



L'orientation scolaire et professionnelle

32/2 | 2003

De l'analyse du travail à la validation des acquis

La validation d'acquis : entre déprise et répétition ?

Acquired knowledge validation: A balance between detachment and repetition?

Muriel Henry



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2757>

DOI : [10.4000/osp.2757](https://doi.org/10.4000/osp.2757)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2003

Pagination : 289-306

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Muriel Henry, « La validation d'acquis : entre déprise et répétition ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/2 | 2003, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2757> ; DOI : [10.4000/osp.2757](https://doi.org/10.4000/osp.2757)

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

La validation d'acquis : entre déprise et répétition ?

Acquired knowledge validation: A balance between detachment and repetition?

Muriel Henry

Introduction

- 1 La validation des acquis constitue aujourd'hui un enjeu social majeur. Conçue comme un « élément clé de l'évolution du marché du travail et de la formation professionnelle en France » par la loi de modernisation sociale promulguée en janvier 2002, elle s'inscrit comme voie de reconnaissance sociale possible pour les bénéficiaires, comme moyen pour les établissements d'enseignement supérieur de développer des relations avec le milieu professionnel, comme outil de la gestion des compétences dans l'entreprise...
- 2 Fondée sur la conception d'une possible construction de savoirs en dehors de situations formelles d'apprentissage, elle postule l'expérience, sociale ou de travail, comme formatrice. Les « acquis » qu'elle sollicite disjoignent ainsi le travail de son seul résultat productif : ils seraient des « traces durables » (Aubret & Meyer, 1994, p. 34) laissées par les expériences quelle que soit leur nature (professionnelles, sociales, personnelles) sur les manières d'être, d'agir, de penser, de percevoir, de se situer par rapport à soi-même, par rapport à autrui, par rapport au monde. On ne saurait toutefois lier naturellement ces acquis à l'exercice d'une activité : Aubret et Meyer (1994) préciseront que ces traces ne peuvent être confondues avec les seules occasions de travail. Au-delà, les textes confient au dispositif conduisant à la validation lui-même une mission formative, l'inscrivant dans le développement de la formation permanente : le rapport Péry (2000) rappelle que dans la confrontation entre les acquis de l'expérience et les savoirs théoriques, les compétences progressent.
- 3 En détachant la construction de savoirs des cadres institués de formation, tout autant que l'activité, rémunérée ou non, de son seul résultat productif, la validation d'acquis réinterroge ainsi les rapports entre formation et emploi, savoirs de l'action et savoirs

requis pour l'obtention d'un diplôme, monde de la production et monde de l'éducation. Elle questionne le travail et ce qui s'y mobilise et s'y produit, des connaissances et des sujets. Elle repose ainsi autrement la question psychologique du développement des adultes dans l'expérience et dans l'analyse de cette expérience.

- 4 Notre propre expérience d'accompagnement des candidats à la validation d'acquis tend à confirmer le postulat social d'une démarche transformatrice pour les candidats. Ils font eux-mêmes état de leur surprise à son issue, « *je ne suis plus le même* », « *je travaille différemment* », « *j'ai renégocié mon poste* », et les accompagnateurs font état d'observations similaires « *ce n'est plus le même homme* ». Et si ces manières d'être et de travailler se modifient, c'est avant que toute décision de validation en tant que reconnaissance sociale (Aubret & Meyer, 1994 ; Dejours, 2000) ne soit venue confirmer une valeur, du travail ou des sujets. La question peut alors être précisée : comment penser cette dynamique de transformation dans le décours même d'une démarche qui convie les candidats à conceptualiser et dire leur expérience au regard d'un diplôme ?
- 5 Après un rappel rapide des conditions historiques qui ont vu naître le dispositif de validation d'acquis, du contexte de l'enseignement supérieur qui constitue notre champ d'activité et s'y trouve réinterrogé, nous tenterons dans un premier temps de comprendre les mouvements qui animent ce possible développement de l'expérience et des sujets. Quelques rappels théoriques éclairant et s'éclairant du décours de démarches de candidats à la validation d'acquis en constitueront la trame.

L'expérience individuelle formalisée

- 6 La validation des acquis émerge dans un contexte qui voit naître dans les années 80 la notion de compétence. La rupture qu'elle propose avec une vision taylorienne du travail fait alors porter un nouveau regard sur les savoirs. L'intelligence humaine déniée est replacée au cœur d'une organisation productive, sommée dans un environnement soumis à de fortes variations, de faire appel aux compétences de gestion d'événements, de communication, à l'initiative (Zarifian, 1997) de ses ressources humaines. Dugué et Maillebouis (1994) remarquent l'apparition concomitante de pratiques de formation modifiées, accordant une attention croissante au rôle formateur du travail, de plus en plus considérées comme une aide à la formalisation des savoirs de l'action. De Terssac (1998) en condensera les évolutions tant dans la sphère productive que formative : l'apparition du terme de compétence marque le retour du primat de l'individu, avec les paradoxes qu'il comporte (Clot, 1995).
- 7 La loi de 1991 instituant le bilan de compétences fait date de ces évolutions croisées, du travail et de la formation : elle envisage le bilan de compétences comme « outil de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences » et en inscrit les actions afférentes dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle. Aubret (1994) y voyait une révolution : la personne y devenait « auteur » (p. 8) d'une démarche singulière, activement engagée dans un travail dont Lucas soulignait en 1991 qu'il consiste à « articuler le personnel et le social », avec l'aide d'une « médiation » (p. 130). Fondés sur la formalisation accompagnée de l'expérience singulière, à partir d'une démarche réflexive, les dispositifs de validation d'acquis et ceux de bilans de compétences ne sont pour autant pas superposables quant à leur visée : « définir un projet professionnel et le cas échéant un projet de formation » (Liétard, 1997, cité par Gaudart &

Weill-Fassina, 1999, p. 49) pour les uns ou « valider les acquis de l'expérience » pour les autres.

