10e séminaire international des ATLV

Des convergences internationales aux convergences existentielles.

Rencontres autour de la reconnaissance et de la méconnaissance des Acquis de l'expérience

Paris- CNAM, 17-18 mars 2016

http://cma-lifelonglearning.org/poly/nos-projets/dossiers-thematiques/educationapprentissages/groupe-reconnaissance/

Table des matières

Les organisateurs 3

Introduction 5

Allocution d'Olivier Faron 5

Allocution de Pierre-Julien Dubost 8

1. Repères historiques contemporains et balisage du champ 10

1.1 – CINQ NOTIONS 10

I.2 - Échanges entre Guy FORTIER, Pierre LANDRY et Patrick WERQUIN autour de trois questions 12

1.2. 1 Quels défis pour la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis de l'expérience ? 13

1.2. 2 Quelle place est faite aux processus de reconnaissance des acquis de l'expérience dans les parcours d'apprentissages tout au long de la vie ? 17

1.2. 3 Quels progrès réalisés en matière de reconnaissance des acquis de l'expérience depuis le rapport Faure de 1972 ? 23

2. Cadrages théoriques 27

2.1 La reconnaissance des acquis en deux temps, trois mouvements 27

2.2 Dialogue entre Gaston Pineau et Jean-Pierre BOUTINET 38

3. La reconnaissance dans les champs sociaux d'application 39

3.1 Au niveau des systèmes éducatifs et universitaires (JP. Boutinet) 39

3.2 Au niveau des pratiques d'orientation (B. Lietard) 40

3.3 Au niveau de la gestion des ressources humaines 41

3.3.0 De la reconnaissance des acquis professionnels en entreprise : Quelles pratiques 41

3.3.1 « Les démarches collectives de VAE, outil de la gestion des ressources humaines »..... 42

3.3.2 L'intérêt d'une approche collective de la VAE 46

3.3.3 Les pathologies de la méconnaissance au travail, du sociologique (macro) au psychologique (micro) 47

3.3.4 De la GPEC à la reconnaissance des compétences et des acquis de l'expérience : quelle expérience ? 50

3.4 Au niveau des pratiques territoriales ou décloisonnement des trajectoires (A. Piau). 52

4. Interview d'André de Péretti réalisé par Anny Piau et Bernard Lietard..... 53

5. Modalités, effets et processus de reconnaissance..... 54

6. Questionnement sur l'interdisciplinarité, la reconnaissance des acquis et l'éthique 58

6.1 Transcription 58

7. Regards croisés sur la convergence entre les enjeux internationaux et existentiels de la Reconnaissance des Acquis 65

7.1 La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), l'oubliée des réformes ?..... 65

La reconnaissance des acquis bénévoles 70

Les dispositifs de reconnaissance des acquis dans une perspective comparative européenne. Daniela KOCANOVA : Eurydice (Commission européenne) – 72

Valider et certifier les compétences-clés européennes : Eure.K..... 75

8. Conclusion 77

Diversité des approches 78

Diversité des champs sociaux concernés 78

Au niveau du système éducatif 78

Au niveau des systèmes de travail 79

La dimension territoriale 79

Quant à l'orientation 79

De la nécessité de lire nos pratiques..... 80

Reconnaissance et méconnaissance des acquis, une dialectique subtile 80

Au-delà des divergences, des convergences..... 81

Les Intervenants 83

Les organisateurs

Le groupe « Reconnaissance » a vu le jour au CMA en octobre 2014, réunissant :

Jean-Pierre BOUTINET - Professeur émérite de l'Université catholique de l'Ouest d'Angers, Chercheur associé à l'Université Paris Ouest Nanterre La défense et Professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Canada) après avoir été durant plusieurs années Professeur suppléant à l'Université de Genève (Suisse). Membre du Comité éditorial de la revue « Savoirs » depuis sa fondation, il est par ailleurs membre du Groupe Reconnaissance des acquis du CMA. Ses travaux de recherche se situent délibérément à la jonction de la psychologie et de la sociologie, de l'individu et des environnements sociaux. C'est dans cette perspective qu'il a cherché à appréhender, en psychosociologue le paradigme du projet, doublement ancré, d'une part dans des conduites singulières, ces conduites créatives visant à conjurer le destin, d'autre part dans des cultures bien typées, les cultures modernes et postmodernes du progrès et de l'incertitude. La postmodernité, il l'a retrouvée dans deux autres chantiers qui l'ont occupé pendant plusieurs années : d'une part la vie adulte : qu'est-ce qu'être adulte aujourd'hui ? D'autre part les temporalités présentâtes du court-termisme, spécialement celles de l'agenda. Actuellement il s'intéresse à la question de la responsabilité qui constitue avec le projet l'autre caractéristique attribuée au fait d'être auteur.

Claire HÉBER-SUFFRIN - Mère de quatre enfants et grand-mère... Elle a un doctorat en psychosociologie des groupes en éducation et en formation. Professionnellement : elle a exercé comme Institutrice et Maître formateur d'enseignants dans l'Éducation nationale, pendant quinze ans. Elle a été Secrétaire générale puis Responsable pédagogique nationale dans une association d'éducation populaire et de formation, pendant 19 ans : le Mouvement français des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Elle a été formatrice dans le cadre d'une convention avec l'Université de Tours, de promotions d'étudiants en maîtrise de Sciences de l'éducation. Elle a fondé, avec son mari Marc HÉBER-SUFFRIN, les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs dont elle contribue à animer le développement depuis plus de quarante ans. Militante associative, syndicaliste et politique, elle a pu mesurer l'importance de la question de la reconnaissance pour agir, apprendre et se former, créer et coopérer. Elle est membre du groupe Reconnaissance du CMA. Claire HÉBER-SUFFRIN est auteur, co-auteur et coordinatrice d'ouvrages concernant cette démarche ainsi que des questions d'ordre pédagogique et citoyen (voir Bibliographie jointe). Elle est Chevalier dans l'Ordre national du Mérite et Officier de la Légion d'Honneur.

Pierre LANDRY - Expert dans le domaine de l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation depuis 1982 (Agence de l'Informatique, Observatoire des Technologies pour l'éducation en Europe, ...),
Membre du Séminaire de l'industrialisation de la formation (SIF) depuis 1990,
Membre du groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) depuis 1993 (www.a-graf.org),
Membre du LERIF (Les Études et Recherches Internationales en éducation et Formation http://www.lerif.net/index_.html) depuis 2000.
Co-auteur de l'ouvrage Penser la relation expérience-formation, sous la direction d'Hélène Bézille et Bernadette Courtois, aux éditions Chronique Sociale, paru en 2004.

Bernard LIETARD - Chargé de mission à la Délégation à la Formation Professionnelle, Bernard LIÉTARD a suivi, de 1984 à 1991 le développement de la reconnaissance des acquis en France. Dans un cadre universitaire, tant en sciences de l'Éducation à Paris V et à Tours comme chargé de cours qu'à la chaire de formation des adultes de 1992 à 2005, il a accompagné des personnes

dans la conduite de leurs projets personnels et professionnels et l'élaboration de leur «portefeuille de compétences». A la retraite depuis dix ans, il a continué à militer pour une formation au service du développement des personnes, dont la reconnaissance des acquis de l'expérience constitue un des vecteurs privilégiés. Il est auteur de nombreuses publications sur ce thème dont notamment le chapitre « reconnaissance des acquis » dans le Traité des sciences et techniques de la formation (Dunod). Il est membre du groupe Reconnaissance du CMA.

