

Thémat'IC 2007 « La maîtrise de l'information par les adultes : enjeux et méthodes », Strasbourg, 16 mars 2007

L'information dans la formation des adultes

TRIBY, Emmanuel
Professeur en Sciences de l'éducation

TRIBY, Emmanuel. L'information dans la formation des adultes. In *Thémat'IC 2007 « La maîtrise de l'information par les adultes : enjeux et méthodes »*, Strasbourg, 16 mars 2007 [en ligne].
Format PDF.

Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1949>>

Ce document est « **tous droits réservés** ». Il est protégé par le droit d'auteur et le code de la propriété intellectuelle. Il est strictement interdit de le reproduire, dans sa forme ou son contenu, totalement ou partiellement, sans un accord écrit de son auteur.

L'ensemble des documents mis en ligne par l'enssib sont accessibles à partir du site :
<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/>

L'information dans la formation des adultes

Emmanuel Triby

LISEC - ULP

Journée Thémat'ic 2007 - 16 mars 2007

Département Info - Com - IUT Robert Schuman

Préalables. La formation des adultes et l'économie de la connaissance

Le point de vue développé ici sur la formation des adultes est essentiellement économique. Non pas vraiment du fait de son ancrage dans la science économique, plus ou moins hétérodoxe, mais dans un sens plus anthropologique qui rappelle que l'économie, c'est d'abord la trame matérielle (donc construite) et organisationnelle (donc conçue collectivement pour produire un effet) des activités humaines. Aujourd'hui, cette dimension est masquée à la fois concrètement, par un ensemble de dispositions monétaires et financières qui en abstraient la substance, et conceptuellement, par les canons d'une analyse économique académique formalisant de façon toujours plus sophistiquée, les tours et les détours d'une rationalité utilitaire aujourd'hui dominante. Revenir à la trame de l'économie, c'est considérer qu'il est possible de *comprendre* les activités – comme la formation – comme un ensemble d'opérations qui fonctionne pour produire un effet en mobilisant pour cela des ressources selon un certain mode d'organisation de ces activités.

Dans cette perspective, l'information est nécessairement *située* : située du côté des ressources immatérielles mais aussi des produits que l'on fabrique au moyen d'autres informations ; sa recherche et son traitement constituent une activité en elle-même qui trouve des cadres d'exercice particulier : des dispositifs techniques (ressources matérielles), des modes d'organisation, des formes de rationalisation (et de rationnement).

1. L'information dans la « nouvelle économie de l'individu »

Le contexte actuel est particulier en ce qu'il est marqué par ce que certains nomment *l'économie de la connaissance*, i.e. cette modalité de développement de l'économie, donc de l'accroissement de la valeur ajoutée globale, fondée principalement sur les connaissances produites, mises en circulation et appropriées puis réinvesties dans de nouvelles activités. Dans cette configuration, la distinction entre information et connaissance est essentielle : la première est un produit susceptible de devenir ressource, la seconde, une ressource susceptible de devenir produit....

Autre élément de contexte : *la formation tout au long de la vie*. Ce slogan européen d'origine britannique est surchargé de sens et de connotations. Pour sortir de la confusion, mais en simplifiant sans doute, convenons qu'il voudrait affirmer deux *urgences* nouvelles : un déplacement de la charge de la formation et la fin des âges de la vie. La formation devient ce que tout individu est censé entretenir, développer ; elle n'est plus restreinte à une première période de la vie, elle porte en elle un projet quasiment infini. La formation n'est plus l'affaire des institutions (famille, Églises, Etat) mais devient une chose privée, intime, alors même que

l'économie n'en a jamais eu autant le besoin ; un besoin pour croître, un besoin pour entretenir le changement, accompagner une perturbation incessante et accélérée.

1.1. « L'économie de l'individu » (P. Veltz)

Faire l'économie de l'individu, c'est prendre le risque de le réduire à une logique et un processus, ne saisir que ce qui concourt, dans son activité, à produire quelque chose susceptible de circuler.

Une économie de l'individu

L'individu autonome. L'économie de l'individu, c'est d'abord, l'individu *autonome*, facteur et produit de son existence, ou l'individu réduit à ce que l'économie lui assigne comme rôle et place. C'est d'abord l'individu désenchanté, ou, dans un vocabulaire plus daté, « unidimensionnel » (Marcuse autour de mai 1968 en France). L'individu désenchanté n'est pas plus réaliste, il cherche simplement à se convaincre qu'il est apte à réaliser ce qu'il pense être ; il n'est pas moins « croyant », il ne croit simplement pas aux mêmes choses.

