Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir

Towards scholarizing experience and professionalizing knowledge

Thomas Dumet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1372>

DOI : 10.4000/questionsvives.1372

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 novembre 2013

Pagination : 33-44

ISBN : 978-2-912643-44-5

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Thomas Dumet, « Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir », *Questions Vives* [En ligne], Vol.10 n°20 | 2013, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1372> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1372

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir

Towards scholarizing experience and professionalizing knowledge

Thomas Dumet

1. Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir

- 1 L'expérience serait aujourd'hui au cœur des transformations touchant à la fois les individus, les organisations et les institutions et, plus globalement, les sociétés concernées. L'existence de nombreux discours célébrant les possibilités offertes aux uns et aux autres au travers des différents dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (RVAE) peut être considérée comme un des indices de cet état de fait. L'émergence ou la confortation des dispositifs eux-mêmes en serait un autre, plus prégnant encore dans l'ordre des preuves. Cependant, s'il est indéniable aujourd'hui que l'expérience a un rôle ou une fonction particulière et est importante au sein de nombreuses sociétés contemporaines (ce que cet ouvrage consacre par son existence même), plusieurs indices doivent nous inciter à la prudence. Plus encore, ces éléments appellent à un examen critique de la part des chercheurs mais aussi des différents protagonistes de la reconnaissance et de la validation de l'expérience qu'ils en soient usagers, accompagnants ou prescripteurs. C'est en ce sens que le premier axe de réflexion proposé dans cet ouvrage porte sur le rôle et les enjeux sociaux de la prise en compte de l'expérience. Si l'expérience est indéniablement un des éléments au cœur des transformations qui touchent de nombreuses sociétés contemporaines, quels sont les enjeux sociopolitiques qui la travaillent et dans quelle(s) direction(s) ? Cette interrogation ne peut recevoir de réponses closes et définitives. Il s'agit plutôt dans cette contribution de proposer, à partir d'analyses diverses, des explications concernant certaines des

raisons implicites pour lesquelles l'expérience est récemment devenue un objet sociopolitique majeur.

- 2 Pour ce faire, cette contribution mobilise des travaux portant notamment sur ce que l'on désigne en France sous les termes d'illettrisme et de lutte contre l'illettrisme ou, dans d'autres contextes nationaux, d'analphabétisme fonctionnel et d'alphabétisation. On pourra peut-être, à ce stade, s'étonner d'un tel « détour » empirique aussi, arrêtons-nous quelques instants sur ce point afin de dissiper les éventuels malentendus. Pour ce faire, tâchons de répondre à la question suivante : quel peut bien être l'intérêt de mobiliser des recherches portant sur l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme dans une réflexion portant sur l'expérience ? Tout d'abord, l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme sont, comme la reconnaissance et la validation de l'expérience, des éléments au cœur des transformations sociales récentes ou actuelles. Cependant, il existe un rapport plus ténu entre ces deux objets. Ce dernier tient au fait que l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme d'une part et la reconnaissance et la validation de l'expérience d'autre part sont constitués et se constituent sur un rapport entre expérience et savoir.
- 3 En effet, l'illettrisme concerne, d'après l'Agence Nationale de Lutte Contre l'illettrisme (ANLCI), « (...) les personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante (...) »¹. Si d'autres définitions du phénomène coexistent à celles-ci, un de leurs points communs est d'insister sur le « déficit » des personnes en situation d'illettrisme sur le plan des contenus scolaires et donc des savoirs. En ce sens, l'illettrisme naît de la contradiction ou du paradoxe apparent qui frappe l'observateur confronté à une population d'individus qui, bien qu'ayant été scolarisés, ne maîtrisent pas les principaux savoirs enseignés. En filigrane des discours dénonçant l'illettrisme, il y a cet impératif : les membres de la société française (et plus largement des sociétés contemporaines) ne peuvent « s'en sortir » sans maîtriser un certain nombre de pré-requis que l'école enseigne (ou tente d'enseigner) (Lahire, 1997). Or, si cet impératif revêt aujourd'hui la forme d'une évidence parfois difficile à interroger, il s'inscrit pour partie en opposition au principe de valorisation de l'expérience et à sa mise en œuvre effective. C'est ainsi que la maîtrise de l'écriture est une des conditions de valorisation de l'expérience accumulée en diplôme ou titre professionnel (Astier, 2004). On pourra aussi souligner l'absence de considération pour l'expérience accumulée par les personnes dites en situation d'illettrisme dans des dispositifs de formation de base (Dumet, 2011). Si la RVAE insiste sur l'expérience, sa valeur potentielle, sa reconnaissance et sa conversion possible en savoirs, l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme insiste pour sa part sur le savoir, sa valeur ultime, sa diffusion et sa maîtrise nécessaire comme condition de valorisation de l'individu et de son expérience. À ce titre, la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience s'arrête là où la lutte contre l'illettrisme (et l'illettrisme) commence.
- 4 Il ressort donc que, même si ces deux objets peuvent, au premier regard, sembler s'axer sur des principes distincts, ils contribuent tous deux à l'institutionnalisation actuelle des rapports entre expérience et savoir. Les interroger dans le même temps, c'est donc de se donner la possibilité de cerner les lignes de force de cette institutionnalisation et d'identifier les enjeux sociopolitiques qui sous-tendent ses évolutions récentes. Pour y parvenir, le propos s'appuie sur le point de départ suivant : la reconnaissance et la validation de l'expérience s'inscrit dans le principe d'une conversion possible (et souhaitable) de l'expérience en savoir. Ce principe est celui qui permet à un individu

