

ACCOMPAGNEMENT ET DIMENSION FORMATIVE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPERIENTIELS CHEZ LES ADULTES FAIBLEMENT SCOLARISES

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

INTRODUCTION

■ Cet article a pour objectif d'analyser les difficultés que rencontrent les adultes peu scolarisés dans le processus de reconnaissance, validation et certification des compétences au Portugal et d'identifier le rôle de l'accompagnement, réalisé par les techniciens des équipes responsables de ce type de pratiques, afin de surmonter les difficultés ressenties par les adultes. Le processus de reconnaissance, validation et certification des compétences a été mis en place au Portugal en 2001, dans les Centres de reconnaissance, validation et certification des compétences (dénommé "Centre" tout au long du texte). A travers la reconnaissance des acquis, ces centres permettent la certification scolaire des individus âgés de plus de dix-huit ans ayant moins de douze années de scolarité. Les certificats¹ attribués sont de niveau B1 (4^e année de scolarité), de niveau B2 (6^e année de scolarité) et de niveau B3 (9^e année de scolarité) et, plus récemment, de niveau B4 (12 ans de scolarité).

Il convient de préciser que l'expression "*adultes peu scolarisés*" est entendue ici comme une construction sociale, une tentative de classer les individus à partir de leur niveau de scolarité, ce qui reflète et reproduit dès l'abord une façon de penser le social à travers l'hégémonie du modèle scolaire. Dans ce travail, à l'instar de Lahire (2003a), nous récusons la perspective misérabiliste qui tend à considérer que tous les individus faiblement scolarisés sont en situation de déficit, mais nous ne reconnaissons pas non plus la perspective populiste, qui nie l'importance des compétences de littératie pour vivre dans la société contemporaine.

La problématisation que nous présentons ici résulte d'une recherche de doctorat en

¹ Le certificat décerné aux adultes est délivré par le ministère de l'Education et il est équivalent dans tous ses effets au certificat obtenu dans le système d'enseignement régulier.

sciences de l'éducation/éducation des adultes et elle est basée sur une étude de cas, réalisée dans trois Centres de reconnaissance, validation et certification des compétences au Portugal. Cette recherche, inscrite dans la tradition de la recherche qualitative, a essentiellement été influencée sur le plan épistémologique par les perspectives phénoménologique et critique. Dans la perspective phénoménologique, il s'agit de "laisser parler les phénomènes en soi" (Laperrière, 1997, p. 309). Mais privilégier le vécu des acteurs sociaux pour comprendre leur action ne signifie pas que la recherche soit nécessairement centrée sur la description minutieuse des actions ou des phénomènes à travers leur observation et la captation des dynamiques. Dans de nombreux cas, comme dans cette recherche, nous avons voulu privilégier l'action interprétée par les acteurs et par le chercheur, "d'où l'importance du langage et de la conceptualisation" (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 90). Pour comprendre le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience en tant que "phénomène social", nous avons opté pour le recueil, l'analyse et la triangulation d'une série de données provenant d'informations documentaires sur ce thème et d'entretiens. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les membres des équipes des trois Centres (entretiens avec huit professionnels de RVC², entretiens avec sept formateurs³ et entretiens avec trois coordinatrices), ainsi que des entretiens biographiques avec quatorze adultes certifiés dans ces centres.

En termes théoriques, ce travail s'appuie sur un vaste ensemble de contributions des sciences sociales car nous considérons que, plus que de fixer et définir clairement des frontières avec d'autres disciplines, il est utile et pertinent de concentrer nos efforts sur la construction d'un objet d'étude singulier qui fasse simultanément "appel au patrimoine théorique et conceptuel tendant à être commun aux différentes sciences sociales" (Canário, 2003, p. 8). Le patrimoine théorique et conceptuel nous a aidé à comprendre la spécificité et la complexité du processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience et à construire un "regard critique" sur ces pratiques sociales.

Le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience s'inscrit dans la perspective de l'Apprentissage tout au long de la vie, soutenu par l'Union européenne et considéré comme une politique stratégique de gestion des ressources humaines, dont le principal enjeu est la compétitivité économique. L'analyse critique de cette politique et des pratiques auxquelles elle a donné lieu nous place face à une question qui reflète sa dualité et sa complexité. Les pratiques de

² Désignation attribuée aux techniciens responsables de l'accompagnement des adultes et de la validation, dans les Centres de reconnaissance, validation et certification des compétences.

³ Formateurs des domaines de compétence clés qui travaillent dans les Centres de reconnaissance, validation et certification des compétences et collaborent à la reconnaissance et à la validation.

reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience sont-elles au service des personnes, de leur formation et de leur autonomie ou ne sont-elles que des procédures dont la finalité principale est d'augmenter les niveaux de certification scolaire de la population ?

