

# La validation des acquis d'expérience comme processus de formation<sup>1</sup>

*A validação das aquisições de experiência como processo de formação*

*Validation of prior experience as a training process.*

*La validación del aprendizaje experiencial como un proceso formativo*

Patrick Rywalski<sup>1</sup>

## RÉSUMÉ

Dans le cadre de la professionnalisation des acteurs, ce texte se propose d'évoquer la construction et le fonctionnement d'un dispositif de formation offrant la possibilité d'obtenir une reconnaissance et une validation des acquis d'expérience. La démarche abordée ici permet à des enseignants de la formation professionnelle de Suisse romande d'obtenir un diplôme professionnel. Quelles démarches organiser pour permettre aux personnes de valider leurs acquis d'expérience ? En quoi la validation de ces acquis peut-elle être considérée comme un processus de formation dynamique ? Les aspects d'innovation sont abordés sous l'angle de la conception et de la régulation de ce dispositif de formation et renvoient à l'analyse du travail, aux démarches biographiques, à l'évaluation, aux dynamiques identitaires.

<sup>1</sup> L'auteur est Maître d'enseignement et Responsable de la formation continue certifiante auprès de l'Institut fédéral des hautes en formation professionnelle à Lausanne en Suisse. [www.iffp-suisse.ch](http://www.iffp-suisse.ch) patrick.rywalski@iffp-suisse.ch

**Mots-clés** : Validation des acquis d'expérience. Développement professionnel et personnel. Subjectivité. Réflexivité. Formation continue. Evaluation.

## RESUMO

No universo da profissionalização dos atores, esse texto se propõe a evocar a construção e o funcionamento de um dispositivo de formação que permita obter o reconhecimento e a validação das aquisições de experiência. O caminho aqui abordado oferece aos professores de formação profissional da Suíça francesa a possibilidade de obter um diploma profissional. Quais percursos devem ser elaborados para permitir às pessoas a validação de suas aquisições de experiência? Em que a validação dessas aquisições pode ser considerada como um processo de formação dinâmica? Os aspectos de inovação são abordados sob o ângulo da concepção e da regulação desse dispositivo de formação e remetem à análise do trabalho, aos percursos biográficos, à avaliação, às dinâmicas de identidade.

**Palavras-chaves:** Validação das aquisições de experiência. Desenvolvimento profissional e pessoal. Subjetividade. Reflexividade. Formação contínua. Avaliação.

## **ABSTRACT**

In the framework of the professionalization of actors, this text suggests evoking the construction and operation of a training system offering the possibility of obtaining a recognition and a validation of prior experience. The approach discussed here allows teachers of vocational training in western Switzerland to obtain a vocational degree. What representations organize to allow individuals to validate their experience? How to validate these achievements can be regarded as a process of dynamic training? Aspects of innovation are discussed in terms of design and regulation of this system of training and return to work analysis, biographical approach, evaluation, dynamic identity.

**Keywords:** Validation of prior experience. Professional and personal development. Subjectivity. Reflexivity. Adult education. Evaluation.

## **RESUMEN**

En el marco de la profesionalización de los docentes, el presente trabajo aborda la construcción y el funcionamiento de un dispositivo de formación que ofrece la posibilidad de obtener el reconocimiento y la validación de los aprendizajes de la experiencia. A través de este dispositivo, los docentes de la formación profesional de Suiza francesa pueden acceder a un título profesional. Cuales son los medios que permiten validar

los aprendizajes de la experiencia? Bajo que condiciones la validación del aprendizaje puede ser considerada como un proceso dinámico de formación? Diferentes aspectos innovadores son tratados desde el punto de vista de la concepción y de la regulación del dispositivo de formación refiriéndose al análisis del trabajo, a los procesos biográficos, a la evaluación y a la dinámica de la identidad.

**Palabra-clave:** Validación del aprendizaje. Desarrollo profesional y personal. Subjetividad. Reflexividad. Formación continua. Evaluación.

## **DES ACTIVITÉS DE PRODUCTION À LA VALIDATION DE L'EXPÉRIENCE**

Les contextes de production des biens et services sont en mouvements : approfondissement du modèle taylorien, émergence du modèle adhocratique, poursuite de la bureaucratisation des grandes organisations. Les systèmes de formation professionnelle pour les personnes actives dans les services intègrent à la fois ces trois principaux modèles tout en cherchant à créer des logiques spécifiques.

Les besoins de personnels qualifiés se précisent et tendent à exiger des niveaux de formation plus élevés. La formation professionnelle, cherchant à amener les qualifications nécessaires au développement économique d'une région, se voit investie d'une mission de régulation entre les demandes propres aux logiques des différents acteurs<sup>2</sup>. Dans ce contexte d'émergence de qualifications supplémentaires, nous voyons arriver une augmentation des demandes

<sup>2</sup> Le masculin est utilisé dans l'ensemble du texte au sens générique et désigne indifféremment les femmes ou les hommes.

d'aide à l'obtention d'une certification, une reconfiguration des dispositifs de formation de manière à prendre en compte la diversité des parcours des adultes. Comment les salariés, les employeurs, les usagers vont-ils se positionner par rapport à ces prévisions? Les travailleurs pourront-ils intégrer, en cours d'emploi, des parcours de formation? Comment s'assurer de l'adéquation des compétences aux contextes de la situation de travail ? Dans les métiers<sup>(1)</sup> du "relationnel"<sup>3</sup> la question de la vocation ou de la professionnalisation pensée comme le cœur du métier est souvent réinterpelée. Faut-il ou non former les personnels de ces métiers ? Quand et comment le développer ? Avec quelles ressources financières, techniques, humaines ? Le dicton populaire "Essayez l'ignorance, et vous verrez" gagne du terrain dans la population quant à son principe, mais semble plus difficile à opérationnaliser pour des questions de ressources financières et matérielles, par routine, conservatisme ou perte de désir, d'engagement et de mobilisation.

