

Colloque



# L'accompagnement en VAE : enjeux, pratiques et perspectives

*Actes du colloque*

*1<sup>er</sup> juillet 2005 à Orléans*





# Sommaire

- **Discours introductifs :**

- Jean-François MEZIERES, Directeur P 5  
Conseil régional Centre, Direction générale Formation Education
- JEANTELET, Directeur P 9  
Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle

- **Conférences :**

- *L'expérience d'accompagnement en validation des acquis permet-elle de développer des connaissances ?* P 13  
Bernard PROT, Chargé d'études au CNAM, laboratoire de psychologie du travail, équipe « clinique d'activité »
- *Quelle organisation des parcours et quels effets de l'accompagnement ? Réussites et limites d'expériences collectives d'accompagnement en VAE.* P 31  
André CHAUVET, Consultant, André Chauvet Conseil
- *L'accompagnement en Validation des acquis comme processus formateur de l'expérience.* P 41  
Alex LAINE, Accompagnateur VAE , CREPS Poitou
- *Quels types d'accompagnements de la VAE dans une problématique plus large de l'orientation tout au long de la vie ?* P 65  
Raymonde DEFRENNE, Présidente de l'Association Trouver/Créer





*Jean-François MEZIERES, Directeur*

*Conseil régional Centre, Direction générale Formation Education*

La réunion qui vous est proposée aujourd'hui a pour ambition d'impulser une réflexion autour des enjeux, des pratiques et des perspectives ouvertes par l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Cette journée d'échanges, dont l'organisation a été confiée au Gip Alfa Centre, constitue le fruit d'une réflexion initiée dans le cadre du groupe régional interinstitutionnel réunissant les principaux organismes certificateurs de la région Centre. Ce groupe de travail, initié par le Conseil régional et animé conjointement avec la Direction régionale du travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, depuis plus de 3 ans, veut contribuer à améliorer l'offre des services associés à la mise en place de la VAE auprès du grand public.

La crédibilité de ce dispositif, qui suscite de fortes attentes depuis sa mise en œuvre par la loi de modernisation sociale en 2002, repose sur l'amélioration de chacune des composantes de l'offre de services en VAE qui comprend notamment :

- la pluralité de l'information-conseil donnée en amont aux candidats,
- le processus d'accompagnement à la validation,
- la pratique d'évaluation des jurys

- le suivi apporté aux candidats ayant obtenu une validation partielle dans la construction de leur parcours complémentaire de formation et ou d'expérience.

Après un engagement régional important, conduit en lien avec l'Etat autour de la mise en œuvre du dispositif d'information conseil, le colloque d'aujourd'hui est plus particulièrement centré sur une dimension, jusque-là peu explorée dans le cadre des rencontres régionales, à savoir l'accompagnement en VAE.

La Région Centre a marqué très tôt son engagement dans la promotion de la validation des acquis de l'expérience en assurant la prise en charge du coût des accompagnements VAE pour les publics demandeurs d'emploi principalement. L'assistance ainsi apportée aux candidats dans le processus de validation participe sans conteste de la réussite des candidats dans l'obtention des certifications par la VAE. Les corrélations statistiques sont d'ailleurs là pour l'attester.

Malgré la reconnaissance de l'intérêt de cette démarche, il n'en apparaît pas moins nécessaire de questionner ce concept qui demeure relativement récent dans le champ de la formation professionnelle. Les pratiques et les contenus d'intervention proposés sont en effet loin d'être stabilisés : c'est une pratique encore nouvelle pour bon nombre d'organismes ou qui connaît, pour les autres, des évolutions compte tenu des effectifs croissants de candidats s'engageant dans une VAE ou des adaptations dans les pratiques d'évaluation des candidats.

Cette journée d'échanges constitue une opportunité pour s'interroger, au-delà des descriptifs d'intervention propres à chaque organisme en charge de l'accompagnement, sur les effets produits par les pratiques d'accompagnement VAE. Il s'agit également d'identifier quelles sont les composantes des pratiques d'accompagnement VAE qui sont le plus déterminantes dans la réussite des candidats.

La compréhension de ces facteurs de réussite participe d'une meilleure lisibilité pour les bénéficiaires et les financeurs et contribue également à améliorer la qualité d'intervention des opérateurs de l'accompagnement VAE.

Pour engager ce travail aujourd'hui, vous allez disposer de l'éclairage de plusieurs experts dont les approches complémentaires visent à enrichir vos pratiques.

Nous accueillerons tout d'abord M. Bernard PROT qui interviendra sur les logiques d'apprentissage produites au travers de l'analyse de l'activité.

M. André CHAUVET, quant à lui, dégagera les enseignements à retirer d'expériences collectives d'accompagnement VAE,

Cet après-midi, nous poursuivrons en compagnie de M. Alex LAINÉ, qui évoquera le profil et les méthodes de l'accompagnateur VAE.

Enfin, Mme DEFRENNES resituera l'accompagnement VAE dans une problématique plus large d'orientation tout au long de la vie.

Je souhaite vivement que les échanges de pratiques et les enseignements tirés de cette rencontre régionale puissent trouver d'autres

prolongements à l'avenir, dans le cadre d'une professionnalisation croisée des opérateurs de l'accompagnement, élaborée en lien avec les organismes certificateurs et s'enrichissant des approches diversifiées des uns et des autres.

Il ne s'agit pas de créer une prestation d'accompagnement uniformisée mais de favoriser une meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans la validation des acquis de l'expérience ; l'objectif est ainsi de faire en sorte que les publics peu ou pas qualifiés, dont je rappelle qu'ils étaient initialement les cibles privilégiés de ce nouveau mode d'accès à la certification, puissent effectivement bénéficier de la VAE dans leurs parcours de qualification.

Je vous remercie de votre attention et vous engage à contribuer activement à la réflexion qui vous est proposée aujourd'hui.

*Jean-François MEZIERES*



*Daniel JEANTELET, Directeur*

*Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle*

Fondée sur le double de tensions sur le marché du travail, et de la persistance d'une proportion d'actifs dépourvus de toute certification professionnelle, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, et ses décrets d'application, ont offert des réponses supplémentaires pour sécuriser les trajectoires professionnelles des actifs.

Dans cette perspective, la loi, et ses décrets d'application, ont :

- posé les principes d'un accès à la qualification des actifs, par la reconnaissance de l'expérience acquise, et du bénévolat, au même titre que la formation, initiale et continue ;
- définit les conditions générales d'accès et d'organisation à la certification ;
- créé le congé individuel validation des acquis de l'expérience, élément supplémentaire au service des salariés et des employeurs, au sein du plan de formation des entreprises.

Un ensemble d'initiatives régionales et départementales, construites autour d'un partenariat étroit entre les différents services de l'Etat, et la Région Centre ont permis de conforter l'effectivité de ce nouveau droit.

On peut, à ce titre, citer :

- **la mise en place d'un réseau de Points Relais Conseils**, dédiés à la dispense d'une information conseil individualisée, alliant premier accueil, information collective, conseil individualisé, et suivi des personnes reçues.

A cet égard, la collaboration entre tous les acteurs territoriaux de l'accueil, information, orientation, a permis d'offrir à plus de 5000 actifs de la région Centre, des prestations, dont la qualité a été soulignée par l'évaluation conduite par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle ;

- **la consolidation d'une animation régionale, par l'intermédiaire du Lieu Ressource Validation Certification du GIP ALFA Centre**, dont la qualité des interventions s'est exprimée autant à travers le professionnalisme de l'appui offert à ce réseau en construction, que par la diversité des thèmes abordées. Ceux-ci ont concerné :

- la professionnalisation et l'organisation de journées thématiques ;
- la construction de livrets d'accueil et de suivi,
- l'échange avec les valideurs, propice à une lisibilité accrue du paysage de la certification accessible en région Centre.

- **la construction d'actions partenariales territoriales** permettant, à travers l'effet levier de la VAE, de renforcer l'activation des politiques d'emploi, notamment par l'enrichissement des mesures pour l'emploi, telles qu'elles ressortent du Plan de Cohésion Sociale, le renforcement

de la qualification des salariés, l'accompagnement des mutations économiques ;

- **l'intégration progressive d'un volet consacré à la promotion de la validation des acquis de l'expérience pour les salariés**, au sein des contrats d'objectifs de branche, et, plus activement encore, au sein des conventions conclues entre l'Etat, la Région, et les OPCA, des cellules de reclassement, et demain à travers les conventions de reclassement personnalisées ;
- **l'animation à l'initiative conjointe de la DRTEFP et du Conseil régional, d'un groupe régional des valideurs**, dont les travaux trouvent, à travers cette journée d'échange, une illustration particulièrement propice aux synergies, à conforter, avec les actions conduites dans le cadre du Plan d'Action Stratégique de l'Etat en région.

Ainsi, progressivement, se construit, au service des actifs et des territoires, une offre de service diversifiée et intégrée, autour :

- de l'information prodiguée par l'ensemble des acteurs publics ;
- du conseil délivré par les Points Relais Conseils d'une part, et le réseau de l'ANPE, d'autre part, au service de synergies toujours plus étroites, et à conforter ;
- de la délivrance de titres professionnels, et de diplômes, plus de 700 certifications complètes ayant été obtenues en 2004, par la VAE.

Pour l'avenir, ce souci de la qualité des prestations rendues, de la complémentarité des interventions au profit d'une offre de service intégrée, et de son adaptation régulière à l'hétérogénéité des besoins exprimés par les

actifs, dans la construction de leurs trajectoires vers l'emploi durables, est plus que jamais d'actualité.

Or, la pratique a montré, depuis 3 ans maintenant, que l'accompagnement des candidats dans le processus de validation figure au rang des conditions nécessaires à la réussite de leurs parcours.

Dans cette perspective, les pratiques de l'accompagnement en VAE ne sauraient être le reflet d'une prestation standardisée, aux contours forfaitairement figés.

En région Centre, les échanges entre les valideurs ont montré, au contraire, que l'accompagnement mis en œuvre devait permettre de combiner, notamment, information de portée générale, conseil individualisé pour une meilleure connaissance des certifications accessibles, préparation aux sessions de validation, voire suivi, dans le temps, des candidats.

Cette exigence que nous nous assignons aujourd'hui doit nous inviter, demain, à dépasser l'appréhension floue d'un concept protéiforme, afin de mieux en mesurer les contours. C'est à cette condition, et notamment à travers cette journée d'échange à laquelle nous vous convions aujourd'hui, que nous contribueront à renforcer les complémentarités entre orientation professionnelle, formation tout au long de la vie, et territorialisation des politiques d'emploi, au service des besoins des actifs et des entreprises de la région.

Vous souhaitant des échanges fructueux, je vous remercie pour votre attention.

*Daniel JEANTELET*

# Conférence

## **L'EXPERIENCE D'ACCOMPAGNATEUR EN VALIDATION DES ACQUIS PERMET- ELLE DE DEVELOPPER DES CONNAISSANCES ?**

*Bernard PROT*

*Chargé d'études au CNAM, laboratoire de psychologie du travail, équipe « clinique d'activité »*

Je vais vous présenter mon cadre de travail à partir d'une expérience que nous avons menée, depuis maintenant 7 ou 8 ans à la demande de l'Education nationale avec des accompagnateurs, puis des jurys de validation des acquis de l'expérience et récemment avec le ministère de la Jeunesse et des Sports, sur la formation des jurys de validation des acquis de l'expérience. Je voudrais vous dire quelques mots, non pas sur ce que vous faites mais sur les problèmes que vous nous posez du côté des chercheurs.

Je travaille donc dans un laboratoire de psychologie du travail au CNAM (conservatoire national des arts et métiers). C'est une maison qui a une longue expérience de la promotion sociale et de la formation des adultes. Comment faire en sorte qu'un mécanicien devienne technicien, qu'un technicien devienne ingénieur ? Ce sont des questions anciennes et qui ne sont pas résolues pour autant. Au CNAM, on est assez conscient que la validation des acquis, si elle s'inscrit bien dans une perspective d'une promotion sociale, ne trouve pas à sa disposition des solutions toutes faites depuis les anciennes expériences de promotion sociale.

Dans la salle beaucoup d'entre vous ont eu d'autres expériences avant de travailler en validation des acquis et savent l'extrême difficulté qu'on rencontre quand on cherche à rassembler, à établir des ponts entre l'orientation tout au long de la vie, la formation professionnelle dont on sait aujourd'hui à quel point elle pose des problèmes organisationnels, financiers, techniques et tout ceci juxtaposé à cette logique de territorialisation, c'est à dire l'actualité administrative et politique.

Voilà un contexte particulier aujourd'hui qui rejoint des questions anciennes mais qui les renouvelle au sans précis du terme c'est à dire que les enjeux, les conditions d'organisation du travail que vous rencontrez ne sont évidemment pas les mêmes.

Sur ce point et pour finir cette introduction, quand on regarde l'histoire de la formation des adultes, on peut se demander si les dispositifs de validation des acquis tirent tous le parti qu'il est possible de cette expérience historique. Je pense à toute l'histoire de l'Education populaire. On sait que dans les périodes expérimentales il est aussi important de ne pas renouveler les erreurs des anciens. Par exemple, sur cet enjeu extrêmement compliqué du point de vue d'organisation du travail, on veut éviter de standardiser la validation des acquis. On peut imaginer que la validation des acquis devient une source de connaissances pour les accompagnateurs et, ce sera le centre de mon propos, mais aussi pour les jurys ou pour tous ceux qui y travaillent. Je voudrais m'interroger avec vous sur cette idée : la validation des acquis pourrait être, non pas seulement une ressource pour les candidats mais aussi une ressource pour ceux qui y travaillent, les accompagnateurs, les jurys, les points relais conseil...C'est à dire une occasion de repenser pour eux en tant que professionnels les rapports entre orientation, formation et l'ensemble des logiques liées au travail, c'est à dire l'activité productive. Est-ce que cela

peut être l'occasion de repenser la fonction de l'orienteur, du formateur, de l'analyste du travail?

Je pense que la validation ne doit pas être vue seulement comme un but mais peut-être avant tout comme un moyen. Bien sûr, on met en place un dispositif pour qu'il remplisse la fonction qu'on lui assigne, celle de valider les acquis de l'expérience. Dans les périodes de rupture drastiques des contrats de travail qui existent aujourd'hui, que fait-on de l'expérience accumulée ? La validation propose de sécuriser. Comment envisager que cette validation des acquis ne soit pas seulement le but, le moyen pour le salarié pour le travailleur de sécuriser sa trajectoire, mais aussi une ressource pour penser les problèmes de rapport entre orientation, formation et analyse du travail ?

### **I - L'activité d' accompagnateur, source de connaissances ?**

Ce matin, je me limiterai au travail des accompagnateurs. Nous avons filmé et analysé avec des accompagnateurs leur activité, lorsqu'ils conduisent des entretiens. Lorsqu'un accompagnateur passe plusieurs heures avec les candidats, pour, on peut « voir » comment l'expérience du salarié se développe pendant l'accompagnement, et en particulier comment le salarié peut prendre conscience de son expérience.

#### **a- « Prendre conscience de son expérience »**

Ce travail d'élaboration est une sorte de prise de conscience, à certaines conditions. Mais c'est immédiatement un problème pour le psychologue que je suis.

**Qu'est-ce que la prise de conscience ?** Qu'est-ce que c'est que ce dispositif social qui propose, à grande échelle sur une scène nationale et avec une perspective de montée en charge de l'activité, aux salariés de

prendre conscience de l'expérience qu'ils vont accumuler dans leur histoire professionnelle ? Comment allez vous réussir de permettre à des salariés de prendre conscience des acquis de leur expérience, non pas seulement de l'accumulation mais bien des acquis, non pas seulement de la liste des endroits où ils ont travaillé ou des tâches qu'ils ont réalisées mais de ce que tout ceci leur a permis ou pas, d'acquérir, de développer comme concepts quotidiens ?

La validation des acquis nous apparaît, à nous chercheurs, comme un dispositif social de grand ampleur dans lequel les salariés font une chose relativement nouvelle qui consiste à transformer l'expérience vécue au travail (l'expérience dont le but était de pouvoir agir, de travailler, de produire) en objet de pensée ?

Quand le candidat doit remplir son dossier, quand il doit repenser à l'ensemble de son expérience afin de chercher parmi toutes ces expériences vécues celles qui seraient les plus représentatives et qui finalement mériteraient d'être validées dans les termes d'un diplôme, alors on lui demande de faire cette activité là qui consiste à faire de l'expérience vécue des objets de pensée. On sait que c'est très difficile. Les enseignants le savent, les formateurs d'adultes aussi à quel point il est difficile de faire en sorte que l'expérience de travail devienne une ressource dans les sessions de formations, que les gens réfléchissent à ce qu'ils ont fait.