d'obtenir *dans certaines conditions* un diplôme ou autre titre professionnel au regard d'une expérience professionnelle et/ou personnelle donnée². Ce point de départ relativement simple et sur lequel nous reviendrons plus loin, permet de développer notre propos en trois points. Il s'agit d'abord de revenir sur l'évidence des termes utilisés jusque-là. Qu'il s'agisse en effet de l'expérience et du savoir, leur apparente évidence ne résiste pas longtemps à un examen approfondi : qu'est-ce que l'expérience ? Est-ce une simple question de temps (et d'âge) ? Plutôt une question d'activité voire de contexte d'activité ? Qu'est-ce que le savoir ? Etc. Cette contribution propose donc d'abord de considérer l'expérience et le savoir afin de leur attribuer des définitions suffisamment claires pour entamer le cheminement proposé. De proche en proche, cette clarification nous amènera à interroger les éventuelles articulations ou distinctions possibles entre le savoir et l'expérience. C'est cet aspect particulier qui occupera notre deuxième point. Mais si la raison théorique permet de considérer les articulations possibles entre savoir et expérience, c'est en cernant les articulations mais aussi les tensions empiriquement observables entre ces deux objets que les fonctions et enjeux qui se manifestent au travers d'eux peuvent être analysés. Nous serons alors parvenus à notre troisième et dernier point.

2. Savoir et expérience : des notions aux concepts

- 5 Comme annoncé précédemment, le point de départ de notre réflexion est le suivant : la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience instaure, mieux *instiue* une conversion possible entre, d'une part, l'expérience et, d'autre part, le savoir. En effet, en rendant possible l'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel sur la base d'une expérience « significative », la RVAE stabilise et garantit juridiquement le rapport entre ces deux objets. Or, si des enjeux sociopolitiques se cristallisent dans ce rapport, son étude devrait nous en apprendre plus à leurs propos. C'est là que nous rencontrons la première difficulté : l'expérience et le savoir sont, dans de nombreux discours et de nombreuses situations, entourés d'un flou qui contribue largement à leur succès. Commençons donc d'abord par considérer la manière dont l'un et l'autre de ces objets peuvent être définis, en commençant par le savoir.

2. 1. Le savoir

- 6 De nombreux auteurs ont déjà contribué significativement à la définition du savoir. Il ne s'agit pas ici de les convoquer de manière exhaustive mais plutôt de tenter une synthèse relevant les aspects consensuels sur lesquels chacun semble s'accorder tout en ajoutant quelques précisions nécessitées par l'objectif de cette contribution. Si nous souhaitons d'abord souligner les éléments consensuels pouvant participer à une définition du savoir, nous pouvons le désigner comme *un ensemble d'énoncés valorisés socialement pour leur référence à la « vérité »* (Barbier, 1996). Revenons sur ces termes uns à uns en commençant par celui d'énoncés.
- 7 Le savoir est de l'ordre du discours oral et (surtout) écrit. En tant que tel, le savoir est donc *explicite* et *communicable*. Il est même *formalisé*, c'est-à-dire structuré selon des règles logiques qui contribuent à justifier sa valeur. Ce trait est important car la spécificité de cette espèce de discours est d'être *valorisée socialement en référence à la vérité* : ce qui légitime socialement un savoir et le constitue comme tel, c'est son adéquation supposée

avec le réel. Or, le formalisme du savoir est considéré comme étant une contribution à cette adéquation.