Anny PIAU - Elle est consultante en formation, spécialisée en Validation des Acquis de l'Expérience. Dispositif qui lui tient à cœur et dont elle pense qu'il n'est pas utilisé à hauteur des possibilités qu'il offre et que l'outil « écriture » engendre. Elle a évolué profession- ne;iement en parallèle des dispositifs d'accompagnement à l'insertion, depuis 1982 où elle a ouvert une PAIO, elle a ensuite participé à a création de nouveaux dispositifs ou services de conseil en formation, orientation ou accompagnement d'adultes en emploi ou en transition professionnelle (MIF, PLIE, ANPE, CHRS). Elle a obtenu un Master « Fonction d'Accompagnement en Formation » par la voie ce a VAE et a poursuivi son travail d'investigation en produisant une recherche universitaire portant sur les interactions entre écritures et VAE (université Tours 37). Puis elle a intégré le dispositif régional d'orientation conseil en VAE d'île de France, où elle n'a eu de cesse te :enter de faire évoluer les représentations de la VAE. Aujourd'hui elle cherche à mettre en exergue la dynamique engendrée par la Reconnaissance de la personne et la Validation des Acquis de l'Expérience comme processus auto-formatif. Elle s'intéresse particulière- ~e-: au développement durable, reliant la formation de l'être humain, la santé et la préservation de l'environnement local et mondial. Elle est à l'initiative du groupe Reconnaissance du CMA.

Gaston PINEAU - Professionnellement, la reconnaissance des acquis travaille Gaston Pineau depuis les années 80, en tant que = te recherche à la Faculté de l'Éducation Permanente de l'Université de Montréal. Sa nomination en 1985 comme enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Tours l'a impliqué frontalement pour transformer les problèmes d'institutionnalisation de la VAE et de la RAC (Reconnaissance des Acquis et Compétences) en projets de recherche et de formation en réseaux : Réseau En Reconnaissance (RER); La formation expérientielle des adultes (Courtois, Pineau, 1991) ; Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée (PINEAU, LIETARD, CHAPUT, 1991, 1998) ; DESS pui Master d'ingénierie aux fonctions d'accompagnement en formation (1996). Membre du groupe Reconnaissance du CMA.

Écouter l'enregistrement audio de la matinée

Introduction

Voir la vidéo 1: https://www.youtube.com/watch?v=CkfMUqn4juU

Allocution d'Olivier Faron

Transcription

Je voudrai saluer Anny Piau la responsable de ses rencontres, qui a joué un rôle important, le Président d'honneur du CMA, Pierre-Julien Dubost que j'ai toujours plaisir à retrouver, tous les amis du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, chers collègues, la directrice d'un centre CNAM en région qui m'est cher parce que c'est le centre de la région Centre dont je suis originaire.

Je suis très heureux d'ouvrir ce 10e séminaire international sur les apprentissages tout au long de la vie au conservatoire et d'accueillir cette manifestation. Un séminaire qui porte sur un thème extrêmement important, celui de la reconnaissance ou de la méconnaissance des acquis de l'expérience. En lisant la présentation du colloque, j'ai vu que certains d'entre vous se définissent comme des militants de la reconnaissance des acquis. Je suis fier de vous dire que le conservatoire dans son ensemble se considère comme militant de cette grande cause qu'et la reconnaissance des acquis. Aujourd'hui le Cnam c'est plus de 600 VAE, plus de 800 VAP 85, au total, 15% des reconnaissances nationales. Et surtout, nous augmentons nos résultats. Quand on regarde les chiffres de l'année dernière, on a constaté une baisse au niveau national. Or, le Cnam a progressé de plus de 25%. Rassurez-vous, cela va continuer, enfin je n'espère pas à la baisse, mais en tout cas le poids du Cnam va continuer à progresser.

Avec aussi, il faut le noter, des taux de reçus inférieurs à 5% et un âge moyen au-delà de 40 ans, c'est vraiment un outil qui s'inscrit dans une dynamique centrale pour nous qui est celle de la formation tout au long de la vie. Pour aller vite, l'âge moyen des auditeurs du Cnam est d'environ 35 ans et là on est effectivement au-dessus.

Les validations des acquis renvoient aussi pour nous à une question forte, essentielle sur laquelle il faut rompre avec un certain nombre de tabous, d'idées toutes faites dans notre pays, extrêmement centré sur le point d'entrée dans les formations. Au Cnam nous sommes convaincus que le point d'entré n'est pas l'élément essentiel, ce qui compte c'est la juste reconnaissance, la juste mise en valeur des compétences ou des connaissances.

Depuis 2002, nous avons la fierté de penser que nous avons joué un rôle pour la création de la VAE. Le chemin franchi est très important car l'un des thèmes du colloque c'est la méconnaissance. Nous considérons, en écoutant nos publics, en écoutant ceux qui viennent pour s'inscrire au Cnam, que la VAE, pour se concentrer sur cet exemple, est de mieux en mieux connue. Les publics qui viennent savent : ils ont entendus parler de la VAE. Si on fait un contraste entre les titres RNCP de classification professionnelle et la VAE, la VAE est quelque chose qui aujourd'hui est relativement acculturé parmi nos concitoyennes et concitoyens et les nouveaux public le montre que c'est important.

Nous sommes convaincus que les dispositifs de validation, pour reprendre votre terme, sont autant de raccourcis vers une certification mérité, mais - et c'est aussi ce que nous faisons au quotidien. Je voudrai saluer toutes les équipes notamment de la direction nationale de formation au sein du SIO qui accueille les auditeurs - il faut proposer des accompagnements et des parcours à la carte avec un accompagnement qui doit être très personnalisé de ceux qui engagent cette démarche. Nous savons que c'est une démarche exigeante, essentielle pour laquelle il faut avoir un souci de bon accompagnement.

En ce sens, tout ce qui a trait à recevoir ceux qui arrivent, à voir avec eux comment on les accueille et comment leur projet est en définitive réalisable, c'est l'une des conditions centrales

pour un nouveau départ professionnel. Et puis surtout, il faut que ces dispositifs soient mis en place – c'est ce que nous faisons – pour tous les niveaux de diplômes. Il est très important que l'ensemble des diplômes puissent être obtenus à travers cette reconnaissance et ce mécanisme de reconnaissance d'apprentissages tout au long de la vie. Quand je dis tous les diplômes, c'est par ce qu'il y a un certain nombre de discussion sur ce thème dans notre pays. Il faut, là encore, que le doctorat par VAE, pour prendre un exemple qui me tient à cœur, soit pleinement reconnu. J'ai un avantage dans la vie, c'est que, comme je suis à la fois professeur à la Sorbonne et docteur d'une grande institution parisienne, je dirai et répéterai à chaque fois qu'un doctorat obtenu par VAE a la même crédibilité que tous les autres doctorats.. Cela, c'est un combat militant parce que quand je suis avec mes collègues responsables d'autres établissements, je suis à peu près le seul à tenir ce discours. Donc, il y a des lignes de rupture, il y a des choses à faire passer et ce message-là, je le répète, est que le doctorat par VAE a la même crédibilité, voire plus, qu'un autre doctorat. Ce ne sont pas les gardiens du temple avec des réflexes de frilosité qui caractérisent notre pays qui auront gain de cause. Au moment où nous repensons le doctorat, il faut l'avoir en tête.

