

VALEW MODEL GUIDELINES : POUR QUELS USAGES ? MISE EN PERSPECTIVE D'UNE EXPERIENCE DISPOSITIVE

Brigitte PAGNANI,
maître de conférences, Université de Strasbourg,
chercheuse au Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de
l'Education et de la Communication de Strasbourg, Lisec (EA 2310)

RESUME

Valew Model Guidelines résulte de la mise en œuvre d'un programme financé par la Commission européenne pour le développement de la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV). C'est un modèle de certification des compétences acquises dans les environnements propices aux apprentissages non formels et informels, notamment en milieu professionnel. Cet instrument se conçoit comme un dispositif.

En effet, dans sa fonction technique, *Valew* se présente comme un champ d'éléments conceptuels et techniques hétérogènes articulés par des mises en correspondances de modèles, de méthodologies et d'outils formant un réseau suffisamment structuré pour permettre, par le jeu des acteurs sociaux, la production d'effets au plan collectif et individuel. Dans sa fonction instrumentale, il repose sur l'instrumentation de l'autonomie des acteurs qui fait occuper à l'individu-usager, doté d'une intentionnalité propre, une place centrale dans le dispositif.

Valew nourrit l'idée d'un apprentissage tout au long de la vie. Aussi, cette perspective interroge-t-elle les usages sociaux de ce dispositif. La déconstruction du triptyque des apprentissages formels, non formels et informels débouche sur l'idée d'une continuité des apprentissages dans des situations extrêmement variées, dotées ou non de formes éducatives et, dans son prolongement, suggère celle de développement de "potentiels d'apprentissage autonome" pour l'accès à l'autonomie et à la responsabilité du "sujet social apprenant".

MOTS-CLES

Validation des apprentissages non-formels et informels / FTLV / dispositif / usages / formes éducatives.

■ *Valem*¹ *Model Guidelines* résulte de la mise en œuvre d'un programme financé par la Commission européenne pour le développement de la Formation Tout au Long de la Vie. Il se réfère prioritairement au Cadre Européen des Certifications (CEC) conçu pour assurer la *transparence* des qualifications² entre les pays au sein de l'espace européen.

Il se définit comme un cadre orienté par des principes et le choix ciblé de ressources dont l'agencement débouche sur un modèle de validation des compétences acquises dans les environnements non formels et informels (notamment dans les contextes de travail) à l'usage des acteurs de l'éducation et de la formation des adultes dans les pays de l'Union européenne.

Notre participation à ce projet et la réflexion qu'il a suscitée chemin faisant et *a posteriori* nous a conduite à nous interroger sur ce qui pourrait fonder la légitimité sociale de ce modèle à visée prescriptive et normative. Dans ce qui suit, nous en questionnons tout particulièrement les usages potentiels.

S'agissant ici de la question sensible, à bien des égards, de la certification des apprentissages non formels et informels, il nous a paru fécond de concevoir ce nouvel instrument plutôt comme un dispositif pour mieux en cerner les usages sociaux.

Après avoir décrit le contexte dans lequel s'inscrit le projet *Valem*, en avoir défini les termes-clés et l'avoir présenté, nous confronterons *Valem Model Guidelines* au concept de dispositif.

Le nouveau regard posé sur ce modèle nous conduira à le reconnaître comme un dispositif et à considérer qu'en tant que tel, il pourrait acquérir une véritable légitimité à travers ses usages sociaux.

Pour finir, et en forme d'ouverture, nous explorerons l'idée que les usages sociaux du dispositif *Valem* reposent potentiellement sur l'invention de formes éducatives apprenantes susceptibles de favoriser l'autorégulation des apprentissages informels des individus.

¹ *Validate Learning at Work* signifie : Valider les apprentissages en milieu professionnel.

² Elle se réfère à la possibilité de rendre lisible la certification d'un titre et d'une qualification professionnelle.

CONTEXTUALISATION DU PROJET VALEW

Le projet *Valew*³ dont il est question dans cette contribution est lié au développement de l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'inscrit explicitement dans les priorités d'action définies par le Conseil de l'Union européenne (2004) qui, en la matière, soutient la "reconnaissance de toutes les formes d'apprentissage", tout à la fois les "connaissances, aptitudes et compétences" acquises de manière formelle et celles que l'individu se construit dans un contexte non formel ou informel c'est-à-dire au travail, chez soi et pendant les activités de loisirs (Commission européenne, 2011).