Les expériences actuelles de validation des acquis ont eu comme premier effet sur le plan scientifique de relancer les débats sur la conscience. Non pas dans le cadre très spécifique de l'entretien psychologique, mais dans le cadre social qui est le vôtre : qu'est-ce que prendre conscience de son expérience ?

L'un des premiers résultats de nos études est d'avoir constaté avec les accompagnateurs que la validation des acquis n'est possible de manière approfondie pour un salarié que s'il parvient à faire ce mouvement que je vous ai indiqué tout à l'heure, que s'il parvient à transformer son expérience. C'est à dire pas seulement à la décrire au sens premier du terme, ou à en faire la liste mais à la transformer en objet de pensée. De plus, cet objet de pensée n'est pas inerte mais un moyen d'agir dans un nouveau contexte. Si le candidat se souvient de quelque chose, si les accompagnateurs lui permettent de faire ce travail de formalisation de l'expérience, ce n'est pas simplement un mouvement de mise à plat de l'expérience : « Dites moi ce que vous avez fait ?, Où avez-vous travaillé ?... ».

Le candidat quand il se trouve devant répondre à ces questions que vous lui posez, se demande à qui il s'adresse et qu'il doit convaincre. Quand on se souvient de quelque chose, ce n'est jamais pour se souvenir du passé, c'est toujours pour agir dans l'avenir. La mémoire existe, se fabrique et se développe dans une perspective d'action et non dans une perspective muséographique. On ne fait pas l'inventaire de son histoire si on n'a pas une idée de ce que qu'on voudrait en faire, de ce qu'on aimerait en faire, de ce qu'on a pas encore fait et qu'on aimerait faire.

Ce premier acquis des travaux que nous avons fait avec des accompagnateurs me semble important à souligner. La validation des acquis n'est possible que si l'expérience est transformée en objet de pensée et finalement en moyen de convaincre, de réaliser quelque chose. Le candidat se place dans une perspective d'action. Quand le candidat ouvre le dossier, il se pose la question « qu'est-ce qu'il est important que je leur dise ? ».

Autrement dit, la mémoire qu'il va fabriquer à ce moment là, c'est une mémoire qui a comme but de convaincre un jury et au delà d'un jury, (car la

chose de n'arrête pas là le diplôme n'est pas un but en soi) de permettre d'utiliser ce jury pour arriver à ses propres fins qui seraient de reprendre une formation, d'avoir accès à d'autres activités...

*Le premier chantier ouvert que l'on travaille avec les accompagnateurs est cette question centrale : **qu'est-ce que prendre conscience de son expérience ?***

*Cette première réponse est, **prendre conscience de son expérience, c'est la rendre disponible pour agir dans un nouveau contexte.** Si le candidat n'a pas idée d'un nouveau contexte d'actions, il est fort probable que le candidat est les plus grandes peines à valider les acquis de son expérience.*

Sur le plan social, je transpose cette hypothèse en posant la question: est-il possible de valider les acquis de l'expérience avec un salarié qui se trouve sans perspective de travail, sans perspective d'embauche, sans perspective de formation ?

On se souvient pour agir, si l'on n'a pas de perspectives d'actions ou si les perspectives d'actions sont rétrécis, alors peut-on valider les acquis de l'expérience ?

### **b- L'activité des accompagnateurs.**

Le travail des accompagnateurs, des jurys, finalement le travail de validation des acquis, consiste à reconnaître l'expérience. On a eu souvent l'occasion de montrer que le mot de reconnaissance est trop faible pour montrer ce processus dont j'ai parlé tout à l'heure. Je voudrais vous rappeler que le premier qui a compris l'importance de l'expérience et qui la reconnue sur un plan social c'est Taylor. Le but de Taylor n'était pas de valider l'expérience

mais de l'invalider . Je voudrais marquer la différence entre reconnaître et valider.

En effet, Taylor a procédé à une opération de segmentation de l'expérience en temps et en mouvement au bout de laquelle l'expérience ne doit plus exister. Le travail ne consiste plus qu'à faire les mouvements prescrits dans le temps prévu. Taylor disait être surpris par l'expérience considérable accumulée par les ouvriers au fil de leur expérience, incorporée dans leurs geste et leurs mouvements.

Il a voulu reconnaître cette expérience dans le but précis de l'aligner car à la fin, travailler consiste à faire seulement ce geste et ce mouvement dans un temps donné et non pas accumuler de l'expérience.

Il a fallu revenir sur cette théorie taylorienne pour montrer justement que l'expérience se développe dans un écart à la règle et à la prescription. Ces connaissances acquises par l'expérience ne se développent pas par un respect rigide du travail prescrit mais en prenant de la distance avec la prescription, prendre des initiatives.

Il y a donc entre reconnaissance et validation, des bifurcations importantes dont les incidences sur l'expérience sont considérables. On peut reconnaître pour nier, immobiliser, valider, développer.

Il semble que la validation des acquis cherche à donner un autre destin à l'expérience accumulée au fil des années que celui de la réduire en formule. En même temps, et c'est déjà une question avec les accompagnateurs, qu'est-ce qu'un référentiel, sinon une liste de formules à sa manière ? Le danger qui guette aussitôt l'analyse du travail en validation des acquis, est de penser que l'expérience accumulée par les salariés, finalement se retrouverait dans les formules du référentiel. Avoir de l'expérience, c'est faire

ce qui est écrit dans le référentiel, et on pourrait en arriver à une des impasses du travail des accompagnateurs, en pensant qu'il suffirait de lire dans l'expérience les mots du référentiel pour pouvoir valider. Evidemment, si la validation des acquis revenait à ce point là, « l'expérience faut diplôme » (on voit souvent cela dans la presse), on aurait une rénovation d'une vieille formule qui est celle de Taylor.

La validation des acquis n'est pas à l'abri d'une retaylorisation en dehors de l'entreprise, c'est à dire dans les flux des salariés qui doivent passer d'une entreprise à une autre, on peut imaginer que l'expérience pourrait coïncider, être l'identique de la liste des formules des référentiels.

Mais symétriquement la conséquence de cette réduction serait une nouvelle négation de l'expérience. C'est à dire que dans cette forme d'industrialisation de la validation des acquis, alors l'expérience serait niée une première fois puisque l'on considèrerait que l'expérience c'est la même chose que ce qui est écrit dans le référentiel, mais serait niée une deuxième fois, en niant un élément crucial de l'expérience qui est son devenir. L'opération taylorienne, dont je faisais référence tout à l'heure, consiste à penser que l'expérience de travail ne doit pas avoir d'avenir sauf réduite en formules de façon qu'elle soit applicable par tous.

Je fais le lien ici précisément avec les pratiques de management et d'organisation du travail que l'on trouve très fréquemment aujourd'hui dans l'industrie et les services que l'on appelle « les bonnes pratiques ». On voit se déployer partout ces logiques de « bonnes pratiques » selon cette même méthode, c'est à dire d'analyser les pratiques existantes en retirant un, deux ou trois modèles dominants qui semblent les plus performants et ensuite ce modèle là devient prescription. C'est à dire que finalement travailler sera

d'agir dans le cadre qui est nouvellement prescrit et qui a été extrait de l'expérience.

Il est possible qu'en tant que dispositif social la validation des acquis participe à ce mouvement de retaylorisation générale. Je pense qu'il faut vraiment le discuter. Je dis cela pour dire qu'à quel point les accompagnateurs ont le souci du sens de leur travail. C'est à dire, que devient l'expérience après la validation des acquis ? Est-ce qu'elle est mieux reconnue ou bien moins reconnue ? Est-ce qu'elle est fixée dans les limites ou au contraire va-t-elle se déployer ?

C'est ici que j'ai du mal à faire une coupure entre validation des acquis et formation. Je ne parle pas du dispositif. Je fais bien la différence entre les deux dispositifs qui n'ont pas le même fonction sociale, ni le même cadre. Mais du point de vue de l'activité du sujet, du point de vue de celui qui vient valider les acquis de son expérience Evidemment le processus ne s'arrête pas à partir du moment où l'on lui délivre tout ou partie de la certification qu'il a visée.

On a pu l'observer dans un certain nombre de situations dans lesquelles pendant la validation des acquis les travailleurs transforment leur situation de travail elle-même. Dans un accompagnement, ils parlent, ils prennent conscience d'un certain nombre de choses et quant ils repartent au travail, ils modifient des choses. Et inversement, tout ceci ouvre des développements possibles sur des apprentissages nouveaux, imprévus, et vers lesquels on pourrait s'engager après. La continuité, du côté du salarié, entre validation des acquis, orientation et formation, me semble donc s'imposer dans l'activité elle-même. Ce qui ne veut pas dire que tous les dispositifs sociaux doivent être confondus.

Voilà les réflexions que je lance qui portent à la fois sur les instruments de travail, la validité des référentiels et sur le sens de cette validation des acquis et du travail de ceux qui y participent. Est-ce que finalement tout ceci permet le développement de l'expérience ou au contraire sa réduction dans des nouvelles « formules magiques »?

## **II- Le collectif : espace de connaissances du genre professionnel ?**

Je pense qu'il faut parler d'un deuxième point sur le plan du travail des accompagnateurs et des jurys. En analyse du travail, nous sommes depuis une vingtaine d'années dans le milieu industriel, dans les services, extrêmement sollicités pour mieux comprendre le fonctionnement des collectifs professionnels. On distingue bien en analyse du travail, le travail prescrit et le travail effectivement réalisé, c'est dans l'écart que l'on peut considérer que l'expérience se construit, se développe ou non. Cet écart n'est pas le fait d'une activité individuelle, chacun ne décide pas de procéder d'une manière ou d'une autre, de détourner la règle, ou d'utiliser un instrument autrement que ce qui est prévu.. Ces « ficelles » du métier, n'existent pas dans l'activité individuelle seulement, elles doivent fonctionner à l'intérieur d'une mémoire qui est collective. Nous sommes très sollicités dans les milieux industriels, dans les services à nous intéresser à cette fonction du collectif.

Je suis intrigué par la faiblesse dans les organisations qui mettent en place la validation des acquis, de la prise en considération des collectifs. On voit dans les milieux industriels et les services une intention accrue sur la stabilisation des collectifs. On constate que quand les collectifs de travail sont trop déstabilisés alors la mémoire se perd et chaque nouveau doit réinventer l'intégrale des erreurs à ne pas faire ainsi que les méthodes qui peuvent être

relativement efficaces. Cette transmission d'un patrimoine commun, nous l'appelons le « genre professionnel », on pourrait dire également le métier.

Je me demande si la question cruciale de la validation des acquis professionnels n'est pas du côté du développement d'un genre professionnel. Je voudrais soutenir à partir des milieux industriels où l'on constate que dans une équipe de travail, il ne suffit pas que l'équipe soit constituée. Encore faut-il que ce qui travaille dans cette équipe parvienne à faire ce qu'on appelle « **le travail au carré** ». C'est à dire pas seulement un travail ensemble mais à tout moment à faire du travail qu'ils ont réalisé ensemble, des obstacles rencontrés, des événements à surmonter ou non, eux aussi des objets de pensée, des occasions de réfléchir à ce qu'ils ont fait, à ce que font les autres, à ce qu'il vaut mieux ne pas faire. Non seulement être à la tâche, mais de plus faire de l'expérience de la tâche un objet, une ressource pour élaborer des modèles d'actions partagés pour engager le dialogue sur les accords et les désaccords sur les manières de faire.

C'est une prescription nouvelle dans les milieux industriels : on demande au salarié d'analyser ce qu'ils ont fait, et même aux opérateurs dans le cadre de l'instauration des normes d'hygiène, de sécurité, des normes qualité. Qu'est-ce que l'analyse qualité dans un premier temps, sinon ce que je suis en train vous dire là, demander aux opérateurs de participer à l'analyse de leur propre travail ?

Le demande-t-on assez aux accompagnateurs de la validation des acquis ? L'organisation du travail de validation des acquis présente une caractéristique assez singulière sur ce plan. Valider les acquis, accompagner, faire le travail du jury est un travail ponctuel, relativement provisoire. On est dans une logique de service dans laquelle on doit répondre à une demande spéciale, une histoire particulière. Les institutions peuvent être très

différentes, avec des contrats pouvant être précaires. Et en même temps une cohésion doit être assurée entre ce travail fait pendant quelques heures et ceux qui travaillent en amont, en aval.

La validation des acquis pour nous chercheurs, est, un peu, une expérimentation en taille réelle du travail précaire, du travail à temps partiel, du travail qui nécessite une coordination permanente, une rénovation permanente. Qui va constituer les jurys ? Est-ce que les jurys sont stabilisés, ou changent-ils tous les ans ? On pourrait multiplier les exemples où l'organisation du travail de validation des acquis peut se stabiliser ou non.

Dans ces conditions d'organisation du travail, peut-on imaginer que se développent et se transmettent des ressources accumulées au fil de l'expérience ? Peut-on imaginer qu'elles vont se transmettre dans des journées comme celle-ci ? Le travail qui est fait par les coordinateurs de vos dispositifs va dans ce sens. Mais une journée ne suffit pas, c'est effectivement tout un effort d'un milieu sur lui-même qui va permettre ou pas que se transmette l'expérience qui s'accumule dans les sessions d'accompagnement et dans les sessions de jury.

Sur ce point là, je vous parlais de genre professionnel en pensant à un linguiste, Bakhtine, qui a utilisé ce concept dans l'étude de la littérature. Il y a des genres sociaux qui stabilisent des manières d'agir, des manières d'écrire. Nous cherchons en psychologie du travail à rapatrier cette idée du côté de l'activité professionnelle en général, et pas simplement du côté de l'activité des auteurs de littérature, en considérant qu'il existe des genres professionnels qui organisent et stabilisent des manières d'agir, de dire dans un milieu donné. On le fait dans un milieu industriel quand on passe dans un atelier puis dans un autre ; l'atelier voisin organisé avec les mêmes prescriptions, les mêmes machines, les mêmes contraintes, on voit que se

sont développés ici et là des manières d'agir, de parler, des genres de discours, des gestes professionnels, des outils, des instruments qui ne sont pas strictement les mêmes.

Je pourrais dire le collectif professionnel a fait son œuvre. Il a produit des manières de travailler qui sont relativement efficaces et qui répondent à son histoire. Nous étudions cette dynamique collective des genres professionnels. Mais l'enjeu n'est pas de la décrire (en disant, par exemple, il y a le genre facteur, le genre inspecteur des impôts, le genre enseignant, le genre éducatif, le genre chercheur), ni d'en reconnaître des traits typiques de manières de travailler, ou d'établir un classement. On cherche à comprendre comment les genres professionnels peuvent se développer. Autrement dit, comment l'expérience se transmet à l'intérieur même d'un milieu professionnel et se développe.

L'interrogation que nous avons sur ce point là, est de savoir si la validation des acquis est une occasion de développer le genre formateur, enseignant, ou inspecteur pour l'éducation nationale, jeunesse et sports. Est-ce que ce type d'activités est une occasion de développer des genres professionnels qui ont une histoire bien avant la validation des acquis et qui en auront une probablement après ou en dehors? On ne peut pas délier systématiquement l'activité de validation des acquis et dire qu'elle aurait son entité propre car c'est une activité ponctuelle, et insérée dans de nombreuses autres activités dans des tissus institutionnels extrêmement divers et par conséquent elle ne peut se développer, se consolider que si l'on pense en rapport avec les autres activités. Comment est-ce qu'un enseignant va trouver dans l'activité de jury en validation des acquis ou l'activité d'accompagnement, des occasions de repenser son activité pédagogique sans rapport avec les milieux de l'entreprise ?

Je pose cette question aux accompagnateurs en prenant un exemple. Pour avancer sur cette question du développement du genre professionnel, nous avons mis en place des méthodes qui fonctionnent **en trois temps** :

1- On propose à un groupe professionnel, intéressé de travailler avec nous, de constituer un collectif sur plusieurs mois, et on filme les activités de deux professionnels qui réalisent la même tâche dans les mêmes conditions données,

2- Puis on demande à ces deux professionnels de commenter, séparément le fil de leur activité d'abord. Par exemple, l'accompagnateur se voit prendre des notes à plusieurs reprises pendant le film, et s'étonne « *tiens, je ne pensais pas que je prenais autant de notes pendant l'entretien* ».

