

Nicole CAPARROS-MENCACCI
A.T.E.R. Sciences de l'Éducation
U.M.R. A.D.E.F. (Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation)
Université de Provence, Aix-Marseille I
France

Conceptions de la compétence, le cas des « repreneurs d'étude »

1. Le problème posé

Il s'agit d'identifier et de caractériser les différents types de savoirs mobilisés, en situation, tant par le *candidat à la validation d'acquis* que par le « *repreneur d'études* » universitaires que ce dernier devient après validation, et parmi eux, les compétences conçues comme des « manifestations situées de l'intelligence pratique » (Jobert, 2002) acquises de manière informelle – c'est-à-dire suite à un apprentissage non planifié, non institué. A partir de là, l'intention est de poser quelques avancées concernant les pratiques de validation d'acquis dans leurs liens avec l'Université.

2. Comment le problème a-t-il été traité ?

Le choix a été fait de proposer une monographie. Cette dernière se centre sur l'un des interviewés de la recherche, Jules, qui a eu pour particularité d'être admis en licence de Psychologie par VAP, en n'ayant aucun autre diplôme universitaire reconnu que celui du baccalauréat, et après avoir effectué un long temps d'arrêt dans ses études.

La contribution s'intéressera successivement :

- au candidat à la validation d'acquis qu'a été Jules – c'est-à-dire jusqu'à ce ses acquis professionnels aient été validés par la commission,
- et au « repreneur d'études » qu'est devenu Jules, après que ce dernier ait suivi plusieurs mois de cours à l'Université.

Il s'est agi d'identifier, à travers ses dires, mais aussi ceux de deux accompagnateurs administratifs, Norbert et de Nadine, les compétences à l'œuvre chez ce candidat dans son cheminement de validation et post-validation.

3. La méthode de recherche

Le matériau sur lequel s'appuie cette communication est la transcription de deux entretiens :

- celui mené avec Jules, après qu'il ait suivi une grande partie du cursus de licence de Psychologie,
- celui mené avec Norbert et Nadine, entretien à partir duquel il a été compris que ces derniers avaient accompagné ce candidat, son cas ayant été évoqué spontanément.

Ces entretiens ont donné lieu à une élucidation clinique, basée sur une analyse de contenu. Ont été combinées, analyse thématique, analyse de l'énonciation (agencement du discours des protagonistes, dynamique, style...) et analyse de l'expression (repérage des troubles de la parole), lesquelles

pouvaient être signifiantes tant des savoirs et compétences à l'œuvre, que des conflits intérieurs qu'occasionnaient la validation et la reprise d'études.

4. Les résultats de la recherche

4.1. Jules, candidat à la validation d'acquis professionnels

L'analyse de contenu a permis d'identifier, deux types de savoirs, chez ce candidat : des « savoirs-agis » dont on a pu supposer qu'ils sont issus de ses expériences professionnelles, et quelques savoirs académiques.

4.1.1. Les savoirs-agis du candidat

L'analyse de contenu permet de mettre en évidence le récit, assez minutieux, organisé chronologiquement – depuis le passage du baccalauréat (1975-76) jusqu'à la VAP (2002) –, que fait Jules, en réponse à la question inaugurale de l'interviewer « ...Expliquez moi comment vous avez construit votre dossier ? Quelle a été votre démarche intellectuelle ? ».

Jules choisit la narration. Il prend le temps de parler longuement, suite aux quelques brèves questions de l'interviewer, occupant ainsi tout l'espace de parole. Son discours est entrecoupé de silences parfois longs, certaines fois brusques, de soupirs, de tapotements des doigts, manifestant un désarroi palpable. Il met en scène son cheminement comme une quête dont il serait le héros, et dont il détaille les péripéties. Il précise, d'ailleurs, qu'il a présenté ce même parcours lors des longues entrevues – parfois de plusieurs heures – avec l'accompagnateur administratif et avec le correspondant de la filière de Psychologie, sur le même mode d'anxiété « j'étais complètement perdu », « j'étais complètement dans le cirage », dit-il.