Suivant les systèmes éducatifs d'enseignement et de formation, la formation professionnelle se distingue de l'enseignement universitaire. Quel est le rapport entre les savoirs d'expérience et les savoirs dits "académiques" ? Comment les systèmes de formation interpellent-ils ces liens? Les dynamiques d'apprentissage propres aux adultes renvoient aux souvenirs scolaires, au travail, aux enjeux sociaux; il nous faut dès lors, avec Dominicé<sup>(2)</sup> "*considérer l'effet psychologique de la formation sur l'adulte et non chercher dans une psychologie de l'adulte la source d'une inspiration didactique. Pour* 3 Nous pensons aux métiers où la part importante de l'activité est d'être en contact avec des personnes comme l'enseignement, la santé, le social. Mireille Cifali (1994) évoque les "métiers de l'humain".

*que l'apprentissage ait lieu tout au long de l'existence et puisse contribuer à sa formation, il convient que l'adulte apprenne à découvrir les voies d'accès au pilotage de sa propre vie et parvienne ainsi à dégager l'apprentissage des directives inhérentes aux programmes et aux certifications qui lui sont proposés."*

Il nous paraît opportun de relier ces contextes au développement de politique sociale et éducative pour les adultes. En ce sens, la validation des acquis d'expérience (VAE) permet l'obtention d'un diplôme sans faire l'entier du parcours de formation formelle. Il s'agit de donner la possibilité à ceux qui ont acquis des compétences à partir de leurs expériences de ne pas refaire ce qu'ils ont déjà acquis en leur demandant de montrer et prouver en quoi leurs expériences sont équivalentes à tout ou partie du diplôme. En ce sens, la validation des acquis d'expériences est une innovation dans le système social d'accès au diplôme et a une influence certaine dans les activités de conception en formation<sup>4</sup>. Elle induit également des changements dans les modes d'action des formateurs.

Nous vous proposons une illustration de ces innovations en évoquant le dispositif de validation des acquis d'expérience destinés à des formateurs et enseignants des écoles et entreprises formatrices de Suisse romande mis en place à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)<sup>5</sup>.

4 Rywalski P. Table ronde Caractéristiques dominantes et contraintes de développement des dispositifs de VAE. Dans : Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ?; 1 au 3 décembre 2011 ; Paris, UPEC Université Paris-Est Créteil Val de Marne.

5 Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002, art. 48: "*La Confédération encourage*

La présentation<sup>6</sup> du dispositif<sup>(3)</sup> précédera les éléments du contexte historique, économique et social pour discuter des évolutions et des effets de ce dispositif né en 2004.

## CONTEXTE D'ÉMERGENCE

La demande initiale du canton<sup>7</sup> de Vaud, en décembre 2003, consistait à proposer une formation qui tienne compte de l'ancienneté des enseignants en exercice qui n'avaient pas encore de diplôme. Il s'agissait d'appliquer la loi sur le personnel demandant aux enseignants engagés de commencer leurs études pédagogiques dans les deux ans. Notre rapide constat de la situation nous amenait à saisir l'opportunité de construire un dispositif nouveau afin de tenir compte de l'expérience des personnes. Nous pouvions compter sur les ressources financières et matérielles ordinaires de l'institution et n'avions pas de budget extraordinaire pour ce projet. J'avais le rôle de chef de projet à 30%, puis j'avais bénéficié de l'accompagnement d'une étudiante<sup>8</sup> effectuant

*la pédagogie professionnelle. A cet effet, elle entretient un institut de niveau haute école chargé: a) d'assurer la formation et la formation continue des responsables de la formation professionnelle, notamment des enseignants, lorsque la compétence n'en appartient pas aux cantons; b) de faire de la recherche, de mener des études et des projets pilotes et de fournir des prestations de services dans le domaine de la formation professionnelle et de la formation continue à des fins professionnelles.*" cf [www.iffp-suisse.ch](http://www.iffp-suisse.ch)

<sup>6</sup> Nous faisons référence en partie à la matrice, développée à l'Université de Genève par Johnny Stroumza, disponible en téléchargement sur <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online.html>

<sup>7</sup> La Suisse est une Confédération regroupant 26 cantons pour une population d'environ 7,8 mio. avec trois langues nationales: allemand (65%), français (20%), italien (8%). La formation professionnelle initiale et supérieure ainsi qu'une partie de l'enseignement supérieur (Hautes Ecoles Spécialisées et Ecoles polytechniques) dépendent de lois fédérales. L'école obligatoire, les écoles de maturité, les Hautes Ecoles Pédagogiques et les Universités sont sous l'autorité des cantons.

<sup>8</sup> Qui a par la suite effectué le mémoire de licence sur ce dispositif: Albornoz A, Dupuis P. Comment évaluer

son stage en formation d'adultes à 40%, de la collaboration d'un collectif de personnes intervenant dans ce futur dispositif. Un travail d'équipe important s'est mis en place dès le départ du projet à raison d'une dizaine de séances par année. Le Diplôme fédéral d'aptitude pédagogique<sup>9</sup> était délivré après un parcours de formation en cours d'emploi de deux ans à raison d'un jour par semaine la première année, de deux jours la seconde. Nous avons, pour ce dispositif novateur de validation des acquis d'expérience, à attribuer le même diplôme. Les enseignants des écoles professionnelles qui exercent à temps partiel ou à plein temps obtiennent des titres du niveau tertiaire dans leur domaine d'enseignement. Ils travaillent à des taux d'activité variables. Toutes les personnes qui ont plus de quatre heures d'enseignement par semaine sont concernées par l'obtention du diplôme, toutefois seules celles qui ont une activité dépassant le 50% en ont l'obligation. Les Directions d'Ecoles professionnelles désignent les personnes à inscrire en formation d'enseignants et les administrations cantonales accordent les autorisations.

## DISPOSITIF DE FORMATION

Pour ce projet, nous avons ciblé des enseignants avec une ancienneté d'au moins cinq années dans le champ de la formation professionnelle et un pourcentage de temps de travail cumulé de 250%. Ces critères supplémentaires sont posés en référence à la Loi fédérale sur la formation professionnelle

les acquis de l'expérience ? Une analyse du travail des experts en VAE. Université de Genève: Les cahiers de la section; 2008; (120).

