

Acquis des enfants et compétences des adultes

Trois millions de personnes ayant été scolarisées sont aujourd'hui en situation d'illettrisme, un certain nombre d'entre elles s'engage dans des processus de formation d'adulte et/ou de *validation des acquis de l'expérience*. Comment s'effectuent leurs apprentissages aujourd'hui ? Quelle est l'influence de leur scolarisation ? Qu'est-ce qui leur a été utile ou bénéfique ? Qu'est-ce qui leur a manqué ? Qu'est-ce qui leur a nui ?

Formation de base des adultes et formation scolaire

Véronique Leclercq

Des adultes aux parcours et représentations divers

Si le terme d'illettrisme est utile aux politiques pour alerter l'opinion publique sur un problème, ce n'est ni une notion stable, ni une catégorie scientifique. La représentation que l'on peut avoir des personnes illettrées, comme personnes en situation d'exclusion sociale et professionnelle, est en partie fautive. L'enquête *Informations et vie quotidienne* (IVQ) montre qu'un pourcentage important de la population repérée en difficultés avec l'écrit est en emploi (57 %). Les trajectoires, les parcours, les types d'insertion professionnelle, sociale ou familiale sont très hétérogènes. Le point commun est un parcours scolaire ne permettant pas l'accès à un diplôme. Mais il y a de grandes variations. Certaines personnes, surtout les plus âgées, n'ont suivi qu'une scolarité primaire, d'autres sont issues des filières dites « de l'échec » (SEGPA¹ ou anciennement SES²), d'autres encore ont suivi une année, voire deux, de CAP³. Dans l'enquête IVQ, 46 % des personnes maîtrisant mal l'écrit

ont un niveau primaire et 26 % un niveau de secondaire technique ou professionnelle. Dans les échantillons de population auxquels nous avons accès par le biais de la recherche, on retrouve des parcours scolaires contrastés. Ainsi, dans un stage de formation de base se côtoient des stagiaires ayant arrêté l'école à huit ans (« Moi je ne suis allé à l'école que jusqu'à huit ans, après je suis allé en maison de correction », Daniel 45 ans), et des stagiaires ayant suivi en partie une formation au CAP. Ces différences de parcours signifient des rapports à l'écrit distincts et des performances inégales. Ce qui suppose des adaptations de la part des organismes de formation avec, quand les effectifs le permettent, la constitution de groupes de niveaux.

De même, les adultes en formation de base n'ont pas tous les mêmes représentations de l'école. Certains ont de mauvais souvenirs, d'autres non. Ils comparent souvent la formation d'adultes à ce qu'ils ont vécu à l'école. Certains disent : « C'est drôlement mieux, on est moins nombreux, on s'occupe de nous... Madeleine, la formatrice, est très gentille... ». Cet aspect affectif est très important et beaucoup se plaignent de ne pas avoir été suffisamment considérés à l'école : « Moi j'avais des problèmes et on ne s'est pas occupé de moi... ». L'exacerbation de la personnalisation de la relation pédagogique et des aspects affectifs constatés par d'autres chercheurs s'intéressant aux élèves en difficultés est ici confirmée (cf. XYZep n° 27, conférence de consensus). Dans leur manière d'analyser



Véronique Leclercq est professeur en sciences de l'éducation au Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP), université des sciences et technologies, Lille 1 et est membre du laboratoire Trigone, Lille 1. Elle est engagée dans la formation de base d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés depuis plus de vingt-cinq ans, d'abord comme formatrice puis comme responsable pédagogique, formateur de formateurs, concepteur d'outils et enseignant-chercheur. Ses publications portent sur les pratiques pédagogiques et didactiques en formation de base, sur la connaissance des publics illettrés et l'évaluation des dispositifs de formation.

1. Sections d'enseignement général et professionnel adapté (au collège).
2. Sections d'enseignement spécialisé.
3. Certificat d'aptitude professionnelle.

leurs difficultés scolaires, certains s'attribuent aussi une forme de responsabilité : « Je faisais le con, je ne travaillais pas suffisamment, je ne comprenais pas ce que l'on attendait de moi... ». D'autres s'en dégagent et mettent en cause soit l'école et la malveillance de certains enseignants, soit leur propre famille : « Mes parents ne me suivaient pas, ils étaient absents, malades, etc. ». Il est difficile de dire laquelle de ces représentations est dominante. Ces analyses restent partielles et sont issues de mes observations et des travaux d'étudiants. Il demeure qu'il serait faux de croire que les souvenirs scolaires et les images de l'école sont toujours négatifs.

