



Illustration : Adeline Bidon
(<http://methyline.blogspot.com>)

Canal Psy
ISSN : 2777-2055
Éditeur : Université Lumière Lyon 2

96 | 2011

Validation des acquis de l'expérience

<https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2950>

Référence électronique

« Validation des acquis de l'expérience », *Canal Psy* [En ligne], mis en ligne le 17 mars 2021, consulté le 05 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=2950>

DOI : [10.35562/canalpsy.2950](https://doi.org/10.35562/canalpsy.2950)

SOMMAIRE

Frédéric Guinard
Édito

Dossier. Validation des acquis de l'expérience

Bruno Cuvillier

La VAE : une problématique de la reconnaissance et... une reconnaissance problématique ?

Stéphane Truc

Résumé de la procédure VAE à l'Université Lumière Lyon 2

Catherine Mathevon

Ma démarche de Validation des Acquis de l'Expérience

Laurence Puissant-Grosjean

Le concept de la VAE : un apprentissage « par » la pratique, « à partir » de... ou « à » la pratique ?

Document

Bernard Liétard

Les premiers pas du « portefeuille de compétences » en France

Instants chapardés

Françoise Guérin

Mignonne, allons voir si le CAC 40...

Écrits et chuchotements

Conseil du libraire

Édouard Reaux

John FANTE, *Demande à la poussière*

Coup de cœur

Jean-Marc Talpin

Laurent MAUVIGNIER, *Ce que j'appelle oublié*

Édito

Frédéric Guinard

TEXTE

- 1 Ce trimestre, Bruno CUVILLER a participé à la conception de ce numéro spécialement dédié à la démarche de Validation des Acquis de l'Expérience.
- 2 La VAE est un dispositif novateur qui, depuis 25 années, bouscule les critères évaluatifs traditionnels d'obtention d'un diplôme et questionne nos conceptions des savoirs. Un procédé unique dont Stéphane TRUC, responsable de la cellule d'accompagnement VAE, rappelle les modes d'utilisation et de fonctionnement au sein de l'Université Lumière Lyon 2. De manière plus immersive, le témoignage de Catherine MATHEVON, permet de véritablement toucher à la spécificité de cette démarche singulière dans laquelle, comme le rappelle Bruno CUVILLER, c'est toute la problématique de la reconnaissance qui est mise au travail.
- 3 Reconnaissance des expériences personnelles, mais aussi dynamique de l'engagement dans la nouvelle carrière et légitimation des pratiques et des situations, sont aussi les enjeux décrit par Laurence PUISSANT-GROSJEAN dans le cadre de sa recherche sur ce dispositif au sein du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication de Nancy 2.
- 4 En rubrique, nous vous présentons un document exceptionnel sur l'historique et les évolutions de la notion de « portefeuilles de compétences » en France, depuis la première expérimentation lancée en septembre 1985, jusqu'au projet utopique de la constitution interprofessionnelle, interinstitutionnelle d'un « arbre des connaissances »... C'est l'un des acteurs principaux de cette période décisive, Bernard LIÉTARD, qui nous propose cette mise en perspective, tout en rappelant sa conviction que toute expérience vécue, que toute pratique d'une personne s'adaptant à son environnement, sont vectrices de formation et sources d'apprentissage.

- 5 Côté illustrations, nous retrouvons les compositions graphiques d'Adeline BIDON qui a su interpréter cette thématique singulière avec pertinence et élégance.
- 6 En ouverture de ce numéro, nous avons demandé à Édouard REAUX, notre libraire universitaire à Lyon 2, de vous faire partager un petit conseil de lecture, qui vient compléter l'incontournable coup de cœur de Jean-Marc TALPIN.
- 7 Enfin, en page 4, vous découvrirez le premier des « Instants chapardés » de Françoise GUÉRIN, une clinic'fiction qu'elle nous proposera une fois par semestre, où toute ressemblance avec des personnes ou des situations cliniques partagées ne saurait être que parfaitement préméditée...
- 8 En vous souhaitant une bonne lecture...

AUTEUR

Frédéric Guinard

IDREF : <https://www.idref.fr/196831296>

Dossier. Validation des acquis de l'expérience

La VAE : une problématique de la reconnaissance et... une reconnaissance problématique ?

Bruno Cuvillier

DOI : 10.35562/canalpsy.2964

PLAN

Reconnaissance d'une expérience ou des acquis de l'expérience ?
L'évocation et la verbalisation : des difficultés récurrentes
Une évaluation décalée pour un parcours toujours singulier...
Conclusion

TEXTE

« Un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démuné sont séparés à vie tels le noble et le roturier »

Pierre BOURDIEU dans un rapport au Collège de France en 1985

- 1 La validation des acquis a fêté son 25^e anniversaire. Après avoir connu des débuts difficiles (PINEAU, LIÉTARD, CHAPUT, 1991), elle répond dans sa dernière version à une forte demande sociale, relayée par les partenaires sociaux. Les dispositifs qui se sont succédé, caractérisés par une logique d'allègement¹ (VAP 85², VAPP 92), ont donné naissance à la loi « innovante » du 17 janvier 2002 instaurant la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Dans les précédentes versions, la délivrance d'une certification restait subordonnée à un passage en formation. Ce dernier verrou saute avec la loi de modernisation sociale, dont les décrets et textes réglementaires permettent à la France de se doter d'un dispositif original sur le plan européen, destiné à donner une reconnaissance officielle à l'expérience de chaque individu. Ainsi, la prise en compte d'une

expérience personnelle (associative, militante, syndicale) et/ou professionnelle permet d'obtenir l'intégralité d'une certification, sans nécessairement revenir en formation. En cela, la prise en compte d'une « véritable logique de l'expérience, dans un pays marqué par le culte du diplôme et du savoir académique, constitue une petite révolution » (MERLE, 2003³). Tout d'abord, cette reconnaissance et validation de l'expérience à travers la possible délivrance d'une certification participe à l'évolution du rapport social au savoir. Abattre la barrière considérée comme naguère infranchissable entre les savoirs d'actions et savoirs théoriques, c'est remettre en cause ou du moins discuter un modèle de répartition et de positionnement des individus dans l'espace social. Telle position dévolue hier au seul diplômé devient potentiellement accessible à l'autodidacte faisant état d'une riche expérience.

- 2 Ce changement de paradigme pose de manière étroite, à la fois des questions sociales, politiques et épistémologiques sur la nature des savoirs. Il questionne ainsi nos pratiques de formateurs et nous invite à repenser l'accueil des candidats à la VAE, tant pour leur accompagnement, que pour la mise au point d'un dispositif évaluatif. En cela si la VAE questionne, interpelle, dérange, enthousiasme, elle est un stimulant pour mieux saisir comment la personne construit des savoirs dans et par les *situations*. Nous évoquerons dans ce texte quelques difficultés rencontrées fréquemment par les candidats engagés dans cette démarche. Nous aborderons également la nécessité pour l'institution universitaire, de faire évoluer son dispositif d'évaluation, peu adapté à la prise en charge des demandes de VAE.

Reconnaissance d'une expérience ou des acquis de l'expérience ?

- 3 Lors de sa mise en place, la VAE a suscité de vives oppositions dont certaines tiennent à la crainte de « brader » les titres et diplômes. Or, la campagne de communication ministérielle⁴ appuyée sur le slogan « Transformez votre expérience en diplôme ! » n'a pas contribué à clarifier les exigences de cette démarche. Ainsi, certains candidats ont pu s'imaginer troquer leur expérience, attestée par quelques fiches d'emploi et un CV étoffé, contre une certification.

- 4 Cette représentation « erronée » du processus reflète assez peu la réalité de la démarche, qui s'avère, aux dires des candidats, exigeante et coûteuse en temps⁵. Elle l'est surtout par le caractère inattendu du « travail sur leur travail » auquel ils vont se confronter. C'est probablement cette prise de conscience de la nécessité d'opérer un pas de côté qui marque l'entrée effective dans la démarche. Dans un premier temps, les candidats valorisent spontanément leur parcours en mettant en avant des performances : « J'ai permis à l'entreprise d'augmenter son chiffre d'affaires où j'ai monté un dispositif de formation pour 80 stagiaires... grâce à mon engagement syndical, j'ai pu obtenir une augmentation de salaire pour l'équipe... » Or, sans nier cet indicateur de la compétence, la performance ne reflète pas le niveau de compréhension de la personne sur cette activité mise spontanément en avant. On peut réussir une même activité par absence de doutes (en reproduisant un mode opératoire éprouvé) sans toutefois être en mesure de comprendre. PIAGET (1974) a distingué la réussite et la compréhension comme deux processus distincts. Ainsi, la réussite peut précéder la compréhension que le sujet en a, ce qui fait dire à Pierre VERMERSCH (1991) que l'action efficace se suffit à elle-même. Obéissant souvent à des routines, des automatismes peu conscientisés, certains auteurs les qualifient de compétences incorporées, car faisant corps avec l'agir du sujet (LEPLAT, 1995). Ce décalage entre le faire et le dire du faire s'observe fréquemment chez les professionnels, qui peinent à expliquer comment ils font pour faire ce qu'ils font. Le langage apparaît souvent inadéquat pour exprimer la richesse et les subtilités de l'expérience vécue du travail.

L'évocation et la verbalisation : des difficultés récurrentes

- 5 Le candidat à la VAE se trouve confronté à un exercice inhabituel de remémoration et d'élaboration de son expérience, perçue souvent comme insaisissable. Il doit choisir les situations, les activités qu'il perçoit comme pertinentes pour « convaincre » le jury. Si la loi n'a pas institué l'obligation d'un accompagnement pour les candidats, de nombreux rapports en ont souligné l'intérêt (BENHAMOU, 2005 ; BESSON, 2008). Pour autant, qu'est-ce qui le caractérise ?

- 6 Il tient avant tout à la position adoptée par l'accompagnateur qui doit se dégager d'une position d'expert, pour privilégier une aide à l'explicitation. Comme nous le rappelons au candidat en début d'accompagnement :

« Vous êtes l'expert de votre expérience, le rôle de l'accompagnateur va consister principalement grâce à une technique d'entretien d'explicitation de l'action à vous faciliter l'accès aux implicites de l'expérience. Mon incompréhension et mes interrogations seront alors des guides efficaces lors de la description et l'analyse de votre expérience. Enfin, puisque vous prétendez détenir telles compétences ou connaissances, votre travail va consister à retourner aux sources de vos propres apprentissages et les analyser. »

Il est également important de rappeler au candidat que toute situation débouchant sur une réussite ou un échec est potentiellement source d'apprentissage. Assez paradoxalement, l'échec invite davantage à la réflexion sur ce que l'on a fait que la réussite. Cet étonnement passé, nombre de candidats demandent alors, non sans malice : « Suis-je engagé dans une validation des acquis de mes échecs ? »

- 7 « Si ces échecs ont été une source d'apprentissage, ils participent de la construction de vos acquis d'expérience... et s'avèrent tout aussi importants que vos réussites. » Ce pas de côté, que l'accompagnateur tente de faire faire au candidat, est un préalable indispensable à la poursuite du processus, car il permet de se dégager d'un discours prescriptif (ce que l'on attend de la personne) pour se centrer sur ce qu'il a effectivement réalisé et comment il s'y est pris. Il s'agit alors d'aider la personne à pouvoir identifier les sources de ses apprentissages et les expliciter.

Une évaluation décalée pour un parcours toujours singulier...

- 8 Si le savoir d'expérience conquiert un statut d'équivalence⁶ avec le savoir académique, les modalités d'évaluation éprouvées par le formateur dans l'exercice initial de son activité professionnelle ne sont plus adaptées. Ce changement procède d'un renversement de perspective, que Vincent MERLE (2008) qualifie de réversibilité : À

l'issue d'une formation, « l'apprenant sait, donc on peut supposer qu'il saura faire », alors que dans le cadre d'une VAE, on se situe dans la logique « il sait faire donc on peut supposer qu'il sait ». D'une logique de transmission vers les apprenants, le formateur glisse vers une logique de réception d'une expérience singulière, qu'il doit appréhender sans recourir aux modalités classiques d'évaluation des connaissances.