L'individu contraint par le construit. Après avoir été contraint par la nature et pris dans un ensemble de « malédictions malthusiennes » qui limitaient systématiquement son développement, l'individu a fini par imaginer et créer un ensemble de biens qui progressivement vont constituer son univers contraint. Le « monde fini » repéré dès 1906 par Paul Valéry est de cette nature, non naturelle, radicalement.

L'individu fonctionnel, « stratège ». Obligé de multiplier des choix en situation d'informations de plus en plus denses, de plus en plus sûres et de plus en plus significatives, l'individu développe progressivement une capacité de calcul d'autant plus apte à se déployer que ce même individu est de moins en moins pétri de ces croyances et de ces représentations qui donnaient un sens à une existence qui, « ici-bas », n'en avait guère plus qu'aujourd'hui. Une rationalisation particulière s'installe pour donner sens aux activités. De plus en plus, des informations prennent la place de repères culturels et d'idées de son devenir. Le calcul est d'autant plus légitime qu'il vient s'affirmer comme en écho à l'expansion des connaissances scientifiques. Un positivisme de bon aloi s'est installé, couronnant l'information, au détriment sans doute de la signification.

Une « nouvelle » économie ?

L'économie de l'individu est nouvelle parce qu'il s'agit aujourd'hui de se préparer, ou au moins de s'adapter, à une trajectoire qui devient *normalement atypique*. La nouvelle économie est sans doute encore plus économique que la précédente en ce sens que la dimension processuelle, l'efficacité de ce processus et la circulation accélérée de la valeur générée, sont aujourd'hui plus pesantes, organisant les existences individuelles.

Pour l'individu « post moderne », déjà « après », parce que épuisé de n'être qu'ici et maintenant, projeté en se déréalisant, l'idéal est d'être devenu sa propre ressource. La nouveauté, plus précisément, c'est d'être pris comme ressource dans toute l'amplitude de ses moyens, des plus physiques aux affects les plus sophistiqués, des capacités projectives aux aptitudes intellectuelles les plus diverses. Tout cela est littéralement *mis à contribution*, pour produire de la valeur, une valeur destinée à circuler de plus en plus loin, toujours plus anonyme.

Pour l'individu, toujours plus *actuel*, la nouveauté est donc d'être la ressource principale de son existence. Alors que les moyens techniques subissent une obsolescence accélérée et que les moyens financiers sont voués à une circulation de plus en plus rapide et incertaine, la ressource humaine devient principale. Elle n'est pourtant jamais sûre, toujours susceptible d'être disqualifiée sous l'effet des déplacements d'activité, des changements organisationnels, des échelles de valorisation (diplômes, grilles salariales). Cette ressource ne produit pas forcément plus de revenu ; tout au plus permet-elle de se protéger quelque peu du chômage et de la précarité. En retour, cette ressource est l'objet d'une évaluation de plus en plus présente et de mieux en mieux outillée (démarche qualité) au prix d'une mise en doute de sa valeur et de sa capacité d'autonomie. Un champ de tensions s'ouvre au sein duquel l'information devient essentielle.

Cette première approche laisse déjà entrevoir le rôle que peut jouer la formation, réellement et symboliquement : manière de sécuriser des trajectoires précarisées, moyen d'augmenter les ressources potentiellement disponibles pour continuer d'être, façon de consolider des positions professionnellement ou psychologiquement affaiblies, mais potentiellement prometteuses.

1.2. L'individu dans sa « nouvelle économie »

Un « *individu en réseaux* ». La métaphore est le passage obligé vers la connaissance ; l'individu en réseaux est ainsi une sorte de conception provisoire qui a le mérite de faire « parler » le réel bien plus sûrement qu'une lourde théorie psychosociologique. Pourtant, la métaphore comporte une signification quasiment minimaliste : à l'individu inscrit dans la verticalité caractéristique de l'ordre religieux ou d'un ordre souverain sécularisé se substituerait l'individu en liens, comme suspendu dans un tissu d'interactions qui à la fois le tiennent et lui permettent d'exister. Derrière le réseau, il y a l'*horizontalité* plutôt que la *verticalité*, une relation d'interdépendance plutôt que du pouvoir. La crise de l'autorité et de ses figures, crise des pouvoirs de régulation, crise des politiques actives, marque profondément les institutions et leurs finalités sociales (Dubet, 2004).