De la reconnaissance à la certification : l'histoire de la validation d'acquis dans l'enseignement supérieur

- 8 L'expérience de l'enseignement supérieur en matière de validation d'acquis est ancienne et si c'est bien à un travail de formalisation de leurs activités qu'ont de tous temps été conviés les candidats à la validation d'acquis, la nature de la validation a pris au cours des années des statuts divers. La procédure Ingénieur Diplômé par l'État préfigurait en 1934 des évolutions récentes, mais c'est la loi de 1971 organisant le droit à la formation professionnelle qui, près de 40 ans plus tard, constituera un socle en rappelant qu'il « faut faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances en réduisant au minimum les exigences préalables ».
- 9 Jusqu'à 2002, la validation d'acquis s'inscrit dans une perspective de formation, postérieure ou complémentaire. À partir de 1985, elle permet aux candidats justifiant d'expériences de formation, professionnelles ou personnelles d'accéder à un cursus post-baccalauréat sans disposer du titre normalement requis. La décision de validation ne délivre alors pas le diplôme normalement requis pour l'accès à la formation : elle atteste que le candidat a construit les pré-requis nécessaires pour suivre la formation à laquelle il postule. Le décret de 1993 assigne à la validation d'acquis l'obligation explicite de prendre en compte les « acquis professionnels » au titre d'une certification : une partie du diplôme peut être délivrée en regard de l'activité au travail d'au moins cinq années, « en rapport avec la demande ». Il s'agit d'évaluer et de certifier qu'une personne a acquis dans son travail les connaissances et compétences requises par une partie du programme de formation. Les unités non validées par cette voie peuvent l'être au terme du suivi des modules de formation et de la réussite aux épreuves afférentes.
- 10 La loi de modernisation sociale promulguée en janvier 2002 constitue une rupture : y est énoncée la disjonction totale possible entre la certification et le suivi d'un cursus. La validation d'acquis est considérée comme « quatrième voie » d'acquisition de diplômes, outre les voies de formation. Elle devient un droit, inscrit dans le Code du Travail et celui de l'Éducation, pour toute personne, de faire reconnaître son expérience (activité rémunérée ou bénévole) en vue de l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle.

La validation d'acquis entre *techne* et *episteme*

- 11 En mettant en regard expérience et diplôme, quelles qu'en soient ses figures, la validation d'acquis réinterroge la distinction classique entre une action qui serait confinée à ses dimensions actuelles et non universelles, la *techne* aristotélicienne, et la connaissance comme généralisation, l'*episteme*. Le débat est ancien entre les « praticiens » qui fondent leur légitimité sur le résultat de leur action et les « théoriciens » détenteurs d'un savoir généralisé et généralisable. C'est bien dans les tourbillons de la rupture entre les savoirs formels et l'activité professionnelle, les connaissances et l'expérience, que s'élabore la validation d'acquis. À la différence du bilan de compétences, où l'identification des acquis s'inscrit dans une perspective d'insertion, là, les acquis doivent être validés en référence à

un diplôme. Or, si la validation est l'acte par lequel une autorité atteste qu'une personne a acquis certaines connaissances, habiletés, attitudes, compétences requises par un programme de formation ou une fonction de travail, comment prendre en compte, évaluer, reconnaître dans un système de certification des acquis développés selon d'autres modes et lieux que ceux proposés par l'institution validante ? Qu'apprend-on au travail ? Qu'apprend-on à l'université ? Comment rendre fiable et valide l'évaluation d'une expérience singulière, évaluation qui doit garantir « que ce qui a été constaté est généralisable et reproductible dans des situations semblables ? » (Kirsch & Savoyant, 1999, p. 1).

- 12 Sans pousser plus avant la réflexion, qui relève d'un autre travail, la validation d'acquis pourrait offrir là le champ d'un développement pour l'université, à la condition sans doute de soutenir le dialogue entre expérience et savoirs. Dialogue et tension entre les deux termes qui méritent d'être maintenus pour que socialement, expériences et diplômes ne se trouvent « fondus » dans une équivalence factice qui nierait leur développement respectif potentiel, comme le rappellent Clot et Prot dans ce numéro. Car c'est là, au fond, l'intérêt de ce dispositif.
- 13 Tenir compte de la différence dans la nature des savoirs mobilisés tout en se fondant sur le possible rapport entre eux est bien au centre de la démarche de validation d'acquis. Elle suppose toutefois de déplacer le statut de la connaissance et de l'action, couramment partagé par les milieux de travail et les milieux de formation : la connaissance n'est pas qu'un décor du travail, de même que l'action n'est jamais une simple application du concept. Mais si les savoirs diffèrent, quelle nature peut-on leur reconnaître ? Si les uns sont susceptibles d'aller vers les autres, qu'est-ce qui constitue ce mouvement ?

Entre savoirs d'action et savoirs théoriques, une hétérogénéité conflictuelle

- 14 Fondés sur l'indissociabilité de l'action et de la cognition, même dans les activités les plus automatisées, les travaux sur la compétence reconnaissent à celle-ci une double polarité, entre « savoirs d'action » et « savoirs théoriques » (Vergnaud, 1998, p. 278). Pertinents pour l'action, les « concepts pragmatiques » (Samurçay & Pastré, 1995, p. 14) en sont les organisateurs et les effets. « Énoncés généraux sur le monde » (Barbier, 1998, p. 12), les « concepts théoriques » constituent le fondement de la pensée abstraite. La compétence constitue le précipité de ces ressources hétérogènes, condition du « savoir en usage » (Malglaive, 1992, p. 272) : les compétences se construisent et se reconstruisent dans un double mouvement croisant les « invariants opératoires » et les « invariants conceptuels » (Samurçay & Pastré, 1995, pp. 14-16), organisateurs de l'action et de la représentation. Les concepts opératoires, en se détachant des situations, s'élargissent, s'inscrivent dans un réseau de relations avec d'autres concepts. De son côté, la représentation générale se spécifie, se contextualise, en se schématisant, se limitant, pour ne retenir que les relations utiles à l'action.
- 15 Ces deux sources d'intelligibilité du monde ne sont pas assimilables. Wallon établissait une distinction salutaire entre l'« intelligence pratique des situations » qui contribue à la réussite de l'action « en lui fournissant des moyens et objectifs adéquats » (1970, p. 15), ensemble dynamique de facteurs subjectifs et objectifs qui se modifient mutuellement, et « l'autre intelligence » qui a pour référence les mots, un matériel qu'il n'appartient pas à chacun « d'inventer pour son propre usage » (p. 17). Il répondait ainsi à Piaget postulant

trop vite la continuité entre action et abstraction. Vygostki (1934/1997) pour sa part insistait aussi sur le conflit dynamique entre « concepts scientifiques », système qui permet de connaître les propriétés du monde et « concepts quotidiens », saturés des contenus empiriques, qui organisent l'expérience. Les uns sont inopérants dans un contexte singulier, les autres dès qu'ils sortent de la situation. Pour ces auteurs, c'est dans la confrontation possible entre ces deux sources d'intelligibilité du monde que l'action et la pensée trouvent des occasions de se développer, les uns par la médiation des autres, dans une discordance transformatrice des uns et des autres.