Vos journées, je crois, vont permettre, parce qu'en 2002 - il y a un recul, 2002, c'est un peu hier par rapport à d'autres diplômes, d'autres formules - l'objet de vos rencontres -et nous serons très attentif – c'est de nous permettre d'avancer sur des sujets qui sont essentiels. Je pense à tout ce qui a trait aux validations partielles, par blocs de compétences et donc à la combinaison entre les validations plus classiques et des validations partielles des acquis. Je crois aussi qu'il faut – et c'est une question forte – réfléchir sur les gammes de compétence. Il y a actuellement une réflexion autour de la gestion des compétences informelles.

Et puis, il faut aussi questionner l'impact de ces formes de reconnaissances sur les différentes formes d'innovations pédagogiques. Il est important d'avoir en tête que c'est une occasion de confronter les méthodes d'enseignement et la vie professionnelle et dons de faire bouger, là encore, les lignes sur comment on doit enseigner – je suis moi-même enseignant. Nous avons une vraie occasion ici pour essayer de faire passer - notamment sur les questions des manières d'enseigner, mais aussi sur la formation tout au long de la vie - aux collègues enseignants un certain nombre de message.

En définitive, ces reconnaissances nécessitent donc une complémentarité des politiques publiques – c'est-à-dire des agendas publics – de certification et de formation tout au long de la vie et c'est là où les expériences, la confrontation et un peu de benchmark à l'international est extrêmement précieux. L'international, parce que, d'abord, il y a beaucoup de pays dans lesquels on passe beaucoup de temps à expliquer ce que sont les validations des acquis de l'expérience, qui savent le faire.

Est-ce que le bon échelon, dans toutes les questions de reconnaissance tout au long de la vie, n'est pas l'échelon européen ? Est-ce que nous n'avons pas aujourd'hui une nécessité de porter cette question au niveau européen ?

Je voudrai conclure par une opération que nous engageons pour proposer aux réfugiés qui vont arriver dans notre pays, le bon accueil en termes de reconnaissance de leur bagage et de les préparer à notre vie professionnelle – je salue au passage la mobilisation de tous nos directeurs de centre. La question est très claire - si on était caricaturale, un peu à l'image de notre pays, - nous allons accueillir des réfugiés qui ont fuis la guerre, qui sont arrivés dans des conditions invraisemblables et l'administration française va leur demander la copie de leur diplôme, voire dans le cas de VAE la preuve qu'ils ont travaillé dans telle entreprise et à quel moment. C'est la France, un beau pays.

Il y a une question de fond qui est comment – dans des conditions qui sont celles-là – nous pouvons imaginer que les apprentissages tout au long de la vie soient reconnus. Pourquoi ne seraient-ils pas reconnus, puisque un certain nombre d'organisations patronales se mobilisent sur la question, par l'entreprise, dans l'entreprise. Comment peut-on imaginer qu'ils soient reconnus différemment. En tout cas, vous l'avez compris, il y a sur ces questions-là, un sujet très

important sur lequel nous avons à réfléchir ensemble. En tant qu'établissement, nous sommes les gardiens du temple de la crédibilité, de la légitimité et de la qualité de nos diplômes, mais nous devons nous interroger sur comment – en particulier sur ces populations très fragiles, vulnérables pour lesquelles nous avons un devoir d'hospitalité au sens le plus noble du terme - nous allons pouvoir les accueillir.

Vos journées vont jouer un rôle important en ce moment de notre histoire, plus généralement pour faire avancer ces dossiers auxquels le Cnam croît beaucoup. Monsieur le Président, nous sommes très heureux de vous accueillir pour que ces journées se tiennent parmi nous.

Allocution de Pierre-Julien Dubost

Mesdames, messieurs, chers Amis

Au nom du Comité mondial et de son Président Yves Attou, retenu au Luxembourg, je suis ravi de vous accueillir une nouvelle fois au CNAM pour le 10ème séminaire international.

Il porte sur la reconnaissance et la méconnaissance des acquis de l'expérience. Je remercie en votre nom, monsieur Olivier Faron, l'Administrateur général du CNAM grâce auquel nos séminaires internationaux peuvent se tenir dans ce lieu prestigieux, chargé du passé, du présent et du futur de la promotion professionnelle du citoyen.

Avant d'entrer dans le vif de ce séminaire, permettez-moi, en quelques mots, de préciser la finalité du CMA: le développement de l'apprenance à quatre niveaux la personne, l'entreprise, la ville, la planète en agissant à la fois sur les sphères privées, professionnelles et publiques.

Ce développement a, pour conséquence, de responsabiliser la personne vis à vis d'elle-même, des autres et de son environnement.

Pour atteindre cette finalité le CMA, depuis sa naissance en 2005, a initié, en partenariat avec l'UNESCO, 4 forums (Paris, Shanghai, Marrakech, Paris) et prépare le 5ème en 2017 à Saint-Pétersbourg. Vous trouverez les actes de ces forums sur le site du CMA. Le CMA a organisé 9 séminaires opérationnels dont les thèmes se rapportent aux apprentissages tout au long de la vie ont été les suivants:

- Les mutations qui les bouleversent
- Les réseaux éducatifs internationaux : risques et opportunités »
- Le rôle des entreprises
- Comment décloisonner ?
- Les nouveaux territoires apprenants
- Comment mobiliser les acteurs
- Le numérique est-il porteur d'une révolution pédagogique ?
- Apprentissage et multi culturalité : quels défis ?
- Les réseaux mondiaux sont-ils apprenants ?

Les essais de réponse apportés à ces différentes questions comme à celles que posent la reconnaissance des acquis de l'expérience s'inscrivent dans une problématique actuelle que nous ne pouvons pas ignorer et que je voudrai succinctement préciser en préambule à ce séminaire sur la reconnaissance et la validation des acquis.

Tous ceux qui œuvrent aujourd'hui pour le développement de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience doivent avoir une vision claire du rôle de l'Homme dans la société post-moderne car cette validation ne peut pas être détachée de ce contexte, contexte qui a été engendré par trois révolutions : celles de la communication, de la génétique et de la mondialisation.

Finis le temps où le capital humain reposait sur la force physique et la puissance des machines !

Finis le temps où l'internet servait à la simple communication, il sert maintenant à connecter et à fabriquer des objets et des automates capables de réagir à leur environnement.

Voici venu le temps où comptent pour la personne humaine son expérience du travail en réseau, sa créativité, ses savoirs, les influences qui font que son histoire de vie n'est plus linéaires mais marquées par des bifurcations liées à ce monde agité et imprévisible, régi par la théorie du chaos avec pour conséquence des effets papillon.

Si nous voulons aujourd'hui que les acquis de l'expérience trouvent paradoxalement leur plein emploi, il nous faut privilégier, dans notre bilan personnel, l'être sur l'avoir, l'imagination porteuse d'intrus insolite sur la démarche routinière.

Attention aux acquis liés à des faux savoirs comme à des expériences mal utilisées, ces acquis peuvent porter en eux des germes de désolidarisation, donc de deshumanisation.

Les antidotes sont la création de communautés virtuelles et de resolidarisation de microgroupes et la clarification non seulement des causes mais des conséquences de ses actes

Rappelons que la finalité de tout apprentissage réussi n'est pas réduite à la transmission de savoir mais doit engendrer chez l'Apprenant, la compétence, la créativité, l'ouverture d'esprit, le sens des réalités, en d'autres termes, lui donner les moyens de son propre développement, lui conférant sa dignité et libérant en lui son potentiel d'amour et d'intelligence.

Quelle est la valeur d'un acquis, d'un acquis formel ou informel, sans la prise en compte de la complexité sociale des milieux concernés.

Si nous voulons développer les acquis résultant de l'expérience de chacun, il est nécessaire que les responsables de tous ordres, soient capables de créer un milieu favorable au développement, à l'innovation économique, technique ou social, en saisissant l'opportunité offerte par les réseaux du savoir irriguant les espaces numériques.

