



HAL
open science

Reconnaissance des apprentissages non formels : la longue route réflexive d'un candidat à la VAE

Siegfried Rouvrais, Bruno Treguier, Dominique Degrugillier

► To cite this version:

Siegfried Rouvrais, Bruno Treguier, Dominique Degrugillier. Reconnaissance des apprentissages non formels : la longue route réflexive d'un candidat à la VAE. Colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur", Jun 2011, Angers, France. pp.453-461. hal-00623183

HAL Id: hal-00623183

<https://hal.science/hal-00623183>

Submitted on 10 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES NON FORMELS

La longue route réflexive d'un candidat à la validation des acquis de l'expérience

Siegfried Rouvrais*, Bruno Tréguier²
et Dominique Degrugillier

* *Institut Telecom, Telecom Bretagne, UEB, Brest, France*

² *SHOM, Brest, France*

Résumé

Ce papier capitalise sur l'expérience d'une prestation d'accompagnement en validation des acquis de l'expérience. Il propose et analyse un processus à même de favoriser l'autonomie et la posture réflexive d'un candidat.

Mots-clés

VAE, accompagnement, académisation, évaluation, identités.

I. INTRODUCTION

Une étude statistique [Kailis et Spyridon Pilos, 2005] a montré qu'environ la moitié des 25-64 ans de l'Union Européenne (UE) ont un rôle actif dans leurs propres apprentissages. Sur une année, 16,5% de ceux-ci ont participé à une activité d'éducation non formelle (c.-à-d. enseignements ou formations hors cursus écoles/universités) et 32,5% en apprentissage informel (p.ex. lectures personnelles, Internet, loisirs) [Brougere et Bézille, 2007]. Dans plusieurs pays de l'UE, ces savoirs acquis et compétences développées hors du système d'éducation formel, et notamment suite à plusieurs années d'activité professionnelle, peuvent être certifiés ou validés [Adjas, 2006]. Plus spécifiquement, la validation des acquis de l'expérience (VAE) du système français permet de révéler et faire reconnaître ces apprentissages pour l'obtention d'un diplôme. Un diplôme est délivré par un établissement, et peut donc être obtenu suite à un cursus formel traditionnel mais également par VAE avec la même valeur [Maury, 2005]. En effet, le diplôme ne fait pas mention du mode d'obtention. Dans une démarche VAE, il se délivre sur la base d'un rapport de présentation potentiellement assez conséquent, rédigé par le candidat, associé à une soutenance devant jury.

Toutefois, pour le candidat, l'élaboration du rapport de présentation à destination du jury est une phase sensible (p.ex. durée, complexité), d'autant qu'il n'existe à ce jour pas de règle en la matière, que ce soit sur le contenu explicite ou le volume en dehors de celles potentiellement élaborées par l'institution délivrant le diplôme. De nombreux candidats ne mènent pas cette phase correctement à terme [Besson, 2008]. La loi française de 2002 sur la VAE permet au candidat de bénéficier d'un accompagnement méthodologique [Vial et Caparros-Mencacil, 2007] dans cette phase. Ces accompagnements peuvent être de nature diverse [Michaud et Szatan, 2007] (p.ex. durée, fréquence, séances collectives avec candidats hétérogènes et visant des validations distinctes, niveaux d'expériences des accompagnateurs).

Ce papier présente le retour d'expérience d'un accompagnement individualisé dans le cadre de l'obtention d'un diplôme d'ingénieur (niveau I au Répertoire National des Compétences Professionnelles - RNCP). Il propose de détailler les activités principales de cet accompagnement, tout en préconisant une organisation sous la forme d'un processus. Largement soutenu par la pratique réflexive [Schön, 1983] comme cœur du dispositif, l'accompagnement a ainsi permis au candidat de maintenir son niveau d'engagement sur plusieurs mois, tout en interrogeant régulièrement son identité professionnelle afin de favoriser son autonomie.