Ainsi, le projet *Valew* vise-t-il à contribuer à la reconnaissance de ces différentes formes d'apprentissage en favorisant "d'autres parcours plus flexibles vers la certification" et à la validation des acquis non formels et informels en participant à une plus grande visibilité de cette "vaste ressource inexploitée de connaissances et compétences" susceptibles d'engendrer "d'importants bénéfices économiques et sociaux pour les individus, les communautés et les pays" (Cedefop, 2009b). Un autre objectif fréquemment énoncé est le renforcement du processus de "comparabilité" et de "transparence des démarches et des méthodes de validation au-delà des frontières nationales" (Cedefop, 2009a, p.12). Cette démarche renvoie à la logique de normalisation (ou de standardisation) des systèmes d'éducation et de formation inscrite dans les visées programmatiques et prescriptives de l'Union européenne.

Afin d'appréhender au mieux la portée du projet *Valew*, dans ses intentions et ses attendus, d'identifier plus précisément les enjeux qu'il recouvre et de faire émerger progressivement les questions qui se rapportent à ses usages possibles en tant que dispositif, un détour par une clarification lexicale et sémantique s'impose préalablement.

Le Cedefop⁴ fournit un certain nombre de définitions terminologiques réunies dans un glossaire (2009a) pour permettre aux Etats membres de partager une sorte de langage commun et faciliter les échanges dans les discussions.

Nous reprenons ici les définitions des apprentissages formels, non formels et informels situés au centre du projet *Valew*. Elles sont extraites des documents officiels émis par la Commission européenne.

³ Lifelong Learning Programme - Transversal Programme - Key Activity 1. Project Number : 147634-LLP-1-2008-1-IT-EQF - Grant Agreement : 2008 - 4521 / 001 - 001.

⁴ Le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels.

L'apprentissage formel est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré, et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). Il est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. L'apprentissage informel est celui qui découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Quant à l'apprentissage non formel, il est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas toujours explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant (Cedefop, 2009a).

Cette catégorie apparaît aujourd'hui comme un "allant-de-soi" dans les discours sur l'apprentissage tout au long de la vie et son recours semble apparemment ne souffrir d'aucune discussion.

Dans la littérature officielle de la Commission européenne, *Non-Formal and Informal Learning* se traduit par les "apprentissages non formels et informels" même si cette appellation n'est pas d'usage courant dans tous les systèmes nationaux⁵. Nous relevons parfois l'expression "acquis de l'expérience", en particulier, dans les rapports présentés sur le système français et ses applications (Deret, 2005). Dans le sens qui lui est attribué, les acquis de l'expérience "impliquent tant les acquis tirés de l'expérience que les acquis obtenus grâce à l'expérience, c'est-à-dire l'extrapolation des acquis et leur application. Dans un sens plus large, le terme "acquis" peut également recouvrir tant les acquis obtenus par voie informelle/non formelle que ceux obtenus d'une manière formelle (Cedefop, 2008b, p.22). Une définition qui englobe, de façon univoque, tous les apprentissages issus de l'expérience au sens large du terme.

Ces définitions terminologiques fournies par la Commission européenne sont suffisamment consensuelles pour qu'elles ne fassent pas débat entre les différents protagonistes dans le déroulement du projet.

Doté de ce bagage notionnel, le lecteur pourra appréhender plus aisément les enjeux qui sous-tendent le projet *Valew* que nous allons maintenant présenter.

⁵ En France, nous préférons la traduction : "acquis de l'expérience" qui renvoie à la Validation des Acquis de l'Expérience, pratique sociale repérée depuis 2002.

PRESENTATION DU PROJET VALEW

Tout d'abord, nous présentons brièvement les porteurs du projet *Valew* et le projet lui-même tel que défini initialement par les objectifs qu'il entend poursuivre pour la conception du modèle *Valew* (2010), ainsi que les résultats finaux.

Le projet *Valew* a été coordonné par la Fondation Polytechnique de Milan avec la participation de sept pays européens (Allemagne, Espagne, Estonie, France, Italie, Pays-Bas, Royaume-Uni) représentant différents types d'institutions (fondation, syndicat, ONG, association, organisme public, université et centre de recherche privé). Le projet s'est déroulé sur 18 mois, de février 2009 à juillet 2010.

