimension professionnelle ou utilitaire des études, participent à l'image de soi et les étudiants doivent les gérer. La manière dont les étudiants conduisent cette gestion dépend largement de leurs trajectoires antérieures. Les études universitaires prennent un sens ou une utilité si l'étudiant inscrit son travail universitaire dans un parcours ou dans la réalisation des projets plus ou moins explicites.

L'analyse comparée des résultats de plusieurs enquêtes fait émerger plusieurs stratégies chez les étudiants adultes :

L'insertion professionnelle : ce type de parcours tient à ce que la scolarité soit en prise sur la réalité professionnelle. Il s'agit toujours d'un comportement utilitarisme (C. Grignon, 1971) : les étudiants de ce groupe apprécient la filière d'études parce que selon eux, elle entretient des rapports évidents avec la profession envisagée. Ce sont les étudiants qui considèrent la discipline d'études comme la possibilité d'apprendre le métier visé. Certains découvrent dans leurs études un espace qui correspond aux attentes de leur personnalité. Dans certains cas, le sentiment de l'investissement intellectuel dans le projet existe faiblement ou est en train de naître, donc en rapport asymétrique avec deux autres aspects. C'est pour cette raison qu'ils ne dissocient pas le présent et l'avenir quand ils parlent de leur choix.

Cependant, on trouve également ceux pour qui les deux dimensions concernant le sens des études universitaires (le projet professionnel et l'intérêt intellectuel) coexistent. En fait, ce sont les étudiants pour qui l'articulation de ces deux aspects s'effectue sur un "continuum de représentations, de sentiments et de projets". La notion de vocation doit se

comprendre ici dans son acception weberienne, comme la réalisation subjective de soi dans une activité professionnelle. La vocation reflète le sentiment d'accomplissement dans les études universitaires et dans l'accès au savoir au sens large. En effet, c'est par ses études que l'étudiant affirme sa personnalité.

La réorientation, l'ajustement du projet professionnel :

La filière d'études choisie ne faisait pas partie du projet initial des étudiants de ce parcours. Ils ont été obligés de changer leur filière d'études initialement engagée, souvent suite à un échec ou une déception. Dans la majorité des cas, les étudiants réduisent leurs ambitions

Le choix des étudiants doit être souvent considéré comme un choix négatif orientant vers ce qui semble *"le moins éloigné de l'idéal visé"* (Dubet, 1996, p. 245). Ils doivent se résigner et se trouvent obligés à *"un travail parfois douloureux d'ajustement des espérances"* selon l'expression de D. Lapeyronnie (1992). Les étudiants dissocient ainsi l'intérêt culturel et la rentabilité de leurs études.

À la recherche d'un diplôme intermédiaire : cette conduite s'observe chez les étudiants pour qui le choix de la filière d'études, a priori, a un sens pragmatique visant à atteindre l'objectif principal, l'obtention d'un diplôme. Ce sont les étudiants pragmatiques avec souvent un projet professionnel plus ou moins précis. Leur choix universitaire s'inscrit dans une logique de gestion de la carrière; c'est pourquoi ils ont un rapport à la formation strictement utilitaire. Le diplôme est très souvent, pour eux, un simple moyen pour atteindre d'autres objectifs. C'est l'aspect "tactique" (Liétard, p 55) qui caractérise le mieux ce type de parcours.

La promotion sociale et professionnelle : cette catégorie trouve dans ses études un moyen d'ascension sociale, mais aussi un moyen de développer sa personnalité. L'inscription dans une filière à l'université constitue un choix "cohérent", une suite logique des études déjà effectuées ou des expériences professionnelles acquises dans ce domaine. Les études sont considérées comme la possibilité de développer des connaissances théoriques et pratiques mais également

d'obtenir un diplôme universitaire plus élevé pour accéder à un statut professionnel supérieur. Ce groupe comprend ceux qui tentent de changer leur situation actuelle en satisfaisant aux conditions nécessaires exigées par l'institution.

L'enrichissement de ressources professionnelles et intellectuelles : Les étudiants de ce parcours cherchent à développer leurs savoirs, à acquérir des compétences complémentaires à celles qu'ils possèdent déjà, à acquérir des connaissances leur permettant de mieux comprendre leur environnement de travail, à prendre du recul en se cultivant, mieux réaliser leurs tâches professionnelles. Il s'agit d'un choix "cohérent", une suite logique des études et des expériences professionnelles entreprises par l'individu dans le même domaine. Pour ceux qui sont dans la logique de continuité par rapport à leurs activités professionnelles, la reprise des études prend un sens particulier comme l'indique C. Dubar (1996, p 231) : *"vouloir comprendre, en savoir plus, interroger, se documenter constituent autant d'expressions de leur acte d'appartenance"*.

La construction du projet professionnel : Ce groupe comprend les étudiants qui en arrivant à l'université, ont une représentation floue et vague de la direction dans laquelle ils voudraient évoluer. Ce sont ceux qui sont souvent en chômage. Ils hésitent encore, tout en s'inscrivant à l'université, entre plusieurs voies et les études sont comme un refuge temporaire. On pourrait dire que ces étudiants ont une orientation professionnelle "molle" (M. Correia, 1996). Ce n'est pas l'acquisition de compétences en tant que telles qui est recherchée par la formation, mais plutôt la construction d'une orientation professionnelle. La formation est un terrain d'expérimentation "sans risque" de cette orientation.

L'accomplissement personnel ou l'obtention d'un diplôme sans un projet professionnel : une catégorie des étudiants interrogés cherche à développer leurs connaissances théoriques, c'est le cas d'étudiants inscrits en Sciences Sociales et en sciences humaines et dans les disciplines artistiques.

La **commodité** : on observe la présence de candidats qui ont choisi de poursuivre des études supérieures par commodité. Ce sont souvent des gens qui ne sont pas satisfaits dans l'institution où ils travaillent, ils se sentent très fatigués, ils cherchent à faire autre chose, mais en même temps, ils ne veulent pas démissionner de leur postes. Ils ont ainsi choisi l'Université en bénéficiant des congés de formation offerts par leur employeur;

Comme on a pu observer à travers les huit stratégies, dans le cas de certains il s'agit sans doute d'une formation initiale; pour les autres cette reprise entre dans le cadre de la formation permanente. Cependant, entre ces deux catégories, on peut penser à ceux qui sont en reprise d'études, pour qui l'inscription à l'université ne signifie pas la formation continue au sens propre du terme, mais plutôt comme "une formation initiale universitaire en cours d'emploi (une formation continuée), adossée à la maîtrise d'une pratique" (Charlot, 1993, p. 22) ou une formation "post-initiale" étant donné que l'enseignement dispensé ne représente pas toujours une "formation pointue".

Ce qu'on peut observer dans cette étude est selon B. Liétard (1996, p 41) la logique "de continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes". En effet, dans la société post-moderne l'éducation ne s'achève plus avec la jeunesse. L'individu doit mettre en cause sa maturité sociale et culturelle et celle-ci devient un objectif constant pour chacun (G. Lapassade, 1997). Dans une société mobile à culture ouverte, l'homme n'est plus achevé à l'adolescence ; il est, durant toute sa vie, en voie d'achèvement. Il peut apprendre à tout âge et mutations de la société et de la culture l'incitent à conserver devant le monde le sens de curiosité d'enfant.

Compte tenue de la situation actuelle, c'est une évidence que la présence d'adultes à l'université (un quart selon les estimations) pose un ensemble de questions sur la mission de l'Université en France concernant la formation post-initiale et continue et la mobilité professionnelle et sociale des individus. Il va de soi que la perspective d'éducation continue, portée par un projet éducatif produisant de la mobilité et aidant les

individus à se construire une certaine cohésion de trajectoire et d'identité ou "une logique de régulation biographique" (L. Fond-Harmant, 1996) constitue une des problématiques les plus importantes de l'enseignement supérieur universitaire en France. Ce que. Il ne s'agit pas de cas isolés mais récurrents sur le plan éducatif, au point de constituer des figures typiques du retour aux études. Une nouvelle tendance qui s'inscrit dans une logique de re-flexibilisation du cycle de vie, se dégage depuis plus d'un quart de siècle. Cette orientation émergente, est inhérente aux transformations de la vie professionnelle (alternance de périodes de formation-emploi-chômage...), comme celle de la vie familiale différemment de l'âge du mariage et de la procréation, développement des séparations et remariages...).

La reprise d'études universitaires provoque souvent une réorganisation profonde de la vie des étudiants adultes. Dans la mesure où la nouvelle situation de l'individu modifie ses rapports avec le monde du travail ainsi que la formation, cette évolution se manifeste comme un révélateur des dynamiques identitaires (la joie de retrouver le chemin du savoir) . Compte tenu de la durée de la formation (pas très courte comme c'est le cas des stages professionnels), l'université pourrait placer l'individu dans une situation de transition qui a un effet de transformation identitaire forte sur lui. C'est pourquoi, l'université contribue à la "restructuration biographique" chez ces étudiants.

La diversité des types d'apprentissage montre que la forme traditionnelle de scolarité laisse progressivement la place à des scénarios extrêmement divers. Les trajectoires dynamiques et variées qui se substituent à la linéarité et à la juxtaposition traditionnelles mettent en évidence une des dimensions de la démocratisation de l'éducation et le sens du développement actuellement en cours avec la multiplication des lieux, des moyens et des temps de la formation. Le rôle joué par le diplôme et la certification actuellement, pour accéder à des fonctions de travail surtout pour ceux qui visent le secteur public, influence certainement cette tendance. Mais c'est un mouvement qui dépasse largement le simple fait de certification et qui trace le chemin de l'éducation et de la formation dans les années à venir.

Notes

1. Voir par exemple les résultats de l'enquête présentée lors du colloque sur la validation des acquis organisés par le Ministère de l'Education Nationale en décembre 1996 ou l'enquête de N. Terrot publiée lors du Symposium international à l'Université de Rennes 2 en décembre 1992 ou l'enquête de M. Farzad & S. Paivandi à Paris 8 parue dans la revue *Pratiques de formation/Analyses* (1994).

2. Les enquêtes consultées sont les suivantes : L'enquête biographique sur les conditions objectives de la reprise d'études (L. Fond-Harmant, 1996), La reconnaissance des acquis et la validation des acquis à l'université (M. Farzad & S. Paivandi, 1994), Le sens des études en sciences de l'éducation (S. Paivandi, 1997), Les études universitaires de sciences de l'éducation en France, en 1990 : structures, contenus, public. Université de Bourgogne-IREDU/CNRS (Duru-Bellat M., 1992), Les travailleurs sociaux à la fac (M. Farzad & S. Paivandi, 1995), Nouvelles trajectoires sociales et professionnelles et usage de la formation universitaire (L. Fond-Harmant, 1996), La vocation d'autodidacte (Fosse-Poliak C., 1992), L'enquête de M. Farzad sur les étudiants du Collège Coopératif de Paris (1997).

PROFIL D'AUTO-ORIENTATION

Par Jean -Luc DUMONT

Introduction

La recherche-action comme intervention efficace dans les domaines du social et de l'éducatif, a été notre thème général pour présenter, dans le numéro précédent de cette revue, une approche originale : la *Méthode du profil expérientiel* ¹ ainsi que ses principes et fondements théoriques ².

Nous affirmions que cet outil permettait aux professionnels de l'éducation et du social de répondre, en partie, à des questions cruciales qui se posent à eux, aujourd'hui. Ce sont, d'une part, l'orientation des élèves du secondaire vers le supérieur et d'autre part, la constitution du projet professionnel pour certaines catégories de personnel (notamment par voie de "préqualification dans les métiers du social" ainsi que dans le secteur "Insertion").