Son discours montre que sa quête débute lorsqu'il décide, après le baccalauréat, de prendre de la distance avec ses parents : distance physique, puisqu'il voyage dans de nombreuses régions de France et à l'étranger –, mais aussi distance avec leurs convictions. Il part à la recherche d'une dimension spirituelle : « mes parents sont plutôt des gens communistes, athées, bon moi j'ai vécu aussi dans cette mouvance avec une dimension aussi heu... de militant, militantisme de gauche[...] j'ai, j'ai eu connaissance de la Bible, [...] je l'ai lue un peu par bravade, pour [...] montrer que bon, j'arriverai bien à trouver des, des conneries dans ce livre etc. et [...] à un moment donné cette dimension spirituelle c'est révélée heu... un moteur de recherche pour moi, de recherche intérieure, assez importante ». Il s'essaie alors à une dizaine de « boulots » (éducateur, fermier, agent de sécurité...), à des formations (théâtrale, psychothérapie, maîtrise de théologie...) et surtout à la l'exercice du pastorat dans l'Eglise Adventiste, où il intervenait notamment dans le cadre pénitentiaire. Après quinze années d'exercice, il décide de prendre de la distance avec le pastorat également, dans lequel il semblait pourtant très bien réussir : « je ressens le besoin de marquer un temps d'arrêt [...] peut-être que je reviendrais plus dans le pastorat, peut-être, je, je me pose des questions qui me sont trop existentielles et qui me semblent risquer de n'être plus tellement en cohérence avec ce que vous me demandez de faire, à savoir, d'avoir bien sûr de l'écoute... ça j'en ferai tout le temps ». C'est ce qui l'amène à se tourner vers des études universitaires de Psychologie et à demander une VAP.

Plusieurs savoirs-faire sont à l'œuvre à travers le récit qu'il fait – et il est fort probable qu'il ait fait un discours analogue à ses divers accompagnateurs :

- il *sait se faire écouter*, en présentant son itinéraire comme une histoire, pleine de péripéties, de rebondissements, d'actes de courage et de bravoure, de manifestations de « don de soi » mais aussi de modestie, ce qui suscite l'empathie, voire l'admiration de l'écouter,
- il *sait investir dans sa quête ceux qui l'écoutent* – en l'occurrence, les accompagnateurs VAP. En effet, Jules présente sa quête comme inachevée. La voie pastorale n'était pas la bonne, il en cherche une autre. Et les études de Psychologie paraissent être une piste privilégiée, car l'*écoute* –

ça j'en ferai tout le temps » dit-il – semble une constante de son projet professionnel. Et l'écoute se trouve être l'une des compétences fondamentales du psychologue

- il *sait mettre en scène une problématique personnelle*, par l'évocation d'une double analogie entre le poète dramaturge catholique irlandais O'Neil et lui-même : « il y avait un clivage de plus en plus fort entre le père et le fils », et de plus, il avait perdu la foi. C'« est terrible, quand un catholique irlandais perd la foi, et il a perdu la foi, c'est-à-dire, [...] il n'y a plus rien, il n'est plus rien, [...] tout, tout est construit à partir de la foi, tout est construit sur la foi, y a rien, « il n'y a pas une miette dit-il, qui n'est pas, une poussière dit-il, il n'y a pas une poussière qu'il n'est pas construite à partir de cet élément de la foi » et si je rappelle ça, c'est parce que moi... j'ai le sentiment que c'est exactement ce que j'étais en train de vivre... ». Cette métaphore permet de faire entendre, de manière plus intense, la grande déstabilisation qui l'agite.