3- Enfin, on propose à ces deux professionnels de visionner les images de l'activité en même temps et de commenter l'activité de l'autre. Avec l'idée que se mette en place entre eux un dialogue sur les différentes manières de faire.

Pour nous, la source du développement du genre professionnel, du métier, la source de sa transmission même, c'est le désaccord professionnel, c'est la divergence sur la manière de faire. Mais pour que la divergence soit discutable, cela demande que l'on se trouve installé dans un même métier, dans un même genre. Le respect du collègue permet de se dire « *je ne fais pas comme toi* » en sachant très bien que cela ne signifie pas la rupture des relations. C'est compliqué cette histoire de genre car c'est à la fois une contenance commune et une source de désaccord. Quand le désaccord peut avancer alors la contenance commune peut avancer aussi. On n'est loin des conflits inter-personnels . Ce que l'on cherche à mettre en place avec les accompagnateurs, c'est un processus du même type, on invite les deux professionnels à discuter de leur différence.

Par exemple, un accompagnateur voit son collègue prendre des notes : ils travaillent tous les deux avec le même candidat, l'un est accompagnateur généraliste, un conseiller d'orientation psychologue (qui connaît bien le dispositif de validation des acquis, connaît les diplômes), l'autre un enseignant de l'enseignement technique (qui a travaillé en entreprise et qui connaît le métier du candidat). Il s'aperçoit que son collègue ne prend pas de notes lorsque lui en prend et, inversement, son collègue prend des notes là où lui n'en prend pas. Source d'interrogation immédiate et qui va les amener à s'expliquer.

Pour nous le début de la prise conscience, c'est quand on explique à l'autre, on peut alors s'expliquer à soi-même. C'est ce détour qui devient source de conscience pour soi. C'est en mettant en place ce dispositif « **d'auto-confrontation croisée** » que le sujet peut analyser non pas une fois son expérience, mais deux fois, voire trois fois. A chaque fois, les enregistrements sont repris et retravaillés avec eux. Ensuite, la séquence de travail est révisionnée avec l'ensemble des accompagnateurs qui travaillaient avec nous et les images sont discutées à interprétations.

Et cela nous donne ceci :

- des accompagnateurs se voient prendre des notes et disent « *je note que des mots clés qui me parlent à moi et qui vont me permettre au moment de la synthèse ou de rendre compte au candidat de me souvenir d'une situation qu'il a évoqué* ».

**-Première interprétation**, l'accompagnateur dit, je note pour me souvenir.

**-Deuxième interprétation** qui surgit en cours d'analyse. L'accompagnateur voit que le candidat, quand l'accompagnateur prend des notes, parle davantage, alors qu'il avait à faire à un candidat, comme souvent, qui

répondait de manière très frustrée, « *oui..., non..., peut-être..., j'ai fait ci... , fait ça...* ». L'accompagnateur dit : « *il donne plus de détail parce qu'il voit ce qui nous intéresse* ». La fonction de prise de note qui surgit pour lui quand le candidat voit l'accompagnateur prendre des notes, est que le candidat comprend mieux ce qui intéresse l'accompagnateur.

Je fais le lien avec ce que je vous ai dit tout à l'heure, que dans ces moments là, on peut comprendre là que l'accompagnateur fait ce que l'on attend de lui. C'est à dire que l'accompagnateur va pouvoir fabriquer de la mémoire parce qu'il comprend mieux sur qui et sur quoi il doit agir. Quand l'accompagnateur écrit le mot beaujolais sur son papier (il en face de lui un cuisinier qui a travaillé en Angleterre), le cuisinier dit « *j'ai travaillé en Angleterre et je ne me souviens plus des menus que j'avais fait mais je me souviens que c'était autour du beaujolais* ». L'accompagnateur note beaujolais et le candidat se met à parler davantage de ce qu'il faisait là-bas.

**-Troisième type d'interprétation**, toujours sur les mêmes prises de note pendant le même entretien et avec le même candidat : l'accompagnateur constate que les mots qu'il prend ne sont pas tant les mots que le candidat dit, que des mots qui sont en lien à la fois avec ce qu'il dit et le référentiel. En réalité, il s'aperçoit que lorsqu'il écrit le mot « *beaujolais* », il écoute le candidat mais il pense référentiel. Il imagine que le candidat après ce mot là quand il va le voir écrit, va décliner une gamme de préparations culinaires qui pourrait correspondre au niveau des connaissances et des techniques qui sont attendues dans le référentiel. L'accompagnateur, nous explique qu'il pense de deux manières différentes : il pense cuisine, il entend le cuisinier utilisait des mots du métier mais simultanément quand l'accompagnateur écrit « *beaujolais* », il pense dans le genre référentiel, validation des acquis.

Voici que cette prise de note, ce mot devient un véritable carrefour de significations. On a, à l'intérieur d'un seul mot, deux, voire trois systèmes de significations qui sont en concurrence. Et peut-être que c'est ça la validation des acquis de l'expérience. Peut-être que c'est ça, le travail des accompagnateurs, c'est parvenir dans un seul mot ou dans une phrase ou dans un seul geste professionnel dont le candidat parle, à loger plusieurs systèmes de significations différentes. C'est à dire de penser avec le même mot, dans le genre professionnel mais aussi dans le genre référentiel. C'est à dire derrière potentiellement dans le genre formateur, connaissances autrement dit des concepts scientifiques ou enseignés.

Vous voyez dans ce mot « *beaujolais* » se trouve « percuté » **les concepts quotidiens du travail et les concepts du référentiel**. Je dis bien « percuté » cela ne signifie pas qu'ils sont équivalents, c'est même tout le contraire. Il ne s'agit pas simplement de dire « *j'ai cuisiné, j'ai fais tel type de catégories de menus* ». Il va falloir que le candidat parvienne à son tour à faire le chemin que l'accompagnateur vient de faire en faisant le rapport entre le référentiel et la préparation culinaire du candidat. Le candidat va faire le chemin inverse, c'est à dire que voyant le mot « *beaujolais* » noté, il commence à faire le chemin vers le référentiel. Cette expérience que j'ai eu en Angleterre semblerait donc à avoir un intérêt pour cet accompagnateur (et donc les concepts du référentiel).

On peut parler d'un « **arène de significations** ». Un jury de validation des acquis c'est un peu comme ici : moi, j'ai des concepts, vous avez les vôtres. Ceux ne sont pas les mêmes, et pourtant il faut que l'on réussisse à s'entendre. Si on ne fait pas attention, mes concepts vont perdre en force, ils vont devenir insignifiants. Le contraire peut se produire en pensant que les concepts scientifiques contiendraient l'ensemble des concepts du monde, ce qui n'est évidemment pas vrai. Les concepts quotidiens ont leur fonction, qui

est d'agir sur le monde. Cette distinction entre **concepts quotidiens et concepts enseignés** a été proposée par le psychologue Vygotski et nous la reprenons pour décrire ce qui se passe en validation des acquis.

Je vous propose de considérer à quel point le travail d'accompagnateur est une série de gestes techniques extrêmement précis, complexes du type écrire un mot sur un papier à l'intérieur duquel se percutent, les deux directions possibles de la connaissance. Le mouvement des concepts quotidiens se déplace vers les concepts plus abstraits et en même temps le mouvement des concepts plus abstraits (ceux des référentiels, ceux qui sont enseignés), se déplace vers les concepts quotidiens.

Je pense qu'au bout de vos stylos se loge ce point carrefour qu'on nomme un « **concept potentiel** ». Un concept potentiel est un mot qui contient simultanément des significations pratiques et qui est relié à des significations abstraites. C'est au prix d'organiser cette collision là, à l'intérieur d'un mot ou d'une phrase, que, peut-être, la validation des acquis est possible. Je pense que les accompagnateurs et les jurys sont, à leur façon, les organisateurs de ce travail.

*Bernard PROT*

## Conférence

### **QUELLE ORGANISATION DES PARCOURS ET QUELS EFFETS DE L'ACCOMPAGNEMENT ? REUSSITES ET LIMITES D'EXPERIENCES COLLECTIVES D'ACCOMPAGNEMENT A LA VAE.**

*Consultant, André Chauvet Conseil*

#### **Introduction**

C'est avec beaucoup de plaisir que je viens partager avec vous quelques réflexions sur l'accompagnement dans le cadre de la VAE. J'étais venu il y a quelques mois évoquer le dispositif Point Relais Conseil qui aujourd'hui rend un service indispensable. La mise en place progressive du dispositif VAE nous amène aujourd'hui à nous interroger sur la question cruciale de l'accompagnement. Quelles en sont les caractéristiques ? Les limites ? Quelle articulation avec les autres acteurs du dispositif ? Toutes ces questions sont essentielles et sans doute ne les avons nous pas toutes anticipées.

A quel titre vais-je vous parler. En tant que professionnel de l'orientation bien sûr mais également comme consultant. Depuis plusieurs années, j'ai eu la chance de conduire plusieurs études sur des dispositifs d'orientation professionnelle ou de validation. Je ferais assez souvent référence dans mon propos au travail d'évaluation que j'ai eu l'occasion de réaliser sur l'expérimentation d'un service de conseil et d'orientation, en amont de la validation des acquis de l'expérience, au bénéfice de femmes demandeuses d'emploi.

### **Quelques précautions**

Je voudrais dès à présent préciser les limites de mes propos. Je fais référence à un ensemble d'expériences singulières à partir desquelles il serait hasardeux voire dangereux de généraliser ou de porter des jugements.

Nos certitudes ou croyances sont parfois mises en défaut par de simples observations de terrain. Je vous en livrerais quelques unes. Peut être d'ailleurs certaines de ces observations seront invalidées par vos propres expériences. Nous sommes dans un champ en construction, complexe, polémique dans lesquelles les enjeux tant individuels que collectifs sont importants. Les situations sont diverses et paradoxales.

Par ailleurs, le développement quantitatif de la VAE mais également une pression sociale très forte peuvent générer une focalisation sur les dysfonctionnements, par effet de loupe. La VAE ayant ses détracteurs, je ne souhaite pas, par mes propos alimenter les « grincheux » mais plutôt insister sur des éléments susceptibles de faciliter la prise en compte de **tous** les publics.

Je suis bien là dans une logique de témoignage. Par ailleurs, les expériences auxquelles je fais référence sont déjà anciennes (elles ont plus d'un an) ce qui dans le temps VAE est beaucoup vu la rapidité des évolutions.

### **Le plan de l'intervention**

- Reformuler quelques points de repère sur le dispositif VAE et les changements qu'il introduit dans l'appréhension de la certification
- Repérer les points de vue des bénéficiaires sur le dispositif et les obstacles objectifs et subjectifs qu'ils ont à lever
- Donner quelques exemples de pratiques de gestion de parcours et de pratiques d'accompagnement (organisation, principes et effets).

- En conclusion, préciser l'intérêt, les limites et les dérives possibles.

### **1- VAE ? Qu'est ce qui change ?**

Je ne vous ferais pas l'affront de redire ce qu'introduit le dispositif VAE mais j'insisterais sur quelques points qui m'apparaissent clés :

#### **Un changement de mode d'évaluation**

Il est nécessaire de bien percevoir le changement du paradigme d'évaluation : on part de l'expérience singulière. Cette expérience est riche, construite voire reconstruite, en partie inconsciente mais surtout différente. Le dispositif d'évaluation proposé est donc paradoxal. Ce n'est pas le produit unique, standardisé qui est attendu mais l'expérience inattendue, le « faire face » à l'évènement. En somme il s'agit de mettre en lumière de l'inattendu dont un jury va apprécier la pertinence et la valeur.

La norme sociale, c'est le référentiel. Le sujet a tout sur lui : il ne le sait pas toujours, pas encore. On rapproche des éléments singuliers, subjectifs, mobiles, de références qui visent la stabilité, la mesure, la visibilité. Il s'agit de rendre visible et argumentable des éléments fuyants, subjectifs, complexes. Cela peut être déroutant.

#### **Il n'y a pas de référentiel pour toutes les expériences.**

Or cela pose problème. L'échec, ou même la non recevabilité du dossier peuvent être vécus comme une invalidation de l'expérience singulière. Or, il est important de préciser les points suivants :

- On va prendre en considération l'expérience de la personne au regard d'une norme sociale spécifique (en l'occurrence le référentiel). Il ne s'agit donc pas d'apprécier la valeur de l'expérience de manière générale mais bien au regard de cette référence.

- En ce sens, il ne doit pas y avoir de confusion. Il ne s'agit pas d'apprécier globalement la valeur professionnelle d'une personne mais bien de mettre en rapport son expérience à un référentiel précis. Ainsi, on ne déterminera pas l'intégralité de ce que la personne est capable de faire mais surtout **ce qu'elle a eu l'occasion de faire et de réussir dans une situation donnée**. Il s'agit donc bien d'apprécier les acquis de l'expérience. Cela est très important, notamment dans les situations de refus de validation où le bénéficiaire peut parfois considérer que l'on porte un jugement sur son professionnalisme. Par ailleurs, cela pose le problème des attributions données par la structure ou l'entreprise à la personne. Un candidat peut avoir des difficultés à argumenter sur une compétence tout simplement parce qu'il n'a jamais eu l'occasion de se confronter à une situation où il fallait la mobiliser.

### **Le dispositif de validation : un acte singulier « d'exposition »**

- Une mise à la lumière de sa propre expérience
- Une acceptation de son usage possible
- Une formalisation socialement compréhensible
- Une argumentation devant un jury qui va lui attribuer une valeur.

Entendons nous bien. Symboliquement, la VAE est un acte où « je m'expose ». Je me mets en danger. Ce n'est pas un examen. Nous avons toujours mille raisons plus ou moins fondées de ne pas réussir à un examen. Là, c'est ma vie professionnelle que je donne à apprécier à des personnes que je ne connais pas : « *Et si mon expérience professionnelle ne valait rien ?* » C'est donc bien là un scénario catastrophe qu'il nous faut appréhender. La validation implique une non validation. Or, celle n'a pas la même résonance singulière qu'un échec à un concours ou à un examen puisque que je suis « *tout entier impliqué dans cette démarche* ».

## **Une argumentation socialement cadrée**

Au-delà de ces éléments, il faut bien également repérer que la démarche de VAE suppose une argumentation sociale. Il ne s'agit pas d'une appréciation au regard de normes stables mais plutôt d'une démarche de dialogue, d'échange où la qualité de l'argumentation a autant d'importance (voire plus) que la maîtrise technique en situation de travail. Et on perçoit bien sûr le risque social si la démarche débouche sur un jeu de « *faire croire* » (tout entier centré sur l'autre, le juge) et plus du tout sur la démarche réflexive, personnelle, mobilisatrice et formatrice.

## **2- Et les candidats ? Qu'en pensent-ils ?**

Nombre d'études ou d'enquêtes sur la VAE s'intéressent aux effets (une fois la démarche engagée et finalisée). Il nous semble important de nous préoccuper également du processus dès son initialisation :

A posteriori, les candidats ayant « réussi » nous parlent de « la lumière après le tunnel » et insistent sur les changements que cela a introduit dans leur parcours voire dans leur vie. Ces éléments sont bien réels, objectifs et nous avons à disposition des quantités de témoignages sur ces points. A eux seuls, ils montrent tout l'intérêt du dispositif. Mais cela étant, qu'en pensaient-ils avant de se lancer ?

## **Quelles questions ?**

Je fais référence à des personnes interrogées dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement de femmes demandeurs d'emploi<sup>1</sup>, certaines étant en situation très précaire malgré une expérience significative. (dans l'aide à domicile notamment). Leurs questions sont relativement simples.

*Etes-vous sûr que j'ai des chances de réussir ? Est-ce que je vais y arriver ?*

---

<sup>1</sup> Expérimentation d'un service de conseil et d'orientation, en amont de la validation des acquis de l'expérience, au bénéfice de femmes demandeuses d'emploi. » DGEFP/DGANPE/Retravailler

*Etes-vous sûr que cela m'aidera vraiment à trouver plus facilement du travail ?*

*Que dois je dire pour avoir des chances de réussite ?*

Si en tant qu'intervenant, formateur, accompagnant, nous pouvons être convaincus de la pertinence du dispositif VAE, l'utilisateur, lui, est plus circonspect. Une des personnes questionnée nous a dit (j'ai changé un peu le vocabulaire utilisé) mais le sens est identique :

*« C'est complexe, long, aléatoire, difficile, coûteux, et risqué. »*

Immédiatement s'est posé pour ces personnes la question du rapport entre ce qu'elles imaginaient de ce que cela pouvait leur apporter et les efforts nécessaires à accomplir.