Le choix de ces terrains a été également déterminé par notre pratique d'enseignant dans le secondaire et d'intervenant dans des Instituts de travail social. Il apparaît, d'ailleurs, assez clairement que ces espaces s'interpénètrent de fait ; le social est une préoccupation des élèves et des étudiants sur fond de crise et l'orientation maîtrisée, apparaît comme une priorité dans la gestion des formations que dispensent les Instituts de travail social.

S'orienter c'est reconnaître et valider ses acquis

Notre objectif, dans cet article, est de reprendre, sommairement, quelques éléments de la *méthode du profil expérientiel* en indiquant comment ils peuvent être des principes directeurs pour la conception d'un outil d'auto

orientation des élèves ³. Notre approche centré sur l'expérience du sujet nous met d'emblée en position de soutenir que s'orienter c'est reconnaître et valider ses acquis, puisque le travail révélateur du projet contribue principalement à cette reconnaissance et à un repérage des stratégies possibles.

I. L'ADMINISTRATION DU PE

Une rencontre

La méthode du Profil expérientiel est, en premier lieu, une rencontre entre deux personnes, entre deux sujets-acteurs. A ce titre il ne peut y avoir de règles précises et systématiques sur la façon dont doit se faire cette rencontre ou sur la question de ce qui fait qu'il y a rencontre. C'est pourtant à ce moment que les deux personnes se présentent, reconnaissent plus ou moins précisément leurs rôles et place dans le cadre d'un échange ou d'une complémentarité à mettre en jeu par *co-opération* ⁴. La rencontre est donc une condition fondamentale, mais rien ne la détermine a priori, elle peut se faire dans des cadres institutionnels ou non ; Elle permet la formulation d'une demande.

Formulation d'une demande

Telle que nous l'avons déjà présentée, la Méthode du PE dans son application individuelle est une méthode de bilan personnel. Dès lors, on comprend que c'est le sujet qui doit en formuler la demande, comment y parvient-il ? Cette question nous renvoie à la *qualité de la rencontre* et donc aux positions qu'occupent les acteurs concernés dans leur relation.

La demande exprime un motif en fonction duquel l'entretien se fera et qui détermine des objectifs à atteindre : "voir où j'en suis", "faire le point", "savoir comment relier et concrétiser mes envies", "prendre des décisions et m'y tenir pour déboucher sur des continuités", "savoir où je vais", etc. Tels sont quelques exemples de motifs ayant donné lieu à des entretiens. Avant de procéder à l'entretien, il faut toujours en rappeler le motif et ne pas le perdre de vue.

II. DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Quand les conditions préliminaires à l'entretien sont remplies, le praticien présente la grille composée de cases dans lesquelles il reproduit, telles quelles, les informations essentielles livrées par le sujet. L'opération doit aboutir à l'émergence d'un projet en articulant de façon cohérente et sensée des aspirations exprimées par le sujet et des savoirs mobilisables dans une action.

Non directivité

Le sujet parle librement des événements de son existence et raconte comment il a vécu telle ou telle situation qu'il choisit d'évoquer. Il doit surtout essayer de communiquer ce qu'il a tiré de toute expérience qu'il considère comme importante pour lui, ce point essentiel est indiqué au sujet, au début de l'entretien, et lui est éventuellement rappelé.

Ces consignes constituent quelques contraintes, cependant il nous semble possible de qualifier un tel entretien de non directif, car même s'il existe une grille pour collecter les données, les thèmes que le sujet aborde sont très larges et choisis par lui. En outre, il n'y a pas d'ordre obligé ; l'entretien peut d'abord évoquer l'enfance du sujet ou sa situation présente, ses aspirations ou son vécu, sa formation ou sa vie sociale, etc.

Collecte des données

Il n'y a pas de face à face entre les deux "opérateurs" de l'entretien (contrairement à la situation classiquement définie). Ils sont disposés en quinconce, devant une table, la grille étant placée sur l'angle de table qui les sépare.

S'il le désire, le sujet peut participer à la collecte des données : au fur et à mesure qu'elles s'inscrivent sur la grille, les informations font apparaître des récurrences entre les différents thèmes de l'entretien matérialisés par la structure de la grille (par exemple la *situation familiale*, le *vécu de la*

formation, les aspirations relatives à l'emploi, etc.), amenant le sujet à être attentif à ce qui est retranscrit, par suite au contenu écrit de sa parole.

Bien plus, même si le sujet n'en maîtrise pas immédiatement toutes les dimensions, l'outil lui est présenté et, en quelque sorte, "livré" ; il peut s'en saisir, le prendre en charge complètement comme dans le cas de Dominique qui, s'étant totalement investi dans l'opération, finit par mener lui-même l'entretien et mettre à l'écrit son propre discours ⁵.

Entre écrit et oral

Dans ce type d'entretien, s'établit, progressivement, un jeu entre l'écrit et l'oral rendant possible, chez le sujet une distanciation par rapport à son expérience. C'est dans ce processus que s'élabore ce que nous appelons le "*savoir expérientiel*". L'expérience peut être comprise, ici, comme l'ensemble des événements de la vie du sujet à partir desquels ces savoirs sont produits, mais non encore réellement identifiés

Si le lecteur se reporte aux schémas de l'article du dernier numéro de *PEPS*, cité ci-dessus ⁶, il comprendra que les données constituant le corpus, à partir duquel l'identification et la reconnaissance des savoirs se réalisent, ne sont pas homogènes. On distingue, dans l'existence du sujet, des événements bruts : faits, lieux, dates (*situations*), l'impact qu'ils ont (ou ont eu) sur lui (*vécu*). Il faut ajouter le désir, le rêve (*aspirations*) qui compense ce qui a été vécu de façon insatisfaisante. Enfin, soulignons l'importance des *savoirs tirés de l'expérience*.

La reconnaissance des (savoirs) acquis

Si les savoirs résultent d'une formalisation nécessitant une prise de distance par rapport à l'expérience, leur émergence démontre du même coup la possibilité d'une reconnaissance des acquis. Ainsi notre démarche vise justement à appréhender le processus par lequel chacun exploite ses différentes expériences dans un cadre institutionnel ou non, que ces expériences renvoient à un contenu ou aux circonstances qui

ont accompagné l'acquisition de ce contenu. La reconnaissance des acquis implique donc l'identification du *mode d'acquisition* des savoirs qui peut varier selon les individus. Il nous est difficile, dans les limites étroites de cette contribution, de présenter une étude de cas et un bref exemple serait peu significatif sorti de son contexte. Signalons cependant que la reconnaissance des acquis ne correspond pas, de notre point de vue, à la seule prise de conscience, par le sujet de son mode de formalisation et de capitalisation des savoirs, l'autre est également actif dans l'opération et si, en dernière analyse, la véritable reconnaissance est celle du sujet par lui même, elle a pour condition de possibilité la reconnaissance d'autrui.

L'opération du P.E. et l'émergence du projet

L'opération du PE n'aboutit à un projet clairement formulé que lorsque le sujet passe d'un état où il dépend d'éléments extérieurs (situations qu'il subit et auxquelles il se soumet) à un état où il devient capable de recomposer cette histoire en y réinvestissant son expérience à valider dans des actions.

Nous ne nous exprimerons pas, ici, sur l'analyse des données, ni sur le suivi en vue de s'assurer de la mise en oeuvre effective du projet. Nous nous réservons, sur ces sujets pour un prochain article. Notre objectif serait plutôt de nous demander, maintenant, si la méthode du P.E. peut être opérante sur le terrain de l'orientation des jeunes.

III. UN OUTIL POUR ORIENTER ?

Le *Profil d'auto orientation*, qui s'inspire de la méthode du PE, en est encore au stade de l'expérimentation. Il résulte de la collaboration étroite entre un CIO (*Centre d'Orientation et d'Information*) et des enseignants soucieux de proposer aux élèves des éléments pour réfléchir sur le sens à donner à leur parcours et des repères pour s'orienter professionnellement (donc également par rapport à des filières de formation).

Un "carnet de bord"

Cet outil a été conçu pour *accompagner une démarche personnelle* de bilan et d'orientation. Il se donne pour objectif d'aider le jeune qui l'utilise à gérer lui-même, avec plus de rigueur, son parcours en constituant une sorte de "journal de bord" qui permette de faire le point comme lors d'une traversée en bateau. Cette image n'est, finalement, pas si éloignée de la réalité ; le passage dans l'enseignement supérieur est une aventure vers une terre peu connue des élèves et même des étudiants au cours de leur première année, voire de leur deuxième année de 1er cycle universitaire.

Ce carnet de bord guidera le jeune dans ses recherches. Il est strictement confidentiel et personnel. Bien plus, le bilan ainsi réalisé à l'aide de cet outil, peut être utile, comme nous venons de le suggérer, après orientation dans une filière de l'enseignement supérieur, notamment durant les deux premières années d'études.

L'élève peut-il décider de son orientation ?

L'orientation est un choix et une décision, elle exprime des *aspirations* et se donne des repères relativement à l'image que l'élève a de lui-même, image qui se constitue et prend sens dans son histoire personnelle. Cette décision d'orientation, il la prend aussi en fonction des *ressources* (culture, acquis scolaires, aptitudes, expérience personnelle), que lui reconnaissent ses professeurs, ses amis, son entourage.

Ensuite, il se détermine en rapport avec la connaissance qu'il a des situations dans lesquelles ses ressources vont pouvoir être actualisées et valorisées de façon à correspondre au mieux à ses aspirations (environnement professionnel, conjoncture économique, intérêt des formations proposées dans l'enseignement supérieur).

Enfin l'élève a en tête des *stratégies* à développer pour mobiliser ces ressources. En effet, l'élève cherche à s'intégrer au système et à optimiser ses investissements scolaires. L'orientation apparaît ainsi comme un *parcours* difficile qui débute de plus en plus tôt dans le cursus scolaire et qui utilise des repères souvent mal identifiés.

Voilà pourquoi nous proposons aux jeunes scolarisés, ou entrant à l'université, d'utiliser ce carnet en écrivant leurs réponses dans les espaces réservés à cet effet et éventuellement, s'ils en ressentent la nécessité, en ajoutant des feuilles de papier.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, et en rapport étroit avec l'esprit de la méthode du PE, trois grands axes regroupent l'ensemble des questions, ce sont :

1 *les ressources*, 2 *les aspirations* et 3 *les stratégies*.

Une réflexion nécessaire

La réflexion du jeune portera - une fois qu'il aura répondu à l'ensemble des questions - sur les rapports entre ses *ressources* et ses *aspirations* (ces rapports constituent son *projet*). Le travail de l'élève ne devra pas s'arrêter là, mais consistera également à voir quelles *stratégies* lui semblent pertinentes pour aboutir à la réalisation de son projet. Cette démarche peut être rédigée sur la dernière feuille blanche du "carnet de bord". Considérons, maintenant, quelques éléments de l'outil que nous présentons ?

Histoire de vie scolaire

Tout d'abord le sujet de relate son "histoire scolaire", les périodes ou moments précis qui ont marqué cette histoire, les difficultés éprouvées, les intérêts, les découvertes... Ensuite les orientations choisies ou imposées dans son cursus en essayant d'en comprendre les raisons les plus évidentes, bref l'expérience de l'élève. Précisons, ici, que cette expérience peut être scolaire ou extra scolaire.

Nous cherchons également à ce que le sujet perçoive le décalage - s'il existe - entre la voie ou la filière qu'il souhaitait et celle où il a été effectivement admis au cours de sa scolarité. Même interrogation pour ce qui concerne les effets de ce décalage en terme de rendement scolaire, de rapport au savoir et à la culture scolaire (dans le cas où les choix du sujet n'ont pas été pris en compte, y a-t-il eu persistance du désir ou, à l'inverse, changement en conformité avec la décision administrative ?). Une brève auto-évaluation de l'itinéraire

scolaire est suggérée (réussite personnelle, satisfactions, interrogations...)