Ce faisant, il octroie aux accompagnateurs la place « gratifiante » d'adjuvants dans sa quête, plus exactement la place du « sauveur » qui vient au secours de celui qui est, comme il le dit, « complètement perdu ». Cette place, l'accompagnatrice administrative et la correspondante de la filière Psychologie, l'ont successivement prise. En témoignent les dires de Nadine, qui, faisant allusion à lui et à un autre candidat souligne : « ...On les a beaucoup écoutés... Ils sont venus plusieurs fois... On les a vraiment encouragés en leur disant qu'ils avaient des chances de faire aboutir leur dossier... que leur expérience était intéressante et riche... en les incitant à joindre tel enseignant... en leur disant qu'ils seront soutenus... ». Quant à la correspondante de filière, Jules rapporte ses propos, suite à leur première rencontre : « « Ecoutez Monsieur, [...] votre cas m'intéresse, votre projet m'intéresse », elle me dit "j'ai envie de, de vous défendre, de vous aider" ».

- *il sait provoquer et saisir l'occasion pour rencontrer les personnes qui vont avoir une action décisive dans sa quête*. Ainsi, lorsque Jules veut rencontrer la correspondante de filière de Psychologie qu'on avait pourtant annoncée « pas joignable », il tente quand même de la contacter : « je frappe à la porte et là je vois 2, 3 personnes et je dis "est-ce que je pourrais voir Madame B. ? Ou me dire où elle est ?". Alors elle se retourne et elle me dit "eh bien c'est moi". Alors je lui explique ce que je veux, alors elle prend le carnet, l'agenda "eh ! bien là, la semaine prochaine là... dans 15 jours... alors pour moi ça va être dur, parce que j'ai ça, j'ai ça j'ai plusieurs RDV... enfin c'est pas possible ». Elle me regarde et me dit "écoutez, pff, il est quelle heure heu... midi moins 10, midi moins quart, écoutez dans 10 minutes ça va ?, entre midi et deux je vous prends » Et donc on s'est vu entre midi et deux, on a mis en place plein de choses et donc heu... Madame B. a discuté avec moi au moins pendant 2 heures et demi presque 3 heures ... », raconte-t-il.

4.1.1.1. Les tours habiles du candidat Jules

Savoir se faire écouter, savoir investir l'autre dans sa quête par le biais de la narration d'une quête existentielle et somme toute modeste, et *savoir mettre en scène des états émotionnels intérieurs* relève des « habiletés propres [au candidat], ses savoirs tacites, ses tours de main obscurs, ses arbitrages opérés dans le fil d'une action jamais stabilisée, sans cesse infiltrée par l'histoire et ses événements. » (Jobert., 2002, p. 250). Ces savoirs habiles se sont avérés particulièrement efficaces : ils ont été des atouts décisifs pour que les divers accompagnateurs le soutiennent, le défendent, le portent. L'analyse de ces savoirs particuliers mis en œuvre au cours de l'entretien, montre qu'ils ont plusieurs caractéristiques. Ils sont « produits dans et pour l'action » (Jobert, 2000, p. 19) par le candidat, ils « s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent » (Mosconi, 2001, p. 29), sont incorporés et peu abstraits, sous tendus par une pensée très peu dissociable du faire – en partie non verbale et sans doute non consciente –, laquelle mobilise la personne à la fois dans son expérience, dans son « (corps)soi » (Schwartz, 2001, p. 89), dans ses fondements identitaires. Ces savoirs peuvent être identifiés aux « savoirs agis » (Vial & Caparros-Mencacci) (2003), parmi lesquels sont les « tours habiles, c'est-à-dire des ruses relevant de la pensée Mètis » (ibid, p. 1). Ce sont des « manifestations situées de l'intelligence pratiques » que Jobert nomme « compétences ». Jules ruse de manière très efficace, en ce sens qu'il ne se présente pas comme celui qui met avant tout en évidence des acquis professionnels, mais comme le héros d'une quête existentielle.

4.1.1.2. Les habiletés prudentes du candidat

Jules a provoqué et à saisi l'occasion, le bon moment, l'opportunité pour rencontrer la correspondante de filière. C'est une « habileté prudente » (Vial & Caparros-Mencacci, 2003) qui relève de l'intelligence du Kairos, implique une attention sensorielle à la situation, avec « des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres, des habiletés mémorisées, des procédés » (Schwartz, 2000), et une succession de prises de décision en acte du candidat.

