

INTRODUCTION

*Marie-Christine PRESSE,
professeure des universités à l'université Lille 1 - Cueep,
chercheure de l'équipe Cirel-Trigone, Lille 1, EA 4354 (France)*

*Carmen CAVACO,
professeure auxiliaire de sciences de l'éducation à l'université de Lisbonne,
Institut de l'Education (Portugal)*

*Jean-Marie De KETELE,
professeur émérite de l'Université Catholique de Louvain (UCL, Belgique) et
de la Chaire Unesco en sciences de l'éducation (Dakar)*

■ L'idée de jadis d'une orientation exclusivement destinée à des élèves des collèges ne tient plus. Nous assistons en effet en matière d'orientation à son actualité redoublée de l'école primaire à l'université et bien au-delà. L'école primaire travaille au socle commun de compétences et questionne d'emblée l'orientation active.

Les procédures de reconnaissance de validation et de valorisation accordent à l'expérience et à son pouvoir formatif, une place de plus en plus importante dans la société. Il existe incontestablement une "volonté politique pour donner une valeur sociale aux savoirs acquis à travers l'action, qu'il s'agisse d'une action professionnelle, d'expériences de vie ou d'un autre type d'expériences" (Jobert, 2005, p. 11).

LE CONTEXTE ACTUEL

La volonté politique évoquée par G. Jobert s'est affirmée au cours de ces dernières décennies et elle est l'une des principales raisons de l'importance accordée aux dispositifs de validation des acquis expérimentiels dans plusieurs pays européens et de l'augmentation de la visibilité sociale de ces pratiques. Depuis les années 1990, les politiques de l'Union Européenne sont orientées vers la gestion des ressources humaines car cela a été jugé fondamental pour garantir la compétitivité de l'économie européenne. Les dispositifs de reconnaissance des acquis expérimentiels sont considérés comme une stratégie de qualification et de gestion des ressources humaines, comme l'indique le Mémoire de l'apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2000). Les politiques et pratiques de reconnaissance des acquis expérimentiels sont apparues à la suite d'une série de changements sociaux, économiques, scientifiques et du monde du travail. Elles sont marquées par une

dualité de perspectives qui s'inspirent de différentes conceptions de la place de l'homme dans la société : d'une part, la perspective inspirée du courant humaniste, sur laquelle se sont fondées les pratiques pionnières de reconnaissance des acquis, centrées sur la personne, avec des finalités d'émancipation individuelle et sociale, d'autre part, la perspective orientée vers la gestion des ressources humaines, au service de la compétitivité économique. Actuellement, les pratiques de reconnaissance des acquis expérientiels sont encadrées par des politiques de modernisation économique, de qualification et de gestion des ressources humaines. La prédominance actuelle de cette dernière perspective entraîne la subordination des pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience à des orientations de responsabilisation individuelle, dans le but d'apprendre aux individus à se gérer eux-mêmes comme un capital. Est ainsi privilégiée l'adaptation sociale en minimisant la perspective critique et celle de changement social.

APPRENDRE PAR L'EXPERIENCE : LES DIFFERENTES LOGIQUES

Que l'on apprenne par l'expérience n'est pas nouveau. Ce qui est nouveau par contre, c'est la possibilité d'obtenir un diplôme ou une partie de diplôme en faisant valoir cette expérience. Les pratiques de reconnaissance des acquis expérientiels sont essentiellement fondées sur deux présupposés. Elles partent du principe que l'apprentissage se fait par l'expérience et elles considèrent qu'il est fondamental de permettre la visibilité sociale de ces acquis. Ces pratiques sont portées par une volonté politique plus générale de construire une société du savoir, en inscrivant les personnes dans un continuum éducatif ce qui devrait permettre à tous d'acquérir les connaissances nécessaires pour participer en tant que citoyens actifs, à la société de la connaissance et au marché du travail.

Mais il n'y a pas lieu que les personnes soient amenées à apprendre ce qu'elles savent déjà. Selon cette logique sociale et politique, ce capital expérientiel doit donc être valorisé et évalué.

Cette nouvelle procédure produit maintes tensions, contradictions et difficultés qui ont de profondes implications sur l'organisation du dispositif, sur les méthodologies, sur les instruments et sur les fonctions et attitudes des acteurs impliqués.