<sup>9</sup> Le Diplôme fédéral d'aptitude pédagogique est devenu en 2007 le Diplôme d'Enseignant de Branches Professionnelles et le Diplôme d'Enseignant en École Supérieure.

de 2002. C'est la première base légale pour toute la Suisse qui fait référence à la possibilité d'obtenir un titre par *d'autres procédures de qualifications*<sup>10</sup>. Juridiquement cela ne s'applique qu'aux Titres de la formation professionnelle initiale et supérieure. Les diplômes de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle sont positionnés au niveau Haute Ecole; ainsi l'art. 34 ne concerne pas les diplômes de l'IFFP. Toutefois, l'esprit général de la loi est pris en compte. Une des conditions de l'ordonnance d'application exige une activité professionnelle d'au moins cinq ans<sup>11</sup> avant de se présenter à une procédure de qualification. Le second critère renvoie à l'obligation d'obtenir le diplôme pour les enseignants exerçant à plus de 50%<sup>12</sup>.

Lors de cette phase d'informations-conseils, parmi les personnes qui s'inscrivent pour ce diplôme à l'Institut nous invitons celles répondant aux deux critères ci-dessus à une séance d'information dans le but de leur présenter le dispositif qui permet l'obtention du diplôme par la voie de la validation des acquis d'expérience. Nous attendons de ces personnes qu'elles confirment leur choix d'effectuer

10 Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002, art. 34: "Les qualifications professionnelles sont attestées par un examen global, par une combinaison d'examens partiels ou par d'autres procédures de qualification reconnues par l'office."

11 Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle art. 32 "Si des qualifications ont été acquises par une personne dans un autre cadre que celui d'une filière de formation réglementée, cette personne devra justifier d'une expérience professionnelle d'au moins cinq ans pour être admise à la procédure de qualification".

12 Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle du 19 novembre 2003, art. 46, al.2 "Pour être autorisé à enseigner les branches spécifiques à la profession, l'enseignant doit avoir: a) un titre correspondant de la formation professionnelle supérieure ou du niveau d'une haute école; b) une formation à la pédagogie professionnelle de: 1800 heures de formation s'il exerce son activité à titre principal; 300 heures de formation s'il exerce son activité à titre accessoire."

cette démarche exigeante. Entre juin 2004 et juin 2011, nous avons édité environ 150 diplômes par la voie de la validation des acquis d'expérience, avec des effectifs de 14 à 30 candidats par année. Cela représente environ le quart des diplômés chaque année. Ces enseignants sont actifs dans les branches des écoles professionnelles qui représentent 280 métiers réglementés par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, ils sont âgés de 25 à 60 ans.

La plupart des formateurs accompagnant ce dispositif interviennent également dans le dispositif ordinaire. Ils ont des qualifications pédagogiques en formation d'adultes et des titres universitaires en sciences humaines ou d'ingénieurs. Dans ce projet, nous travaillons avec une équipe d'environ 20 formateurs, accompagnateurs et experts dont la moitié est présente depuis le début. Des renouvellements ont lieu chaque année, en fonction notamment de la disponibilité des experts, de l'effectif des candidats.

Ce dispositif de formation cherche à donner aux candidats la possibilité de démontrer les compétences développées<sup>13</sup>. Il s'agit de montrer que les acquis développés par l'expérience sont équivalents à ceux développés en formation formelle. Le pari de l'équivalence ne va pas de soi. Le diplôme est attribué après un parcours de formation connu et reconnu, avec ses règles, ses modalités d'évaluation. La validation des acquis d'expérience introduit un nouveau paradigme dans la manière de penser le rapport entre les concepts scientifiques et les concepts quotidiens mis en évidence par Vygotski<sup>(4)</sup>. Elle suppose de considérer l'expérience comme un

13 cf la logique des acteurs in Aubret J, Gilbert P, Pigeyre F. Savoir et pouvoir. Les compétences en questions. Paris: PUF; 1993.

*lieu de formation*, au même titre qu'une école ou une institution de formation. Nous avons l'opportunité à l'IFFP à la fois de proposer le parcours de formation et d'être l'instance de certification. Ainsi nous avons pu proposer ces deux voies d'obtention du diplôme, soit la voie ordinaire et celle par la validation des acquis d'expérience.

Nous avons d'emblée considéré le dispositif mettant en œuvre la démonstration de compétences comme étant un dispositif de formation et non un dispositif administratif. Autrement dit, il ne suffit pas d'avoir x années d'expériences pour prétendre obtenir le diplôme. Il s'agit de montrer en quoi ces années d'expériences ont permis de développer les compétences permettant l'exercice du métier.

Nous sommes confrontés à un diplôme professionnel qui n'est pas académique. L'activité professionnelle mobilise des savoirs se transformant en connaissances, des savoirs d'action, des savoirs procéduraux, des habiletés et attitudes. Les principaux modèles de formation à la pratique professionnelle intègrent d'ailleurs cette spécificité par une alternance entre formation en école et en entreprise<sup>14</sup>. L'influence de l'environnement sur les pratiques d'apprentissages a été beaucoup travaillée en pédagogie, psychologie, sociologie du travail et surtout en ergonomie. Le pari consiste à évoquer les savoirs issus de la pratique pour montrer leurs spécificités et leurs liens avec les savoirs "académiques". Le travail de mise en mots de l'expérience abordé par Schwartz<sup>(5)</sup> est pour nous fécond en

14 Le système suisse de la formation professionnelle est reconnu pour cette force. Cf le Rapport de l'OCDE Hoeckel K, Field S, Grubb W. N. Learning for jobs. Evaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle. Suisse. OECD; 2009.

apprentissage et en formation. Il mobilise les acteurs dans leur développement et les amène à s'approprier leur action.

## STRUCTURE DE LA FORMATION

Cette formation<sup>15</sup> est organisée sur 9 à 12 mois et comprend quatre phases<sup>16</sup> avec un élément facultatif, d'autres à option, d'autres obligatoires.