- 9 Jacques AUBRET (1999) a mis en évidence l'inadéquation des méthodes classiques d'évaluations transposées dans le champ de la VAE. Dans les évaluations traditionnelles, « l'acquis est reconnu en fonction de l'amont, c'est-à-dire du programme dans lequel il a un sens [...], il est attendu, on vérifie qu'il est là ». L'enseignant fixe les règles de l'évaluation, en gardant la « main » sur les modalités, les supports et les barèmes de notation. Cette maîtrise du processus s'inscrit dans une logique de formation qui valorise la transmission de connaissances de quelqu'un détenteur d'un savoir vers quelqu'un qui ne sait pas. Ainsi conçue, l'évaluation atteste d'une valeur prédictive du candidat à occuper tel ou tel emploi.
- 10 La VAE bouscule ces repères évaluatifs, car les acquis de l'expérience ne renvoient pas ou peu à des apprentissages strictement organisés, et placent fréquemment le jury devant de l'imprévisible. Il n'y a donc pas de cadre prédéfini pour l'analyser et l'évaluer. Le candidat est invité à conduire le processus en fournissant les preuves et choisissant le type d'argumentaire qui lui semble pertinent. Ce renversement de perspective suppose une évolution de l'outillage conceptuel sur lequel s'appuient les acteurs de l'évaluation. Il change la nature de la démarche qui n'est pas à sens unique, mais implique un échange, un dialogue relativisant la dimension hiérarchique traditionnelle de l'évaluation. Ce dialogue s'inscrit selon FEUTRIE (2003) dans une approche globale et intégrée, qui tente d'apprécier l'expérience dans l'interaction et la mobilisation des ressources au service de la réussite et non pas par rapport à un champ disciplinaire.
- 11 Toutefois, cette modification du regard évaluatif ne doit pas nous faire perdre de vue le support commun sur lequel travaillent candidat et jury, à savoir le référentiel. L'expérience dont il est question n'est pas une expérience « en l'air », mais se réfère nécessairement à une

référence, censée caractériser la certification et guider le travail d'argumentation.

- 12 Cet aspect est en général assez mal appréhendé par les candidats qui s'engagent dans la démarche de VAE. Ainsi, très tôt dans le processus d'accompagnement, l'accompagnateur s'attache à rappeler que le travail du jury consiste à évaluer l'adéquation des acquis d'expérience du candidat avec la certification sollicitée. Les situations décrites et analysées dans le dossier sont sélectionnées à la lumière du référentiel du diplôme qui opère cette fonction de guide et de ressources pour la formalisation.

Conclusion

- 13 Le *mémoire*⁷ sur l'éducation et la formation tout au long de la vie met l'accent sur la nécessité de reconnaître l'expérience comme totalement constitutive des apprentissages. La reconnaissance d'une légitimité des savoirs développés dans l'action nous invite à mieux comprendre la dynamique du développement des compétences. Aux antipodes d'une vision comptable du dispositif, qui s'en remettrait aveuglément à une seule durée d'exercice (professionnelle ou extra-professionnelle) pour en déduire la délivrance d'une certification, l'engagement dans une démarche de VAE devrait s'apparenter à une démarche formatrice (Cuvillier, 2004 ; LIÉTARD et MERLE, 2004).
- 14 Ce travail réflexif dont l'objet est sa propre activité personnelle et professionnelle se révèle être un moment privilégié de développement des compétences qui combine le rôle de l'apprentissage par l'action et celui de l'apprentissage par l'analyse de l'action (WEILL-FASSINA et PASTRÉ, 2004). Comme tout travail sur soi, l'aide d'un tiers est une ressource utile, maintes fois évoquée par les candidats. Assurément, le psychologue grâce à sa maîtrise de l'entretien peut apporter une contribution significative à la professionnalisation du métier « émergent » d'accompagnateur VAE.
- 15 Si certains observateurs ont noté le caractère à la fois novateur et « révolutionnaire » du dispositif VAE, il présente un air de famille avec le dispositif de formation à partir de la pratique (FPP), cousin proche, qui vient de fêter ses 30 ans. Comment qualifier alors cet ancêtre ?

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET J. (1999) « Orientation et validation des acquis dans l'enseignement supérieur », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, n° 4, p. 627-64.
- BENHAMOU A.-C. (2005) « La validation des acquis de l'expérience en actes », in *Rapport de Mission au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*.
- BESSON E. (dir.) (2008), « Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE », in *Rapport au premier ministre, Secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/084000590.pdf>.
- CUVILLIER B. (2004), « La VAE, un tremplin pour la formation », in *Éducation permanente*, n° 158, p. 127-140.
- FEUTRIE M. (2003), « La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société ? », in *Actualité de la formation permanente*, n° 182, p. 29-37.
- FILLIETTAZ L., BRONCKART J.-P. (éd.) (2005), « L'analyse des actions et des discours en situation de travail », in *Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve, De Boeck/Paris.
- LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité*, PUF, Paris.
- LIÉTARD B., MERLE V. (2004), « La reconnaissance, un nouvel espace de formation ? », in P. CARRÉ, P. GASPARD (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris, p. 531-551.
- MERLE V. (2008), « La validation des acquis de l'expérience : la loi a-t-elle tenu ses promesses ? », in *Actualité de la formation permanente*, n° 212.
- PINEAU G., LIÉTARD B., CHAPUT M. (1991), *Reconnaître les acquis*, Éditions UMFREO.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.

NOTES

- 1 Ces deux textes, tout en allégeant significativement un cursus de formation, obligeaient le candidat à retourner sur « les bancs de l'école ».
- 2 Les demandes de dispense de diplôme pour accéder à une formation constituaient, avant la VAE, près de neuf demandes sur dix dans l'enseignement supérieur.

- 3 Interview de Vincent MERLE par la journaliste Nathalie QUERUEL dans *Le Monde Campus* du 13 mai 2003.
- 4 La campagne de communication lancée en 2002 s'appuyait sur le slogan « Transformez votre expérience en diplôme ! ».
- 5 Les candidats engagés sur des VAE de diplôme de 2^e ou 3^e cycle, font fréquemment état d'un travail d'écriture évalué entre 300 et 500 heures.
- 6 La loi parle « d'égale dignité ».
- 7 On trouvera le texte du mémorandum à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf.

AUTEUR

Bruno Cuvillier

Maître de conférences en psychologie du travail ex accompagnateur VAE

IDREF : <https://www.idref.fr/060364831>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0003-2718-1393>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/bruno-cuvillier>

ISNI : <http://www.isni.org/000000000290571X>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14409890>

Résumé de la procédure VAE à l'Université Lumière Lyon 2

Stéphane Truc

DOI : 10.35562/canalpsy.2965

PLAN

Présentation générale de la VAE

Un procédé unique

Le rôle d'information et de conseil du responsable de la cellule VAE

Les outils dont dispose actuellement l'Université

Fonctionnement de la VAE

Le rôle du conseiller VAE

Le rôle des enseignants

Le budget

Quelques chiffres

En ce qui concerne l'Institut de Psychologie

Année 2010/2011 : Institut Psychologie

TEXTE

Présentation générale de la VAE

Un procédé unique

- 1 Tout d'abord, il faut rappeler que la Validation des Acquis de l'Expérience est un procédé unique introduit en 2002. Il consiste pour des candidats exerçant une profession à obtenir par un « raccourci » un diplôme en bonne et due forme en s'appuyant sur ses acquis professionnels, syndicaux et bénévoles. Le candidat devra démontrer à un jury spécialement constitué qu'il possède, de par son expérience, les compétences du diplôme présenté. Ce procédé diffère donc de la formation continue classique (cf. textes sur le site VAE de l'Université).

Le rôle d'information et de conseil du responsable de la cellule VAE

- 2 Pour bien démarrer une procédure VAE, il est conseillé aux candidats d'explorer le (ou les) diplôme(s), ses (leurs) débouché(s) et son (leur) programme pour se faire une idée précise et se préparer, quand ils ont repéré ce qui leur convient, à répondre aux exigences du jury. Pour la plupart d'entre eux qui consultent le conseiller VAE, au préalable, ils sont guidés dans leur recherche du diplôme approprié. Parfois, lorsque le conseiller éprouve doutes et hésitations pour aiguiller efficacement un candidat, il peut conseiller d'adresser un CV au responsable du diplôme. Ce procédé, qui n'est pas prévu dans la procédure habituelle, reste au bon vouloir des enseignants et ne se substitue pas à l'examen du dossier de recevabilité. Le conseiller se met également à la disposition des enseignants pour assurer un relais, et, éventuellement, un conseil le plus efficace possible.

Les outils dont dispose actuellement l'Université

- 3 La référence actuelle des diplômes est le site web de l'Université : www.univ-lyon2.fr en positionnant la souris sur l'onglet « formation » on obtient un menu déroulant, on clique sur « choisir » enfin on peut explorer les domaines accessibles en VAE : Licence, Masters, etc., et quelques éléments sur les programmes. La question de la mise à jour du répertoire national des compétences professionnelles (RNCP) a été plusieurs fois évoquée et nécessite, semble-t-il, un travail préalable assez considérable de relecture des habilitations et de mise en forme avant d'inscrire un diplôme. Cette question est en cours d'étude et de concertation avec les responsables de diplômes.
- 4 Dans le cas présent, le conseiller VAE part du principe que, dans la mesure où la plupart des diplômes sont conçus avec la participation de professionnels, les compétences disciplinaires demandées aux étudiants donnent un aperçu des compétences attendues des candidats à une VAE. Le fait d'avoir assisté à plusieurs jurys de VAE confirme que les jurys cherchent à évaluer les compétences des candidats VAE sur cette base sans pour autant leur faire subir des

contrôles disciplinaires systématiques comme cela se pratique en formation initiale. Pour certaines disciplines, cependant, un effort de présentation et de détail des programmes pourrait être fait et publié sur le site Web.

- 5 Ce travail de dépistage du diplôme approprié étant réalisé, le candidat envoie sa candidature dont le modèle figure sur le site VAE (sur le Web de l'Univ Lyon 2 se positionner sur formation puis aller sur « Formation continue » et VAE à la rubrique « télécharger dossier 1^{re} partie » code actuel : *venise*) à la cellule VAE.

Fonctionnement de la VAE

Le rôle du conseiller VAE

- 6 Le rôle du conseiller VAE consiste :
 - En une vérification minimale de la candidature (que le candidat exerce des fonctions correspondant à la spécialité depuis 3 ans au moins).
 - À adresser au responsable du diplôme le dossier de candidature et en suivre l'évolution. Le responsable du diplôme examine le dossier d'un point de vue pédagogique et donne une réponse de recevabilité ou désigne un autre enseignant qui sera appelé « enseignant référent » pour donner la réponse. Il arrive que le dossier, paraissant manifestement trop faible par rapport aux exigences du diplôme, ne soit pas envoyé à l'enseignant responsable du diplôme. Il est alors demandé au candidat de réfléchir et il arrive que le conseiller administratif le lui renvoie en lui conseillant de remettre à plus tard sa candidature ou d'exercer des fonctions davantage en rapport avec le niveau et l'objet du diplôme ou, encore, de modifier sa candidature. Cette solution qui n'est utilisée que parcimonieusement (3 cas sur 70 cette année) pour ne pas se substituer à l'enseignant permet au candidat d'économiser 150 € (coût de la phase recevabilité) quand il est manifeste qu'il ne peut obtenir de l'enseignant qu'une réponse négative. Malgré ce petit filtrage, il reste des dossiers qui n'obtiennent pas la recevabilité (51 déclarés recevables sur 73 en 2010).

Le rôle des enseignants

- 7 *La recevabilité* : 1^{re} étape légale de la VAE devrait intervenir au plus tard un mois après transmission à l'enseignant responsable pour permettre aux candidats de poursuivre leur démarche dans les meilleures conditions. Ce délai devrait être respecté avec plus de célérité. Quelques dossiers n'ont pas encore fait l'objet d'un avis de recevabilité. L'enseignant qui accepte la recevabilité d'un dossier s'engage *de facto* à *accompagner* (2^e étape légale) le candidat si ce dernier le désire (à moins qu'il ne délègue cette charge). L'enseignant consacre 12 heures au candidat auxquelles s'ajoutent 2 heures de participation au jury ; il sera donc rémunéré 14 heures en heures complémentaires. Les autres membres du jury perçoivent, uniformément, 2 heures quel que soit leur rôle. Un décret de mars 2010 avait pour ambition de diversifier les indemnités des jurys en fonction de la technicité ou de la difficulté de la tâche. Les arrêtés d'application n'étant pas parus, on est obligé de considérer le décret inapplicable à l'heure actuelle et continuons à verser les indemnités selon les règles classiques. L'épreuve peut consister en un mémoire professionnel ou une mise en situation (option prévue par les textes).
- 8 L'accompagnement dure en moyenne de 5 à 10 mois au terme duquel un *jury* (dernière étape) spécialement constitué se réunit. L'enseignant accompagnateur conseille et guide le candidat, mais ne rédige pas le mémoire à sa place ni ne s'engage sur la décision du jury. Le nombre des membres du jury peut varier de 3 à 5 avec au moins un professionnel et une majorité d'enseignants-chercheurs. Le jury peut prendre 3 types de décisions :
- *Validation totale si satisfaction du jury après lecture du mémoire et audition du candidat.*
 - *Validation partielle si le jury n'est pas totalement satisfait.*
 - *Refus de validation dans le cas où la prestation est notablement insuffisante.*
- 9 N.B. : La *validation partielle* avec prescriptions à l'appui (modules à suivre avec contrôle ou non des acquisitions ou simplement réécriture du dossier mémoire après réflexion du candidat et nouvelle présentation devant jury) doit demeurer nécessaire à la validation et se limiter aux insuffisances, car le suivi des modules et le

nouveau passage devant jury sont payants et il convient de ne pas faire supporter aux candidats une charge supérieure à ce qui est indispensable à la validation de la VAE, cette appréciation se fait sous l'entière responsabilité du jury. Le conseiller VAE peut, à la demande, donner un avis en fonction de son expérience des divers jurys auxquels il assiste sans prise de parole.