Sans appartenance ni affiliation, l'humain actuel est le produit d'un long processus historique analysé par la sociologie de tradition wébérienne. *L'individuation* est plus que la fin d'un processus qui aurait généralisé l'individualisation des pratiques ; elle constitue une sorte de renversement qui définit l'individu comme la mesure des choses, comme la source de normes, comme le vecteur des transformations sociales¹.

L'individu ne va plus chercher des ressources dans une nature définitivement transformée, il cherche en lui des ressources infiniment démultipliées. Bien sûr, ces ressources ne sont qu'un potentiel qui exige de savoir s'en servir. La formation est appelée à *apprendre à prendre en soi*, plus qu'à apprendre, c'est pourquoi elle ne peut plus se contenter de transmettre ni même de faire acquérir des savoir-faire pour travailler une matière hors de soi : la terre, les objets, les outils... Les ressources extérieures, dont les informations constituent des éléments à la puissance croissante, sont validées par intériorisation : d'où le succès des techniques et technologies qui alimentent la croyance d'une appropriation sans effort, quelle que soit la réalité de leurs effets d'apprentissage.

¹ C'est d'ailleurs cet individu qui est "l'homme" des Droits de l'homme. C'est ainsi que l'on peut comprendre la résistance de ce paradigme social contemporain (Supiot, 2005).

1.3. Et l'information là-dedans ?

Le rappel de quelques certitudes est peut-être nécessaire : l'information n'est pas un donné, c'est un construit, la construction de celui qui la reçoit à partir du matériau construit par celui qui l'a produite. Cette construction par le récepteur dépend de tout un ensemble de conditions d'accès parmi lesquelles les moyens matériels (aujourd'hui surtout) et la formation jouent un rôle clé, à proprement parler. L'information est une unité de sens qui se décline à travers supports et canaux et finit par créer un maillage, duquel il est difficile à notre époque de s'isoler effectivement. L'information est produite et diffusée selon les principes d'une division sociale du travail qui fait se rencontrer experts formés et infrastructures ad hoc . Cette organisation n'empêche ni les productions d'informations à la marge, ni les brouillages ou les falsifications, et surtout ne permet pas de garantir que la production et la circulation de l'information restent des phénomènes contrôlés.

De façon certainement métaphorique, nous pourrions dire que l'information circule sur tous les marchés, mais constitue elle-même une sorte de marché structuré et activé par des opérateurs jouant le rôle *d'intermédiaires de marché*, à la manière des entreprises de travail temporaire et de l'ANPE sur le marché du travail.

À cet égard, on rappellera que ces intermédiaires jouent *un triple effet* (Bessy et Eymard-Duvernay, 1997) :

- *d'accroissement de l'incertitude*. En démultipliant les connexions possibles et en introduisant une autre instance décisionnelle et un autre centre d'intérêt, l'intermédiaire rend l'information à la fois plus nécessaire et de moins en moins suffisante et pertinente. De même, l'intermédiation appelle la formation comme moyen de réduire le sentiment d'incertitude tout en démultipliant les occasions de rendre cette incertitude plus vive, par la multiplication des risques inhérents à l'expansion des connaissances ;

- *de complexification des connaissances*. En augmentant les informations produites, des informations nécessairement de plus en plus diverses voire contradictoires, l'intermédiation exige une capacité de décryptage et d'appropriation ;

- *de médiatisation de l'existence*. L'intermédiaire n'est pas seulement une médiation, il devient progressivement un passage obligé. L'injonction à être informé, à s'informer, à rechercher l'information, devient la base de nouvelles discriminations, sans doute plus subtiles que les anciennes sources, mais tout aussi efficaces. L'existence se construit dans et par l'intermédiaire, ici l'information, et la possibilité de la mobiliser par ou grâce à la formation.

1.4. Quel besoin d'information ?

Pour l'adulte contemporain, le besoin d'information s'inscrit moins dans des formes particulières que dans des caractéristiques et des fonctions. La fonction qui domine aujourd'hui, confondant la connaissance objectivante et l'extrême visibilité, est la *transparence*. Celle-ci balance entre le fantasme *orwellien* et le projet politique d'une réduction du risque, d'une circonscription de l'intime. Le « droit d'ingérence » porte cette ambivalence en exergue.

L'attractivité est une autre fonction qui fait désirer l'information. Pour la développer, il s'agit d'identifier les *bons signaux* ; il s'agit de *s'apprêter* pour les exprimer, comme une sorte

d'habit qui ferait le moine. L'attractivité est du côté de l'image et de la représentation, elle illustre la fonction d'habillage de l'information, un vêtement qui dirait la valeur et l'identité au point de pouvoir se passer de la réalité elle-même : l'aboutissement du phénomène de monétarisation des relations sociales, une *monétisation du regard*.