La validation d'acquis : une activité inattendue entre concepts quotidiens et scientifiques

- 16 Le heurt avec le réel, entendu comme ce sur quoi l'on bute, ce qui fait obstacle, peut constituer la source de la mise en mouvement de la pensée, du retour « à une activité réfléchie » (Leplat, 1995, p. 108), qui peut alors trouver ressource dans le système de signifiants (Pastré, 1999). Animée, la pensée se développe alors selon les situations, retouche les « invariants » en les mobilisant autrement pour l'action. L'acte de travail n'est pas naturellement formateur et s'il peut devenir « acte de formation » (Barbier, 1998, p. 3), c'est à la condition de cette « activité réflexive sur la pratique de l'activité productive » (Gaudart & Weill-Fassina, 1999, p. 51), lorsqu'il est pris comme objet de pensée. De Terssac (1998) fera même de ce « retour réflexif sur l'action » (p. 235) l'une des composantes fondamentales de la compétence.
- 17 Si le champ du travail est susceptible d'en offrir les conditions, notamment collectives, nombre de dispositifs proposent à l'expérience de se penser hors situation de travail. Parmi tous les cadres de formalisation de l'expérience, la validation d'acquis trouve une place singulière, en proposant aux candidats de décrire leur travail, mais de dire aussi ce qu'il a permis d'apprendre, au regard des exigences d'un diplôme. Elle provoque ainsi le heurt entre concepts scientifiques et concepts quotidiens, en proposant aux concepts pragmatiques, par la médiation des concepts scientifiques, de se détacher des contextes précis de l'action pour se généraliser. Mais les concepts scientifiques tout autant, par la médiation des concepts quotidiens, y trouvent l'occasion de se confronter à leur usage. Germination réciproque dont Clot, Ballouard et Werthe (1999) ont mis en évidence le mouvement.
- 18 Ce faisant, la démarche de validation d'acquis confronte les candidats à une activité inattendue qui ne rencontre pas leur demande. Initialement, celle-ci se fonde en effet souvent sur une présentation dûment quantifiée « *je suis comptable depuis 15 ans* », parfois accompagnée de multiples preuves, et sollicite une attribution « *quel diplôme pouvez-vous me valider ?* ». Or, la démarche définie par le législateur prescrit un cadre dont les exigences constituent pour le candidat l'occasion de se distancier de son action de travail, de la réinterroger, alors même qu'elle réussit, qu'elle est efficace et efficiente.

Du récit singulier à la généralisation

- 19 Il s'agit, pour le candidat, de re-penser son expérience mais aussi de l'écrire, pour un jury qui, à partir d'un dossier constitué par le candidat, devra prendre sa décision. C'est sans doute là l'une des particularités du dispositif de validation d'acquis dans l'enseignement

supérieur jusqu'alors : accorder au langage, en particulier écrit, une place essentielle, dans le processus d'analyse de l'activité, comme dans celui de certification.

- 20 Or, mettre en mots son expérience est difficile, en témoignent les achoppements, les difficultés, les impossibilités parfois dans le décours des démarches de validation d'acquis. Pourtant, les candidats accueillis dans l'enseignement supérieur, cadres et techniciens supérieurs, sont régulièrement conduits dans l'exercice de leurs fonctions, à dire et écrire leur travail. Dans le processus de formalisation de l'expérience sollicité par la validation d'acquis, le texte et la parole sont mouvants, hésitants, figés parfois, s'inaugurent dans une présentation initiale souvent générale et lisse, débarrassée de ses aspérités. Spontanément, le travail de recherche des événements qui ont jalonné le parcours professionnel s'ouvre par la présentation d'une chronologie où chaque trace comporte des références propres, peu explicites souvent pour le lecteur extérieur. Aubret et Meyer (1994) font mention de ce langage « codé, pour lui – le candidat – et éventuellement socialement reconnaissable » (p. 18). La marque de ce temps-là émerge dans la tentative presque systématique de lier tous les événements par un sens, y compris dans les parcours déclarés « chaotiques » par les candidats. Le rapport entre les différentes expériences est exprimé sous forme d'une histoire, leur histoire, celle d'un sujet qui « a souhaité », à qui « on a offert », de « compléter », « enrichir », « approfondir », « orienter » « élargir » le parcours... L'épisodique et le hasard se réordonnent pour constituer une « intrigue », pour reprendre le mot de Ricœur¹ (Pastré, 1999), récit, plutôt qu'anamnèse, qui médiatise l'action et transforme « le vécu en histoire intelligible » (p. 29). Mais l'autre « versant », celui de la conceptualisation, de la construction de relations excédant la situation singulière, est tout autant convoqué à produire de l'ordre : car la démarche n'est alors pas close puisque le dossier doit venir devant un jury qui doit comprendre et juger, en relation avec un référentiel de formation, à partir des situations de travail. Rendre compte de celles-ci, non en décrivant les tâches qui les composent mais en montrant ce qui, développé dans un contexte singulier, vaut aussi dans d'autres contextes, en définit le mouvement.

Expérience et langage : un développement mutuel

- 21 L'expérience échappe, elle « ne parle pas d'elle-même » (De Terssac, 1998, p. 223) et les meilleurs experts sont souvent « dans l'incapacité de la restituer à autrui sous forme explicite » (Vergnaud, 1998, p. 277). En tant qu'activité langagière, la validation d'acquis réinterroge la nécessaire médiatisation de l'expérience par les mots. Parmi les travaux associés à la question, les conceptualisations développées par Vermersch sur l'entretien d'explicitation s'inscrivent dans la filiation ergonomique de la « verbalisation consécutive assistée » (Hoc & Leplat, 1981, cités par Vermersch, 1990, p. 228). Afin de surmonter les « obstacles » qui peuvent parfois « clôturer les tentatives de dialogue » (Vermersch, 1990, p. 228), Vermersch insiste sur la nécessité de proposer à l'explicitation un objet qui soit « la tâche réelle, qui s'est effectivement déroulée » (1990, p. 229), explicitation activement stimulée par une assistance qui doit réduire autant que faire se peut la distance avec la situation passée, pour permettre l'accès à des informations oubliées, non encore conscientisées. Dans l'approche de Vermersch, le langage constitue un intermédiaire nécessaire pour permettre l'accès à l'inobservable de la cognition, inférée à partir des traces de l'action dans la verbalisation. La description du déroulement de l'action

constitue l'opportunité d'une fenêtre ouverte sur le réel de l'activité, conservée, que la mise en mots permet de représenter.

