

BEHRENS, M., BRAIBANT, J.-M. & DAUVISIS, M.-C.(2004). Réseau de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE) de l'ADMEE : synthèse des travaux réalisés dans trois axes et questionnements. In **L'évaluation des compétences entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience : XVIIe colloque ADMEE - Europe les 18, 19 et 20 novembre 2004**, (pp. 15-28). Lisboa : Universidade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

---

**Réseau Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE) de l'ADMEE**

## **Synthèse des travaux réalisés dans trois axes et questionnements propres à faire avancer le débat en vue du colloque de Lisbonne (novembre 2004)**

Matthis BEHRENS<sup>1</sup>, directeur de l'IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique), Neuchâtel, Suisse

Jean-Marc BRAIBANT<sup>2</sup>, conseiller pédagogique à l'IPM (Institut de Pédagogie Universitaire et des multimedia) à l'UCL (Université catholique), Louvain, Belgique

Marie-Claire DAUVISIS<sup>3</sup>, ENFA (Ecole Nationale de Formation Agronomique), Toulouse, France

### **Introduction**

Depuis maintenant plus d'une année, à la suite du symposium qui s'est déroulé au Portugal à Braga au printemps 2003, un groupe de travail réunissant des membres de l'ADMEE-Europe et de l'ADMEE-Canada s'est donné pour tâche de réunir un corpus substantiel d'études de cas, issus des divers contextes nationaux, concernant la Reconnaissance et la Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE). Ce travail de collecte doit servir de base à des théorisations, des questionnements et des approfondissements de recherche spécifiques du champ de l'ADMEE : les pratiques et de la recherche en évaluation. Il représente également un support fondamental pour la préparation du Colloque 2004 de Lisbonne, organisé en collaboration entre les deux ADMEE.

---

<sup>1</sup> Auteur de la synthèse de l'axe 2 *Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la certification*

<sup>2</sup> Auteur de la synthèse de l'axe 1 *Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour l'accès à la formation*

<sup>3</sup> Auteur de la synthèse de l'axe 3 *Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la reconnaissance et la valorisation professionnelle*

Une première rencontre de ce groupe de travail, lors du Colloque de l'ADMEE-Europe à Liège (2003) a confirmé les trois axes retenus pour répartir et classer les études de cas et travailler en sous-groupes :

- **axe 1 : l'accès à la formation,**
- **axe 2 : la certification,**
- **axe 3 : la reconnaissance et la valorisation professionnelle.**

Des animateurs ont été sollicités, et des études de cas recueillies et mises à disposition de tous sur le site <http://www.webct.ulaval.ca>, grâce à la diligence de Pierre Valois, Président de l'ADMEE-Canada. En parallèle, les réflexions se sont enrichies en cours d'année : quelques textes théorisants, une rencontre du groupe RVAE et un « mini-colloque » à l'occasion de la Biennale de Lyon (avril 2004) ont permis de faire le point de l'avancement des travaux. En préparation du colloque de Lisbonne, les trois animateurs des axes, ont analysé les cas présentés. Un certain nombre de questionnements transversaux ont émergé qui montrent que, si l'entrée par un des axes reste privilégiée, certains cas pourraient aussi bien se retrouver parmi ceux de l'un ou l'autre des axes restants. Néanmoins, la synthèse reprend le classement initialement proposé par les trois « animateurs » actuels de ces axes, même si parfois quelques transferts ont été opérés avec l'accord des auteurs des cas concernés.

A partir de la lecture des divers cas, actuellement disponibles sur le site, malgré des présentations, des types de rédaction et des degrés de théorisation assez hétérogènes, quelques pistes de synthèse sont proposées. Elles soulignent des aspects souvent peu explicites dans les pratiques présentées et impliquent des approfondissements de recherche et des questionnements méthodologiques et épistémologiques pour les approches de l'évaluation développées autour de la RVAE et de l'évaluation des compétences.

Ce texte de réflexion présente, d'une part, les synthèses et analyses de cas dans chacun des axes du groupe et, d'autre part, après avoir repris quelques problématiques communes aux trois axes, il met en débat quelques questions provocantes permettant d'approfondir la signification et la légitimité des nouvelles situations d'évaluation liées à la RVAE.

Pour une meilleure compréhension, l'axe 2 est présenté ci-après avant l'axe 1.

# I.

## **Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la certification (axe 2)**

*Matthis BEHRENS, IRDP*

### **Le cadre**

Les appels à la compétitivité et aux changements se font entendre avec de plus en plus d'insistance dans tous les pays de l'Union européenne, y compris la Suisse. Devant ce défi, et dans la perspective de la construction européenne, les états membres de l'Union poursuivent depuis un certain temps une stratégie qui vise à ajuster les structures de formation et de certification, notamment en favorisant, à travers les dispositifs existants, la mobilité et l'accès au marché de travail. Cette volonté commune se traduit dans les politiques nationales par le développement de répertoires et de standards définissant les métiers et les emplois, par la mise en place de formations professionnalisantes modulaires et par des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis formels, non formels et informels, ou selon la formulation francophone *Validation des Acquis d'Expérience* (RVAE ou VAE). La problématique de l'intégration des structures de formation et de qualification à un niveau européen est abordée dans l'étude de cas proposée par Asseraf, qui discute une méthodologie mise en place pour l'élaboration de *Référentiels européens pour des diplômés d'enseignement professionnel* (Projet dit de « *professionnalisation durable* »).

Avec la déclaration de Bologne, ces efforts sont en train d'être étendus au monde académique. L'ensemble des dispositifs d'éducation et de formation, sans exclure le monde académique lui-même, se trouvent engagés dans un processus de transformation dont on espère qu'il permette de répondre aux injonctions multiples pour une *formation tout au long de la vie*.