Il me semble aussi qu'ils doivent œuvrer dans plusieurs directions :

- préférer à la croissance des moyens, l'amplification des ressources, en particulier la ressource humaine,
- détecter et mieux exploiter à travers la coopération intergénérationnelle, les gisements de savoir et d'expériences, aujourd'hui souvent gaspillés au détriment de la richesse collective et de la qualité de la vie, conscient que cette coopération entre les générations est génératrice de cohésion sociale et de dynamique économique,
- décloisonner les efforts de progrès et refuser la parcellisation des solutions,
- donner à chacun la possibilité d'interagir avec les autres,
- favoriser la connectique de compétences et la mutualisation des savoirs et des expériences,
- rechercher la complémentarité et la cohérence dans les initiatives en construisant des *projets partages* reposant sur trois éléments clés pour leur réussite :
    - la conscientisation des intérêts des acteurs concernés,
    - leur montée en compétence collective,
    - leur contractualisation claire et librement acceptée.

En conclusion

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience est un facteur de progrès qui concerne l'économie de la connaissance et qui devrait générer l'épanouissement personnel, l'autonomie intellectuelle et une aptitude à participer et à coopérer au développement de notre société post - moderne.

Merci à Anny Piau qui a piloté cette rencontre du plus haut intérêt et aux membres du comité scientifique qui l'ont assistée, nous permettant sur ce sujet

- de nous élever pour mieux voir,
- de nous relier pour mieux nous comprendre,
- de nous situer pour mieux agir,

et j'ajouterai

- de nous rapprocher pour mieux nous entendre...

N'est-ce pas là la meilleure réponse que le CMA se devait d'apporter au service de l'évolution positive des hommes, de leurs œuvres et de la Société civile, dans un environnement acceptable pour les générations futures.

Merci à tous pour votre attention et votre coopération.

1. Repères historiques contemporains et balisage du champ

Voir la vidéo 2 : https://www.youtube.com/watch?v=A3LZ1PgsvTU

I - Repères historiques : quelques dates clés

C'est sur le temps long que l'on peut constater l'évolution des finalités et des modalités dans le domaine de l'éducation et des apprentissages tout au long de la vie. D'autre part, des notions connexes constituent le contexte de la reconnaissance des acquis de l'expérience et aident à comprendre cette évolution.

1.1 – CINQ NOTIONS

Cinq notions principales sont à considérer : l'expérience, la reconnaissance, l'éducation des adultes, l'éducation permanente, et les apprentissages tout au long de la vie. Les notions d'orientation, d'évaluation et d'accompagnement sont également à prendre en compte si l'on veut appréhender la complexité des parcours d'apprentissages débouchant sur des reconnaissances.

1.1.1 – 1 La notion d'expérience est étudiée par :

- John Dewey, *Expérience et éducation*, 1938 (trad. 1947)
- Jack Mezirow, *Penser son expérience : Développer l'autoformation* 1991 (trad.2001).

1.1. 2 La notion de reconnaissance est traitée par :

- Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance,* 1992 (trad. 2000).
- Paul Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance,* 2004.

On notera le décalage entre la parution d'ouvrages en anglais ou allemand et leur traduction en français.

1.1 .3 La notion d'éducation des adultes

Elle émerge après 1948 dans la perspective de remettre au travail les adultes (hommes !) mobilisés pendant la Deuxième Guerre mondiale.

En 1949, à ELSENEUR (DANEMARK) se tenait la première **Conférence internationale sur l'éducation des jeunes et des adultes (CONFINTEA**) qui se concluait par l'affirmation : « Que l'éducation soit ouverte, sans condition. »

Ces conférences se tiennent tous les dix ou douze ans. La sixième CONFINTEA s'est tenue en décembre2009 à Belém, Brésil. Evelyne Deret (CMA) y a assisté et a produit un **Rapport de la CONFINTEA VI**. Cette conférence insistait sur la nécessité de « la création d'une initiative internationale permettant le partage des pratiques, l'élaboration de cadres de reconnaissance et de validation de toutes les formes d'apprentissage. »

1.1.4 En 1972, le rapport Faure Apprendre à être

Il contribue à la diffusion du concept d'éducation permanente : l'*éducation* doit se poursuivre *tout au long de la vie*, donc durant la vie adulte.

La question qui en découle est : comment faciliter la reprise d'étude ?

1.1.5 En 1996, le rapport Delors L'éducation : un trésor est caché dedans
Introduit la notion d'éducation tout au long de la vie :

> *La question qui en découle est : comment reconnaître les acquis des différentes expériences de la vie ?*

Le rapport du CMA de janvier 2015 : L'éducation tout au long de la vie pour tous face aux défis du XXIe siècle : quelles réalités ? Quels besoins ? Quelles perspectives ?, analyse les rapports Faure et Delors.

1.2 - LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE DANS LE MONDE

À titre d'exemple, cinq pays appartenant à l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) sont considérés. Les pays anglo-saxons sont axés sur la reprise d'étude alors qu'en France la validation des acquis peut aller jusqu'à l'obtention d'un diplôme et qu'en Belgique on insiste sur la valorisation des acquis.

En France

Depuis la loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, on distingue trois étapes dans l'évolution de la VAE.

> **1985** : *valorisation des acquis professionnels et personnel* s(VAPP) : normalisation des équivalences pour s'inscrire à une formation supérieure[i]
>
> **1992** : *valorisation des acquis professionnels* (VAP) : dispense de certains modules de formation pour tous les diplômes de l'Éducation nationale et des autres ministères certificateurs.[ii]
>
> **2002** : *valorisation des acquis de l'expérience* (VAE)[iii] : jusqu'à une certification complète (annule et remplace les dispositions du décret de 1992).

Deux sources font le point sur les pratiques :

- **2010, OCDE**, *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel* par Patrick Werquin.
- **2015, UIL**, Observatoire Mondial de la Reconnaissance, la Validation et l'Accréditation
  Reconnaissance, validation et accréditation

  Reconnaître l'apprentissage non formel et informel

  Reconnaissance, validation et accréditation dans l'éducation et la formation

  L'UIL travaille en consultation avec les membres du réseau de l'Observatoire mondial, qui regroupe des experts, des responsables des autorités et des praticiens nationaux, avant de rendre les informations accessibles au public. L'UIL se charge de l'ajout de nouveaux profils de pays et études de cas RVA et de la mise à jour en continu des profils et études existants, à mesure que lui parviennent les réponses des États membres à propos des systèmes RVA. »

- 2014, CEDEFOP, *European inventory on validation of non-formal and informal learning* http://www.cedefop.europa.eu/fr/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory

I.2 - Échanges entre Guy FORTIER, Pierre LANDRY et Patrick WERQUIN autour de trois questions