- 10 Il est, par ailleurs, constamment rappelé au candidat, dès la première prise de contact, que le document 2^e partie (code : *celia*) qui est une aide à la rédaction du mémoire des compétences ne doit, en aucun cas, se limiter à un simple descriptif et que le jury attend une problématique et un esprit critique plus ou moins développés suivant le niveau du diplôme présenté.
- 11 Un candidat recalé peut se représenter l'année suivante.

Le budget

- 12 D'un point de vue budget, une VAE qui réussit dès le premier passage devant jury coûte au candidat en 2011 environ 1 200 € (1 700 pour un organisme financeur) auxquels s'ajoutent les droits d'inscription avec 3 paiements échelonnés au cours de la procédure : recevabilité 150 € – accompagnement (non obligatoire, mais fortement conseillé) : 450 € – jury : 600 € – droits nationaux d'inscription : 178,57 pour une licence – 241,57 € pour un master. En cas de prise en charge par un organisme, le montant passe à 1 700 € (300 € pour la recevabilité 700 pour l'accompagnement et 700 pour le jury) + les droits d'inscription qui ne changent pas. Ces sommes sont destinées au fonctionnement de la Formation continue, exceptés les droits d'inscription.

Quelques chiffres

- 13 L'outil statistique étant récent, sur 73 dossiers en cours d'évolution en 2010, toutes disciplines confondues, 51 ont été déclarés recevables et seulement 29 examinés par le jury (parmi ces 29 figurent quelques candidats qui ont reporté leur passage en jury de 1-2 voire 3-4 ans, un seul à 5-6 ans). Cette évasion (51-29) s'explique par un taux d'abandon ou de report de passage devant jury assez important. On remarquera que les validations définitives (22) sont cohérentes par rapport aux 29

examinés par le jury ce qui signifie qu'un tri important a été fait en amont (22 non recevables).

En ce qui concerne l'Institut de Psychologie

- 14 Données recueillies au cours de l'année universitaire 2009/2010 (avec les informations disponibles dans les dossiers laissés par Malika GRAGUEB).

Diplômes	Dossiers déposés	Recevabilité	Valida- tion totale	Valida- tion partielle	Refus
Licence Psychologie	2	2 dont 1 abandon après		1 En attente	
Psychologie du Travail	1	1	1		
Psychologie du Vieillessement	1				
Pathologie clinique	1	1		1	
Psychoclinique	1				
Neuropsychologie	1				

Année 2010/2011 : Institut Psychologie

Diplômes	Dossiers déposés	Recevabilité	Valida- tion totale	Valida- tion partielle	Refus
Licence Psychologie	2	2			
Psychologie du Travail	6	5 dont 1 en attente			
Psychologie du Vieillessement	1	1			
Pathologie clinique	1	En attente		1	
Psychoclinique	0	0			
Neuropsychologie	0	0			
Santé parcours développement	1	1			

AUTEUR

Stéphane Truc

Responsable de la Cellule d'Accompagnement VAE

<http://fc.univ-lyon2.fr/27-Validation-Acquis-Experience-VAE.html>

Ma démarche de Validation des Acquis de l'Expérience

En Master 2 Psychologie du Travail

Catherine Mathevon

DOI : 10.35562/canalpsy.2967

PLAN

Le contexte

Ma vie professionnelle

Transition professionnelle

Un titre comme une évidence

Mon parcours...

Mes connaissances

Mes compétences

Ma vie associative

Une opportunité...

Se RE-connaître pour se faire reconnaître

Retracer mon parcours, le justifier

Transformer mon vécu en expérience

Un travail cognitif sur soi

S'approprier une méthodologie

Pour conclure

TEXTE

Le contexte

- 1 À 47 ans, avec plus de 20 ans d'expériences professionnelles dans le domaine de l'insertion professionnelle, pourquoi entamer une démarche de VAE ?

Ma vie professionnelle

- 2 Professionnelle de la « transition professionnelle », directrice d'un organisme de formation, après 18 années d'essor de notre activité (avec un rayonnement régional et 10 salariés), l'année 2008 me

rappelle à l'ordre et montre la fragilité du travail de sous-traitant pour des collectivités et la nécessité d'afficher le précieux sésame du diplôme de Psychologue du travail, pour répondre à des appels d'offres, animer des groupes d'analyse de pratique professionnelle, mener des bilans de compétences, accueillir des stagiaires de master, etc. Les exigences à tous niveaux étant de plus en plus élevées et notre travail de plus en plus aléatoire, je me retrouvais en situation de danger.

Transition professionnelle

- 3 La situation économique de l'organisme était telle, qu'elle a nécessité un plan de sauvegarde, avec toutes les incertitudes de l'avenir.
- 4 Pour reprendre la dynamique de la transition présentée par Barrie HOPSON et John ADAMS (1976)¹, après une phase d'immobilisation, de minimisation des conséquences de cette situation, puis de dépression, j'ai fini par pouvoir prendre du recul, me détacher pour rechercher de nouvelles conduites, trouver du sens, et intérioriser durablement une nouvelle vision de ma carrière.

Un titre comme une évidence

- 5 L'acquisition d'un diplôme Master 2 en psychologie du travail s'est imposée assez rapidement et la VAE a été une des réponses pour amorcer un virage dans ma vie professionnelle et conforter mes acquis.

Mon parcours...

- 6 Mon parcours est constitué à la fois de connaissances universitaires, de compétences professionnelles dans le domaine de la formation et d'une expérience extra-professionnelle.

Mes connaissances

- 7 Titulaire d'une maîtrise en psychologie sociale et d'un DESS en administration et gestion des entreprises, je disposais à la fois de l'approche humaine et psychologique de l'individu dans sa vie sociale et de connaissances plus techniques en droit du travail, comptabilité,

analyse et stratégie d'entreprise. L'association de ces deux cursus me permettait de posséder les principales connaissances de base, retrouvées dans les 23 modules proposés par le diplôme psychologie du travail et de la santé.

Mes compétences

- 8 Sur le marché du travail depuis 1989, mon parcours a été marqué par deux expériences indissociables. La première, comme formatrice en orientation et insertion professionnelle où mon employeur m'avait déjà permis une grande liberté. S'en est suivi un enrichissement rapide de ma pratique autant dans l'accompagnement individuel que dans l'animation de groupes sur des thématiques comme : la communication, le bilan, les techniques de recherche d'emploi, les ateliers de raisonnement logique, etc.
- 9 Dans cet organisme, j'ai appris le métier, grâce à la générosité et l'ouverture de mes collègues, et lorsque l'organisme a fermé, j'ai repris avec une collègue des prestations de suivi individuel pour l'ANPE en créant un organisme de formation AFFC en 1991. Dès le départ, j'ai allié gestion de l'organisme et animation des prestations. Au fil des années, l'organisme a grossi, jusqu'à 10 personnes et les activités se sont multipliées : prestations d'accompagnement pour ANPE/Pole Emploi, bilans de compétences pour salariés et DE, sessions d'orientations, groupes d'analyse de pratique, études sur publics en insertion... Dans cet organisme, j'ai développé une attitude d'exotopie au sens de BAKHTINE (1984)², en étant à la fois sur le terrain et, à la fois, au niveau de la stratégie avec l'élaboration de projets et leur mise en place.

Ma vie associative

- 10 Secrétaire générale d'un club sportif depuis plus de 20 ans, j'assure également la gestion des salariés, le montage des dossiers pour les contrats aidés, le suivi, le plan de formation et je suis présente dans le soutien aux athlètes dans leur reconversion.
- 11 Ces 3 aspects étaient donc 3 atouts pour ma démarche de VAE.



Adeline Bidon (<http://methylaine.blogspot.com/>)

Une opportunité...

12 Pour deux raisons :

- Avec la VAE, toutes ces situations de travail sont devenues des situations de connaissance et ont donc pu être mises en regard des exigences du titre de Psychologue du travail, et ainsi se concrétiser par l'acquisition de ce titre, une seconde chance dans mon parcours !
- Le départ en formation, alors que l'organisme était au plus mal, était difficilement envisageable. L'alternative de pouvoir travailler sur une démarche de reconnaissance tout en conservant mon poste et participer au renouveau de la structure constituait également un défi. La démarche de VAE m'a permis de concilier enjeux de ma structure professionnelle et anticipation de mon avenir.

Se RE-connaître pour se faire reconnaître

- 13 Les étapes : Au-delà des différentes étapes administratives, avec la recevabilité, la présentation du dossier au jury. Je souhaite surtout présenter ma démarche :

Retracer mon parcours, le justifier

- 14 Regarder derrière moi, observer mon parcours et le mettre par écrit. Les rôles sont inversés, je me retrouve moi-même en position de réflexion sur ma pratique, alors que dans mon quotidien, j'amène les personnes à explorer leurs compétences.
- 15 Cette première étape ressemble à un grand inventaire et, à un certain moment, j'ai pensé que l'inventaire était terminé. Très rapidement, je découvre des ressources et expériences insoupçonnées, oubliées et l'idée d'un tri s'impose déjà à moi. Outre le travail de mémoire, la recherche de documents justifiant cette pratique se transforme en parcours du combattant (obtenir une attestation, trouver une idée de document pour « prouver » que j'ai réalisé telle ou telle action). Ce travail qui a mobilisé déjà beaucoup d'énergie constituait un socle, mais pas une finalité, car j'ai découvert aussi que la VAE ne se réduit pas à la simple justification !

Transformer mon vécu en expérience

- 16 Passé ce moment de recensement des activités, l'étape suivante nécessitait de prendre le temps, de comprendre ma pratique, pour l'investiguer, l'analyser, trouver les liens avec le contenu du master et transcrire.
- 17 À ce stade du travail, il m'a parfois été difficile d'envisager une exploration plus profonde, je ne voyais pas bien comment aller plus loin, pourtant ce n'était que le tout début !
- 18 En effet, grâce à l'accompagnement de la démarche VAE, en l'occurrence Bruno CUVILLIER, j'ai pu pousser l'analyse et surtout l'enrichir. La présence de cet accompagnateur qui, pour moi, au

départ semblait facultative est devenue comme une évidence au fur et à mesure de l'avancement de ma démarche.

- 19 Je pourrais parler de coach ou de médiateur, dans le sens où sa présence m'a poussée à aller chercher des informations bien au-delà de ma sphère de référence, à élargir mon champ de vision. La lecture d'ouvrages et d'articles sur la transition, l'analyse de l'activité, la VAE, la souffrance au travail, l'internalité, etc., m'a permis de m'imprégner de différentes théories, de les rapprocher de mon expérience, créer des liens, intellectualiser ma pratique et mieux comprendre mon fonctionnement.

Un travail cognitif sur soi

- 20 La richesse de la démarche de Validation d'Acquis repose sur un double travail : à la fois sur soi en termes d'auto-observation, tout en étant capable de prendre du recul en « accueillant » l'information provenant de l'extérieur. À ce stade du processus, il m'a aussi fallu sortir de mon statut de directrice, pour m'attacher à la signification de mon travail, au « comment je le réalise au quotidien. En quelque sorte, j'en suis arrivée à repenser ma pratique professionnelle ».

S'approprier une méthodologie

- 21 La rédaction de documents, l'intégration d'ouvrages et de références dans mes écrits, l'élaboration d'un mémoire (autour de la thématique : l'insertion professionnelle de Seniors) ont nécessité de ma part d'importants efforts méthodologiques. Je regrette de ne pas avoir suivi un ou deux cours au préalable à ce sujet, cela m'aurait certainement fait gagner beaucoup de temps. En effet, même, si dans ma pratique professionnelle, j'ai la chance d'écrire, de transposer en mots mes interventions, de rédiger des projets, j'étais bien loin des écrits universitaires avec leurs règles et méthodes. Cela fait aussi partie de la démarche VAE, ne pas poser son expérience telle quelle, mais rentrer dans un cadre, le cadre du diplôme visé.