Cette observation, pas étonnante pour des personnes à qui le dispositif paraît complexe, se retrouve aujourd'hui dans nombre de catégories de la population pour qui l'incertitude sur les gains potentiels génère un doute sur la pertinence de la démarche.

Par ailleurs le travail de formalisation de l'expérience, indispensable, condition sine qua non est parfois difficile, laborieux, démobilisateur voire carrément rejeté. *« A quoi bon décrire ce que je fais tous les jours ? Quel sens cela a expliquer comment on fait ? »*

Les effets observés à posteriori, ne doivent pas nous faire oublier, qu'au début, le dispositif est au mieux inquiétant, au pire démobilisateur. Et combien s'arrêtent au pas de la porte faute d'une vision claire des possibilités offertes et surestimant les risques et les coûts.

### **3- Quelles pratiques d'accompagnement ?**

#### **3-1 Quelles difficultés et quelles réponses ?**

Pourquoi vous parler de tout cela ? Parce que le premier souci de l'accompagnant, c'est bien l'investissement de la personne dans la

démarche. Au-delà même de l'investissement, c'était d'éviter l'abandon. Notamment et surtout si on a à disposition des éléments qui permettent de penser que la démarche peut amener des gains. Il est parfois inadapté de pousser les personnes dans une démarche coûteuse personnellement si les chances de réussite et de gains ne sont pas raisonnables. Sinon, là encore, il y a des risques de désillusion pour la personne. Mais bien sûr, l'incertitude raisonnable fait partie du dispositif et de l'engagement.

Un fois ce premier élément de pertinence travaillé, la démarche suppose donc une croyance à minima sur ses chances de réussite et les gains à en retirer. Qu'est ce qui a été mis en place dans les expérimentations que j'ai suivies ? Je ne décrirais pas dans le détail le processus mais je me focaliserais plutôt sur les objectifs clés.

- **Finaliser et donner un sens à la démarche**

Ce qui est frappant à priori, c'est l'incertitude, le doute qui mine la motivation. La fixation d'objectifs individuels précis intégrant les hypothèses de non réussite est un élément fondamental. La démarche peut être ainsi balisée et les personnes ont des points de repère. Réduire l'incertitude est une condition d'engagement.

- **S'approprier la démarche et les outils notamment le référentiel**

IL s'agit également de comprendre le vocabulaire, le processus mais également le référentiel. Tout un travail a été accompli pour que les personnes comprennent non seulement le sens de la démarche mais également les notions complexes véhiculées

- **Consolider l'expérience**

Là encore, la multiplicité des savoirs construits en situations de travail ne sont pas immédiatement transposables en langage référentiel. Ce travail d'appropriation de son expérience, de référence à des illustrations pour élucider le référentiel...tout cela va contribuer à donner plus d'assurance sur la maîtrise d'un certain nombre d'actes professionnels. Par ailleurs le choix de la modalité de certification (titre du Ministère de l'emploi, mise en

situation) rendait également plus compréhensible le travail. Et mettait moins la pression sur la maîtrise de savoirs académiques ou de concepts.

#### - **Accompagner en proximité**

Qu'est ce qui fait que ces femmes ont pu s'engager ? Plus le dispositif paraissait flou, complexe, long et aléatoire, moins elles étaient susceptibles d'être mobilisées. Toutes les personnes rencontrées ont insisté sur l'importance de l'insertion après la démarche. Cette prise en compte supposait une organisation à la fois réactive quant à la mise en place du dispositif mais également capable de faciliter la gestion de l'incertitude. Cela supposait un accompagnement régulier et très proche. C'est à dire...

- Une gestion du temps adaptée (garder le contact)
- Des informations claires, fiables, adaptées
- Une capacité à soutenir (le découragement est très rapide) et à aider dans l'identification de solutions intermédiaires et alternatives
- Une proximité relationnelle essentielle. La qualité humaine de la relation a joué très fort dans les situations où cela a fonctionné. « Un miracle » ont dit certaines femmes. Or, ce miracle était sans doute lié à une organisation sans faille permettant cette gestion de l'attente et de l'incertitude.

### **3-2 Quels effets ?**

Sans entrer dans le détail, on a pu observer des effets importants en terme de résultats :

- Taux de validation totale élevé
- Changements personnels notables et significatifs : changements professionnels avérés, mobilisation dans des démarches d'étude, reprise de confiance en soi...

### **3-3 Les raisons de ces réussites**

Qu'est ce qui fait que cela a marché ?

L'appui d'accompagnateurs prenant en compte l'état d'esprit et les craintes du public n'essayant pas de faire entrer de force les personnes dans la démarche mais tentant d'assouplir le dispositif pour le rendre non seulement accessible mais mobilisateur. Cela a supposé de leur part de :

- Réduire les risques (réels ou imaginés)
- Réduire l'incertitude
- Traduire la complexité
- Mettre en perspective et ne pas hésiter à évoquer les situations d'échec pour anticiper en imaginant des alternatives.

Un autre élément a joué fortement : l'appui du groupe.

*« Seul je suis exposé. A plusieurs, c'est moins risqué...je partage, j'amortis mes inquiétudes...je me glisse dans un « genre professionnel » qui m'étaye et me protège. Je suis moins seul. »*

#### **4- En conclusion**

Je l'ai dit en introduction, il n'est pas question d'aller au-delà du témoignage, de l'illustration. Ce qui a fonctionné dans une région n'a pas réussi dans d'autres. De nombreux facteurs interagissent. Néanmoins, quelques éléments doivent nous préoccuper si nous souhaitons tous que les personnes ne bénéficiant pas d'une reconnaissance sociale puissent accéder à la certification. Le dispositif, quelle qu'en soit la pertinence, peut inquiéter. Il s'agit donc bien de travailler de manière très concrète sur la finalité et les gains associés. La question « Pour quoi faire » revient très régulièrement dans les séances d'information sur la VAE, que ce soit en entreprise ou ailleurs.

Ce travail de finalisation sera d'autant plus efficace qu'il sera étayé par un appui méthodologique structurant. C'est bien là le travail de l'accompagnateur. Mais on perçoit bien vite les limites et les questions ?

- Jusqu'où va aller le professionnel qui accompagne dans sa volonté d'amener à la réussite ?

- Un dispositif de consolidation, n'est ce pas plus de la formation que de la VAE ?
- A force de travailler sur l'argumentation, n'y a t-il pas le risque de la mise en scène, du « boniment ».

On observe déjà quelques dérives en terme de posture professionnelle notamment quand il s'agit d'aider les personnes à mettre en mots voire scénariser leur expérience. C'est que la pression est importante.

Mais nous savons tous que toute démarche collective d'évaluation à ce niveau de généralisation présente des limites et des biais. L'équité est un objectif qu'il ne faut pas perdre de vue. Sur ce plan, l'accompagnement peut être un merveilleux appui pour des personnes qui vont « recoller » avec leurs expériences et en percevoir la richesse singulière. Il nous faut aussi en garantir une éthique. Mais je sais que vous y employez déjà.

*André Chauvet*

# Conférence

## **L'ACCOMPAGNEMENT EN VALIDATION DES ACQUIS COMME PROCESSUS FORMATEUR DE L'EXPÉRIENCE**

*L'expérience est quelque chose dont on sort soi-même transformé.*

Michel Foucault<sup>2</sup>.

*Alex LAINE*

*Accompagnateur VAE , CREPS Poitou*

Je soutiendrai l'idée suivante : dans la démarche d'accompagnement d'un candidat à la validation des acquis, l'expérience sort profondément transformée, augmentée. Plus encore, c'est la compétence et le « pouvoir d'agir » (Yves Clot, 2001) du professionnel - y compris s'il s'agit d'un bénévole- qui sont modifiés. On tient là un paradoxe<sup>3</sup> -. La validation des acquis de l'expérience repose en effet sur la certitude que l'expérience que le candidat a préalablement acquise a été source d'acquisition de « connaissances, aptitudes et compétences.<sup>4</sup>» Il devrait donc simplement suffire de rendre compte de cette expérience, sans la modifier, pour justifier la validation. Et voilà que, d'autre part, on nous dit que cette même expérience est transformée par le processus de production accompagnée du dossier de demande de validation. En guide

<sup>2</sup> Foucault Michel, entretien avec D. Trombadori, *Il Contributo*, 4<sup>ème</sup> année, n° 1 janvier-mars 1980 publié dans Michel Foucault, *Dits et écrits IV*, Gallimard, 1994, texte n° 281.

<sup>3</sup> Le paradoxe n'est pas signe d'échec, de défaillance ou d'erreur, mais plutôt de la complexité du réel et de la pensée qui ne se laissent jamais enfermer dans des éléments simples.

<sup>4</sup> Ce sont les termes de la loi du 17 janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience.

de premier argument, sans prétendre épuiser la question, je dirai que le paradoxe se réduit si l'on considère que l'expérience – celle que j'appelle « expérience première<sup>5</sup> » est d'abord opaque aux yeux du sujet dont elle est pourtant l'expérience.

Cette opacité est le fait de plusieurs facteurs. L'oubli pour commencer : on ne se souvient pas de tout ce que l'on a fait (ce qui explique que la production d'un dossier de validation des acquis repose très largement sur la mémoire.) Ensuite la méconnaissance des acquis de sa propre expérience, est le lot de tout un chacun. On sait à la rigueur qu'on a fait telle expérience globale, qu'on a rempli telle fonction à tel moment. Mais on sait moins en quels « gestes » professionnels précis cette expérience a consisté. Et l'on méconnaît davantage encore les « connaissances, aptitudes et compétences » que l'on a pourtant mises en œuvre à travers ces gestes professionnels précis. L'identification de ces « acquis de l'expérience » suppose un travail de retour réflexif et d'analyse de l'action – un « travail sur le travail ou travail au carré » (Yves Clot) - que l'on n'a pas l'habitude de faire spontanément et qui est précisément l'objet de l'accompagnement en VAE.

Pour tenter d'aller plus loin dans la démonstration, je commencerai par définir la démarche d'accompagnement que je mets en œuvre, en m'appuyant sur des exemples concrets et m'efforçant de les analyser pour en faire apparaître les fonctions. Justement à titre d'exemples, je commencerai par me référer à deux témoignages. Comme je leur demandais, à l'issue de l'accompagnement et avant que le jury n'ait étudié leurs dossiers, quels effets ce « travail sur le travail » avait pu produire pour elles, voici ce que deux candidates ont déclaré. La

---

<sup>5</sup> Sur tous ces points on pourra se reporter à ma prochaine publication : *VAE ; quand l'expérience se fait savoir*, éditions Erès, septembre 2005.

première a dit : « *Je ne sais pas si j'obtiendrai les épreuves que je demande en validation. Mais ce dont je suis sûre, c'est que si je les obtiens, je serai beaucoup plus fière que si je les avais obtenues par la voie de l'examen, à l'issue d'une formation. Dans le premier cas j'aurais davantage le sentiment d'avoir réussi grâce à mon mérite personnel, dans le second je penserais avoir réussi en "recrachant" des connaissances qui me sont extérieures !* » La seconde, qui visait un diplôme d'animation en direction d'un public de personnes âgées a formulé les choses en ces termes : « *Depuis que j'ai suivi cette méthode de construction du dossier VAE, je ne travaille plus de la même manière ; quand j'anime un atelier, je regarde ce que je fais. Et je me sers de la méthode d'analyse de l'activité comme moyen d'évaluation en demandant aux personnes âgées, au terme de l'exercice, comment elles ont fait pour arriver aux résultats qu'elles ont atteints.* »

Je me propose de partir de ces deux témoignages pour procéder sur le mode du « flash back », c'est-à-dire en remontant vers ce qui a précédé et conduit ces candidates à ces conclusions.

### **I/ UNE DÉMARCHE MÉTHODIQUE D'ACCOMPAGNEMENT.**

Je me réfère ici à la méthode d'accompagnement qui a été adoptée par le ministère de la Jeunesse et des Sports pour les diplômes relevant de sa compétence. La démarche d'accompagnement peut être adressée à un seul individu ou réalisée en groupe. Pour ma part j'ai l'expérience des deux modalités du travail et je trouve beaucoup d'avantages à l'accompagnement collectif (par petits groupes de 4 à 5 participants qui, le plus souvent, visent l'obtention du même diplôme.) Mais dans tous les cas, lorsque débute un accompagnement je vérifie que la demande des candidats a bien obtenu un avis de recevabilité favorable. Cela revient à

m'assurer qu'ils remplissent bien les conditions requises pour déposer un dossier de validation : posséder une expérience de 36 mois et au moins 2400 heures de pratique professionnelle salariée, non salariée ou bénévole, en rapport directe avec le métier correspondant au diplôme visé. Faute de quoi, le risque couru serait d'entreprendre un travail de 6 mis en moyenne, pour rien.

### **1/ Le contrat**<sup>6</sup>.

Comme son nom l'indique, il s'agit d'une étape d'engagement mutuel sur un ensemble de clauses déontologiques et méthodologiques.

Dans son contenu, le contrat peut varier relativement d'un candidat ou d'un groupe de candidats à l'autre : les demandeurs de validation sont invités à proposer des dispositions destinées à y figurer. Dans la pratique, les règles contractuelles viennent en quasi totalité des accompagnateurs. Ce qui n'empêche pas qu'elles soient discutées, soumises à l'assentiment explicite des candidats et susceptibles d'être rappelées par eux en cas de manquement. Un certain nombre de ces clauses ne sont d'ailleurs pas négociables : celles qui sont la traduction directe des textes réglementaires – par exemple le caractère personnel et volontaire<sup>7</sup> de la demande de validation du candidat - et celles qui tiennent à la méthode d'accompagnement qui sera suivie.

Plus précisément l'engagement contractuel s'établit sur les dispositions suivantes :

---

<sup>6</sup> Sur la question du contrat on peut se reporter à mon livre, *Faire de sa vie une histoire*, Desclée de Brouwer, 1998, chapitre 10.

<sup>7</sup> Le contrat remplit plusieurs fonctions dont celle qui consiste à prolonger et réactiver le caractère de choix et de décision individuelle d'entreprendre une démarche de validation. De ce point de vue, il s'inscrit dans la ligne ouverte par l'article 141 de la loi du 17 janvier 2002 qui rappelle que cette démarche ne saurait avoir lieu sans le consentement du candidat.

- *les intentions poursuivies.* L'accompagnement vise à aider le candidat dans le "montage" de son dossier en lui fournissant une méthode de travail. L'objectif visé est celui de l'acquisition par le candidat d'une méthode d'analyse descriptive de son activité.
- *les rôles respectifs de l'accompagnateur et de l'accompagné.* L'accompagnateur ne se substitue pas au demandeur dans la rédaction du dossier, il n'intervient pas sur le contenu mais sur la seule méthode par questionnement, demande de précision;
- *la durée de l'accompagnement :* pour que l'accompagnateur ne se substitue pas au candidat, l'accompagnement ne portera que sur une partie des activités et compétences visées. La durée moyenne prévue par les textes du ministère de la Jeunesse et des Sports<sup>8</sup>, est de 6 à 8 heures, en admettant des variations d'un individu à l'autre. Ce qui a pour conséquence que le candidat devra travailler seul. On voit ici que l'accompagnement collectif offre un gain de temps : un groupe de quatre candidats apporte un volume de 32 heures, ce qui est conséquent. Car pendant que l'on travaille sur le récit de pratique de l'un, les autres, ne serait-ce qu'en écoutant, apprennent beaucoup pour leur propre compte. Au-delà de la session d'accompagnement collectif, chaque candidat se verra proposé un suivi individuel par courriel ou courrier postal.
- *l'engagement du demandeur dans la démarche V.A.E. et dans l'accompagnement* repose sur son *volontariat*. On s'efforce de vérifier que le candidat n'est pas "poussé" par un tiers vers cette démarche sans en être véritablement désireux;

---

<sup>8</sup> Instruction Jeunesse et sports du 6 novembre 2002. Bientôt, cette durée insuffisante va être augmentée et se situer entre 10 et 14 h.

- *la propriété*<sup>9</sup> *des documents écrits et la confidentialité des propos oraux*. Le demandeur de validation est le propriétaire exclusif des écrits qu'il a réalisés et l'accompagnateur s'engage à ne rien transmettre à l'extérieur des propos qu'il aura recueillis dans le cadre de l'accompagnement. Cette clause a pour corollaire la séparation stricte entre « fonction accompagnement » et « fonction jury .» Pour les candidats qu'il a accompagnés, l'accompagnateur ne fera pas partie du jury.