- 22 Au regard des productions langagières des candidats à la validation d'acquis, il semble bien que les traces de l'expérience doivent être reconstituées, ainsi que le notent également Aubret et Meyer (1994). Mais dans le cadre de la validation d'acquis, il s'agit là de prémisses à partir desquelles peuvent s'engager des développements, du langage comme de l'action. Nous retiendrons une construction significative, parmi l'ensemble des textes et dire de l'expérience produits dans le cours de démarches de candidats, celle des glossaires. Ceux-ci ne font pas partie de la prescription, pour autant, les candidats y ont fréquemment recours. Initialement, la lecture du référentiel de formation les conduit à confondre dans une même acception le « réseau informatique » du référentiel et celui qu'ils définissent dans leur action de travail « *ça, je sais ce que c'est* ». Or, l'explicitation invoquée dans le processus fait surgir la multiplicité des sens possibles. Le glossaire apparaît alors comme le moyen de dire ce que l'on entend par ce mot, au terme d'allers et retours souvent ardu, empruntant aux ouvrages théoriques, aux dictionnaires, significations décontextualisées (Wertsch, 1985) mais aussi aux différents sens issus des contextes de son expérience, de celle des autres. La production langagière se développe alors, dans cette « collision » des sens possibles, en prenant appui sur les uns et les autres, pour recréer une définition à soi, remplit « des mots d'autrui » (Bakhtine, 1984, p. 295).
- 23 De manière plus générale, la démarche de validation d'acquis convoque l'expérience à se dire avec et contre d'autres mots, d'autres « genres » de discours (Bakhtine, 1984, p. 263), ceux scientifiques de l'université, ceux de l'entreprise et de sa prescription, ceux du métier, des activités des autres, des précédents dire du candidat lui-même. Au terme de ces passages parfois difficiles, où les mots d'autrui peuvent rester étrangers, la production n'est pas description du travail prescrit, non plus que des tâches assurées, non plus que copie du programme de formation. Dans les conditions qui lui sont proposées, le candidat, entre les textes et mots disponibles, doit produire les siens, non pas dans une intertextualité, écho ou plagiat de l'existant, mais dans un texte possédant son style propre. On sait maintenant que c'est là ce que les jurys prennent en compte (Clot, Prot & Werthe, 2002). Pour s'écrire, le texte final a dû puiser dans et au-delà des textes disponibles sur le métier ou le diplôme, pour mobiliser le singulier et l'expérience vécue, tout en s'en affranchissant.
- 24 Si le cadre de la validation d'acquis peut permettre d'avancer que le langage n'est pas un véhicule amorphe de l'action, il conduit aussi à réinterroger les effets de cette dynamique langagière. Car de la redéfinition du « réseau informatique » surgit un autre réseau informatique. Celui que le candidat a à gérer quotidiennement n'est plus le même, l'action sur lui et avec lui a changé, la représentation qui l'organise et s'y organise s'est modifiée. On peut ainsi concevoir le langage comme un « moyen très puissant de penser » (Dejours, 2000, p. 231), lui accorder la force d'une activité, dans laquelle conflit et distance sont moteurs potentiels d'une pensée qui s'y réalise, à tous les sens du terme (Vygostki, 1934/1997). Selon ce dernier, le langage n'est pas que moyen d'accès à la pensée, il la développe et s'y développe, dans un mouvement réciproque. Ce faisant, le processus ne fait pas que retrouver les traces d'événements vécus, comme semble l'avancer Vermersch : parlée, l'action passée se recrée, dans le contexte actuel (Clot, 1999). Comme le mot, et les différents sens qu'il recouvre selon les contextes où il s'actualise, l'événement vécu est polysémique, potentiellement développé par l'analyse qui le réveille ; comme le mot, il s'y re-génère. Vygostki (1934/1997) soutenait ainsi que le

mouvement qui va du vécu au mot est développement des deux. Le langage, la pensée et l'action peuvent trouver ressources les uns dans les autres, transformateurs et transformés, enrichis et renouvelés par les contextes qu'ils traversent (Clot, 1999).

Le dialogue : une discordance dynamique

- 25 Reconnaissant la difficulté d'établir seul « une relation adéquate entre leur expérience et le cursus universitaire », le législateur a institué une fonction d'accompagnement. Si Vermersch (1990) évoque une assistance nécessaire à la verbalisation, nombre d'autres travaux soulignent l'opportunité d'une stimulation (Aubret, 1994), d'un support (Pastré, 1999) ou d'une aide (Barbier, 1998 ; De Montmollin, 1998), favorisant ou empêchant l'activité d'explicitation du candidat. En posant des questions, sur le comment, le quoi, voire le pourquoi (Leplat, 2000), l'analyste du travail, l'accompagnateur, le formateur permettent aux professionnels, dans des visées parfois fort différentes, de dire ce qu'ils n'auraient pu dire seuls, saisis par l'évidence, à leurs yeux, du travail qu'ils accomplissent. Mais l'intervention d'un interlocuteur ne garantit pas seule la verbalisation du travail : celle-ci peut se trouver limitée par une autre évidence, celle de l'expérience partagée. Vermersch (1990) remarque par exemple la parcimonie de l'explicitation destinée à un expert du domaine, Leplat (2000) reconnaît que « celui qui est invité à verbaliser l'est par quelqu'un et la réponse qu'il donne dépend de la représentation qu'il a de ce quelqu'un » (p. 85).
- 26 Il importe ici, avant d'autres développements, de revenir à la méthodologie développée dans notre perspective de validation d'acquis. Le candidat est invité à constituer un écrit sur son travail, en décrivant à un accompagnateur ce qu'il a fait et ce qu'il a, ce faisant, « appris », pour un jury composé d'universitaires et de professionnels. Il lui est précisé que ceux-ci ne le connaissent pas mais doivent comprendre au travers de l'étude du dossier ce qu'il « sait ». L'action de travail est ainsi dans un premier temps médiatisée par une activité d'écriture qui lui propose une première forme de réalisation. Le candidat a à prendre son propre travail comme objet d'observation et de réflexion, pour plusieurs destinataires. Par exemple : « *Donc j'ai essayé de remplir ça en me disant si je reprends cela, est-ce que quelqu'un sans glossaire va comprendre ? J'ai essayé de voir moi ce qui à l'époque m'avait surpris* ». La contrainte de présenter un dossier « convaincant » et compréhensible à un jury fait sortir l'expérience d'elle-même mais l'adresse au jury, regardé comme expert du domaine, peut aussi enfermer le candidat dans des sous-entendus : « *mais ce sont des informaticiens, ils savent...* ». L'accompagnement introduit alors de nouvelles discordances : l'accompagnateur cherche à comprendre ce que le candidat a écrit, en s'appuyant sur les exigences du dossier, anticipant surtout les questions possibles du jury, mobilisant le diplôme visé et ses attendus. L'activité se poursuit alors dans une co-construction entre le candidat et un accompagnateur qui résiste à l'évidence, lui-même préoccupé de fournir au jury un dossier qui lui permette de travailler : que sont donc, réellement, ces « *principes mathématiques* », « *ces acquis précieux* », « *ces compétences en électronique que tout technicien se doit de posséder* » ? L'accompagnateur est un obstacle à la connivence professionnelle. Le candidat est ensuite invité à reprendre son texte, en dialoguant intérieurement et avec les autres, autant de fois que nécessaire. L'accompagnateur n'étant en aucun cas évaluateur, il peut être un interlocuteur qui laisse du jeu à l'expérience.
- 27 Dans ce cadre méthodologique, l'« aide » à la verbalisation ne réside pas dans la réduction de la distance, dont Vermersch (1990) fait la pièce maîtresse de l'entretien d'explicitation.