Intérêts, aptitudes

Élément pour un bilan : les aptitude que le sujet pense avoir ; un tableau pour faire le point sur son sens de l'organisation, son rythme d'activité, sa rigueur, son efficacité, capacité d'analyse, imagination, etc. Sur un autre tableau figurent les disciplines scolaires. Le sujet doit, en effet, prendre conscience, le plus clairement possible, du degré d'intérêt qu'il a pour telle ou telle discipline, ainsi que son niveau, mais on lui demande également de faire un "*inventaire des expériences extra-scolaires*" dans différents secteurs (associatif, professionnel). Évaluation de ces expériences (ce qu'elles lui ont appris).

Connaissance de l'environnement

Il n'est pas possible de négliger la connaissance de l'environnement professionnel dans lequel s'inscrit le projet de l'élève ainsi que de la conjoncture économique. La connaissance de l'enseignement supérieur et de son fonctionnement peut être aussi testée.

Stratégies d'orientation

Les "stratégies" des jeunes sont variées. Les C.I.O. (Centres d'information et d'orientation) conseillent d'en adopter plusieurs (au cas où la première idée s'avérerait irréalisable). Nous pensons qu'un outil précis permettrait d'en faire l'économie et de viser plus juste, en outre, cette attitude est contraire à notre conception selon laquelle il ne peut y avoir, à proprement parler, de "projet de remplacement" d'autant plus que, dans ce cas, il peut y avoir confusion entre le projet et le moyen de réaliser ce projet.

Conclusion

L'entreprise apparaît fort difficile à mener, pourtant il y a une parenté singulière entre l'approche clinique (même si son objet reste sociologique) des histoires de vie et la pratique

d'orientation ; ce sont deux démarches productrices de sens, mais elles interviennent dans des situations différentes. En effet, à qui l'élève adresse-t-il sa demande ? Aux établissements qui ne les connaissent qu'à travers quelques notes et de brèves appréciations, aux conseillers d'orientation souvent peu en rapport avec les enseignants et manifestement déconnectés des établissements où pourtant ils interviennent. Il adresse sa demande également à ses professeurs qui n'ont pas réellement les moyens de l'accompagner dans son orientation, bien qu'ils seraient les mieux placés pour faire que la relation pédagogique soit une "*orientation permanente*".

Dans tous les cas, on voit bien que la demande de l'élève ne peut être traitée comme dans l'entretien non directif décrit plus haut où l'on travaille "centré sur le sujet". En orientation, l'"opérateur" risque de consister souvent en une forme de sélection qui s'applique en fonction des places disponibles, ou bien une administration qui attribue arbitrairement des places laissées vacantes lesquelles ne correspondent pas toujours exactement aux choix de formation faits par les élèves.

Voilà pourquoi la mise en place d'un "*profil d'auto-orientation*"⁷ qui créerait les conditions, pour les jeunes, d'un apprentissage de l'autonomie, nous semble être une priorité, au moment où un grand nombre d'entre eux s'égarent dans des filières de l'enseignement supérieur qu'ils n'ont pas vraiment choisies et où "ils ne s'y retrouvent pas". La conséquence est qu'ils vont souvent "échouer", faute de *motif* pour réussir.

Notes

¹ Marie-Claude Saint-Pé, Jean-Luc Dumont : *Méthode du profil expérientiel*, Lausanne, Far Éditeur, 1990.

² J.-L. Dumont : "Les projets de vie", in *PEPS*, n°52-53.

³ Pour ce qui concerne le social, une adaptation de la méthode est en cours d'élaboration. Des échanges ont eu lieu et nous ne pouvons, avant d'avoir eu d'autres discussions avec nos interlocuteurs et partenaires, nous autoriser à produire une synthèse qui ne soit pas le fruit d'un consensus.

⁴ Ou double "*opération de l'autre et opération par soi-même*" par laquelle Hegel définit le mouvement dialectique de la conscience comme être reconnu par autrui. (*Phénoménologie de l'Esprit*)

⁵ *Méthode du profil expérientiel*, pp. 21 à 36.

⁶ pp. 57, 59 et 63.

⁷ Ce à quoi nous travaillons en ce moment.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS : LEVIER DE L'INSERTION

Par Émile GAGNON

Le combat pour l'emploi et contre l'exclusion est d'abord un combat pour la reconnaissance de l'individu, de chaque personne, afin que chacune et chacun puisse investir une part, sa part de territoire dans l'emploi ou l'activité.

La règle du jeu qui privilégie le critère du ou des diplômes acquis pour mettre pied sur ce territoire, prend en compte aussi, aujourd'hui, nos acquis de tous les jours, car l'expérience, les occasions d'apprentissages tout au long de la vie, en tout lieu, en toute circonstance, enrichissent, entretiennent, diversifient ou renouvellent notre patrimoine de compétences.

Ils dessinent les singularités, les mille facettes et couleurs de notre "manteau d'Arlequin". Ils permettent d'afficher et revendiquer notre identité professionnelle...

Cette mine et cette force de nos acquis individuels méritent d'être mises à jour, entretenues, et exploitées car, confrontées aux demandes et logiques d'un territoire, d'une entreprise, d'un secteur économique, d'un bassin d'emploi, d'une collectivité locale... etc., dans leur dynamique de développement ou dans leurs tentatives d'adaptation ou de mutation, elles en constituent une des clés d'entrée, de négociation, d'ajustement, de mobilité et d'insertion.

Ce différentiel ou cette problématique d'écluse entre potentiel d'action de l'individu et potentiel d'accueil du champ économique et social donnent à la validation et à la reconnaissance des acquis un relief et un rôle nouveaux à l'ère du troisième millénaire pour réduire les limites des inégalités face au travail, repousser les frontières de l'exclusion, rendre

leur dignité à celles et ceux qui en sont privés. Encore faut-il que ces principes de validation, de reconnaissance des acquis, s'ils sont centrés sur l'individu, ne l'isolent pas davantage en accentuant sa seule responsabilité sur son propre sort. Pour réduire cette "fracture sociale" persistante ne doit-on pas développer une plus grande solidarité en promouvant l'usage social des systèmes de reconnaissances sur des bases mieux institutionnalisées ? Ce qui est acquis pour la validation des acquis peut-il être étendu à la reconnaissance des acquis ?

Le diplôme, comme principe premier de l'égalité des chances.

Le principe qui sous-tend la validation des acquis s'inscrit dans l'esprit de "nouvelle égalité des chances" de la Déclaration des Droits de l'homme et du Citoyen en 1789 dont nous pouvons citer les articles 1 et 6 : *"Les hommes naissent et demeurent égaux. La loi est la même pour tous. Tous les citoyens étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autres distinctions que celles de leurs vertus et talents"*.

Ce principe d'égalité des chances face aux fonctions sociales et à l'emploi qui s'est concrétisé tout au long des 19ème et 20ème siècles au travers de la construction d'une École publique pour tous et l'élaboration progressive des conventions ou accords collectifs du travail. Diplômes, titres et grades sont, veulent être, les pierres angulaires et les garants, mètres-étalons de la méritocratie sociale, de la négociation collective, des classifications professionnelles et de l'échelle des salaires.

S'agissant de la délivrance d'un diplôme ou titre homologué par une autorité habilitée par l'État, le positionnement selon une classification professionnelle (définie par une convention collective du travail ou une commission nationale paritaire de l'emploi d'une branche professionnelle) on peut définir la validation des acquis comme "la procédure entreprise en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis et de l'acte officiel par lequel ces acquis sont reconnus" (AFNOR).

La validation des acquis s'inscrit donc dans le domaine de la légitimité sociale et de la négociation collective. Les procédures arrêtées par les services valideurs au nom de l'État et/ou les branches professionnelles à travers un système réglementé et des instances paritaires habilitées donnent toute leur valeur sociale, institutionnelle, professionnelle, nationale aux diplômes, titres et certificats.

La reconnaissance des acquis: tous égaux, au-delà de nos différences ?

Toutefois ce système de validation des acquis, même s'il a bénéficié d'améliorations utiles (système des unités capitalisables, validation des acquis professionnels...) reste insuffisant, dans le contexte actuel, économique, social et culturel pour traduire la réalité des acquis de chaque individu, notamment pour les plus fragilisés d'entre eux, refléter leur identité et leur valeur professionnelle, et ainsi leur permettre de franchir les étapes de la vie active, "comme les autres".

Aujourd'hui l'école et le système de validation sont loin de jouer leur rôle traditionnel "d'ascenseur social" et, deux cents ans après, les objectifs des principes de 1789 visant à substituer aux hiérarchisations dues à la naissance, une hiérarchisation dues aux "vertus et talents" sont loin d'être atteints : un jeune issu d'un milieu modeste n'a toujours guère plus d'une chance sur dix d'être mieux diplômé qu'un enfant de cadre ou de chef d'entreprise.

Les exigences du marché du travail, les conditions de la transition école à la vie active (on continue d'apprendre toute sa vie), l'ensemble des mutations et enjeux d'ordre économique et social ont bouleversé les règles établies et relativisé l'aune du diplôme "mètre-étalon." ou "sésame emploi". De cette situation de faits actuelle, mise en évidence par la rapport de Virville, découle la proposition de développer une "méthode souple et adaptable, socialement reconnue, de reconnaissance des compétences".

Aujourd'hui, une variété de démarches et pratiques en reconnaissance des acquis.

Depuis deux décennies déjà des démarches et pratiques en reconnaissance des acquis ont été suscitées, expérimentées, formalisées. L'une d'elles, le bilan de compétences, a même acquis force de loi.

À la rescousse des systèmes de validation, impuissants à rendre compte de toutes les situations individuelles au regard de la formation, des nouvelles qualifications, des évolutions continues du marché du travail, les pratiques de "reconnaitances des acquis", encouragées par l'État, sont devenues progressivement les alliées naturelles de la politique et des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle à la faveur des années 80-90.

En reprenant la définition d'AFNOR, "la reconnaissance des acquis correspond à la prise en compte du capital en formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui (prestataire de formation, employeur, etc.)" ou, en faisant écho à l'un des slogans des années 80, "il s'agit pour l'individu de mieux se connaître pour se reconnaître et se faire reconnaître", on peut citer les pratiques et démarches plurielles qui ont vu le jour alors ou depuis:

- le bilan de compétences, consacré par la loi du 31/12/91, au terme de l'expérimentation menée par l'État puis de la généralisation des CIBC en 1989.
- les portefeuilles de compétences, sur la recommandation de la DFP en 1986, sont devenus une pratique sociale identifiable, comme produit du bilan, comme mode de gestion des compétences, de la formation, du parcours professionnel ou en amont d'une étape de validation.
- la démarche "histoire de vie" ou autobiographique.
- l'usage plus courant, voire réglementé, des attestations de compétences acquises à l'issue d'une formation ou d'une expérience professionnelle,

- les acquis professionnels reconnus dans le cadre d'accords d'entreprise ou de branches, les conventions collectives, ou dans les pratiques de gestion préventive des compétences,
- les démarches d'orientation active (entretien, session ou module d'orientation approfondie, cercles de recherche d'emploi, cellules de reconversion..)
- les démarches initiées par les "arbres de compétences" ou par les "réseaux d'échanges réciproques de savoirs".

Dans tous les cas, l'une ou l'autre de ces démarches relève de l'insertion, au sens large, qu'il s'agisse des demandeurs d'emploi ou des salariés, en terme d'orientation, de qualification, de reconversion, de requalification, d'adaptation.