En situation de travail collectif et au-delà du seul accompagnateur, la confidentialité et la propriété s'imposent aussi à tous les autres participants;

- *la « gestion » par chacun de son implication*. Le demandeur fournit les données sur lesquelles va porter la démarche. C'est le récit de ses expériences et, à l'intérieur de chaque expérience, la description de ses activités, qui en constituent "la matière première". C'est donc un travail d'implication personnelle. A ce titre, le demandeur gère lui-même son propre degré d'implication, il décide du point jusqu'où il va aller dans les informations qu'il va donner sur son activité et parfois sur sa vie personnelle. Le simple fait de décrire ses pratiques met en jeu son identité professionnelle. Et ce n'est déjà pas rien. Mais en outre, chaque sujet étant une totalité, il n'est pas rare que lorsqu'on tire le fil de la vie professionnelle, la bobine de la vie personnelle commence de se dérouler.
- *L'écoute non-jugeante des personnes*. Si l'on ne manque jamais d'évaluer les récits d'expérience sur lesquels va porter le travail - en particulier en s'efforçant de repérer le lien entre le contenu du récit et les textes du diplôme demandé en validation -, on se garde bien

---

<sup>9</sup> Cette clause vient évidemment questionner la pratique de la référence à des exemples de descriptions de leurs activités faites par des candidats au cours de l'accompagnement. Tous les propos rapportés ici, le sont avec l'accord explicite de leurs auteurs.

de porter le moindre jugement de valeur sur la personne du narrateur.

Dans tout ce qui précède, on voit que la fonction majeure du contrat est de traiter la question des relations de pouvoir, de dépendance et d'autonomie qui vont s'établir entre les participants et les accompagnateurs à travers la préparation du dossier de validation.

***Autres éléments qui sont parties intégrantes du contrat :***

- Les différentes étapes de la méthode d'accompagnement qui sera suivie sont présentées lors de cette phase d'engagement et font partie du contrat. Il s'agit là d'un minimum, on voit mal en effet comment les candidats pourraient en quelque sorte souscrire un engagement dans un processus dont le contenu ne leur serait pas connu.
- Font aussi partie du contrat l'ensemble des textes du diplôme demandé en validation : description des épreuves, référentiel de compétences, guide de lecture quand il y en a un. Ce sont tous ces textes avec lesquels le candidat va devoir « dialoguer » au cours du montage de son dossier. Ce qui se traduit par une sorte de mouvement continu d'allers et de retours entre le contenu des textes et l'expérience du demandeur de validation afin de vérifier ce qui, dans la seconde, correspond à ce que les premiers exigent.

## **2/ Le premier entretien : « retour sur parcours » pour y choisir les expériences pertinentes.**

Après que le contrat a été passé je donne toujours aux candidats des consignes de travail préparatoires à l'étape suivante : l'entretien de « *retour sur parcours* ». Comme son nom l'indique, ce premier entretien a pour objet de revenir sur l'ensemble de l'itinéraire du demandeur de validation. Il s'agit d'abord de recenser les expériences qui sont les siennes pour ensuite identifier celles qui mériteront d'avoir une place dans le dossier parce qu'elles contiennent les activités représentatives des « compétences, connaissances et aptitudes » requises par les épreuves demandées en validation. Les épreuves en question ont déjà été sélectionnées par le candidat et indiquées dans la première partie de son dossier<sup>10</sup>. Le choix des expériences qui va s'effectuer maintenant est capital parce que les activités qui seront retenues et décrites dans le dossier vont constituer l'élément principal sur lequel les membres du jury vont se fonder pour prendre leur décision.

Au moment de donner ces consignes, je commence par rappeler l'intention poursuivie par cette étape de la démarche : identifier les expériences et les activités qui seront retenues pour faire montre des compétences requises par les parties du diplôme demandées. Pour espérer atteindre ce but, une lecture serrée des textes qui définissent les épreuves du diplôme est indispensable. Elle seule permet en effet

---

<sup>10</sup> Initialement dans le cadre de la validation des acquis professionnels, le choix opéré au cours de cet entretien ne se limitait pas aux activités décrites dans le dossier, il concernait également les unités ou épreuves demandées en validation par le candidat. Avec la validation des acquis de l'expérience, la donne a changé et le choix des épreuves dont le candidat demande la validation se fait en amont de l'accompagnement.

d'identifier et d'expliciter les exigences requises par le jury. On procédera donc à cette lecture au cours de cette première étape.

Je reviens alors sur les termes qui spécifient les différentes phases du dispositif de ce premier entretien :

- présentation orale par la personne accompagnée de son parcours de formation, de profession et d'activité bénévole ;
- écoute de ce récit par l'accompagnateur et par le groupe – si groupe il y a ;
- retour sur les expériences évoquées dont on peut supposer qu'elles recèlent les compétences requises afin d'identifier ensemble les activités en quoi consistent ces expériences, vérifier leur lien avec « le contenu du diplôme » - c'est-à-dire avec le métier – et, finalement, choisir de les faire figurer ou non dans le dossier.

Je propose enfin aux participants de préparer le « retour sur parcours » en évoquant plusieurs techniques possibles et, pour certaines, non exclusives les unes des autres.

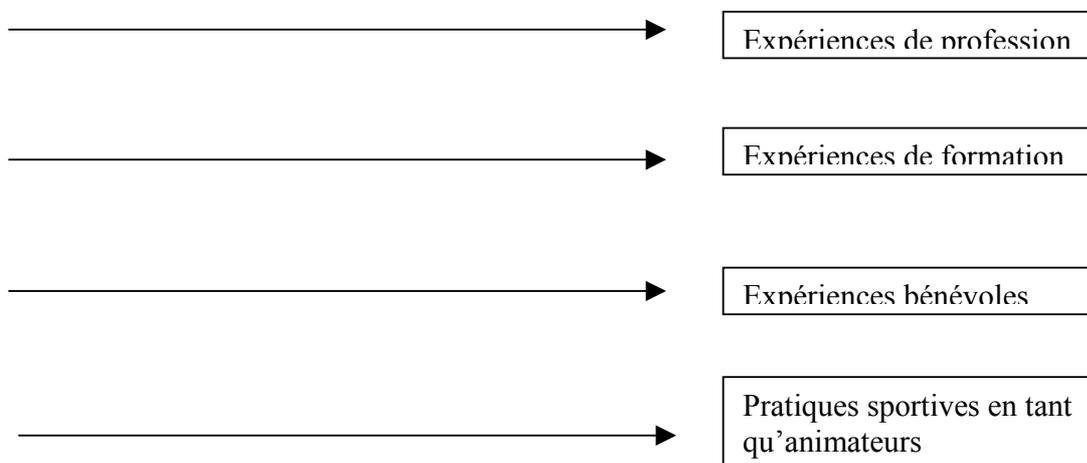
- Première possibilité : le candidat part de son curriculum vitæ et présente oralement son parcours sur cette base.  
Cette méthode n'est pas la meilleure, et par conséquent n'est pas la plus vivement recommandée. Car le curriculum vitæ est toujours une sélection des expériences opérée en fonction d'une cible professionnelle précise. Comme tel, il fournit une image trop partielle de ce que le candidat a réalisé. Cela n'empêche pas certains sujets accompagnés d'y avoir recours parce qu'ils ne parviennent pas à procéder autrement.

- Seconde possibilité : *les lieux de mémoire*. Le candidat prépare la présentation orale de son parcours en « entrant dans son histoire par la géographie ». Autrement dit, il lui est proposé d'inventorier ses expériences en recensant les lieux où il a habité, voire seulement séjourné. Puis, pour chacun de ces lieux – ville ou quartier, selon l'amplitude et la fréquence de la mobilité géographique qui caractérise son parcours – il note les expériences de profession, d'activité bénévole et même de formation qui ont été les siennes.

L'espace est un repère plus concret que le temps, sans doute est-ce la raison pour laquelle on en a davantage la mémoire. Alors que l'on ne sait plus très bien quand, ni sur quelle durée telle expérience s'est déroulée, on se souvient parfaitement du lieu de son déroulement. L'autre intérêt pédagogique de ce support préparatoire à l'exposé, c'est que, à la différence du curriculum vitæ, il ouvre plus largement la perspective. Le candidat qui échappe alors aux cadres stricts du curriculum vitæ, n'hésite pas à mentionner des expériences dont le lien avec le professionnel n'est pas à ses yeux évident et qui, pourtant, peuvent s'avérer pertinentes, par exemple une pratique bénévole d'encadrement sportif.

- Troisième modalité de préparation du travail : les flèches du temps. Il s'agit de noter sur trois ou quatre flèches du temps, correspondant chacune à un domaine d'activité, les dates des expériences réalisées. Cette modalité de préparation peut tout à fait se pratiquer à la suite du support précédent – l'entrée par la

géographie – et comme une manière de la compléter et de la réorganiser en fonction du temps.



Les expériences de formation en tant que telles ne font pas partie des éléments sur lesquels va porter le travail de description et d'analyse des activités figurant dans la seconde partie du dossier et destinées à fournir au jury les données principales pour sa décision. Néanmoins, elles sont prises en compte ici pour au moins deux raisons. D'abord elles sont utiles au groupe et/ou à l'accompagnateur dans une perspective de connaissance plus complète des uns et des autres. Ensuite, et du strict point de vue du dossier de validation, si elles ne sont pas décisives, ces expériences de formation ne sont pas entièrement négligeables. Elles viennent parfois compléter et conforter des compétences mises en œuvre dans l'action. Comme telles elles ne laissent jamais le jury totalement indifférent. On ne saurait oublier que si le jury se fonde surtout sur la description des activités réalisées par le candidat, il procède aussi par « faisceau d'indices », incluant la formation, et qui lui permettent de se donner une image globale du candidat. De sorte que, même si la référence aux formations est plutôt l'objet de la première partie du dossier, le candidat peut y revenir dans

la seconde partie, notamment dans sa lettre de motivation à laquelle il peut joindre un curriculum vitæ.

Une fois le travail de préparation réalisé, chaque candidat (à tour de rôle si l'on travaille en groupe) fait le récit de son parcours en prenant appui sur les documents qu'il a élaborés. Son récit fait l'objet d'une écoute attentive de ma part (et de la part des autres candidats, si la démarche est collective.) Cette écoute se prolonge par un questionnement destiné à savoir, pour chaque expérience apparemment intéressante en regard du diplôme visé, si elle mérite d'être retenue. Ce questionnement sera précisé plus loin (§ 3.2.)

### **3/ Fonctions du « retour sur parcours. »**

Ce travail produit au moins trois effets qui méritent qu'on s'y arrête.

#### ***3. 1. L'activation de la mémoire et le rappel des expériences oubliées***

On constate en effet que, pour ce qui est des expériences et activités faites auparavant, il y a de l'oubli. La première fonction du « retour sur parcours » est précisément de l'ordre du rappel, de la remémoration. Surtout lorsqu'il a lieu en groupe. Les cas alors ne manquent pas où les récits font « écho » les uns aux autres, où tel récit qui mentionne une expérience, amène un de ceux qui écoutent à se souvenir d'une expérience voisine, faite par ses soins, et initialement oubliée.

« Le plus souvent , si je me souviens, c'est que les autres m'incitent à me souvenir, que leur mémoire vient au secours de la mienne, que la mienne s'appuie sur la leur<sup>11</sup>. »

Au bout du compte, chaque sujet aboutit à une représentation de son parcours qui est plus complète que celle qu'il avait au départ. Cet

---

<sup>11</sup> Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, première édition Librairie Alcan, Paris 1925, seconde édition Albin Michel, 1994, avant-propos p. VI de l'édition Albin Michel.

accroissement est sans doute d'abord quantitatif, mais il n'est pas négligeable.

### ***3.2. La sélection des activités représentatives des compétences à la fois acquises et requises***

La seconde fonction de l'entretien de « retour sur parcours » tient à une première sélection des activités qui vont figurer dans le dossier et en constituent l'élément central. Il s'agit là d'un vrai travail d'écoute active qui consiste à faire des hypothèses sur les liens probables entre les expériences faites par le candidat et les compétences requises par les textes du diplôme. Cela se traduit pratiquement par un premier questionnement sur chaque expérience mentionnée – le plus souvent une expérience correspond à un poste, une fonction – dont l'accompagnateur et/ou le groupe suspectent qu'elle peut contenir des pratiques qui, pour partie, mettent en œuvre les compétences exigées par les épreuves visées en validation. Ce premier questionnement permet de savoir si l'expérience considérée mérite d'être retenue pour le travail d'analyse plus approfondie de ses liens avec les compétences requises ; travail qui fera l'objet des entretiens de la phase suivante. Mais pour l'heure, on procède à une première investigation qui consiste à questionner le narrateur afin de vérifier si l'expérience qu'il mentionne comporte des activités et des tâches correspondant globalement aux compétences requises. Il reste que le choix opéré ici, n'a rien de définitif : on est parfois conduit à abandonner une activité préalablement choisie et que le travail ultérieur d'analyse révélera inadaptée.

### **3.3. Faire de ses diverses expériences un parcours relativement structuré.**

Le « retour sur parcours » remplit une troisième fonction. Elle procède d'un relatif recul par rapport à la sélection d'activités visées dans cette première étape. Mais elle ne manque pas d'intérêt dans la perspective du rapport que le sujet entretient à sa propre identité professionnelle. J'ai très souvent observé ce phénomène qui s'apparente à ce qui se déroule dans une session « histoires de vie<sup>12</sup> » : la narration, puis le travail de questionnement et de retour réflexif sur le récit initial, font apparaître des cohérences, des liens, des lignes de force de l'ordre de la professionnalité, qui n'apparaissaient pas toujours initialement aux yeux du narrateur lui-même.

Cette fonction d'intégration de son parcours s'accompagne toujours d'un effet de *revalorisation* et de *donation de sens* à l'expérience. Tant que le sujet garde de ce qu'il a fait par le passé la représentation d'une suite éclatée d'activités sans lien entre elles, il lui associe un sentiment d'errance, d'incohérence dévalorisante où ce qui a été réalisé hier est vécu comme étant de peu d'intérêt pour ce qui est entrepris aujourd'hui.

### **5/ L'entretien d'analyse descriptive de l'activité.**

Cette troisième étape de la démarche consiste en ce que chaque candidat présente – après l'avoir préparée – la description détaillée des tâches et opérations mises en œuvre au cours de l'activité préalablement retenue.

Tout le travail de l'accompagnateur (et celui du groupe lorsque l'accompagnement est collectif) revient à questionner le narrateur pour qu'il retrouve le détail précis des actes professionnels – y compris

---

<sup>12</sup> Sur ce point, on pourra se reporter à mon livre, *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, chapitres 13 et 14.

mentaux (représentations, dialogues intérieurs, décisions d'agir, etc.) – qu'il a posés à ce moment là.

La méthode de questionnement et de conduite de l'échange est à la fois empruntée à *l'entretien d'explicitation* de Pierre Vermersch<sup>13</sup> et à la *clinique de l'activité* de Yves Clot<sup>14</sup>.

Pour caractériser ce qui s'opère dans cet entretien, on peut dire qu'il procède du passage d'une représentation de l'expérience à une autre, voire du passage d'une expérience à une autre.

### **5.1./ Passer de l'activité prescrite à l'activité réelle.**

Lorsque l'on est invité à dire son activité et son expérience, ce que l'on énonce le plus spontanément c'est *l'activité prescrite*, c'est-à-dire sa fiche de poste ou, plus généralement, ce que l'on doit faire en la circonstance : les procédures établies, les savoirs et les savoir-faire qui ont fait leurs preuves en la matière. Mais on sait bien que l'activité réelle – ce que l'on fait réellement - ne coïncide jamais exactement avec ce qui est prescrit – ce que l'on doit faire -. Pour illustrer cette idée, voici un exemple tiré d'un entretien mené avec un éducateur sportif – Louis - en vélo tout terrain (V.T.T.)

---

<sup>13</sup> Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Editions sociales françaises, Paris, 1994, 1ère Edition.

<sup>14</sup> Clot Yves,

- *La fonction psychologique du travail*, Presses universitaires de France, Paris, 1ère édition 1999, seconde édition 2000.
- (sous la direction de) numéro 146 de la revue Education Permanente, 2001, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*.