En revanche, on retrouve chez tous ces adultes en formation, la même difficulté à reconstruire leur parcours scolaire. Ils ont certaines difficultés à nommer les classes où ils étaient et parlent souvent de « classes spéciales » indiquant par là une certaine méconnaissance de l'univers institutionnel scolaire. Ils semblent aussi avoir des problèmes de repérage temporels. Une étudiante de thèse avait travaillé sur cette question.

Même si ses conclusions sont nuancées, on voit, dans les entretiens qu'elle a conduits, une grande difficulté chez une majorité de personnes à retrouver les étapes du parcours scolaire. Cela a-t-il été occulté parce qu'étant un passé douloureux ou bien oublié parce que s'agissant d'un passé sans importance ?

Des dispositifs et des pratiques de formation variés

La formation de base offre un paysage très contrasté. Les finalités et les objectifs des dispositifs des organismes de formation peuvent être radicalement différents. Certains insistent sur le développement personnel, d'autres ont des perspectives plus professionnalisantes ou davantage scolaires. C'est ce que j'avais exposé dans mon livre⁴. De plus, et même si des référentiels circulent, il n'y a ni programme ni uniformité du *curriculum* de la formation de base. Dans certaines régions comme en Haute-Normandie, Poitou-Charentes ou Nord-Pas-de-Calais, les organismes travaillent ensemble pour offrir

4. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. ESF éditeur, 1999.

La formation de base : un champ particulier de la formation d'adultes ?

La formation de base s'adresse à des publics de faible niveau de scolarisation et de qualification. Elle conjugue trois fonctions :

- une fonction compensatoire et de remédiation à une faible scolarisation ;
- une fonction d'accompagnement de personnes considérées comme menacées d'exclusion (migrants, minorités ethniques, chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés...) ;
- une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou de demandeurs d'emploi peu qualifiés.

La population ciblée se caractérise par un faible niveau de scolarisation, voire une absence de scolarisation dans le cas de personnes issues de l'immigration. Adultes ou jeunes adultes de niveau infra V (ce qui signifie qu'ils n'ont pas dépassé le niveau collège ou n'ont pas achevé le cycle complet de CAP ou BEP), ils ne peuvent accéder à des formations certifiantes ou qualifiantes, certains apprentissages fondamentaux n'étant pas acquis ou stabilisés.

Les formations de base peuvent alors représenter une première étape d'un parcours de formation générale et/ou de formation qualifiante de type CAP. Elles englobent les dispositifs de remise à niveau, de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation, de développement de savoirs de base en français écrit et oral, en mathématiques, en logique, etc. Les financements sont multiples : Fonds d'action sociale et de lutte contre les discriminations (Fasild), conseils régionaux, État, conseils généraux, Fonds social européen, municipalités, entreprises...

Le recours à la notion de savoirs de base, au milieu des années 1990, marque un élargissement de la définition de l'illettrisme, initialement centrée sur les questions de maîtrise de l'écrit. D'autres savoirs sont pris en compte : savoirs logico-mathématiques, savoirs professionnels, savoirs sociaux. Depuis quelques années le terme savoirs est remplacé par celui de compétences.

L'intervention éducative s'adressant à des populations de faible niveau reflète de multiples évolutions historiques, qu'elles soient économiques, sociologiques, pédagogiques ou politiques. Elle se situe au croisement de différents conflits scientifiques, idéologiques, et politiques.

Extrait de la note de synthèse de Véronique Leclercq : « La formation de base : publics, dispositifs, pratiques » in revue *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, n° 14, L'Harmattan, 2007.

une réponse territoriale un peu coordonnée. Mais ce n'est pas le cas partout.

Concernant les conduites didactiques en lecture-écriture, c'est aussi la diversité qui domine, même si chacun s'accorde à reconnaître que, pour rapprocher ces personnes avec l'écrit, il faudrait éviter les démarches trop scolaires. Nombre de formateurs recrutés rapidement et peu formés ont tendance à reproduire ce qu'ils ont connu à l'école. D'autres plus expérimentés et davantage formés élaborent des scénarios didactiques plus adéquats. Même si c'est considéré par certains comme trop « traditionnel », il importe de travailler les relations grapho-phonétiques. De nombreux adultes en formation ne maîtrisent pas bien ces correspondances, déchiffrent péniblement et n'accèdent pas au sens. Mais on ne peut se limiter à cette seule composante linguistique de la compréhension et de la production d'écrit. Il faut travailler la logique textuelle, la syntaxe, mais aussi des composantes socio-culturelles, pragmatiques, stratégiques etc. L'ensemble se réalisant dans le cadre de situations signifiantes et motivantes. Les séries de fiches avec des exercices à trous ne sont pas tout à fait appropriées ! Avec d'autres didacticiens⁵, je prône une approche basée sur des situations problèmes signifiantes et ouvertes, où les apprentissages constituent des réponses à des difficultés émergentes dans des tâches précises.