- 8 Un élément important à retenir au regard de cette définition, c'est que les énoncés qui composent le savoir sont ce qu'ils sont car les membres de la société qui les consacrent considèrent qu'ils expriment une vérité sur le monde. De ce point de vue, la consécration d'un énoncé en savoir³ induit une performance de cet énoncé que ce dernier n'aurait pas sans cette qualité. Cette performance dépasse (et de loin) les propriétés supposées ou réelles que le savoir exprime. S'il ne suffit pas de croire que « la cuiller n'existe pas » pour pouvoir la faire plier par une force supposée de l'esprit, il n'en reste pas moins que la consécration d'un énoncé en savoir possède des conséquences multiples. On pourra à titre d'exemple considérer l'énoncé selon lequel la Terre est (à peu près) ronde.
- 9 Peu d'êtres humains ont aujourd'hui pu faire une expérience personnelle leur permettant de manière univoque (en voyant par exemple la Terre de leurs propres yeux) de confirmer cet énoncé. Pourtant, en accédant au statut de savoir, cet énoncé a contribué à forger des objets représentant la Terre (le globe posé sur mon bureau) mais aussi des représentations psychiques (celle que j'observe lorsque, fermant les yeux, j' imagine la Lune tournant autour de la Terre). Sans que je vérifie personnellement son adéquation au réel, ce savoir contribue à forger ma perception et mon expérience sensible du monde. De ce fait, il peut aussi induire certaines manières de faire et m'en interdire d'autres. Si j'accepte maintenant de considérer momentanément l'énoncé selon lequel la Terre est plate en lui donnant le statut de savoir, je peux parvenir à considérer la performance associable à la qualité de savoir. À condition que ce savoir soit consacré collectivement, il interdirait par exemple l'idée même d'un tour du monde tel que l'on peut l'entendre aujourd'hui.
- 10 Le savoir est donc un ensemble de discours, formalisés et explicites, consacrés sous l'angle de la vérité. Dans une autre mesure, le savoir est objectivé. En effet, il est matérialisé dans différents objets, parmi lesquels les livres sont assurément les plus emblématiques. Abordé sous cet angle, le savoir est associé à des lieux particuliers comme des bibliothèques mais aussi des écoles ou des universités, constituant autant d'espaces de « stockage et d'accumulation », de production et/ou de transmission des savoirs. Ceci nous amène à une dernière caractéristique du savoir. Ce dernier est, en France comme d'autres sociétés au système scolaire développé, institutionnalisé. En étant associé à des diplômes et autres titres scolaires qui sanctionnent sa maîtrise, le savoir acquiert « (...) une valeur conventionnelle, constante et juridiquement garantie (...) » (Bourdieu, 1979). Le savoir et, avec lui, les diplômes participent d'une institution dotée, en tant que telle, d'une grande stabilité. En ce sens, il possède une existence relativement indépendante des individus. Cette institutionnalisation est l'indice de la valeur objective, collectivement déterminée, qui est accordée à ces savoirs. Cependant, le savoir scolaire opère aussi en tant qu'il consacre ou non les individus qui en sont plus ou moins dotés au travers des diplômes (Bourdieu, 1982). Sous cet angle, le savoir (et les diplômes) contribuent, en France et comme dans de nombreux autres sociétés contemporaines, à la distribution des places au sein des activités professionnelles et, plus largement, de la structure sociale d'une société (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010).