En effet, les instances politiques telles que l'OCDE et la Commission européenne affirment que *Lifelong learning has been emphasised as a major policy that enables economic competitiveness, employability, individual fulfilment and self-development* (European Commission, 2002 ; OECD, 2001, cité par Colardyn & Bjørnåvold, 2004, p.70), le pari étant de définir les liens et équivalences entre les apprentissages formels et non formels, voire informels, et de comprendre leur nature, afin de pouvoir établir les correspondances indispensables à une gestion longitudinale des parcours de formation tels que les présupposent les politiques pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Il est inhabituel de placer un dispositif de formation et d'évaluation, la VAE, dans une optique radicalement économique. Si nous le faisons, c'est pour rappeler que la notion de VAE rassemble de multiples raisonnements paradoxaux en simplifiant fortement une réalité complexe conditionnée par les stratégies politiques, l'intérêt des entreprises, les ambitions et les possibilités de la formation, et les aspirations individuelles. Le présupposé qui les réunit est que nous vivons dans une société en changement perpétuel, que ce changement économique et technologique ouvre aussi une

perspective de développement à l'individu, et que la formation est le moyen central pour le réaliser. *Change has become a core concept in today's working life* nous dit Colardyn Bjørnåvold (2004, p.69). Le changement représenterait en quelque sorte le cours naturel des choses autant dans les préoccupations économiques que dans l'idéologie individualiste qui instrumente la formation pour y parvenir.

Pourtant, le rapport paradoxal entre les déclarations séduisantes et les multiples résistances du terrain nous fait douter de l'universalité du concept de l'apprentissage tout au long de la vie et de son opérationnalisation à travers la RVAE. L'idéologie du changement, proche de la pensée économique « unique », mérite donc que l'on s'y attarde pour s'interroger sur les valeurs qu'elle véhicule. Cette idéologie, est-elle partagée par tous les groupes sociaux et tous les secteurs d'activité ? Quels sont les facteurs de ce changement ? De quelle nature sont les changements qu'elle entraîne : pour l'individu, s'agit-il d'une possible ascension sociale ou d'une dégradation professionnelle, en d'autres termes, les changements s'opèrent-ils sur un continuum horizontal et/ou vertical ? Comment est-il possible pour l'ensemble d'une population de s'adapter à ces changements continus ? Quel rôle doivent jouer l'éducation et la formation ? Quelles seront les conséquences et quel sera le prix à payer en termes d'identité professionnelle ? Comment concevoir le rôle et la responsabilité de la formation et de la recherche dans ce processus ?

Le changement, souvent induit par les mutations technologiques, est aussi invoqué pour justifier une instabilité croissante devenue constante. En cela l'appel au changement fait craindre un débat idéologique faisant fi des processus identitaires, d'adaptation et d'apprentissage qu'ils occasionnent. A la recherche donc de clarifier le débat et de nuancer des promesses avancées par certains milieux de formation.

Le développement des pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de la formation et de l'apprentissage non formel a conduit à la prolifération des législations et des dispositifs qui cherchent à les mettre en œuvre. L'avancement des travaux varie fortement d'un pays à l'autre, ce qui peut expliquer certaines résistances que rencontre la RVAE. En France, la loi de modernisation sociale de 2002 fixe un cadre et ancre le droit individuel à la VAE, comme expression de certains choix sociétaux et politiques. Elle englobe formation professionnelle et académique alors que les textes de loi en Suisse, par exemple, ne préconisent que des modalités d'accès direct à certaines certifications professionnelles.

L'ensemble de ces textes valorise une approche individuelle de l'adaptation de l'homme aux mutations économiques, sociales et culturelles et le place en position d'acteur responsable (Aubret, 2003, p.59) sans pour autant placer le destin des individus dans un contexte de responsabilité sociale. Il y a manifestement une vision romantique du rôle et des possibilités de l'individu face aux grands chambardements sociétaux en cours. Et le jeu des intérêts inconciliables mentionnés plus haut donne lieu à un paradoxe formidable : dans une logique individuelle, la VAE est une démarche de construction voire de reconstitution de sens et remplit une fonction de résilience à travers les processus de construction identitaire ; ceci dit, elle participe aussi et simultanément à la déconstruction de l'individu lorsqu'elle est prise dans sa logique économique d'adaptation incessante aux aléas du marché du travail qui, à terme, ne permet plus de continuité ni de projet professionnel.

## Modèles de RVAE pour la certification

Indépendamment des cadres légaux arrêtés dans les différents pays, on peut distinguer trois modèles prototypiques de RVAE à visée certificative. Le premier sert à officialiser des pratiques professionnelles existantes permettant au candidat d'accéder à une évaluation certificative *a posteriori* sur la base des acquis obtenus ailleurs, c'est-à-dire sans avoir à passer par les formations prévues à cet effet.

Le deuxième cas de figure est similaire au premier, à la différence qu'il ne sert pas à repêcher des personnes qui ont passé au travers des mailles du filet des structures de formation existantes et qu'il n'aboutit pas à une certification reconnue. Il s'agit notamment de secteurs d'activité dans lesquels les compétences professionnelles proposées par ces formations ont une durée de vie trop courte pour être réglementées. C'est le cas des professions du secteur de la production radio-tv en Suisse pour lesquelles ont été mises en place des formations modulaires internes aux entreprises. Elles attestent de l'acquisition de compétences et sont, en règle générale, reconnues dans le secteur, sans offrir la possibilité de la reconnaissance dont profitent les diplômes décernés par les pouvoirs étatiques. En France, les CQP (Certificats de Qualification Professionnelle) mis en place par les entreprises jouissent désormais d'un statut qui se voudrait semblable aux diplômes délivrés par les systèmes formels de formation et sont traités de manière identique dans la Loi de modernisation sociale.