Le projet *Valew* a pour objectif de développer un modèle de certification des compétences acquises dans les environnements propices aux apprentissages non formels et informels, notamment en milieu professionnel. La méthode de certification retenue se réfère explicitement au Cadre Européen des Certifications (*European Qualifications Framework* – EQF)⁶.

Le modèle de certification retenu comporte différents éléments : une typologie de preuves (ou traces) des compétences évaluables ; des méthodes de collecte de ces preuves dans les espaces d'apprentissages non formels et informels ; la structuration du processus d'évaluation des compétences et enfin, les différentes possibilités de positionnement de ces compétences sur les niveaux définis par le Cadre Européen des Certifications.

Le projet s'inscrit spécifiquement dans les contextes d'apprentissages non formels (y compris ceux issus du milieu professionnel) qui s'intègrent dans les systèmes d'éducation et de formation formelle : les stages prévus en formation professionnelle ou dans les cursus universitaires, l'apprentissage, toutes situations de travail où les niveaux de connaissances et de compétences peuvent ainsi être repérés et différenciés.

Pour alimenter progressivement la construction du modèle en vue d'une application étendue ultérieurement⁷, les partenaires du projet se sont appuyés sur deux référentiels de compétences existants ciblant, d'une part, les compétences dans le

⁶ Le CEC a pour objectif d'établir des correspondances entre les systèmes de certification nationaux par rapport à un cadre de référence européen commun. Adopté par les institutions européennes en 2008, il est en cours de mise en œuvre en Europe. Toutes les certifications émises à partir de 2012 devront faire référence à un niveau approprié du CEC.

⁷ En tant que contribution à la stratégie de développement de la Formation Tout au Long de la Vie au sein de l'Europe.

domaine des Technologies de l'Information et de la Communication (Tic), prenant appui sur le cadre européen des compétences informatiques (*e-CF*, 2009)⁸ ; d'autre part, les compétences sociales, relationnelles et organisationnelles en référence à un dispositif européen d'évaluation et de validation de compétences transversales (Dosy⁹).

Parallèlement, des études de cas ayant trait aux pratiques de validation des apprentissages non formels et informels ont été réalisées au sein de chaque pays partenaire à partir d'un inventaire des pratiques existantes (*benchmarking*) et à travers la littérature pour comprendre et comparer les méthodes utilisées dans chaque pays, éclairer les lignes de force et les points critiques du processus de validation relativement aux apprentissages non formels et informels. Elles ont fait l'objet ensuite d'une analyse globale structurée dont les éléments les plus saillants ont servi de points d'appui à la construction du modèle *Valeu*.

Valeu Model Guidelines est ainsi édifié sur cinq piliers qui renvoient aux principales étapes du processus de validation : identification des référentiels ; collecte des preuves (identification des critères de démonstration des compétences) ; reconnaissance (évaluation et validation) ; référence au CEC et reconnaissance par les partenaires sociaux (étude de la pertinence et de l'opportunité du modèle ainsi que des conditions de sa mise en œuvre)¹⁰.

Il correspond à un modèle partagé qui s'est développé de manière itérative. Il intègre et homogénéise les approches scientifiques, politiques et organisationnelles propres à chaque pays partenaire. Il comporte des recommandations basées sur les préconisations ayant émergé tout au long du projet incluant les propositions et conseils des différents acteurs consultés potentiellement utilisateurs.

Pour tenir compte des spécificités et des contraintes propres à chaque contexte local, des besoins et des buts poursuivis, le modèle se présente comme un cadre souple et

⁸ Ce référentiel comporte 36 compétences informatiques réparties en 5 niveaux mis en relation avec les niveaux du Cadre Européen des Qualifications. Il est destiné à différents utilisateurs (entreprises privés et publics, décideurs politiques, systèmes éducatifs et partenaires sociaux) dans toute l'Europe.

⁹ *Developing Organizational Skills for Young Workers* (2003). Dosy a été développé, avec le soutien du Fonds social Européen, dans le cadre d'un programme d'amélioration de la qualité des systèmes d'apprentissage. Dosy constitue un modèle et une méthode d'enseignement alternatif au bénéfice de jeunes sous contrat en alternance (*Contratti di formazione e lavoro - CFL*) avec une attention particulière portée sur les compétences transversales.