Cet article vise à apporter une contribution au débat sur des questions qui ne doivent pas être passées sous silence, à une époque où les choix politiques se sont clairement orientés sur ces dispositifs, au motif qu'ils peuvent facilement et rapidement résoudre le problème de la faible scolarité de la population portugaise. Ainsi, à partir de l'identification des difficultés ressenties par les adultes peu scolarisés, nous nous attachons à démontrer l'importance des mécanismes d'accompagnement, comme moyen d'en faire un processus formatif et non pas simplement un processus de "type administratif" dont la principale finalité est l'obtention d'un certificat scolaire.

Dans la première partie de l'article, nous identifions quelques éléments de difficulté pour les adultes peu scolarisés qui souhaitent réaliser le processus de reconnaissance et validation des acquis expérientiels; dans la seconde partie, nous démontrons l'importance de l'hétéro-reconnaissance par rapport à l'auto-reconnaissance; dans la troisième partie, nous identifions l'importance de l'accompagnement réalisé par les professionnels de RVC et son impact sur la formation des adultes impliqués ; enfin, à titre de conclusion, nous présenterons quelques éléments de synthèse.

DE LA GESTION DE L'INCONNU A LA CONCEPTUALISATION DES SAVOIRS

Les adultes peu scolarisés présentent des difficultés accrûes dans la compréhension de ces nouvelles pratiques sociales, ce qui résulte de plusieurs facteurs et entraîne des implications négatives dans la (ré)élaboration de l'expérience et dans la reconnaissance. Premier facteur, la reconnaissance des acquis est une pratique sociale qu'ils méconnaissent et, dans la phase initiale, ils n'arrivent pas à percevoir ce qu'on attend d'eux tout au long du processus. La remémoration est dans une large mesure "une reconstruction cognitive et affective opérée sur le passé à partir de données résultant du présent de la personne" (Aubret, Aubret et Damiani, 1990, p. 23). La (ré)élaboration de l'expérience dépend, notamment, des attentes que l'adulte attribue aux autres acteurs impliqués dans le processus. La compréhension du processus est un facteur déterminant pour l'inférence des attentes des équipes et pour l'implication et l'orientation de l'adulte dans le travail de (ré)élaboration de son expérience. Second facteur, l'adulte peu scolarisé a peu de références en matière de savoirs scolaires, ce qui complique l'identification et la réflexion sur les acquis expérientiels jugés importants dans ce processus et l'identification de points d'articulation entre leurs

acquis et les éléments du référentiel de compétences clés. Troisième facteur, le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience est essentiellement basé sur la communication écrite, ce qui constitue un problème pour certains des adultes peu scolarisés, notamment lorsque les compétences d'expression écrite sont très fragiles.

Le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience est une situation méconnue pour les adultes, ce qui produit des craintes et angoisses, en augmentant les difficultés dans la perception de la logique du dispositif et dans la réalisation de la reconnaissance. La crainte et l'anxiété initiales sont visibles dans le discours de certains adultes interviewés : "je craignais d'y aller et d'échouer, c'était ma peur [...] Quand je vais au Centre c'est une situation inconnue, je ne sais pas ce que c'est, ce que je vais trouver". Le processus de reconnaissance et validation est une pratique sociale émergente, en construction, innovatrice, ce qui justifie la méconnaissance et les insécurités des adultes. Le processus de reconnaissance et validation des acquis expérimentiels est basé sur des présomptions, méthodologies et instruments novateurs, méconnus des adultes, ce qui provoque des difficultés initiales : "J'arrive là, sans jamais avoir vu un dossier, ni savoir ce que c'est, ce n'est pas facile... Nous, on avait une idée mais on ne sait pas... Je ne savais pas ce que c'était, quand il m'a dit : – Il faut faire un dossier personnel ! J'ai pensé – Et maintenant, qu'est ce que je vais faire ?".

Le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience s'inspire de principes très différents de ceux qui orientent le modèle scolaire, lequel s'est révélé hégémonique dans nos sociétés contemporaines, les adultes peu scolarisés ayant du mal à en comprendre les spécificités. Ce processus est marqué par un paradoxe qui réside dans le fait que des principes et des méthodologies basées sur la valorisation de l'expérience se matérialisent dans un dispositif orienté par des référentiels de savoirs académiques. Ce paradoxe est à l'origine de nombreuses difficultés parmi celles que ressentent les adultes peu scolarisés pendant la reconnaissance et, ce, parce que les acquis expérimentiels que les adultes possèdent se manifestent rarement sous la forme "classiquement appréhensible du savoir (codé) et répondent à une logique pratique" (Lahire, 1993, p. 56).

Les adultes sont également confrontés à une nouvelle terminologie, ce qui contribue à accroître leurs difficultés initiales. Les documents et les techniciens des centres parlent de *compétences*, de *reconnaissance*, de *validation*, du *référentiel* et du *portfolio*, termes dont ils ne connaissent pas la signification. L'accompagnement par les équipes est très important pour que l'adulte surmonte ses difficultés initiales, résultant du fait que le processus lui apparaît comme une situation inconnue. Dans une tentative de dépasser les difficultés et de placer les adultes face à la logique du dispositif, les équipes :

- 1. expliquent plusieurs fois le processus de reconnaissance et validation et citent des exemples ;

- 2. essayent de réduire l'anxiété initiale, résultant du fait que ces adultes se trouvent dans une situation inconnue ;
- 3. essayent d'adapter et d'explicitier le référentiel de compétences, pour le rendre accessible et en faire un instrument de travail pour les adultes.