Dans le cadre des travaux du réseau ADMEE, ce modèle sera traité par l'axe 3 : RVAE pour la valorisation socioprofessionnelle.

Le troisième cas de figure utilise la RVAE pour favoriser la mobilité professionnelle horizontale. Il valide des acquis réalisés durant une première formation certifiée et peut, le cas échéant, les compléter par des acquis non formels et informels tirés de l'expérience du candidat, en vue d'un nouveau diplôme professionnel dans un domaine connexe. Ainsi, la formation professionnelle en Suisse a développé dans les années 1990, à travers quelques formations prototypales, le cadre pour un système de formation professionnelle continu modulaire, et élaboré des standards d'ingénierie de formation qui assurent la compatibilité structurelle entre différents systèmes modulaires simples. Les règlements<sup>4</sup> précisent que *La structure modulaire simple se compose de plusieurs modules. Les modules peuvent appartenir à plusieurs structures modulaires simples. Une structure modulaire simple mène en règle générale à un titre professionnel. La structure modulaire combinée contient une grande diversité de modules qui, selon leur combinaison, mènent à différents titres professionnels. A l'intérieur de ce système modulaire le législateur promeut la reconnaissance de qualifications partielles..., crée des passerelles au sein et à l'extérieur de la formation professionnelle nationale et internationale et promeut la coordination et la reconnaissance mutuelle des modules.* Les Unités Capitalisables (U.C.) de certains diplômes de la formation professionnelle en France relèvent depuis plus de vingt ans d'une logique semblable.

Même si les exemples cités se limitent à la formation professionnelle de deux pays, les modèles 1 et 3, peuvent inspirer le débat sur la RVAE dans le domaine de la formation académique.

---

<sup>4</sup> Lignes directrices de l'Office fédéral pour la formation professionnelle et la technologie, du 31 mai 2002, relatives à la formation professionnelle modulaire, dans les articles 3, al. 3 et 4,

## Méthodologies d'Évaluation et de Validation

Comme le formulait la proposition de l'ADMEE pour un projet Léonardo, la RVAE pose des questions théoriques et méthodologiques nouvelles du fait de l'insertion de phénomènes connus (évaluation des performances, prise en compte des processus développementaux dans les bilans de compétences, référentialisation des savoirs et de compétences...) dans des environnements et contextes peu investigués jusqu'alors. J'en citerai trois qui me semble particulièrement bien délimiter la problématique du champ de la RVAE : le caractère asynchrone et hétérotopes de l'évaluation, l'évaluation de compétences complexes au-delà des acquis scolaires, et la référentialisation des savoirs et des compétences entre expérience et savoirs formels.

Les performances soutenant les acquis et leur évaluation sont asynchrones et hétérotopes, en d'autres termes les performances scolaires, professionnelles et expérientielles qui seront validées comme acquis se construisent dans des lieux multiples ; et en règle générale, leur acquisition reste incontrôlée et intervient bien avant qu'elle puisse être validée. Par conséquent, les démarches de RVAE doivent s'appuyer sur un travail de documentation de l'expérience qui implique différentes méthodes, allant de démarches auto-déclaratives à des observations *in situ*, de simples tests à des simulations professionnelles. Les pratiques existantes montrent que les candidats à la RVAE sont, en règle générale, accompagnés dans ce travail analytique d'inventaire des expériences, ressources d'acquis potentiels. Dans son étude de cas, Asloum illustre comment le monitoring peut être vécu comme formateur et structurant par la personne se livrant à une VAE. Les méthodologies d'identification des ressources pour la VAE, dont il n'est pas clair si elles sont partie intégrante du processus ou s'il faut au contraire les considérer comme pré requis, posent de nombreuses questions méthodologiques de validité et de fiabilité. Elles dépendent directement des positions épistémologiques que l'on adopte pour définir son objet, le binôme *compétence – performance*.

La question centrale de la RVAE apparaît alors comme étant celle de l'appréhension de la notion de *compétence*, notion peu stabilisée dont la polysémie et les origines diverses entraînent une multitude de pratiques et de nombreux débats, en particulier celui relatif à la possibilité de les évaluer. Le traitement de ces questions peut être abordé sous des angles théoriques et disciplinaires différents avec des références multiples : psychologie cognitive (Vergnaud, 1985), et en particulier psychologie du développement dans l'œuvre de Vygotski de 1930 à 1985 ou dans (Bruner, 1996), psychologie du travail et de l'activité (Leplat, 1985 ; 1997), linguistique avec la définition chomskyenne de l'opposition entre compétence et performance, sociologie dans ses approches biographiques (Demazière & Dubar, 1997) ainsi que les approches ethnographiques des histoires de vie (Pineau & Le Grand, 1993), didactiques des disciplines (Vergnaud, 1992), didactique professionnelle (Pastré, 1992 ; Mayen, 2001) mais doit aussi être reconnu comme fait et usage socioprofessionnelle (Dolz & Ollagnier, 1999). Néanmoins, dans la pratique quotidienne, l'évaluation des compétences reste difficile, en particulier si ces dernières sont complexes, comme nous le montre l'étude de cas de Coen, Galland, Perrin, Rouiller et Rouiller Barbey qui, en s'attaquant à la question des *Tâches complexes et [de la] certification des enseignants en formation*, s'inspirent de la VAE pour modéliser des processus d'évaluation de compétences complexes à l'intérieur d'un cursus de formation.