Pour conclure

- 22 Ce que je retiens de cette démarche :

- Tout d'abord, c'est accepter de se remettre en cause, oser avoir un regard critique sur sa pratique. En effet, la démarche au départ s'appuie sur des acquis, des certitudes, mais très rapidement ces acquis sont bousculés et les certitudes se transforment, pour un moment, en incertitudes. Dans ce sens, je dirais que la démarche représente un espace de repositionnement et de questionnement professionnel.
- C'est aussi, accepter d'y consacrer un nombre d'heures incalculables, car, on réveille son envie d'apprendre et d'apprendre sur soi. Très rapidement, on devient insatiable, tant l'accès à la connaissance est sans fin, toujours frustrant, domaine où, il est difficile d'atteindre la totale satisfaction. Cet accès aux connaissances a constitué une large partie de ma démarche et m'a largement stimulée, dans le sens où j'ai redécouvert mon métier !

23 Pour finir, je voudrais insister sur les retombées personnelles de cette démarche, qui bouscule et oblige à repenser son métier, s'ouvrir et GRANDIR.

NOTES

1 HOPSON B. et ADAMS J.D. (1976), *Towards an understanding of transition: defining some boundaries of transition*, London, Martin Robertson.

2 BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.

AUTEUR

Catherine Mathevon

Le concept de la VAE : un apprentissage
« par » la pratique, « à partir » de... ou « à »
la pratique ?

Laurence Puissant-Grosjean

DOI : 10.35562/canalpsy.2969

PLAN

La légitimation au cœur de l'engagement dans la nouvelle carrière
Contexte et description du dispositif d'accompagnement

TEXTE

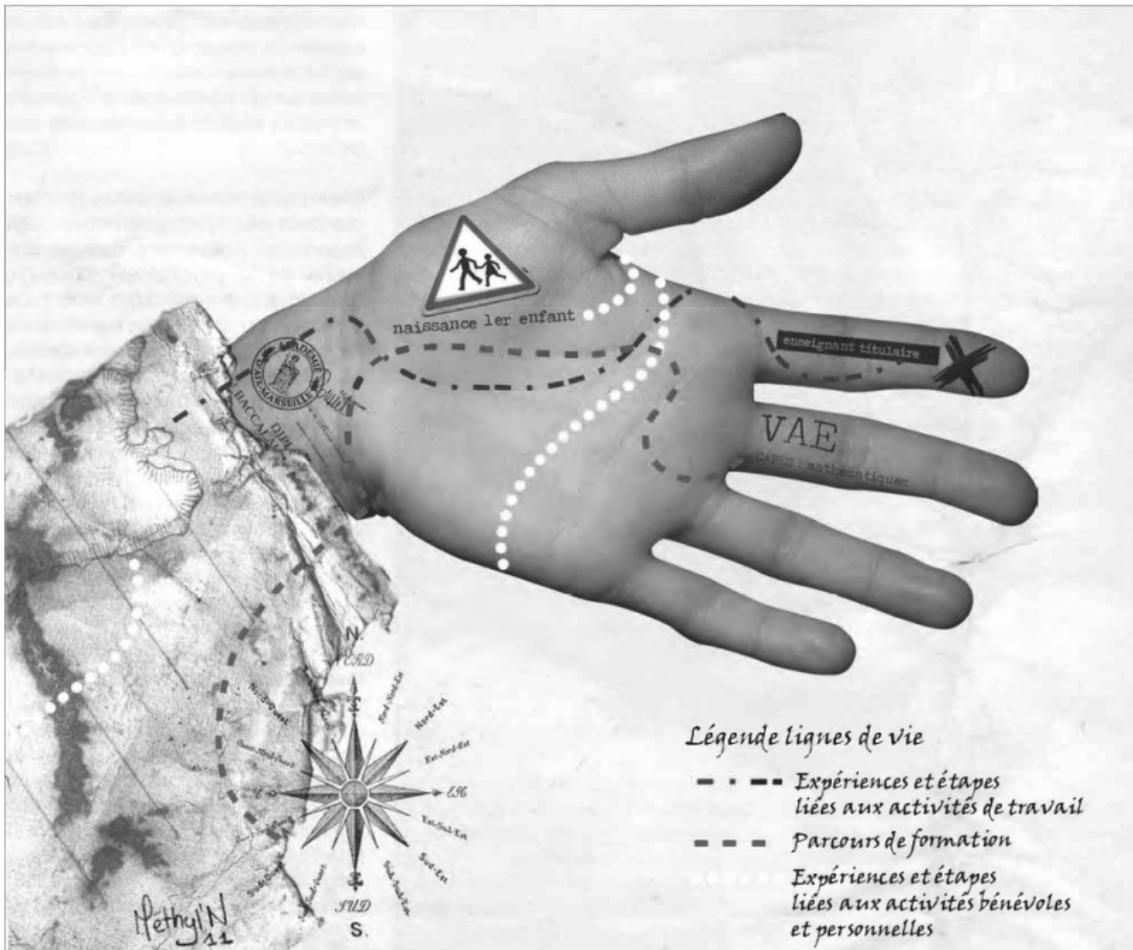
- 1 Pourquoi l'individu souhaite faire valider son expérience ? Quelles sont les attentes d'une VAE vis-à-vis d'un plan de carrière ? Quels sont les dispositifs institutionnels en place ? Tant de questionnements gravitant autour du nom Validation des Acquis d'Expérience (VAE).
- 2 L'analyse de la question du développement de carrière occupe une place centrale dans le champ de la recherche sur l'orientation et la construction identitaire professionnelles. Aussi bien la psychologie de l'orientation, la sociologie des groupes professionnels, ou encore les sciences de gestion et de l'éducation tentent d'appréhender ce qui détermine le processus individuel de développement de carrière. Qu'est-ce qui explique le processus de développement de carrière des individus ? Quels sont les facteurs qui influencent le choix de carrière ? Comment se redéfinissent l'activité et la réorientation de la carrière des personnes qui décident de s'engager dans un nouveau parcours ?
- 3 Avant de décrire le dispositif d'accompagnement dont il est question ici, nous reviendrons très brièvement sur les travaux théoriques et empiriques qui analysent les critères d'engagement qui s'appuient sur des déterminismes à la fois individuels, organisationnels, mais aussi contextuels. Seront ensuite abordées les méthodes de développement des compétences professionnelles que nous avons utilisées ainsi que les perspectives qu'offre l'accompagnement d'individus sur le chemin d'une nouvelle « route de la vie » (GINGRAS M. *et al.*, 2006).
- 4 Sans vouloir faire l'historique de la validation des acquis de l'expérience, nous retiendrons le passage du « Nous » au « Je », un

mouvement d'individualisation, de « centration ou décentration par rapport à l'individu ».

La légitimation au cœur de l'engagement dans la nouvelle carrière

- 5 Avant d'envisager l'exploration des processus qui soutiennent l'engagement de l'individu dans une nouvelle carrière professionnelle, il nous semble important de clarifier ce que nous entendons par « carrière ». Sans chercher à faire l'histoire de ce mot déjà relaté par de nombreux auteurs (GINGRAS M. *et al.*, 2006), nous retiendrons ici que la « carrière » est à la fois singulière, contextuelle et en constante évolution. Définie comme une suite « de réponses », « d'alternatives », « de postes », ou encore de « parcours d'une personne au cours de son cycle de vie » (DUBAR C. et TRIPIER P., 1998), la carrière est toujours liée à l'idée de l'engagement d'un individu dans une « histoire de travail [...] complexe, multidimensionnel[le] et en perpétuelle évolution » (GINGRAS *et al.*, 2006). En même temps qu'elle se fonde sur la construction subjective d'un parcours, elle suppose un être capable de s'engager dans l'action incertaine et qui ne produit pas toujours les effets escomptés.
- 6 Ainsi, s'engager dans une nouvelle carrière implique une « préparation [et] une prise de décision ». Par conséquent, reconnaître avec COCHRAN (1994) que la carrière est indissociable de l'action, c'est également admettre que la prise de décision est une composante déterminante de la carrière. Or, la décision en tant qu'elle concerne celui qui la prend, n'est, en réalité, rien d'autre que l'engagement, désignant « l'acte par lequel l'individu se lie lui-même dans son être futur » (LADRIÈRE, 1985). Une telle analogie nous permet alors de poser autrement la question de l'engagement dans une nouvelle trajectoire professionnelle. Afin de saisir plus finement les processus qui soutiennent le passage de « l'élan intérieur » à « l'effectivité d'une conduite », il convient corrélativement de nous interroger sur les conditions des prises de décisions et des conduites développées par les sujets pour surmonter les défis qu'ils rencontrent

dans leur vie professionnelle. Mais qu'entend-on par « prise de décision » ?



Adeline Bidon (<http://methyline.blogspot.com/>)

7 De nombreux champs de recherches en sciences humaines tels que la sociologie, les sciences de gestion, l'éducation, l'économie, la psychologie ou encore les sciences politiques tentent d'explorer les logiques qui sous-tendent l'acte décisionnel et proposent ainsi plusieurs théories différentes. En guise de résumé, l'approche que nous retenons ici est loin de se référer à « l'image uniforme d'une décision consciente et unifiée prise par un acteur unique à un moment précis » (DORTIER, 2004). D'inspiration socio-cognitive, elle considère la décision comme un processus qui intègre un ensemble de stratégies fondées sur des représentations et des conduites sociales plutôt que sur des choix rationnels. Prendre des décisions,

c'est donc conduire des actions stratégiques, selon des représentations individuelles, dans un contexte physique et social où les valeurs morales et éthiques sont affluentes. Il apparaît ainsi que s'engager dans une nouvelle voie, c'est « tracer une sorte de chemin dans le possible, s'astreindre à mettre en œuvre certains moyens, adopter, à l'égard des circonstances que l'on rencontrera, une stratégie à déterminer ». Autrement dit, il faut « oser » agir et réagir, car chaque action que l'acteur mène comporte « une indétermination et un risque ». L'engagement au sens d'« acte de décision » relèverait « d'un pouvoir de soi sur soi qui ne paraît lié à aucune détermination particulière, qui transcende toute limitation » (LADRIÈRE, *op. cit.*).

D'après THEUREAU (2005), l'engagement peut se définir comme un « principe d'équilibration des interactions de l'acteur avec sa situation à un instant donné découlant de son action passée ». Selon nous, la notion d'engagement renvoie à un mouvement de propulsion de soi. Dans cette épreuve que représente l'action professionnelle, s'engager dans une suite de postes ou de professions, c'est faire face à la part d'inédit que comporte la situation, c'est résoudre l'énigme du travail (DEJOURS, 1993), c'est « tracer une sorte de chemin dans le possible, s'astreindre à mettre en œuvre certains moyens, adopter à l'égard des circonstances que l'on rencontrera, une stratégie à déterminer » (LADRIÈRE, *op. cit.*), bref, se mettre en jeu totalement tout en acceptant de compter avec l'incertitude. De ce point de vue, l'agir professionnel peut être défini comme un « faire ordonné » qui renvoie à un ensemble « d'activités interactives » orientées à la fois en fonction des intentions ou des valeurs du praticien, des exigences de la pratique et des contraintes relevant du contexte, en vue de poser des « actes jugés efficaces pour conduire un changement attendu » (LENOIRET *al.*, 1999). Il faut donc renoncer à l'idée selon laquelle la construction de la carrière serait le résultat d'un ensemble « d'acte réfléchi, délibéré, voulu et exécuté » (BLIN, 1997). En effet, il ne suffit pas de « savoir faire » ou « comment faire » pour agir, ni de « vouloir faire » pour oser s'engager, il faut également « pouvoir agir » non pas au sens d'être autorisé à faire, mais de s'autoriser soi-même à entreprendre une action visant la « cristallisation de l'identité professionnelle » (GINGRAS M. *et al.*, 2006).

- 8 Une récente étude menée, dans une approche éducationniste, sur l'analyse de l'activité des dirigeants de la fonction publique

territoriale (DURAT L. et MOHIB N., 2009) fait ainsi ressortir que les processus par lesquels l'individu s'autorise lui-même à s'engager dans l'agir renvoient à une quête de reconnaissance et de légitimation par les autres.