La (ré)élaboration de l'expérience dépend, parmi d'autres facteurs, de la compréhension du processus et des attentes que les adultes perçoivent de la part des équipes des Centres. Par ailleurs, le processus de (ré)élaboration de l'expérience dépend du sens qu'ils attribuent à leur acquis, de la capacité de conceptualisation et d'abstraction, des domaines qui dépendent fondamentalement de la scolarisation, comme l'indique Mezirow (2001) : *"les cultures ne développent pas toutes au même degré la conscience de soi nécessaire à la décentration, à la décontextualisation et au développement de l'identité, opérations nécessaires pour comprendre ou "prendre" la perspective de l'autre [...] ces qualités, au même titre que la capacité de penser abstraitement (et de prendre ainsi ses distances par rapport à ses propres croyances et idées) sont liées au niveau d'instruction et en particulier à la capacité de lire et d'écrire"* (p. 208).

L'enseignement scolaire développe chez les personnes, parmi d'autres aspects, les capacités de conceptualisation, de formalisation et d'abstraction. De cette façon, plus le niveau de scolarité est élevé, meilleure est la préparation de l'adulte pour développer des processus de reconnaissance et validation des acquis expérimentiels. Cet argument nous permet de mieux comprendre les difficultés identifiées par les adultes peu scolarisés dans la réalisation du processus de reconnaissance et validation de acquis expérimentiels et il met aussi en évidence l'importance de l'accompagnement pendant la phase de la reconnaissance des acquis.

Le candidat doit prouver, à l'aide du discours (verbal et écrit) qu'il se trouve dans des conditions de légitimer socialement ses acquis expérimentiels. C'est-à-dire, il s'agit de convaincre que l'on "possède des choses – les savoirs – qui sont suffisamment honorables pour être légitimés et convertis en savoirs diplômables" (Jobert, 2005, p. 13). L'adulte, pour (ré)élaborer et expliciter son expérience, doit reconnaître et valoriser les apprentissages réalisés grâce à des processus de formation expérimentielle et il doit également posséder des compétences de communication écrite, ce qui est un véritable obstacle pour certains adultes peu scolarisés. La production de sens sur nos expériences "est une activité fondamentalement linguistique" (Mezirow, 2001, p. 75). La langue ne décrit pas seulement les événements qui constituent notre expérience mais elle les construit. La (ré)élaboration de l'expérience réalisée par l'adulte dépend de ses capacités de communication verbale et, principalement, de communication écrite. De cette façon, les limitations linguistiques des adultes peu scolarisés, surtout visibles dans le discours écrit, ont des conséquences évidentes sur le processus de reconnaissance.

La (ré)élaboration de l'expérience est toujours un processus lent et difficile et quand il s'agit d'explicitier l'acquis à travers l'écriture, la complexité est encore plus grande, surtout quand il s'agit d'adultes peu scolarisés. Les adultes contactés rapportent ce type de difficulté : "Au début, je n'étais pas capable d'écrire [...] je suis resté à regarder, mais les mots ne sortaient pas, pour mettre sur le papier [...] J'aimerais mettre sur le papier ce que j'étais en train de penser, les phrases [...] je ne réussissais pas, j'ai paniqué". Les compétences d'écriture sont très importantes dans la réalisation du processus de reconnaissance et validation des acquis mais en même temps c'est un des principaux domaines de difficulté des adultes peu scolarisés, comme le rapporte le témoignage d'un formateur interviewé : "Il y a des personnes avec de nombreuses compétences mais elles n'aiment pas écrire". La difficulté d'élaborer un discours écrit sur l'expérience se révèle pénalisante pour les adultes peu scolarisés, car ils n'explicitent pas exhaustivement leurs acquis expérimentiels, ce qui produit des conséquences sur le processus de validation réalisé par les équipes. Pour ces adultes, l'importance de l'accompagnement est assez évident. Avec le soutien du professionnel RVC, les adultes commencent à gagner en confiance et à (re)découvrir leurs capacités d'écritures latentes, apprises dans leur bref parcours scolaire, il y a longtemps.

L'accompagnement assuré par les professionnels de RVC est indispensable pour que l'adulte puisse dépasser ces difficultés, ce qui est mis en évidence par les adultes interviewés : "La professionnelle RVC a vu que je paniquais, elle m'a dit : il n'y a pas de problème, si vous n'écrivez pas ici, vous pouvez le faire à la maison, où vous serez plus tranquille". Le soutien des professionnels RVC permet de gérer l'anxiété et les émotions et de développer la confiance en soi, ce qui met en place des conditions favorables pour que l'adulte dépasse les difficultés d'adaptation initiales et comprenne doucement la logique du processus.