II. UN PROCESSUS STIMULATEUR DE REFLEXIVITE

De bout en bout, le processus de VAE est complexe et fait intervenir de nombreux participants [Lecourt et Méhaut, 2007]. Pour le candidat, c'est un véritable projet qui demande un effort soutenu (souvent plus d'une année), le plus souvent en difficile harmonie avec ses activités professionnelles et personnelles. La rédaction du rapport de présentation et la préparation au jury pouvant être critiques, en France, une prestation d'accompagnement est souvent préconisée [Michaud et Szatan, 2007]. Quelques obligations réglementaires la régissent (p.ex. décharge de temps de travail, nombre de réunions), mais, à elles seules, elles ne peuvent garantir la mise en évidence des apprentissages, le délicat alignement avec les besoins du jury évaluateur, et un développement professionnel et personnel pouvant aller au delà du diplôme visé.

Une fois la candidature reconnue recevable sur la base d'un pré-dossier et les recommandations transmises au candidat (cf. haut de la Fig. 1), le processus d'accompagnement individuel proposé ici est initié par une première réunion de contact informelle R0, où se retrouvent le candidat, le responsable VAE et l'accompagnateur. Le processus n'y est pas présenté, car une large part de son pilotage par le candidat se doit d'être flexible et inductif, et donc seulement facilité ensuite par l'accompagnateur. Ce sont principalement les objectifs de l'accompagnement et ses obligations qui sont clarifiés.

II.1 Activités des vagues R1 et R2 : archéologie et fil rouge

A la réunion R1-1 suivante, un premier point est fait sur le parcours du candidat et ses motivations pour la VAE et le diplôme visé. Sur la base du pré-dossier et des zones d'ombre relevées par le jury de recevabilité, une activité dite d'archéologie R1-2 est engagée afin de faire un tour d'horizon des expériences professionnelles et formations suivies par le candidat. Utilisant les techniques de l'entretien d'explicitation [Vermersch, 2006], elle prépare au recueil du plus grand nombre d'informations objectives (p.ex. faits, responsabilités, chiffres). Des points de cheminement et de virage sont ainsi identifiés, permettant alors au candidat de produire un curriculum vitae, une lettre de motivation (cf. production intermédiaire) et d'initier le recueil d'éléments de preuve (p.ex. lettres de recommandation, distinctions) . La réunion R2-1 suivante s'attache à s'approprier les spécificités du langage des évaluateurs sur l'objet d'étude (p.ex. verbalisation en "être capable de", distinction avec les qualités). Ensuite, il s'agit d'amener le candidat à recréer "le fidèle reflet du fabuleux sillage" [Moitessier, 1971] de sa carrière afin qu'il en dresse un fil rouge le plus cohérent possible (R2-2).