- 9 L'engagement dans l'agir professionnel suppose un sujet éminemment social et situé dans un environnement qui lui donne accès aux instruments de l'action, mais aussi aux « autres » qui font partie de son environnement organisationnel. D'une part, cet environnement social organise les modalités d'action qui sous-tendent l'activité professionnelle du sujet. C'est en quelque sorte ce « portefeuille méthodologique », organisé selon des règles, des procédures et des méthodes plus ou moins développées issues d'une rationalisation professionnelle de l'institution, qui sert d'appui et de guide à l'action.
- 10 D'autre part, l'individu est imprégné de son environnement social et accède ainsi aux représentations des autres personnes. Dans ce contexte socialement déterminé, l'observation des pratiques des résultats obtenus par d'autres à la suite de leurs actions offre aussi par un effet miroir, une réflexivité sur ses propres pratiques par comparaison avec les pratiques reconnues d'autres professionnels.
- 11 À cet égard, ces recherches ont fait émerger un fait intéressant : certains acteurs, imprégnés des comportements observés dans leur environnement social, se déterminent dans la palette des attitudes possibles particulièrement par rapport à une voire plusieurs personnes qu'ils ont vu agir dans des situations précises et qui représentent un modèle sur le plan de l'agir et sur le plan comportemental. Par conséquent, l'exercice d'une activité ne renvoie pas à un mouvement solitaire reposant sur les compétences individuelles, par exemple, mais plutôt sur la capacité à interagir avec un environnement à la fois social et technique déjà présent et en évolution constante. Il semble que ces conditions de l'environnement social sur lesquelles se fonde le pouvoir d'agir des acteurs pris individuellement ou collectivement s'inscrivent dans une quête de reconnaissance du sujet par les « autres » (personne ou groupe). Mais surtout, ce sont à travers ces interactions que l'individu recherche une forme de reconnaissance pour s'autoriser à entreprendre une action. En fonction des enjeux de la situation décisionnelle, l'individu fait appel à la médiation, parfois de ses collaborateurs, parfois de

partenaires extérieurs, parfois encore d'une personne en particulier dans son entourage professionnel ou familial. Ces interactions peuvent aussi se succéder ou se superposer dans un même processus décisionnel. On le voit les occasions de réinterrogation sont fréquentes, obligeant à reconsidérer les arguments, les positions des uns et des autres et leurs fragiles équilibres.

- 12 C'est dans cette perspective interactionniste, largement développée dans le champ de la psychologie de l'orientation professionnelle, que nous allons maintenant exposer les premiers résultats d'un travail d'accompagnement et de conseil que nous avons mené auprès de bénéficiaires de bilans de compétences désireux de s'engager dans une nouvelle carrière. Avant d'explicitier quelques-unes des observations de notre analyse, nous proposons, au préalable, de revenir sur le contexte et la description de ce dispositif d'accompagnement.

Contexte et description du dispositif d'accompagnement

- 13 Depuis 2006, 66 personnes ont bénéficié d'un accompagnement individualisé auprès de notre cabinet de conseil dans le cadre d'un bilan de compétences. Le bilan de compétences permet à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. Cette prestation d'abord expérimentée au profit des demandeurs a été ensuite étendue à d'autres publics. Dès le milieu des années 80, l'ANPE (renommée aujourd'hui Pôle Emploi) développe des expérimentations d'aide à l'évaluation des compétences professionnelles des demandeurs d'emploi afin de favoriser le retour à l'emploi. Cette prestation est confiée à des prestataires extérieurs créés par l'administration du travail et de la formation professionnelle qui deviendront en 1989, les centres interinstitutionnels de Bilans de Compétences (CIBC). En 1991, l'accord des partenaires sociaux, puis la loi, intègrent le bilan de compétences dans le champ de la formation professionnelle continue, étendent cette prestation aux salariés dans le cadre du plan de formation de l'entreprise et du congé de bilan de compétences (CBC) et la rendent imputable sur la participation des

entreprises sous certaines conditions. Aujourd'hui, les salariés y accèdent également par le DIF. En 2007, la loi de modernisation de la fonction publique permet l'accès au bilan de compétences à l'ensemble des agents publics, en 2009 le bilan de compétence apparaît lui dans l'éducation nationale. Ce dispositif peut être interprété comme un moyen d'articulation entre les trajectoires individuelles (souvent axées sur du développement personnel) et les impératifs de flexibilité des organisations.

- 14 Bien que la littérature sur le bilan de compétences professionnelles soit importante, notamment dans le domaine de la psychologie (GAUDRON, BERNAUD, LEMOINE, 2001, 2007), de la gestion ou encore des sciences de l'éducation, ces études visent, dans la plupart des cas, la définition de modèles d'action et de bonnes pratiques selon une perspective de justification et de valorisation de la gestion des compétences dans les entreprises. D'une manière générale, il s'agit là essentiellement de prescriptions relatives à ce que les bénéficiaires de bilan de compétences « doivent faire ». En effet, peu de recherches s'attachent, jusqu'à présent, à décrire ce que les bénéficiaires de bilan « font » réellement. L'expression « bénéficiaire de bilan » regroupe ici l'ensemble des individus qui décident d'enclencher un travail personnel pour mieux appréhender leurs décisions quant à leurs futurs emplois ou nouvelles carrières. Autrement dit, comment s'organise l'activité d'un individu « bénéficiaire » ? Dans quelle mesure son activité peut-elle être génératrice de compétences ? Quelle est la part d'expérience, de formation ou encore d'histoire personnelle dans la conduite de son parcours, de ses actions ? Autant de questions qui ne peuvent trouver de réponse que dans l'analyse fine de ce qui relève du travail réel, qui se distingue du travail effectif ou encore du travail prescrit. C'est du moins la voie dans laquelle nous nous sommes engagés à travers une tentative d'interprétation des activités visées des bénéficiaires de bilan désireux de s'engager dans de nouvelles carrières.
- 15 D'un point de vue méthodologique, notre investigation repose sur une collecte de recueils de traces et de discours relevés auprès d'un ensemble de 80 bénéficiaires de bilan de compétences. Au total, pour l'ensemble du recueil discursif, 80 analyses de la demande de départ *via* des entretiens semi-directifs ont été recueillies par écrit de manière anonyme tandis que les investigations de l'étude ont porté

également sur 80 interlocuteurs intégrés dans un dispositif d'entretien de suivi des bénéficiaires vis-à-vis de leur(s) projet(s). Enfin, le recueil de traces comprend des documents écrits anonymes de différentes natures (ex. analyses des demandes des bénéficiaires de bilan, notes, synthèses de bilan avec les pistes ciblées et envisagées vers la future carrière, etc.).

- 16 Interprété dans le cadre des théories interactionnistes, notre rôle s'est apparenté à :
- un accompagnement personnalisé sur 6 mois à un an,
 - un renforcement de la confiance en soi des individus par une meilleure connaissance de soi, pour gagner en assurance,
 - donner des pistes de recherche en faisant ressortir les intérêts, les motivations, les goûts et les valeurs de chaque individu.
- 17 Certes, de tels résultats ont depuis longtemps été soulignés dans les travaux portant sur le rôle des « conseillers » dans le développement de la carrière professionnelle (BUJOLD, GINGRAS, 2000).
- 18 Néanmoins, il convient d'ajouter que cette analyse n'est que le prélude d'un travail plus global sur l'impact des autres dans le processus individuel d'engagement dans une nouvelle carrière. Dès lors, quel est le rôle des autres (individu ou groupe) dans la décision de s'engager dans une nouvelle trajectoire ?
- 19 Dans quelle mesure l'intervention d'autrui conduit le sujet à ré-agir face à « une réalité qui [le] maintient [et] le retient » (THÉVENOT, 2000) ? En même temps, comment les dispositifs d'accompagnement et de conseil envisagent-ils la fonction des autres dans le développement du « pouvoir d'agir » de l'individu ?
- 20 Plus spécifiquement, si le « conseiller » dénommé parfois « facilitateur » constitue la figure emblématique de celui qui oriente l'activité du bénéficiaire et rend possible la transformation de son action, est-ce qu'il lui permet, pour autant, d'oser s'engager sur un nouveau chemin de l'agir professionnel ? Autant de pistes que de questionnements à poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET J., GILBERT P., PIGEYRE F. (2002), *Management des compétences : réalisations, concepts, analyses*, Dunod, Paris.
- BARBIER J.-M., BERTON F., BORU J.-J. (1996), *Situations de travail et formation*, L'Harmattan, Paris.
- BELISTE R, BOUTINET J.-P. (2009), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?*, PUL, Laval.
- BLIN J.-F. (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- BUJOLD C., GINGRAS M. (2000), *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*, Gaëtan Morin, Montréal.
- CHARLIER P. (1999), « Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage », in *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (1), p. 61-85.
- CHERQUI-HOUOT I., GROSJEAN-PUISSANT L., SONNTAG M. (2009), « La VAE : un apprentissage "à partir" de la pratique, "par" ou "à" la pratique ? », *Colloque international et pluridisciplinaire en science de la formation, éducative et sociale*. Université Lumière Lyon 2, 23-24 octobre.
- CHIRACHE S., SAUVAGEOT C., DEPP A., WAELBROECK-ROCHA E. (2006), « Prospective emploi-formation 2015 : une nouvelle approche », in *Les dossiers évaluations et statistiques*, 175.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2000), « Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », in *Pistes 2* (1), p. 1-7.
- COCHRAN L. (1994), « What is a career problem », in *The Career Development Quarterly*, 3, 42, p. 204-215.
- DEJOURS C. (1993), « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions vécues du travail réel », in *Éducation permanente*, 116 (3), p. 47-70.
- DORTIER J.-F. (2004), « Identité », in *Dictionnaire des sciences humaines*, Éd. Sciences humaines, p. 320-322.
- DURAT L. et MOHIB N. (2009), « Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir », in *Questions vives*, 10, p. 25-40.
- GAUDRON J.-P., BERNAUD J.-L., LEMOINE C. (2001), « Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, p. 485-510.
- GINGRAS M., SPAIN A., COCANDEAU-BELLANGER L. (2006), « La carrière, un concept en évolution », in *Carriérologie*, 3 (10), p. 411-426.

- IGALENS J. et ROGER A. (2007), *Master Ressources Humaines*, Eska, Toulouse.
- IBMS P., SONNTAG M. (2007), « La Valorisation des acquis de l'expérience. Enjeux et responsabilité partagée », in *Performance*, 32, janvier/février, p. 3-11.
- LADRIÈRE J. (1985), « Engagement », in *Encyclopaedia Universalis*, p. 1102-1105.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'organisation, Paris.
- LAINÉ A. (2005), « Quand l'expérience se fait savoir », in *L'accompagnement en validation des acquis*, Erès, Toulouse.
- LENOIR Y., LAROSE F., BIRON D., ROY G.-R., SPALLANZANI C. (1999), « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec », in *Recherche et formation*, 30, p. 143-163.
- MAYEN P. (1999), « Des situations potentielles de développement », in *Éducation permanente*, 139, p. 65-86.
- MICHEL S., LEDRU M. (1991), *Capital compétence dans l'entreprise : une approche cognitive*, ESF, Paris.
- RAYNAL F., RIEUNIER A. (1998), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF, Paris.
- SCHWARTZ Y. (2000), *Le paradigme ergologique*, Octarès, Toulouse.
- SEARS S. (1982), « A definition of career guidance terms: a vocational guidance association perspective », in *The vocational guidance quarterly*, 2, 31, p. 137-143.
- SIMON H. (1979), « Rational Decision Making in Business Organizations », *American Economy Review*, 69, p. 493-513.
- THEUREAU J. (2005), « Le cours d'action », in Octarès, *mathématiques*, 10 (2-3), Toulouse, p. 133-170.
- THÉVENOT L. (2000), « L'action comme engagement », in BARBIER J.-M. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, Paris.
- VYGOTSKI L. (1985), *Pensée et langage*, Éditions sociales, Paris.
- WITTORSKI R. (1998), « De la fabrication des compétences », in *Éducation permanente*, 135 (2), p. 57-69.

AUTEUR

Laurence Puissant-Grosjean

Doctorante associée en sciences de l'éducation et de la communication,
chercheuse praticienne : Identité, travail, formation à partir de la pratique,
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication
(LISEC-Alsace Lorraine EA 2310), Université de Haute-Alsace et de Nancy 2

Document

Les premiers pas du « portefeuille de compétences » en France

Bernard Liétard

PLAN

Un contexte social et politique porteur

L'inspiration nord-américaine

Quinze ans d'expérimentations à la fois réussies et limitées

Un ancrage privilégié autour des programmes publics de formation professionnelle et d'insertion

Bilans de compétences et « portefeuille de compétences »

École, universités et « portefeuille de compétences »

Entreprises et « portefeuille de compétences »

« Arbre de connaissance » et portfolio collectif

Que sont ces projets devenus...