Un point est cependant à souligner. Les différentes habiletés précédemment mises à jour sont des savoirs-agis dont on peut noter qu'ils sont fondamentaux dans l'exercice pastoral. On peut donc faire l'hypothèse que *Jules a transféré certaines de ses compétences pastorales dans la passation des divers entretiens de validation, et que ces dernières se sont révélées décisives pour que sa requête puisse aller de l'avant vers la réussite.*

De plus, certains savoirs plus « académiques » ont pu être identifiés chez Jules à partir des entretiens.

4.1.2. Les savoirs académiques de Jules

Jules rapporte les propos de la correspondante de Psychologie qui l'a accompagné : « Vous avez effectivement [...] un niveau maîtrise malheureusement cette maîtrise en théologie n'est pas valide puisque elle [...] a été donnée dans [...] des facultés privées mais elle m'a dit "vous, vous avez des éléments, on sent qu'il y a une expérience, vous avez travaillé dans ce milieu carcéral, bon, elle dit, on sent que vous avez acquis des choses" [en revanche] elle m'a dit "dites, entre nous ne comptez pas du tout sur cet élément de psychothérapie, c'est pas... non, non elle me dit c'est surtout une expérience de terrain ». Les éléments auxquels fait allusion la correspondante sont des savoirs théoriques exogènes, antécédents, formalisés et stockables (Jobert, 2000) et de plus institués par l'Université. En fait, ces éléments semblent en petit nombre. On relèvera des éléments en analyse littéraire, sémantique, sémiotique et sémiologie – appris à l'Université de Théologie – des lectures en neurobiologie, des travaux sur le deuil, sur les méthodes Rogériennes. Ce qui fait dire à Norbert : « si on gère administrativement son dossier [...] c'est un cas à qui on aurait pas donné grand chose... Sur les éléments objectifs on lui aurait pas donné grand chose ».

4.1.3. Les critères des accompagnateurs

La question est donc de comprendre comment les différents accompagnateurs de Jules ont justifié leur soutien pour qu'il entre en licence de Psychologie. Plusieurs éléments de réponse ont été apportés :

- pour la correspondante de terrain « c'est surtout une expérience de terrain »,
- pour Nadine, c'est « la personne... Je pense que le contact humain joue beaucoup... On les sent prêts à s'investir »,
- pour Norbert, ce sont ses « capacités réelles à acquérir très rapidement des compétences. Et ça c'est très important... », de même que « l'expérience et puis aussi ce qui est déterminant, on le demande à chaque candidat, c'est la motivation. ».

L'expérience de terrain de Jules, sa capacité à établir des contacts humains, sa motivation, sa capacité à s'investir, et celle à acquérir rapidement des compétences, ont donc été les critères des accompagnateurs. Les deux derniers critères appellent réflexion. L'expérience de terrain de Jules – capable, sans grande difficulté apparente, d'être successivement, éducateur, fermier, pasteur, maître d'internat, agent de sécurité, informaticien... –, montre effectivement une « réelle capacité à acquérir très rapidement des compétences » diverses et à s'investir. Mais de quelles compétences s'agit-il ? Ce sont en grande majorité des compétences professionnelles de terrain. La question se pose alors de savoir si ces dernières ont été nécessaires et suffisantes pour que Jules puisse suivre et réussir des études universitaires. Car comme le dit Norbert, « on veut pas valider quelqu'un pour l'envoyer à l'échec... Ca c'est le principe, hein... Quelqu'un dont on sait pertinemment qu'il reprendra pas ses études parce y'a des blocages, parce que il faut beaucoup travailler... Mais si on voit que c'est quelqu'un qui sera pas capable de suivre le cursus, en général... »