2. 2. L'expérience

- 11 En regard de ce qui précède, l'expérience se distingue à plus d'un titre du savoir. On pourra par exemple souligner que la (relative) indépendance du savoir envers les individus se différencie clairement de la singularité et de la subjectivité de l'expérience. En effet, l'expérience est pour sa part extrêmement personnelle, attachée à une personne, constitutive du sujet même, et, en tant que telle, inaccessible aux autres. Ce point est commun aux différentes définitions données à l'expérience, qu'elles soient issues d'un travail scientifique ou philosophique, ou du sens commun. Cependant, les définitions scientifiques proposées explicitent d'autres points.
- 12 L'expérience peut d'abord être définie dans une acception philosophique comme un rapport « direct », « concret », corporel et signifiant d'une situation, d'un état, d'un phénomène, etc. (Bourdieu, 1980). C'est en ce sens que l'expérience renvoie au « rapport à » (Charlot, 1997 ; Barbier, 2000) entendu comme rapport à une situation considérée. Dans ce sens, on fait (ou on a fait) l'expérience *d'un événement, d'une situation, d'un état donné*. Cette acception n'est cependant pas celle qui s'approche le plus de l'expérience telle qu'elle s'entend dans le sens commun.
- 13 En effet, lorsqu'il s'agit « d'avoir de l'expérience » (et non plus « de faire l'expérience de – »), l'expression désigne plutôt l'accumulation temporelle de l'expérience au sens philosophique. Ce dont il s'agit devient alors le « vécu » du sujet (Astier, 2004). Le succès actuel de l'expérience est fortement lié à cette dernière définition. Mieux, ce succès repose sur une des incidences associées à l'expérience lorsqu'elle est entendue de cette manière. Ce qui intéresse alors au travers de l'expérience, plus que l'accumulation d'actions, c'est l'« effet [de l'action] sur le sujet et sur son activité » (*Idem*). Avec l'augmentation de l'expérience, l'acteur serait plus performant, plus efficace ou plus compétent⁴. Il aurait appris quelques choses. Dans ce sens, l'expérience peut être définie comme ce qui permet de distinguer l'inné, *indépendant* des expériences individuelles, de l'acquis, *issus* des expériences individuelles (Deleau, 2005).
- 14 Ce travail d'explicitation nous amène alors à un élément qui n'apparaît pas d'emblée lorsque l'on parle d'expérience : le temps. Les deux significations associées à l'expérience montrent bien comment l'élément temporel, permettant le passage d'une définition à l'autre, mais permettant aussi d'évaluer au premier abord la qualité de l'expérience accumulée⁵, est crucial. De proche en proche, nous arrivons au principe suivant : avec l'avancée en âge (et donc l'augmentation de l'expérience accumulée), l'acteur serait, comme exprimé précédemment, plus performant, plus efficace et plus savant. Au regard de cet état de fait, la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience semble offrir la possibilité d'une valorisation différenciée selon un critère d'âge. Être plus âgé rendrait plus probable l'éventualité de valoriser et de faire reconnaître l'expérience accumulée.

2. 3. Entre le savoir et l'expérience : les « savoirs d'expérience », « savoirs pratiques », « concepts quotidiens » ou « savoirs d'action »

- 15 À ce stade de notre raisonnement, le savoir et l'expérience constituent deux pôles distincts. D'un côté, le savoir est impersonnel, explicite et formalisé. Il est consacré sous l'angle de la vérité. De l'autre côté, l'expérience est personnelle, implicite et informelle.

Elle peut être consacrée sous l'angle de l'efficacité. Afin de complexifier sensiblement cette opposition binaire et assez classique entre savoir (au sens de savoir scolaire ou académique) et expérience (au sens d'avoir de l'expérience), certains auteurs ont proposé d'articuler un troisième terme à cette dyade.

- 16 Ce troisième terme a été défini de manières sensiblement différentes et désigné par différentes expressions. C'est ainsi que les « savoirs d'action », les « savoirs pratiques », les « concepts quotidiens » ou les « savoirs d'expérience » sont devenus aujourd'hui l'objet de nombreuses interrogations et productions scientifiques. Il existe cependant un foisonnement relativement important qui rend difficile la discussion de ces « savoirs » comme un objet unifié et homogène. Nous avons retenu ici deux perspectives se recoupant l'une et l'autre et dont nous supposons qu'à ce jour elles sont structurantes pour aborder cette diversité de manière constructive.
- 17 Les premiers types de « savoirs » ainsi désignés, sont ceux qui, portant sur une situation ou un objet donné, sont issus de l'expérience « concrète », directe de la situation ou de l'objet par l'individu. Ce type de savoirs, si on accepte au moins momentanément de les considérer comme tels, sont ceux qui permettent la différenciation entre le novice et l'expert ou entre l'enfant et l'adulte. C'est ce type de savoirs qui peut être désignés par exemple comme des *concepts quotidiens* (Vygotski, 1997) ou des *concepts spontanés* (Piaget, 1997). Cette distinction aboutit à différencier deux voies d'acquisition des savoirs, l'une, proprement scolaire, et, l'autre, « expérientielle » et liée aux activités du sujet (Clot & Prot, 2003). C'est l'existence de tels savoirs (ou concepts) qui légitime et justifie à elle seule l'existence de dispositifs particuliers permettant la reconnaissance et la validation de l'expérience et sa conversion en diplôme.
- 18 Si cette distinction est intéressante, elle interroge cependant sur un certain nombre de points. Par exemple, sur la question de l'acquisition et du développement des concepts quotidiens et scientifiques, l'opposition pourrait schématiquement aboutir à opposer des savoirs développés par l'expérimentation pratique (ou par l'expérience) de savoirs développés par l'enseignement. Or, au regard de la définition précédente de l'expérience, l'enseignement scolaire est certes une forme particulière d'expérience et d'activité mais elle n'en reste pas moins une expérience individuelle constituant ce qui a pu être désigné par ailleurs comme le *métier d'élève* (Perrenoud, 1996). De ce point de vue, il y aurait des savoirs acquis *via* une expérience scolaire (ceux que nous avons préalablement définis) et des savoirs développés *via* une expérience extrascolaire. Ce qui justifierait la distinction relèverait alors des enjeux et finalités des expériences auxquelles on se réfère : si l'expérience proprement scolaire peut être considérée comme une expérience « gratuite », une expérience où les apprenants sont comme « mis entre parenthèses », l'expérience extrascolaire répond à d'autres enjeux qui obligent à une certaine efficacité sous peine de sanctions lourdes⁶ ou parfois fatales. Or, s'il existe bien une spécificité commune aux différentes sortes de savoirs qu'ils soient d'action, d'expérience, etc. c'est bien cette valorisation de l'efficacité.
- 19 En effet, les savoirs d'expérience ou d'action, autre acception retenue ici, sont valorisés socialement sous l'angle d'une « vérité » opérative (Barbier, 1996) ou, pour l'exprimer autrement, au regard de la performance. L'efficacité, autre manière d'exprimer la valeur de ces savoirs, peut alors se définir en rapport à la transformation potentielle du réel de manière cohérente avec une intention initiale. C'est cette valorisation qui explique que les savoirs d'action soient l'objet d'un certain engouement dans les champs « (...) de la gestion et du management, de l'ergonomie et de l'analyse du travail » (Barbier, 2005,