Nous proposons de développer cette approche en l'appliquant de façon plus précise à deux domaines : l'analyse de l'activité (occurrence 1) et la validation de l'expérience (occurrence 2).

2. Occurrence 1 : « l'énigme de l'activité d'apprentissage à distance »

La revue *Distances et savoirs* a ouvert cette problématique par un numéro thématique récent auquel nous empruntons ce titre. Celui-ci ne prend tout son sens que si l'on a bien en tête que l'activité est au cœur de l'apprentissage, d'une part, et que toute activité humaine comporte une part d'énigme, d'autre part.

2.1. « L'énigme de l'activité »

Cette énigme est un postulat, pour quiconque veut aborder l'analyse de l'activité, quelle qu'elle soit. C'est une façon de nommer ces résistances qui font qu'aucune activité humaine ne peut être le simple effet de la mise en application de prescriptions dans un univers qui serait totalement dénué d'aléas. En somme, c'est une manière d'affirmer que la conception taylorienne de l'activité, notamment d'apprentissage, est une pure vue de l'esprit, très éloignée de la réalité de cette activité. Cette vue de l'esprit peut être dépassée selon trois points de vue.

Travail prescrit / travail réel. Cette distinction est devenue le mot de ralliement des anti-tayloriens comme de tous ceux qui ont l'ambition de saisir la réalité de l'activité. Au presque fantasme taylorien on oppose le travail réel, fait de résistances mais surtout de combinaisons, de trucs et également de routines qui ne doivent rien à ce qu'aurait décidé un « bureau de méthodes » particulièrement inspiré.

« *L'ouvrier ne doit pas penser* ». Malgré sa formulation, ne voyons pas dans ce précepte formulé par F. Taylor une injonction d'idiotie manquant de finesse. Ce qui est affirmé c'est l'objectif de ne pas laisser du temps à l'ouvrier, d'être ailleurs que dans son travail. Et, surtout, il ne faut pas laisser à l'ouvrier la liberté d'intervenir dans son activité autrement que selon les modalités conçues pour lui, à sa place, d'une place qui le domine, hiérarchiquement et intellectuellement. C'est l'injonction de non-autonomie, assurément.

Taylor avait imaginé en son temps l'organisation *scientifique* du travail, c'est-à-dire une organisation qui excluait que le salarié construise les modalités de son activité, des modalités qui lui soient propres parce que mieux ajustées aux besoins du salarié lui-même et de l'organisation. En fait, ce que la conception opposée affirme, position qu'on nommera pour faire simple constructivisme, c'est qu'en déléguant une part d'autonomie au salarié, on prend sans doute le risque que celui-ci se réapproprie son travail selon ses normes, ce que le taylorisme visait justement à éliminer, mais plus sûrement encore à faire converger les besoins du salarié et ceux de la production. C'est cela, l'approche par l'activité.

2.2. De l'activité à l'apprentissage

L'apprentissage est une activité, un travail *sur soi* ; ce travail est *a priori* d'autant plus difficile que le terrain a été déjà travaillé lui-même par une longue expérience et l'installation de routines efficaces. *Soi* est une matière, un matériau et en même temps qu'une capacité de travail. La transformation que cette activité génère est donc nécessairement dialectique : "je me transforme en travaillant sur moi tout en transformant les conditions mêmes de ce travail". Une autre dialectique est également en jeu, comme en reflet de la précédente : la dialectique de l'activité et de la situation (ou le contexte) (Vidal-Gomel C. et Rogalski J., 2007).

La triangulation

L'entrée dans notre démarche suppose une conception de l'apprentissage en termes de processus d'enseignement-apprentissage. C'est un passage obligé à la fois pour comprendre la spécificité du point de vue *économique* sur l'éducation, et pour initier la démarche théorique que nous proposons dans cette intervention.

L'expression, un peu lourde, de processus d'enseignement-apprentissage (PEA) voudrait affirmer (ou simplement rappeler) que l'apprentissage est inséparable de l'enseignement, et vice et versa, même s'il n'y a aucun "enseignant" présent dans la relation concernée. Cette évidence n'est pas si partagée que cela. Si elle l'était, l'idée même de faire un cours magistral à l'école ou au collège ne devrait plus avoir cours (si on ose dire...) ; de même, certaines fadaïses sur l'apprentissage médiatisé (autoformation, apprentissage *collaboratif*...) n'auraient plus de fondement : même sans la présence physique d'un maître, un apprentissage médiatisé comporte nécessairement la « présence » d'un maître, *dans la machine*. En ce sens, mettre un cours « en ligne », ce n'est pas de l'enseignement, c'est mettre de l'information dans des tuyaux.