¹⁰ Nous ne développons pas ici la méthodologie et les outils retenus pour la formalisation des apprentissages/acquis non formels et informels qui ne font pas ici l'objet de cette réflexion. Pour accéder à ces éléments constitutifs du projet, nous renvoyons le lecteur au *Valeu model Guidelines* téléchargeable.

ouvert, essentiellement porté par quelques grands principes directeurs. D'un point de vue opérationnel, il accompagne l'utilisateur potentiel dans la compréhension des concepts qui le sous-tendent ainsi que dans le choix et la mise en œuvre des méthodes et des procédures les plus adaptées.

L'enjeu majeur dans la conception de *Valew Model Guidelines* était de proposer ce que nous pourrions appeler un "dispositif"¹¹ qui assure la validation des apprentissages non formels et informels. Avant même le démarrage du projet, cet enjeu était déjà présent dans l'acronyme *Valew* (*Validate Learning at Work*) qui fait écho à l'action de *value* (attribuer une valeur à). Nous pouvons dire que la validation (*validation* ou *valuation*) constitue, dans *Valew*, la pierre angulaire du dispositif qui permet potentiellement de déboucher sur la certification pour l'individu.

Nous avons souligné le caractère normatif et prescriptif des programmes initiés par la Commission européenne dans le cadre des apprentissages tout au long de la vie. Le projet *Valew* qui en est issu est donc traversé par cette visée normalisatrice des systèmes d'éducation et de formation. Cependant, le modèle présenté ici se double d'une visée émancipatrice qui se conjugue avec l'idée de développement personnel, d'épanouissement du potentiel humain. A titre anecdotique, précisons que le terme *valuation* a aussi un autre sens, celui de valorisation au sens de "(se) mettre en valeur". Dans le projet *Valew*, conformément aux "principes communs" énoncés par le Conseil de l'Europe (2004) en matière de validation des apprentissages non formels et informels, préside cette idée de donner le "droit" à un individu de "valoriser" ses acquis/apprentissages. C'est un droit facultatif qu'il peut donc a priori exercer librement.

Le lecteur ne manquera pas de déceler, dans notre propos, les ambiguïtés voire les contradictions, entre norme et liberté, que semble contenir le dispositif *Valew*. Ce sont sans doute ces contradictions palpables tout au long de la conduite du projet qui ont amené, à notre réflexion, l'idée de concevoir *Valew Model Guidelines* plutôt comme un dispositif.

Dans les lignes qui suivent, nous poserons quelques éléments conceptuels relativement à la notion de dispositif qui ont permis de nous doter de clés de lecture pour éclairer avec plus d'acuité les usages potentiels du dispositif *Valew*.

¹¹ Notons qu'à aucun moment, le terme de "dispositif" n'apparaît dans les échanges et les discussions entre les partenaires du projet. Cette notion semble intraduisible. Elle apparaît confinée dans l'espace intellectuel français. Dans les travaux et articles en langue étrangère, quand ce terme n'est pas repris tout simplement en langue française, les traducteurs font le choix toujours imparfait d'un terme *ad hoc* qui "déplace son aura conceptuelle" (Beuscart, Peerbaye, 2006).

VALEW MODEL GUIDELINES : UN DISPOSITIF ?

Le dispositif provient de l'environnement technique. L'usage prolifique qui est fait de ce terme aujourd'hui est vraisemblablement lié à "une technicisation grandissante de nos environnements quotidiens" (Peeters, Charlier, 1999). Foucault qui a initié la conceptualisation de ce terme le définit ainsi : "le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments" (1994, p. 299, cité par Peeters, Charlier, 1999). Cette notion "permet de désigner un champ composé d'éléments hétérogènes [...] et de traiter cette hétérogénéité" par "des mises en correspondances, des articulations" (Peeters, Charlier, 1999).