TEXTE

Un contexte social et politique porteur

- 1 Depuis 1946 et au niveau de la planification française, la formation a été longtemps considérée comme une des variables principales du développement économique. Dans la lignée de la théorie du « capital humain », les lois du 3 décembre 1966 et du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle avaient d'ailleurs fait de la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente une obligation nationale.
- 2 Rupture avec cette conception de « potion magique à tout faire » de la formation, le début des années quatre-vingt sera marqué, en France, par un changement de conception quant aux rapports entre les composantes du ménage à trois « formation/travail/emploi ». Le IX^e Plan (1984-1988) rend compte de ce changement de perspectives. Adoptant une approche systémique, il préconise une stratégie globale : « seule une intégration étroite des dimensions

emploi, organisation du travail, relations de travail, formation professionnelle, relance et restructuration de l'appareil productif est susceptible de répondre à la crise... » Cette nouvelle orientation politique a été développée à partir de 1988 sous le label de la « modernisation négociée », qui vise le développement des compétences, à la fois individuelles et collectives, des salariés et sa prise en compte dans la négociation collective. Complémentairement, le rapport GUILLAUME (1985) souligne que « la non-reconnaissance des acquis de la formation et l'absence de transférabilité des savoirs à l'extérieur de l'entreprise constituent un des obstacles majeurs ». Les résultats du recensement INSEE de 1982 faisaient en effet ressortir un déficit important de qualifications certifiées au niveau de la population française : 40 % environ de la population totale de 15 ans et plus, soit 17 340 640 sur les 43 040 220 recensés, déclaraient en effet ne posséder aucun diplôme. On retrouvait d'ailleurs dans les mêmes proportions que dans la population active cette absence de certification.

- 3 Partant du constat que cette dernière pénalisait des personnes qui ne voyaient pas prises en compte les compétences pourtant acquises « sur le tas », on pouvait légitimement se demander comment reconnaître ces acquis n'ayant pas été certifiés sous les formes officielles des diplômes et des classifications issues de la négociation collective des partenaires sociaux ? Comment prendre en compte lors d'une entrée en formation ou au moment d'une mobilité professionnelle de plus en plus fréquente les acquis expérimentiels des personnes concernées ? Comment régler au niveau européen l'épineux problème de la correspondance des qualifications, condition nécessaire à défaut d'être suffisante de la libre circulation des personnes ? Ces interrogations furent à l'origine du développement en France de « reconnaissance de la validation des acquis » dans laquelle s'inscrit l'émergence du « portefeuille de compétences ». Concrètement, il s'agit de constituer un dossier réunissant l'ensemble des documents visant à faire le bilan des acquis d'expérience d'un individu, issus tant de sa formation, de son activité professionnelle que de sa vie personnelle et sociale.
- 4 Il incombait à Michel DELEBARRE, alors ministre en charge de la formation et de l'emploi, de mettre en œuvre cette politique nouvelle. Il la lança en mai 1985, lors d'une étape de son tour de France des

régions à Châlons-sur-Marne. C'est à cette occasion que fut employé pour la première fois dans la bouche d'un décideur politique français le terme « portefeuille de compétences ».

L'inspiration nord-américaine

- 5 Le « portfolio » était toutefois largement pratiqué dans le contexte nord-américain depuis de nombreuses années comme en témoigne le recensement établi par Amina BARKATOOLAH (1987). Il y était défini comme un processus d'apprentissage par lequel une personne tente de démontrer, preuves à l'appui, la maîtrise qu'elle a de tout ou partie des apprentissages figurant dans des référentiels de cours, programmes ou emplois définis. Il se situait dans le cadre d'une politique globale de reconnaissance des acquis « extra scolaires », dont les trois principes clés sont rappelés dans un numéro spécial de la revue *Éducation permanente* par le québécois Gilbert LECLERC (1986) :
- la première est que l'apprentissage ne se fait pas seulement dans des lieux dits de formation, mais aussi à l'occasion des nombreuses expériences de vie professionnelle et sociale que connaît un individu tout au long de sa vie ;
 - la seconde est qu'il est anormal, voire contre-productif, d'obliger un individu à réapprendre des savoirs qu'il maîtrise déjà ;
 - la troisième est que tout un chacun devrait avoir le droit, moyennant preuve, de voir reconnaître ses « acquis » tant en formation que dans l'emploi.
- 6 Beaucoup diront qu'il s'agit d'idées de bon sens autour desquelles peut se faire assez largement et facilement un accord. On s'aperçoit vite qu'elles posent des problèmes d'application complexes, notamment dans la culture et tradition académique française, qui méconnaissait largement à l'époque la valeur des acquis de l'expérience et la multiplicité des sources de savoir. De manière plus générale, nous souscrivons aux analyses de Gaston PINEAU (PINEAU, LIÉTARD, CHAPUT, 1991) en conclusion du colloque de Fontevraud de 1989 : au nom d'une « rationalisation quasi hégémonique et exclusive de la production, diffusion et utilisation des savoirs », « tout un social non institué s'est trouvé relégué au mieux dans la catégorie fourre-tout de l'éducation informelle et non formelle ».

- 7 Il faudra attendre le 21 septembre 1985 pour qu'un feu vert soit donné par la Commission permanente du Conseil national de la formation professionnelle à une expérimentation effective de « portefeuilles de compétences » définis « comme l'ensemble des pièces qui attestent de compétences acquises par un individu non seulement dans le cadre de formations qu'il a suivies ou des emplois qu'il a occupés, mais aussi dans le cadre de la vie sociale et personnelle ». On affichait aussi la volonté politique de se démarquer du caractère normatif et standardisé du « portfolio nord-américain », dont Marthe SANSREGRET (1989) présente l'archétype, au profit d'une conception ouverte et éducative qui en fait un outil à géométrie variable selon les contextes où il est mis en œuvre. Il est aussi considéré pour les personnes qui le constituent et le font vivre comme un vecteur individuel de gestion proactive de leurs apprentissages et de valorisation de leurs acquis.
- 8 Rejoignant ainsi les travaux d'une autre pionnière québécoise, Ginette ROBIN (1984), on considère la démarche « portefeuille de compétences » comme un processus qui commence d'abord par une reconnaissance de soi par soi, bien résumée par le titre d'un article de Jacques AUBRET (1991) : « se reconnaître pour se faire reconnaître ». Il recouvre trois dimensions complémentaires :
- une fonction d'« identification des acquis d'expérience » et des savoirs maîtrisés attestés par des « preuves » dans le cadre d'une démarche dynamique d'auto-évaluation ;
 - une fonction active de « garde-mémoire » qui en permet une mobilisation rapide dans le cadre d'une démarche de reconnaissance institutionnelle et/ou professionnelle ;
 - l'acquisition d'un « réflexe portefeuille de compétences » qui conduit l'individu à garder au fur et à mesure de leurs acquisitions des traces et des preuves de leurs apprentissages.

Quinze ans d'expérimentations à la fois réussies et limitées

Un ancrage privilégié autour des programmes publics de formation professionnelle et d'insertion

- 9 De nombreuses expériences significatives furent engagées à partir de 1985 autour des initiatives publiques prises pour accompagner l'insertion sociale et professionnelle des jeunes demandeurs d'emploi.
- 10 Au niveau des actions de formation, les initiatives prises pouvaient aller de simples livrets de stage à de véritables démarches de « portefeuilles de compétences » en passant par des « carnets individuels de formation ». Une mention particulière peut être faite au *Certificat de Capacité d'Insertion Professionnelle (CCIP)* créé en 1984 par le ministère du Travail et développé notamment dans le cadre de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA). Le CCIP est délivré aux jeunes de 16 à 25 ans qui ont suivi un stage de formation alternée en s'appuyant sur le contenu d'un livret précisant les capacités acquises avant et au cours du stage. On soulignera également le rôle moteur joué de 1988 à 1991 par le *Crédit Formation Individualisé (CFI)* et sa logique de parcours de qualification.
- 11 On assiste par ailleurs à l'époque à la généralisation des formations en alternance par la loi du 24 février 1984 ainsi qu'au développement de l'Apprentissage. Concernant principalement des jeunes en insertion sociale et professionnelle, ces formations alternées ont généré un grand nombre d'initiatives, dont rend compte un rapport-bilan établi en 1987 par l'ADEP (DARTOIS, 1987). Ces pratiques ont en commun de laisser une trace écrite et authentifiée des acquis de formation, qui peuvent trouver leur place dans un « carnet individuel de compétences ». Ce dernier peut également jouer un rôle de liaison entre le centre de formation et l'entreprise qui accueille l'alternant. Propriété du stagiaire, c'est un instrument qui lui permet, sur un plan personnel, de gérer sa qualification et, sur le plan de l'emploi, d'attester de ses compétences.
- 12 À un niveau déontologique, il était systématiquement souligné un principe de base : tous ces documents devaient rester la propriété du

stagiaire, creuset central de sa constitution et responsable de sa maintenance et de son usage.

- 13 Sur la base de l'analyse d'expériences dans sept régions (Alsace, Centre, Franche-Comté, Île-de-France, Nord-Pas-de-Calais, Picardie et Rhône-Alpes), Charles ROTSCHITZ (1988) à l'issue de son rapport-bilan conclut que le « portefeuille de compétences » dans la diversité de ses formes constitue un instrument de reconnaissance des acquis des plus satisfaisants :

« Il concilie l'instantané et la durée, le formel et l'expérientiel, le formatif et le professionnel. La capacité des usagers à s'en servir dépend justement de son succès. Plus les différentes instances (d'orientation, de bilan, de formation, d'aide au reclassement, etc.) se réfèrent au portefeuille, en encourageant son usage, plus ils contribuent à l'actualiser et le compléter, plus l'utilisateur sera enclin à s'en servir, donc saura s'en servir. »

- 14 Force est de constater toutefois que cette dynamique positive, génératrice d'un effet « boule de neige » est loin d'avoir donné lieu à une généralisation de ce type de pratiques : la mise en œuvre de « portefeuilles de compétences » reste l'affaire de militants et suscite bien des réticences. Par ailleurs, sa valeur d'usage social reste limitée.

Bilans de compétences et « portefeuille de compétences »

- 15 Dans le cadre de la politique de reconnaissance des acquis mise en œuvre par la Délégation à la Formation Professionnelle, une expérimentation de *Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences* (CIBC) était également engagée depuis 1985. Si on reprend la définition donnée par Jacques AUBRET (AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI, 1990) dans son *Guide méthodologique*, et largement repris dans le texte de 1991 qui le légalise, « le bilan de compétences » constitue « une démarche personnelle, requérant une médiation sociale, d'identification des potentialités personnelles et professionnelles susceptibles d'être investies dans l'élaboration et la réalisation de projets d'insertion sociale et professionnelle ». On voit bien la parenté de ces deux approches d'exploration et d'orientation

personnalisées. Aussi les textes ministériels de 1986 (circulaire du 14 mars et note technique du 30 juin 1986) prévoyaient-ils, lors de l'expérimentation des CIBC, de tester la constitution par l'intéressé d'un « portefeuille de compétences ». Dans le cadre d'une démarche formative globale, le bilan déboucherait sur la reconnaissance de compétences et il serait censé permettre l'amorce d'un « portefeuille de compétences », qu'il appartiendrait ensuite à l'individu de compléter et de faire vivre. La synthèse de l'expérimentation dans quinze CIBC réalisée par Bernard BARTHE et Jean-François HIRN (1991) conduisit à relativiser cette « évidente adéquation » entre ces deux outils de reconnaissance des acquis : « dans le cadre de l'expérimentation, peu de centres ont imposé une formule-type ou systématisé la démarche, qui n'était pas prioritaire aux yeux des consultants ». Force est de constater encore aujourd'hui que la recommandation « d'apprendre au demandeur de bilan à gérer et actualiser son portefeuille de compétences de façon autonome » a été peu appliquée, même si certains centres de bilans ont pu développer des pratiques dans ce domaine.