L'idée de PEA recouvre une conception, profondément économique, qui fait de l'apprentissage une activité de production, et du PEA un processus de production. En ce sens, c'est *une activité de transformation* (et non de création²). *L'activité* est une condition éminente du processus et sa composante principale. La question est de savoir *qu'est-ce que l'on transforme ?* Du savoir, au sens large : connaissances, savoir-faire, compétences relationnelles... Par le PEA, l'apprenant passe donc d'un savoir initial (le matériau) à un savoir transformé (le produit) à travers l'activité de production. La tâche du maître est de mettre l'apprenant en activité, de le *mettre au travail*.

Couramment, l'activité de production est conçue comme celle qui mobilise des ressources pour parvenir à un produit. Dans notre conception, les ressources sont le savoir initial, matériau central, et la situation, les moyens et les méthodes. En poussant l'analyse à son terme, on notera que le savoir initial (le « déjà là » de G. Bachelard) est le résultat de PEA antérieurs de même que son issue, le savoir transformé, est le point de départ d'activités ultérieures (apprentissage ou toute activité susceptible d'utiliser ce savoir) ; *l'économie n'a pas de fin*... Pour l'analyse, nous sélectionnons une partie d'un processus social qui, dans la réalité, s'inscrit dans une continuité, c'est *Prométhée enchaîné*...

La dynamique d'un triangle

Cela étant, d'autres dimensions de ce processus apparaissent sous la forme, respectivement, de l'évaluation, de la motivation et de l'autorité (cette dernière intègre la composante

² Dans l'économie, rien n'est créé, tout se transforme, sauf la monnaie.

« relations de travail » caractéristique de toute activité). Ces trois dimensions trouvent leurs origines hors du processus, mais n'existent vraiment que dans le fonctionnement de ce processus. Même si la motivation, par exemple, peut avoir une origine extrinsèque, elle n'existe et n'agit que si l'individu se trouve engagé dans un processus d'apprentissage.

Autorité, évaluation et implication de l'apprenant sont à la fois ce qui fait que ce processus tient ensemble, et également ce qui fait qu'il a une certaine dynamique. L'autorité est bien ce qui autorise, ce qui rend possible par autorisation et légitimation. L'évaluation est ce qui rend compte, atteste, certifie ; ce qui établit le lien entre l'évaluation sociale, collective, et l'appréciation personnelle, de l'individu. L'implication, ou la motivation, croise quelque chose comme le désir et le *conatus*, identifié par Spinoza ; elle est la composante intime de la dynamique d'apprentissage. Mais ces trois composantes du processus ont la double caractéristique d'être à la fois extérieures à la situation, par leurs origines et leur constitution, et internes, dans la mesure où elles ne peuvent prendre forme que dans des processus d'apprentissage effectifs.

2.3. De l'apprentissage à la distance

Avec le développement des formations dites « à distance », la thématique de la distance semble s'être installée naturellement et pour longtemps dans le champ de la formation, assurant ainsi sa réorganisation et sa structuration. Cette évidence peut surprendre : en effet, d'un côté, on ne peut ignorer que la problématique de la connaissance intègre depuis longtemps l'idée que cette distance lui est consubstantielle ; mais cette distance changerait-elle de nature quand elle s'applique non pas à la connaissance elle-même mais à sa transmission, et sa réappropriation par l'apprentissage ? D'un autre côté, il est légitime de se demander comment une démarche qui utilise aujourd'hui des technologies de plus en plus sophistiquées et des supports de plus en plus élaborés pour rapprocher et rendre l'activité des parties prenantes la plus simultanée peut être encore utilement interrogée par cette dimension si élémentaire de l'environnement, la distance.