Au contraire, elle s'appuie sur les discordances et les différences, notamment entre les destinataires de cette verbalisation. Ceux-ci ont bien un effet sur ce qui est dit de l'activité, comme le note Leplat (2000) : les candidats à la validation d'acquis ne disent pas seulement plus ou moins selon les destinataires, ils ne disent pas la même chose selon qu'ils éprouvent la « naïveté » de l'accompagnateur, contre laquelle ils doivent lutter, ou selon qu'ils s'adressent à un pair, spécialiste du même domaine. Les destinataires ne se réduisent d'ailleurs pas aux seuls interlocuteurs en présence : le jury par exemple, toujours virtuel pour le candidat dans l'enseignement supérieur, constitue aussi un destinataire. Même absent, il est postulé dans ses questions, sa compréhension ou son incompréhension possibles. Au-delà de l'échange immédiat entre des interlocuteurs réels, le dialogue peut ainsi être vu comme « plus étendu, plus varié, plus complexe » (Bakhtine, 1984, p. 334), « polyphonique » (p. 371).

« La boule de pétanque » ou l'histoire d'un développement

- 28 Pour rendre compte de la dynamique de développement potentiel de l'expérience, voire du sujet, dans ce cadre, on propose ci-dessous l'examen d'une séquence dialogique en accompagnement. Cette séquence, extraite du parcours d'un candidat à la validation d'acquis, a été choisie pour sa motricité. À partir d'une longue expérience, diversifiée, dans le domaine de l'informatique, le candidat sollicite une validation dans ce champ. Il présente là son premier écrit, rédigé après une rencontre initiale avec l'accompagnateur. Lors de cette deuxième séance, et après que l'accompagnateur ait rappelé le cadre, il commente son dossier. Il a accepté que les propos échangés fassent l'objet d'un enregistrement, dans une finalité exclusive de recherche.

Candidat : Donc bon... la mission qui m'incombe en tant que... on va dire employé, à x, c'est ingénieur, c'est ingénieur classique. Donc euh... Donc là c'est la première partie, à chaque fois j'ai mis un projet, il y a plusieurs projets bien sûr, chaque fois avec ce que j'ai fait, rapidement, les connaissances acquises, la réalisation, le niveau hiérarchique et ainsi de suite. Donc euh... Et à chaque fois je mets ça en adéquation avec les formations et ce que cela m'a apporté.

Accompagnateur : Alors si on reprend ces expériences, vous dites « assurer le suivi des projets »... Cela veut dire que les projets étaient conçus par vous ?

Candidat : Non pas forcément.

Accompagnateur : Donc cela veut dire que parfois ils l'étaient ?

Candidat : Complètement. Y'a plusieurs parties, y'a soit... le problème, c'est que la règle n'est pas générale... mais soit le client vient nous voir avec, on va dire, une vague idée de ce qu'il voudrait faire et on fait la partie, ce qu'on appelle partie, cahier des charges, étude de besoins et tout ça avec lui, pour essayer de dégrossir, donc on est plutôt partie maîtrise d'œuvre... ou d'ouvrage, je sais jamais... ouvrage et on passe à la maîtrise d'œuvre, ou effectivement le client a des idées très arrêtées, il a un cahier des charges et on n'a plus qu'à pass... à se mettre d'accord sur temps/délai. Donc ça dépend effectivement du projet...

Accompagnateur : et par rapport à ce projet-ci en particulier ?

Candidat : Là le client, on va dire, est arrivé avec une idée très arrêtée, mais complètement arrêtée de ce qu'il voulait, avec des formules, à tel endroit on fait telle chose, telle chose, ...c'est pour ça qu'il y a pas grand chose non plus à faire. Par contre le projet X, le client a dit « moi je voudrais qu'on me donne le X ». Voilà, ça s'arrête là. Donc heu... (rires) si vous voulez, je pense qu'il a exprimé moins que ce que j'ai mis dans la ligne là.

Accompagnateur : C'est cela donc le suivi ?

Candidat : Oui, enfin les missions sont beaucoup plus claires qu'avant mais cela va jusqu'à ce qu'on aille voir le client, aller démarcher le client, partie commerciale,

voir avec lui ce qu'on peut faire, euh... faire le projet, enfin, réaliser le projet, être en relation avec le client et assurer aussi la maintenance vis-à-vis du client et même aller jusqu'au passage pour certains produits, style euh... qu'on verra tout à l'heure, aller carrément aider les gens qui sont en phase de re-développement, de re-conception...

- 29 Les questions de l'accompagnateur font surgir l'activité de travail, au-delà du métier neutre d'« ingénieur classique » défini par la prescription, au-delà de la tâche déjà nommée par le candidat ou son entreprise comme « assurer le suivi de projet ». Elle apparaît alors dans sa variabilité, tramée des conflits entre les contraintes diverses et parfois équivoques d'une prescription plus ou moins floue. Selon ses destinataires, elle est vue dans ses possibilités ou impossibilités. Entre ces multiples adresses, elle circule, se compare, se transforme : c'est alors que la représentation de la responsabilité professionnelle du candidat s'élargit.
- 30 Le cadre proposé invite à regarder cette multiplicité et les changements de plans auxquels elle conduit comme autant d'occasions pour le candidat de voir son activité. Et s'il peut finalement la voir autrement, c'est parce que l'opacité ou l'évidence qui la caractérisent au départ ont pu se déchirer, les mots s'affranchir de la définition déjà donnée par le candidat ou la prescription. Il ne retrouve pas là des souvenirs « oubliés », rapatriés dans le contexte : son action se re-crée, se re-pense, d'une manière éminemment présente dans la dynamique qu'il en brosse.

Candidat : Moi ce que j'avais envie de faire, c'était de mettre ici tous les projets que j'ai réalisés dans le cadre de X. Donc les rappeler... parce que là, on sait pas trop qui fait quoi... Alors le problème que j'ai, c'est que pour le projet Y, c'est des choses très techniques et commencer à mettre les réalisations pratiques que j'ai fait, ça va faire un glossaire que même moi parfois, je suis même pas sûr de pouvoir complètement remplir en expliquant correctement... y'a des termes, bon... Y des choses, par exemple, je connais la formule par cœur mais je suis incapable de vous dire à quoi ça sert...