(DE) VALORISATION DES ACQUIS EXPERIENTIELS - "ETRE RECONNU POUR SE RECONNAITRE"

Le processus de reconnaissance comprend deux dimensions, la dimension personnelle et la dimension sociale, qui sont en relation dialectique. En effet, la dimension personnelle est inhérente au processus de réflexion sur l'expérience de vie, ce qui permet à l'adulte de découvrir ses capacités, ses savoirs, ses acquis; la dimension sociale se manifeste au moment de l'articulation entre les acquis de l'adulte et les éléments du référentiel. Une dimension d'auto-évaluation est sous-jacente à la reconnaissance. Elle apparaît lorsque l'adulte analyse et donne de la valeur à ses acquis. Egalement sous-jacente à la reconnaissance, la dimension d'hétéro-évaluation se manifeste lorsque les membres des équipes des centres font l'articulation entre les

acquis de l'adulte et les compétences du référentiel. La dimension personnelle permet au sujet de s'approprier et de se réapproprier ses propres acquis expérimentiels (savoirs, connaissances et ressources). Pour qu'il y ait appropriation, au-delà de l'auto-évaluation et de l'auto-analyse, il est nécessaire qu'il y ait une régulation externe, quelqu'un qui oriente, stimule et reconnaisse, d'où l'importance de l'hétéro-reconnaissance et de la validation. Sur le plan social, la reconnaissance revêt une forte dimension d'évaluation, lorsque les acquis de l'adulte et les compétences du référentiel se trouvent confrontés.

Pour Sansregret (1988), "il est très difficile pour un individu de s'auto-évaluer sans sous-estimer ou surestimer ses capacités" (p. 23). La reconnaissance des acquis des adultes peu scolarisés comporte des difficultés accrues car ce sont des personnes qui intériorisent, tout au long de leur vie, les stigmates associés à une scolarité réduite et à la dévalorisation sociale de leurs professions. Parmi les adultes peu scolarisés, ils sont nombreux à sous-estimer leurs capacités et connaissances, comme le confirme le discours de plusieurs adultes interrogés : *"Je pense toujours que je suis moins bien que tous les autres"* ; *"Pour moi, cela n'avait pas beaucoup de valeur, c'était mon passé, ça ne me disait rien"*. Dans la plupart des cas, les savoirs qu'ils possèdent résultent uniquement d'apprentissages expérimentiels, ce qui a contribué au fait qu'ils considèrent que tout le monde peut acquérir des savoirs identiques. Comme le souligne Lahire (1993), *"les savoirs pratiques peuvent rester invisibles aux yeux de leurs propres porteurs"* (p. 51), ce qui rend leur valorisation et leur reconnaissance sociale plus difficiles.

Les adultes peu scolarisés tendent à "passer sous silence" de nombreuses périodes et de nombreux événements de leur vie, car ils ne parviennent pas à leur attribuer leur juste valeur, surtout quand les référentiels sont fondés sur des savoirs académiques, comme c'est le cas au Portugal. Les adultes peu scolarisés sous-estiment fréquemment leurs parcours de vie et les acquis expérimentiels dont ils sont porteurs; il est donc fondamental de faire un accompagnement systématique du travail d'explicitation de leurs savoirs. Comme l'affirme un formateur d'un Centre : *"Ceux qui, au départ, disent qu'ils n'ont pas de compétences, nous devons toujours les encourager – Car ils ont beaucoup de compétences ! [...] Pour qu'ils acquièrent un peu d'estime de soi !"*. Pour Sansregret (1988), "une certaine partie de l'expérience a ainsi pris de la valeur, une valeur plus ou moins positive pour l'individu, et cette valeur influence le comportement de chacun dans l'élaboration de son expérience" (p. 23). Dans le processus d'élaboration de l'expérience, les adultes passent sous silence ce qui leur semble sans valeur et privilégient ce qui semble avoir beaucoup de valeur.

L'attribution de valeur aux acquis expérimentiels est intimement liée à l'interprétation que l'individu fait de son vécu, mais aussi à la valeur qu'il pense que les autres lui attribuent. Pour Mezirow (2001), "le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaine"

(p. 16). Cela est évident dans l'affirmation : "Parce que la société elle-même la déprécie. Ce sont les autres qui lui disent : Tu es un âne, tu ne sais rien, tu a seulement fait l'école primaire ! [...] La personne qui cherche un emploi, ne peut pas en trouver parce qu'elle n'a pas la sixième ou la neuvième année de scolarité. La personne va s'inscrire dans une formation professionnelle, mais ne peut pas, parce qu'elle n'a pas la scolarité demandée. Ainsi, elle est exclue, parce qu'elle n'a pas le niveau de scolarité suffisant, et la personne croit toute sa vie qu'elle n'a rien" (professionnel de RVC). L'adulte a une image négative de lui-même, au niveau de ses connaissances et de ses savoirs, image qui s'est renforcée tout au long de sa vie, à travers les relations qu'il a établies avec les autres dans son contexte familial, professionnel et social. Comme l'affirme Sansregret (1988) : *"au cours de l'expérience, des événements, des situations, des attitudes ont fait l'objet d'attributions de valeur par les autres, individus ou institutions, par la façon dont les événements ont été interprétés, pour chacun, mais toujours, avec les yeux, les mots et le jugement des autres"* (p. 23).