Cette situation un peu étrange suggère que la distance n'est peut-être pas là où on la place ; et qu'elle n'a d'intérêt et ne justifie un questionnement que si on la saisit non seulement comme une métaphore globale, sociale, mais surtout, en situation, comme une variable de l'activité de formation, une de ses composantes d'autant plus active qu'elle est comprise dans sa dualité radicale. La formation à distance se développe aujourd'hui dans un contexte impliquant des outils techniques de plus en plus sophistiqués. À force de faciliter les activités quotidiennes, ces techniques finissent par se substituer à tout un ensemble de tâches nécessaires pour accéder à la connaissance, permettre l'apprentissage, au point qu'il est légitime de se demander si la vraie distance à rechercher aujourd'hui est la capacité à (se) rendre compte de ce qui est l'activité de la machine et ce qui est propre à l'activité humaine dans la formation et l'apprentissage. Cette question n'est inspirée ni par une sorte de déterminisme technique, ni par une sorte de résistance à la technique ; elle s'impose comme un élément de notre culture prétendument « post moderne ».

3. Occurrence 2 : la VAE entre formation et information

Incontestablement, la VAE est une démarche, et une démarche de formation. Elle implique un travail sur soi qui ne peut déboucher que si le candidat accepte de transformer ces

conceptions, réévaluer ses positions, revisiter sa conceptualisation quotidienne ; c'est bien de la formation.

3.1. La VAE, un droit

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a institué un droit à la validation des acquis de son expérience (VAE), dans ses articles 133 à 146. Celui-ci correspond à la capacité d'obtenir un diplôme sans passer par une formation préalable, en s'appuyant sur les savoirs que cette expérience, professionnelle et personnelle, a mobilisés. Un texte de loi nouveau ouvre accès à un droit à la certification par la validation de l'expérience à côté de la formation initiale, la formation continue diplômante (dont les contrats par alternance) et l'apprentissage. Peut ainsi se mettre en place et fonctionner une nouvelle dialectique de l'objet et du sujet de droit *au* travail : le droit *de* la VAE et le droit *à* la VAE. Le droit *de* reste lettre morte tant que le droit *à* n'est pas activé ; de même, le droit *à* ne constitue qu'une espérance vague tant qu'un droit *de* n'a pas été formulé et mis en pratique. Il faut remarquer que les dispositions légales et réglementaires de 2002 régissant la VAE sont assez minces et peu contraignantes pour une pratique – la délivrance des diplômes - qui occupe une grande place symbolique et politique. Ceci incite certainement les acteurs de la VAE à inventer des dispositions pratiques très diversifiées en ce qui concerne le coût et les modalités de financement, la nature des « preuves » réunies dans le dossier, le fonctionnement des jurys....