Compétence – performance, le débat est lancé. La VAE est un processus d'évaluation qui porte sur un objet, appelé acquis *non-formel* ou *informel*, voire *d'expérience*. Cet objet est constitué par l'observation d'une performance, dont on pense qu'elle est l'expression particulière d'une compétence

et qu'elle permet d'en déduire l'existence. Seulement, comme la performance est le résultat d'une expérience complexe et contextualisée, comme l'acte d'évaluer et/ou de valider et la réalisation de la performance sont asynchrones et hétérotopes, on ne peut qu'identifier et décrire des phénomènes que l'on utilisera comme indicateurs de cette performance et dont il s'agit de vérifier la validité et la fidélité. Leur qualité dépend donc de la finesse et de la pertinence avec laquelle on parvient à décrire les performances constitutives de cette compétence, c'est-à-dire d'établir un cadre de référence critériée.

Or, dans la VAE, les expériences mobilisées ne sont pas nécessairement vécues dans la perspective des acquis visés. Il y a donc réinterprétation, mise en scène de cette histoire dont l'auteur est le héros, ce qui introduit de nombreux biais, qui amènent certains à parler de la VAE en termes de marketing de la personne. Autrement dit, les dispositifs traceurs d'expérience risquent de souffrir d'une faible validité s'ils ne sont pas systématiquement vérifiés. Si l'on souhaite alors, dans une visée de validation des acquis, généraliser l'évaluation des performances, il devient indispensable d'étudier le rapport de conformité avec un référentiel, une norme, un standard.

Nous voici à la troisième problématique de la VAE, souvent ignorée dans le débat francophone. Deux options s'offrent alors, la première consiste à considérer la référentialisation comme un processus de négociation sociale, inhérent et indispensable à tout processus d'ingénierie de formation. La deuxième s'inspire de la tendance anglo-saxonne et alémanique à définir des normes généralisables, c'est à dire à déterminer des standards. Cette préoccupation est reprise par Leduc qui dans son étude de cas intitulée *Un référentiel de reconnaissance des acquis extrascolaires : Les univers de compétences génériques* présente le dispositif mis en place par la Direction de la formation générale des adultes du Ministère de l'Éducation du Québec, et par Courtas et Dauvisis qui, dans leur étude de cas BTS APH, font état d'un dispositif réalisé dans l'enseignement secondaire agricole français qui se sert de trois référentiels différents : de métier, de formation à structure modulaire et d'évaluation, en mettant ainsi en évidence la simultanéité de trois logiques différentes évoquée par Colardyn & Bjørnåvold (2004, p.74).

Bref, l'acte d'évaluation d'un acquis non-formel ou informel se caractérise par trois transpositions que l'on pourrait appeler des phases de traduction. Chacune diminue la validité de la prise d'information. La première traduction, celle de l'identification des expériences ressources, passe par une décontextualisation de l'expérience. L'intentionnalité première est réinterprétée en fonction des acquis à démontrer. On peut donc s'interroger si et dans quelle mesure la transposition d'une expérience singulière à un autre contexte imaginé, et par conséquent général, n'empêcherait pas précisément la nécessaire reconstruction conceptualisante de l'acte professionnel particulier par son explicitation (Vermesch, 1989) qui, à notre avis, détermine la validité des acquis. On pourrait même se demander dans quelle mesure l'engouement pour les compétences génériques décrites dans la contribution Leduc n'est, *in fine*, rien d'autre que la reprise logique au niveau système de ce processus de généralisation. Car, la VAE, par le biais de l'évaluation des compétences, semble passer par un estompement de la contextualisation pour aboutir à des compétences génériques. En d'autres termes, il se pourrait bien, qu'au lieu de décrire un comportement professionnel particulier et de s'interroger sur la transférabilité des compétences inférées, on change simplement de cadre d'analyse et ne retienne de façon plus abstraite que des compétences découplées de leur ancrage contextuel. Or, le gain en transférabilité ainsi obtenu, compense-t-il la perte en précision encourue ? N'abouti-t-on pas à plutôt à

des descriptions aseptisées d'acquis qui, à terme, se révéleront non pertinents car sans aucun lien avec des situations réelles de travail ?

La deuxième traduction est celle de la documentation des expériences retenues, pendant laquelle les enjeux de la mise en récit et de la construction du soi apportent leur lot de subjectivité dans l'articulation entre construction identitaire et attentes de validation perçues. En d'autres termes, la démonstration de la preuve devient un récit de fiction qui rapporte des événements irréels en les faisant ressembler à des événements passés (Ricoeur, 1985).

Enfin, la troisième traduction ne relève plus du candidat à la VAE. Elle est réalisée par le jury ou par les pairs à la recherche de l'adéquation entre un dossier et un référentiel, explicité ou non. Ce dernier passage constitue le thème de deux études de cas. Mayen, Mayeux et Savoyant, d'abord, essayent d'élaborer *une proposition de modèle théorique pour rendre compte de l'expérience et de son analyse*. Dauvisis et Courtas, ensuite, dans leur étude de cas *De la qualification des enseignants* étendent cette problématique à l'évaluation de situations de travail par des pairs.