L'attribution de valeur à leur parcours de vie et à leurs connaissances est fondamentale pour que les adultes puissent identifier, analyser et valoriser leurs acquis expérimentiels, ce qui renforce l'importance de l'accompagnement réalisé par les techniciens de RVC pendant le processus de reconnaissance.

La dévalorisation de l'expérience entraîne des difficultés au moment de la (ré)élaboration et de l'explicitation qui s'ensuit, ce qui se pose comme l'un des principaux problèmes dans la phase de la reconnaissance. La reconnaissance est très lente et difficile lorsque les adultes concernés déprécient leurs savoirs et ne croient pas à la possibilité que les autres leur reconnaissent de la valeur. Dans ces cas, l'accompagnement des adultes par l'équipe du Centre est essentiel. *"Lorsque la personne me dit qu'elle a été cuisinière dans un restaurant et qu'elle trouve drôle quand je lui demande de m'indiquer les compétences qu'elle a développées. – Cuisiner, qui ne sait pas cuisiner ? Je lui dis alors : Moi je sais cuisiner pour moi, pour trois, quatre ou cinq personnes, mais gérer le stock et faire des repas dans un restaurant, tout préparer en même temps, faire le plat du jour et essayer de calculer combien de personnes vont le choisir, avoir la notion des quantités, des proportions, ça, moi je ne sais pas le faire, ce sont des compétences que vous avez et que je n'ai pas"* (professionnel de RVC). Dans le travail d'aide à la (re)construction, que les professionnels de RVC effectuent, la dialectique entre la dimension personnelle et sociale de la reconnaissance est essentielle. Dans ces cas, il faut arriver à l'hétéro-reconnaissance en faisant appel au référentiel de compétences clés, pour que l'adulte puisse faire de l'auto-reconnaissance. L'adulte a besoin de percevoir la valeur de ses savoirs pour progressivement reconstruire son image.

Lorsque l'adulte dévalorise son expérience, il n'est pas en mesure de "se reconnaître pour se faire reconnaître", comme l'affirment Aubret et Meyer (1994). Il est alors

nécessaire de miser sur le processus inverse : "être reconnu pour se reconnaître". Dans ce cas, il est nécessaire de faire appel à l'hétéro-reconnaissance, basée sur le référentiel de compétences clés, pour que l'adulte parvienne à intérioriser la valeur de ses acquis et puisse réaliser l'auto-reconnaissance, stratégie qui est adoptée par les professionnels de RVC : *"Lorsque ce sont des individus qui se dévalorisent beaucoup et qui n'attribuent pas la moindre importance aux compétences qu'ils ont, je les confronte aux compétences du référentiel, pour augmenter un peu leur estime de soi et les motiver un peu plus et pour les convaincre qu'ils ont des capacités pour poursuivre le processus"*. Mais ce cheminement est lent et difficile. L'adulte doit en effet identifier et comprendre la valeur de ses savoirs. Alors, peu à peu, il reconstruit une autre image de lui-même. Lorsque les adultes dévalorisent leurs connaissances, les professionnels de RVC effectuent un travail d'identification et de comparaison de leurs acquis avec les compétences du référentiel et les confrontent avec l'analyse. La comparaison entre les acquis de l'adulte et les éléments du référentiel permet alors une prise de conscience fondamentale pour l'auto-reconnaissance : *"Nous devons confronter l'individu à ses propres connaissances pour qu'il parvienne à reconnaître ou à donner de la valeur à la moitié de celles qu'il possède"* (professionnel de RVC). Cette affirmation met en évidence la difficulté, la lenteur et le caractère inachevé du mécanisme d'auto-reconnaissance. Elle montre également à quel point l'évaluation dans les Centres ne se restreint pas à l'attribution d'une valeur aux acquis expérimentiels. L'accompagnement, dans la mesure où il contribue à l'identification, à la réflexion et à la valorisation des acquis expérimentiels, a des conséquences formatives pour les adultes impliqués dans le processus.

L'accompagnement est déterminant pour changer le sens que les adultes peu scolarisés attribuent à leurs acquis expérimentiels. Comme dit Mezirow (2001) "tout le sens est une interprétation, les informations, les idées et les contextes changent et nos interprétations de la réalité sont toujours susceptibles d'être révisées ou remplacées" (p. 16). Le processus d'accompagnement réalisé par les techniciens des centres, dans la mesure où il met en évidence, valorise et suscite l'appropriation des acquis expérimentiels, permet la (re)construction de l'image de soi, ce qui entraîne toute une série de conséquences positives chez l'adulte. L'accompagnement, réalisé dans les centres pendant la reconnaissance, dans la mesure où il suscite un rigoureux processus de réflexivité, de distanciation et de valorisation du vécu, a des potentialités formatives qui doivent être valorisées et travaillées de façon intentionnelle.