École, universités et « portefeuille de compétences »

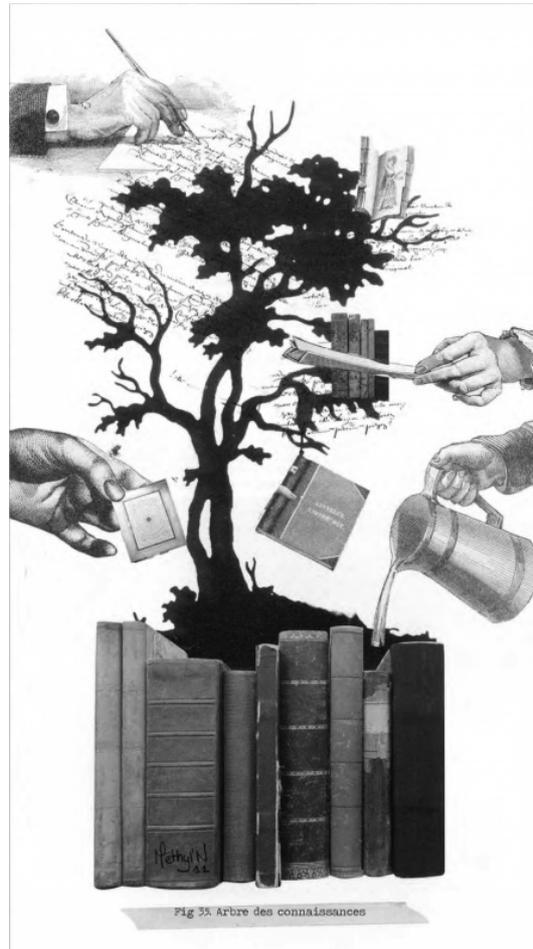
- 16 Des institutions universitaires ont pu proposer à leurs étudiants des démarches du type « portefeuille de compétences » soit à des fins de validation, soit pour faciliter leur orientation et le suivi de leur cursus.
- 17 Dès les années 1930, en liaison avec la structuration des écoles d'ingénieurs, le constat avait été fait que de nombreux salariés exerçaient de fait des fonctions de conception et de gestion de la production sans avoir suivi de cursus de formation. Ce constat avait conduit à créer, en 1934, par souci d'équité, le titre « d'ingénieur diplômé d'État ». Il était destiné à ces « ingénieurs maison » ayant acquis leurs connaissances sur le tas et étant reconnus par l'ensemble de l'entreprise pour leur compétence et leur rôle déterminant dans la bonne marche de cette dernière. Cette certification se faisait, et se fait toujours aujourd'hui, sur la base d'un dossier élaboré par le candidat et soutenu devant un jury. Ce dossier, qui s'appuie

principalement sur les acquis d'expérience des impétrants s'inscrit tout-à-fait dans la démarche du « portefeuille de compétences ».

- 18 Plus récemment, l'Éducation nationale a décidé de faciliter l'accès des adultes à l'université, notamment dans les formations professionnalisantes. Des initiatives locales d'assouplissement des conditions d'entrée et de dispenses de cursus ont pu être mises en œuvre, dont l'exemple le plus poussé fut dès 1970 l'université de Vincennes/Saint-Denis. Mais ces ouvertures ont été confirmées et généralisées à l'ensemble de l'enseignement supérieur par le ministère de l'Éducation nationale au travers d'un décret n° 85-906 du 23 août 1985, dont l'article 5 stipule que « peuvent donner lieu à validation [...] l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée ou d'un stage » ainsi que, ce qui constitue une révolution quasi copernicienne dans les milieux universitaires, « les connaissances et aptitudes acquises hors de tout système de formation ». En clair, ce texte, qui fut largement bien qu'inégalement appliqué, permettait à une personne de s'engager dans un cursus universitaire sans les diplômes préalables jusque-là nécessaires à cette entrée. Par expérience personnelle, dans le cadre notamment de Diplômes d'Études Supérieures Spécialisées (DESS), on témoignera que les candidats qui pouvaient s'appuyer sur un « portefeuille de compétences » voyaient leur chance d'être retenus considérablement augmenter.
- 19 Un certain nombre d'universités décidèrent également d'améliorer l'accueil et l'orientation des étudiants. Avec Marie SANTIAGO (SANTIAGO, LIÉTARD, 1995), on a pu mener, à partir de 1992, une de ces expériences dans le cadre de l'université Paris III-Sorbonne Nouvelle. Dans le cadre des UV décyclées de préprofessionnalisation, il a été créé une UV PP801, d'une durée de 24 heures (6 séances de 4 heures) qui était destinée principalement aux étudiants de première année. Elle était censée permettre un travail de réflexion personnelle sur le projet professionnel et réajuster si besoin le cursus des études. Elle comportait la réalisation d'un « portefeuille de compétences » individuel, dont l'étudiant restait le propriétaire exclusif et qu'il commentait en fin de cursus en liaison avec son choix de carrière conforté par des rencontres avec des professionnels du secteur visé. Les retours des participants et le vécu de cette expérience nous apprennent deux choses :

- contrairement à ce que certains pouvaient penser, on constate l'étendue et la diversité des acquis dont ces jeunes étudiants font état ;
- beaucoup affirment qu'ils ont perçu l'intérêt de constituer un « portefeuille de compétences » et qu'ils le feront vivre à l'avenir, laissant ainsi penser que sera atteint l'objectif le plus ambitieux de cet enseignement à savoir que cette démarche « péripatéticienne » puisse se reconduire sur d'autres trajets.

- 20 Au vu de cette expérience, on est convaincu que l'acquisition du « réflexe portefeuille de compétences » devrait être intégrée dès le cursus scolaire de base. Force est de constater que cet apprentissage n'est pas proposé dans les programmes scolaires. À la marge de l'Institution, cela n'a pas empêché toutefois le développement d'initiatives.
- 21 La formation des agents de la formation, à la fois initiale et continue, peut constituer un vecteur pertinent de diffusion. Faire constituer aux formateurs pour eux-mêmes un « portefeuille de compétences » leur permet d'appréhender la démarche et être convaincus de son intérêt. Il s'agit aussi, pour reprendre le titre d'un article récent, de « *développer leur qualification sociale* » (LIÉTARD, 2007). Engagé depuis le début des années quatre-vingt dans de nombreux cursus universitaires de formation de formateurs et notamment dans le cadre de la chaire de formation des adultes du CNAM, on a pu en effet régulièrement proposer, avec la complicité de quelques collègues militants, aux agents de la formation qui suivaient ces enseignements, enseignants ou formateurs d'adultes, des démarches d'exploration personnalisée qui incluaient souvent la réalisation d'un « portefeuille de compétences ».



Adeline Bidon (<http://methyline.blogspot.com/>)

Entreprises et « portefeuille de compétences »

- 22 La prise en compte des acquis d'expérience n'est pas une pratique nouvelle du monde professionnel. Le compagnonnage en est la preuve. Les exigences du marché obligent toutefois de plus en plus les entreprises à anticiper les évolutions économiques et technologiques et à développer une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Face à l'évolution des techniques et à des phénomènes de mobilité irréductibles, le diplôme obtenu en formation initiale n'est plus suffisant pour faire carrière à vie : sans recyclage, il se révèle vite obsolète. Outre le développement de la

formation continue, les entreprises sont amenées à prendre en compte des acquis professionnels, à recourir à des bilans professionnels et/ou à organiser des parcours de formation et d'emploi. Signe de cette évolution, les grilles de classification, issues de la négociation des partenaires sociaux, évoluent vers une reconnaissance des acquis de l'expérience, ne serait-ce que pour faciliter la mobilité interne, voire externe, des salariés. Cependant, sur les terrains, la reconnaissance de la compétence personnelle n'entraîne pas automatiquement la reconnaissance par les employeurs sous forme de qualification contractuelle et d'embauche.

- 23 C'est dans le cadre général de ce mouvement que se développent des « portefeuilles de compétences » à l'initiative d'entreprises, de branches professionnelles ou d'organismes collecteurs agréés pour gérer l'obligation de participation à la formation professionnelle continue des employeurs adhérents.
- 24 De manière plus générale, tout se passe comme s'il s'agissait d'une pratique qu'il ne serait possible de développer qu'en « temps de paix ». Les organisations syndicales de salariés s'interrogeaient sur le risque de réintroduction sous une forme nouvelle du « livret de travail » de sinistre mémoire. Ils craignaient en outre que le développement de la reconnaissance des acquis puisse se faire au détriment des formes classiques de validation (diplômes et classifications) pénalisant ainsi ceux qu'elle était censée mieux armer dans leur négociation en termes d'emploi et de formation. Les employeurs quant à eux ne tenaient pas à promouvoir à leur niveau une reconnaissance, qui leur serait opposable, de compétences, dont la plupart considéraient d'ailleurs qu'elles ne pouvaient être produites et certifiées qu'au sein de l'entreprise. Dans un contexte de crise (restructurations, mobilité forcée, délocalisation...), le risque est en effet important de voir substituer un système flexible de reconnaissance des compétences aux garanties sociales qu'offrait la validation par les diplômes nationaux et les classifications. On comprend également que les salariés eux-mêmes puissent s'interroger sur la valeur d'usage effective de l'investissement personnel lourd que représente la confection d'un tel document.
- 25 Face à ces réticences croisées et ces dangers de dérive, on ne s'étonnera donc pas du peu de développement des « portefeuilles de

compétences ».

« Arbre de connaissance » et portfolio collectif

- 26 En novembre 1991, Édith CRESSON confie à Michel SERRES la mission de définir une université ouverte qui enseignerait les savoirs fondamentaux et validerait partout et en permanence les niveaux d'acquisition. Plutôt que de créer une nouvelle institution, Michel SERRES et ses collaborateurs, notamment Michel AUTHIER et Pierre LÉVY (1992), décidèrent de s'orienter vers la définition d'un outil commun à l'ensemble des acteurs concernés par l'apprentissage et la formation. Ainsi était né « l'arbre de connaissance ». Ce dispositif ambitieux était censé permettre :
- de rendre visible la diversité des savoirs et des ressources cognitives de n'importe quelle communauté ;
 - de faire communiquer l'ensemble des acteurs (apprenants, formateurs, employeurs, individus ou collectivités) impliqués dans les rapports au savoir ;
 - d'évaluer tous les objets liés au savoir (systèmes permettant de marquer les acquis de savoir, compétences des individus et des collectifs, programmes, outils, opérateurs de formation...).
- 27 Dans un tel système, chacun se verrait doter d'un « blason cognitif » ou carte-mémoire personnelle contenant l'ensemble de ses savoirs ou savoir-faire sous forme de « brevets ». Il peut être complété par la création d'une banque collective de savoirs alimentée par l'agrégation de l'ensemble des « portfolios » individuels de ses membres.
- 28 Ce projet utopique n'a jamais été appliqué dans toutes ses dimensions. Il n'en reste pas moins qu'il préfigure le « management des connaissances » (*Knowledge Management*), un des fleurons d'une société dite « cognitive » et dont le projet de base est de « mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur » (PRAX, 2007). On notera également que l'association *Trivium*, créée en prolongement des travaux d'AUTHIER et LÉVY, a joué et joue encore un rôle non négligeable dans la genèse et le développement d'Europass (Passeports européens de compétences).

Que sont ces projets devenus...

- 29 La mise en œuvre depuis le début des années quatre-vingt de « portefeuilles de compétences » s'inscrit dans le cadre du développement d'une politique plus globale en France de la reconnaissance et de la validation des acquis. Comme j'ai pu en rendre compte par ailleurs (Liétard, 1999), cette orientation politique n'était pas évidente dans le contexte culturel français, qui a traditionnellement valorisé l'éducation formelle et les savoirs constitués par rapport à l'éducation informelle et aux acquis expérimentiels et « buissonniers ».
- 30 Les innovations n'ont en effet de sens que si elles aboutissent à un changement durable des organisations et des pratiques. Trop souvent, on pense le changement sur le mode de l'expérimentation mise au point par des experts, impulsée éventuellement par des décideurs politiques et testée à petite échelle dans le cadre d'expériences pilotes organisées aux frontières des organisations par quelques marginaux militants, dont j'ai fait partie. Qu'en est-il de leur généralisation ? Si elles restent expérimentales et limitées quant à leur diffusion, elles masquent voire cautionnent un système qui fondamentalement ne bouge pas.
- 31 Trente ans après les premiers pas, on peut toutefois trouver des raisons d'espérer, et ce à plusieurs niveaux.
- 32 La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience sont devenues en France un fait social à part entière faisant l'objet de dispositions contractuelles et législatives. Pour ceux qui veulent s'engager dans cette démarche, « la loi de modernisation sociale du 17 juillet 2002 » offre une large avenue en ouvrant un droit individuel à la validation des acquis professionnels et en créant une nouvelle voie de qualification à part entière, complémentaire aux voies traditionnelles de la formation et de l'emploi. S'agissant de la diffusion de la démarche « portefeuille de compétences », on peut saluer la création du « passeport formation » institué par l'article 2 de l'Accord National Interprofessionnel du 20 septembre 2003 et repris par les textes contractuels et législatifs de la réforme de la formation professionnelle en 2009. Au sein du système éducatif, on peut aussi se réjouir de l'expérimentation décidée, pour les élèves du premier et

second degré, d'un livret de compétences, partant de l'évaluation du socle commun de compétences définies à l'article L 122-1-1 du code de l'éducation. On peut en espérer la généralisation après le bilan prévu au 31 décembre 2012.