Les observations de cours que j'ai pu faire mettent en évidence certains modèles didactiques très axés sur les questions strictement linguistiques : on ne travaille que sur les aspects formels de la langue sans s'interroger sur les autres dimensions du langage. De plus, la grande hétérogénéité des groupes en formation conduit souvent les formateurs à individualiser les apprentissages en se focalisant sur des fiches de travail. Les moments collectifs ont tendance à disparaître. C'est, me semble-t-il, une dérive de l'individualisation. Comme si l'on ne parvenait plus à mobiliser un groupe autour d'un projet commun. Il est vrai que l'hétérogénéité est un gros problème : dans le même cours sont à la fois présentes des personnes qui ne peuvent pas rédiger un court message et d'autres qui parviennent à écrire des textes où ne persistent que des erreurs de morphologie ou de syntaxe.

Concernant la professionnalisation des formateurs, on peut dire que le processus est en marche mais qu'il reste inachevé. On peine quelque peu à garder la mémoire des avancées professionnelles et didactiques. Les questions se reposent sans cesse de la même manière ! Il y a toujours dans les organismes

de formation des contraintes économiques, des problèmes de budgets et de subventions... Difficile parfois de s'embarrasser de pédagogie.

Des difficultés liées aux représentations de l'écrit

Les différentes composantes de la lecture-écriture à travailler avec des faibles lecteurs et faibles scripteurs sont les mêmes pour les adultes et les enfants. La composante socio-affective étant, sans doute, plus importante dans la formation d'adultes. Les questions de représentation et de conception de l'écrit sont, elles aussi, capitales. Les difficultés instrumentales sont très liées à des conceptions de la lecture-écriture un peu décalées. Nombre de personnes en formation de base, par exemple, ne se sont pas approprié les fonctions de l'écrit (l'écrit pour communiquer, pour informer, pour transmettre un message, etc.) et n'ont pas intégré la notion de destinataire dans le processus de production. Dans une recherche sur les capacités d'autocorrection en production de messages courts, j'ai pu mettre en évidence certaines difficultés des adultes en formation. Une fois la production achevée et même si les phrases sont a-syntaxiques, ils ne peuvent pas modifier leur écrit. Ils se focalisent sur des aspects très locaux : des erreurs d'orthographe, des incorrections morphologiques. Ils ne peuvent pas se décentrer, revenir sur leur texte en se demandant si le destinataire va comprendre le message. C'est totalement lié à leur représentation de l'écrit. Pour eux il s'agit seulement de lettres, de mots, d'une bonne orthographe... Ils disent toujours : « Ah ! Je n'étais pas bonne parce que j'avais des problèmes d'orthographe », or ces questions orthographiques sont tout à fait anecdotiques par rapport à l'absence de structure des phrases et des textes. Les stratégies concernant l'écrit n'ont peut-être pas été suffisamment travaillées à l'école. Ces adultes n'ont que des procédures isolées : ils peuvent décoder, faire des hypothèses ou des inférences simples mais ne parviennent pas à mobiliser l'ensemble dans une perspective stratégique. Je pense que cela interroge aussi les pratiques des enseignants à l'école.

Une approche andragogique

Dans les formations de base, nous nous situons dans une perspective andragogique⁶, c'est-à-dire prenant en compte la spécificité des adultes. Le contexte est radicalement

Quelques articles récents de Véronique Leclercq

« Note de synthèse. La formation de base : publics, dispositifs, pratiques ». *Revue Savoirs*, n° 14. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 11-55.

« L'engagement en formation de base d'adultes de faible niveau de scolarisation ». *Revue Savoirs*, n° 11. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 89-106.

« La professionnalisation du métier de formateur spécialisé en formation de base ». *Éducation permanente*, n° 164, 2006, p. 105-118.

« L'innovation dans les pratiques de formation des adultes » *Revue Diversité*, n° 140. Paris : Scéren, 2005, p. 137-144.

« La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base de publics faiblement scolarisés : un processus inachevé », *VEI – Enjeux*, n° 136. Paris : Scéren, 2004, p. 187-202.

« Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement : l'exemple de 4 pays francophones », in *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherches didactiques*, LIDIL n° 27. Université de Grenoble, 2003, p. 145-160.

5. Par exemple Danièle de Keyser (*Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants. Guide méthodologique et pratique*. Retz, 1999) ou Noël Ferrand et la méthode ECLER (*Écrire, communiquer, lire, exprimer, réfléchir*).