Leurs réalités ont été progressivement révélées et imposées là où précisément les systèmes ou procédures de validation faisaient provisoirement défaut, notamment :

- la reconnaissance de l'expérience, qu'elle soit personnelle, sociale ou professionnelle, au travers des apprentissages de tous les jours, l'apprentissage "en direct" tout au long de la vie, en dehors des lieux académiques, hors scolarité. De l'autodidacte au système D, en passant par les "unités de première expérience professionnelle", les mille et une situations d'activités, d'initiatives, de responsabilités, individuelles et/ou collectives, forgent les compétences et les acquis utiles pour demain.
- corollairement à l'apprentissage expérientiel, le développement des dispositifs ou des formations en alternance, comme sas entre l'adolescence et la vie adulte, comme meilleure transition et adéquation formation-qualification-travail, mettent l'accent sur des formes de reconnaissance plus immédiates, sur les lieux de travail, jusqu'alors insuffisamment repérés comme source d'apprentissage. Plus en prises sur l'identification et l'évaluation des nouveaux acquis, ces occasions de reconnaissance font le lien entre les apprentissages pratiques, en situation concrète, "sous tutorat" et les apprentissages formels supervisés par un formateur.

Parmi toutes les tentatives ou opérations récentes qui ont fait brèche ou marqué des avancées significatives dans ce domaine des formations alternées "la mission Nouvelles Qualifications" a bien mis en évidence les éléments-clé de cette problématique de reconnaissance et de la validation des acquis autour de :

- comment faciliter l'explicitation des savoirs acquis au travers de l'expérience pratique afin d'en faciliter la transférabilité ?

- en quoi certaines formes d'organisation du travail sont-elles plus propices que d'autres à un développement des compétences et au développement personnel ?

- dans ces conditions, quelles autres formes de reconnaissance des acquis, plus transparentes et moins sélectives, peuvent-elles être utilisées à l'égard des personnes ayant des difficultés à raisonner de manière formelle ? Ou encore, comment rendre compte des connaissances et compétences, appréciées "en action", sans les couper de leur contexte d'exercice, c'est-à-dire des dimensions et finalités de l'activité, des conditions dans lesquelles elles s'effectuent ?

Un premier bilan de la reconnaissance des acquis.

Au terme de ces vingt premières années expérimentales on peut souligner les principes communs (définitivement conquis ?) qui portent les démarches de reconnaissance des acquis comme les effets qu'ils provoquent au bénéfice de l'insertion des personnes :

- le premier principe doit être centré précisément sur la reconnaissance de la personne, par ses acquis, la mise en relief de son identité, forte de ses singularités, potentialités, valeurs, talents et compétences : la reconnaissance des acquis est d'abord au service de l'individu, des individus, tous égaux et différents, acteurs, porteurs et passeurs de leurs savoirs. (Encore qu'au delà du discours la dure réalité économique pèse de tout son pouvoir et privilèges).

- Le second principe découle du premier et il repose sur des règles déontologiques fortes : dans toute démarche de

reconnaissance des acquis chaque individu reste maître de son implication volontaire, de la propriété de ses productions, de la gestion et de la "publicité" de ses acquis.

- Un troisième principe tend à s'imposer également: celui de la médiation sociale et pédagogique qui conditionne la reconnaissance par un tiers ou des tiers, premier maillon d'un usage social de la reconnaissance des acquis qui s'inscrit dans un système d'acteurs qui reste souvent à créer, formaliser... et institutionnaliser.

C'est bien dans ce contexte d'élaboration progressive et collective d'un ou de systèmes de reconnaissance des acquis, complémentaires aux systèmes existants et évolutifs de validation des acquis que nous nous trouvons aujourd'hui.

Le récent séminaire organisé par le "réseau en reconnaissance des acquis" sur le thème "reconnaître et valider les acquis : quels dialogues possibles ?" a tenté d'y apporter quelques éclairages et réponses.

Notamment les actes du séminaire devraient traduire la variété des approches et des pratiques comme les voies ouvertes et propositions formulées pour les rendre plus cohérentes entre elles et leur donner une meilleure audience et reconnaissance.

Reconnaissance des acquis et dynamique d'insertion.

Concernant les effets observés on s'accorde à souligner les bénéfices que la RVA (Reconnaissance et Validation des Acquis) produit au profit de l'individu sur tous les champs ou axes d'insertion en terme d'impacts variés dont il serait opportun et pertinent d'assurer la mesure et une évaluation plus scientifiques : voilà sans doute une série de travaux d'études et de recherche-action à engager ou à renouveler par les chercheurs et praticiens, psychologues et sociologues. Sans chercher à être exhaustif ou développer toutes ces pistes on peut pointer les plus communément soulevées ou admises :

- l'auto-évaluation comme processus permanent sur des modes différenciés et appropriés d'estimation de soi, d'appréciation de ses acquis, de positionnement social,

d'auto-bilan, qu'il s'agisse du sens et de la valeur qu'on donne à ses actes, des performances attribuées à ses compétences, de la pertinence d'un choix ou d'un projet professionnel, de l'évolution souhaitée sur son poste de travail..., autant de situations qui suscitent ou provoquent de l'auto-conviction, une meilleure conscience et la valorisation de ses savoirs, aptitudes, talents et qualités, en renfort de son identité personnelle, sociale et professionnelle et en plus grande clarté de sa "présence-distance" aux autres.

-l'auto-orientation active comme résultante des démarches ou phases d'exploration personnalisée, dans les moments -charnière où "l'on fait l'état des lieux", "on fait le point" pour y voir plus clair", "on recense", on pointe, on répertorie, on décrit, on nomme, on auto-analyse..", "on clarifie.". "on découvre ou met à jour, progressivement ou tout à coup, le sens caché, sous la page, entre les lignes de la vie, de l'expérience, de l'activité.;" car "relire c'est relier"... A cet autre moment encore où l'on "se demande si l'on ne va pas reprendre des études". "où l'on décide de "changer de cap", "refaire son C.V." ... ou" "choisir son temps libre" ou "négocier un plan de formation".

- l'auto-formation comme fondement permanent du processus de la reconnaissance des acquis puisque c'est l'individu qui est au centre des démarches : auteur, acteur, narrateur, archiviste et traducteur de son histoire, de ses apprentissages, de ses acquis et projets, se reconnaissant et reconnu comme capable de repérer et identifier ses acquis, expert de son expérience.

Ainsi "l'autos" est-il le ressort vital des démarches de reconnaissance des acquis au terme desquelles les personnes qu'elles soient en difficulté, défavorisées, ou sur les voies de l'exclusion, peuvent mieux assurer, gérer leur autonomie, se mobiliser sur un projet, rebondir en prenant pied sur le territoire de l'activité ou de l'emploi, faire valoir et conduire leur "autos".

Toutefois pour autant que ce "fil vers..." soit un principe premier et "essentiel" son enracinement et son

épanouissement ne seront pleinement optimisés en terme de reconnaissance et d'insertion sociales que s'il est accompagné, construit dans une relation à l'autre, l'accompagnant, le médiateur, aux autres, le groupe, les pairs, mais aussi le système, le dispositif d'insertion, en dialogue polémique des logiques d'acteurs qui le composent.

Pour une plus grande efficacité : gérer de front processus et système de reconnaissance des acquis

Ce croisement fructueux entre ce double mouvement de reconnaissance de soi par soi et de reconnaissance de soi par autrui et/ou une institution, conditionne et donne une meilleure efficacité et leur pleine légitimité aux démarches de reconnaissance des acquis, permettant une plus grande "lisibilité et portabilité" de ses compétences pour chaque individu.

Pour ma part je ressens de plus en plus les limites d'intervention ponctuelle du type, par exemple, formation d'accompagnateurs/formateurs à la démarche portefeuille de compétences, qui ne privilégierait que l'appropriation du processus lui-même, sans intégrer une action complémentaire de construction ou, au moins une réflexion concomitante sur l'élaboration du système porteur de reconnaissance des acquis.

Visant des publics, des entreprises, organismes ou institutions il est indispensable de mener de front ces deux chantiers : appropriation du processus ou de la démarche par les individus d'une part, mise en oeuvre du système support ou du partenariat d'acteurs d'autre part. Si non on court le risque de créer l'impasse et de renforcer marginalisation ou exclusion, en abandonnant l'individu à son sort, celui de s'en sortir seul.

Sur cet axe du processus et dans le champ du système "reconnaissance des acquis" et me référant à mes expériences récentes il me semble possible d'avancer quelques hypothèses sur la définition des moments-clés, des modes opératoires indispensables, voire incontournables, concernant le processus

ou la description des principales composantes et des conditions minima de fonctionnement du système.

Certes tous ces points ont déjà été développés mais ils mériteraient de l'être encore sous l'angle de la cohérence, d'une plus large assise culturelle, d'une meilleure lisibilité sociale et institutionnelle, du type "charte" par exemple.

Je laisse de côté la réflexion sur la validation des acquis car les procédures et les systèmes de validation appartiennent, par définition, aux institutions qui en sont propriétaires par délégation de l'État et par les textes de loi. Réjouissons-nous toutefois au passage que cet ensemble est loin d'être rigide; il est évolutif et issu du dialogue social ; il se développe aujourd'hui sur des modes communs à la reconnaissance, soit qu'il prenne en compte l'expérience professionnelle ou que des procédures empruntent à un mode- processus d'accompagnement plus centré sur l'individu (validation des acquis professionnels).

Inversement, ou complémentirement, le principe de copropriété s'applique davantage aux processus et pratiques en reconnaissance ou reconnaissances des acquis. Même le bilan de compétences, qui bénéficie d'une réglementation protégée, est largement couvert par une variété de prestataires et de méthodes.

Sur l'axe du processus "accompagné", des phases-clés à souligner et des axes de progrès à ouvrir :

D'une manière linéaire et sans ordre hiérarchique, chaque phase pouvant être clé d'entrée ou déclic de départ, les effets de reconnaissance s'opèrent à partir des situations suivantes :

- l'accueil (les attentes, les demandes individuelles dans leur contexte), l'information (sur le processus de RA), la clarification et la détermination des objectifs personnels, leur contractualisation (démarche et prestation appropriée, calendrier, moyens et partenaires mobilisés, ententes réciproques...).

- l'exploration personnalisée, le repérage, la formalisation et l'analyse des acquis au travers des expériences personnelles, sociales, professionnelles et de la formation mais aussi au travers des échanges réciproques de savoirs... autant

d'occasions de mettre à jour, comprendre, renouveler, expliciter "la façon dont j'apprends".

- la traduction des acquis en terme de compétences, comme langage et passage obligés dans des démarches vers l'emploi, la formation, la validation... en lien avec les référentiels, conventions et accords, en cours ou "au cours du jour", autant de moyens pour mieux négocier, faire valoir mes capacités.

- la recherche des preuves, traces, attestations, pièces justificatives, à l'appui du déclaratif comme autant de pertinence, de fiabilité, d'objectivité et d'assurance à ma propre analyse, pour peu que sur ce point comme pour les précédents la phase nécessaire d'évaluation n'ait pas été court-circuitée.

- l'adéquation, l'élcluse, la balance entre les acquis reconnus et les objectifs d'utilisation qu'on s'est fixé, comme levier de négociation, d'argumentaire, d'axes d'approfondissement et de progrès à confronter à de nouvelles situations de reconnaissance.

Dans ce sens la gestion continue de ses acquis est un réflexe qu'il faut entretenir par une mise à jour régulière de son portefeuille car, c'est la vie, des compétences s'effacent, d'autres naissent. Il faut savoir recharger ses acquis.

Ainsi détaillé un tel processus de reconnaissance des acquis, s'appuyant sur une démarche du type portefeuille de compétences par exemple, n'aura de chances d'être opératoire et bénéfique pour l'individu que s'il est soutenu et accompagné, pédagogiquement, psychologiquement, socialement et institutionnellement.

Le processus n'est pas seulement solitaire, il est aussi et d'abord solidaire.