Louis : « Le jeudi matin j'accueille à 9 heures le groupe de 10 stagiaires. Je suis en charge de les équiper, je leur donne un vélo adapté, un sac à dos (car on part pour deux jours et il leur faut emporter des affaires), et une carte puisque l'objectif est la découverte. Tout cela prend du temps, environ 40 minutes. »

- A.L. : « Tu leur donnes un vélo adapté... comment tu fais ? »

- Louis : « Ben, je regarde leur taille, en particulier par rapport à moi et en fonction de l'écart – s'il y a écart -, je leur donne un vélo de taille au-dessus ou au-dessous du mien...Tout cela prend 40 minutes, au bout de quoi je fais un deuxième accueil : je procède au réglage du matériel. »

- A.L. : « Tu procèdes au réglage du matériel...tu fais comment ? »

- Louis : « Ben , je règle la hauteur de selle...Je donne une indication : "Vous montez sur votre vélo et, tout en étant assis sur la selle, vous devez avoir les pointes des pieds qui atteignent le sol."

Puis je les regroupe avec un peu de difficulté, car ils en profitent pour faire un tour, ce qui n'était pas prévu à l'origine. Ensuite je leur indique le bon réglage du casque : un doigt seulement doit pouvoir être passé entre le menton et la lanière, une fois le casque serré. Pour ça, je fais une démonstration avec mon propre casque que je règle. Avant, je donnais seulement la consigne, et il y avait 6 casques sur 10 qui étaient mal réglés. Mais là je fais la démonstration.

Je suis malgré tout obligé de régler le casque d'une demoiselle dont le casque est de travers...ça m'énerve...C'est rare d'avoir une demoiselle

dans les groupes de promenade en VTT ...je lui demande son prénom et je lui règle son casque. »

- A.L. : « Quand tu dis que tu fais la démonstration pour le réglage de la lanière du casque, tu fais quoi ? »

- Louis : « Je me place face à eux, de profil pour qu'ils voient l'attache du casque, et je fais le réglage en mettant un doigt entre la lanière et la peau. »

Je sais déjà qu'il y a de la compétence – au moins potentielle – à l'œuvre. Compétence à accueillir un groupe de pratiquants du VTT en veillant aux questions de sécurité et à l'adaptation du matériel aux caractéristiques des individus présents.

Mais je ne peux le savoir qu'à la condition de poser de manière réitérée la question : « quand tu fais cela, tu fais quoi précisément ? » C'est ce qui permet de dépasser le niveau de l'activité prescrite telle qu'elle se donne dans la formulation initiale : « Le jeudi matin j'accueille à 9 heures le groupe de 10 stagiaires. Je suis en charge de les équiper, je leur donne un vélo adapté... »

*5.2./ Passer de l'activité réelle au « réel de l'activité<sup>15</sup> » jusqu'à ouvrir des « zones de développement potentiel<sup>16</sup>.»*

L'activité réelle est certainement faite de tout ce que le travailleur opère, met effectivement en œuvre. Elle ne s'y réduit pas. Elle est aussi faite de tout ce qu'il ne fait pas, tout ce qu'il a pu faire par le passé ou

<sup>15</sup> Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, P.U.F., 2000.

<sup>16</sup> Vygotski, cité par Yves Clot dans *Le travail sans l'homme*, La Découverte/poche, 1995, pp. 34-39 et 171 ssq.

tout ce qu'il aurait pu faire, et qu'il choisit (ou qu'il est contraint) d'écarter au moment où il agit. « Là encore, le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. » (Yves Clot, 2000<sup>17</sup>.) Dans l'accompagnement, surtout l'accompagnement collectif, lorsque cette dimension du « travail empêché » (Yves Clot), ou non réalisé, émerge ; cela produit des effets non négligeables sur le développement du pouvoir d'agir dans l'avenir.

### ***L'actualisation d'un travail initialement empêché.***

L'exemple de ce qui s'est passé entre - Sylvie et Sandrine - deux candidates au B.E.A.T.E.P., spécialité « Activités sociales/ vie locale », option « enfance-jeunesse », au cours d'un accompagnement collectif, permet d'appréhender précisément ce dont il est question. Il s'agit d'un moment d'explicitation au cours duquel Sylvie décrivait une activité d'organisation et d'encadrement d'un centre de loisirs sans hébergement du mercredi pour des enfants de l'école primaire. Elle expliquait qu'elle avait du mal à prévoir et à préparer les activités parce qu'elle ne savait pas à l'avance le nombre d'enfants qui lui seraient confiés. Sandrine, qui l'écoutait, l'interrompt et lui dit : « pourquoi ne demandes-tu pas aux parents d'inscrire leurs enfants quelques jours auparavant ? C'est ce que je fais, moi. » Sylvie répondit alors que précisément les parents utilisent le centre de loisirs comme une garderie disponible à tout instant le mercredi, ce qui lui est pénible dans son travail. Et elle ajouta qu'elle avait pensé à cette inscription préalable, mais qu'elle y avait renoncé pour deux raisons liées entre elles. D'une part l'attente des parents de voir le centre remplir la fonction de garderie disponible immédiatement,

---

<sup>17</sup> Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, P.U.F., 2000, p. 119.

hors de toute prévision. D'autre part les conseils de la personne à laquelle elle succède dans cette fonction. En repensant aux difficultés que cela a suscitées dans son activité, elle dit qu'elle va reconsidérer les choses et tenter de mettre en place un système d'inscription préalable.

Cet échange retient toute mon attention. D'abord parce que s'y opère une réflexion sur ce qui, dans l'activité de la première narratrice, est empêché – l'organisation prévisionnelle -. Ensuite parce que la confrontation avec l'autre narratrice, celle dont l'expérience est à la fois voisine et différente, conduit la première à ouvrir le champ de son activité possible, à découvrir une « zone de développement potentiel » (Clot, 1995<sup>18</sup>.) Au cours des sessions ultérieures, on a d'ailleurs su que Sylvie avait effectivement mis en œuvre ce qui lui avait été initialement déconseillé. Cette ouverture vers une nouvelle pratique a été rendue possible par la situation de confrontation entre pairs : je ne me serais certainement pas permis de faire cette remarque. Et probablement, si je m'y étais risqué, elle n'aurait pas été entendue. On découvre certainement ici un avantage manifeste de l'accompagnement collectif.

Je dois ajouter que le travail empêché ne se limite pas à ce à quoi le sujet agissant a dû renoncer sous l'effet d'une contrainte externe. Il comprend aussi les cas où, de son propre chef, par exemple parce qu'il le juge inefficace, il décide de ne pas recourir à telle ou telle modalité d'action envisagée initialement.

5.3./ *Passer des « concepts quotidiens » aux « concepts scientifiques<sup>19</sup> ».*

<sup>18</sup> Yves Clot, *Le travail sans l'homme*, La découverte/poche, 1995, pp. 3439 et 171 ssq.

<sup>19</sup> Lev Vygotski, *Pensée et langage*, éditions La dispute, Paris, 1997.

Une autre dimension de la transformation de l'expérience du sujet au cours de l'accompagnement mérite d'être soulignée en raison de son importance. Il s'agit de l'activité de « traduction » (ou de mise en relation) des mots dans lesquels le candidat énonce ce qu'il a fait, avec les termes dans lesquels les textes (programme de formation, arrêté des épreuves, référentiels de compétences, guides de lectures) définissent les compétences, les savoirs et les savoir-faire requis par la certification attendue.

C'est là d'ailleurs l'essentiel du travail que doit effectuer le jury : identifier dans ce que le candidat décrit, la présence des compétences requises par le diplôme.

Un exemple.

*Où il est question du rapport, socialement déterminé, que l'on entretient au corps.*

Il s'agit d'une candidate au Brevet d'État d'éducateur sportif en Activités physiques pour tous (B.E.E.S.A.P.T.) avec laquelle j'ai travaillé dans le cadre d'un accompagnement individuel. La partie « spécifique » de l'examen permettant d'obtenir le diplôme comporte une épreuve destinée à vérifier la capacité des candidats à analyser les activités physiques pour tous, en les situant dans l'environnement économique et social qui est le leur. Cette épreuve n'est pas la plus facile. La candidate avait choisi, parmi d'autres activités, de décrire une séance de gymnastique dans un cours de gymnastique volontaire (G.V.) qu'elle donnait à des personnes retraitées issues du monde rural. Elle raconte ce qu'elle fait et fait faire, en précisant qu'elle s'est donnée comme objectif la prise de conscience, par chaque participant, de son propre

corps et de celui d'autrui. A cette fin elle propose à ses « élèves » de se tenir debout , par deux, face à face et d'entrer en contact avec le corps de l'autre en plaçant les paumes de ses mains contre celles du vis à vis. Elle précise alors qu'elle fait disposer entre chacune des deux mains en contact une balle de tennis. Je lui demande alors ce qui l'a conduite recourir à ces balles de tennis. Elle répond que c'est pour avoir, plusieurs fois par le passé, remarqué que ces publics de ruraux âgés – anciens agriculteurs pour l'essentiel – ne sont pas à l'aise avec le contact corporel direct ; les balles de tennis permettant d'introduire une médiation tout en préservant les objectifs de rencontre avec le corps d'autrui. Je lui demande si elle sait pourquoi ces personnes ont ce type d'attitude. Elle parle alors d'un effet de génération et surtout du poids du monde agricole où le corps est un instrument de travail et pas un lieu où s'éprouve la sensualité.

J'ai certainement ici été au-delà de ce que le contrat et les textes m'assignaient comme limites en sortant du strict rôle d'accompagnateur pour redevenir formateur en sciences humaines. Je lui ai demandé si elle connaissait le concept « d'habitus » - cette « histoire incorporée » ou « faite nature » comme disait Pierre Bourdieu, qui détermine de

l'intérieur des personnes leurs manières d'agir, de penser, de percevoir et leurs « techniques du corps », tout en laissant entier leur sentiment d'être libres.

Elle ne connaissait pas. Je lui ai apporté un des ouvrages de Pierre Bourdieu où il est fortement question d'habitus et en particulier du point de vue du rapport au corps - *La distinction* (éditions de minuit, 1979) – et elle a copié quelques définitions représentatives du phénomène qu'elle avait observé.

Je suis convaincu qu'au moment où elle peut formuler et concevoir dans des outils théoriques de portée universelle, ce qu'elle avait d'abord saisi de façon empirique et intuitive, elle fait – professionnellement parlant – un « bond » qualitatif considérable. Car elle comprend que tous les publics – pas seulement les aînés ruraux – sont porteurs d'un habitus, d'un rapport à leur corps, socialement et culturellement déterminé et déterminant de leurs pratiques physiques. Elle comprend – comme elle me le dira – qu'elle doit désormais s'efforcer pour chaque public rencontré d'identifier les valeurs, représentations et habitudes corporelles ; et en tenir compte dans sa démarche pédagogique.

« Toute la difficulté est de passer d'un fonctionnement automatique mais local, adapté aux quelques situations que l'apprenant a l'habitude de traiter, à une mobilisation plus large de procédures de pensée intégrées dans des stratégies gérées consciemment. » (André Giordan<sup>20</sup>.)

### **III/ DES LIMITES, MALGRE TOUT.**

A travers ce qui précède on comprend que le processus d'accompagnement (individuel ou en groupe) en validation des acquis est une authentique démarche de formation. Pour être plus précis encore, c'est un processus d'autoformation, puisqu'il porte, non pas tant sur des savoirs extérieurs au sujet apprenant, que sur l'expérience que ce même sujet amène avec lui. C'est cette expérience qui est formée et transformée par la démarche d'accompagnement.

Il reste que la VAE, accompagnée ou non, ne saurait être la solution magique à tous les problèmes, en particulier face à celui du nombre

---

<sup>20</sup> Giordan André, *Apprendre !* Belin, Paris, 1998, page 163.

d'actifs dépourvus de toute qualification professionnelle (30% de la population active.)

Plusieurs éléments contribuent à cette limitation de la validation des acquis plus que de l'accompagnement proprement dit. J'en retiendrai deux.

D'abord, il est clair que la production d'un dossier de validation est un processus complexe, difficile, exigeant. D'autant plus qu'il requiert des façons de procéder dont on n'a pas l'habitude précisément parce que cette démarche est tout sauf scolaire ou académique. Décrire avec précisions des pratiques concrètes et singulières que l'on a réalisées, c'est tout autre chose que restituer des savoirs théoriques et généraux. Mais on ne saurait trop reprocher à la VAE d'être exigeante. Car c'est le prix à payer si l'on veut que le diplôme obtenu par la voie de la validation ait la même valeur que celui auquel on accède par la voie de l'examen traditionnel. On notera au passage que cette difficulté rend l'accompagnement fort utile, pour ne pas dire nécessaire.

Seconde source de difficulté : le recours à l'écrit. Le dispositif français de validation des acquis – à l'exception de ce que fait l'AFPA – repose sur une démarche déclarative, essentiellement écrite (le dossier) et, secondairement, orale (l'entretien complémentaire.) Ce qui pose évidemment le problème des publics de professionnels en délicatesse avec l'écriture, voire aux prises avec l'obstacle de l'illettrisme. D'autant que ces publics ne sont pas les derniers à avoir besoin d'accéder à une qualification professionnelle.

C'est une vraie difficulté. Elle n'est toutefois pas entièrement insurmontable. Certains OPCA ont ainsi mis en place pour ce type de publics, à côté de l'accompagnement proprement dit, un dispositif de ré-

apprentissage de l'écriture qui leur a permis de construire leurs dossiers. Mais évidemment en mettant davantage de temps qu'il en faut en moyenne : la démarche s'est déroulée sur deux ans, alors qu'en moyenne on compte six mois pour construire le dossier. L'enjeu valait et vaut toujours l'investissement. Et malgré tout ce qui pourrait plaider en faveur d'une procédure essentiellement orale, voire fondée sur les seules « mises en situation réelle ou reconstituée », le recours à l'écrit mérite d'être défendu. Car – plus que tout autre modalité d'expression du professionnalisme – l'écrit permet une prise de recul, une analyse réfléchie de ses pratiques et une structuration de son expérience permettant au candidat d'augmenter son pouvoir d'agir et de devenir « un praticien réflexif » (Schön).

**Alex Lainé.**

## Conférence

### ***Quels types d'accompagnements de la VAE dans une problématique plus large de l'orientation tout au long de la vie ?***

*Raymonde DEFRENNE*

*Présidente de l'Association Trouver/Créer*

La formation tout au long de la vie s'est peu à peu imposée comme une chance de développement personnel mais surtout comme une nécessité pour gérer son parcours professionnel dans la société actuelle décrite souvent comme une société de l'information ou encore une société du savoir ou « apprenante », dans laquelle le développement intensif des savoirs et des compétences se révèle stratégique au regard des nouveaux enjeux économiques et sociaux. Nous avons plus récemment pris conscience que se former tout au long de la vie, que ce soit dans des parcours de formation ou grâce à ses expériences ne pouvait se faire sans s'orienter tout au long de la vie. De façon paradoxale, alors que personne ne sait ce que sera demain, la nécessité est grande de faire des projets de validation, de formation, des projets professionnels mais aussi des projets personnels, des projets d'action de tous ordres. Certains devant cette incertitude du projet proposent d'éliminer la notion de projet elle-même. En fait c'est parce que nous sommes face à de nombreuses incertitudes que nous

avons besoin de faire des projets. Dans le contexte actuel, l'orientation longtemps considérée comme marginale devient aujourd'hui centrale que ce soit pour les jeunes, les étudiants ou les adultes. Pour la première fois en 2004 un texte européen des ministres de l'éducation et de la culture attire l'attention des gouvernements sur la nécessité de faciliter l'orientation tout au long de la vie.

Dans VAE, il y a validation mais on ne peut s'engager dans une validation sans projets de validation. VAE et élaboration de projets personnels et professionnels, donc VAE et orientation, sont intimement liés

La VAE en France prend place, aujourd'hui, dans ce processus global d'orientation tout au long de la vie qui demande de nouvelles formes d'accompagnement.

## **I Quelques mots du contexte actuel avec ses conséquences sur les démarches d'orientation et de validation des acquis de l'expérience.**

### **1. Complexité et incertitude du contexte socio-économique**

L'orientation confronte à une triple incertitude :

- **L'incertitude du monde socioprofessionnel**

Je ne m'étendrai pas sur ce point que chacun perçoit aisément. Les évolutions rapides du monde économique soumettent salariés et demandeurs d'emploi à rude épreuve. Les ruptures d'emploi avec ou sans période de chômage augmentent. Le « métier pour la vie » a volé en éclat. Le contenu du travail s'est complexifié. Les activités professionnelles ont des contours flous et sont de moins en moins visibles. Comment faire pour s'orienter

quand demain ne ressemblera pas à hier, alors que nous avons dans la tête les réalités d'avant-hier. Les repères sur lesquels chacun cherche à construire son avenir se transforment. Ainsi en est-il de la notion de métier elle-même.