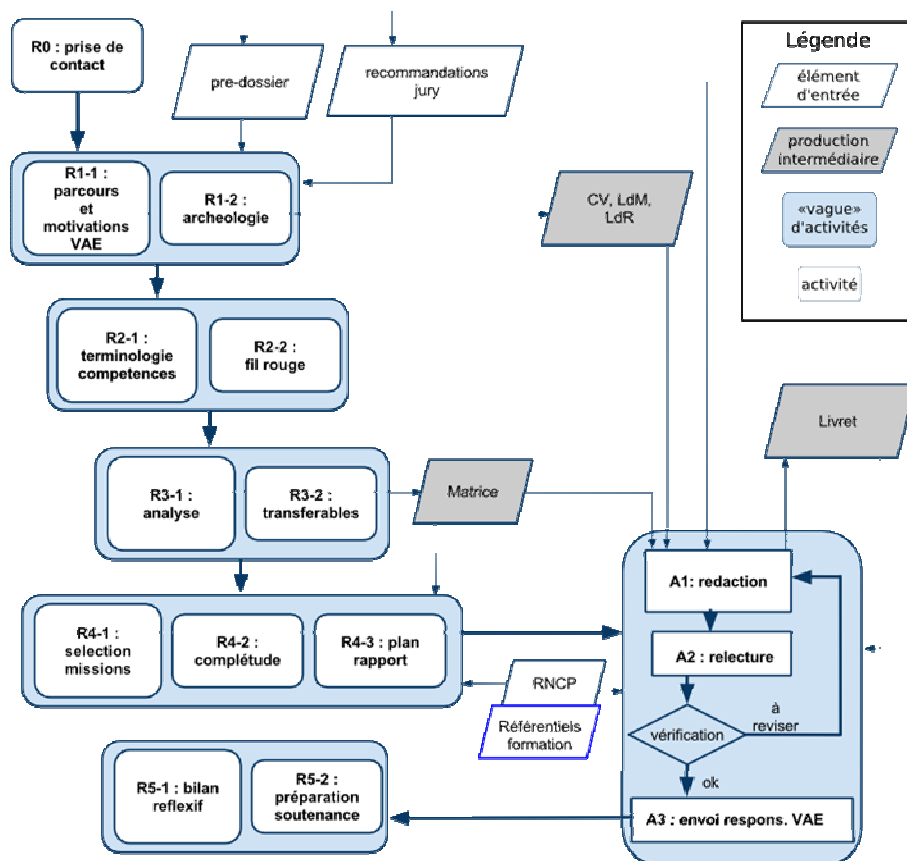


Fig 1. Processus d'accompagnement individualisé

II.2 Activités des vagues R3 et R4 : analyse et sélection

L'analyse approfondie des différentes expériences du candidat se met alors en place sous la forme de relevés de position, avec comme amers un ensemble de compétences formulées par le candidat. Afin d'amener le candidat à s'auto-positionner sur son propre référentiel, l'instrument (tel une alidade ou un sextant) reste relativement flexible. Les niveaux de performance restant peu normatifs et toujours subjectifs, ils peuvent par exemple se corréler à une échelle définie par le candidat (p.ex. S:sensibilisé, A: acquis, M:maîtrise, E:expertise), sous le contrôle de l'accompagnateur. Pour justifier des niveaux, sur une expérience donnée et ses compétences associées, des éléments significatifs et quantitatifs sont régulièrement recherchés afin, dans son propre intérêt, de ne pas laisser le candidat enjoliver la réalité, inconsciemment ou non. Par association, des transférables sont directement relevés et analysés. Cette étape se traduit ainsi par l'élaboration d'une matrice

Reconnaissance des apprentissages non formels: la longue route...

"missions/compétences" relativement détaillée (cf. Fig. 2, sous-matrice 4x8 agrandie en haut partie gauche). Les compétences sont ensuite catégorisées dans les colonnes de manière collaborative.

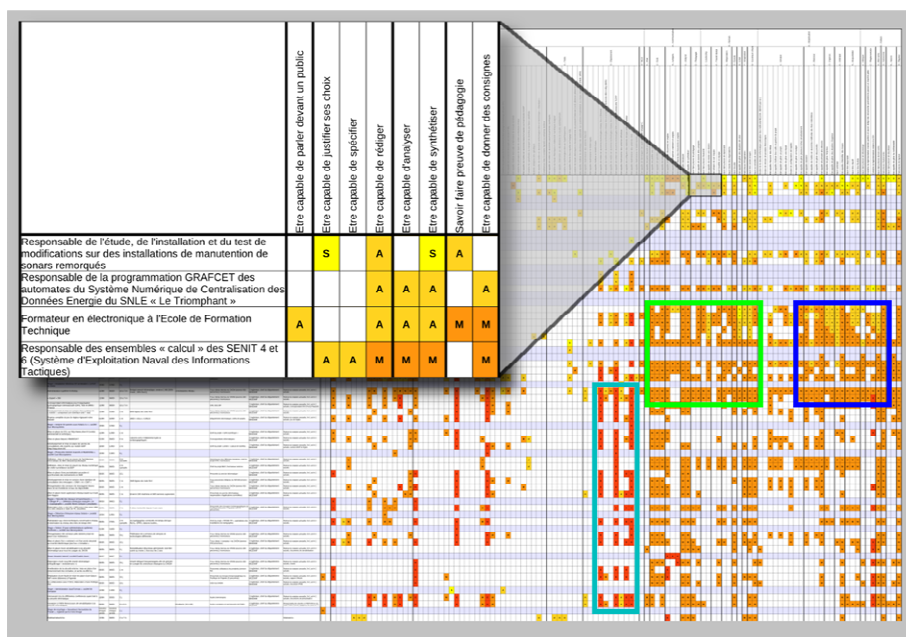


Fig 2. Matrice 64-situations/formations(lignes) x 113-capacités(colonnes) avec catégories et îlots (élaborée par le candidat)

A l'aide de cette production intermédiaire, le candidat peut ensuite repérer quelques îlots assez significatifs (cf. trois encadrés dans la figure exemple) de ses expériences et de son "mode de fonctionnement" interne. Conseillé en cela par l'accompagnateur, ce sont souvent ces îlots qui vont être sélectionnés pour constituer la base du rapport de présentation. Ce n'est qu'alors qu'ils sont confrontés aux référentiels pour en étudier la complétude, en s'appuyant notamment sur des fiches RNCP et référentiels de formation où figurent des familles de compétences liées au diplôme/métier(s). Il s'agit là de restructurer et synthétiser les informations les plus prometteuses de la matrice, afin d'optimiser le choix des "meilleures" missions, tout en veillant aux zones critiques.