Foucault (1994) appréhendait le dispositif, dans sa dimension technique, comme un instrument d'aliénation et de contrôle social ou de pouvoir. Aujourd'hui, sans que cette fonction aliénatrice du contrôle social et du pouvoir soit contestée, un déplacement conceptuel est en train de s'opérer à travers l'instauration d'un nouveau rapport à l'objet technique qui contribue à faire évoluer notre rapport au monde. Dans leur tentative de théorisation du concept de dispositif, Peeters et Charlier (1999) notent que "cette reconsidération des objets techniques permet d'envisager un réagencement assez radical des deux modes de médiation, symbolique et technique. Le symbolique, les discours apparaissent ainsi comme une partie, une composante seulement du fonctionnement des institutions et des pratiques sociales, appelant une contrepartie objectale. Autrement dit, les discours ne peuvent devenir opérants sans la mise en œuvre d'objets disposés selon un aménagement, un arrangement efficace [...] Dans cette perspective, le dispositif peut être vu comme une formation mixte, composée de symbolique et de technique". Cette nouvelle approche qui se présente comme une tentative de dépassement d'oppositions ou de contradictions, poursuivent les auteurs, réinterroge tout un "ensemble de dichotomies connexes à l'opposition symbolique - technique" qui permet de "concevoir le rapport entre sujets et objets de manière interdépendante et non plus duale".

La conceptualisation du dispositif porte aussi sur sa fonction instrumentale. Le dispositif se dote de nouveaux moyens d'action pour son efficacité et l'optimisation de ses conditions de réalisation. Dans le dispositif, il est fait ainsi recours à la délégation ; une "certaine faculté d'exercer sa propre intelligence" est notamment déléguée à l'individu-usager.

Cette évolution, indiquent-ils, "apparaît particulièrement sensible dans le champ de la pédagogie et de la médiation des savoirs. Les dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle [...] Au fond, les

dispositifs, en visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même, représentent aujourd'hui une tentative curieuse, celle d'une instrumentation optimale de l'autonomie des acteurs – association paradoxale, ou tout au moins déroutante *a priori*, entre instrumentation efficace et autonomie maximale [...] D'une manière générale, l'individu autonome, conçu comme porteur d'une intentionnalité propre, apparaît comme la figure centrale du dispositif".

Dans cette optique, le dispositif a fonction de "support, de balise, de cadre organisateur à l'action", il soutient l'action de l'individu en procédant par des mises en ordre, il crée des "effets de signification qui procurent des ressources pour un autopilotage." Il "organise et rend possible quelque chose [...] Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce "quelque chose" peut se produire." Il n'en garantit pas l'actualisation sauf à considérer que les dispositifs détiennent une "force performative" qui permet d'actualiser et réaliser "ce qui n'est initialement présent(é) que comme potentialités".

Cette tentative de théorisation conduit les auteurs à concevoir le dispositif comme le "concept de l'entre-deux" qui s'inscrit "entre la nécessité d'une régulation et la liberté de choix des individus". Il apparaît ainsi comme le "produit d'une nouvelle proposition d'articulation entre l'individuel et le collectif". Par ailleurs, le "principe d'individuation, de conquête de l'autonomie et d'exigence de réalisation de soi" qui prévaut à la construction de l'identité individuelle, fait apparaître les dispositifs comme des "cadres aménagés" qui soutiennent cette "fabrique d'individualité".

Cette approche conceptuelle du dispositif nous rend sensible au fait que *Valew*, désigné en tant que tel, se présente comme un champ d'éléments conceptuels et techniques hétérogènes qui sont articulés par des mises en correspondances de modèles, de méthodologies et d'outils formant un réseau suffisamment structuré pour permettre, par le jeu des acteurs sociaux, de produire des effets au plan collectif et individuel ; comme une "formation mixte" où la perspective de mise en relation du pôle technique et du pôle symbolique laisse entrevoir l'émergence d'un nouveau rapport à l'apprentissage.

Dans sa fonction instrumentale, le dispositif *Valew* repose sur une "instrumentation optimale de l'autonomie des acteurs" qui fait occuper à l'individu-usager, doté d'une intentionnalité propre, une place centrale dans le dispositif.

C'est à cette dimension que nous allons nous attacher particulièrement dans ce qui suit pour concevoir les usages potentiels de *Valew*.

LE DISPOSITIF VALEW : POUR QUELS USAGES ?

Pour identifier les usages potentiels du dispositif *Valew* dont l'objectif vise la validation des apprentissages non formels et informels conformément à la stratégie du *Lifelong Learning*, une mise en lumière de "l'idéologie dispositif" (Peeters, Charlier, 1999) sous-tendue par les références conceptuelles mobilisées au cours de la conduite du projet, de sa conception jusqu'à la diffusion du produit fini, nous paraît incontournable.

Pour commencer, arrêtons-nous sur le concept de *Lifelong Learning* qui a été, depuis les années 1970, l'un des concepts les plus débattus dans le champ de l'Education des adultes aux Etats-Unis et au Canada puis dans le monde entier. Malgré l'intérêt porté à ce concept, il n'y a toujours pas de consensus sur les éléments qui le définissent.