La **seconde phase**, après l'orientation et le conseil, le bilan, cherche à provoquer le développement de l'expérience en facilitant le parcours de validation par l'organisation de quatre actions<sup>17</sup>.

a) La *démarche portfolio* est facultative et s'organise entre mai et septembre. Sansregret<sup>(6)</sup> nous en donne une définition "*Le portfolio est devenu la méthode par excellence, la technique de choix pour aider les adultes à identifier leurs apprentissages en vue de les faire évaluer dans une opération ultérieure*". Environ 70% des candidats effectuent cette démarche en collectif, quelques-uns en accompagnement individuel.

b) Le *séminaire sur l'analyse du travail* aborde les bases conceptuelles de la construction de ce dispositif de validation des acquis de l'expérience. Nous voulons offrir à tous les acteurs d'avoir une base, un vocabulaire, des éclairages communs.

15 Une bonne partie de la description qui suit est tirée des *Directives générales* rédigées par nos soins à l'attention des candidats, intervenants et experts.

16 La première concerne l'orientation-conseil, décrite précédemment, la seconde phase correspond au bilan, la troisième à l'évaluation, la quatrième à la certification.

17 La démarche portfolio, un séminaire sur l'analyse du travail, un atelier thématique à choix parmi trois propositions, la possibilité d'être accompagné durant toute la durée de la formation.

Le séminaire cherche à favoriser des lectures différenciées de l'activité d'enseignement. Cela permet aux participants d'être sensibilisés aux outils de l'analyse du travail afin de s'interroger sur son expérience, d'identifier des pistes de travail méthodologique pour effectuer les démonstrations de compétence. Il vise le développement de l'observation de gestes professionnels par des travaux en sous-groupes, des exposés, des mises en situation. Il se déroule sur 4 demi-journées en septembre et fin octobre.

c) Nous proposons également trois ateliers d'aide méthodologique, dont le thème est à option. Ces *ateliers thématiques* sont des « laboratoires » proposant une démarche prioritaire spécifique – l'écriture, l'auto-observation ou la verbalisation – avec un objectif commun : permettre à chaque participant d'identifier et d'explicitier des traces significatives de son expérience afin d'effectuer la démonstration de compétences professionnelles. Les candidats choisissent un de ces ateliers auquel il souhaite participer.

d) Enfin chacun est accompagné, de manière individuelle et collective, tout au long du parcours jusqu'au mois de juin après les résultats. Cet *accompagnement* favorise la réflexion et le travail de compréhension de l'expérience, de sa mise en mots, de sa visibilité<sup>18</sup>.

18 Dans le référentiel d'activité des accompagnateurs, nous avons identifiés avec eux leurs rôles possibles: aider les candidats à choisir et décrire leur expérience, clarifier leurs mobiles, motivations à faire cette démarche, faire émerger et explicitier leurs savoirs d'expérience, identifier les savoirs pertinents, formaliser leurs savoirs issus de l'expérience et les mettre en relation avec le

La **troisième phase**, l'évaluation, correspond à la partie la plus visible du travail des candidats durant ce dispositif de formation. Ils se sont préparés lors de la phase de bilan à *démontrer la compétence en pédagogie professionnelle* en se basant notamment sur une liste d'indicateurs des sept domaines de compétences<sup>19</sup> du référentiel, ceci en recourant notamment aux apports méthodologiques abordés durant la démarche portfolio, le séminaire d'analyse du travail, les ateliers thématiques et l'accompagnement. Ils se présentent maintenant pour les quatre modalités d'observation ou épreuves au sens de Lainé<sup>(7)</sup>: le dossier ciblé de compétences, une visite en situation professionnelle, des mises en situation professionnelle et l'entretien explicatif. Voyons en quoi consistent ces quatre modalités d'observation.

a) *Le dossier ciblé de compétences* vise à rendre manifeste et explicite ce qui, a priori, n'est pas observable, en analysant au moins quatre situations de travail comprenant une description factuelle, l'identification des tâches, la mise en évidence de son activité réelle, l'identification des acquis (ressources) mobilisés, l'autoévaluation de son activité réelle, une mise en lien avec des savoirs de référence, l'évocation d'une situation de transfert, l'explicitation du

référentiel, clarifier les prises de risque, nommer les transferts de compétences et savoirs identifiés dans leur environnement de travail, identifier les points de force et de vulnérabilité de la personne, se préparer à la formation complémentaire, soutenir les personnes pendant les différentes étapes de la VAE, ...

19 Le référentiel de compétences des enseignants fait référence aux sept domaines : contextualisation de son action, travail en équipe, préparation de ses activités, évaluation de la progression des personnes en formation, animation de séquences de formation, gestion des relations individuelles et de groupe, évolution dans sa profession.

lien avec les indicateurs concernés, l'ajout de pièces justificatives numérotées selon l'ordre d'apparition. Avec le dossier ciblé de compétences, les candidats décrivent des éléments significatifs de leur expérience, qu'elle soit issue du travail, des loisirs, de leur vie personnelle ou sociale. L'enjeu est de faire ressortir des ressources ou acquis mobilisés dans un contexte et d'en montrer l'usage dans l'enseignement professionnel. Certaines situations sont donc issues d'activités hors de l'enseignement (ex participation au comité d'une association locale) et d'autres relèvent de l'activité en situation de travail (ex accueil des apprentis en classe).

b) La *visite en situation professionnelle* permet au candidat de donner à voir l'activité réelle dans son contexte professionnel. Il s'agit de documenter la séquence à observer puis d'animer cette séquence de formation, considérée comme le cœur de l'activité d'enseignement et de formation. Cette documentation devrait permettre à un enseignant novice de remplacer le candidat. Un entretien d'évaluation ponctue cette observation. Lors de la visite en situation professionnelle le candidat montre comment il travaille dans son propre milieu et complète ainsi les éléments de la démonstration évoqués dans le dossier ciblé de compétence.

c) Les *mises en situation professionnelle* cherchent à proposer aux candidats des situations de travail simulées pour leur permettre de déployer d'autres facettes de leur activité réelle.