- 31 Hésitante, la mise en mots suggère un embarras, lié à la coexistence de plusieurs registres conflictuels. Le réel de l'activité présente fait émergence, dans ses tensions : le candidat évoque ses doutes entre plusieurs options possibles, au confluent de la préoccupation tournée vers les destinataires de son écrit, qui doivent comprendre, et ses activités de travail. L'activité actuelle se trouve en quelque sorte « écartelée » entre une activité pratique, qui permet au candidat de faire, et celle sollicitée pour la validation d'acquis, de conceptualisation. Observée du point de vue de ses nouveaux destinataires, inscrite dans une autre activité, l'action de travail se tisse d'une part d'étrangeté pour le candidat.

(Plus tard, après le rappel précis de ses différentes activités, des comparaisons, allers et retours entre les uns et les autres).

Accompagnateur : Là vous dites pourquoi on l'utilise (le X)... ?

Candidat : Oui, j'ai mis aussi l'utilisation parce que effectivement le X dans l'absolu paraît un peu technique, j'ai mis beaucoup les applications, à quoi ça sert et à quel niveau ça sert parce que le X est effectivement un projet très simple et comme tous les projets très simples, il sert à beaucoup de monde et a une vision un peu euh... moi je compare ça à une boule de pétanque, il y a le projet au milieu et tout le monde le regarde à égale distance mais a pas la même vision... donc, bon pour le X, si le vendeur sait faire son métier ou s'est fait avoir, son chef de service aimerait bien savoir quel est le plus performant des gens pour le retenir et puis bon le récompenser, et puis la personne encore au-dessus va dire est-ce, enfin... est-ce que les gens du service sont effectivement performants mais aussi est-ce que nos interlocuteurs sont pas en train d'essayer de nous avoir, et le commercial qui vend

les produits, les clients, aussi... ils parlent tous la même langue, donc le X ça leur parle, le X, c'est le suivi, en temps réel.

- 32 En rapatriant d'un contexte autre que celui du travail la métaphore de la boule de pétanque, le candidat se libère en quelque sorte des tensions. Celles de l'activité présente, entre un pré-pensé du travail et le contexte qui la sollicite autrement. Mais celles aussi de l'activité de travail elle-même, réveillées par la situation actuelle, rejouées dans le présent. Le candidat passe l'épreuve en empruntant alors les ressources à d'autres contextes de vie. Le sens de son action propre se précipite en convoquant ses autres activités et celle des autres. Son travail à lui se détache sur ce fond, trouve une autre contenance, renouvelée au point de collision entre plusieurs points de vue.
- 33 On peut avancer qu'il s'agit là d'une « prise de conscience » (Aubret & Meyer, 1994, p. 113), si on l'entend au travers de ce que Bakhtine (1984) nous offre pour éclairer les développements de notre candidat : « l'exotopie ». En conduisant littéralement à être en un autre lieu, elle fait voir l'objet regardé « avec les yeux » d'un autre (Bakhtine, 1984, p. 38). Ce n'est pas tant alors l'image qui se précise, par une focalisation qui en affinerait le grain, et permettrait de retrouver ce qui était diffus. Ce n'est pas tant non plus au contraire un mouvement qui en élargirait le champ de perspective, et permettrait d'extraire l'objet de sa gangue opératoire, pour l'intégrer dans un contexte plus large et plus distancié. Il s'agit plutôt d'un déplacement autour de l'objet qui le fait voir, et se fait voir soi-même, autrement. La prise de conscience consisterait donc moins dans une décontextualisation comme changement d'échelle de l'objet qu'une « multiplication des contextes » (Clot & Prot, dans ce numéro) et des points de vue. C'est dans son appartenance à plusieurs mondes à la fois, qui se recoupent contradictoirement en lui (Wallon, 1970), y compris celui, actuel, de la validation d'acquis qui les convoquent, que notre candidat retourne son activité sur elle-même et la recrée.
- 34 Suivons le développement du texte produit : Ce candidat, qui avait défini son activité comme « suivi de projet » dans le 1^{er} écrit, écrira dans le suivant :
- assurer la réalisation de l'ensemble d'un projet (Recueil de l'expression des besoins, cahier des charges, réalisation, maintenance et passage de connaissances) et apporter une aide aux entités internes de l'entreprise. Pour le projet précis évoqué plus haut, il dira : j'ai réalisé le cahier des charges de l'application, reflétant les desiderata de l'utilisateur, le plan de charge du développement : charges et délais, la réalisation de l'application, le suivi du projet (retour de recette, réunion de coordination avec l'utilisateur, la mise en production et la documentation), la maintenance, le passage de connaissances aux personnes chargées de l'évolution future du produit.
- 35 Suit un développement important sur les connaissances qu'il y a mobilisées et qu'il a développées. Il dira de ce travail de formalisation qu'il souhaite le poursuivre.
- 36 En se libérant des conflits, notre candidat n'épuise pas l'activité, au contraire. Il poursuit une nouvelle conception de son travail, affranchie de ce qui la définissait initialement. Délivrée, elle trouve là une plasticité dont la tonalité n'est plus celle de quelqu'un à qui on a confié une mission mais qui s'en est emparé, en la redéfinissant. Et si l'écriture de ce dossier a conduit à créer de nouvelles représentations, elle a aussi relancé une mobilisation subjective qui mène le candidat à désirer poursuivre le travail, alors même que le but initial est atteint.

Une activité formatrice de nouvelles intentions ?

- 37 Le dispositif de validation d'acquis parie sur l'engagement du candidat dans l'épreuve. Épreuve, car parler et écrire son travail, ce qu'il « a permis d'apprendre » comme le sollicite le dossier mis en place, n'a rien d'une évidence pour les candidats et les mobilise tout entiers, « les travaille » comme ils le disent eux-mêmes. Dans le document qui accompagne le dossier, sollicité comme l'espace qui doit permettre de « préciser le projet universitaire et professionnel et expliquer les raisons qui font demander cette validation d'acquis », les candidats expriment souvent l'inaccompli d'une histoire qui les meut et soutient la démarche. Retenons deux formulations significatives : « *Issu d'une famille nombreuse avec un revenu familial modeste, j'ai été amené à faire des choix raisonnables dans mon orientation afin de ne pas pénaliser mon environnement* ». « *Un parcours pour le moins chaotique, où mon état d'esprit me portait vers d'autres aspirations a pénalisé mes chances de réussite. La prise de conscience de cet "échec" me conduit aujourd'hui à un besoin de cohérence* ». La « motivation » (Aubret & Meyer, 1994, p. 16) se trame d'intentions abandonnées qui animent l'activité présente, en font partie.
- 38 Mais ce que notre candidat et les développements de sa mobilisation nous conduisent à interroger, c'est le destin de cette « motivation » : d'une part elle ne se résout pas mais se relance, autrement, et d'autre part, cette nouvelle mobilisation ne se lie pas à une reconnaissance, sociale ou personnelle (Aubret & Meyer, 1994). Elle intervient par exemple avant toute décision de jury. C'est le travail engagé, difficile, l'épreuve conflictuelle d'avoir à dire et écrire son travail qui semble en constituer pour le candidat la source. À regarder les développements de ce travail, ce n'est pas non plus lorsque l'expérience passée a été retrouvée, « mémorisée » ainsi qu'Aubret et Meyer (1994) l'avancent dans la perspective d'une « re-connaissance de soi » (p. 18) mais lorsque cette expérience a été troublée, convoquée à se dire autrement, poussée dans ses retranchements. Ce n'est sans doute pas dans mais entre ses expériences que notre candidat trouve de nouvelles mobilisations, se re-connaît et peut alors se faire reconnaître, « renégocier son poste » par exemple.