A partir de concepts qui lui sont liés, Mocker et Spear (1982) tentent d'apporter un peu plus de clarté en s'attachant à fournir un modèle qui aide à clarifier le concept de *Lifelong Learning*. Ils identifient et définissent les principaux éléments constitutifs du concept de *Lifelong Learning* et s'appuient sur le *self-directed learning*, une des composantes du modèle du *Lifelong Learning*, pour caractériser l'apprentissage des adultes à travers un trait que les psychologues désignent par *locus of control*. Mocker et Spear proposent ainsi une définition opérationnelle du *Lifelong Learning* basée sur le lieu de contrôle (*locus of control*) de la décision de l'adulte-apprenant en regard des buts et moyens d'apprentissage. Le postulat sous-jacent renvoie à la volonté des individus d'assumer la responsabilité de leurs décisions qui affectent leur vie (Brookfield, 1981, Knowles, 1975, cité par Mocker, Spear, 1982).

Dans le modèle *Lifelong Learning* qu'ils proposent, Mocker et Spear définissent ainsi quatre types d'apprentissage : l'apprentissage formel (les apprenants n'ont pas le contrôle des objectifs et des moyens de leur apprentissage ; c'est l'institution qui les contrôle) ; l'apprentissage non formel (les apprenants contrôlent les objectifs mais pas les moyens de leur apprentissage) ; l'apprentissage informel (les apprenants contrôlent les moyens mais pas les objectifs de leur apprentissage) et, enfin, l'apprentissage autodirigé (les apprenants contrôlent les objectifs et les moyens de leur apprentissage). D'après Knowles (1975), l'apprentissage autodirigé est le processus au cours duquel l'individu prend l'initiative, avec ou sans les autres, d'analyser ses besoins d'apprentissage, de formuler les objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines et matérielles associées, de choisir et de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et d'en évaluer les résultats. L'apprentissage autodirigé représente le stade ultime de l'autonomie de l'apprenant (Mocker, Spear, 1982).

L'intérêt qu'apporte le modèle présenté par Mocker et Spear à notre réflexion réside dans l'idée d'autonomie de l'adulte-apprenant par le contrôle de ses apprentissages. Une idée qui se glisse dans les plis du dispositif *Valew* mais qui ne se reflète pas dans le diptyque "non-formel/informal learning" car, comme nous l'avons précisé plus haut, les définitions officielles communiquées par la Commission européenne, n'ont d'autre utilité que de permettre aux Etats membres d'échanger à partir d'un langage commun ; ce qui a pour effet de gommer toutes les nuances et subtilités sémantiques des concepts liées à leurs usages.

Pour développer cette idée d'autonomie de l'adulte-apprenant par le contrôle de ses apprentissages, nous proposons de déconstruire le triptyque qui entrelace ces trois formes d'apprentissage afin de comprendre ce qui le fonde. Revenons tout d'abord sur son origine pour comprendre ce qui a prévalu à la construction de cette catégorie. Comme nous le rappellent Bézille et Brougère (2007), ce triptyque "formel, non formel, informel" a été introduit, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, au sein d'organisations internationales comme la Banque Mondiale ou l'Unesco, dans une perspective de prise en compte de "la diversité internationale des situations éducatives" et, en particulier, dans les "pays en voie de développement" pour l'institutionnalisation de formes d'éducation variées.

Dans le champ de l'éducation des adultes, ces trois formes d'apprentissage ont toujours coexisté en s'inscrivant dans des formes éducatives variées dans lesquelles elles se sont opposées ou ont été mises en concurrence ainsi que Collay *et al.* (2003) le démontrent dans leurs travaux¹².

Cette catégorie est utilisée certes pour distinguer les différentes formes d'apprentissage mais les critères retenus pour les caractériser suscitent des débats bien souvent conflictuels car leur choix n'est pas nécessairement justifié au regard de la dimension théorique et de la dimension politique qui le fondent. Finalement, Collay *et al.* (2003) observent que cette catégorie opacifie plus qu'elle ne clarifie les contours conceptuels de chacune de ses trois formes d'apprentissage dissociées. La conclusion à laquelle les auteurs aboutissent, au terme de l'analyse de chacune de ces formes d'apprentissage, les conduit à considérer que le caractère d'"in/formality" s'applique au contexte formel comme au contexte informel. Pour cette raison, ils suggèrent d'abandonner la forme d'apprentissage non formel définie comme cet "entre-deux (...)