p. 899), c'est-à-dire des champs marqués par l'activité *productive*. En cela, les savoirs d'actions diffèrent des savoirs scolaires ayant pour spécificité d'être orientés et valorisés par référence à « la vérité », c'est-à-dire selon un principe d'adéquation formelle au réel.

- 20 Une spécificité des savoirs d'action ou d'expérience (contrairement aux concepts spontanés ou quotidiens) est de n'être pas seulement le produit d'un sujet mais aussi et surtout le produit d'organisations de travail. Au regard de la définition du savoir qui précède, la constitution de savoirs d'action ou de savoirs d'expérience implique la formalisation et l'explicitation des éléments développés par le sujet individuel ou collectif dans l'expérience pratique. Cette formalisation et cette explicitation est une objectivation des « bonnes et mauvaises » manières de faire, c'est-à-dire des manières de faire performantes ou, au contraire, contre-productives. En objectivant ces manières de faire, c'est un processus de mise en commun qui s'engage, processus reposant sur l'archivage, la communication et l'échange à propos de ces manières de faire. Ces savoirs auraient donc la particularité : - d'être explicites, formalisés et objectivés ; - associés à des lieux tels que des ateliers ou entreprises ou plus largement au monde du travail et de l'activité professionnelle ; - et d'être le fruit d'une expérience individuelle ou collective (au sens d'accumulation d'expériences momentanées).
- 21 Si ces particularités ont autorisé de nombreux auteurs à relayer ou à s'approprier les expressions évoquées précédemment, il reste que deux éléments essentiels distinguent ce qu'il convient maintenant d'appeler les savoirs académiques des savoirs d'actions, d'expérience ou pratiques. Le premier élément concerne la *valorisation des énoncés*. D'un côté, les savoirs scolaires sont, comme nous l'avons annoncé précédemment, valorisés sous l'angle de la vérité. De l'autre côté, les savoirs pratiques ou d'action sont valorisés pour leur performance ou leur efficacité. Or, ces deux registres, celui de la vérité et celui de l'efficacité ou pour l'exprimer autrement celui du savoir et du pouvoir, se recoupent certes mais ne peuvent être considérés comme de stricts équivalents sur le plan logique. L'efficacité (ou le pouvoir) est à rapporter à la transformation du réel alors que la vérité (ou le savoir) est à rapporter à la traduction et/ou constitution langagière du réel.
- 22 Un second élément qui différencie les uns des autres, c'est le *caractère institutionnalisé ou non des savoirs considérés*. Si l'institutionnalisation des savoirs académiques leur a conféré une certaine stabilité liée à leur accumulation, une valeur conventionnelle et juridiquement garantie, l'absence d'institutionnalisation des savoirs d'action leur confère un caractère plus local. Si l'existence de ces savoirs reste indépendante des individus parce qu'ils sont formalisés, elle dépend alors d'organisations locales qui les valorisent (ou non) à un moment et dans un lieu donné. Si la question des savoirs d'action pose *de facto* la question des rapports entre savoir et expérience, elle pose dans le même temps la question des rapports entre le monde scolaire et le monde professionnel. De ce point de vue, l'expression de *savoir d'action* comme toutes celles qui lui sont associées de près ou de loin peut être considérée comme une manière de « jeter un pont » (ou de renforcer le lien existant) entre le monde académique, scolaire et celui du travail. Cependant, l'absence d'institutionnalisation des savoirs d'action interroge et, pour le moins, incite à maintenir une distinction avec les savoirs académiques. Il reste que l'apparition de ces expressions et leurs nombreux usages peuvent indiquer la recomposition des relations entre le monde scolaire et le monde professionnel.