Voir la vidéo 3 : https://www.youtube.com/watch?v=-bZZw3TSPMw

Transcription

Guy Fortier. Je suis de Montréal. J'œuvre à l'éducation des adultes en formation professionnelle depuis le début de ma carrière et présentement je suis chargé de mission à l'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie qui est à Hambourg. Dans ce cadre-là, travaille plus particulièrement à la mise en place de ce qu'on appelle l'observatoire mondiale de la reconnaissance, de la validation et de l'accréditation ou la RVA pour s'habituer à un nouvel acronyme. Cet observatoire est issu de la volonté de l'UNESCO de mettre en place des conditions favorables au développement de la reconnaissance et de la validation à travers l'ensemble des pays membres de l'UNESCO et des lignes directrices de l'UNESCO qui ont été adoptées il y a quelques années par l'Assemblée générale. Ces lignes directrices conduisent un certain nombre de principes dont celui de faire de la reconnaissance un volet essentiel d'une stratégie nationale d'apprentissages tout au long de la vie. Tous les mots sont importants. On parle de stratégie nationale, donc la reconnaissance en est un volet essentiel. Les pays sont à des stades différents d'implantation des stratégies nationales. Un autre principe est la mise en place d'un système qui soit accessible à tous. On parle de l'expérience liée au monde professionnel, mais également de l'accessibilité à la reconnaissance pour des publics moins favorisés qui sont au niveau de l'éducation de base ou de l'alphabétisation. Les mêmes processus à travers les pays membres doivent être accessibles à l'ensemble des populations. On parle de mettre en place un autre principe : une structure nationale de coordination pour coordonner l'ensemble des mesures. Cette structure de coordination doit regrouper toutes les parties prenantes. Enfin, deux derniers principes : on parle de l'importance de renforcer –l'activité d'aujourd'hui et de demain porte beaucoup de germes intéressants par rapport à cela - les capacités du personnel ou des personnels qui sont en charge des mécanismes de reconnaissance et de validation. On a affaire à un principe essentielle dans la mise en œuvre des activités de reconnaissance et de validation. Et puis, c'est avoir des mécanismes de financement qui sont durables qui permettent vraiment aux états, aux pays et aux personnes qui veulent se prévaloir de reconnaissance d'être soutenus et que l'on puisse mener à bien l'ensemble de ses activités. Vous voyez que cela fait un cadre d'une stratégie d'apprentissages tout au long de la vie. D'ailleurs, l'Institut de l'UNESCO était à l'origine un Institut de l'UNESCO pour l'éducation et c'est devenu l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, pour montrer l'évolution dont vous faisiez mention dans votre historique.

Patrick Werquin. J'ai travaillé successivement à l'École des hautes études en sciences sociales, au CEREQ, à l'OCDE où j'ai beaucoup travaillé sur la formation des adultes, la littératie, les cadres de certification et je reviendrai sur le point sur l'Afrique du Sud. Depuis 2010 je suis professeur associé au Cnam. C'est une pure coïncidence, mais je suis particulièrement content d'être là et je suis consultant international. Je passe mon temps à aider les pays à mettre en place des systèmes de VAE.

Mais exemples ne seront pas forcément des exemples pris en France, mais à l'étranger parce qu'ils aident à comprendre les concepts qui sont derrière et, peut-être, pourquoi l'approche française est un peu extrême et pas forcément recommandable et ne s'applique pas forcément à tous les pays.

1.2. 1 Quels défis pour la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis de l'expérience ?

Guy Fortier. Quand on regarde à l'échelle internationale et je pense que Patrick Werquin pourra renforcer certain de ces propos, dans les travaux que l'on mène à l'Institut, le regard que l'on jette sur l'ensemble des initiatives qui sont prises, un des premiers défis ou une des principales difficultés, c'est la difficulté de recueillir des données. On ne sait pas trop les résultats qui sont obtenus en mettant en place – et je ne parle pas nécessairement de l'exemple de la France, je parle à l'échelle internationale - des initiatives internationales, on a des difficultés à mesurer les impacts des différentes mesures. Et quand on sait que l'on est dans un monde économique où l'on recherche des économies d'échelles, où les investissements publics sont difficiles et de plus en plus serrés, on a des difficultés à mesurer des impacts de nos mesures. On rencontre un premier niveau de difficultés auxquelles on tente de s'attaquer en outillant les pays et les intervenants pour transmettre les résultats qui sont obtenus, autant les résultats au niveau des organisations et aussi des individus. C'est un premier défi.

Patrick Werquin. J'adhère complètement. Je vais passer à autre chose. Je me suis arrêté en Norvège où, à la pause, juste avant la réunion, je leur dit « vous avez des données sur la VAE ? » « Oh oui, on a des données en Norvège». On a parlé de statistiques par secteur. On entre en réunion « Combien vous avez de candidats par an ? » Ils se regardent tous. Ils ne savaient pas. « Et combien réussissent ? » Ils se regardent tous et ils ne savaient pas. C'était à la fin de la dernière décennie. Cela s'est bien amélioré. La France a fait une belle enquête, l'enquête DARES CEREQ, qui donne des choses assez intéressante en termes de performance. Mais j'aimerai revenir un cran en arrière pour faire une espèce d'entonnoir. Je voudrai dire que pour moi, la VAE, comme on dit ici, c'est un renversement philosophique. C'est une révolution à 180 degrés, littéralement, puisqu'avant on partait du système éducatif, on avait une certification et on allait sur le marché du travail. J'emploi le mot certification au sens moderne, c'est-à-dire diplôme. On ne va pas se casser la tête : certification égal diplôme. Maintenant c'est le contraire. On part de l'expérience - on sait que pour la quasi-totalité des expériences, on est sur le marché du travail – on certifie et, éventuellement, on reprend des études. On le voit bien sur les résultats quand on a des données. Et cela, dans la mise en œuvre, c'est déjà un problème fondamental. La barrière est psychologique. Les évaluateurs de VAE ne comprennent pas – enfin, ceux qui n'ont pas été formés à l'évaluation par VAE – qu'on évalue la totalité d'une expérience, la totalité de ce qu'un individu est, a fait, etc. et pas le résultat de la participation à un curriculum. Donc, si on ne comprend pas cela et j'ai en tête mon expérience internationale, et je parle à des gens qui sont tous diplômés de l'enseignement formel et je rejoins Olivier Ferrend, qui malheureusement est parti. Ils sont d'accord jusqu'au moment où on dit qu'on peut éventuellement délivrer le diplôme que, vous, vous avez. Quoi ? Mon diplôme à moi ? Là, on est perdu, on bute sur des contraintes psychologiques. J'ai été long, mais c'est important de faire cet entonnoir. Après, j'ai des remarques plus techniques, mais ce choc culturel, il est nulle part. Il n'est même pas en France, soyons honnête. J'ai entendu des employeurs – je ne parle pas des doctorats d'Olivier Faron – qui voulaient des CAP. Et qui me disait « Quoi, ce petit con, j'ai fait quatre ans, il va faire quatre ans d'études. » Je cite littéralement sinon je n'aurai

pas été malpoli. La barrière est psychologique. Il est important de l'avoir en tête. Parce qu'après, dans la mise en œuvre, on se perd si on n'accepte pas l'idée que la certification, c'est la sanction d'un *processus* d'apprentissage, pas la sanction d'un programme d'apprentissage. Si l'on n'accepte pas cela, on se perd, on ne comprend pas. A mon avis, c'est le principal obstacle.

Guy Fortier. La question de la résistance culturelle, c'est un peu l'essence même du processus où un des obstacles. Quand on imagine des systèmes de reconnaissance, c'est pour favoriser les passages ou les passerelles entre les différents systèmes et quand on parle des systèmes de l'informel, du non formel jusqu'u formel et que l'on passe de la formation professionnelle et technique à l'éducation de base, à l'ensemble des dimensions dans lesquelles l'individu, l'humain est au centre, les systèmes sont autour. On constate que ce n'est pas organisé comme cela. Il n'y a rien d'organisé comme cela. On a beau avoir les discours théoriques où l'individu est au centre, et on essaye d'adapter les systèmes et de favoriser son passage. Cela demeure un discours, une forme d'utopie. C'est peut-être un objet de discussion. Quand à la résistance culturelle, ce que l'on constate au Québec, c'est le travail en silo. Les systèmes sont étanches et on a des gardiens du temple – on y a fait allusion - à des personnes qui ont pour principale fonction de régulariser l'entrée des individus dans le système. S'ils n'ont pas cette fonction d'arrêter ou de régulariser les entrées, ils cherchent des choses à faire alors que, quand on travaille dans les mécanismes de reconnaissance on est dans l'établissement de passerelles, de ponts. On est complètement dans un autre univers. La résistance culturelle est encore le plus grand obstacle au-delà de ce que je disa.s, qui est très technique, des résultats obtenus.