Pour comprendre les transformations sociales à l'œuvre sous la continuité du vocable métier, on peut reprendre l'analyse synthétique que F. Piotet fait des différents modèles de la qualification. Elle distingue deux modèles type de qualification : patrimoniale et procédurale.

Dans le modèle de la qualification patrimoniale, auquel est associé le mot métier, la référence est l'individu. Celui qui détient le métier, parce qu'il l'a appris, peut l'exercer avec une forte autonomie. Dans ce modèle, les instances régulatrices sont des formes d'organisation collectives des professionnels eux-mêmes (les anciennes corporations, les ordres, associations et syndicats professionnels jouent ce rôle). La notion de carrière n'est pas présente ici, la reconnaissance « d'un bon professionnel » repose sur le talent et est jugée par ses pairs.

La qualification procédurale s'est développée dans les grandes organisations industrielles où le poste de travail occupe une place de référence, fondée sur une division technique et fonctionnelle du travail. Les postes s'ordonnent selon une hiérarchie construite à partir de la définition conventionnelle des postes, associée le plus souvent à des niveaux de formation, résultat d'une analyse du travail et de rapport de forces. La place qu'on occupe dans un tel système implique des devoirs, liés à la relation de subordination du contrat de travail et donne accès à des droits, des statuts, des possibilités de carrière. Les instances régulatrices de ce modèle de qualification sont les partenaires sociaux, le plus souvent au niveau des branches professionnelles. On parle ici plus de classifications que de métiers.

A ces deux modèles types, il est nécessaire d'ajouter celui qui repose sur la compétence, pour rendre compte des nouvelles pratiques de gestion du travail et du personnel. Aujourd'hui, les systèmes d'emploi organisés et

hiérarchisés intègrent une individualisation de la relation d'emploi, notamment par l'autonomie dans l'exercice de son activité, par l'évaluation personnelle des salariés. Dans ce modèle hybride de la qualification basée sur la compétence, la référence devient l'individu en situation de travail, l'instance régulatrice n'est plus la communauté des pairs ou la négociation des niveaux de qualification par la branche, mais l'entreprise elle-même, par sa hiérarchie qui a un rôle d'évaluation. Dans ce dernier modèle très présent aujourd'hui, l'entreprise se préoccupe d'abord de gérer les compétences dont elle a besoin pour répondre de façon très réactive aux évolutions rapides du marché. Les compétences nécessaires à l'entreprise seront cherchées à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise selon les opportunités. On ne parle plus ici de gestion de carrières mais d'entretiens d'évaluation, de bilans de compétences. Chaque individu étant renvoyé à la gestion de ses compétences pour se situer durablement dans le monde du travail où il n'y a pas forcément continuité d'emploi.

	<b>Référence</b>	<b>Instances régulatrices</b>	<b>Champs d'application</b>	<b>Formes identitaires</b>
<b>Métier</b>	<i>L'individu</i>	<i>La corporation, l'ordre</i>	<i>Universel</i>	<i>communautaires</i>
<b>Qualification/ Classification</b>	<i>Le poste de travail</i>	<i>Les partenaires sociaux</i>	<i>La branche professionnelle</i>	<i>statutaires</i>
<b>Compétence</b>	<i>L'individu en situation de travail</i>	<i>La hiérarchie</i>	<i>L'entreprise</i>	<i>sociétaires</i>

Dans le contexte actuel, on peut comprendre la valeur refuge du métier face à la perte de référence communautaire qui était forte dans le 1<sup>er</sup> modèle, face aux règles du jeu devenues plus incertaines que dans le 2<sup>ème</sup> modèle et

face à la solitude et aux discontinuités auxquelles doivent faire face les personnes dans le modèle de la gestion des compétences.

Face aux bouleversements des économies mondiales, de nouveaux concepts sont apparus : employabilité, gestion des âges, compétences, performance économique, performance sociale, flexibilité... Pour plusieurs acteurs sociaux, la compétence clé aujourd'hui dans une société de la connaissance, « le seul métier durable » c'est la capacité à apprendre de toutes les façons possibles. Cela bouleverse les rapports à la formation. On a vu apparaître de nouvelles modalités de formation : importance de l'apprentissage informel (place des NTIC), accent mis sur l'entreprise « apprenante » et tous ses dérivés, apparition de la logique compétences avec les bilans de compétences. La VAE est un aboutissement de ces évolutions en confiant à l'individu le soin de prendre conscience le plus possible de ses acquis de l'expérience et de les faire reconnaître.

#### ○ **L'incertitude de la relation emploi formation**

Les trajectoires individuelles sont de plus en plus diversifiées. Chacun doit gérer son parcours professionnel, donc s'orienter tout au long de la vie dans un monde de moins en moins prévisible.

S'orienter aujourd'hui ce n'est pas choisir un métier ou une formation une fois pour toute, c'est construire un itinéraire au fil des apprentissages et des expériences vécues. Une étude en Rhône Alpes à partir du recensement de 1995 a montré que déjà à cette époque, pour les moins de 35 ans, seulement entre 15 et 20% occupaient un emploi correspondant à leur dernière formation professionnelle. Par contre une grande majorité utilisait des compétences acquises en formation. Et cela pour la plupart des diplômés. La notion de projet professionnel « unique » dans le sens : quel est votre projet professionnel, je vous dirai quelle formation faire ou quel diplôme faire valider, n'a pour moi plus beaucoup de sens aujourd'hui.

«L'introuvable relation emploi formation» pose question pour la VAE. Alors que le lien diplôme emploi est de plus en plus distendu, est-ce utile de faire valider son expérience sous forme de diplôme ou de certification ? La VAE doit participer plus d'un mouvement dynamique d'itinéraire personnel que de recherche d'adéquation entre diplôme et emploi actuel ou futur. Cela remet un peu en cause une démarche classique en orientation qui propose aux personnes de faire dans un premier temps leur bilan personnel, d'en déduire des pistes professionnelles ou des idées de diplôme à faire valider, de partir ensuite en découverte du monde professionnel ou des référentiels pour explorer les différentes pistes repérées au préalable afin de prendre une décision. Car cela laisse de côté toutes les pistes que la personne ne connaît pas et toutes celles pour les quelles elle a des a priori négatifs. Il est important d'engager les personnes à partir à la découverte de l'inconnu afin d'élaborer une liste de pistes qui pourraient lui convenir et décider à un instant t d'une stratégie de validation, et ou de recherche d'emploi en privilégiant une de ces pistes. Cette liste de pistes est elle-même en continuelle évolution. La personne choisissant d'en modifier la hiérarchie, de supprimer l'une ou l'autre piste, d'en ajouter de nouvelles en fonction des contacts ou des expériences vécues. C'est ce qui permet d'enrichir le nombre de possibilités et en même temps de faciliter l'adaptation aux changements personnels et aux évolutions du monde économique.

- **L'incertitude du processus d'orientation**

L'orientation concerne tous les jeunes et les adultes, mais selon, le lieu où ils se trouvent, selon la richesse de leurs relations personnelles, selon les services offerts les chances des uns et des autres ne sont pas identiques. Par exemple, deux élèves de 3èmes de deux classes voisines seront plus ou moins bien préparés à leur choix d'orientation en fonction de l'intérêt que le

professeur principal porte à cette question. L'information sur la VAE sera plus ou moins accessible suivant le lieu d'habitation etc.

L'incertitude qui touche l'orientation n'est pas isolée. Selon E Morin, la plus grande certitude qui nous est donnée aujourd'hui est celle de l'impossibilité d'éliminer les incertitudes... « Une des conséquences majeures de ces apparentes défaites, en fait vraies conquêtes de l'esprit humain est de nous mettre en condition d'affronter les incertitudes et plus globalement le destin de chaque individu et de toute l'humanité »

S'orienter ou accompagner des personnes qui s'orientent, ce n'est pas arriver à une vérité certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude, c'est apprendre à vivre dans un monde complexe et incertain. S'orienter ce n'est pas choisir un métier une fois pour toute, c'est construire un itinéraire. La représentation qu'on se fait de l'orientation n'est plus la même. Cela a des conséquences sur nos manières de voir l'orientation et la VAE et sur les méthodes que nous privilégions.

## **2. Besoin de réalisation personnelle et déchirure du lien social**

Les identités professionnelles et personnelles sont aujourd'hui fortement bousculées. On assiste à un éclatement des modèles dominants avec des identités davantage singularisantes, incertaines, individualisées (voir les travaux de Claude Dubar).

Ce mouvement a touché tous les aspects de la vie sociale et a des conséquences fortes sur les individus sommés de s'orienter. Les sociétés actuelles ont produit un impératif pour chacun de se réaliser personnellement avec un autre impératif celui d'être autonome. Chacun doit diriger sa vie au jour le jour dans un monde difficile.

Cet impératif de réalisation personnelle s'exprime dans un monde qui valorise beaucoup la « réussite » en particulier la « réussite sociale, financière ». Cette obligation de « réussir » pèse lourdement sur les épaules des plus fragiles qui se sentent montrés du doigt pour ne pas répondre aux normes « ambiantes », comme s'ils étaient les seuls responsables de leur situation.

Plus nous sommes libres, plus c'est difficile et plus il est difficile de construire avec d'autres personnes. Cette augmentation de la « liberté » et de « l'insécurité professionnelles » a entraîné une montée de l'individualisme et une déchirure du lien social.

Dans le champ de l'orientation tout au long de la vie, les institutions et les professionnels ont suivi le mouvement en mettant en avant l'importance de l'individualisation et des démarches centrées principalement (théoriquement) sur l'individu, ses souhaits, ses intérêts et en oubliant un peu que le travail existe en réponse à des besoins de la société. On assiste aujourd'hui à une perte de la perception de l'utilité sociale des métiers ou des activités professionnelles. Ce qui participe à la difficulté à donner du sens au travail et plus largement à ce qu'on vit. Il me paraît urgent d'arrêter de concevoir l'orientation comme un acte purement individuel. Pour nous "S'orienter, c'est inventer son histoire personnelle, chercher à lui donner du sens, partagé avec les autres citoyens, dans une histoire collective traversée en permanence, par nos luttes et nos rêves." Cette définition me semble bien convenir à la démarche de validation des acquis de l'expérience » à condition de ne pas en faire une affaire purement individuelle. Individualisation des parcours ne veut pas dire accompagnement uniquement individuel. Il est important de redonner à l'orientation son aspect social. La VAE participe de ce mouvement. Cela nous encourage aussi à redonner de l'importance à l'appui sur le groupe dans l'accompagnement qui précède.

### **3. Construction identitaire et orientation tout au long de la vie**

Nous assistons à une forte évolution du rapport au travail, au métier, à l'emploi au fil de l'existence. Le métier, le travail, restent partie prenante de la construction identitaire de chacun. Mais comment faire quand les identités professionnelles ne sont pas acquises une fois pour toutes ? Cette révolution identitaire dont parle Claude Dubar n'est pas sans conséquence sur les démarches d'orientation. Les identités ne sont plus données automatiquement par une formation, un diplôme, une validation, elles se construisent et se transforment au fur et à mesure des expériences vécues. Nous sommes passés d'une société holiste (où chacun se conforme à des modèles venus d'en haut) à des sociétés plus démocratiques avec deux grandes étapes dans ce processus :

1- Une première étape dans laquelle, l'état et les grandes institutions ont pris le relais du religieux avec vocation de permettre à chacun d'être heureux à condition qu'il se conforme aux modèles préconisés. François Dubet a appelé cette société une société à programme institutionnel

2- Enfin une deuxième étape, plus récente, dans laquelle la diversité des solutions augmente. Même s'il y a des programmes institutionnels, ils sont flous en constante évolution et les individus ont du mal à s'y retrouver et ne s'y conforment pas forcément.

3- Alors que dans une société holiste, la question de l'identité ne se pose pas. « Chacun est ce qu'il est, où il est et il ne peut imaginer comment il pourrait être autrement » Berger 1973, dans la société actuelle, les sujets s'autonomisent, ils demandent à être le plus possible, « auteurs » de leur devenir (pas seulement acteurs). Mais ils se retrouvent face à une grande difficulté : savoir qui ils sont, savoir

construire leur devenir dans un univers « flou ». De nouveaux types de rôles professionnels et sociaux apparaissent, des rôles plus souples, changeants, auto-définis, socialisant l'individu par brèves périodes.. Ces rôles contraignent chacun à se construire et à se définir continuellement. La VAE participe à ce mouvement de recherche, elle répond à ce besoin de construction identitaire.

Dans un premier temps, cette montée de la « liberté » a été vécue de façon euphorique, l'avenir était ouvert (on était en période de plein emploi), il était à construire par la force de ses rêves. Mais très vite les inquiétudes et « la fatigue d'être soi » se sont manifestées. « L'invention de soi est un art particulièrement difficile ». D'où l'envie parfois de revenir en arrière. Jean-Claude Kaufmann s'est intéressé à la construction identitaire dans le monde d'aujourd'hui. Dans son livre « L'invention de soi » il attire notre attention sur deux facettes de l'identité intéressantes pour nos approches de l'orientation.

D'une part, l'identité biographique, unificatrice, dans laquelle, les récits de vie tiennent une place importante. « Elle est une régulation unifiante de soi tout au long de la vie » (Martucelli). La personne cherche ici à recoller les morceaux.

D'autre part, des identités immédiates. Au fil des rêves exprimés, des expériences vécues, des contextes rencontrés dans tous les aspects de sa vie, des apprentissages réalisés, des décisions prises, elles jouent la carte de la multiplicité et de l'innovation identitaire. Face aux multiples décisions à prendre, l'individu, choisit parmi ses références identitaires, celles qui lui paraissent les plus adaptées à la situation. Il reconfigure, recompose son identité en fonction du contexte du moment. De l'extérieur, cela peut nous paraître manquer de cohérence, mais c'est peut-être ce qui permet à chacun de vivre dans un monde incertain. Plus les références identitaires sont diversifiées, plus l'individu est armé pour réagir dans une variété de

situations. JC Kaufmann constate que dans les milieux sociaux défavorisés, les références identitaires ont tendance à être moins riches. D'où l'importance de donner l'occasion aux jeunes et aux adultes de vivre des expériences en réel ou en imagination et surtout de les aider à les traiter afin de leur permettre d'avoir une image de soi plus riche et variée. Cela rejoint, dans la VAE, le choix de valoriser toutes les expériences significatives vécues par la personne, pas seulement les expériences professionnelles.

L'orientation a eu tendance à favoriser principalement un travail sur l'identité biographique. Ce qui est souvent difficile pour les jeunes qui ont l'impression de manquer d'expérience et pour les adultes confrontés à des prises de décisions demandant l'intégration de nombreux critères. Le travail facilitant l'enrichissement des références identitaires est sans doute quelque chose à développer afin de permettre aux personnes de faire face aux nombreuses décisions à prendre tout au long du parcours. Cela sans négliger la recherche des lignes directrices qui donnent sens à la vie. De ce fait la VAE peut s'inscrire dans deux approches différentes ou les alimenter les deux, une première approche tente de répondre à une recherche d'unité de la personne, une autre tente de répondre à un besoin de construction d'une identité plus large et diversifiée permettant d'être à la personne d'être mieux armée pour construire la suite de son parcours.

Face à cette obligation de construire son itinéraire tout au long de la vie, les besoins d'accompagnement vont grandissant. La question qui se pose est donc de savoir, quels types d'accompagnement peuvent faciliter la construction des parcours individuels et collectifs tout au long de la vie.

## **II- Quels types d'accompagnements de la VAE dans une problématique plus large de l'orientation tout au long de la vie ?**

Aujourd'hui l'orientation et la VAE doivent apporter leur contribution à trois enjeux majeurs : permettre aux jeunes et aux adultes de garder ou retrouver le goût de l'avenir, faciliter la construction identitaire à travers la construction des trajectoires personnelles et enfin favoriser le développement des liens sociaux.

Nous avons beaucoup parlé pendant cette journée des lois et des dispositifs qui peuvent faciliter la construction des parcours tout au long de la vie, en particulier pour les demandeurs d'emploi et pour les salariés. Ils répondent aux besoins des personnes et des entreprises. Cependant les différents dispositifs (DIF, BC, VAE etc.) ne donnent pas les mêmes résultats selon les conceptions des responsables et des professionnels qui les mettent en œuvre mais aussi selon les conceptions des personnes qui y ont recours. Le risque est de s'appuyer sur de nouveaux dispositifs en ayant en tête d'anciens modèles.