Je ne développerai pas ici le thème de l'accompagnement pédagogique, psychologique et social qui relève des réflexions en cours. Elles concernent, entre autre, l'explicitation de la fonction d'accompagnement et la professionnalité qui s'en dégage et elles constituent en elles seules un vrai chantier d'étude, de recherche et de reconnaissance professionnelle pour les acteurs qui s'en réclament.

Dans le champ du système, porteur de la reconnaissance des acquis.

Je souhaite par contre, puisque tel était mon propos de départ, mettre en lumière le côté accompagnement institutionnel du processus de reconnaissance des acquis. Car c'est une hypothèse et ma conviction, il ne peut pas y avoir de reconnaissance des acquis pleinement accomplie si le processus qui la provoque ne baigne pas dans un système compréhensif, complice et porteur.

C'est ce système, ces mini ou macro systèmes qu'il nous faut susciter, mettre en valeur ou en conditions, créer, chaque fois que nous œuvrons sur le fil du processus.

Si ces systèmes sont largement assis en ce qui concerne la validation des acquis, ils sont encore insuffisamment développés pour ce qui concerne la reconnaissance des acquis. C'est le défi ou la nécessité qui s'imposent aux tentatives présentes quelles que soient leur échelle ou leur espace, en Europe, en France, mais aussi à l'initiative des régions, des branches, bassins d'emploi, dispositifs, entreprises ou organismes de formation...

Vaste projet certes mais qui peut prendre racine et consistance pour peu que les formateurs, accompagnateurs, praticiens "en reconnaissance des acquis", décideurs et initiateurs de nouveaux projets, de nouvelles pratiques en la matière aient le souci de s'y investir ou de s'y relier.

Sans vouloir faire le tour du ou de ces systèmes possibles en matière de reconnaissance des acquis on peut, pour illustrer leurs réalités et problématiques, en citer quelques clés d'entrée ou composantes habituelles :

- les objectifs généraux ou politiques qui les sous-tendent (égalité des chances - mobilité des personnes - transparence des qualifications, employabilité... validation, etc.).
- le contexte économique, culturel, social, qui les innerve.
- les décideurs qui les commandent, les prestataires qui les mettent en œuvre.
- les acteurs, partenaires qui y concourent.

- avec leurs logiques, cadres de référence, différenciés, formalisés, exprimées, conjugués.
- les lieux, espaces de dialogue, carrefour polémique, d'explicitation, de régulation.
- la définition de la reconnaissance, sur mesure et à intensité variable, sur lesquels ils reposent: reconnaissance personnelle (valorisation de soi, orientation active...), reconnaissance professionnelle (accès à l'emploi, mobilité, évolution et promotion dans l'emploi..), reconnaissance institutionnelle (certification, validation des compétences, obtention, équivalence, dispense d'épreuves de diplômes).
- en privilégiant un lien, support particulier: bilan, portefeuille de compétences, carnet de compétences, passeport pour l'emploi attestation de compétences, etc.
- sur la base d'une partition commune aux acteurs (référentiels-modalités d'évaluation, calendrier) et d'une instrumentation appropriée qui tienne compte de la singularité de chaque individu ("sur mesure") et des impératifs du processus comme de ses règles déontologiques...

Sur tous ces points et bien d'autres qui se dessinent ou se justifient par la nature de chaque projet il est indispensable d'apporter les clarifications nécessaires, facilitatrices de l'action, comme de mesurer les limites d'engagement de chacun.

En appliquant la loi de la variété requise d'Ashby à tout système de reconnaissance et, plus forte raison de reconnaissances des acquis, il faut opposer et proposer, en contre point à la variété des composantes du système une variété au moins égale du sous-système régulateur, sous peine de voir le système principal fonctionner en réduction.

De ce point de vue il est primordial de veiller à l'existence et à la permanence de ces points, lieux, espaces, structures de régulation tels que comité de pilotage, institutionnel, interinstitutionnel, groupe porteur ou d'action des partenaires, cellule technique, équipe pédagogique, centre ressources, etc., pour créer la concertation et la cohérence nécessaires et produire de la reconnaissance mieux partagée, mieux ancrée et institutionnalisée.

J'ai conscience, au terme de ce trop bref et trop large panoramique sur l'état de mes réflexions touchant à mes pratiques et visées en reconnaissance des acquis, que nous devons poursuivre nos échanges entre praticiens, épaulés par les chercheurs, mais tout autant être présents et actifs dans les instances de propositions et d'initiatives en matière de reconnaissance et validation des acquis.

C'est le sens de mon engagement, au sein du Réseau en Reconnaissance des Acquis.

Bibliographie générale du dossier

- Altbach P.-G. (1991). "Les modes de développement de l'enseignement supérieur vers l'an 2000" in *Perspectives* (UNESCO). n° 78.
- Amiot M., Frickey A. (1975). *À quoi sert l'Université ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Ardoino J. (1987). "Éditorial de la reconnaissance des acquis: enjeux, terrains, pratiques" in *Pratiques de Formation/Analyses*, Formation Permanente, l'Université Paris VIII.
- Aubret F., Aubret J., Damiani C. (1993). *Les bilans personnels et Professionnels*, Paris, EAP (Collection Orientations).
- 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. (1989). "Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. Fondement validité psychologiques". *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris VIII, n° spécial.
- Aubret J. et al. (1992). Le "Portefeuille de Compétences" *Pratiques de Formation*, n° spécial.
- Aubret J., Aubret F., Damiani C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels*, E.A.P., Issy-Les-Moulineaux.
- Aubret J., Gilbert B. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, Puf.
- Aubret J., Gilbert P. (1995). *La reconnaissance des acquis*, Paris, Puf.
- Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (1990). *Savoir et pouvoir: les compétences en questions*. Paris: Puf.
- Aubret J., Meyer N. (1994). *La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur : les enjeux*, (sous la direction de.) in, *Pratiques de Formation/Analyses*, Formation Permanente, l'Université de Paris VIII.
- Auduc J.-L., Bayard-Pierlot J. (1993). *Le système éducatif français*, Créteil : CRDP.
- Authier M., Levy P. (1992). *Les arbres de connaissance*, (préface de M. Serres), Paris, La découverte.
- Avanzini G. (1996). *La formation des adultes*, Anthropos.
- Barbier R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos
- Barbier R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos Economica.
- Baudelot C., Benoliel R., Currowics H., Estabiet R. (1981). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris : Maspéro.
- Bédarida C. (1994). *SOS Université*. Paris : Seuil.
- Béduwé C., Espinasse J.-M. (1995). "L'Université et ses publics", in *Éducation et Formations*, n° 40.
- Berger G., Meyer N. (1988). "Reconnaissance des acquis - étude à caractère documentaire", in *Pratiques de Formation/Analyses*, Collection "thématiques", Formation Permanente, Université Paris VIII.
- Berger, G., Mesnier P.-M. (1987). Les enjeux sociaux de la reconnaissance des acquis, in *Pratiques de Formation/Analyses*, numéro spécial, Formation Permanente Université Paris VIII.
- Berthier P. (1996). *L'ethnographie de l'école*, Anthropos.
- Bogdan R., Taylor S.-J. (1975). *Introduction to qualitative research methods : A phenomenological approach to the social sciences*, New York, J. Wiley.

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1966). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdoncle R. (1994). *L'université et les professions*. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris : l'Harmattan-INRP.
- Boumard P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*, PUF
- Boutinet J.-P. (1992). *Anthropologie du projet*. Paris : Puf.
- Boutinet J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Puf.
- Capelani C., Hédoux J. (1996). Les diplômés d'Université en formation d'adultes. *Bulletin de l'AECSE*, n° 19.
- Charlot B. (1997). Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir : nouvelles fonctions de l'université ? Paris, les actes du Colloque de la Sorbonne ACOP-F.
- Charlot B., Bautier E., Rochex Y. (1992). *École et savoirs en banlieue et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Colardyn D. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : PUF. (collection : Pédagogie d'aujourd'hui).
- Correia M. (1996). Formation et promotion sociale : des liens de plus en plus distendus, *Actualité de la formation permanente*. n° 141.
- Coulon A. (1990). *Le métier d'étudiant*. Thèse de doctorat d'État. Université Paris 8.
- Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Puf.
- Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- De la Barre J., Farzad M. (1990). "L'interactionnisme dans la salle de classe : Jalons pour le travail de terrain en milieu scolaire", in *Pratiques de Formation/Analyses*, Formation Permanente, Université Paris VIII.
- De Queiroz J.-M., Ziotkovski M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Les PUR (Presses Universitaires de Rennes).
- De Queiroz J.M. (1995). *École et ses sociologues*. Paris : Nathan.
- Desroche H. (1984). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document OCL, n° 1. Québec.
- Desroche H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Les éditions Ouvrières.
- Direction de l'évaluation et de la prospective du MEN "DEP" (1994), *Tableaux statistiques*, Paris, n° 6294.
- Documentation Française (ouvrage collectif). (1991). *Le système éducatif français*. Paris, La Documentation Française.
- Drouard A. (1978). *Processus de changement et mouvement de réforme dans l'enseignement supérieur français*. Paris : CNRS.
- Dubar C. (1996). *La socialisation*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Dubet F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*. n° XXXV.
- Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A. et Vince A. (1994). *Université et villes*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet F., Martuccelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dumont J.-L. : "Les projets de vie", in *PEPS*, n°52-53.
- Durand G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaires*, Paris, Bordas.
- Duru-Bellat M. (1988). *Le fonctionnement de l'Orientation, genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Duru-Bellat M., Henriot-Van-Zanten A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.

- Ennafaa R., Paivandi S. (1992). Enquête test sur les adultes en reprise d'études (rapport d'études), DEP / CRIPPE.
- Ennafaa R., Paivandi S. (1995). *Le rapport étape sur les étudiants à Paris 8*. OVE Paris 8.
- Fabre M. (1994). *Penser la formation*, Paris, Puf.
- Farzad M. (1990). "Un exemple d'ethnographie constitutive : la commission pédagogique de l'U.F.R. 8" dans *L'approche ethnographique : l'école et la formation des adultes*, in *Pratiques de Formation/Analyses*, Formation Permanente, l'Université de Paris VIII.
- Farzad M., Paivandi S. (1994). Enquête sur un public d'étudiants entré à l'Université par validation des acquis, *Pratique de Formation/Analyses*, Formation Permanente, Université Paris VIII.
- Farzad M., Paivandi S. (1995). "Université : Reconnaissance et validation des acquis", in *Actualité de la formation permanente*, n° 137.
- Farzad M., Paivandi S. (1996). Les travailleurs sociaux à la fac, PEPS, n°51.
- Flory M. (1993). *Étudiants d'Europe*. Paris : La Documentation française.
- Fond-Harmant L. (1996). Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation d'adultes. *Actualité de la formation permanente*. n° 141.
- Fond-Harmant L. (1996). *Des adultes à l'Université*. Paris : L'Harmattan.
- Fossé-Poliak C. (1991). "L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur". in *Revue Française de sociologie* XXXII.
- Fotinos G., Testu F. (1996). *Aménager le temps scolaire*, Paris, Hachette.
- Friedberg E., Musselin C. (1989). En quête d'université. Étude comparée des universités en France et en RFA. Paris : L'Harmattan.
- Galland O., Oberti M. (1996). *Les étudiants*. Paris : La Découverte.
- Galvani P. (1995). *Autoformation et anthropologie de l'imaginaire - Contribution à l'approche bio-cognitive de la formation à partir de blasons de formateurs*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation soutenue à l'Université François Rabelais de Tours.
- Gaussen F. (1992). "Le diplôme contre le chômage", in *Le Monde de l'éducation*, n° 199.
- Héber-Suffrin Cl. et M. (1992). *Échanger les savoirs*, Paris, Épi-Desclée de Brouwer.
- Hédoux J. (1994). Réflexion sur la professionnalité. *Spirale*, n° 13.
- Henriot-Van-Zanten A. (1994). «Anthropologie de l'éducation» in Philippe Champy et Christiane Étévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- Hermelin Ch., Missotte Ph. (1995). *La démarche monographique : Vers la recherche-action en pratiques sociales*, Document du Collège coopératif (Paris).
- Hess R. (1989). *Le lycée au jour le jour*. Paris : Méridiens Klincksieck
- Hess R., Savoye A. (1993). *L'analyse institutionnelle*, Paris, Puf.
- Hocquard D. (1992). Projet : Réflexions... Humeurs... Actions, *Bulletin de l'ACOF*, 1992, n° 336.
- Hummel C. (1977). *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Paris : UNESCO.
- Husén T. (1991). L'idée de l'université. Nouveaux rôles, crise actuelle et défis pour l'avenir. *Perspectives*, n° 2.
- Jarousse J.-P. (1984). Les contradictions de l'université de masse dix ans après. *Revue française de sociologie*. N° XXV.
- Kerr C. (1963). *The user of the university*, New York, Harper & Row.