Pierre Landry. S'engager dans un processus de reconnaissance des acquis demande en premier lieu de s'interroger sur son parcours d'apprentissages pour prendre conscience de ses acquis induits par des activités salariées, non salariées ou bénévoles en vue de se projeter dans le futur. Cela ne peut venir d'une incitation externe de l'ordre d'une injonction paradoxale : soyez reconnu ! Cela dépend de la manière dont les personnes peuvent effectivement utiliser leurs ressources pour les transformer en réalisations effectives en fonction des contextes de vie. C'est tout l'enjeu des démarches d'autoformation pour développer son autonomie, particulièrement avec les histoires de vie. C'est aussi la dimension collective consistant à développer un écosystème favorisant une culture de la reconnaissance chez tous les acteurs intervenant dans les parcours de reconnaissance des personnes.

Mettre en mot n'est pas encore à la portée de tous de même que la capacité à développer sa confiance en soi, son estime de soi, son sentiment d'efficacité. Ces capacités sont déterminantes pour que ses expériences puissent se traduire par des compétences. Le parcours de reconnaissance est un parcours formatif qui devrait, telle une propédeutique, intégrer un atelier d'écriture. Comment les favoriser collectivement tout au long du parcours éducatif des personnes pour que le droit à la reconnaissance des acquis puisse s'exercer ?

Pour que les certifications par VAE soient reconnues socialement, il ne suffit pas que la personne candidate explicite ses acquis, que les accompagnateurs aident à la formalisation de ceux-ci et que les certificateurs reconnaissent la validité des preuves. En fin de compte, ce sont les managers qui devront reconnaître la pertinence de cette

certification. Leurs cultures issues de la formation initiale centrée sur les savoirs les préparent-ils à comprendre tout l'intérêt que représente cette forme de certification centrée sur les compétences ?

Patrick Werquin. Je voudrai continuer dans cette veine et cela rejoint le problème des données et du long terme, Pierre Landry a commencé par là. Dans l'évaluation des politiques de VAE - on déborde un peu la question 1, mais pas tant que cela – on la laisse faire à des économistes – je suis économiste alors je peux en parler – qui regarde en gros meilleur salaire, promotion ou prise d'un emploi dans les six mois qui suive. Et j'ai vu des choses assez sanglantes. De ce point de vue-là, la RVCC au Portugal – avec le portugais qui a le mérite d'être une langue latine, donc cela aide – exactement comme en France : reconnaissance, validation, certification des compétences, a été arrêtée par un gouvernement - que je ne citerai pas pour ne pas lui faire de publicité – il y a quelques années, parce que la RVCC n'avait donner d'emploi à personne. Quand vous regardez les justifications de la construction de la RVCC au Portugal, elle n'était pas faite pour cela. Elle était faite par ce que l'on avait en tête – vous savez que le Portugal qui a fait sa révolution très récemment dans les années 70 avait une proportion énorme de gens qui frisaient l'illettrisme, qui avait été à l'école six, sept ans dans la population adulte. Les jeunes Portugais sont parmi les gens les plus diplômés d'Europe. Mais les adultes ne l'étaient pas parce que maintenant, par le biais du vieillissement cela commence à aller mieux – et donc, la RVCC, quand on faisait une évaluation - et on l'a fait nous – sur l'estime de soi, à la confiance en soi, etc. ce genre de choses qui à l'horizon cinq ans, dix ans vont donner de la reconnaissance, de la prise d'emploi, de meilleurs citoyens, une meilleure démocratie, etc. cela n'était pas pris en compte. Une des difficultés que l'on rencontre aussi, si ce n'est l'absence complète de données, c'est, même quand on en a, on ne regarde pas tellement au bon endroit. Je suis dur avec mes collègues. C'est vrai que parfois c'est difficile de mesurer l'estime de soi, de regarder les résultats à cinq ou à dix ans. Là, j'ai un cri d'alerte. Il faut parler à nos décideurs, à nos politiques. Pour eux, cinq ans, c'est l'éternité. Il n'y a pas un politique qui est à peu près sûre d'être en place dans cinq ans. Il faut leur dire que quand on se lance dans des choses de type évaluation de ces politiques de VAE, de reconnaissance des acquis, etc. il faut avoir du recul. C'est un peu comme si on demandait à un écolier qui entre en maternelle d'avoir des performances tout de suite alors que l'on sait très bien qu'il faut douze, quinze, dix-sept, dix-huit ans de scolarité avant de voir une insertion professionnelle décente. Vous voyez ce que je veux dire. On demande à la VAE, six mois après le résultat de la VAE, un meilleur emploi, un meilleur salaire.

Guy Fortier. Ce que l'on voit dans les systèmes et là j'introduis la notion de convergence ou de divergence. Il y a deux discours. Il y a le discours qui permet à l'individu un développement personnel, donc une auto réflexion, une prise en charge plus grande. On est dans un discours que j'appelle divergent où, par rapport à un discours où on converge avec les systèmes de qualification, de certification, où on évalue les personnes en relation avec des standards. Vous convergez vers les standards et on peut vous émettre une certification quelconque. Par rapport à l'autre difficulté qui est dans le processus et les impacts que le processus peuvent avoir sur l'individu, quand on est dans les apprentissages tout au long de la vie, on touche constamment à ces deux dimensions et on doit réaliser ces deux aspects là dans les effets ou les mesures d'impact comme Patrick Werquin le signalait.

Pierre Landry. J'ai identifié un autre défi, c'est la multiplicité des choix de référentiels. On converge vers quoi ? Vers des descriptifs de qualification ou de compétences. Quand on regarde leur nombre, c'est de l'ordre de 15000. Une des premières difficultés, c'est de se positionner par rapport ces référentiels. D'abord les connaître, les comprendre et se positionner. Pour y arriver, c'est extrêmement compliqué. Certes, il y a l'accompagnement, mais on demande beaucoup aux accompagnateurs et sont-ils formés et capables de le faire ? C'est une question à débattre. L'expérience doit se traduire en compétences. Ce n'est pas le problème de la personne qui doit aussi se situer par rapport à une dynamique de changement et de s'appuyer sur ses expériences antérieures. Donc, elle a beaucoup de difficultés à se cadrer, à rentrer dans ses référentiels, d'autant plus que, très souvent, son expérience s'adresse à plusieurs types de référentiels. Or, il faut en choisir un. C'est un grand défi de se retrouver dans ces référentiels. Je ne sais pas ce que vous en pensez.