Aujourd'hui, nous pouvons repérer différentes conceptions de l'accompagnement :

**1. Un accompagnement « dirigé » ou plutôt « directif » : « Là où on attache la chèvre elle broute »**

Cette conception dont on vient historiquement est encore très présente aujourd'hui. Autrefois les pères, les enseignants, les conseillers, les responsables d'entreprise décidaient pour les jeunes mais aussi pour les adultes. On demandait rarement aux personnes ce qu'elles voulaient.

Aujourd'hui, nous avons encore des pratiques de ce type. Par exemple, le critère des notes reste prédominant dans les décisions d'orientation scolaire, alors qu'il est loin de refléter le potentiel de jeunes qui pour beaucoup sont loin de donner leur maximum au moment de l'adolescence.

L'influence des parents et des enseignants dans les choix d'orientation reste un élément déterminant.

Les offres de formation ou de certifications ont tendance à prendre le pas sur les besoins des personnes et ne répondent pas toujours pour autant à des besoins de main d'œuvre.

La difficulté à résoudre le problème du chômage alors qu'il y a des entreprises qui ne trouvent pas les professionnels dont elles ont besoin, peut conduire à « pousser » les demandeurs d'emploi de façon autoritaire vers les métiers en tension.

L'accompagnement dans cette perspective est très directif. Cela pose des questions aujourd'hui pour deux raisons : d'une part, les personnes souhaitent de plus en plus avoir leur mot à dire dans la construction de leur devenir sans ignorer les réalités du contexte dans lequel ils vivent, d'autre part, les solutions proposées n'assurent pas forcément aux personnes la sécurité à court ou moyen terme qu'elles espèrent. Le réveil risque d'être amer.

## **2. Un accompagnement « auto-centré » : « On ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif »**

Face aux risques que comporte le premier type d'accompagnement, on peut tomber dans l'extrême opposé.

Avec la perception d'une incertitude économique grandissante et le besoin de chacun de pouvoir être partie prenante de son devenir personnel, une deuxième conception a donc vu le jour, en tout cas dans les discours. « On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif ». L'accent est mis ici uniquement sur le désir de la personne, à elle seule de prendre les décisions qui la concernent. Les parents ont été très influencés par ce discours. Il n'y a plus de guide, de repère, chacun doit trouver sa voie dans un monde difficile à cerner. S'il n'y arrive pas, la tentation est grande de lui en faire porter toute

la responsabilité. Dans le champ de l'orientation, cela s'est traduit par une démarche classique : on propose à la personne en premier de faire son bilan personnel et d'en tirer des pistes professionnelles, en deux d'explorer ces pistes et en trois de décider et de chercher les moyens de mettre en œuvre la décision prise.

Cette conception suppose qu'on trouve au fond de soi ses pistes d'avenir, alors qu'on peut constater que les idées d'avenir seront d'autant plus riches que la personne a eu l'occasion au préalable d'explorer un monde professionnel qui lui est largement inconnu et qui bouge sans cesse et qu'elle est en interaction forte avec son environnement tout au long de sa recherche.

Cette démarche d'orientation a laissé jeune ou adulte face à une double difficulté : celle de savoir par soi-même ce qu'il veut être et celle de s'inscrire dans un monde professionnel contemporain peu visible et changeant.

### **3. Un accompagnement expérientiel et paradoxal**

Les deux approches précédentes nous semblent insuffisantes face aux besoins actuels. Il est nécessaire aujourd'hui, de s'appuyer sur de nouvelles approches qui ont commencé à se développer depuis les années 75 qui se sont enrichies depuis et qui restent encore largement à inventer.

Il nous faut d'abord admettre que s'orienter est un acte complexe au sens d'Edgar Morin qui demande la mise en œuvre de nombreuses compétences. Savoir s'orienter n'est pas inné. C'est affaire de culture, malheureusement peu répandue. Ce « savoir » s'acquière tout au long de la vie au fur et à mesure des expériences vécues. En même temps que les professionnels aident à s'orienter, ils doivent avoir à cœur d'apprendre aux personnes à s'orienter.

D'autre part, l'orientation confronte les personnes et les professionnels qui les accompagnent à de nombreux paradoxes. Plutôt que d'opposer, il leur faut apprendre à conjuguer : rêve et réalité, besoins des personnes et besoins de la société, liberté et contraintes, liberté et sécurité nécessaire, s'adapter au monde et adapter le monde, optimisme et pessimisme...

C'est ce que nous appelons l'approche expérientielle et paradoxale qui tente de transformer les oppositions paralysantes en imagination créatrice source d'énergie.

#### **4. Pistes de réflexion et d'action pour un accompagnement de la VAE et de l'orientation tout au long de la vie**

##### **a) Favoriser l'ouverture à l'environnement socio-économique et s'appuyer sur l'expérience**

« Le détour est nécessaire pour se trouver ». Dans un monde changeant, les idées ne peuvent pas venir seulement de l'individu isolé. Elles s'alimentent du contact avec les autres et avec le monde largement inconnu.

Il est important de :

- Donner envie d'aller à la découverte de l'inconnu
- De travailler des approches éducatives de l'information
- De favoriser les démarches actives
- De donner l'occasion de vivre de nouvelles expériences avec d'autres
- D'être force de proposition

##### **b) Apprendre à faire**

S'orienter, se lancer dans une démarche de VAE comporte une part d'analyse des expériences passées, mais c'est aussi une expérience en soi. Et cette expérience est source de développement. Est-ce que je vais oser ? Est-ce

que je vais aller jusqu'au bout ? Cela demande de faire des choses que souvent la personne ne se croyait pas capable de faire.

L'orientation ou une démarche de VAE sont une occasion d'apprendre à faire des choses dont on a et aura besoin à d'autres moments de la vie :

- Apprendre à s'informer
- Apprendre à traiter une variété d'information
- Apprendre à donner du sens, dialoguer, confronter des points de vue, co-construire
- Apprendre à sélectionner, faire des choix, chercher des preuves, les présenter etc..

« Il faut savoir perdre un peu de temps pour en gagner ». Si on veut donner l'occasion de donner du sens aux expériences vécues et développer la capacité à s'orienter des jeunes et des adultes, il faut introduire de la durée. Il est nécessaire de commencer tôt, d'où l'importance de l'éducation à l'orientation dans les collèges, les lycées, à l'université mais aussi continuer tout au long de la vie professionnelle.

Introduire de la durée ne suffit pas encore faut-il avoir à sa disposition des méthodes qui en même temps qu'elles aident à s'orienter développent la capacité à s'orienter et favorisent la construction identitaire. Elles mettront l'accent sur le développement des capacités d'exploration à travers la diversité des expériences vécues, de réflexivité permettant la construction du sens, le travail sur la décision et sur l'action.

### **c) Articuler orientation et VAE**

Il est important de s'orienter pour se lancer dans une VAE. En même temps par quoi on commence ? Ca dépend. En fait ce n'est pas linéaire, c'est plutôt spiralaire avec de nombreux allers et retours entre les deux.

La personne peut avoir au départ une idée de validation. En se mettant en route, elle va découvrir des éléments qui l'amèneront à approfondir son projet et parfois à remettre en cause son idée pour en trouver une autre. La VAE se conçoit dans une construction de projets personnels et professionnels et dans une recherche de reconnaissance sociale qui doit confiance pour continuer son chemin.

L'orientation n'a pas toujours une bonne image. Un certain nombre de personnes ont vécu des situations difficiles dans des moments d'orientation. La VAE peut être l'occasion de se reposer la question de son orientation tout au long de la vie de façon positive, encore faudra-t-il aider les personnes pour qui les résultats de la VAE ne correspondent pas à leurs espérances à traiter cette expérience et les aider à construire la suite.

L'accompagnement de l'avant mais aussi de l'après VAE me paraissent très importants pour que l'expérience puisse être positive pour tous. Et l'avant et l'après relèvent de ce que nous pouvons appeler dans le sens noble du terme de l'orientation.

Dans cette articulation orientation VAE, il y a à travailler l'apport complémentaire pour les personnes de différents dispositifs et apprendre à les articuler le plus intelligemment possible : Bilan de compétences, sessions d'orientation, entretiens d'évaluation, ... Tout un programme !

#### **d) Favoriser le développement du lien social**

C'est grâce à l'interaction avec son environnement que l'individu peut s'orienter personnellement. L'orientation ou la démarche VAE sont des actes trop complexes pour qu'ils puissent se contenter d'un accompagnement purement individuel. Les groupes et l'appui sur différents partenaires sont très utiles pour travailler les représentations des uns et des autres, pour se comprendre personnellement et apprendre à mieux comprendre les autres,

pour tenter de donner du sens à ses expériences passées, à ce qu'on est en train de vivre et pour qu'émergent des projets de créations individuelles et collectives.

. En particulier, il nous faut travailler sur des formes d'action articulant des temps d'auto formation, des démarches personnelles et des temps de formation et ou d'action en groupe.

### **e) S'appuyer sur les paradoxes pour inventer demain**

« Les obstacles peuvent être ce qui nous arrive de pire mais aussi de meilleur ». D'habitude, on vit les obstacles ou les échecs comme des contradictions dont on doit se débarrasser au plus vite. En fait, les réussites et les échecs ne peuvent aller l'un sans l'autre. Les paradoxes sont contraignants, difficiles à vivre, mais ils nous mettent sur la piste des éléments à prendre en compte pour améliorer nos pratiques. Chaque professionnel, chaque équipe, chaque institution peut, en acceptant d'affronter les paradoxes, chercher, inventer des solutions aux problèmes qui se posent.

### **f) Développer les recherches sur l'évaluation**

La VAE appartient me semble t-il à un courant intéressant de l'évaluation, qui est celui qui considère l'évaluation comme « une petite fabrique de valeur » (Michel Lecoigne). L'Université d'été de Trouver/Créer de cette année 2005 va se pencher sur cette question de l'évaluation des pratiques éducatives en orientation. Il y a beaucoup à faire pour se poser la question de l'évaluation mais aussi de la validation dans cette perspective.

### **g) Engager une réflexion éthique dans le champ de l'orientation tout au long de la vie**

L'orientation, la VAE prennent de plus en plus d'importance pour les personnes et pour la société confrontée aux défis de la compétition mondiale. C'est un lieu de tension entre besoins de la société et besoins personnels. La VAE va-t-elle servir d'abord ceux qui sont déjà socialement pourvus ou peut-elle aider ceux qui sont exclus du champ social. L'orientation révèle des inégalités sociales de toutes sortes. Si nous voulons sortir des nombreux dilemmes éthiques aux quels les professionnels sont confrontés, nous pensons qu'il est important d'engager avec tous les acteurs sociaux une réflexion éthique sur les démarches d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle. A Trouver/Créer nous sommes intéressés, en particulier, par l'approche de l'éthique de Paul Ricoeur pour qui « avoir une visée éthique, c'est viser une vie bonne pour soi, avec et pour les autres, dans le cadre d'institutions justes ». Cela nous semble éclairant dans le champ de l'orientation, dans la mesure où « une vie bonne pour soi » évoque une priorité donnée à ce qui est bon pour la personne, pour son développement personnel ; « avec et pour les autres » introduit l'autre, et donc l'individu comme être social relié aux autres, l'intérêt personnel ne peut pas ignorer l'intérêt collectif ; « dans le cadre d'institutions justes » nous invite à nous préoccuper des mécanismes sociaux inégalitaires en jeu dans l'orientation et l'insertion sociale et professionnelle.

Cela nous permettrait peut-être, dans un monde incertain, de garder ou retrouver, comme le dit JC Guillebaud, « le goût de l'avenir »

«Ce « goût », à mes yeux, dit-il, n'est pas une simple inclination sentimentale vers les promesses du futur, ni un abandon heureux à l'imprévisible. Pour dire les choses autrement, il ne se résume pas à l'optimisme du rêveur dévoué à la providence. Avoir le goût de l'avenir, c'est

vouloir gouverner celui-ci ; c'est refuser qu'il soit livré aux lois du hasard, abandonné à la fatalité, à la domination, aux logiques mécaniques d'un processus sans sujet. Pour cela, il nous faut prendre en compte les basculements de notre époque. Face à eux, il nous faut conjurer nos craintes et accepter de nous tourner vers ce qui est en avant. Enfin puisque le changement est énorme et que meurt décidément l'ancien, alors il faut essayer de penser autrement »

### ***Pour conclure***

Quelques mots en m'appuyant sur les propos de Claude Dubar à la fin d'un colloque qui nous proposait de faire que la VAE et l'orientation tout au long de la vie facilitent le passage d'un individu tout seul à un être humain « soi-même comme un autre » comme le dit Paul Ricœur, c'est-à-dire une personne reliée aux autres et à la société.

Considérer dans la VAE l'individu seul renvoie à un acte purement individuel et renvoie l'individu à la confrontation à un système.

Si on veut que la VAE facilite l'émergence de l'être humain relié aux autres et à la société, elle doit le considérer comme quelqu'un qui à la fois a besoin de reconnaissance et a besoin de faire des projets d'avenir personnels, sociaux et professionnels avec d'autres.

Cet être humain, pour faire le chemin, a besoin :

- D'être informé
- D'être sensibilisé
- De réfléchir avec d'autres sur les enjeux sociaux, sur les métiers, sur les questions économiques, sur le sens du travail, des diplômes.
- De se retrouver dans un circuit d'appétence individuelle et sociale
- De co-décisions avec ses employeurs....
- De certificateurs
- De médiateurs, d'accompagnateurs

- De partenaires multiples qui le relie à son environnement

Il a surtout besoin, car c'est ce qui peut faire voler en éclat le moi replié, d'éthique, de travail sur ses valeurs avec des personnes qui se posent elles-mêmes la question de l'éthique. Qu'est-ce qu'on fait ensemble ? Où veut-on aller ? Que voulons nous faire de ce dispositif de la VAE ?

Attention de ne pas aller dans les deux extrêmes de « la chèvre » et de « l'âne ». Favorisons une approche expérientielle et paradoxale donc existentielle où chacun construit son identité, en gérant sa relation et son action avec les autres, les autres non considérés comme des moyens mais comme des fins au sens de Kant.

***Raymonde DEFRENNE***

### **Eléments de bibliographie**

- Defrenne R, Faivre D (2002)-Déconstruire et reconstruire la notion de métier, L'Indécis n° 48, Trouver-Créer, Lyon
- Defrenne, R. (2001) - Paradoxes des représentations professionnelles. Que faire quand rien ne bouge ? L'Indécis, n° 43, Trouver-Créer, Lyon
- Defrenne, R.(2002) la place des valeurs dans la construction des projets, L'Indécis n° 45, Trouver-Créer, Lyon
- Defrenne, R. (2004) L'orientation et l'éducation à l'orientation tout au long de la vie. L'Indécis n° 51, Trouver-Créer, Lyon
- Defrenne, R. (2004) Expérience et éthique. L'Indécis n° 52, Trouver-Créer, Lyon
- Defrenne, R. (2004) Expérience et conseil. L'Indécis n° 52, Trouver/Créer, Lyon
- Dubar, C. (2000)-La crise des identités, P.U.F
- Guillebaud JC. (2003) - Le goût de l'avenir, Seuil

- Kaufmann, J.C. (2004) L'invention de soi. Une théorie de l'identité, Paris, Armand Colin
- Latreille, G. (1984) Les chemins de l'orientation professionnelle, PUL, Lyon
- Latreille, G. (1995) Les paradoxes du métier collectivement trouvé/créer, L'Indécis n°18, p49-54, Trouver-Créer, Lyon
- Piotet, F. (2002) - La révolution des métiers, P.U.F
- Puel, H. (2001) - Une représentation technocratique : Le parcours cohérent d'insertion, L'Indécis, n°43
- Ricoeur, P. (1990)- Soi-même comme un autre, Paris, Seuil
- Solazzi R., Puel H, (1996)-Ethique et orientation, Spirale, Revue de recherches en éducation
- Robert Solazzi et Claude Costechareyre, (2001) – Les principaux champs de préoccupations de 308 collégiens de classes de 3<sup>ème</sup> de la Région Rhône Alpes. L'Indécis n° 41, Trouver-Créer, Lyon
- Robert Solazzi et Claude Costechareyre, (2004)- Orientation et images de métiers, L'Indécis n°51, Trouver-Créer, Lyon

**GIP ALFA CENTRE  
Pôle APA**

Lieu ressources Validation et certification des compétences  
10, rue Saint Etienne  
45 000 ORLEANS  
Tél : 02 38 77 17 17 / Fax : 02 38 62 77 74  
[www.alfacentre.org](http://www.alfacentre.org)