4.2. Jules, le « repreneur d'études universitaires »

Jules évoque ses premiers résultats aux examens de licence du premier semestre : « après un an quoi, maintenant j'ai eu des notes catastrophiques [...] je suis avec des gens qui sont... on est dans la même, dans la même... j'allais dire dans la même galère, non dans la même optique là, et ils m'ont dit je sais pas comment t'as fait mais moi heu... j'ai pas la... on m'a pas octroyé, le jury ne m'a pas octroyé les... [...] Je travaille la nuit, je travaille régulièrement et là je me suis reçu une veste notamment aux examens parce que je n'ai été aux examens qu'avec mon assiduité au cours, j'ai relu 2, 3 fois les cours mais... ça suffit pas, il faut véritablement les travailler, et moi ça j'ai pas pu, en plus j'habite à 100km d'ici, j'habite à M., donc c'est pas à côté, mais bon... ».

L'intérêt de ce passage est double. D'abord Jules pointe qu'il est – comme d'autres repreneurs d'études de sa promotion – dans une galère. Ensuite, il analyse les raisons de ses notes catastrophiques : « je n'ai été aux examens qu'avec mon assiduité au cours, j'ai relu 2, 3 fois les cours mais... ça suffit pas, il faut véritablement les travailler ». Autrement dit, il met en évidence que réussir aux épreuves universitaires de Psychologie demande de savoir « travailler véritablement les cours ».

Or, que recouvre ce « véritable travail des cours » ? Ce n'est manifestement pas la seule présence aux cours ni leur re-lecture. Travailler les cours semble supposer ici, pour Jules : rompre radicalement avec la façon pastorale de travailler les textes, laquelle consiste à travailler avec « avec les affirmations qu'apporte la Bible ou qu'apporte notre message » ; se détacher de la simple

intégration/restitution des savoirs, et aller vers la problématisation des savoirs contenus dans les textes ou les cours.

Et pour cela, en tant qu'étudiant repreneur d'études, il doit être capable, par exemple de :

- de prendre des notes,
- de consacrer du temps toute l'année, à en tirer les idées force, à les résumer, à les annoter, à les réorganiser, à en faire un texte partiellement propre, c'est-à-dire imprégné de son questionnement,
- de trouver ses propres astuces pour mettre en valeur les savoirs essentiels, les points à questionner, ses propres commentaires, de manière à les retrouver rapidement lors des révisions,
- de les mettre les cours en lien avec des problématiques qui se construisent peu à peu – issues par exemple de son expérience professionnelle –,
- de s'essayer à mettre par écrit ces problématiques – car les tâches de validation sont majoritairement écrites,
- d'étayer sa réflexion de lectures longues (un livre par exemple) de façon à en tirer les idées principales et à les mettre en liens avec des problématiques...

« Travailler véritablement les cours » suppose donc la mise en œuvre de savoirs cognitifs – identifier les idées principales, résumer, mettre en liens, problématiser –, mais aussi d'habiletés, dont la liste ci-dessus ne représente qu'une petite partie. Ces savoirs sont des compétences de base de l'étudiant en Psychologie – compétences qui semblent pouvoir être généralisées, au moins, à l'ensemble des disciplines relevant des Sciences Humaines.

Ce sont des savoirs qui fonctionnent comme des pré-requis, en ce sens qu'ils sont indispensables et doivent être mis en œuvre dès le début de la reprise d'études. Et pourtant, ils demeurent tacites, ne se donnent pas au grand jour des compétences universitaires, et le plus souvent, ne font le plus souvent l'objet d'aucun apprentissage.

5. Quelles avancées concernant les pratiques de validation d'acquis peuvent être issues de cette monographie ?

Cette monographie amène à quelques réflexions d'ordre un peu plus général, concernant les pratiques de validation d'acquis.

5.1. Plusieurs types de compétences sont à l'œuvre chez les candidats et les repreneurs d'études

Il ressort que des compétences cachées, voire insues – tant des candidats que des accompagnateurs –, peuvent être mobilisées en situation avec une grande efficacité par le candidat à la validation, ces compétences étant distinctes de celles identifiées et valorisées par les accompagnateurs (compétences cognitives, motivation ...).