Elles se déroulent sur deux jours, en résidentiel, et les candidats mettent alors en évidence ce qu'ils mobilisent dans des situations représentatives de l'enseignement comme des entretiens, une micro-animation, du travail de groupe.

d) L'*entretien explicatif* est la quatrième modalité d'observation, c'est le dernier moment pour les candidats et les experts de se positionner. Pour les uns, il s'agit d'affiner leurs démonstrations ou d'en amener de nouvelles, pour les autres de poser des questions de clarification, d'approfondir leurs observations. L'entretien dure environ une heure et repose également sur un texte d'auto-évaluation transmis une semaine auparavant.

Pour ces quatre modalités d'observations complémentaires – elles ne sont pas construites comme un examen à réussir de manière séparée – les experts sont organisés en binôme. Une des personnes représente le collectif des formateurs de notre Institut, l'autre provient des écoles professionnelles ou des entreprises formatrices et représente les enseignants sur les lieux de pratique. Ces duos d'experts sont chargés de lire les dossiers ciblés de compétences, d'observer les candidats en situations professionnelles et de s'entretenir avec eux. Le travail des experts vise à estimer l'adéquation des démonstrations de compétence au référentiel des domaines de compétence en utilisant notamment une échelle descriptive à quatre niveaux pour chacun des indicateurs<sup>20</sup> : 1. latence ou non présence, 2. émergence, 3. évidence, 4. pertinence. Cette évaluation critériée est complétée par

---

20 Cf. supra



un rapport qualitatif qui sert à rendre compte des observations effectuées en lien avec le référentiel de compétences. Les experts y « explicitent les écarts tout en les illustrant par des faits observés en référence au travail effectué et non à la personne »<sup>21</sup>. Pour chaque domaine de compétence, les experts rédigent des commentaires synthétisant l'ensemble des observations selon une structure en deux ou trois parties : aspects positifs, aspects d'amélioration (d'évolution), suggestions. Ensuite, ils se réunissent pour former avec le responsable du projet et la responsable de la filière d'études du diplôme<sup>22</sup> le jury de validation.

À partir des rapports d'expertise, le jury<sup>23</sup> apporte une appréciation globale pour chacun des domaines de compétence avec les mentions «démontré» ou «non démontré». Dans ses délibérations, le jury<sup>24</sup> s'appuie aussi bien sur les commentaires des experts dans les rapports, les scores obtenus suite à l'évaluation critériée, que les échanges en plénière. Il effectue des suggestions en termes de formation pour le-s domaine-s de compétence non démontré-s. Ensuite, les experts finalisent leur rapport et s'entretiennent avec les candidats pour leur restituer leurs observations et la décision du jury. Les candidats qui n'ont pas démontré au

21 Issu du référentiel de compétence de l'expertise, rédigé par le collectif d'expert, non publié.

22 Depuis 4 ans, c'est la personne qui était étudiante-stagiaire au début de ce dispositif de formation en 2004-2005, cf note 6.

23 Dans un autre dispositif, l'auteur a pu analyser le travail d'experts en train de valider un dossier ciblé de compétence qui était l'unique modalité d'évaluation. Rywalski, P. (2004). Les tâches de l'expert dans la reconnaissance et la validation des acquis. *Education Permanente*. 2004;(159-4),91-106.

24 Le travail de thèse de Sandrine Cortessis s'est appuyée sur les observations des délibérations du jury de ce dispositif durant trois ans. Cortessis S. *Argumentation et formation du jugement des jurys de VAE*. Thèse de doctorat du CNAM. Non publié. 2010.

moins l'un des sept domaines de compétence sont invités à un entretien avec la responsable de la filière d'études afin de définir les modalités de poursuite de leur formation. Il pourra s'agir de participer à un ou plusieurs modules de formation, d'être accompagné sur une période de six à 24 mois, d'effectuer un travail spécifique. Lorsque ces modalités sont validées, la personne reçoit son diplôme. Environ 25% des candidats<sup>25</sup> ont à compléter leurs acquis ou ressources en poursuivant leur formation après la décision du jury.

La **quatrième phase**, celle de certification, se poursuit avec la transmission, par la Présidence du jury souverain, de la liste des personnes ayant démontré les sept domaines de compétence de la pédagogie en formation professionnelle à la Commission des Titres de l'IFFP. Sur cette base, celle-ci fait éditer les diplômes qui sont exactement les mêmes que ceux obtenus par la voie ordinaire. Ces diplômes sont remis en main propres lors de la Cérémonie de remise des Titres de tous les diplômés de l'Institut, en général à la fin juin.

## RÉGULATION DU DISPOSITIF

La régulation du dispositif intervient à deux niveaux. Le premier concerne l'ensemble des acteurs – candidats, formateurs, accompagnateurs, experts – le second regroupe les intervenants. Des séances de pilotage du dispositif avec les candidats et les divers intervenants sont agendées durant l'année. La séance d'introduction sert à expliquer les directives générales, affiner la planification, organiser les ateliers thématiques, présenter les accompagnateurs. La séance de régulation du

25 Il s'agit d'une moyenne sur les neuf premières cohortes de candidats depuis 2004.

mois de novembre cherche à préciser, amender, rassurer, informer. Elle a été très importante les premières années pour faire avancer le dispositif. La séance de début janvier sert plutôt à réceptionner les dossiers ciblés de compétences qui sont remis en mains propres aux experts. Cela permet de se rencontrer, s'apprivoiser. Nous en profitons pour présenter également les mises en situation professionnelle, redonner des informations sur la suite du dispositif et du processus de formation. Enfin la séance de bilan de la formation intervient après les entretiens de restitution en juin et vise à récolter des informations sur les ressentis des acteurs (experts, accompagnateurs, formateurs, candidats), les faits importants, les suggestions d'amélioration.

Le second type de régulation du dispositif concerne les experts, les accompagnateurs et les formateurs. Tout au long de l'année, des séances de coordination sont organisées avec ces trois groupes de personnes, ou avec l'un ou l'autre des groupes. Cette coordination des activités est centrale depuis le début du dispositif. Nous avons tenu à ce que tous les acteurs puissent accéder tant à la construction qu'à la régulation du dispositif<sup>26</sup>.