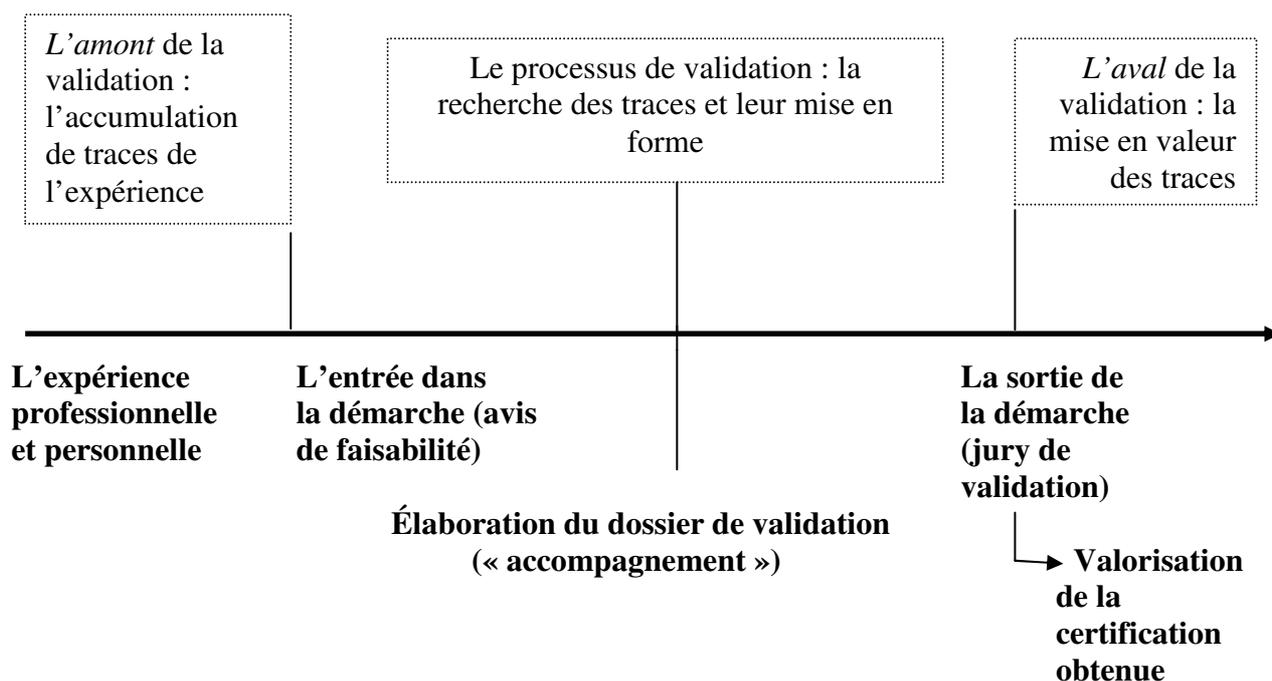
3.2. Une triple opposition

La VAE met en œuvre une triple opposition, qu'elle dialectise dans le processus même de sa réalisation. Le premier dualisme, entre savoirs académiques et savoirs d'expérience, est proprement crucial et tout à fait indépassable. Il n'y a pas la place ici pour montrer les limites de ce dualisme car il y a de l'expérience dans la production des savoirs académiques, de même que l'expérience mobilise toujours des savoirs assez formels, traces de formations ou de rencontres plus ou moins fortuites. ; on se contentera d'en énoncer la structure élémentaire. D'un côté, des savoirs produits dans des conditions contrôlées, au sein d'institutions susceptibles de leur donner sens et valeur ; de l'autre, des savoirs aux sources très diversifiées selon des processus peu contrôlés.

Ce premier dualisme en mobilise un second : entre informations *construites* et informations de *terrain*, il y a la dynamique même des connaissances dans le champ de l'humain. En effet, l'information est construite à partir des référentiels de diplômes fournis au candidat et de la structure même du dossier à rédiger (le « livret 2 » de l'Éducation nationale, par exemple). Elle se construit surtout dans la rencontre entre le vécu ressenti et déclaré du candidat, et ce que l'accompagnateur entend, suivant le point de vue qu'il a décidé de choisir : plutôt du côté du candidat, plutôt du côté du jury.... Plus discrète mais aussi efficace est la dualité entre informations significatives et informations formalisées ; entre les deux, il y a la distance de la mise en forme et celle de la confrontation d'univers de sens largement disjoints, entre les parties prenantes de la VAE (Triby, 2007).

3.3. La VAE entre formation et information

Imaginons qu'un schéma peut éclairer notre propos. C'est ainsi que nous pouvons représenter les différentes étapes du processus de validation (Cf. Schéma ci-dessous) :



L'information à l'entrée de la démarche (positionnement). L'information correspond ici à l'ensemble des traces que le candidat a accumulées dans son expérience, sans qu'elles soient pour autant perçues comme une information – ni très claire, ni très utile – par le candidat lorsqu'il se présente à un service de validation : il y a un écart entre le droit à bénéficier d'un droit, et la perception des exigences de ce droit.

S'appuyant sur des expériences personnelles et professionnelles qu'il juge significatives (ou que son employeur a jugé telles), le candidat part d'abord à la recherche d'informations qui, pour une large part, sont aujourd'hui accessibles sur Internet : des référentiels de diplômes, des tests de positionnement, des documents explicitant la démarche et ses exigences... Parmi ces informations, ce qui compte, et qui risque d'être décisif, est l'accès au contenu du diplôme visé et plus encore à sa déclinaison sous la forme de compétences et de savoir-faire en situation. Cette information est particulièrement indigente pour les diplômes universitaires qui sont encore, en France, dans la phase de détermination des « compléments au diplôme », selon la formule issue du processus de Bologne. Par rapport à ces informations, l'individu tente de situer *son* information, les bribes de cette expérience qui lui paraissent *a priori* suffisantes.

L'information dans la construction du dossier de preuves : la démarche de construction du dossier est une *mise en scène de soi*. Qu'on ait admis d'appeler « preuves » les éléments que le candidat va décider de réunir pour affirmer la consistance de son expérience et la correspondance entre cette expérience et les attendus du diplôme visé, montre surtout que ces informations sont problématiques. Elles le sont du point de vue de leur réalité, de leur significativité et de leur densité..., et du point de vue que le jury acceptera d'entendre. L'essentiel de la démarche VAE étant fondé sur du « déclaratif », on peut comprendre l'importance de chacune de ces trois caractéristiques. Notre expérience de la VAE pour des

licences et surtout des Master nous a habitué à une grande diversité de qualité de l'information liée principalement aux instruments de correspondance disponibles, à la volonté ou non du candidat de produire une information *juste* sur son expérience, et surtout à la qualité de l'expérience elle-même.