II.3 Activités de la phase de rédaction Ai et dernière vague R5

Indispensable dans la démarche VAE pour officialiser une véritable analyse personnelle, la rédaction est facilitée suite à l'identification du fil rouge et les étapes d'analyse/synthèse en sont des garde-fous. Au feu vert de l'accompagnateur, le

rapport final est envoyé au responsable VAE puis aux membres du jury. S'ensuit une préparation à la soutenance. Propre à toute démarche réflexive, un bilan est fait sur chacune des activités du processus, les niveaux d'engagement associés, l'accompagnement et surtout les acquis qui ont pu être engendrés. Mais le processus ne s'arrête pas là. Reflétés dans les motivations du candidat, les projets d'après VAE sont analysés. En cas de validation partielle, il convient alors de mettre en place un autre type d'accompagnement pour orienter le candidat, maintenir sa motivation et son engagement (p.ex. formations complémentaires, nouveaux apprentissages à organiser).

III. RESULTATS ET ELEMENTS D'ANALYSE

L'accompagnement présenté ici s'est avéré extrêmement bénéfique. La démarche réflexive guidée par l'accompagnateur a en effet permis au candidat de mieux prendre conscience de la nature et des niveaux de ses connaissances et compétences, de leur caractère par essence éphémère, mais aussi de ses manques et perspectives de développement. Le régulier auto-questionnement a également permis de mettre en évidence les mécanismes que le candidat était à même de mettre en œuvre pour perpétuer ou améliorer des savoirs acquis antérieurement. L'adoption d'une posture réflexive n'est cependant pas une évidence, le candidat est souvent son plus mauvais juge. La fourniture de livrables précis tout au long du processus a permis une confrontation quasi-continue au regard extérieur de l'accompagnateur, constituant ainsi une véritable boucle de contre-réaction. Malgré sa lourdeur, le côté analytique et exhaustif de l'outil "missions/compétences", élaborée par le candidat sans canevas préalable, lui a constamment permis de maintenir - si ce n'est renforcer - sa confiance en soi, et passer outre les périodes de doute ou de démotivation

Moyen de prise de recul et de projection professionnelle et personnelle, la démarche de VAE est aussi un vecteur de développement de compétences. Cette pratique, appuyée également sur une approche de type "bilan professionnel et personnel", constitue également en soi un nouvel acquis, valorisé dans le rapport final du candidat, et qu'il met désormais à profit aussi souvent que possible. Elle ouvre par ailleurs des horizons nouveaux, via le diplôme obtenu bien sûr, mais aussi par la remise en question qu'elle implique.

IV. BILAN ET PISTES DE REFLEXION

Les contextes socio-économiques actuels allongent les carrières et parfois incitent aux réorientations [Trautman, 2011]. Ils amènent plus encore à reconnaître les apprentissages non formels, entrepris à tout moment de la vie et d'autant plus lors des activités professionnelles. En ce sens, la VAE est "une activité prospective, tournée vers l'avenir" [Prot, 2007], où le candidat est alors amené à valoriser son nouveau diplôme dans le cas d'une transition professionnelle.

Le processus d'accompagnement présenté dans ce papier comme retour d'expérience n'est pas strictement généralisable (p.ex. ressources allouables, motivation du candidat envers l'auto-élaboration d'une matrice, cohérence du parcours, accompagnement collectif). Il n'en demeure pas moins une première base flexible, favorisant le pilotage et l'autonomie, à travers différentes activités relativement sensibles et souvent interdépendantes. Il est important de l'associer à un accompagnement pour faciliter le lien entre le candidat et son jury, dont l'objet d'évaluation porte sur le rapport final et la soutenance. D'autant plus, ce type d'accompagnement favorise la posture réflexive du candidat sur son vécu, renforce son sentiment d'efficacité, interroge son identité professionnelle pendant la démarche VAE et peut permettre de sécuriser son projet futur, que la validation soit totale ou partielle.