## **PROCESSUS DE FORMATION**

Quelles sont les évolutions à l'intérieur du cadre évoqué ci-dessus ? Quels présupposés méthodologiques et enjeux de cette formation ont participé de cette construction ? Comment les acteurs perçoivent-ils ce dispositif ?

---

26 C'est une forme de communautés de pratiques cf Lave J, Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press; 1991.

Lorsque le responsable de formation de l'Institut m'interpelle en décembre 2003 avec la demande du canton de Vaud, j'y vois l'opportunité de réfléchir à la mise en œuvre d'un dispositif de validation des acquis tenant compte des avancées méthodologiques et philosophiques autour des rapports entre travail et formation. Comment tenir compte de l'expérience d'enseignants expérimentés en activité dans leur parcours de formation ? Il nous apparaît assez clairement qu'il faut « inventer » quelque chose de différent, un dispositif qui reconnaisse les parcours des personnes. Les orientations générales du dispositif sont alors rapidement définies, les premières informations en vue de la procédure d'inscription sont délivrées dans les trois mois. Avec mes premiers collègues intéressés, nous investissons la phase opérationnelle de la construction du dispositif reposant sur les présupposés suivants.

- Les parcours de vie des personnes sont porteurs d'expériences riches à faire reconnaître notamment dans des parcours de formation. Les adultes n'acceptent plus d'être infantilisés dans leur rapport au savoir et cherchent davantage de reconnaissance de leur parcours. Les Histoires de vie en formation<sup>(8)</sup> développées notamment à l'Université de Genève par Dominicé, Josso et leur équipe montrent que la vie est-elle-même le lieu de la formation, l'acte d'apprendre passe par une réflexion sur sa propre biographie<sup>(9)</sup>.

- Le modèle de l'apprentissage expérientiel développé par Kolb<sup>(10)</sup> montre les quatre phases de l'apprentissage tenant compte des références théoriques, de la mise en pratique, de la réflexion, de l'observation.

- L'évaluation des actions des adultes en formation est à concevoir dans une perspective formative et non sommative. Les références aux textes de Ardoino et Berger<sup>(11)</sup> puis Hadji<sup>(12)</sup>, Figari<sup>(13)</sup>, Scallon<sup>(14)</sup> sur l'évaluation nous ont permis de postuler à une évaluation des activités conçue comme un moyen de formation, dépassant la logique du contrôle pour aller vers la recherche de sens.

- Les références à l'analyse de l'activité, les travaux en ergonomie, à l'ergologie par Schwartz<sup>(15)</sup>, la mise en évidence d'un rapprochement entre formation et travail par Jobert<sup>(16)</sup>, des cliniciens de l'activité par Clot et Prot<sup>(17)</sup>, de la didactique professionnelle par Pastré, Mayen et Vergnaud<sup>(18)</sup>, du rapport au savoir par Barbier<sup>(19)</sup> réinterrogent notamment les temporalités entre formation et expérience, entre conception de formation et processus de formation.

- Les travaux autour du praticien réflexif de Schön<sup>(20)</sup> puis de Perrenoud<sup>(21)</sup>, des sciences du langage de Bronckart<sup>(22)</sup> ont positionné les adultes comme acteur et sujet de leur propre formation.

- La complexité de la vie adulte décrit par Boutinet<sup>(23)</sup> amène les concepteurs de formation à proposer de plus en plus des dispositifs d'accompagnement<sup>(24)</sup>.

À partir de ces éléments notamment, nous investiguons en lectures, réflexions, débats, schémas, directives, consignes. Nous devons contourner quelques obstacles : légitimité institutionnelle, cadre de référence, existence

des offres. Cela nous a aidés à être créatifs et à oser innover. La première spécificité de ce dispositif est de placer la formation à l'aune de la reconnaissance et de la validation des acquis. Nous devons redéfinir les liens entre les dynamiques d'apprentissage et de validation. La validation des acquis d'expérience instaure une forme de séparation entre les lieux de formation et les lieux de certification. En même temps, la formation est au cœur du processus de validation des acquis. Les personnes expérimentées ont *déjà* un certain éventail de ressources qu'elles considèrent comme acquis. C'est l'expérience qui le leur a fourni. Il s'agit dès lors de proposer aux personnes de le démontrer. La seconde spécificité est de considérer le travail de démonstration comme développant les compétences des personnes. La mise en mots de l'expérience, le travail d'analyse de l'activité, d'inventaire des tâches, de confrontation au référentiel aident les personnes à évoluer dans leur métier et développent les ressources des candidats. Nous sommes ainsi bien dans un dispositif de formation. C'est par la réflexion sur l'action et par l'écriture de ces actions, travaillés notamment par Cifali et André<sup>(25)</sup>, que le candidat développe ses acquis dans une perspective d'autopoïèse (Maturana et Varela)<sup>(26)</sup>, la formation étant perçue comme processus de transformation (Mezirow)<sup>(27)</sup>.

Du point de vue des acteurs principaux de l'IFFP, les formateurs, accompagnateurs, experts ont effectué des parcours de formation en Sciences de l'Éducation, ce qui facilite une certaine acculturation au domaine, permet de légitimer et reconnaître le propre parcours des intervenants. Le travail collaboratif en est d'autant plus fructueux et passionnant au vu

des débats que nous avons. C'est par le travail collaboratif que le dispositif a pu asseoir ses bases, fédérer les énergies, aider les formateurs à élaborer leur formation ; ceci est vécu, perçu et reconnu comme de la formation continue.