3. L'institutionnalisation de l'articulation entre savoir (s) et expérience : quels enjeux ?

- 23 L'expérience et le savoir sont donc par définition à distinguer. Alors que l'un est, par exemple, impersonnel et explicite, l'autre est personnelle et implicite. Les définitions précédentes incitent à considérer que l'expérience est irréductible au savoir : la formulation même de l'expérience opère dans le même temps une transformation de celle-ci en une autre entité, qu'il s'agisse effectivement de savoirs ou non. Cependant, rappelons-le, ce qui unit l'expérience et le savoir c'est que l'une et l'autre se nourrissent. D'un côté, le savoir académique peut modifier et participer du développement de l'activité des acteurs (Clot & Prot, 2003). De l'autre côté, l'expérience est une des sources du savoir académique⁷ (Brannigan, 1996 ; Bourdieu, 2001) ou encore la source de développement des concepts quotidiens ou spontanés (Vygotski, 1997 ; Piaget, 1997). Savoir et expérience sont donc à distinguer mais peuvent, dans le même temps, être rapprochés l'un de l'autre, articulés l'un à l'autre. Ce qui interroge alors au regard de cette complémentarité *de fait*, c'est la nécessité assez récente de rendre à l'expérience ses « lettres de noblesse », de la reconnaître en instaurant et en garantissant juridiquement entre elle et les savoirs académiques, une conversion possible.
- 24 En effet, l'émergence et l'institutionnalisation de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience est conforme (ou cohérente) avec l'état des savoirs académiques sur l'articulation potentielle entre expérience et savoir. Cependant, cette émergence et cette institutionnalisation constitue une dynamique contextualisée qui répond ou participe d'enjeux sociopolitiques qu'il s'agit maintenant d'aborder. Si l'apparition d'objets tels que les « savoirs d'action », « savoirs d'expérience », etc. et leur mise en exergue dans le champ scientifique peuvent donc indiquer une recomposition des rapports entre école et travail, reste alors à préciser la « nature » de cette recomposition. De là, l'interrogation suivante peut être formulée : quels enjeux ont rendu nécessaire l'institutionnalisation de la conversion entre expérience et savoir ? Sans prétendre à l'exhaustivité sur ce point, quelques analyses portant sur la dynamique sociohistorique qu'a connue la France peuvent apporter des éléments de réponse. Elles amènent à considérer un double mouvement qui pourrait être désigné comme une *scolarisation de l'expérience* (et avec elle du monde professionnel) associée à une *professionnalisation des contenus d'enseignement* (et avec elle du monde scolaire).

3. 1. La scolarisation de l'expérience

- 25 La deuxième moitié du XX^{ème} siècle a été, en France, forte de nombreux changements du système éducatif français. On pourra par exemple insister sur l'allongement de la scolarité obligatoire, le passage d'une école bâtie sur une logique d'ordres séparés à une école construite dans une logique de cycles consécutifs avec la formation du « collège unique » et l'élaboration d'un tronc commun (Prost, 2003). Cependant, ces évolutions internes au système éducatif français ont été accompagnées d'autres changements majeurs, touchant notamment au travail et à la relation entre institution scolaire et activité professionnelle. C'est ainsi qu'au cours de la décennie 1970, s'installe, dans une société centrée sur l'activité professionnelle, le chômage de masse. La sélectivité accrue

pour obtenir ou garder un emploi fait alors émerger le diplôme comme vecteur de protection contre le chômage et d'insertion professionnelle.