L'information dans le travail d'évaluation (jury). Elle correspond à l'estimation de la *valeur* de l'information. Schématiquement, nous pouvons avancer que trois types assez distincts d'informations sont ici en jeu. L'information propre au candidat, celle qu'il apporte devant le jury, résultat de son travail de retour sur son expérience et d'identification des traces. En face du candidat, le jury de validation mobilise une autre information, qui lui est propre (hormis le membre « professionnel » du jury) ; cette information est constituée de l'ensemble des données sur les métiers occupés par les diplômés, des représentations également liées à quelques suivis de stages et surtout l'ensemble des documents, officiels ou locaux, qui ont permis de construire les diplômes. Entre ces deux informations, il y a celle que le candidat, le « professionnel » et les membres académiques du jury vont tenter de partager : cela va des programmes de formation aux notices techniques d'utilisation de matériel en passant par des rapports d'expert et des descriptifs de produits brevetés, entre autres. Cette information n'a pas de stabilité ni de formes définies, pas plus que sa signification n'a de portée assurée pour l'issue de la validation, sans parler des risques, bien réels, de manipulation de la part du candidat.

Dans la VAE, l'information comporte l'ensemble des opérations qu'elle est susceptible de supporter : sa *mise en question*, ou sa recherche un peu aléatoire, sa *mise en discours* donc sa production, en fait la traduction d'un réel qui sans cette opération, ne serait pas lisible et donc sans valeur, sa *mise en forme*, i.e. la formulation d'une information presque parfaite reflétée dans le dossier, sa *mise en valeur* par sa confrontation au jugement des membres du jury, mais aussi son interaction et sa *mise en jeu* dont l'issue sera la validation. En somme, sa mise en scène.

Conclusions

Dans cette conférence, nous avons tenu à développer finalement trois idées-forces pour la formation des adultes aujourd'hui dans la perspective ouverte par les nouvelles modalités d'accès à l'information. La première idée est la primauté, dans la formation, de *l'activité* de l'apprenant adulte par rapport à la transmission, la prévalence de l'information recherchée, et pour cela produite, par rapport à l'information-produit, c'est-à-dire l'information mise en forme et disponible, prête à être consommée.

La deuxième idée est que l'information constitue un élément de la *situation* de formation, sous deux formes ou modalités, à la fois ressource et contrainte. Elle est une ressource du côté des outils techniques autant que des matériaux transformés dans le processus d'apprentissage. Elle est une contrainte car elle structure l'espace sémantique autant que temporel ; elle noue nos croyances comme elle peut les mettre en doute, elle installe l'incertitude comme elle est capable de dessiner quelques îlots de clarté, dans un horizon temporel décidément bien encombré.

Enfin, la troisième idée est que formation et information sont dans le même bateau, *l'économie de la connaissance* (ou la société de la connaissance) n'étant qu'une façon de

nommer cette imbrication ou cette dépendance réciproque. Imaginons par exemple que “*information* tombe à l’eau“, aujourd’hui, il reste de la formation qu’une attitude et l’esquisse d’un mouvement, un geste. Imaginons que “*formation* tombe à l’eau“, il ne reste plus alors que d’innombrables “*messages*“, prêts à déferler dans nos têtes, sans résistance ni appropriation possibles.

Indications bibliographiques

Bessy, C. et Eymard-Duvernay, F. (1997), *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF

Danvers, F. (éd.), (2006), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*, Lille : éd. du Septentrion.

Dubet, F. (2002), *Le déclin de l’institution*, Paris : Seuil.

Guyot J.L. et Mainguet C. (eds) (2006), *La formation professionnelle continue*, Bruxelles : De Boeck.

Supiot, A. (2005), Lier l’humanité : du bon usage des droits de l’Homme, *Esprit*, 2, 134-162.

Triby E. (*à paraître*), La formation des adultes entre médiation et intermédiation, in Prairat E. (ed) *La médiation : explorations, usages, figures*, Nancy : PUN.

Veltz, P. (2000), *Le nouveau monde industriel*, Paris : Gallimard.

Vidal-Gomel, C. et Rogalski, J. (2007), La conceptualisation et la place des concepts dans l’activité professionnelle et le développement des compétences, *Activités*, vol.4, n°1, 49-84.

La mise en scène de l'activité d'information dans le cadre de la VAE