6. Qui peut être défini comme : « l'art et la science d'enseigner aux adultes ».

différent de celui de l'école : la taille des groupes, l'organisation de l'espace et du temps, l'ambiance, etc. sont contrastés, de même que le rapport aux apprentissages ou à l'engagement en formation. Et, en même temps, les questions didactiques sont proches : « Qu'est-ce que lire et écrire ? Quelles compétences faut-il travailler ? Quels savoirs faut-il faire acquérir ? ». D'ailleurs les mêmes débats didactiques sur la lecture, agitent le monde scolaire et celui de la formation post-scolaire. Il y a sans doute à favoriser encore les échanges.

Lors de certains colloques consacrés à la formation d'adultes, des enseignants de primaire ou de collèges ont été invités. Certains IUFM, de leur côté, font appel à des spécialistes de la formation d'adultes. Ainsi, à Reims en 2000, un colloque sur l'illettrisme a été organisé par un IUFM⁷. Des Centres de ressources illettrisme (CRI) organisent des séances de travail associant des formateurs et des enseignants. L'essentiel serait d'échapper aux oppositions voire aux condamnations. Parfois des formateurs d'adultes s'étonnent vivement : « Quand même, ce n'est pas normal, les gens sont allés à l'école et ils ne savent ni lire ni écrire ! », « L'école fonctionne mal... ». Nous avons bien davantage intérêt à travailler ensemble sur la didactique en milieu scolaire et en milieu extrascolaire. Notre laboratoire (TRIGONE) est spécialisé dans la formation d'adultes et nous essayons de développer des ponts de recherche avec un autre laboratoire de sciences de l'éducation, (THÉODILE) qui s'intéresse aux didactiques scolaires⁸. Nous organisons des journées communes, par exemple sur l'évaluation⁹. L'intérêt est d'avoir des intervenants travaillant en formation initiale et en formation continue sur des didactiques différentes : français, éducation physique et

sportive, maths... Nous cherchons ce qui est commun et ce qui est spécifique.

Une approche par compétences

Depuis longtemps, en formation d'adultes nous parlons de compétences. Actuellement de nombreux documents de la Commission européenne y font référence. L'école ne peut pas rester en marge des réflexions et décisions autour de ces compétences clés qui devront caractériser « l'honnête Européen ». Le mouvement de réflexion sur la formation tout au long de la vie concerne aussi l'école. La notion de *continuum* impose de penser ensemble la formation initiale et la formation continue. Cela est plus facile pour les enseignants travaillant avec des publics particuliers (en SEGPA par exemple). C'est sans doute plus difficile pour les enseignants de collège ou de lycée qui connaissent mal, voire pas du tout, la formation d'adultes. Les rapports aux disciplines, aux programmes, aux diplômes et examens, les structures, les organisations spatiales, les découpages temporels présents dans les collèges et lycées sont radicalement différents de ceux de la formation d'adultes. À noter cependant que les collèges novateurs ou les lycées expérimentaux ont des dispositifs et des pratiques proches de ceux de la formation d'adultes. Les principes de l'andragogie sont très proches de ceux des méthodes actives. Et les sciences de l'éducation pourraient contribuer à rapprocher ces deux univers de formation. Actuellement, nous accueillons dans notre filière de licence des étudiants qui préparent le concours de l'IUFM tout en découvrant la formation d'adultes. C'est une belle ouverture ! ■

Entretien avec Véronique Leclercq

7. Actes du colloque : *De l'illettrisme aujourd'hui, apports de la recherche à la compréhension et à l'action*. Annie Gilles (coord.). CRDP Champagne-Ardenne, 2003.

8. Les trois laboratoires de sciences de l'éducation de Lille vont d'ailleurs fusionner : le CIREL, centre inter-universitaire de recherche en éducation de Lille, regroupera TRIGONE, THÉODILE et PROFEOR.

9. Nous avons publié un numéro des *Cahiers d'études du CUJEP*, n° 57 de janvier 2006, « L'évaluation : regards croisés en didactiques ». Véronique Leclercq et Yves Reuter (coord.).

Faire valider mon expérience

Témoignage

Entretien avec Lionel Monthieux

Quel est votre métier ? Votre parcours professionnel ?

Après avoir travaillé dans un Institut médico-éducatif (IME) et dans un hôpital, je suis actuellement chef de cuisine dans un Institut thérapeutique d'éducation professionnelle (ITEP) qui accueille des jeunes ayant des problèmes de comportement. Avec une équipe de trois personnes, je m'occupe de la restauration des enfants et du personnel.