Les référentiels, ou standards, relancent alors une autre question, celle de l'hypothétique équivalence entre les savoirs d'expérience et les savoirs formels. Sommes-nous, comme le prétend Canario (2002), en présence d'une *revalorisation épistémologique de l'expérience des apprenants*, en même temps que d'une *valorisation de modalités d'éducation non formelle*, ou assistons-nous simplement à une canonisation des différents types de savoir, classés selon la hiérarchie classique de la valorisation du dernier niveau de formation certifiante obtenu ? Ce n'est pas par hasard que Feutrie (2003, p.78) rapporte l'existence d'un *discours récurrent porté principalement par les organisations professionnelles, relayé parfois par des organisations de salariés, [qui] sépare deux temps dans le parcours de formation et d'acquisition de capacités par un individu : celui de la première formation portant indication d'un niveau de capacité atteint par le titulaire d'une certification, d'un potentiel susceptible d'être exprimé dans un champ professionnel plus ou moins spécialisé, et celui des apprentissages ultérieurs portant indication des capacités acquises dans l'activité professionnelle principalement*. Quel rôle jouera la VAE dans l'articulation entre formation initiale d'une part et formation continue, voire expérience professionnelle de l'autre ? Ne risque-t-on pas d'assister, pour des raisons économiques, à une dévaluation des formations initiales accompagnée d'une promesse vague de pouvoir compléter ultérieurement à l'aide de la VAE, sous réserve que la situation économique le permette ? Dans quelle mesure est-il possible de passer d'un niveau de formation à un autre ? Qu'en est-il du passage aux niveaux académiques ? Avec Malglaive (2003) on peut s'interroger : *le projet de valider les acquis ne court-il pas à l'échec dès lors qu'il s'arrime à la délivrance des diplômes académiques ?* Avons-nous la capacité de décrire exhaustivement en termes de compétences une formation académique et de transformer ces compétences en standards ? Comment évaluer, au-delà des mécanismes d'identité professionnelle, ce qui dépasse les descriptifs analytiques des compétences d'une formation pour en faire une qualité globale de telle profession académique – la médecine par exemple ? Et dans le champ de la médecine on peut se demander en quoi les parcours initiatiques des propédeutiques, par exemple, confèrent au médecin une capacité cognitive différente de ce que pourraient apporter les années d'expérience à une infirmière ?

## II.

# Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour l'accès à la formation (axe 1)

*Jean-Marc BRAIBANT, UCL, IPM*

### Le cadre

Les études de cas reprises sous cet axe ont pour point commun de toutes se situer à un niveau universitaire de formation. De la comparaison de la situation dans les trois pays francophones ici abordés (France, Belgique, Québec), il ressort que les expériences sont fort diversifiées, en partie parce qu'elles sont ancrées dans des cadres législatifs eux-mêmes fort différenciés.

La France est le seul pays permettant la validation totale : octroi de la totalité d'un diplôme sur la base des acquis de l'expérience (VAE). L'obtention de ce diplôme est le résultat d'un long processus formatif où le candidat est amené à « conceptualiser » ses expériences. La validation est accordée, en tout ou en partie, par un jury qui comprend, outre les enseignants chercheurs, qui en constituent la majorité, des personnes compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Le jury se prononce – au vu d'un dossier constitué par le candidat, et à l'issue d'un entretien obligatoire avec ce dernier – sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

Comme le soulignent nos collègues français dans leurs exposés, l'introduction de la VAE marque une véritable rupture avec la pratique antérieure :

- au cours de l'évolution du cadre législatif, on est passé d'une logique de dispense d'épreuves à une logique d'évaluation des compétences ;
- l'accès total au diplôme est possible et la validation peut donc être directement diplômante : possibilité d'obtenir la totalité d'un diplôme par validation des acquis de l'expérience ;
- la nouvelle loi concerne l'ensemble des certifications ;
- la nouvelle loi permet la validation des acquis de la vie personnelle en plus des acquis de la vie professionnelle ;
- la validation est un droit. Il en découle une obligation de mise en œuvre.

Le rôle du jury consiste à vérifier que le candidat a bien intégré les compétences requises pour le titre à délivrer. En France, selon la loi de modernisation sociale comme dans tous les diplômes, le jury est souverain et sa décision définitive.

Tout autre est le cadre légal de la Belgique francophone dont la situation peut être comparée à celle qui existait en France dès 1985 et qui a permis le développement de la VAP, avant la loi de modernisation sociale et le développement de la VAE. Les pratiques de validation concernent

exclusivement l'admission à un second cycle sur la base de l'expérience professionnelle ou personnelle et l'octroi de dispenses.

Le passage d'une logique d'admission et de dispenses à une logique de validation des compétences n'est donc pas, pour le moment, d'actualité dans la législation de l'enseignement universitaire. L'utilisation des possibilités de validation ouvertes par les textes légaux concerne principalement des seconds cycles, souvent destinés à un public d'adultes. Les pratiques en la matière sont fort diversifiées. Dans certains cas, l'admission peut se faire de manière externe (sur la base de documents transmis) alors que dans d'autres cas une procédure plus longue est mise en place dans le cadre d'une méthodologie plus proche de celle d'une réelle validation des acquis. On peut retrouver ainsi :

- le souci d'examiner les attentes et motivations du candidat, d'analyser son projet ;
- le recueil par questionnaire des acquis formels, des expériences professionnelles ou personnelles... ;
- l'interrogation du candidat quant aux relations entre ses expériences et son projet de formation ;
- la présence d'un conseiller à la formation évaluant avec le candidat sa trajectoire ;
- la décision par un jury sur la base du dossier et parfois de résultats d'épreuves.

C'est le cas notamment du dispositif d'évaluation proposé sous cet axe par Jean-Marie De Ketele, dans lequel est prévue une épreuve d'évaluation à visée d'orientation pronostique de trois **compétences génériques** : comprendre un texte, analyser ce texte et argumenter une position personnelle par rapport à son contenu.

Par contraste, l'expérience québécoise présente un dispositif de reconnaissance des **compétences disciplinaires** pour un public adulte s'inscrivant dans un programme de formation à l'enseignement professionnel et technique de l'université Laval. Cette expérience-pilote s'inscrit clairement dans la tradition anglo-saxonne d'octroi de crédits qui permet d'être dispensé de parties de cursus. Contrairement au cas français, il ne peut être question d'octroyer un diplôme sur la base d'une VAE. On se situe par ailleurs à un autre niveau que la demande d'admission à un programme, comme en Belgique .