L'ACCOMPAGNEMENT DES ADULTES ET LES POTENTIALITES FORMATIVES DE LA RECONNAISSANCE

Dans les centres que nous avons étudiés, le professionnel de RVC garantit un accompagnement personnalisé et devient un allié de l'adulte. L'accompagnement, de la part du professionnel, est fondamental dans toute la phase de reconnaissance. C'est cette relation d'aide personnalisée qui permet d'orienter l'adulte, de le motiver, d'augmenter son implication, de promouvoir son auto-reconnaissance et son auto-estime. Les professionnels de RVC incitent l'adulte à s'impliquer dans le processus et à s'approprier ses acquis expérientiels. Selon la perspective de Le Bouëdec (2001a), "accompagner, c'est aller avec quelqu'un, à côté de lui, en sa compagnie" (p. 24). Le professionnel de RVC fait un parcours avec l'adulte pendant que celui-ci parle et écrit sur sa vie. Durant ce parcours d'organisation du dossier personnel, l'adulte est "l'acteur principal". Le professionnel de RVC l'aide et l'assiste, mais il ne se met pas à la place de l'adulte, ni au centre de l'action, "il ne dirige pas les événements" (p. 24).

Pendant l'accompagnement dans le cadre du processus de reconnaissance des acquis, le professionnel de RVC adopte des positions différenciées. Si l'on prend comme référence la typologie présentée par Stahl (2001), il adopte dans la plupart des cas un registre d'*écoute*, il aide l'adulte à construire la narration de son parcours de vie, il l'interroge et oriente sa réflexion. Il adopte parfois un registre d'*analyse*, qui se manifeste surtout lorsqu'il diagnostique les acquis de l'adulte à partir de la narration et du référentiel. On peut dire qu'il adopte également un registre d'*influence*, lorsqu'il confronte l'adulte à l'analyse qu'il a réalisée, ce qui est fondamental pour favoriser la prise de conscience. Les professionnels de RVC, lorsqu'ils adoptent un registre d'influence, l'utilisent en principe comme une stratégie pour valoriser l'adulte, pour lui transmettre de la confiance en ses capacités et pour favoriser son auto-reconnaissance, ce qui est très important pour les adultes participant au processus de reconnaissance des acquis. Les adultes affirment que l'approche adoptée par le professionnel de RVC leur transmet un sentiment de sécurité, ce qui s'avère très positif : "*Elle donne de la sécurité, sans aucun doute, elle encourage au maximum*" (adulte certifié). L'adoption des différents registres en situation d'accompagnement dépend de l'adulte concerné, de la dynamique qui se génère tout au long des sessions, ainsi que de la formation du professionnel de RVC.

Le professionnel de RVC, lorsqu'il adopte une position d'accompagnement, manifeste une attitude de valorisation de l'autre, d'écoute positive et empathique, ce que les adultes soulignent et valorisent, comme on peut le constater : "*Ce sont eux qui se sont adaptés à mon sujet et on a parlé de choses que j'aime. Et j'ai aussi aimé parce que je savais qu'ils m'entendaient et, ce qui n'est pas la même chose, qu'ils m'écoutaient [...] Ils ont montré qu'ils m'écoutaient, c'est une des choses que j'ai le plus aimée dans la*

validation des compétences" (adulte certifié). Comme l'indique Le Bouëdec (2001b), parmi les qualités d'un bon accompagnant, on compte "l'humilité, l'authenticité, la spontanéité, la générosité, l'ouverture d'esprit, le respect de la différence, l'écoute empathique et la capacité de supporter les silences" (p. 49). L'accompagnement réalisé n'est pas susceptible d'uniformisation et de standardisation, car son essence réside dans l'adaptation personnalisée à chaque adulte participant au processus, comme le souligne un professionnel de RVC : *"Nous devons être à leur disposition, toujours. On ne peut pas avoir un guide et suivre ce guide. Ça dépend toujours de ce que l'individu dit, de ce qu'il raconte. On exploite ce qu'il dit et on crée alors une certaine dynamique. Après il faut travailler pour ne pas laisser mourir cette dynamique"*. L'accompagnement, dans la mesure où il s'agit d'un processus adapté aux spécificités des adultes, résulte d'un exercice incessant de "bricolage" de la part des équipes. L'adéquation et la qualité du processus d'accompagnement dépendent donc pour une large part des marges d'autonomie des équipes des centres. Cette autonomie, qui est indispensable, a peu à peu été restreinte par les orientations politiques qui visent la massification, l'uniformisation et le contrôle du dispositif de reconnaissance et validation des acquis expérientiels.