¹² Les formes éducatives qui sont apparues portent en elles, comme une empreinte, les positions issues de ces débats qui ont ainsi permis qu'elles s'élèvent au rang de pratiques sociales instituées comme l'autodidaxie et l'autoformation en Amérique du Nord (Tough, 1971 ; Knowles, 1975) et, en France (Dumazedier, 1985 ; Pineau, 1992 ; Schwartz, 1973).

symptomatique de son existence sans épaisseur, voire de son inexistence" (Poizat, 2003, cité par Bézille et Brougère, 2007). Collay *et al.* considèrent ainsi qu'il serait plus pertinent, du point de vue politique et théorique, d'identifier les attributs de chaque forme d'apprentissage, formel et informel, plutôt que de les étudier séparément, pour comprendre leurs interrelations et en appréhender les implications dans les contextes d'apprentissage et dans une large gamme de situations d'apprentissage.

C'est peut-être sur ce terrain que la dimension politique des apprentissages formels et la dimension théorique des apprentissages informels peuvent être mobilisées conjointement dans la discussion sur la base de cette idée qu'il y a "une continuité des apprentissages à travers une pluralité de situations dont certaines sont dotées de formes éducatives et d'autres non (...) Il s'agit de séparer l'éducation de sa mise en forme, celle-ci pouvant impliquer des formes sociales spécifiques ou advenir en l'absence de toute forme éducative". (Bézille et Brougère, 2007).

Séparer l'éducation de sa mise en forme et la concevoir en dehors de formes éducatives ne se conçoit pas sans réintroduire l'idée de l'autonomie de l'individu dans ses apprentissages. La perspective esquissée par ces auteurs suppose des dispositions individuelles que Carré (2003) a définies à travers la notion d'"apprenance".

L'apprenance désignant cet "ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite" (Carré, 2005) ; dispositions qui confèrent au "sujet social apprenant" (Carré, 2003) la possibilité de conduire sa vie, sa formation et ses apprentissages de façon autonome dans un espace qui n'est pas moins déterminé historiquement et socialement.

De ces lignes, nous pouvons dégager les implications dispositives de *Valew*. Ainsi, à rebours du point de vue d'Agamben (2007) qui considère que les dispositifs ne permettent pas la production de sujets et qu'ils agissent au contraire par désubjectivation, la construction dispositive de *Valew* peut permettre à l'utilisateur de se construire en tant que sujet à travers la palette d'usages potentiels qu'elle rend probable.

En effet, *Valew* admet en soi cette disposition d'*apprenance* qui fait de l'utilisateur, porteur ou bénéficiaire, un "sujet social apprenant" qui peut agir sur le devenir commun de ce dispositif de validation de compétences en participant à sa production et, ce faisant, à la construction de sa singularité par son usage, ou à son rejet.

CONCLUSION

L'expérience dispositive de *Valew Model Guidelines* révèle, à notre sens, un déplacement de perspective qui s'opère dans le champ de l'Education et de la Formation.

Le concept de dispositif tel qu'il a été actualisé par Peeters et Charlier (1999) et que nous avons utilisé pour désigner *Valew Model Guidelines* met au jour un nouveau rapport à l'objet dans lequel la vision du dispositif comme instrument de pouvoir et de contrôle social est contrebalancée par ce qui le traverse et qui en fait sa finalité, l'autonomisation de l'ensemble des usagers.

L'évolution conceptuelle du dispositif donne accès à ce que les auteurs conviennent de nommer l'espace de "l'entre-deux" où, en exerçant une certaine "vigilance critique", chacun peut dialectiser les pôles d'opposition relevant, d'un côté, du champ technique, et de l'autre, du champ symbolique.

Cet espace de "l'entre-deux" est une fenêtre qui s'est ouverte à nous pour interroger chemin faisant les usages sociaux potentiels du dispositif *Valew*.

Valew place en son centre l'individu pour valoriser ses apprentissages informels, les valider et lui permettre ainsi d'accéder à l'autonomie et à la responsabilité. Nous avons donc commencé par déconstruire le triptyque des apprentissages formels, non formels et informels ; ce qui nous a permis ensuite d'introduire d'autres catégorisations et de penser l'in/formalité dans les différentes formes d'apprentissage.