Ces quelques propos montent bien comment des cadres législatifs et institutionnels diversifiés font appel à des dispositifs VAE multiples. La nécessité de principes directeurs communs pour la validation a pourtant été affirmée à plusieurs reprises au cours des dernières années, notamment à l'occasion de la Conférence européenne d'OSLO en mai 2002 et lors de la déclaration de Copenhague de novembre 2002. Les ministres des 31 pays participants, les partenaires sociaux et la Commission y ont fixé comme priorité « *le développement d'un ensemble de principes communs en matière de validation des apprentissages non formels et informels, en vue d'en assurer une plus grande compatibilité entre les approches dans différents pays et à différents niveaux* » (cité dans le rapport du C.E.F., 2004, p.28). Les quelques études de cas reprises ici illustrent bien l'ampleur de ce défi. Pour l'heure, ces principes européens ne recommandent aucune solution méthodologique ou institutionnelle particulière, car ils doivent être adaptés aux spécificités locales, régionales, sectorielles ou nationales. Nous ne pensons d'ailleurs pas que le processus VAE gagnerait à être uniformisé de

manière rigide dans un texte légal transnational, mais bien qu'il peut être utile voire capital de proposer des repères méthodologiques généraux, de repérer et d'encourager les bonnes pratiques et les échanges de vues sur l'émergence d'un modèle méthodologique et de son évolution.

Si l'on se place du point de vue de l'ADMEE – celui donc des spécialistes en évaluation – cet objectif ne peut être atteint que si on arrive à rappeler et à préciser un ensemble d'exigences de base – notamment sur le plan docimologique – qui s'avèrent de la plus haute importance si l'on veut instaurer un climat de confiance, d'impartialité et de crédibilité, et garantir la qualité des décisions prises dans le cadre des VAE.

### **A la recherche des qualités docimologiques des dispositifs VAE**

La validation des acquis menant à une évaluation du candidat doit, comme toute évaluation, répondre à certains critères de qualité : recueillir un ensemble d'informations pertinentes, fiables et valides en vue de prendre une décision (De Ketele, 1989). Dans les textes proposés, et cela a déjà été dit, le type de décisions à prendre est clairement exposé : validation totale ou partielle d'un programme (France), admission à un programme d'études (Belgique) ou obtention éventuelle de crédits (Québec). Le lecteur aura également une idée précise sur la manière dont sont recueillies les informations dans les différents dispositifs de validation. Mais qu'en est-il de leur véritable pertinence, fiabilité et validité ? Quels efforts a-t-on mis en oeuvre pour rencontrer ces critères de qualité ? Les outils d'évaluation proposés et les décisions prises par les jurys donnent-ils des garanties suffisantes sur le plan docimologique ? Dans leur état actuel, les contributions ne répondent que de manière très parcellaire à ces questions essentielles, avec le risque réel que le processus de validation ressemble plus à un jeu de séduction qu'à une véritable démarche d'évaluation (voir sur ce point les contributions françaises).

### **A la recherche des référentiels de compétences universitaires**

On peut difficilement examiner et résoudre les questions docimologiques si l'on n'a pas au départ une idée très précise de ce que l'on souhaite évaluer dans le cadre du dispositif VAE. En formation professionnelle, les situations de travail sont assez bien identifiées et la référence à un métier permet de circonscrire des tâches typiques appelant des compétences spécifiques. Lorsqu'on conçoit une formation professionnelle aujourd'hui, on élabore en principe un **référentiel de métier** en procédant à l'analyse du travail réel, puis on élabore un **référentiel de compétences** qui fixe les objectifs de formation, ainsi que les éléments directement objectivables et évaluables sur base desquels on constitue un **référentiel de validation**. Les communications reprise sous l'axe 1 montrent combien il est difficilement envisageable de transposer tel quel ce type de modèle aux formations universitaires. Quelle solution alternative peut-on dès lors proposer, sachant que l'université n'a pas pour vocation d'être une école professionnelle, même de haut niveau et que l'on on y « *apprend toujours davantage qu'à se doter de compétences professionnelles* ? » (Michel Vial).

### III.

## **Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la reconnaissance et la valorisation professionnelles (axe 3)**

*Marie-Claire DAUVISIS, ENFA*

### **Avertissement**

Cette synthèse est établie à partir de la dizaine de contributions issues de quatre pays (Belgique, Canada, France et Portugal) actuellement répertoriées dans l'axe 3 ; leur niveau de formalisation est très hétérogène : d'une présentation résumée d'une page, à des cas analysés et présentés avec détails, ou dont la théorisation est très avancée.

Les approches et les questions sont, pour la plupart, celles de chercheurs ou de responsables de formation ; malgré le titre de l'axe 3, un seul cas provient directement des milieux professionnels et une seule analyse donne quelques références quant à l'usage professionnel effectif des procédures de reconnaissance ou de validation des acquis et des compétences.

### **Le cadre : un projet politique qui attend des traductions opérationnelles**

Parmi les cas regroupés dans l'axe 3 « valorisation professionnelle », plus de la moitié proviennent de responsables de services ministériels ou institutionnels (collectivité linguistique, services de formation universitaires). La RVAE est alors présentée en référence explicite à son cadre juridique et réglementaire ; cela lui confère fortement le caractère institutionnel d'un projet politique visant l'égalité des chances et la promotion des individus pour une *éducation tout au long de la vie*, avec l'intention affichée de leur permettre une meilleure mobilité géographique et professionnelle. Elle paraît ainsi s'être formalisée à la suite de négociations sociales, parfois pour promouvoir de nouvelles formations mieux adaptées, pour permettre des promotions personnelles ou des reconversions professionnelles sur la base de qualifications reconnues ; elle est chargée d'intentions généreuses, notamment par son souci d'équité entre des dispositifs régionaux et de valorisation d'expériences non formelles, notamment pour ceux qui n'ont précédemment pas mené à terme des parcours de formation professionnelle qualifiants.