J'ai un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) de cuisine et un CAP de charcutier traiteur. J'ai commencé par la charcuterie et, comme je faisais des plats cuisinés, j'ai eu envie de mieux connaître la cuisine. Mon intérêt pour la charcuterie vient d'une rencontre : j'ai accompagné mon père serrurier

••• suite p. V

Travailler et apprendre

Hugues Lenoir

De quelques renversements

En France, la reconnaissance sociale du savoir est avant tout une reconnaissance académique qui est, le plus généralement, produite par l'Éducation nationale et ses services. Depuis la mise en place de la *validation des acquis de l'expérience*, cette reconnaissance est toujours académique mais l'Éducation nationale n'a plus l'entier contrôle de la production de ces connaissances. Les savoirs reconnus par la *validation des acquis de l'expérience* ne sont plus le résultat du travail des enseignants et des élèves, ils procèdent d'une activité. En effet, les savoirs se constituent de manière un petit peu anarchique, au sens noble du mot anarchiste « l'ordre moins le pouvoir » pour citer Elisée Reclus¹. Cela signifie qu'ils ne rentrent pas dans des logiques de programmes ou de contenus prédéterminés. Ils sont beaucoup plus empiriques. Depuis longtemps nous savions que le travail, l'activité professionnelle produisaient du savoir. Ce qui est nouveau, avec la *validation des acquis de l'expérience*, c'est la reconnaissance sociale des savoirs et connaissances en question produits dans et par l'activité.

De plus, l'acquisition des connaissances est, dans ce processus, le résultat de compétences professionnelles et/ou sociales à l'œuvre. C'est une deuxième révolution. Jusqu'à présent, les enseignants considéraient qu'à partir des connaissances acquises à l'école, les jeunes pourraient, dans leur activité profes-

sionnelle, mettre en œuvre des compétences. Dans la perspective de la *validation des acquis de l'expérience*, c'est exactement l'inverse : en travaillant ou en agissant, les personnes produisent des compétences et des savoirs de toute nature dont elles pourront déduire des connaissances et obtenir tout ou partie d'une certification reconnue.

Ces renversements peuvent interroger les enseignants qui perdent la maîtrise de la production du savoir tout en ayant la charge, avec les partenaires sociaux, de délivrer une reconnaissance sociale (une certification) de ces savoirs construits en dehors de l'école. Il faut d'ailleurs souligner que la *validation des acquis de l'expérience* n'essaye pas de mesurer les acquis mais tente de voir en quoi et comment l'expérience a produit des acquis. C'est-à-dire qu'elle s'intéresse autant au processus d'acquisition qu'à son résultat. De plus, au-delà des acquis *stricto sensu*, l'intérêt est de faire apparaître en quoi ces acquis de l'expérience sont transférables à d'autres réalités et à d'autres expériences. De faire voir aussi en quoi, ces acquis sont – ou ne sont pas – des bases solides et concrètes pour acquérir par l'expérience d'autres savoirs et d'autres compétences professionnelles ou sociales. En d'autres termes, la *validation des acquis de l'expérience* a une autre ambition que la très anxiogène, voire la très inutile, évaluation sommative, et ce tant pour l'individu que pour la société.

De quelques effets sur la vie personnelle, sociale et professionnelle

Les personnes qui s'engagent dans ce processus de la *validation des acquis de l'expérience* peuvent avoir, d'une manière ou d'une autre, échoué dans le système scolaire, ou bien avoir choisi de s'engager dans la vie



Hugues Lenoir est enseignant-chercheur à Paris X-Nanterre, responsable de la licence professionnelle de formation de formateur de son université et membre du conseil scientifique de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Il a co-dirigé *Éthique et formation en formation* (publiés chez L'Harmattan), et est l'auteur de nombreux articles sur la VAE et les adultes en situations d'illettrisme.

••• qui faisait des travaux chez un charcutier, son travail m'a intéressé. J'ai donc fait une formation en alternance pendant deux ans dans un Centre de formation des apprentis (CFA), pour la cuisine je suis allé dans un lycée professionnel. Puis j'ai travaillé, j'ai fait des saisons, je suis allé à l'étranger.

Pourquoi entreprendre aujourd'hui une validation des acquis de l'expérience ?

Cela devrait m'aider à réparer une erreur de jeunesse ! En effet, j'avais la possibilité de continuer les études après mon CAP de cuisine, mais comme j'avais dix-huit ans et envie d'être indépendant... Peut-être que si on m'avait davantage poussé à faire un bac professionnel... Depuis quelques années je souhaitais reprendre des études mais je ne voulais pas retourner à l'école, j'envisageais les cours du soir mais cela me semblait difficile. Et puis j'ai entendu parler de la *validation des acquis de l'expérience*, c'est un intervenant de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) qui nous l'avait présentée il y a deux ans. Cela m'a intéressé, je me suis davantage renseigné : j'avais le profil, les années de travail, l'expérience nécessaire. J'ai demandé un dossier et rempli le premier livret. Actuellement je termine le second livret qui est un petit peu plus complexe, surtout pour la rédaction.