- 26 Si les évolutions internes au système éducatif sont donc indicatives de l'investissement politique dans ce dernier, les évolutions contextuelles touchant notamment au travail ont abouti à un investissement collectif des familles et des générations concernées (Baudelot & Establet, 2000). L'école ou l'institution scolaire devient alors une institution collectivement et objectivement cruciale et, avec cette « montée en valeur », certains indices laissent penser à une scolarisation de la société française. Il en va ainsi de l'émergence de l'illettrisme, catégorisation sociale récente apparue entre les années 1970 et 1980 induisant, de près ou de loin, une disqualification basée sur un critère proprement scolaire. D'autres termes connexes vont dans la même direction comme celui de « littéracie », parfois associé aux « niveaux de littéracie », termes qui permettent, cette fois, de considérer une société dans son ensemble et les individus qui la composent sous l'angle des savoirs scolaires. La culture scolaire devient dès lors un critère de classement et de hiérarchie qui s'applique dans l'institution scolaire mais aussi, et c'est là la tendance identifiée, hors de l'institution scolaire et notamment au sein du travail et de l'activité professionnelle. C'est dans ce contexte que la RVAE devient une préoccupation politique et se voit institutionnalisée. Or, cette reconnaissance et cette validation peut être considérée comme une reconnaissance de l'expérience à la condition qu'elle puisse être « scolarisée », c'est-à-dire traduite dans une forme scolaire⁸ : formalisée, intégrée à un dossier, rattachée à des savoirs académiques, ... et finalement convertie en diplôme.

3. 2. La professionnalisation des contenus d'enseignement

- 27 Cependant, si on peut supposer une relative scolarisation de l'expérience passant notamment par une exigence de formalisation et de conversion en savoirs, les savoirs académiques ont été eux-mêmes touchés par des évolutions sociohistoriques qui viennent nuancer le premier constat. Ce ne sont d'ailleurs pas tant les savoirs académiques en eux-mêmes qui ont été touchés par ces évolutions mais plutôt leur place au sein de l'institution scolaire et, plus largement, dans la formation tout au long de la vie. En effet, si les savoirs ont encore récemment eu une position hégémonique dans la définition officielle des contenus d'enseignement, cette position est maintenant partagée en France et en Europe avec les compétences. C'est ainsi, qu'en 2005, a été défini en France un « socle commun de connaissances et de compétences » que tout élève scolarisé doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. C'est ainsi aussi, qu'en 2006, le parlement européen a recommandé à ses membres la référence aux « compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Or, la référence des enseignements formels et institutionnalisés aux savoirs et aux compétences induit la coexistence de deux registres similaires à ceux en présence lorsqu'expérience et savoir s'articulent. En effet, en faisant référence aux compétences, les enseignements font référence à un objet qui ne relève plus d'une valorisation relative au « vrai » (comme c'est le cas avec le savoir) mais d'une valorisation relative à « l'efficace », soit, de proche en proche, à l'activité productive et/ou professionnelle (Dumet & Leclercq, 2012). Ce faisant, s'opère ce que l'on pourrait désigner comme une professionnalisation des contenus d'enseignement, c'est-à-dire une forme de resserrement de ces contenus dans leur référence à l'activité professionnelle et ses exigences propres.

Conclusion

- 28 Au moment de conclure, revenons à notre interrogation initiale, celle qui concerne les enjeux, tout au moins, certains des enjeux qui touchent à l'expérience, à sa reconnaissance et à sa validation. Au regard des éléments qui précèdent, nous avons pu montrer comme cette reconnaissance et cette validation s'inscrit dans un rapport dialectique entre, d'une part, l'efficace et, d'autre part, le vrai ou encore entre, d'une part, l'activité productive ou professionnelle et, d'autre part, l'activité scolaire (ou scolastique). En ce sens, l'expérience est bien au cœur des transformations sociales actuelles. Comprendre comment elle est prise en compte, reconnue et validée (ou non) permet donc de prendre la mesure de ces transformations. Cela peut aussi permettre d'identifier comment les individus et les organisations se situent et s'inscrivent dans le rapport dual évoqué ici. Cette recomposition qui s'opère entre deux registres d'activité (scolaire et professionnel) ou entre deux institutions peut servir de constat initial afin d'interroger les éléments auxquels elle se rapporte. On pourra ainsi poser la question de la place de la RVAE dans les rapports intergénérationnels ou s'interroger sur les évolutions des fonctions assignées à l'institution scolaire au sein de nos sociétés. On pourra enfin s'interroger sur la manière dont les prescripteurs, les accompagnants et les usagers de la RVAE se situent au sein de cette tension constitutive des possibilités actuelles de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience.