Il reste à voir – ainsi que le montrent les cas Plastifaf (P. Mougel), d'une part, et VAP (M.C. Presse), d'autre part – comment de telles intentions se traduisent dans la réalité, comment les institutions et les acteurs s'en emparent et quel intérêt ils y trouvent.

## Qui peut reconnaître quoi à qui ? Pour quoi faire ?

Ces quelques questions traversent les cas présentés : la procédure de VAE se situe à divers moments des parcours individuels, pouvant parfois n'être qu'un positionnement d'entrée (cf. axe 1) dans un parcours formel ou un moyen de régulation formative (c'est le cas des portfolios), l'implication et le rôle des opérateurs de formation s'en trouvent en conséquence fortement modifiés.

Quelles instances sont légitimes pour décerner des qualifications au vu de la VAE ? Qui est le mieux placé pour attester de la maîtrise des compétences (cf. Beckers et Jardon) ? Les projets institutionnels sont-ils aussi ceux des acteurs concernés (cf. l'expérience Plastifaf) ? Y a-t-il nécessairement projet de certification (cf. axe 2) ou seulement de valorisation (Cf. Presse) ? Les diplômes labellisés et les CQP (Certificats de Qualification Professionnelle) sont-ils vraiment dignes d'une même reconnaissance ? Ainsi selon la nature des projets, les modalités d'organisation de VAE diffèrent même si un certain nombre de questions communes concernant l'instrumentation restent posées.

## Et comment ?

Les questionnements relatifs à l'élaboration et l'instrumentation des dispositifs de VAE traversent quasiment l'ensemble des cas présentés.

Quelles preuves convaincantes peuvent être apportées par des adultes pour attester d'acquis professionnels et de compétences construits dans l'expérience ? Un certain nombre d'outils ou de situations sont élaborés pour recueillir des traces de cette expérience : portfolio, dossier professionnel qui peuvent être évalués en l'absence du candidat ou au travers d'un entretien avec un jury ayant lui-même des grilles plus ou moins précises visant à situer l'expérience du candidat en la lui faisant exprimer. Quelques cas s'interrogent alors sur la nature des informations ainsi récoltées, sur la validité des instruments, et leur uniformisation, ainsi que sur la formation des jurys et la fidélité inter-juges. L'expérience québécoise permet également de questionner les moyens de validation des compétences adaptées à un public adulte avec un dispositif qui prévoit un repérage des composantes essentielles des compétences attestées et une mise à l'épreuve en situation professionnelle.

Si l'objectif de l'identification et la valorisation des compétences est de servir au développement personnel, ou sert à l'entrée en formation pour repérer les acquis et les manques, la formalisation des instruments devient tout à fait secondaire, leur rôle est pédagogique et ils peuvent s'adapter aux divers projets personnels ; s'il s'agit de délivrance d'un diplôme, des contraintes apparaissent et les procédures se formalisent pour pouvoir, dans un souci d'équité, rendre compte de la décision prise.

Dans tous les cas, les grilles d'évaluation tentent de décrire la compétence visée et en analysent les composantes pour proposer des indicateurs, en les situant en termes de seuils de réussite : néanmoins, dans les cas présentés, la référence reste généralement liée au travail prescrit ou alors aux référentiels de diplômes ou de formations qui visent la même qualification.

Le souci de standardisation des instruments avec une exigence d'équité ne viendrait-il pas d'une certaine manière en contradiction avec la réalité de la personnalisation de l'expérience et des

compétences ? Vouloir manifester cette dimension essentielle qui fait l'expertise nécessite une réflexion nouvelle sur la place des acteurs concernés dans les dispositifs institutionnels et sur celle des moyens d'expression de leurs acquis qui leur sont proposés.

## **Place des acteurs**

Quelques cas disponibles entrent dans cette problématisation, les autres présentant surtout des dispositifs institutionnels ou de formation.

Qui sont les demandeurs de RVAE ? Quels enjeux en perçoivent-ils ? Quel intérêt, quelle utilité ces dispositifs peuvent-ils représenter effectivement pour eux ? Quelle différence est faite entre validation, valorisation et... ?

Pour des adultes ayant eu parfois des parcours scolaires difficiles, l'accès à la formation reste souvent peu envié, le risque d'échec demeurant un souvenir inutile à raviver. Pour les autres, déjà identifiés dans toutes les statistiques sur la formation continue des adultes, comme les plus proches de la formation, la VAE peut représenter un nouveau moyen de promotion, surtout si elle permet d'acquérir un diplôme jusque là convoité sans espoir. Dans un rapport utilitaire à la formation, la VAE représente-t-elle effectivement un déclencheur suffisant pour repenser son rapport à la formation ?

Les dispositifs mis en place sont-ils adaptés aux divers publics, à leurs attentes professionnelles ? Sont-ils même nécessaires lorsque, dans l'entreprise, des promotions sont possibles par une reconnaissance directe des compétences par les pairs ou par la hiérarchie locale ? En quoi apportent-ils vraiment un changement attendu ? Dans la mesure où l'on reconnaît le caractère apprenant des organisations et des situations professionnelles, mais aussi où les diplômes si nécessaires à l'entrée dans le monde du travail ne sont plus ultérieurement de la même utilité, est-il vraiment nécessaire pour les individus d'en recevoir une preuve attestée ?