Le potentiel formatif de la réflexion sur l'expérience a été reconnu par Lewin (1959), quand il dit : *"Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui que lui-même découvre et qu'il s'approprie"* (cit. in Karolewicz, 2000, p. 188). Ainsi, lorsque l'accompagnement réalisé pendant la reconnaissance vise à aider l'adulte à réfléchir et à s'approprier son expérience de vie, nous avons pu constater qu'il contribue au développement personnel des adultes, ce qui nous semble un processus de formation. Les adultes interviewés mettent en évidence la dimension formative du processus de reconnaissance et validation des acquis, particulièrement avec l'importance de l'appropriation et reconnaissance de leur parcours formatif : *"Cet enseignement est très important dans la vie des personnes, parce qu'il nous invite à chercher dans notre parcours toutes les choses accumulées, des connaissances qu'on n'avait pas idée d'avoir"* (adulte certifié) ; *"je trouve que j'ai beaucoup appris, des choses que je savais déjà mais qui étaient endormies, surtout j'ai appris à avoir plus confiance en moi-même"* (adulte certifié). Le processus de reconnaissance et validation des acquis rend possible la découverte de savoirs et de capacités que les adultes méconnaissaient ou dépréciaient : *"J'ai découvert des choses en moi auxquelles je ne donnais pas de valeur avant, j'ai découvert des choses qui pour moi sont des routines et auxquelles je ne donnais pas la valeur qu'elles avaient, je m'aperçois maintenant que tout le monde ne possède pas ces savoirs, ni sait faire ce que je sais. [...] Je trouvais que c'était normal de savoir, après j'ai découvert qu'il faut avoir certaines compétences pour le faire, jamais je ne m'étais aperçue que j'avais ces compétences"* (Adulte certifié). Le processus de reconnaissance et validation des acquis peut modifier la tendance des adultes peu scolarisés à sous-estimer leur parcours de vie, leur expérience, leurs connaissances et capacités. La réflexion sur le

parcours de vie et l'analyse des acquis expérimentiels permettent aux adultes de découvrir la valeur des apprentissages qu'ils ont acquis au cours de leur vie.

La spécificité du processus de reconnaissance et validation des acquis expérimentiels et l'accompagnement réalisé permettent le développement de compétences de lecture et d'écriture, ainsi que la découverte de nouveaux intérêts pour les adultes, aspects visibles dans leur discours : "j'ai l'impression que mon cerveau a commencé à se développer [...] maintenant, je lis les journaux... j'ai commencé à lire après être allé au Centre, avant j'avais des problèmes à comprendre (adulte certifié) ; "aujourd'hui j'écris sans problèmes, il me semble que je ne suis plus la même personne [...] mon esprit s'est ouvert... il me semble que les choses sont plus claires, moi je vois les choses d'une autre manière, même à les interpréter [...] je commence à être plus attentif à certaines choses [...] maintenant j'aime lire le journal pour être plus informé" (adulte certifié). Les adultes ont davantage conscience de leurs savoirs et capacités. Quand l'adulte réussit dans la reconnaissance de ces savoirs et dans l'obtention du certificat scolaire, l'évaluation du processus est très positive. L'adulte a la perception de son potentiel, il est préparé pour les changements et commence progressivement à (re)définir ses options et son projet de vie. Les équipes des Centres essayent de rentabiliser les effets du processus dans l'ouverture et dans la disponibilité au changement en général et à l'apprentissage en particulier, en stimulant les adultes à envisager le processus de reconnaissance et validation des acquis, non seulement comme un but, mais surtout comme un moyen pour la poursuite d'autres parcours formatifs. Pour Dewey (1960) *"l'attitude la plus importante que l'on puisse former est le désir de continuer à apprendre"* (p. 57) et cela est un mérite du processus de reconnaissance et validation des acquis expérimentiels, ce qui résulte, essentiellement, de l'accompagnement réalisé pendant la phase de reconnaissance.

CONCLUSION

Bien qu'il s'inspire de méthodologies ayant des potentialités au niveau de la valorisation et de la formation des personnes, le processus de reconnaissance, validation et certification des compétences réalisé dans les Centres s'inscrit dans le cadre de politiques dont la finalité est la gestion des ressources humaines, dans une logique de qualification de la main d'œuvre. Le processus de reconnaissance des acquis, dans la mesure où il permet la valorisation de l'expérience et s'inspire, méthodologiquement, de l'approche expérimentielle, a des potentialités formatives qui peuvent être rentabilisées par les équipes des centres, grâce à l'accompagnement des adultes. Pour que le processus de reconnaissance des acquis ne se limite pas à un expédient administratif d'attribution de diplômes, il est fondamental de valoriser et de rentabiliser ses potentialités formatives auprès des adultes.

L'accompagnement est essentiel dans tous les dispositifs de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience, mais il est d'autant plus important lorsque le processus s'adresse à des adultes peu scolarisés. Comme nous l'avons indiqué, ces adultes affrontent des difficultés accrues dans la réalisation du processus. Celui-ci apparaît comme une situation inconnue et les adultes ont du mal à en comprendre la logique, ils sont confrontés au besoin de (ré)élaborer leur expérience, d'explicitier et de conceptualiser leurs savoirs et leurs capacités et de construire un discours écrit sur eux, or ils parviennent difficilement à dépasser ou à concrétiser ces aspects sans un investissement important des équipes dans l'accompagnement. Les adultes reconnaissent l'importance de l'accompagnement réalisé dans les centres dans plusieurs domaines :

- la clarification et la compréhension de la logique du processus ;
- l'identification, la remémoration et la sélection de l'information ;
- l'explicitation de leurs acquis expérimentiels et l'élaboration des documents écrits ;
- l'engagement, la motivation et l'implication dans le processus ;
- l'auto-reconnaissance et l'hétéro-reconnaissance ;
- le renforcement de l'estime de soi ;
- l'incitation à poursuivre des processus d'éducation et de formation à caractère formel. L'accompagnement permet de réaliser un travail personnalisé avec chaque adulte et permet également d'adapter le dispositif (méthodologies et instruments) à leurs spécificités.