Patrick Werquin. Je veux bien dire quelque chose. Cela me paraît fondamental et je l'avais prévu dans mes réponses à la question 1. Sans faire trop technique, il faut distinguer les référentiels d'évaluation et les modalités d'évaluation. S'il y a un endroit où la France est regardée dans le monde entier c'est, en termes de reconnaissance des acquis, c'est ce que l'on réussit à avoir quatre voies : la formation initiale, la formation continue, l'apprentissage et la VAE avec la même certification - c'est dans les textes, c'est prévu comme cela – avec des modalités d'évaluation différentes. A certains endroits, on fait des examens écrits, à d'autres endroits on fait des entretiens, des cas pratiques de terrain avec les mêmes référentiels. C'est une difficulté majeure que la France est un des rares pays à l'avoir surmonté de ce que je vois – je ne connais pas toutes les expériences françaises - alors que, tous les autres pays ne se cassent pas la tête et prennent les mêmes référentiels et les mêmes modalités. En gros, en Allemagne ils utilisent les mêmes référentiels fatalement puisqu'ils prennent les mêmes modalités. Un jeune ou un moins jeune qui veut avoir le même diplôme que son collègue dans le système dual doit s'asseoir avec lui dans la même salle d'examen au même moment et passer le même examen. La France fait cette hypothèse – qui me semble intéressante et c'est un défi – que quelqu'un qui va mobiliser l'écrit pendant le processus de validation, même s'il n'est pas tester sur la compétence à l'écrit, connaît l'écrit et donc on peut lui donner une certification qui va présupposer un certain niveau de maîtrise de l'écrit. Et cela, c'est très compliqué à faire passer. J'accompagne des pays dans leur réforme et ils ne comprennent pas cela. Is me disent « on va leur faire passer un examen pour savoir s'ils savent écrire ». Et moi, je dis non. Vous pouvez, mais je suis là pour tenir le miroir, les aider à décider. Cette distinction modalité d'évaluation et référentiel d'évaluation me semble fondamentale pour solutionner pour partie cette question-là. Parce que, à ce moment-là, on peut très bien dire que les référentiels sont les mêmes pour tout le monde – problème d'équité, de tout ce que vous voulez – mais vous devez utiliser les mêmes référentiels. Toute la difficulté pour l'évaluateur est d'avoir des modalités différentes pour vérifier que la personne rente dans le référentiel. Je ne dis pas que c'est simple, mais c'est une voie de sortie de ce problème-là. L'accompagnement dans cette histoire est fondamental. Faire de la VAE sans accompagnement de l'individu depuis très tôt sur cette décision initiale, je m'inscris, je ne m'inscris pas. Il y a des trucs qui vont vous faire bondir, je suis obligé de le dire. Il y a encore des gens qui pense que la VAE s'applique à des gens totalement incompétent qui n'ont strictement rien à faire valider. Et moi je dis « vous perdez le temps de tout le monde ». Je sais que vous allez bondir, parce qu'à chaque fois je me fais lyncher. La VAE s'applique à des gens qui ont des

choses à faire reconnaître. Si vous n'avez strictement rien à faire reconnaître, vous relevez de la formation, pas de la VAE. Quand vous l'avez expliqué comme cela, on voit que les deux sont complémentaires et cela solutionne pas mal de « guéguerres » qu'il y a entre les tenants de la VAE et les tenants de la formation.

Guy Fortier. Un des défis, c'est la communication. Quand on a à communiquer ce que c'est la reconnaissance des acquis, la validation des acquis d'expérience, on à faire comprendre à des décideurs ce que c'est : chapeau à ceux qui y parviennent avec un discours simple, facile à s'approprier. Le défi n'est pas propre à la France, il est partout. Quand on veut introduire ce mécanisme à l'intérieur des dispositifs qui sont en phase dans un pays, on a un immense travail à faire au niveau des communications. Avoir d'abord un message qui soit claire et compréhensible au niveau des décideurs. Un autre défi est d'avoir des demandeurs, des utilisateurs. On ne fait pas beaucoup de place aux besoins. Ce sont les systèmes qui se définissent et on entend très peu les utilisateurs, les usagers, les bénéficiaires de ces systèmes. Ces gens-là ont très peu de voix au chapitre. C'est très rare que l'on entend les personnes qui ont utilisées, qui en ont bénéficiées. On ne les voit pas assez. Elles ne sont pas représentées. On a un autre défi à mettre la personne qui utilise plus à l'avant-scène pour témoigner davantage des bénéfices de la VAE.

1.2. 2 Quelle place est faite aux processus de reconnaissance des acquis de l'expérience dans les parcours d'apprentissages tout au long de la vie ?

Pierre Landry. Le processus de reconnaissance des acquis est un moment important d'un parcours d'apprentissage tout au long de la vie dans la mesure où il permet d'expliciter des démarches préalables d'apprentissage liées à des activités professionnelles ou bénévoles, de l'autodidaxie, de l'autoformation, l'écriture d'une histoire de vie, la constitution d'un portfolio, la réalisation d'un bilan de compétence, un conseil d'orientation.

Tout ce travail préalable de prise de conscience de ses capacités à faire devrait conduire à un renforcement de la confiance en soi, à plus d'autonomie dans la manière de conduire sa vie pour tirer parti de ses potentialités au-delà de la mise en valeur de ses compétences professionnelles. L'enjeu est bien d'aller de l'avant en s'appuyant sur un passé conforté et ceci tout au long de la vie.

Si, en final, ce sont les acquis de l'expérience d'une personne qu'il s'agit de faire reconnaître, tout ce qui précède un processus de valorisation de ses acquis implique d'être accompagné pour que la personne puisse prendre de la distance par rapport à son expérience. Ce n'est pas une démarche que l'on peut conduire en solitaire aux différents âges de la vie.

Patrick Werquin. Une première remarque. La plupart des pays qui ont inscrit la VAE à l'ordre du jour politique, du point de vue stratégique, on mit la reconnaissance des acquis dans le volet formation tout au long de la vie ou apprentissage tout au long de la vie : *Lifelong Learning* est très difficilement traduisible en français. Politiquement, c'est assez bien fait parce que cela explique d'entrée de jeu aux acteurs, aux citoyens que l'intention du législateur était de faire de la reconnaissance des acquis une partie du processus d'apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, et parfois cela va très

loin et je profite de cette occasion pour parler de l'Afrique du Sud, parce que c'est légiféré en même temps sur le cadre de certification. Je ne suis pas juriste, mais c'est donné le bâton pour se faire battre. La VAE, c'est un processus qui mobilise un certain nombre d'acteurs et de parties prenantes qui n'ont strictement rien à voir avec les parties prenantes et les acteurs du cadre de certification. Ce cadre gère d'une certaine manière le résultat de n'importe quel processus de validation. Cela me semble être une erreur, mais beaucoup de pays ont voulu voir dans l'existence d'un cadre de certification, cette grande matrice exemplifiée par le cadre européen de certification et dans une moindre mesure exemplifiée par nos niveaux à nous, de 5 à 1, niveau CAP à niveau doctorat. C'est notre matrice historique que l'on essaye de faire croire que c'est un cadre de certification. Ils se sont créés des problèmes, parce que ce ne sont pas les mêmes acteurs. Ces pays-là ont sorti des ribambelles de décrets d'application. Quand même, la VAE rentre sous le parapluie général de la formation tout au long de la vie. Quand on va dans les pratiques, cela ne marche absolument pas pour la raison que j'ai indiquée, tous ces gens s'opposants les uns avec les autres.

Si je peux me permettre un peu d'exégèse, si l'on prend RPL, acronyme introduit par Pierre Landry, qui veut dire : reconnaissance des apprentissages antérieurs. C'est idiot, c'est complètement tautologique. On ne peut reconnaître que les apprentissages antérieurs. On ne peut pas reconnaître les apprentissages du futur. Cela indique que le RPL a été créé pour du positionnement à l'entrée de nouveaux programmes de formation formelle. La RPL n'a pas été [créée pour certifier]. De nouveau, sortez du cadre français, qui est extrême, qui va jusqu'à la certification complète. Très peu de pays vont jusqu'à la certification complète parce que la barrière culturelle dont on parlait tout à l'heure est trop forte. La plupart des pays donnent des crédits, des exemptions de certains programmes ou de prérequis académiques, mais ne donnent pas la certification complète ou pas systématiquement. L'Irlande, la Norvège le font. En Irlande, il y a un doctorat en VAE. Si vous allez à une conférence où il y a des irlandais, ils vous le porte. Il avait 75 ans, le malheureux, mais il a eu son doctorat en VAE. C'est très rare.