BIBLIOGRAPHIE

- Astier, P. (2004). La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité, *Education permanente*, n° 158, 25-37.
- Barbier, J-M. (2005). Savoir d'action. Dans Eteve, C. & Champy, P. (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 899-901). Paris : Éditions Retz.
- Barbier, J-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans Barbier, J-M. Galatanu, O. (sd). *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris : PUF.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Baudelot, P. & Establet, R. (2000). *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Éditions Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 43, 58-63.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, 3-6.
- Brannigan, A. (1996). *Le fondement social des découvertes scientifiques*. Paris : PUF.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Éditions Economica.
- Clot, Y. & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 183-201.
- Deleau, M. (2005). Inné/Acquis. Dans Eteve, C. & Champy, P. (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 496-497). Paris : Editions Retz.
- Dubet, F. Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dumet, T. (2011). Rapports et tensions entre expérience et savoir académique. Dans Vanhulle, S. Clenet, J. & Maubant, P. (coord.). *Symposium « Expériences et constitution des savoirs : questions de recherches sur la professionnalisation ? »*, ROIP / 79^e congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke (QC Canada).
- Dumet, T. & Leclercq, V. (2012). Pour une lecture sociologique des contenus d'enseignement et des programmes : l'exemple de la formation d'adultes peu qualifiés et peu scolarisés, *Colloque Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne (Suisse). Texte disponible en ligne.
- Lahire, B. (1997) Usages sociaux de l'écrit et « illettrisme ». Dans Andrieux, F. Besse, J-M. Falaize, B. (Coord.). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? Les actes de l'université d'été du 8 au 12 juillet 1996 à Paris* (pp. 11-20). Paris : Editions Magnard,.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie (I). *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27.
- Perrenoud, P. (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? In UNAPEC. *Le métier d'élève* (pp. 15-24). Paris : UNAPEC.
- Piaget, J. (1997). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski. Dans Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Dispute.
- Prost, A. (2003). L'histoire du système éducatif français. Dans Toulemonde, B. (Ed). *Le système éducatif en France* (pp. 7-12). Paris : La Documentation Française.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : Editions La Dispute.

NOTES

1. Disponible en ligne – <http://www.anlci.gouv.fr/?id=illettrisme> – consulté le 30/11/2011.
2. Ce principe est exprimé explicitement en France dans l'article de loi L335-5 du *Code de l'Education*.
3. Cette consécration concerne d'abord la communauté scientifique (avec la production du savoir) mais aussi l'institution scolaire (avec la transposition didactique ou, pour l'exprimer autrement, la sélection, parmi les savoirs disponibles, des savoirs à enseigner).
4. Sur ce dernier point, voir par exemple Malglaive et Weber (1982) ou encore Clot et Prot (2003).
5. Le lecteur mesurera ici le non-sens qui peut surgir en mettant en rapport le temps comme premier indicateur de la « qualité » de l'expérience accumulée. Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur cette question.
6. Pensons ici simplement à la sanction qui attend un enfant de deux ans n'ayant pas suffisamment forgé le pendant quotidien du concept scientifique de gravité physique et tentant de poser un livre sur une table plus haute que lui.

7. A ce titre, la citation suivante est intéressante : « En bref, les savants utilisent deux registres linguistiques : dans le « répertoire empiriste », ils écrivent d'une manière conventionnellement impersonnelle ; en réduisant au minimum les références à l'intervention humaine, ils construisent des textes dans lesquels le monde physique semble littéralement agir et parler de lui-même. (...). Dans des situations moins formelles, ce répertoire est complété et parfois contredit par un répertoire qui met l'accent sur le rôle joué par les contingences personnelles dans l'action et la croyance. » (Bourdieu, 2001, p. 50).

8. Dans la continuité des analyses proposées ici, on pourrait s'interroger sur les savoirs d'action ou d'expérience comme indices de la scolarisation de l'activité professionnelle.

RÉSUMÉS

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience est une réalité encore récente. En tant qu'elle permet la conversion « d'expériences » en « savoirs », elle met en rapport deux objets renvoyant eux-mêmes à deux mondes : ceux de l'école et du travail. Partant de ce point de départ et mobilisant des travaux de recherche portant sur l'illettrisme et l'analphabétisme, cette contribution propose de revenir sur cet état de fait et d'interroger les processus et enjeux sous-jacents que cette émergence récente révèle. Finalement, c'est un double et vaste mouvement qui se fait jour au travers de ce qui peut être désigné comme une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir.

The recognition and validation of experience acquired skills and knowledge is still a new fact. As a way to convert experience into knowledge, it also connects two objects, themselves linked to two different worlds: that of school and that of work. Going from this starting point and using previous researches about adult basic education, this article proposes to examine these facts in order to explore their underlying issues and processes. Finally, this is a large and dual movement that can be seen as "scholarization" of experience and "professionalization" of knowledge.

INDEX

Mots-clés : expérience, savoir, scolarisation, professionnalisation

Keywords : experience, knowledge, scholarization, professionalization

AUTEUR

THOMAS DUMET

Maître de conférences en sciences de l'éducation – CIREL (EA 4354) – équipe Trigone - Université Lille 1