S'affranchir pour transformer, transformer pour s'affranchir

- 39 La question première de ce travail interrogeait la transformation potentielle de l'expérience et des sujets dans la démarche de validation d'acquis. À cette question, les approches développées permettent d'avancer que l'épreuve sollicitée ne met pas seulement en jeu un face à face entre le professionnel et son travail. Elle engage une activité qui participe et à laquelle participent celles des autres, dans une « triade vivante » (Bakhtine, 1984, p. 332), qui ne saurait être ou rester en vie si l'on en réduisait l'altérité et la discordance dialogique. Hors d'une adresse et ses destinataires multiples, la description de l'activité se replierait sur elle-même et s'épuiserait, comme un discours séparé du monde de l'action devient glose. Les activités des autres, ses autres activités, font partie de celle, actuelle du candidat, constituent des pôles en tension qui se répondent en lui. Nous sommes là loin de la maïeutique, si elle n'est qu'extraction d'un vécu plus ou moins oublié que l'on retrouverait intact, loin aussi d'une intersubjectivité ineffable, délestée du réel.

- 40 Si l'expérience, voire les sujets se développent, si les « manières d'être, d'agir et de penser » (Aubret & Meyer, 1994, p. 34) ont changé, c'est lorsque l'expérience de travail, dans une autre expérience, celle de validation d'acquis, s'est recrée, a été regardée à travers les yeux d'autres activités, d'autres destinataires. Dans le décours de ces développements, l'expérience a trouvé tout autant obstacle que ressource, dans les concepts, les mots d'autrui, les activités des autres, les autres activités... Elle s'y est appuyée, parfois fondue, s'y est opposée, les renouvelant et se renouvelant ce faisant. Finalement, elle s'est affranchie des « acquis » qui la présupposaient, s'en est déprise, en les recréant et en se recréant.
- 41 Si « dans la notion de compétence, il y a une référence constante à l'expérience » (De Terssac, 1998, p. 236), celle-ci ne recouvre alors pas seulement ce que l'on sait faire « mais également les ressources dont on dispose pour se défaire d'une situation, s'en affranchir, s'en détacher » (Clot, Ballouard & Werthe, 1999, p. 28). C'est même sans doute ce qui caractérise les travailleurs expérimentés : comme le remarque l'ergonomie, si ceux-ci ont construit des procédures efficaces, éprouvées dans de multiples contextes, automatismes « incorporés » qui vont droit au but (Leplat, 1995, p. 101), ils sont tout à la fois en capacité de s'en détacher pour faire face aux aléas, entre « rigidité et plasticité » (Gaudart, 2000, citée par Delgoulet, 2001, p. 3). Nous retrouvons ici la transférabilité et la transversalité (Huteau, 1996 ; Loarer, 2001) des compétences et ressources propres à l'expert, mises en lumière par la psychologie cognitive. Les compétences sont susceptibles de mobiliser les ressources psychologiques existantes, en fonction des situations, et par l'expérience, les ressources se développent, en particulier en s'émancipant, en se détachant des contextes où elles ont été construites. Ces ressources n'appartiennent toutefois sans doute pas qu'au sujet, mais à une activité située socialement et historiquement. Si l'affranchissement signe la plasticité de l'expérience, c'est dans un détachement des automatismes mais aussi du système des activités personnelles ou sociales. L'expérience s'inscrit en effet dans une « double mémoire » (Clot, 1999, p. 42), celle subjective et personnelle, des « invariants » opératoires ou relationnels qui « pré-organisent » l'action, et celle objective et impersonnelle, du « genre » professionnel, contenant symboliquement l'activité.

La validation d'acquis : « répéter » pour s'affranchir ?

- 42 Ce qui nous intéresse, dans le cas particulier qui nous sert de référence, c'est la voie que prend pour son développement l'activité du candidat, jusqu'à la métaphore qui affranchit l'objet du travail de ses multiples tensions. En effet, ce que le candidat écrit, et évoque oralement, dans les multiples allers et retours entre ses différentes expériences, leurs conditions, les activités des autres dans celles-ci, ce sont des variations. Prenant appui sur l'une pour « voir » l'autre, mobilisant celle des autres pour voir la sienne, son activité, loin de la prescription, sort en quelque sorte de la « mêlée ». Pour ce faire, il a fallu qu'elle se sépare de l'intentionnalité de l'action (comme celle de la prescription) et devienne un objet d'élaboration langagière, à partir d'une autre intention, dans une adresse à d'autres destinataires, changeant le rapport entretenu jusque là avec elle. Mais, pour ce faire, et de manière presque paradoxale, la « déprise » n'a pu advenir qu'au sortir d'un défilé de remises en jeu de l'activité, traversant et traversée par de multiples contextes. Le prisme que ceux-ci lui offrent la réfracte et ce faisant, la dévie. Ni totalement nouvelle, ni tout à fait pareille, elle circule dans une « répétition sans répétition » (Clot, 2002, p. 40) qui tout à la fois l'affranchit et la spécifie, l'ancre dans la singularité de son histoire sociale et

subjective, pour, paradoxalement, la finaliser. Le travail devient celui du candidat, quand « suffisamment » réfracté, répété sans l'être, il s'épure par comparaisons successives, se décante à partir de ce qui l'attache, de lui-même et des autres, et se trouve alors réapproprié autrement, au travers d'une « percolation » réglée (Clot, 2002, p. 41).

- 43 La validation d'acquis pourrait ainsi constituer un cadre pour une activité où viendraient se réfracter pour s'émanciper des contextes antérieurs les « schèmes » sociaux et subjectifs. L'action re-vécue dans un autre contexte trouverait à s'élaborer dans le rapport et la distance entre les deux. Le dossier, trace écrite de la mémoire de l'action, peut constituer l'étai à partir duquel, par la médiation du langage, l'activité réveillée dans l'échange trouve à s'inscrire dans d'autres perspectives. Le processus de validation d'acquis, comme peut-être d'autres processus d'analyse du travail, évoluerait ainsi dans la discordance créatrice entre mémoire et activité, s'appuyant sur la reprise, réfractée, pour permettre la déprise.