- Kohli M. (1989). «Le cours de la vie comme institution sociale» in Francis Godard et Frédéric de Coninck (dir.) «Biographie et cycle de vie», *Enquête, Cahiers du CERCOM*, n°5.
- Kuhn T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Labelle J.M. (1996). *La réciprocité éducative*, Paris, Puf.
- Langouët G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Lapassade G. (1991). *l'Ethnosociologie*, Méridiens Klincksieck.
- Lapassade G. (1997). *L'Entrée dans la vie*. Paris : Anthropos.
- Lapeyronnie D., Marie J.-L. (1992). *Campus bleus. Les étudiants face à leurs études*. Paris : Seuil.
- Laurent D. (1995). *Universités : Relever les défis du nombre*. rapport.
- Leclerc G. (1986). Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extra scolaires, *Éducation permanente*. n° 83-84.
- Lévy P. (1990). *Les technologies de l'intelligence*, Paris, La Découverte.
- 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.
- Liétard B. (1992). Reconnaissance et validation des compétences professionnelle, en France; *Formation Professionnelle*, CEDEFOP, n° 2.
- Liétard B. (1996). Promotion sociale et "lifelong learning" : même combat ? *Actualité de la Formation permanente*, n° 141.
- Lobrot M. (1992). *À quoi sert l'école ?* Paris, A. Colin.
- Lourau R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- Lourau R. (1978). *L'État-inconscient*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Marry C. (1991). *Carrières des ingénieurs et compromis conjugaux*. Communication aux journées de l'IFRESI.
- Mead J.-H. (1932). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, C. W. Morris (ed.), Chicago University of Chicago Press (trad. fr. Mead, *L'Esprit, le Soi, la Société*, Paris, Puf.
- Meyer N. (1987). Avant-propos, *Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis*, in *Pratiques de Formation-Analyses*, Collection "thématique", Formation Permanente, Université Paris VIII.
- Padioleau J.-G. (1986). *L'ordre social (Principes d'analyse sociologique)*, Paris, Logiques Sociales, Paris, l'Harmattan.
- Pages M. (1986). *L'orientation non directive*, Paris, Dunod.
- Paivandi S., Raganeau C. (1994). "Enquête sur les enseignants-décideurs institutionnels à l'Université Paris 8" in *Pratique de Formation/Analyses*, Formation Permanente, Université Paris VIII.
- Peretti de A. (1993). *Controverses en éducation*, Paris, Hachette.
- Pineau G. (1989). «La formation permanente : vie d'un mythe» dans *Éducation permanente*, n° 98. 1996, en coll. avec J.-L. Le Grand, *Les histoires de vie*, Paris, Puf. 1997, «La reconnaissance des acquis comme passage-frontière entre le monde des individus et celui des organisations» in Pineau, G., Liétard, B., Chaput, M. *Reconnaître les acquis, démarche d'exploration personnalisée*, Paris, l'Harmattan.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1993). *Les histoires de vie*, Paris, Puf.
- Piobetta J.-B. (1961). *les institutions universitaires*, Paris : Puf.
- Raffestin A. (1972). *De l'orientation à l'éducation permanente*. Paris, Enfance-éducation-enseignement.
- Renaud A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calmann-Lévy.
- Roux B. (1969). *La formation permanente*. Paris : Éditions du Centurion.

- Saint-Pé M.-C., Dumont J.-L. (1990). *Méthode du profil expérientiel*, Lausanne, Far Éditeur.
- Schwartz B. (1973). «Vers l'autoformation assistée», chapitre de *L'école demain*, Paris, Aubier-Montaigne.
- Semprini A. (1995). *L'objet comme procès et comme action. De la nature et de l'usage des objets dans la vie quotidienne*, Paris, L'Harmattan.
- Service des Études Informatiques et Statistiques du MEN (1982), Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires, doc. n° 5164.
- Sociétés*. (1996). n° 51 «Technosocialités».
- Soudée R. (1991-92). Désorientation et parcours transitionnel, *Éducation Permanente*, n° 108.
- Touraine A. (1972). *Université et Société aux États-Unis*. Paris : Seuil.
- Touraine A. (1997). Le défi de la réussite. Paris, les actes du Colloque de la Sorbonne ACOP-F.
- Trow M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley, Carregie commission on higher education.
- Vasconcellos M. (1985). Les usages sociaux des études en sciences de l'éducation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. n° 3.
- Vasconcellos M. (1993). *Le système éducatif*. Paris : Édition La Découverte.
- Verger J. (sous la dir. de). (1986). *Histoire des universités en France*. Toulouse : Privat.
- Williams G. (1978). *Vers l'éducation permanente : un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : UNESCO.
- Woods P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, A. Colin.

LES RECHERCHES AFRICANISTES

Par Damien MABIALA

Introduction

La revue *PEPS* a dans son précédent numéro indiqué sa volonté d'atteindre plus de lecteurs en élargissant son champ de recherche aux questions sociales, cela dans une approche multiréférentielle.

Faisant partie entre autres de l'équipe de recherche : CERASA (Centre d'Études de Recherche et d'Actions Solidaires avec l'Afrique) à Paris VIII¹ l'appel de la revue *PEPS* a trouvé un écho favorable d'autant plus que certains membres de cette Université la connaissaient ou ont déjà participé en écrivant ou en se faisant interviewés par elle.

La plupart des revues généralistes en sciences sociales attendent des événements dramatiques afin d'ouvrir leurs colonnes sur des sujets concernant certains pays.

La situation dans les pays des Grands Lacs, mais aussi d'autres conflits armés dans le continent africain en sont une parfaite illustration. Ces conflits entraînent de nombreuses victimes civiles, des déplacements de populations dont les conséquences socioculturelles et politiques à long terme sont incalculables. Ces faits livrés à chaud dans les médias, au feu de l'actualité, font plus appel à notre émotion, obéissent à d'autres logiques (commerciales) que le notre; ils déforment plus qu'ils nous renseignent sur la réalité ou la manière de l'appréhender².

Certes, on ne peut dissenter sur tout.

Cependant, en s'appuyant sur notre réseau interdisciplinaire, nous essayerons de présenter certains travaux de recherche,

axés sur la complexité des rapports franco-africains impliquant divers domaines éducatifs.

Présentation

L'intérêt de l'université de Paris VIII Vincennes à Saint-Denis pour l'Afrique n'a cessé de se développer au fil des ans, tant sur le plan de l'enseignement et de la recherche que sur le nombre des étudiants; 14 % sur 24 % des étudiants étrangers sont des Africains. Les activités culturelles en liaison avec L'Afrique se sont également accrues.

Cependant, un bon nombre de ces enseignants-chercheurs "africanistes" et de ces étudiants travaillaient chacun dans leur département, dans leur équipe de recherche ou encore à l'extérieur, ignorant ce que faisaient leur collègues en relation avec l'Afrique. Les relations parfois ponctuelles ou informelles se sont dans certains cas institutionnalisées dans des accords inter-universitaires formulés dans des perspectives de recherche conjointe, d'échanges d'enseignants-chercheurs, de formation de formateurs, de soutien pédagogique³. C'est à partir de ce triste constat (d'incommunicabilité entre chercheurs) que s'est constitué un collectif "**Les Afriques à Paris VIII**"⁴ impulsé par la Présidente Irène Sokologovsky en 1994 et son successeur M. Renaud Fabre, et par des membres du corps enseignant-chercheur, administratif, et étudiant de l'université. Il a eu comme tâche de réfléchir à la structuration et au développement du secteur Afrique au sein de l'institution, à partir de trois axes: **enseignement, recherche, action de solidarité**.

Dans cette perspective, trois axes de travail ont été définis :

- 1- La réalisation d'un annuaire "**Les Afriques à Paris VIII**" comprenant le enseignements, les recherches et les conventions avec les universités africaines.
- 2- Le renforcement des relations avec les universités africaines: échanges, coopération, formation, aide et soutien aux universités.

3- Enfin, l'organisation ponctuelle de tables rondes, conférences et colloques sur des problématiques africaines déterminées par les besoins des recherches engagées ou par des questions d'actualité.

INTERVENTION SPÉCIFIQUE AVEC "AFRIQUE ACTION"

Simultanément à la constitution du collectif "Les Afriques à Paris 8", nous avons créé une cellule "Afrique Action" qui a pour objet d'apporter dans le cadre de la Solidarité inter-universitaire une logistique pédagogique aux Universités Africaines .

En effet, en décembre 1994, la Banque Mondiale et le F.M.I. ont insisté sur la nécessité de dévaluer le franc C.F.A. des pays de la zone francophone (Afrique de l'ouest et Afrique centrale). Auparavant, tous ces pays étaient soumis à un ajustement structurel qui est toujours en cours.

Nous pouvons comprendre aisément que ces deux contraintes, ajoutées aux tentatives de démocratisation, accentuent le dénuement total dans lequel les institutions universitaires africaines et le système éducatif pré-universitaire se trouvaient déjà.

Dans les entretiens que nous avons avec nos collègues en poste en Afrique, ce qui revient plus souvent: "les livres sont devenus inaccessibles pour nous; répondre aux exigences que demande une bonne recherche devient de plus en plus difficile".

Face à cette situation, nous avons choisi d'agir grâce à la solidarité de tous. Il nous semble que la formation et l'éducation restent le meilleur outil du développement.

Ainsi, nous pouvons faire d'une pierre deux coups: d'une part sauver du pilon livres, revues; et d'autre part en envoyant photocopies de mémoires de Maîtrises, de DEA, DESS, de thèses, de matériels pédagogiques, de technologies de la communication et de l'information...

"Afrique Action" se propose également d'organiser dans les deux sens des séjours d'étudiants et d'enseignants-chercheurs pouvant éventuellement conduire à des projets de recherche-

développement, dans le cadre des conventions à long terme ou ponctuelles.

Comment intervenons-nous en Afrique ?

Le critère d'intervention repose sur la motivation et l'intérêt de l'Université partenaire, qui doit faire la démarche auprès de la Présidence de l'Université Paris 8, comprenant une requête et une liste concise du matériel pédagogique dont elle a besoin.

Nous nous appuyons aussi sur nos relations informelles avec des recteurs ou enseignants-chercheurs africains afin d'évaluer leur demandes, en fonction de nos moyens.

Afrique Action a pour vocation d'être acteur et intermédiaire: comme acteur, nous venons de l'exposer plus haut; en tant qu'intermédiaire, nous sollicitons la contribution des organismes, des organisations ou des individus susceptibles de nous aider dans ce travail.