Ce détour conceptuel des apprentissages formels, non formels et informels a fait émerger progressivement l'idée d'autonomie dans les apprentissages.

L'une des voies qui nous semble aujourd'hui propice au développement de l'autonomie de l'individu suivant l'idée qu'il assume la responsabilité de ses décisions (Mocker et Spear, 1982) est de lui reconnaître le statut de "sujet social apprenant" (Carré, 2006) et de concevoir des espaces d'apprentissage autonome (autodirigé et autorégulé) dans des formes éducatives variées qu'elles soient formelles ou informelles.

Ainsi, la formation tout au long de la vie pourra-t-elle un jour mériter à juste titre l'appellation d'"apprentissage tout au long de la vie"...

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Traduit par Martin Rueff. Paris, France : Payot & Rivages.
- Beuscart, J.S. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction). *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Brookfield, S. (1981). Independent adult learning. *Studies in Adult Education*, 13, 15-27.
- Bézille, H. & Brougère, G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *La Revue Canadienne pour l'Etude de l'Education des Adultes*, 17, 66-91.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris, France : Dunod.
- Carré, P. (2006). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. *Education Permanente*, 168, 19-29.
- Cedefop (2008a). *Terminology of European education and policy*. Luxembourg, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Cedefop (2008b). *Reconnaissance et validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP dans les Etats membres de l'UE*. Luxembourg, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Cedefop (2009a). *Terminology of education and training policy : a multilingual glossary*. Luxembourg, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Cedefop (2009b). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Collay, H. ; Hodkinson, P. ; Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning : a report for the Learning and Skills Research Centre*. University of Leeds, Royaume-Uni : Lifelong Learning Institute.
- Conseil de l'Union européenne (2004). *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres, réunis au sein du Conseil, sur des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles*. Bruxelles, Belgique : Union européenne.
- Deret, E. (2005). La validation des acquis de l'expérience dans le champ des métiers de la formation. In Cedefop, *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs*. (p. 97-108). Luxembourg, Luxembourg : Office des publications.

Dumazedier, J. (1985). Formation permanente et autoformation. *Education Permanente*, 78-79, 9-24.

Commission européenne. *Education et Formation – Lifelong Learning Policy – Validation de l'apprentissage non formel et informel (dernière mise à jour : 18 février 2011)*. [en ligne] consulté le 4/08/2011 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm

Foucault, M. (1997). *Dits et écrits 1954-1988* (t. 3 : 1976-1979). Paris, France : Gallimard.

Knowles, M.S. (1975). *The modern Practice of Adult Education*. New-York, Etats-Unis : New York Association Press.

Le référentiel européen des compétences informatiques (*e-Competence Framework - e-CF*) et guide d'utilisation (2010). [en ligne] consulté le 8/08/2011 http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/6068_EUeCF2.0CWAPartIFR.pdf

Mocker, D.W. & Spear, G. (1982). *Lifelong learning : formal, non formal, informal, and self-directed*, Kansas City, Etats-Unis : University of Missouri - Center for Resource Development in Adult Education. [en ligne] consulté le 10/08/2011 <http://eric.ed.gov/PDFS/ED220723.pdf>

OCDE (2004). *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport du Groupe thématique 2 : Normes et assurance-qualité en matière de qualifications, particulièrement sous l'angle de la reconnaissance des apprentissages non formel et informel. Paris, France : OCDE.

OCDE (2011). *Elaborer une stratégie en faveur des compétences*. Réunion du Conseil au niveau des ministres. Paris, France : OCDE.

Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.

Pineau, G. (1992). L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives post-modernes ? *Etudes et expérimentations en formation continue*, 13, 14-17.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris, France : L'Harmattan.

Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Paris, France : Aubier-Montaigne.

Souto Otero, M. ; Hawley, J. ; Nevala, A.M. (eds) (2007). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning*. Final report to DG Education & Culture of the European Commission. (p. 270-292). Royaume-uni : ECOTEC, Research & consulting Ltd.

Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto, Canada : University of Toronto - Ontario Institute in Studies in Education.

Valew Model Guidelines (2010) [en ligne] (s.d.)

http://www.fondazionepolitecnico.it/contenuti/file/VALEW_guidelines_2010.pdf