Des candidats, nous avons également plusieurs sources d'informations concernant leurs perceptions. Lors d'un stage, une étudiante de l'Université de Genève a effectué une étude<sup>(28)</sup> sur la phase d'orientation-conseil mettant en évidence des caractéristiques de cette démarche de validation des acquis d'expérience à partir de l'enquête menée auprès des candidats. Il ressort que ce dispositif est *“une formation avant tout solitaire, une autoformation accompagnée avec des accompagnateurs disponibles, demande une charge de travail importante concentrée sur le premier semestre de l'année scolaire, impose de faire appel à son expérience professionnelle mais aussi personnelle, amène un plaisir à prendre conscience, à reconnaître et à faire reconnaître son expérience”*. Cette même étude résume également les atouts à posséder pour entreprendre la démarche de validation des acquis d'expérience. Ils relèvent<sup>(28)</sup> *“d'une riche expérience professionnelle, de la capacité à accepter le changement et la déstabilisation, de la capacité à adopter un regard réflexif sur sa propre pratique, de l'autonomie et de l'indépendance, du sens de l'organisation et de l'anticipation pour gérer la charge de travail, une capacité de rédaction”*.

Une participante souligne deux ans plus tard à l'occasion d'un entretien<sup>(29)</sup> *« Lors de la première visite en classe de mon accompagnateur, je me suis retrouvée avec les mêmes appréhensions et le même degré de stress que tout élève qui doit passer un examen.*

*C'est en pleine conscience que subitement chacune de mes paroles, chaque geste, a pris une intensité inconnue. Heureusement, lorsque l'on choisit la VAE, on bénéficie déjà d'une bonne expérience professionnelle. C'est cette expérience qui permet au candidat au Diplôme de garder son sang froid quoi qu'il arrive et qui m'a permis de vivre finalement très sereinement toutes les phases d'observation par le jury. [...] En réalité, après le processus, je n'ai pas vraiment vu de changement de rythme, car celui-ci m'a fait prendre conscience que j'avais un sens certain pour la pédagogie et un intérêt marqué pour la didactique. Et c'est tout naturellement que, suite à ce travail d'introspection, j'ai voulu mettre mes compétences, ainsi révélées au grand jour, au service de mes collègues.»*

Une autre candidate illustre le processus de cette formation lors de l'entretien de restitution<sup>27</sup> *“Maintenant je suis devenue enseignante, avant je me disais économiste qui donne des cours.”*

Ces deux témoignages mettent en lumière la question identitaire. Ce dispositif de formation aide les personnes à se positionner sur leur motivation à être enseignant, à s'inscrire dans une démarche dense et interpellante en leur demandant de produire un texte sur ce qui les mobilise dans cette démarche, à le relier à leur parcours de vie, à se positionner, à investir le champ de l'analyse de leur activité. Les candidats relèvent le fort engagement durant le premier semestre, les interpellations en rapport à leur orientation professionnelle, leur renforcement dans le choix du métier, des remises en question de leur propre manière d'enseigner. Ce qui nous amène à convoquer

<sup>27</sup> Témoignage oral d'une participante.

le *genre* et le *style* mis en évidence par Clot et Faïta<sup>(30)</sup>, le développement du style se nourrissant de la confrontation au genre professionnel<sup>28</sup>. Les candidats recherchent ainsi à mettre en évidence leurs propres manières de travailler, c'est-à-dire leur style, considéré comme « *une métamorphose du genre en cours d'action.*<sup>(31)</sup> » Cette recherche positionnement par rapport au genre professionnel que Clot et Faïta nomment « *les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite* » du travail<sup>(32)</sup>. » est formatrice, car elle permet le développement des personnes.

## INTERPELLATIONS ÉTHIQUES

Des enjeux éthiques interpellent les experts. Quand ils constatent rapidement à la lecture du dossier ciblé de compétences un trop grand écart par rapport aux attendus, alors que les situations professionnelles observées amènent d'autres éclairages, ils se demandent s'il ne faudrait pas en avvertir les personnes avec le souci que celles-ci ne se sentent pas trop dévalorisées. Et peut-être ces personnes vont-elles se découvrir et prendre d'elles-mêmes conscience du décalage entre leur style et le genre professionnel. Passons à une seconde illustration des enjeux éthiques. Lors de la rédaction du rapport qualitatif, comment rédiger de manière à accompagner le candidat dans la poursuite de son développement tout en lui montrant les limites de son action? Troisième illustration de ces situations où devoirs et / ou responsabilités se confrontent. Quand les experts constatent avec une certaine force – et

28 Dans le cadre du mandat d'évaluation de ce dispositif, Bernard Prot du CNAM le souligne fortement comme une des forces de ce que nous proposons dans le rapport interne non publié.

se basant sur des observations croisées – qu'un candidat n'est pas très adéquat en termes de postures de communication, d'attitudes, mais qu'en prenant les indicateurs des domaines de compétence l'intéressé démontre l'inverse ... Les décisions à prendre alors, nous invitent Legault et Georges<sup>(33)</sup>, risquent dans ces trois situations d'avoir des conséquences positives ou négatives sur soi, sur autrui ou sur l'environnement.

Par ailleurs, les accompagnateurs sont également confrontés à un dilemme<sup>(34)</sup>: être dans une intervention sur les contenus pédagogiques ou rester sur la posture interrogative. Ils se demandent aussi parfois s'il ne faudrait pas sensibiliser un candidat au fait que cette démarche ne semble pas adéquate.

En tant que responsables, nous sommes maintes fois surpris de constater les écarts entre nos premières perceptions des potentialités des candidats et les résultats obtenus au terme de la démarche. Certaines personnes se révèlent pendant la formation et développent leurs compétences au-delà de ce qu'elles pensaient; d'autres semblent découragées par l'exigence du travail d'introspection et de réflexivité.

Economiquement, nous avons constaté que l'accompagnement d'une cohorte par la voie de la validation des acquis d'expérience coûtait moins cher à l'institution, aux écoles professionnelles. Ne risque-t-on pas d'encourager les gens à ne pas se diriger vers des institutions de formation en attendant les délais légaux pour s'inscrire pour la voie validation des acquis d'expériences?