- 33 La politique européenne accorde une place centrale à la mobilité des personnes sur les marchés de l'emploi et dans les dispositifs de formation pour assurer la compétitivité, mais aussi l'inclusion sociale et la citoyenneté européenne. Dans cette politique une place centrale est occupée par le dispositif Europass (décision du Conseil et du Parlement européen 2241/2004). Parmi les outils préconisés, deux sont de la responsabilité des personnes : le curriculum vitae européen et le portfolio des langues. De nombreux programmes d'échanges ont également été engagés autour de la mise en place de portfolios. Nous participons d'ailleurs à un de ceux-ci, piloté par Pascale de ROZARIO du CNAM, dont l'objectif est l'expérimentation et la diffusion d'un *e-portfolio*¹. L'objectif est ambitieux puisqu'il s'agit « de construire, sur une base transnationale et interculturelle, une plateforme d'autoformation permettant d'enregistrer des traces et des preuves d'apprentissages acquis dans des domaines différents (le travail, les systèmes éducatifs, la vie personnelle et bénévole correspondant aux catégories européennes d'apprentissage formel, non formels et informels) ».
- 34 Au niveau mondial, l'éducation informelle est de plus en plus reconnue par l'Unesco comme une des notions phares de l'éducation tout au long de la vie. Depuis la fin des années soixante, elle fait partie des institutions qui ont fait la promotion des apprentissages informels.
- 35 Au travers de ces axes novateurs, on constate donc indéniablement aujourd'hui des signes évidents de reconstruction des représentations, des attitudes, des projets voire de l'identité et des valeurs des acteurs. Ces « changements de lunettes » de plus en plus nombreux, à la fois des décideurs et des acteurs de terrain, laissent espérer que la mise en œuvre d'une politique de reconnaissance des acquis de l'expérience cessera d'être le fait, comme c'est d'ailleurs encore trop souvent le cas aujourd'hui en France, de militants pour devenir une voie à part entière de formation et de qualification.

BIBLIOGRAPHIE

AUBRET J., « Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour se faire reconnaître », in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Paris, 20, 1, mars 1991, p. 86-97.

AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI C., *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*, Éd. EAP, 1990.

AUTHIER M., LÉVY P., *Les arbres de connaissances*, Éd. La Découverte, Paris, 1992.

BARKATTOOLAH A., « Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis (Québec-États-Unis) », in *Pratiques de formation*, numéro spécial, Université Paris VIII, 1987.

BARTHE B., HIRN J.-F., *Synthèse de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel*, Association pour la réadaptation et la formation professionnelle de Mulhouse, 1991.

DARTOIS C., *La reconnaissance des acquis dans le cadre des formations en alternance*, ADEP, 1987.

LECLERC G., « Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires », in LECLERC G., JOBERT G., LIÉTARD B. (coord.), *Éducation permanente*, « Reconnaître et valider les acquis », numéro spécial, 83-84, 1986, p. 7-16.

LIÉTARD B., « Développer sa qualification sociale par la formation universitaire », in THIBERGE B. (dir.), *La question des compétences sociales et relationnelles. Points de vue de praticiens*, L'Harmattan, Paris, 2007.

LIÉTARD B., « La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? », in CARRÉ P. et GASPARD P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris, 1999, p. 453-470.

PINEAU G., LIÉTARD B., CHAPUT M., (coord.), « Reconnaître les acquis », in *Actes du colloque franco-québécois sur la reconnaissance des acquis tenu à Fontevraud en avril 1989*, Éditions Universitaires Mésonance, 1991, p. 211-220.

PRAX J.-Y., *Le manuel du knowledge management*, Dunod, 2007.

Rapport GUILLAUME, *Développer la formation professionnelle*, Commissariat du Plan, Paris, La Documentation française, 1985.

ROBIN G., *Guide en reconnaissance des acquis*, Éd. Vermette, 1984.

ROTSCHITZ C., *Évaluation des programmes de reconnaissance et de validation des acquis*, Association pour la réadaptation et la formation professionnelle de Mulhouse, 1988.

SANSREGRET M., *La reconnaissance des acquis : Porfolio*, Éd. Hurtubise, Montréal, 1989.

SANTIAGO M., LIÉTARD B., « Une démarche péripatéticienne à l'université », in *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, 1995.

NOTES

1 Projet Eporfolio et Europass, retenu par la Commission européenne dans le cadre des projets multilatéraux de transferts d'innovation, CNAM, 2007.

AUTEUR

Bernard Liétard

Maître de conférences en formation des adultes au CNAM, Paris

IDREF : <https://www.idref.fr/026990105>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000110278557>

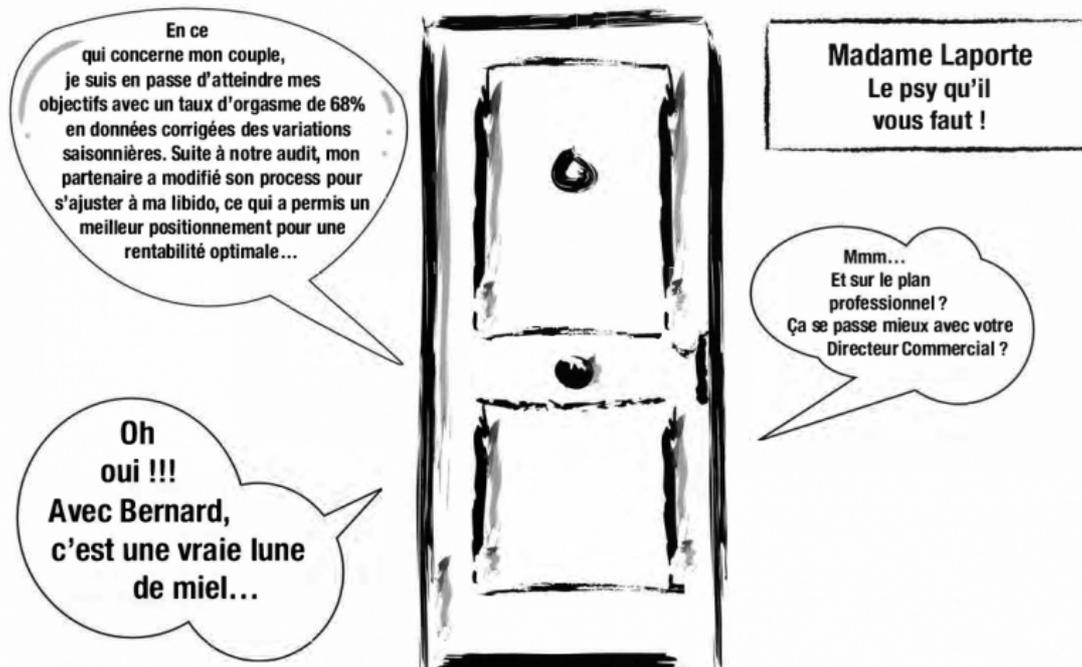
BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11913005>

Instants chapardés

Mignonne, allons voir si le CAC 40...

Françoise Guérin

TEXTE



© Françoise Guérin

Françoise Guérin

- 1 Tendances éphémères ou transformations pérennes, on assiste, de plus en plus souvent, à un brouillage sémantique qui s'étend jusqu'au plus intime des discours, celui qu'on prononce chez le psy.
- 2 Rattrapés par le champ lexical de l'entreprise, patients et analystes n'en finissent plus d'être *impacts* par leurs déboires conjugaux. L'amant... (pardon ! le *partenaire* occasionnel) démasqué, il convient de *négocier une sortie de crise* pour éviter la *délocalisation*. Chacun se croit tenu de gérer sa vie comme une PME : un *flux-tendu* constamment menacé par une *dead-line*. Gare aux pertes sèches et aux *bilans négatifs* !
- 3 Côté famille, les rivalités fraternelles se muent en *saine compétitivité*. Rien ne doit entraver la *croissance* et, pour la *nouvelle gouvernance*

parentale, le mot d'ordre est *flexibilité* !

- 4 On sait, depuis Georges ORWELL, qu'il n'est pas de vocabulaire politiquement neutre. Le langage est un outil efficace d'assujettissement. Que le dire de l'analysant s'accoutre à la mode néolibérale et c'est le sujet singulier qui s'absente de sa parole. Il se fait ouvrier à la chaîne des signifiants confisqués par la libre entreprise et le management.
- 5 La novlangue orwellienne finira-t-elle par supplanter la « *lalangue* » chère à LACAN ?
- 6 La question reste ouverte...

AUTEUR

Françoise Guérin

IDREF : <https://www.idref.fr/095600078>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000002441476>

Écrits et chuchotements

Conseil du libraire

John FANTE, *Demande à la poussière*

Édouard Reaux

RÉFÉRENCE(S) :

John FANTE, *Demande à la poussière*, 10/18 domaine étranger

TEXTE

- 1 En quête de la reconnaissance de son écriture et de lui-même, le héros nous mène à travers sa propre initiation. Reflet de la société américaine des années trente, où la grande dépression a laissé des stigmates dans la population, FANTE nous jette dans l'implacable réalité de son monde.
- 2 Cet ouvrage publié en 1939 fait suite à la parution de son premier roman *Bandini* où apparaît son héros Arturo. Son vrai premier roman *La route de Los Angeles* ne fut lui publié que plus de cinquante ans plus tard, en 1986, jugé trop cru par son premier éditeur.
- 3 FANTE nous emmène dans une Amérique profonde, sale, dure, poussiéreuse. D'une écriture qui court comme un torrent, des phrases avec une énergie totale qui rebondissent. Il nous tient en haleine, comme suspendu. Un écrivain paumé dans une quête de l'impossible, FANTE, inspiré de W. FAULKNER, nous livre sa détresse en décrivant sa vie par le biais d'Arturo Bandini.
- 4 Ce désir intense de devenir écrivain, ce désir charnel, va mener notre héros dans une fuite en avant... jusqu'à l'éblouissement.
- 5 Ce livre est un piège, je me souviens de l'avoir commencé un soir et d'avoir vu le jour se lever, étonné.
- 6 Si vous suivez mes conseils et que vous rentrez dans le monde de FANTE allez voir aussi du côté des écrivains de la « *beat generation* » (*beat* dans le sens cassé) tous héritiers de cette nouvelle forme d'écriture comme Jack KEROUAC, William BURROUGH et tant d'autres qui vont à leur façon influencer le monde des années soixante.

AUTEUR

Édouard Reaux

Coup de cœur

Laurent MAUVIGNIER, *Ce que j'appelle oubli*

Jean-Marc Talpin

RÉFÉRENCE(S) :

Laurent MAUVIGNIER, *Ce que j'appelle oubli*, Éditions de Minuit, 2011

TEXTE

- 1 Il est des procédés littéraires à n'utiliser qu'en cas d'impérieuse nécessité. Cette nécessité, Laurent MAUVIGNIER l'a rencontrée à partir du fait divers qui est le sous-bassement de son livre : un homme, un marginal, tabassé à mort par les vigiles d'une grande surface pour une bière bue et non payée. Le procédé littéraire, ici, c'est le livre en une seule phrase. Inventé semble-t-il par James JOYCE pour le dernier chapitre de son *Ulysse*, convoqué par J. ANDRZEJEWSKI pour *La croisade des enfants* chez Gallimard, par M. N'DAYE pour *Comédie classique* chez P.O.L son premier roman... par d'autres probablement que je ne connais pas.
- 2 L. MAUVIGNIER, qu'on se souvienne de son précédent roman, *Des hommes*, est une voix dans la littérature française contemporaine. Il n'en est pas tant que cela : P. MICHON, bien entendu, C. GALLET, P. BERGOUGNOUX... Surtout quand ces voix qui s'inventent au fur et à mesure trouvent leur objet car, au fond, chaque auteur n'a qu'un objet qu'il fait varier, qu'il contourne ou affronte, duquel il s'approche ou s'éloigne... Pour L. MAUVIGNIER, l'objet, c'est l'homme d'aujourd'hui, avec des blessures d'aujourd'hui (de toujours, tout aussi bien), l'homme blessé (pour reprendre le terme de P. CHÉREAU).
- 3 Le texte commence sur une lettre minuscule, nous savons d'emblée que nous prenons le train (de la parole, de l'écrit) en route, il se déroule d'une seule phrase, il faut prévoir le temps nécessaire pour le lire d'un trait, se laisser aspirer, voire par moments emprisonner dans la phrase, comme le personnage principal fut pris sans échappatoire possible jusqu'à la mort pour une canette de bière. Avec lui nous sommes aussi pris dans la misère humaine qui ne trouve pas d'autres

voix/voies que la violence, celle de ces vigiles qui se vengeront de tout sur lui, misère contre misère.

- 4 En 66 pages ramassées, Laurent MAUVIGNIER nous offre (si j'ose dire) un condensé, un maelstrom d'humanité dans ce qu'elle a de plus terriblement humain. Il nous offre une voix qui parle au frère du mort, une voix qui elle-même se débat.
- 5 Nous quittons le train en route, sur un tiret qui ne se fait pas trait d'union. Encore que...

AUTEUR

Jean-Marc Talpin

IDREF : <https://www.idref.fr/087994194>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2979-7442>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/jean-marc-talpin>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000004710772>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15595586>