Bilan de l'action

Depuis deux ans, nous avons reçu les demandes des universités du Rwanda, Congo, Sénégal, Côte d'Ivoire, Tchad , etc.

Au niveau des dons, nous avons réceptionné 20.000 volumes. Cependant, nous faisons face à la question la plus importante, qui concerne **l'acheminement**, sa réception et sa distribution dans le pays d'accueil. Conscients de l'inquiétude des donateurs sur ce point, nous nous engageons à faire connaître à chacun, l'usage précis qui sera fait du matériel qu'il aura offert. Notre premier envoi a été pour le Tchad, soit 400 kg ou l'équivalent de 1.200 volumes. Certes, c'est une goutte d'eau; mais nous croyons fermement à ces types d'actions comme un prolongement de nos échanges en tenant compte des besoins spécifiques des uns et des autres.

Comment allons-nous collaborer dans cette revue ?

Comme nous venons de l'exposer brièvement ci-dessus, nous avons l'intention de présenter des travaux de recherches effectuées dans notre réseau, **sans aucune exclusivité** mais touchant la problématique africaine: le Maghreb, l'Afrique occidentale, l'Afrique centrale, orientale et australe. Mais ces études auront aussi comme terrain la France "ici et maintenant".

Les lecteurs découvriront divers travaux menés dans des Laboratoires et Centres, Instituts de recherche ainsi que du Collège coopératif (Paris) à Montrouge...

Les domaines d'intervention

Notre approche des réalités sociales est multiréférentielle. Ainsi, interviendront dans ces pages des chercheurs en sociologie, ethnologie, anthropologie, histoire, sciences de l'éducation, psychiatrie, sciences économiques ou politiques etc. D'ores et déjà dans ce numéro, participe l'anthropologue-sociologue Pierre Philippe Rey, Directeur de formation doctorale: Anthropologie et sociologie du politique et de l'ITUT (Institut Universitaire de Technologie).

Notes

¹ Équipe animatrice de CERASA : Y. Abakar, M. H. Daghari, I. Diener, D. Mabiala, B. Manacorda, P.P. Rey, G. Seye, I. Sow.

² Pour en savoir plus sur les événements des pays des Grands Lacs :

Colette Braeckman : *Terreur africaine*, éd.: Fayard, 1996

S/D de Jean Pierre Chrétien: *Rwanda, les médias du génocide*, éd. Karthala, 1995.

J. P. Chrétien: *Le Défi de l'ethnisme, Rwanda et Burundi*: 1990, 1996, éd.: Karthala, 1997.

Temps Moderne in "Les politiques de la haine" Rwanda, Burundi, 1994-1995, n°583.

Ouvrage collectif: "Conflits en Afrique" Analyse des crises et pistes pour une prévention, coédition: GRIP et éditions Complexe, 1997.

A lire sur la situation des Zaïrois en France: Damien Mabiala: « La communauté zaïroise, une particularité » , in *PEPS*, n° 39, avril-juin 1992.

³ Ces passages sont largement inspirés, quand ils n'en reprennent pas intégralement des extraits du collectif "Les Afrique à Paris 8" publié dans un journal interne: Passerelles Paris 8 in n° 10, Juin 1995.

⁴ Le collectif " Les Afriques à Paris 8" s'est transformé en CERASA. Il a réalisé un annuaire reflétant la réalité africaniste de Paris 8.

POUR UNE RECHERCHE AFRICANISTE

AFFRONTANT LA CRISE DES SOCIÉTÉS AFRICAINES

Par Pierre-Philippe REY

La justification communément avancée tant pour imposer aux États africains *"un ajustement structurel"* que pour la dévaluation du franc CFA intervenue il y a un peu plus de trois ans est qu'il s'agit là de la seule façon de faire sortir l'Afrique d'une situation d'assistée et de lui donner les moyens de se construire par elle-même. Nous n'insisterons pas ici sur les politiques d'ajustement structurel, tant il apparaît évident à tous ceux qui ont une connaissance véritablement scientifique des problèmes africains que ces politiques relèvent d'un credo totalement métaphysique dans les vertus d'un libéralisme totalement abstrait, ce qui décourage a priori toute argumentation rationnelle. Par contre, en ce qui concerne la dévaluation du franc CFA, il y a au moins un argument d'apparence rationnelle qui pourrait la justifier: cette dévaluation permet d'alléger le poids des importations et de stimuler les exportations.

Les observations que nous pouvons faire ne nous permettent aucunement jusqu'à présent d'affirmer que cet argument soit autre chose qu'un déguisement pour dissimuler des objectifs beaucoup moins nobles, mais il est vrai qu'il serait possible de développer une politique française de coopération qui manifeste que cet argument est sérieux. Une telle politique devrait prendre appui sur les acquis antérieurs dans ce domaine:

- dans la période actuelle de compétition acharnée sur le marché mondial, il est clair que l'Afrique, pour profiter d'une telle dévaluation, devrait d'abord chercher à conquérir et à développer son propre marché intérieur, avant de chercher à conquérir des marchés extérieurs.

- ceci suppose d'abord que la politique de coopération française appuie les individus et les réseaux qui ont la meilleure connaissance de ce marché intérieur et particulièrement des marchés de masse. D'où l'importance d'affiner nos études sur les groupes comme les Dioula, Yarse, Wangara, Hausa etc. qui ont depuis des siècles la connaissance de la logique de ces marchés et qui ont su grâce à cela résister à l'offensive permanente que la colonisation a stupidement menée contre eux. Nous proposons donc l'intensification des recherches en Anthropologie, Histoire, Géographie, Économie sur ces groupes..

- ceci suppose ensuite que l'on mène une politique dite de "substitution d'importation" en évitant de tomber dans les travers dans lesquelles est tombée cette politique en Amérique Latine après la deuxième guerre mondiale: il ne sert en effet à rien de développer une politique de production sur place de biens de consommation si ceci doit se faire avec des équipements importés tellement coûteux que la ponction due à la dette empêche toute distribution de revenus et par conséquent le développement du marché intérieur. Par conséquent l'expansion de la production de biens de consommation doit se faire avec les investissements les moins coûteux possibles. Comme il existe en permanence sur place une sous-utilisation des moyens de production installés, du fait de pannes qu'on ne sait pas réparer, de pièces de rechange manquantes, etc., la première chose à faire est de développer la maintenance industrielle, qui coûte d'autant moins cher au départ que les salaires sont bas. Cette maintenance à bas prix peut aussi permettre d'importer à bon compte des équipements usagés venant de France ou du reste de l'Europe, que l'on rénovera, entretiendra, voire améliorera ensuite sur place comme ceci se fait déjà spontanément pour l'automobile particulière. C'est à cette fin que, à l'Université de Paris VIII, en

nous appuyant sur les deux Départements de notre IUT, "Génie Industriel et Maintenance Adaptés au Développement" et "Gestion Logistique Transport" (également orienté vers les problèmes de développement) nous centrons nos recherches sur ce thème avec des équipes de recherche mixtes dont nous disposons déjà associant des chercheurs en sciences de l'ingénieur et en sciences humaines.

-ceci suppose aussi que la coopération française favorise l'intégration entre l'Afrique du nord et l'Afrique de l'Ouest. Cette coopération est d'autant plus facile à intensifier qu'elle peut s'appuyer sur des réseaux millénaires liant le nord et le sud du Sahara, réseaux par lesquels a transité depuis 1200 ans le processus d'islamisation. Ces réseaux existent toujours et sont d'ailleurs les agents les plus efficaces de résistance à l'intégrisme. A ceci s'est ajoutée depuis plus d'un siècle la pratique commune de la langue française. Nous menons depuis longtemps également à Paris VIII des recherches sur ces réseaux transsahariens et nos équipes sont en train d'intensifier leurs recherches au Maghreb, au Sahara et en Afrique Occidentale, ce qui se traduit actuellement par la multiplication des soutenances de thèses de très haut niveau portant sur ces réseaux.

-enfin si un tel ensemble liant le nord et le sud du Sahara se constituait avec l'appui de la recherche et de la coopération française, la France bénéficierait d'un avantage considérable qui est la présence sur son sol d'une immigration très importante originaire de ces deux parties de l'Afrique. Ceci devrait lui permettre de jouer un rôle moteur pour élargir l'Europe vers le sud, non seulement vers le marché commun Maghrébin (UMA) qui se cherche encore, mais vers un grand ensemble Maghreb-Afrique de l'Ouest qui est déjà largement marqué par la francophonie. Notre Université et notre IUT, à cause de leur situation géographique au coeur d'une banlieue qui a su accueillir depuis longtemps ces immigrés plus correctement qu'ils ne l'ont été ailleurs, recrutent comme étudiants les jeunes issus de cette immigration mais commencent aussi à en recruter comme chercheurs et comme enseignants. Nous entendons donc développer simultanément

la recherche sur cette dimension de la banlieue et son articulation avec la recherche sur l'ensemble Maghreb-Afrique occidentale. Sur ce point aussi nos équipes sont déjà au travail.

-la reconnaissance du "Laboratoire d'Anthropologie Histoire et Politique" qui fédère ces diverses recherches, reconnaissances qui vient d'intervenir dans le cadre du "Contrat Quadriennal de la Recherche 1997-2000" va nous permettre d'agir avec toute l'énergie souhaitable dans ces différentes directions. Mais, si au niveau de la Recherche, grâce à ce Laboratoire, et au niveau de la mise en pratique, grâce à l'IUT de Tremblay en France et aux accords qu'il a développés avec tout un ensemble d'Universités Africaines agissant dans la même direction, nous disposons désormais d'outils adéquats, il est clair que les problèmes à résoudre supposent la convergence de forces nombreuses et **c'est pourquoi nous profitons de cet article pour lancer un appel à tous ceux qui se reconnaissent dans de tels objectifs, afin qu'ils prennent contact avec nous pour que nous coordonnions nos efforts.**

Pour contacter Pierre-Philippe REY :

Directeur de l'IUT de Tremblay en France (téléphone: 01 41 51 12 20; coordinatrice: Mme Simone Châteaueux : 01 41 51 12 22)

Directeur du "Laboratoire d'Anthropologie Historique et Politique" et du Département d'Anthropologie-Ethnologie de Paris VIII (Responsable Administrative : Mme Betty Bacholas : 01 49 40 64 60)

Rubrique des livres

Patrick Boumard (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*, P.U.F, collection l'éducateur.

P. Boumard, professeur à l'université de Rennes 2, fait la lumière sur un organe majeur de l'institution scolaire le conseil de classe, et sur l'évolution de ses fonctions : sanction, orientation et évaluation.

C'est à partir d'une approche complexe que l'auteur nous livre l'évolution de son objet d'étude. Ce bilan est marqué par une implication forte, variée (élève, professeur de philosophie puis délégué des parents d'élèves) et qui s'appuie sur une temporalité longue à l'intérieur de l'institution scolaire.

A l'implication s'ajoute une sorte de multiréférentialité sous forme de trois topiques :

le paradigme structuro-fonctionnaliste, l'analyse institutionnelle et l'ethnographie interactionniste.

Dans la première topique une articulation de trois concepts pouvoir, autorité et collectif, permet de démasquer et d'analyser certains éléments structurels de l'institution conseil de classe. D'un côté on trouve le proviseur, en tant qu'agent institutionnel, avec un pouvoir absolu, des méthodes de confiscation de la parole et un mode de communication basé sur l'humiliation et l'écrasement psychologique. Les enseignants qui faute de déclencher un processus identitaire collectif butent sur une perspective de "suicide institutionnel"^a. Enfin les élèves, dont la présence timide et muette, se limitent à répéter le rituel du conseil de classe.