Le travail coopératif avec tous les acteurs, candidats, experts, formateurs,

accompagnateurs, responsables de projet a contribué à l'évolution du dispositif, ceci à différents moments. Les premières années de manière soutenue: affiner le modèle de référence, s'assurer de la pertinence des indicateurs, accompagner les experts, accompagnateurs et formateurs, informer et sensibiliser les autorités et les candidats. En parallèle puis dans un deuxième temps, des lectures, des mises en situations, des études de cas et analyses de pratiques, des échanges d'expérience ont été les principales démarches ayant permis aux acteurs de se sentir en formation pendant le développement de ce dispositif. À présent, le dispositif a atteint une forme de maturité et nous traversons une phase de routine, appréciée par le confort qu'elle apporte, tout en étant en alerte: vigilance et prudence sont bien au programme, couplés à cette posture réflexive privilégiée.

### **DES EFFETS DE LA VALIDATION DES ACQUIS D'EXPÉRIENCE**

Ce dispositif de formation est construit à partir d'une demande de reconnaissance des acquis d'expérience et mène à la validation de ces acquis par l'obtention d'un diplôme professionnel. Ses aspects novateurs relèvent d'une articulation large entre travail et formation dans un esprit de développement des personnes. Le thème de l'identité professionnelle est transversal à la démarche par les références à la pratique réflexive, à l'approche biographique, à l'analyse de l'activité, dans la perspective de la formation tout au long de la vie. En plaçant l'évaluation des actions des enseignants sous l'angle de la démonstration et non de la performance, nous permettons aux acteurs de mobiliser les aspects formatifs de leur parcours et de prendre conscience de leur singularité,

de les confronter au genre professionnel, de visibiliser leur propre subjectivité au travail comme une aide à la conduite du parcours professionnel et de ses évolutions. Ces caractéristiques deviennent des éléments d'une dynamique de leur propre formation continue. C'est avec plaisir que nous renvoyons le lecteur à Lainé<sup>(35)</sup> *“La VAE peut aussi bien devenir l'occasion pour les travailleurs d'augmenter à la fois leur puissance d'agir, leur créativité et leur autonomie au travail, une manière de résister à des modes d'organisation qui ont bien du mal à cacher leurs liens de filiation avec le taylorisme, et une façon pour eux de s'affirmer davantage comme sujets que comme objets du travail”*. En ce sens, la démarche de validation des acquis permet, en pensant la formation comme un processus de transformation aux enjeux identitaires importants, le développement professionnel des personnes et l'obtention d'un diplôme.

### **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

1. Cifali M. Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris: PUF;1994.
2. Dominicé P. Configuration et reconfiguration de la vie adulte. Revue Carriérologie. 2004;123-130.
3. Michel B, Morand-Aymon B, Perrin N, Stroumza J. Ingénierie, évaluation et qualité en formation. Dispositifs et démarches d'analyse. Université de Genève: Les cahiers des sciences de l'éducation. 1997;(82);89-115.
4. Vygotski L. Pensée et langage. Paris: La Dispute;1997.
5. Schwartz Y. L'expérience est-elle

formatrice ? Revue Education permanente. 2004; (158);11-23

6. Sansregret M. La reconnaissance des acquis - Principes. Montréal: Ed. Hurtubise HMH;1988.

7. Lainé A. Quand l'expérience se fait savoir. Paris: Erès;2005.

8. Dominicé P. La formation biographique. Paris: L'Harmattan;2007.

9. Dominicé P et al. Les origines biographiques de la compétence d'apprendre. Université de Genève: Les cahiers des sciences de l'éducation; 1999;(87).

10. Kolb D.A. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs. NJ, Prentice-Hall;1984

11. Ardoino J, Berger G. D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Paris: Matrice-ANDSHA;1989.

12. Hadji Ch. Evaluation, les règles du jeu. Paris: ESF;1990.

13. Figari G, Ardoino J. Evaluer: quel référentiel? Bruxelles: De Boeck Wesmael;1994.

14. Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence. Bruxelles: De Boeck;2004.

15. Schwartz Y, Durrive L. Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès;2003.

16. Jobert G. Les formateurs d'adultes et l'idéologie du changement. Comité mondial

pour les apprentissages tout au long de la vie. Audition publique. Paris: 5 septembre 2007.

17. Clot Y, Prot B, Werthe C. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Revue Education permanente. 2001;(146).

18. Pastré P, Mayen P, Vergnaud G. La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie. 2006;(154);145-198.

19. Barbier J-M. Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris: PUF;1996

20. Schön, D. Le praticien réflexif. Montréal : Editions Logiques;1983, traduction 1994.

21. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html) Site des textes de Perrenoud P.

22. Bronckart JP. Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. Voies livres. 1996;(V78):1-20.

23. Boutinet JP. L'immaturation de la vie adulte. Paris: PUF;1998.

24. Boutinet JP. Penser l'accompagnement adulte. Paris: PUF;2007.

25. Cifali M, André A. Ecrire l'expérience. Paris: PUF;2007

26. Maturana H, Varela F. Autonomie et connaissance. Paris: Seuil;1989.

27. Mezirow J. Penser son expérience. Développer l'autofomation. Lyon: Chronique sociale; 2001.

28. Chevalier C. Développement des pratiques d'«Information-Conseil-Orientation» pour le DFAP-VAE et propositions pour le

développement des nouvelles formations du PEC/IFFP. Rapport interne. Non publié. 2006.

29. Bases pour le rapport annuel de l'IFFP. Rapport interne. Non publié. 2008

30. Clot Y, Faïta D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler. 2004;(4).

31. Clot Y, Faïta D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler. 2004;(4).

32. Clot Y, Faïta D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler. 2004;(4).

33. Legault T, Georges A. Professionnalisme et délibération éthique. Ste-Foy: PUQ;1999.

34. Prot B. Les dilemmes d'activité. Pour une approche clinique des correspondances entre travail et formation professionnelle. Recherche et formation. 2010;(63).

35. Lainé A. Faut-il avoir peur de la VAE? Un droit en cours de reconnaissance. Le sociographe. 2007;(24);49-60.

**Artigo apresentado em 13/03/2012**

**Artigo aprovado em 21/03/2012**

**Artigo publicado no sistema em 17/04/2012**