••• suite p. VI

1. Elisée Reclus (1830-1905) était géographe, militant et penseur de l'anarchisme.

professionnelle. Et beaucoup de ces personnes sont satisfaites de ne pas être contraintes de revenir dans des dispositifs d'éducation formels dans lesquels elles ne sont pas à l'aise. Pour elles, le recours à cette démarche peut avoir plusieurs significations. On peut sommairement en distinguer trois.

Il peut s'agir d'une revalorisation narcissique personnelle, face à ses proches ou face à ses collègues et employeurs. Certaines personnes, qui ont été « dévalorisées » à l'école ou dans leur entreprise, veulent se prouver à elles-mêmes qu'elles sont capables d'obtenir cette certification. Et, même si elles ne vont pas au bout de la validation, cette démarche leur redonne le goût du savoir et des idées, l'envie d'apprendre, les remobilise d'un point de vue intellectuel, leur permet parfois de reprendre des études... D'autres personnes recherchent une reconnaissance de leur entourage (parents ou enfants plus diplômés). Elles souhaitent montrer qu'elles sont capables, elles aussi, d'obtenir des diplômes. Dans un troisième cas, les personnes visent une reconnaissance sociale au travail et particulièrement par rapport à leurs jeunes collègues qui ont des BTS ou des licences. Il s'agit alors pour elles de prouver à ces jeunes qu'il leur est possible d'obtenir les mêmes diplômes. De plus, cela peut les garantir contre d'éventuelles suppressions de postes car, pour les employeurs, ce qui prime c'est à la fois l'expérience professionnelle et le diplôme.

En bref, il n'y a pas un seul usage de la *validation des acquis de l'expérience*. C'est une démarche personnelle liée à une histoire, à des expériences singulières et elle obéit à des motivations, la plupart du temps, individuelles. Ses effets sont donc multiples et

prennent formes et sens selon les individus et leurs projets d'être ou de faire. Ils sont aussi le résultat de l'expérience de la *validation des acquis de l'expérience* elle-même, que je considère comme formatrice et porteuse, pour certains, de transformation identitaire. Mais, d'une manière générale, la *validation des acquis de l'expérience* permet peu d'évolution professionnelle en dehors d'un changement d'employeur. Les liens entre formation et promotion, comme ceux entre nouvelle certification et promotion sont de plus en plus ténus parce que cela engage des effets sur la masse salariale. Cela peut permettre de changer d'emploi dans de bonnes conditions (par exemple pour les comptables ou ingénieurs « maison ») mais c'est surtout valable pour les plus hautes qualifications, pour les niveaux V² c'est moins évident.

Apprendre autrement

Cette démarche de *validation des acquis de l'expérience* interroge l'école et ses modalités d'apprentissage. Certes, il convient de se préoccuper des acquis mais il serait aussi nécessaire, à l'école, d'envisager les processus à l'œuvre lors des apprentissages. En d'autres termes, il faudrait engager une analyse réflexive sur le comment et le pourquoi des acquisitions. L'adoption de cette gymnastique intellectuelle favoriserait, ultérieurement, l'analyse réflexive de son activité afin de pouvoir y repérer d'éventuelles acquisitions liées aux compétences exercées. Elle permettrait donc la mise en place de savoir-faire en matière d'analyse de l'activité, savoir-faire indispensables à une démarche de *validation des acquis de l'expérience*.

2. C'est-à-dire les niveaux du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et du Brevet d'études professionnelles (BEP).

...

Ce que vous avez appris à l'école vous aide-t-il pour faire cette validation des acquis de l'expérience ?

Non, je pense que cela porte bien son nom, c'est mon expérience qui compte. Bien sûr il y a les bases que j'ai eues à l'école, quelques éléments de gestion que j'ai appris en classe mais j'ai surtout acquis des connaissances par moi-même, en regardant. Comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits, j'ai rencontré de nombreuses personnes et vu beaucoup de choses : je suis très curieux, je regardais, j'écoutais... Avant ma formation professionnelle, j'ai eu un cursus normal, je me suis arrêté en quatrième. J'ai appris à lire, écrire, l'histoire, les mathématiques, etc., cela m'est utile parce que si je ne savais ni lire ni écrire, je serais en difficulté. En fait l'école vous donne les bases de la vie et la formation professionnelle vous inculque les bases du métier tout en revenant sur les bases de l'école traditionnelle.