De plus, chez le reprenneur d'études, des savoirs plus ou moins tacites fonctionnant comme des « sortes de pré-requis », s'avèrent indispensables à l'étudiant, et ne sont pas pour autant pris en considération par l'entreprise de validation des acquis.

5.2. L'accompagnement dans la validation d'acquis suppose une lecture avisée de la mise en scène du candidat

L'étude de ce cas particulier a montré un candidat, riche d'expériences de terrain variées, qui a su mettre en scène, massivement, un problème personnel avec une habileté particulièrement efficace pour inciter les accompagnateurs à le soutenir, à le défendre, dans son itinéraire de validation.

Autrement dit, dans la situation de validation d'acquis, *le candidat peut construire une mise en scène* – de son parcours ou d'un problème personnel... – dont les accompagnateurs doivent être les *lecteurs prudents, avisés, avertis*, de manière, par exemple, à pouvoir prendre de la distance par rapport à la place que cette mise en scène leur octroie – dans le cas précédent celle de « sauveurs ».

5.3. Les compétences issues de l'expérience ou de l'exercice professionnel, sont-elles suffisantes à la reprise d'études universitaires ?

Les compétences professionnelles ou issues de l'expérience ont été considérées, par les acteurs de la validation, non seulement comme une ressource irremplaçable à partir de laquelle l'étudiant pouvait donner sens à des savoirs théoriques, mais aussi comme une sorte de capital constituant l'« équivalent » d'unités d'enseignement d'un diplôme universitaire.

Cette valorisation, pour intéressante qu'elle soit, a néanmoins montré que, dans la perspective d'une reprise d'études, les acteurs de la validation ne peuvent se cantonner à évaluer ces seuls acquis, à l'exclusion de tout autre. Il est apparu nécessaire qu'ils aient également pour préoccupation la spécificité des savoirs et compétences que le futur étudiant aura à mettre en œuvre.

En effet, dès son entrée à l'Université, le reprenneur d'études rencontre des savoirs théoriques qui doivent être *problématisés*. Il se trouve alors dans la nécessité de mobiliser immédiatement des compétences spécifiques telles que de travail de cours en vue d'une appropriation, la mise en liens de lectures, la confrontation de points de vue parfois contradictoires, l'argumentation, et à partir de là, l'élaboration d'un questionnement personnel...

Les questions sont donc les suivantes. Les acteurs de la validation des acquis prennent-ils en considération ces savoirs tacites universitaires de base et pourtant incontournables ? S'assurent-ils, par exemple, que le candidat sait dégager les idées principales d'un texte scientifique, prendre des notes, entrer et se repérer dans un texte long, le questionner, développer et exposer une argumentation, un débat... ? Comment une telle évaluation pourrait-elle être menée ? Ne nécessite-t-elle pas la mise à jour d'un référentiel de formation précis ? Mais plus encore, n'y aurait-il pas lieu d'envisager un accompagnement des étudiants dans les premiers mois de la reprise d'études ?

Bibliographie

Jobert, G. (2000) : « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. », *Education Permanente*, n° 143/2000-2, pp. 7-28.

Jobert, G. (2002) : « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 247-260.

Contribution de N Caparros-Mencacci,
Equipe aixoise (M Vial, A Boyer, N. Caparros-Mencacci)
« VAE : le cas de l'Université (française ?) »
Axe 1 « Accès à la formation », Thème 2 « Conceptualisation et modélisation »
Colloque ADMEE, Lisbonne 2004

Mosconi, N. (2001) : « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? » *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Savoir et Formation, l'Harmattan, Paris, pp. 15-34.

Schwartz, Y. (2000) : « Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. », *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, sous la direction de B Maggi, Education et Formation, PUF, pp. 33-68.

Vial & Caparros-Mencacci (2003) : Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur, Colloque AFIRSE/UNESCO, Paris, mai 2003