Cinq pôles en tension ont été identifiés. Le premier de ces pôles est celui des candidats clairement inscrits dans une *logique personnelle*. Le processus de RVAE conjugue, pour eux, diverses fonctions, dont certaines sont parfois peu conscientes. Ces fonctions (identitaire, sociale, professionnelle et personnelle) se chevauchent souvent dans un but déclaré de promotion professionnelle, d'ascension sociale, de défi (se prouver à soi-même) et de reconnaissance (prouver à d'autres), le tout sur fond d'égalité des chances. Néanmoins, comme la formation d'adultes dans son ensemble et sans doute la

formation tout simplement, le processus VAE porte en lui d'autres effets potentiels pour le candidat notamment en terme d'identité. Cette logique personnelle se soucie plutôt du sens que peut prendre, pour les candidats, cette procédure. La question du sens est une variable fondamentale dans le champ large de la formation d'adultes. Elle détermine directement l'engagement des apprenants ou des candidats dans le processus d'apprentissage et dans le processus de validation.

Le second pôle est celui de la *logique économique*, celle des "patrons" et le système économique dans son intégralité. Il entretient une fonction de rentabilité économique et financière dans un but d'efficience et d'employabilité, comme cela a été évoqué en début de cette introduction. Dans ce cadre les procédures de reconnaissance et de validation visent à rendre lisibles et transparentes les compétences acquises constituant un "capital expérientiel collectif" (Presse, 2007) concourant ainsi au développement économique.

Le troisième pôle est celui de la *logique politique*. Elle est assurée par les responsables politiques au sens large du terme c'est-à-dire regroupant des personnes et des institutions diverses. Ils assurent la fonction politique, entendue dans le sens premier du terme comme la "gestion de la cité". Ils sont censés raisonner en terme d'équité, tout en répondant à la commande économique de la société.

Le quatrième pôle correspond à la *logique sociale* et est conduite par les associations, les groupements de personnes, les syndicats qui portent des valeurs militantes de transformation sociale.

Le cinquième pôle est celui des "experts". De plus en plus fréquemment sollicités, ceux-ci s'attellent à décrire les critères et les indicateurs de qualité qui permettent d'assurer l'efficacité du processus VAE. Ils jouent donc une fonction normative dans une *logique de standardisation*. La logique de standardisation se soucie essentiellement d'efficacité, c'est-à-dire du rendement optimum des procédures de validation quelle que soit l'énergie mise en oeuvre pour y aboutir.

Le processus RVAE apparaît donc comme facteur

- d'ascension sociale, d'égalité des chances, ou tout simplement de développement personnel ;
- de flexibilité, d'employabilité ou de reconversion professionnelle ;
- d'équité et de développement durable, soit enfin comme facteur ;
- d'assurance qualité.

Les valeurs dominantes de chacun des cinq pôles sont à la mesure de leurs enjeux et de leur habitus (Bourdieu, 1971) respectifs. Leurs fonctions et leurs actions se déclinent entre sens, efficience, équité et efficacité.

La RVAE s'inscrit ainsi entre une visée personnelle, une visée économique, une visée

sociale et une visée normative à travers une visée éducative. Cette dernière prenant conjointement en compte le fait d'une part que chaque individu a le droit de se former et d'autre part que chacun est porteur de savoirs. Elle interroge directement les rapports entre théorie et pratique mais aussi le rapport au savoir de chacun et forcément le rapport au pouvoir de tous.

En mettant l'accent sur cet aspect des choses, la RVAE réintroduit les réflexions sur l'éducation permanente et l'éducation populaire, en inscrivant les savoirs d'actions dans un processus de formalisation et dans un processus de formation élaboré et rigoureux qui les prolonge et les complète.

LES QUESTIONS QUI SE POSENT

Mais la RVAE ne va pas non plus sans poser de question d'éthique dans la mesure où l'on peut s'interroger sur l'instrumentalisation de la visée éducative au service ou au profit de la visée économique et parfois par le biais de la visée sociale.

La question de la place des sujets et des acteurs dans les procédures de validation ou de valorisation est ouverte. Comme les candidats, les accompagnateurs et les conseillers VAE sont au coeur de ce processus, parfois tiraillés entre les pôles. Ils sont, entre autres, les garants du déroulement du processus dans son ensemble depuis les injonctions en passant par l'accueil des candidats, la contractualisation, le processus d'émergence des compétences, la rédaction du dossier et enfin sa validation par un jury.