Sans l'accompagnement, le dispositif serait réduit à sa dimension administrative et c'est dans une large mesure grâce à lui que le processus de reconnaissance et de validation des acquis expérimentiels peut devenir, ou non, un processus formatif pour les adultes concernés.

Les techniciens des équipes des centres étudiés ont investi dans un processus d'accompagnement consistant, en tirant profit des marges d'autonomie qu'ils détenaient à ce moment-là et ils peuvent ainsi être considérés comme des "passeurs", dans le sens où Josso (2005) l'emploie, car leur préoccupation est de savoir vers où l'individu veut aller et ils essaient de comprendre quel type d'aide ils peuvent lui apporter, pendant une certaine période, dans cette trajectoire. Dans l'exercice de leurs fonctions, ils ont fait appel à la réflexion et ont motivé les adultes au changement, aspects considérés comme indispensables dans la fonction des formateurs d'adultes, lorsqu'il s'agit de garantir un processus d'apprentissage transformateur. Dans la perspective de Mezirow (2001), les objectifs de la formation d'adultes consistent à aider les apprenants à développer leurs capacités de réflexion critique, à participer pleinement et librement au dialogue, à s'orienter rationnellement et à orienter les étapes de leur développement pour les conduire vers des perspectives de sens plus englobantes, plus discriminatoires, plus perméables et plus intégratrices de l'expérience. On peut considérer dans ce cas que les techniciens des centres étudiés ont pleinement exercé leur rôle de formateur d'adultes.

Le caractère récent et complexe des processus de reconnaissance des acquis, ainsi que leur tendance à la massification, redoublent l'importance d'une "vigilance critique" (Nóvoa, 2008) sur leurs finalités, leur organisation et leur fonctionnement. Les pressions résultant de la nécessité d'atteindre des objectifs politiques, comme tout l'indique, auront eu, ces dernières années, des répercussions négatives sur le processus d'accompagnement mené dans ces centres. La tendance à la massification a contribué à ce que ce processus, avec ses potentialités formatives, devienne essentiellement un processus orienté vers la certification des adultes. L'analyse réalisée dans cet article nous montre que la reconnaissance, la validation et la certification des acquis de l'expérience n'est pas en soi un processus formatif puisque, même s'il a des potentialités formatives, celles-ci ne se concrétisent que si un accompagnement consistant est assuré en faveur des adultes peu scolarisés. Cet accompagnement devra leur permettre de surmonter les difficultés liées à la méconnaissance du processus et de sa logique, à la (ré)élaboration et explicitation de leurs acquis expérimentiels et à l'élaboration d'un discours oral orienté vers ce qui leur est demandé.

BIBLIOGRAPHIE

Aubret, J., Meyer, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur, les enjeux. *Pratiques de formation-Analyses*.

Aubret, J., Aubret, F., Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels*. Paris, France : Inetop ed. EAP.

Canário, R. (2003). *O impacto social das ciências da educação. Versão escrita da conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Évora, em 5,6 e 7 de Junho (Documento Policopiado)*, p. 1-23.

Deslauriers, J.P., Kerisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In Poupart J. et al. (eds.) *La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Dewey, J. (1960). *Experiencia y Educacion* (7^a edição). Buenos Aires, Argentina : Editorial Losada.

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

Josso, M.C. (2005). Formação de Adultos : Aprender a viver e a gerir as mudanças. In Canário R. & Cabrito B. (orgs.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (p. 115-125). Lisboa, Portugal : Educa.

- Karolewicz, F. (2000). *L'expérience un potentiel pour apprendre. Les fondements, les principes, les outils*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille, France : Pul.
- Laperriere, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In Poupart J. et al. (eds.) *La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Le Bouëdec, G. (2001a). Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. In Le Bouëdec G. et al. (eds.) *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* (p. 23-24). Paris, France : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001b). L'accompagnement des mourants. In Le Bouëdec G. et al. (eds.) *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* (p. 45-50). Paris, France : L'Harmattan.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Nóvoa, A. (2008). Entrevista a António Nóvoa. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, 7. [en ligne] disponible sur http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30
- Sansregret, M. (1988). *La reconnaissance des acquis. Principes*. Montréal, Canada : Hurtubise.
- Stahl, R. (2001). Un exemple de formation à l'accompagnement en formation. In Le Bouëdec G. et al. (eds.) *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* (p. 97-125). Paris, France : L'Harmattan.