Je garde un bon souvenir de ma formation professionnelle. J'ai eu la chance d'avoir de très bons profs, à l'école comme en entreprise. J'ai travaillé avec des gens très intéressants que je ne remercierai jamais assez, notamment en charcuterie. Je suis toujours en relation avec la personne qui m'a formé en charcuterie, je lui demande facilement des conseils. J'ai de moins bons souvenirs du collège, c'était trop théorique pour moi. J'ai choisi un métier manuel parce que la théorie ce

• • • suite p. VII

Il faudrait également s'interroger sur la place de l'écrit prouvant l'acquisition des compétences. L'administration de la preuve aujourd'hui, en matière de *validation des acquis de l'expérience*, est le plus souvent articulée à une capacité à écrire dont on déduit les savoirs et les compétences acquises. Cette exigence de production écrite met trop souvent en difficulté des individus de niveau V, réputés compétents dans leur emploi, mais qui sont dans l'incapacité ou en grande difficulté pour le prouver par la voie de l'écriture. Apprendre autrement signifie donc donner plus de place à l'oralité comme support et comme moyen de démonstration des acquis. Apprendre autrement, c'est encore donner à chacun les moyens de s'exprimer à l'oral puis à l'écrit pour faire entendre sa voix et sa voie dans la sphère sociale et, éventuellement, pour s'y faire reconnaître par la validation.

Il s'agit aussi de donner du sens aux apprentissages en se centrant davantage sur l'activité et le désir des élèves. On pourrait, à partir de fabrications concrètes, élaborer les savoirs fondamentaux, donner plus de place à une pédagogie inductive. C'est un principe d'apprentissage qui renvoie au développement naturel, à l'envie naturelle d'apprendre et qui n'est pas suffisamment pris en compte à l'Éducation nationale. Nous donnons, dans les premières années, trop de place à l'abstraction et selon moi, chaque chose vient en son temps. À l'école, le savoir à acquérir est défini par l'État qui est représenté par l'enseignant. C'est le savoir pour le savoir et non pas le savoir pour devenir et être autonome. C'est le savoir de la reproduction sociale qui prime avant tout, pas celui qui est néces-

saire à la construction d'un individu libre et responsable. De plus, ce savoir ne correspond pas nécessairement à ce qui intéresse l'enfant. Il faudrait renverser un petit peu les processus mais cela implique peut-être une autre conception de la société.

Il faudrait également ouvrir l'école. Les écoles de la République ont été construites pour enfermer les enfants, pour qu'ils n'aient pas de contact avec l'extérieur afin de les « protéger » des influences « étrangères » et parasites. L'ouverture sur l'extérieur aurait montré la dure réalité et le vrai monde : les différences de classe, les différences de religion, et d'autres différences encore. Or il importait de conformer tous les enfants au modèle « unique » construit par et pour la République délégataire. Aujourd'hui les écoles se sont ouvertes mais il faudrait faire plus en faisant participer le quartier et tous les acteurs de l'environnement et pas seulement les parents d'élèves. Nombre de personnes, dans les quartiers, ont beaucoup à apporter : des expériences, des savoirs que les instituteurs et les professeurs n'ont pas, des points de vue... Il y a beaucoup de richesses sociales dont l'école pourrait bénéficier. Cela permettrait aussi une meilleure reconnaissance d'autrui, plus de tolérance, d'acceptation de la différence, etc.

Associer travail et éducation

Grâce à la *validation des acquis de l'expérience*, on pourrait imaginer que, pour peu que les collègues soient formés à cette question dans les IUFM, soit mis fin à cette dichotomie un peu mortifère entre le travail et l'éducation. Il ne faut pas que l'éducation ne soit qu'un

••• n'était pas pour moi. J'ai aussi de mauvais souvenirs de l'école primaire. Au CE1 ou CE2, le directeur m'a donné une gifle parce que je n'arrivais pas à bien écrire ce que la maîtresse me demandait. C'était humiliant et injuste. Avec le recul et avec mon expérience professionnelle actuelle je pense vraiment que ce n'était pas de la pédagogie. En revanche je me souviens avec plaisir des cours de physique chimie au collège. J'aimais beaucoup les expériences que l'on faisait. Je me souviens encore du nom de mon enseignant. En histoire géographie aussi c'était très intéressant. Mais je n'aime pas écrire et je le regrette d'autant plus que maintenant je fais beaucoup de fautes d'orthographe. Avant j'aimais bien les rédactions mais j'ai toujours eu de grosses difficultés en orthographe. Je regrette, je me dis que si j'avais mieux travaillé enfant, si j'avais continué mes études... Peut-être aussi que les enseignants pourraient être un peu plus « psychologues » et moins répressifs. On me disait souvent que j'étais nul, que je n'arriverais à rien... J'aurais dû être plus fort que ces paroles.