Et si *"Tout le travail de validation va consister à rendre ces acquis de l'expérience davantage conscients pour le sujet et à les relier aux concepts qui leur donneront une forme plus abstraite, plus générale, plus rationnelle et plus scientifique"* (Lainé, 2005), il n'en demeure pas moins qu'une série d'autres problèmes potentiels est liée à la phase d'identification (problèmes tels que la pertinence, la validité et la fiabilité des traces ainsi qu'à la mise en mots de l'expérience) qui nécessite la difficile obligation de se décentrer de sa propre action.

C'est au coeur de ces questionnements et des langages spécifiques propres à chaque partenaire que s'inscrit la RVAE. Celle-ci apparaît ainsi comme un long processus de traduction allant de la logique personnelle des candidats à la logique de standardisation des experts, le tout sur fond de logique sociale et économique. Ce processus et son analyse, composés de quatre grandes phases distinctes : l'identification, la mise en récit, la validation et enfin la reconnaissance sont au coeur de nos travaux actuels.

Les recherches dans lesquelles le groupe Reconnaissance et de Validation des Acquis de l'Expérience de l'Association pour le Développement de la Mesure en Education (ADMEE-Europe) s'est engagé, se concentrent actuellement autour de deux questions principales : quelles sont les pratiques mises en œuvre permettant aux candidats engagés dans ces processus de valoriser leurs expériences et de les faire reconnaître ?

Quelles sont les modalités de modélisation de l'expérience, de référentialisation, de définition des critères et indicateurs de compétences mobilisées dans ces procédures ?

Les contributions proposées dans ce numéro répondent pour partie à ces questions. L'analyse des pratiques mises en œuvre dans les procédures de reconnaissance et de validation des acquis permet de comprendre les spécificités et complexités de celles-ci. Elles ont des conséquences sur les parcours des candidats et posent des difficultés aux acteurs (accompagnateurs, conseillers, membres de jury), difficultés également dans les méthodologies utilisées (usage des référentiels, construction des instruments d'évaluation).

La contribution de G. Figari ouvre les voies de la réflexion sur les processus d'évaluation et les paradigmes qui les sous-tendent et ce afin d'envisager l'élaboration d'un cadre d'analyse de l'expérience qui pourrait s'appeler "évaluation située".

La contribution de B. Chakroun s'inscrit dans l'analyse des pratiques des accompagnateurs et des jurys. L'idée principale développée est que les situations d'accompagnement et de jury sont des situations d'apprentissage et de développement pour les candidats. Une caractéristique essentielle de ce développement porte non seulement sur la conceptualisation, mais aussi sur des formes de raisonnement spécifiques à la VAE. La spécificité et en même temps la difficulté de l'apprentissage de ces formes de raisonnement viennent de l'objet de la pensée qui est l'expérience passée. Mais la particularité de la VAE vient aussi du fait que l'apprentissage et l'acquisition de ces formes de raisonnement sont réalisés, en grande partie, grâce à la tutelle et l'étayage fournis par les accompagnateurs et, dans certains cas, par les jurys.

Lorsque ces processus concernent les personnes faiblement scolarisées et faiblement qualifiées, les difficultés sont accrues. La reconnaissance et la validation des acquis expérimentiels sont basées sur un processus qui vise à identifier, formaliser et reconnaître socialement les savoirs découlant de l'action. En d'autres termes, elle porte sur l'explicitation des conditions de production de ce savoir et "sur le processus qui permet sa conscientisation et sa formalisation à des fins de validation sociale" (Delory-Momberger, 2003, p. 69). Le caractère complexe des éléments inhérents à la reconnaissance, à la validation et à la certification des compétences – les compétences, l'expérience de vie et l'évaluation – est à la base de la plupart des difficultés et défis qui se posent aux équipes responsables du processus et aux adultes qui y participent. Pour G. Jobert, "il est difficile de dire ce que l'on a fait, mais ce n'est pas suffisant. Il est encore plus difficile de dire ce que l'on a appris de ce que l'on a fait, mais c'est aussi insuffisant. Enfin, il semble encore plus complexe de dire ce qu'il est possible de valider avec cet ensemble d'éléments" (2005, p. 13). Le processus de reconnaissance et validation dans les Centres de Validation au Portugal a pour objectif de "rendre visibles" (Liétard, 1999, p. 469) les connaissances que possèdent les adultes peu

scolarisés mais que, dans la plupart des cas, ils méconnaissent, ignorent ou dévalorisent. Ceci implique un travail complexe et rigoureux d'évaluation des acquis à partir de l'expérience de vie.