Comme perspective, il convient maintenant d'analyser la phase d'évaluation associée au jury. C'est une problématique tout aussi délicate que celle de l'accompagnement car l'évaluation reste contrainte par le temps et est souvent assez contrastée [Prot, 2007]. Par exemple, le candidat n'est jamais à l'abri d'une interpellation d'un membre académique du jury sur des connaissances très spécifiques hors champ du métier mais dans le contenu de la formation. Il peut par exemple en être de même pour un membre issu du monde professionnel interrogeant le candidat sur une capacité fortement liée au contexte organisationnel d'un secteur d'activité. Dans un tel cas, ce que pourra montrer le candidat, c'est la possession de la "boîte à outils" (p.ex. concepts et connaissances scientifiques et techniques) applicable dans des contextes différents.

En cela, une séance de briefing du jury est mise en place avant la soutenance, la présence de l'accompagnateur comme simple invité au jury - et aux délibérations - peut faciliter les arbitrages et la fiche RNCP associée au diplôme, bien que limitée, permet également de se tenir à un objet commun. Ainsi, le référentiel est censé être l'élément déterminant pour l'objectivation entre les différents membres du jury. Dans le cas d'un classique cursus formel, où l'identité professionnelle est en cours de définition [Rouvrais et Chelin, 2010], une part du jugement peut tendre à s'écarter du référentiel en s'appuyant sur le potentiel de l'élève (p.ex. pari d'avenir). Pour un candidat à la VAE, cette potentialité se doit d'être plus avérée au regard de la couverture des compétences requises. Il convient alors de considérer l'intelligence des expériences et les transférables à des conditions d'exercice proches mais peut être non vécues dans les contextes organisationnels des entreprises du candidat. D'autre part, il existe encore souvent un décalage entre les référentiels compétences du monde professionnel et ceux des cursus formels [Besson, 2008]. Tout autant que les situations et expériences inédites relevées par les jurys VAE chez leurs candidats, les référentiels professionnels associés peuvent amener à remédier à la variété de points de vue des membres des jurys, mais aussi à interroger les référentiels de formation des cursus formels académiques. Comme exemple, en France, des branches professionnelles mettent en place des certifications spécifiques (p.ex. CQP formateur-consultant, CQP architecte technique des SI) répondant rapidement et explicitement aux besoins du marché.

REFERENCES

- Adjas, S. (2006). "La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme". Demos.
- Besson, E. (2008). "Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE".
- Brougere, G. et Bézille, H. (2007). "De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation". *Revue française de pédagogie, recherches en éducation*. No 158.
- Kailis, E. et Spyridon Pilos, S. (2005). "L'apprentissage tout au long de la vie en Europe". *Population et conditions sociales – Statistiques en bref*. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Lecourt, A-J. et Méhaut, P. (2007). "La validation des acquis de l'expérience : entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme". *Revue de l'IRES* (3)55.
- Mauray, C. (2005). "La validation des acquis de l'expérience dans les formations d'ingénieurs : essai de repères. Comité d'Etudes sur les Formations d'Ingénieurs (CEFI) - repères sur la VAE.
- Michaud, J. et Szatan, C. (2007). "L'accompagnement à la VAE des demandeurs d'emploi: fiabiliser une prestation en devenir, l'expérience de la région Ile-de-France". *Revue de l'IRES* (3)55.
- Moitessier, B. (1971). "La longue route : seul entre mers et ciels...". Arthaud.
- Prot, B. (2007). "Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation". *Revue IRES* (3)55.
- Rouvrais, S. et Chelin, N. (2010). "Engineer Professional Identity: For an Early Clarification of Student's Perceptions". 6ème conférence internationale CDIO, École Polytechnique, Montréal.
- Schön, D. (1983). "The Reflexive Practitioner", Basic Books.
- Trautman, J. (2011). "Se réorienter après les études". Céreq, Net.Doc no77. Groupes d'exploitation génération 2004.
- Vermersch, P. (2006). "L'entretien d'explicitation". ESF, 5ème édition.
- Vial, M. et Caparros-Mencacil, N. (2007). "L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative". De Boeck.