La *validation des acquis de l'expérience* c'est aussi pour moi une reconnaissance, une manière de leur montrer que je peux réussir. C'est un défi personnel. J'aimerais bien devenir éducateur en cuisine, professeur de cuisine. Former comme moi j'ai été formé, transmettre la passion qu'on m'a donnée, la même chance que j'ai eu dans ce milieu professionnel. Et puis je voudrais aider ces jeunes qui sont en difficulté ou en échec. Ils ne sont pas bêtes mais ils sont en rupture sociale avec de gros problèmes de comportement. Avec cette *validation des acquis de l'expérience*, je vais rattraper le retard et acquérir la reconnaissance. ■

outil pour préparer au travail. L'éducation a bien d'autres missions. Elle doit former les esprits, former les esprits à la dimension critique, à la distanciation, à la capacité à prendre les décisions de manière autonome, ce sont des aspects fondamentaux. Mais cette rupture entre ces deux lieux d'exercice de la vie que sont l'école dans un premier temps, le travail dans un deuxième temps, me paraît tout à fait inopportune. Pour cela je me rattache à plusieurs courants pédagogiques et, plus particulièrement, à celui de la pédagogie intégrale qui a été prôné dès le milieu du XIX^e siècle, d'abord par Charles Fourier, ensuite par Pierre Joseph Proudhon et puis, ultérieurement, par les syndicalistes révolutionnaires.

Il faut tenter de faire en sorte que travail intellectuel et travail manuel s'associent, préparent des individus complets qui soient capables d'agir et capables de penser. L'école ne doit pas seulement servir le travail mais il faudrait changer les représentations du travail présentes dans les écoles et les structures éducatives. Cela permettrait d'accepter le fait que l'on peut apprendre autrement, que l'on peut apprendre dans et par l'activité. Encore une fois, cela nous inscrit dans le cadre de grands courants pédagogiques très connus qui l'ont déjà dit, chacun à leur manière. Je fais particulièrement référence au

courant structuré dans les écoles nord-américaines autour de John Dewey et au *Learning by doing* ou bien à la pédagogie coopérative de Célestin Freinet. Dans ces perspectives-là, on accepte très bien que, à l'école, on peut apprendre en faisant, en « travaillant ». Quand, à l'école, on apprend en faisant, on apprend les savoirs de base, les savoirs nécessaires au développement intellectuel.

Ainsi, quand on est éducateur ou enseignant et que l'on participe à un jury de *validation des acquis de l'expérience*, on peut accepter que le candidat ait aussi appris en agissant dans d'autres lieux, d'autres circonstances, d'autres contextes que ceux de l'école. Ces activités élaborées en dehors de l'école, comme celles organisées par les éducateurs permettent la production d'un savoir qui peut avoir une validation légitime par des instances ministérielles (ministère de l'Éducation nationale ou autres). Il faudrait vraiment changer de représentations, tant du côté des éducateurs, que du côté des enfants et construire ensemble de nouvelles représentations du travail et de l'éducation. Du côté des certificateurs également. Si l'on accepte les théories de Dewey, on doit aussi accepter la validation des acquis de l'expérience ! ■

Entretien avec Hugues Lenoir

Qu'est ce que la VAE ?

La VAE ou *Validation des acquis de l'expérience* permet d'obtenir, en totalité ou en partie, un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Dans la majeure partie des cas, le candidat doit remplir un dossier détaillant son expérience professionnelle et les compétences acquises. Il se présente ensuite devant un jury qui décide de valider tout ou partie du diplôme visé. Toute personne, quels que soient son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation a droit à la reconnaissance de son expérience : salariés, non salariés, demandeurs d'emploi indemnisés ou non, personnes ayant exercé des activités sociales, bénévoles, etc. La seule condition requise est d'avoir exercé une activité d'une durée de trois ans au minimum en rapport avec le contenu du diplôme visé.

La totalité de la certification peut être acquise suite à la délibération du jury. En cas de validation partielle, le jury peut faire des recommandations et préconisations. Il peut proposer au candidat de retourner vers des structures d'éducation formelle et de compléter son cursus pour atteindre les aptitudes réputées manquantes par des processus habituels d'éducation, (retour à l'école, retour à l'université). C'est une version très classique de la validation. Ou alors et, cela me paraît plus intéressant, le jury peut renvoyer le candidat vers de nouvelles activités, de nouvelles expériences créatrices des savoirs dits manquants. Plutôt que de rediriger les gens systématiquement vers l'école ou l'université, il est possible de les orienter vers de nouvelles expériences comme lieux de production des savoirs et des compétences dont il faudra apporter la preuve ultérieurement. Expériences qu'il faudrait bien sûr guider, accompagner, tutorer. Ceci me paraît tout à fait essentiel pour ne pas complètement rescolariser le processus de *validation des acquis de l'expérience* qui, à son origine, a une tout autre ambition.

Il existe un Dispositif académique de validation des acquis (DAVA) par académie. Voir le portail de la VAE : <<http://www.travail.gouv.fr/vae/640.html>>