La deuxième et la troisième topique forment un alliage théorico-méthodologique permettant une lecture qui dépasse les limites du triptyque pouvoir, autorité et collectif. C'est à travers les notions de sujet et de transversalité que le rôle des élèves passe de la soumission à l'autorité du proviseur à la mise en péril du fonctionnement du conseil de classe en se positionnant en tant que groupe-sujet et en s'autorisant à questionner, à travers

l'analyse interne, le quotidien institutionnel dans ses moments les plus ordinaires.

Ainsi les savants de l'intérieur, prises dans une dynamique interactionnelle et conflictuelle, où la dimension institutionnelle avec sa variable politique influence les points de vue et les stratégies des protagonistes, révèlent au grand jour la crise du système scolaire.

L'auteur ne s'arrête pas à une description des micro-détails du conseil de classe, forte intéressante pour ne pas gommer le sens que les acteurs attribuent au social en train de s'élaborer, il nous propose des sorties pour contribuer à la mise en place d'une société de droit à l'intérieur de l'école :

- changer le terme de conseil de classe pour effacer des représentations des acteurs la négativité de cet organe,
- introduire la dimension démocratique dans les relations enseignants-élèves-administration-parents où la parole ne sera pas victime d'une violence venant d'en haut,
- changer le système de fonctionnement du conseil de classe pour assurer l'accès à l'éducation de la citoyenneté.

Finalement, c'est vers une autre voie que P. Boumard nous invite tous à y réfléchir, celle où l'école serait un lieu de droit pour tous.

Driss ALAOUI

L. Colin & B. Müller (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos

Composé d'une quinzaine de contribution originales et inédites, cet ouvrage se propose de faire le point sur les expériences pédagogiques et les recherches menées depuis plus de deux décennies des échanges internationaux en mettant un accent particulier sur les échanges franco-allemands dans le cadre des activités de l'OFAJ (Office Franco-allemand pour la Jeunesse).

Le livre s'interroge minutieusement sur un ensemble de faits concernant les contacts interculturels à tous les niveaux allant de soi et si ancré dans notre culture. L'option délibérément choisie est de s'appuyer sur le concert d'abord, en faisant table rase de toutes les expériences existantes par ailleurs. C'est en référant de ces pratiques que les auteurs reviennent à la conceptualisation dans un seconde temps. Le livre se veut à la fois un instrument de travail pratique et un véritable guide de réflexion accessible à tous ceux qui veulent se familiariser avec une situation éducative ou de formation dans les rencontres interculturelles. Les qualités des contributions en font un ouvrage que tous les acteurs impliqués dans les rencontres interculturelles ont largement intérêt à lire et à méditer.

La plus grande originalité de l'ouvrage est sans doute l'angle d'approche de son objet d'étude, la question d'interculturalité en France et en Europe. Les lecteurs sont très souvent habitués de voir l'interculturalité présentée comme la promotion et la préservation de la culture des minorités face à une culture dominante, la recherche d'un nouvel équilibre, de la réparation d'une injustice. Le développement de l'éducation interculturelle est ainsi compris comme la mise en valeur des cultures minoritaires ou régionales. Un nombre très important des ouvrages en France, en Europe et en Amérique du Nord sur cette question traduit bien cette tendance.

Le livre de L. Colin et B. Müller ouvre une perspective nouvelle : les rencontres entre les cultures à pieds d'égalité quelque soit leur poids, leur origine et leur étendu géographique. Il s'agit des relations culturelles entre les pays, les régions, les groupes et les individus dans les différents contextes.

Une lecture superficielle des titres des chapitres laisse sentir un parfum eurocentriste de l'ouvrage, mais le lecteur curieux finira par comprendre que la préoccupation majeure des auteurs est de jeter une base nouvelle de relation entre les cultures, un regard franc, humain et audacieux sur cette question même si le terrain d'expérimentation reste l'Europe. Ce discours novateur est fondé sur quelques idées qui dépassent les frontières des pays et des régions géographiques et représentent une culture, une philosophie, une approche, une manière de voir le monde d'aujourd'hui :

- l'interculturel fait partie des caractéristiques du monde moderne et nos sociétés sont devenues mondiales bien que chaque être soit inscrit dans un espace culturel spécifique; ainsi l'interculturalité représente un ensemble de faits qui relève des données incontournables de la mondialisation en cours ;

- la faculté d'intégrer à notre quotidien propre des expériences nouvelles, des représentations nouvelles peut être développée, qu'elle est susceptible de croître. Cette démarche s'appelle l'apprentissage interculturel au sens le plus large du terme, ce qui doit nous permettre d'acquérir une culture de l'interculturel ;

- La pédagogie de la rencontre interculturelle et internationale offre une possibilité nouvelle : le passage d'un univers fortement ethnocentré à un univers élargi, pluricentré. En d'autres termes, L'éducation devient interculturelle, comme l'affirme R. Hess dans l'introduction, lorsqu'elle accepte de construire l'identité du sujet dans l'acceptation et la reconnaissance de l'altérité ;

- le développement de cette culture de l'interculturel nécessite une sensibilisation-formation des adultes et des jeunes inscrite dans l'orientation des différentes institutions comme l'école au niveau national pour ne plus reproduire la culture et les pratiques du passé et inventer une identité nouvelle, une citoyenneté élargie. L'éducation interculturelle ne doit pas s'adresser uniquement à des groupes déterminés, mais à l'ensemble de la population, nationaux et immigrés, à l'école et en dehors de l'école.

Avec cette approche, le livre ouvre tout un champ de réflexion sur le fonctionnement des relations interculturelles.

Saeed PAIVANDI

René Barbier (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaine*, Paris : Anthropos

La fin du XXe siècle marque un bouleversement épistémologique dans les sciences. Évidemment les sciences humaines sont particulièrement touchées. Elles s'ouvrent à la complexité et à la multiréférentialité, non sans difficultés et résistances. En psychosociologie de l'éducation, l'aventure est significative. L'auteur tente de prolonger et d'enrichir les axes de réflexion d'un précédent ouvrage publié chez le même éditeur (La recherche-action) en proposant une théorie de l'écoute sensible en sciences de l'homme et de la société. Cette "Approche transversale", particulièrement nécessaire en éducation, propose un dialogue pluridisciplinaire qui va bien au-delà des disciplines purement scientifiques. Elle se veut praxéologique et clinique. Elle débouche sur une écoute mythopoétique de la relation de l'homme au monde.

Didier Demazière & Claude Dubar (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*, Paris : Nathan

Comment analyser les entretiens biographiques recueillis au cours d'enquêtes dans les sciences sociales ? Critiquant les usages purement illustratifs ou reconstitutifs de ce type d'entretiens et s'appuyant sur les principes de la démarche inductive (Grounded Theory), les auteurs proposent et mettent en œuvre une méthode de traitement issue de l'analyse structurale du récit. Appliquée à un corpus de récits d'insertion de jeunes sortis de l'école, sans le baccalauréat, en 1986, et rencontrés en 1994-1995, la démarche abouti à reconstituer des "modes socioprofessionnels" organisant quatre types de récits, expressions contingentes de processus typiques de construction identitaire.

La méthode d'analyse des entretiens décompose les opérations permettant de passer des catégories analytiques de la théorisation sociologique.

Cet ouvrage propose une réflexion méthodologique approfondie sur la production des concepts à partir du langage ordinaire et sur les protocoles permettant une exploitation des entretiens biographiques. Il constitue également une source de connaissances sur la manière dont les jeunes les plus en difficultés disent et vivent leur parcours d'insertion sociale et professionnelle dans la France actuelle.

Marcel Pariat & Élise Terdman (1996). *La formation pour ou par le travail ?*, Paris: Nathan (pédagogie)

Cet ouvrage a pour ambition de mettre en évidence le rôle politique et social du travail et de l'éducation.

Au moyen de la confrontation des réflexions historiques à des données sociologiques et politiques contemporaines, l'objectif de cette étude consiste à dénoncer le mécanisme faisant de l'école, dans les rapports qu'elle entretient avec le travail et les nécessaires mutations techniques et sociales, un bouc émissaire. Dans cette perspective, les auteurs envisagent et analysent des solutions à l'inadaptation du système éducatif. Se trouve ainsi éclairé le débat sur la place et précisé le rôle du travail dans la formation au sein de notre société en devenir.

FORMATIONS DIPLÔMANTES

(niveaux : bac+3, bac+4)

Le Collège coopératif (Paris), en tant que lieu d'enseignement supérieur pour adultes, propose pour la rentrée universitaire 1997-1998 plusieurs formations qualifiantes et diplômantes :

- *Le Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales* (DHEPS, niveau maîtrise, bac+4).
- *Le Diplôme des Hautes Études des Pratiques d'Entreprise* (DHEPE, niveau maîtrise, bac+4).
- *Le Diplôme Universitaire des Professionnels de l'Insertion des Travailleurs Handicapés* (DUPITH, niveau licence, bac+3).

En outre, le Collège coopératif (Paris) propose plusieurs formations intensives spécialisées aux acteurs du changement au sens large :

- l'accueil des personnes en grande précarité,
- les loisirs et le tourisme social,
- l'animation éducative périscolaire (AEPS),
- le développement local,
- la petite enfance,
- la jeunesse, les collectivités locales et les animations socio-éducatives,
- les femmes : opératrices de changement,
- la banque pour tous : épargne populaire et crédit mutuel.

L'accès à ces formations se fait après la présentation d'un dossier (à retirer au Collège coopératif) et un entretien pédagogique avec le responsable des études.

Pour toute information, s'adresser au

Collège coopératif (Paris)

1 rue du onze novembre 92120 Montrouge

Tél. : 01 40 92 95 01 - Fax : 01 49 65 01 10

NUMÉROS

23	LE CODE DE LA NATIONALITÉ
24	QUE DITES VOUS APRÈS AVOIR DIT TOXICOMANIE ?
25	TRAVAIL SOCIAL ET RÉSEAUX
26	LIBÉRER LES IDÉES POUR SORTIR DES PRISONS
27	FORUM SUR LE R.M.I.
28	BANLIEUE CENT VISAGES
29	RÉUSSITE SCOLAIRE
30	TRAVAIL SOCIAL ET BICENTENAIRE DE LA RÉVOLUTION
35	INSERTION DES HANDICAPES ET TRAVAIL SOCIAL
36	LES CULTURES DE LA RUE
37	ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL DANS LE TRAVAIL SOCIAL
38	LES TRAVAILLEURS SOCIAUX DOIVENT-ILS DISPARAÎTRE ?
39	"IMMIGRATION", DANS QUEL SENS ?
40	FEMME IMMIGREE, D'UNE RIVE A L'AUTRE
41	LES FIGURES DE L'INSERTION (épuisé)
42	"SENS DU TRAVAIL SOCIAL ET PROJETS POUR L'AVENIR"(épuisé)
43	"ASSISTANTES SOCIALES : UN MOUVEMENT CONCASS"
44	LA PLACE DE L'ECRITURE DANS LE TRAVAIL SOCIAL
45	LES ENJEUX DE LA FORMATION
46	LES NOUVELLES SOLIDARITÉS (épuisé)
47	LE COMITE : UN OUTIL, DES HOMMES
48	Y A-T-IL ENCORE UN TRAVAILLEUR SOCIAL DANS LE SECTEUR.
49	LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE COMMUNICATION
50	L'ACCÈS AU LOGEMENT
51	LES PARCOURS PROFESSIONNELS
52-53	PAROLES ET PRATIQUES SOCIALES : NOUVELLES PRATIQUES

Nom/Prénom

Adresse

.....

.....

Je désire prendre abonnement(s) (2 N^{OS} + 1 gratuit) ☐ F

N° gratuit à choisir dans la liste ☐ F

Je commande les numéros suivants ☐ F

Total ☐ F

Chèque à l'ordre de PEPS

à retourner à PEPS 163 rue de Charenton 75012 PARIS