La contribution de C. Cavaco propose une analyse des difficultés que les adultes peu scolarisés rencontrent dans le processus de reconnaissance, validation et certification de compétences et celle du rôle de l'accompagnement réalisé par les techniciens des équipes responsables dans les Centres de reconnaissance, validation et certification des compétences au Portugal. L'analyse présentée est fondée sur un ensemble de données empiriques recueillies au cours d'entretiens menés avec les acteurs de la reconnaissance des acquis dans trois Centres. Bien que la finalité de ces Centres passe essentiellement, en termes politiques, par l'amélioration de la qualification scolaire de la population portugaise (évaluation des acquis pour l'attribution d'un certificat), il est considéré que le processus d'accompagnement permet de faire du processus de reconnaissance et de validation un moment formatif pour l'adulte concerné et que, dans ce sens, la position des équipes est déterminante. L'une des difficultés principales pour ces publics faiblement scolarisés et faiblement qualifiés réside dans la formalisation des acquis et le rapport à la langue. La contribution présentée par M.C. Presse s'appuie sur l'analyse plus particulière des difficultés liées à la maîtrise de la langue et présente des pistes de réflexion sur les modalités possibles de prise en compte de l'expérience, de sa modélisation, ainsi que celle de l'usage des indicateurs de compétences.

Mais la définition des indicateurs de compétences est un processus complexe, qui se joue pour partie dans l'entretien. L'entretien explicatif est un moment d'échange entre le candidat à la VAE et les membres du jury de VAE qui survient, en Suisse, comme le montre S. Cortessis, après que les experts aient pris connaissance du dossier de validation du candidat et après qu'ils aient observé le candidat en situation de travail. C'est consécutivement à cet entretien qu'a lieu la délibération durant laquelle les experts donnent leur verdict concernant la validité ou non des acquis d'expérience du candidat. Cette analyse permet de comprendre combien la définition des indicateurs et des critères est indispensable à la démarche.

L'interrogation soulevée par A. Gryzb et F. De Viron porte sur le processus de référentialisation (référentiel de formation universitaire) sous-jacent à la reconception du dossier d'admission par VAE au sein de l'Université Catholique de Louvain (UCL). Ce processus s'inscrit dans une démarche de recherche qui a donné lieu à la création de "balises" qui opérationnalisent les attendus académiques, résultant d'une dynamique de co-construction impliquant les acteurs de l'évaluation dans un travail de questionnement et d'explicitation de leurs pratiques évaluatives. En partant du contexte particulier de la VAE en Communauté française de Belgique où la VAE est déclinée dans une logique de reprise d'études (accès à un master) et plus précisément du contexte de l'UCL, ce travail recense les difficultés rencontrées par les acteurs clés pour

s'approprier la VAE, évaluer les candidats, prendre en compte et objectiver les acquis informels. La communication présente les modalités de passage d'une évaluation entre homogènes qui survalorise les acquis de formation à une évaluation par commensurabilité, entre hétérogènes donc, qui donne une place aux acquis (extra) professionnels.

Par ailleurs, concernant spécifiquement l'accompagnement en VAE, une triple interrogation s'impose aujourd'hui. Elle concerne d'abord la singularité de l'accompagnement et la distance qu'il implique dans cette procédure. Elle concerne également la "productivité" de l'accompagnement ; le temps ou plutôt des temporalités différenciées doivent y jouer un rôle. Enfin, elle concerne le point de vue de l'accompagnateur pris entre les contraintes du processus (son rythme, sa temporalité) et la nécessité de construire une relation, forcément durable.

A partir d'un travail de conceptualisation, notamment sur le sens du processus de certification et de la dimension formatrice de la distance, d'une enquête par entretiens auprès d'acteurs de la VAE, la contribution de E. Triby et B. Pagnani interroge particulièrement la "distance" propre à l'accompagnement et les temporalités qui jouent dans la démarche de validation.

BIBLIOGRAPHIE

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu du projet*. Paris, France : Anthropos.

Bourdieu, P. (1971). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Suisse : Droz.

Jobert, G. (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In Rozario P. (ed.) *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance es apprentissages*. Actes du colloque Européen, t. 2. Paris, France : Cnam, p. 7-15.

Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville-Sainte-Agne, France : Erès.

Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? In Carré P. et Gaspar P. (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (p. 453-470). Paris, France : Dunod.

Presse, M.C. (2007). La validation des acquis de l'expérience : mythes et imaginaires sociaux. In Jorro A. (ed.) *Evaluation et développement professionnel* (p. 203-214). Paris, France : L'Harmattan.