La validation d'acquis : un développement possible de l'université ?

- 44 Les questions du rapport entre expérience et savoirs ne sauraient ainsi être rabattues sur la seule question certificative. Car la validation d'acquis peut bien constituer une expérience qui transforme l'expérience passée. C'est à inscrire dans son questionnement la démarche qui conduit le candidat à cette certification que l'institution universitaire pourra se saisir de la dimension formative, dans une visée éthique, tout autant que sociale. La validation d'acquis est en effet aujourd'hui confrontée à une alternative qui n'offrira pas de compromis : elle peut être un constat, aplatissant la dynamique du sujet et son activité, tout autant que constituer une autre voie de formation. C'est à la condition de penser le sujet en évolution dans l'activité de validation d'acquis que pourra sans doute être évité le piège techniciste potentiellement sollicité par la massification attendue du dispositif. Mais c'est à maintenir la vitalisation² du travail et de l'humain comme finalité que pourra vivre aussi la validation d'acquis. Vitalisation qui ne saurait se réduire ainsi à la seule activité individuelle mais comme nous y invite Maggi (2000), à conjointre dans le processus d'évolution le sujet et le social, au sein de la troisième voie qu'il nous propose pour la formation. La dynamique de l'activité se nécroserait en effet si l'on considérait que seul le candidat, son pouvoir d'agir et de penser le monde, s'était déplacé. Car dans la confrontation avec l'expérience qu'elle propose aux concepts scientifiques, au(x) genre(s) universitaire(s), la validation d'acquis offre tout autant un prisme susceptible de les dévier, les transformer, en les faisant circuler dans d'autres contextes. À la condition de répéter sans répéter.

BIBLIOGRAPHIE

Aubret, J., & Meyer, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur : les enjeux. *Pratiques de formation*, Université Paris VIII.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

- Barbier, J.-M. (Dir.) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *Avec Vygostki*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y., Ballouard, C., & Werthe, C. (1999). *Nature des connaissances et développement*. Revue des commissions professionnelles consultatives, Document, 4. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2002). *La validation des acquis professionnels au milieu du gué*. Revue des commissions professionnelles consultatives, Document, 4. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques Méditerranéennes*, 66, 31-51.
- Dejours, J. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Delgoulet, C. (2001). La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle. *Pistes*, 3-2. Se reporter au site de pistes : <http://www.unites.uqam.ca/pistes>.
- De Montmollin, M. (1998). Savoir travailler, le point de vue de l'ergonome. In J.-M.Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.
- De Terssac, G. (1998). Savoirs, compétences et travail. In J.-M.Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.
- Dugue, E., & Maillebois, M. (1994). De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique. *Éducation Permanente*, 118, 43-50.
- Gaudart C., & Weill-Fassina, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique. *Formation/Emploi*, 67, 47-62.
- Huteau, M. (1996). Les composantes des compétences et la question des compétences transversales. *Colloque A.F.P.A. - D.T./I.N.O.I.P. - Lille*.
- Kirsch, E., & Savoyant, A. (1999). Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des « parcours professionnels ». *Bref C.E.R.E.Q.*, 159.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Loarer, E. (2001) (non publié). Intervention en D.E.A. de Psychologie du travail et des transitions.
- Lucas, A.M. (1991). Bilans de compétence, état des pratiques, axes de développement. *Éducation Permanente*, 108, 129-136.
- Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : P.U.F.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation professionnelle des ingénieurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 3.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action, bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-35.
- Péry, N. (2000). Rapport final de la table ronde organisée par le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle – D.G.E.F.P. avec la collaboration du C.E.R.E.Q., du Centre I.N.F.F.O. et d'A.L.G.O.R.A.

Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, 123, 13-43.

Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.

Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française*, 35-3, 227-235.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris : Flammarion.

Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Éds.), *Vygotski aujourd'hui*. Neufchatel : Delachaux et Niestlé.

Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 3, 429-444.

NOTES

1. Paul Ricœur, philosophe du XX^e siècle.
2. (Lexis) vitaliser : donner les caractères de la vie – vitalisation : action de Š.

RÉSUMÉS

La validation d'acquis propose aux candidats une analyse et une verbalisation accompagnées de l'expérience passée, au regard des attendus d'un diplôme. À partir d'une activité d'accompagnement dans le champ de l'enseignement supérieur, l'article propose de considérer que la démarche ne se limite pas à rechercher et organiser des informations oubliées mais qu'elle constitue une activité transformatrice de l'expérience. C'est lorsque, vue autrement, elle s'est recréée, re-pensée dans l'analyse, que les candidats font état de transformations dans leurs manières de travailler ou d'être, avant même toute certification. La dernière partie de l'article suggère que pour se recréer et en se recréant, l'expérience s'est affranchie de ses présupposés cognitifs, sociaux et subjectifs, elle s'en est déprise, en les renouvelant. Or cette déprise créative apparaît paradoxalement possible lorsque que le candidat a pu suffisamment « répéter » ses expériences.

This paper focuses on Acquired Knowledge Validation, a procedure that allows candidates to analyze and verbalize, with the help of counselors, previous professional experience, in relation to expectations of their qualifications. The author begins with a description of the support offered by counselors in the Higher Education field before suggesting that the Acquired Knowledge Validation is not limited solely to recovering and reorganizing « forgotten » information but that it can also constitute an activity that transforms past experience. It is when past experience is reviewed and reassessed, during a counseling session, that the candidate can change his/her way of working and behaving without a formal renewal of qualifications. In the last part of the article, the author suggests that during the renewal process and for renewal to be

possible, experience detaches itself from its presupposed cognitive, social and subjective basis and thus at the same time separates itself from, and reinstates, prior presuppositions. However, this creative extrication becomes possible only when, paradoxically, the candidate has « repeated » his experiences a sufficient amount of times.

INDEX

Mots-clés : Activité, Déprise, Répétition, Validation des acquis

Keywords : Acquired knowledge validation, Detachment, Experience, Repetition

AUTEUR

MURIEL HENRY

Muriel Henry est psychologue clinicienne. Elle est chargée de mission Formation continue universitaire/validation des acquis, à l'université de Bourgogne. Contact : Service universitaire de formation continue de Bourgogne-SUFCOB, Université de Bourgogne, Maison de l'Université, B.P. 27 877, 21078 Dijon Cedex. Courriel : muriel.henry@u-bourgogne.fr.