Ces questions qui, au niveau global, ont reçu une réponse institutionnelle, se posent également au niveau de chacun des individus concernés dans un contexte particulier et mériteraient de recevoir des réponses en termes de recherche, d'elles dépendront l'effectivité des dispositifs.

## **Validation , valorisation, certification ?**

Les enjeux de la RVAE varient selon les situations, les contextes, les implications professionnelles. Si la certification de qualification est implicitement ou explicitement visée, notamment dans le dispositif français, avec une définition nationale des diplômes, issue du système de formation initiale, d'autres approches, en particulier professionnelles, parlent seulement de valorisation, de reconnaissance ou de validation. Les cultures nationales ou locales initient certaines nuances : un travail de précision conceptuelle est encore nécessaire pour faciliter la communication tant dans le groupe que plus largement dans de futures publications.

## IV.

### Quelques problématiques transversales de ces synthèses

A partir de leurs synthèses respectives et des nombreux points communs qui s'en dégagent, les trois contributions mettent en évidence les thèmes transversaux que voici :

- Les expériences en matières de RVAE varient fortement d'un pays à l'autre. Le cadrage législatif détermine l'architecture des dispositifs et la nature des pratiques
- Les procédures de RVAE sont souvent complexes. Elles font intervenir de nombreux acteurs, nécessitent de multiples clarifications ainsi que la mise en place d'un cadre de référence stable permettant d'établir des rapports de conformité entre expérience et qualification recherchée.
- L'intérêt pour la RVAE est toujours double : développement personnel et accès à la certification. Dans certains pays francophones, l'attention portée au développement de l'individu tend à évacuer la réalité des certifications pour le marché du travail.
- Un problème central de la VAE est la qualité documentaire des démarches proposées.
- L'extension au monde académique d'un modèle issu de la gestion de ressources humaines et de la formation professionnelle est difficile. Il n'est pas certain que l'on puisse décrire la complexité des codes et des savoirs du monde académique au moyen d'une approche par compétences.
- La RVAE est tributaire des aléas du marché du travail, des attentes, intérêts et enjeux de tous les acteurs impliqués

En guise de conclusion, nous présentons cinq questions pour faire avancer le débat. Un peu provocantes, parfois, elles ont pour fonction de lancer le débat lors du colloque de Lisbonne, et de donner aux membres du réseau d'approfondir la problématique sur base de leurs expériences respectives.

1. La présentation d'un candidat devant un jury s'apparente souvent à une véritable mise en scène (au sens théâtral du terme) d'un parcours ou d'une problématique personnelle dont il est le héros. Quels arguments avons-nous pour contrer cette impression que la procédure de RVAE se résume à un casting ou à une opération de marketing de l'individu ?
2. Comment un jury arrive-t-il à traduire ce qu'il entend ou ce qu'il lit, une fiction souvent racontée, en savoirs ou compétences qui doivent eux-mêmes être traduits en équivalence de diplômes ou de métiers ? Dans quel dictionnaire peut-il espérer trouver les clés de cette énigme ? Quelle est la validité de l'interprétation finale ?

3. Le flou actuel en matière de RVAE ne tient-il pas au fait que l'on tente souvent de concilier deux logiques fondamentalement différentes : une logique de développement personnel qui donne l'occasion au candidat de négocier véritablement ses acquis et savoirs d'expérience (par le biais notamment de récits de vie ou de portfolio ou par la mise en place d'un accompagnement) ou alors une logique de standardisation dans laquelle il importe avant toute chose de rassembler suffisamment de preuves que le candidat est bien conforme à un profil prédéfini de performances ou de compétences. Ces deux logiques sont-elles conciliables ? Si oui, comment ?
  
4. A un autre niveau d'analyse, on peut se demander si les difficultés rencontrées actuellement pour les RVAE ne sont finalement rien d'autre qu'un symptôme supplémentaire d'une maladie qui touche les sciences de l'éducation depuis de nombreuses années : leur grande difficulté à opérationnaliser des démarches d'évaluation de situations complexes qui soient valides et fiables.
  
5. Supposons que les RVAE soient généralisées à l'avenir et qu'elles deviennent un succès. Ne donneront-elles pas des arguments de poids pour inciter de plus en plus de monde à contourner le circuit des formations diplômantes. L'avenir finira-t-il par donner raison à Yvan Illich ?

## Quelques éléments bibliographiques

- Aubret, J. (2003). *La validation des acquis d'expérience. Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 1, 57-66.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2004). *Validation of formal, non-formal and informal learning : policy and practices in EU member states. European journal of education*, 39(1), 69-89.
- Conseil de l'éducation et de la formation (C.E.F). (2004). *Validation des acquis non formels et informels dans l'enseignement non obligatoire : projet d'avis*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Eds). (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (Raisons éducatives 2).
- Feutrie, M. (2003). *Réponses à Jean Aubret. Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 1, 77-80.
- Leplat, J. (1985). *La psychologie du travail : recherches et inventions. Psychologie française*, 30(2), 163-167.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Malglaive, G. (2003). *Réponses à Jean Aubret. Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 1, 72-76.
- Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Grenoble : Université Pierre Mendès-France (Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation).
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Paris : Université de Paris 5 (Thèse de doctorat).
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III, IV : Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1985). *Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. Psychologie française*, 30(3/4), 245-252.
- Vergnaud, G. (1992). *Qu'est-ce que la didactique ? : en quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ?*. *Education permanente*, 111, 19-31.
- Vermesch, P. (1989). *Expliciter l'expérience. Education permanente*, 100, 123-131.