Cela veut dire qu'il y a une absence de compréhension de l'ensemble du continuum d'options qui est donné aux praticiens de la VAE. Il y a quelque chose que les hommes politiques ou les décideurs politiques n'ont pas compris, c'est que c'est un véritable outil de politique économique, parce que l'on a le continuum.

Beaucoup d'enquêtes – le Canada a une enquête sur l'éducation des adultes – qui ont montré que pas de mal de gens font de la VAE au stade de la retraite pour être légitime par rapport aux petits enfants qu'il faut accompagner pour faire les devoirs.

Je durci le trait pour faire passer l'argument. Cela veut dire que l'on a un continuum d'options et je n'ai pas vu, pour répondre à la question no 2, de coopération attestée, fonctionnant bien entre les tenants du système formel et les tenants de la reconnaissance des acquis des apprentissages non formels. Je ne l'ai pas vu souvent.

Guy Fortier. J'ajouterai la nécessité d'opérationnaliser le concept d'apprentissages tout au long de la vie. Comme Patrick Werquin le faisait ressortir, il y a des stratégies, des politiques où il y a une place pour la reconnaissance et la validation des acquis. On positionne cela à l'intérieur de la stratégie nationale de mise en place. Par contre, après on cherche des manifestations, des évidences du fait que les systèmes sont en place. Le

concept d'apprentissages tout au long de la vie est difficile à opérationnaliser. On est encore au stade du concept, de la définition des contenus, de ce que cela pourrait représenter. En termes d'opérationnalisation, on est encore au début de la mise en œuvre.

Pierre Landry. Pour beaucoup, la formation tout au long de la vie, c'est surtout entre 18 et 40 ans. Au-delà de 40 ans, il y a très peu d'adultes qui se forment formellement. La vie, c'est autre chose que la vie professionnelle et, même que durant la vie professionnelle il y a d'autres vies. Il est intéressant de voir dans les concepts d'éducation tout au long de la vie et de reconnaissance, les interactions entre les différents rôles qui se jouent dans la vie civile, dans la vie sociale, dans l'entreprise et voir comment ces interactions interviennent dans la constitution de son expérience. Il ne faut pas voir uniquement les compétences professionnelles mais voir les compétences qui se développent dans les autres rôles interviennent dans le domaine professionnelle et d'autre part voir que de plus en plus, avec l'allongement de la durée de vie, les activités des personnes sont entremêlées entre vie professionnelle et vie sociale. La rupture n'est pas évidente. On a beaucoup centré la reconnaissance des acquis sur des reconnaissances professionnelles en lien avec des métiers existants. Que se passe-t-il pour les métiers en émergence ? Or, tout l'intérêt d'une reconnaissance des acquis, c'est de servir de tremplin. J'ai atteint un certain niveau de compétence, d'expérience, mais en vue d'aller plus loin, pour me projeter dans le futur. C'est cela la formation tout au long de la vie. C'est ce que disait John Dewey, que l'expérience est utile dans la mesure où elle permet l'expérience suivante. Cette reconnaissance des acquis, ce n'est pas reconnaître qu'une personne est compétente dans le passé, mais de voir sa potentialité dans le futur et cela s'inscrit dans une histoire de vie et non pas dans la possibilité d'un emploi à un instant donné.

Patrick Werquin. Je vais vous raconter mon histoire personnelle quand j'étai à l'OCDE et que je faisais le tour des popotes pour financer les activités de recherche sur la VAE, dans les pays les plus convaincus de ce que dit Pierre Landry, les pays européens du Nord, Danemark, Finlande, Suède, on parlait de choses farfelues comme la joie d'apprendre, nous sommes nés pour apprendre – ils ont des logos comme cela. Je pense, qu'il y a un ensemble d'incitations en place qui fait que l'on apprend naturellement. Ces gens qui ont développés le concept d'apprentissage tout au long de la vie – du berceau à la tombe - et Pierre Landry parlait des apprentissages des adultes, c'est-à-dire le petit morceau qui concernent la VAE. Quand vous parlez avec les décideurs dans ces pays, ils vous parlent de tout cela. Après trois minutes, ils vous disent « comment cela va réduire le taux de chômage ? Comment cela va réduire les goulets d'étranglement en termes de compétences ? Où est-ce que je vais gagner – les anglais sont forts pour cela -, réduire mes dépenses en termes d'allocation de chômage ? » J'avais les bras qui me tombaient parce que je n'avais pas de réponse immédiate. Je rejoins Pierre Landry à 100%. Ce n'est pas la question. On sent bien qu'il y a un potentiel énorme dans le moyen, le long, le très long terme mais on et face à des décideurs. C'est eux qui décident et qui financent.

Du point de vue micro, de l'individu, j'entends bien l'argument. Il y en a beaucoup qui se lancent là-dedans pour avoir un emploi, un meilleur salaire. Si l'horizon temporel sur lequel ils vont récupérer un retour sur investissement est trop court, ils ne se lancent pas. Passé 40, 45, 50 ans, ils entendent bien l'argument qu'ils leur reste 15 ans de vie active. C'est quand même un effort énorme. Il ne faut pas oublier que souvent on gère des populations qui ne sont pas… – les praticiens de la VAE le montrent bien – plus vous

descendez dans les niveaux de qualification, vous avez du mal à extraire des gens le fait qu'ils ont une expérience, des compétences à faire valoir. C'est une bagarre. Ils ne se lancent pas. Si l'on est trop près de l'âge de la retraite, ils ne se lancent pas perce qu'ils n'y voient pas trop bien l'intérêt.

Guy Fortier. On revient toujours à la difficulté d'établir le besoin de la personne, de l'individu qui est le moteur de l'implication dans une démarche. La difficulté que l'on rencontre au Québec – Patrick Werquin faisait allusion à des pratiques RPL qui sont souvent au niveau de l'enseignement supérieur – des exemptions de cours ou des analyses de contenus de cours suivis dans une autre université qui peut permettre d'être exempté. Mais, on se reconnaît le moins possible entre universités. On essaye de conserver l'ensemble des cours que l'on offre dans notre programme. À la limite, on peut consentir à en laisser un parce que suivi mais semblable dans une autre université. Les études qui sont faites portent là-dessus et c'est très rare les universités qui ont une approche construite, mais il commence à y avoir un certain nombre d'initiatives. Par exemple à l'université de Montréal, à l'université de Sherbrooke où on a certain département, on y voit de façon un peu plus consistante par rapport à l'expérience, aux dossiers pour analyser et établir une véritable évaluation des capacités des personnes.

Là où je voulais en venir, c'est par rapport aux besoins de l'individu. Ce que l'on constate c'est le besoin d'aller vers une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences, que l'on appelle au Québec la RACC – le terme, je ne l'aime pas tellement. C'est une motivation qui est essentiellement liée au travail. Je veux améliorer mes conditions d'emploi, accéder à un poste dans une entreprise, à l'intérieure de la fonction publique, viser telle ou telle qualification ou diplôme. J'ai de l'expérience, j'ai travaillé dans le domaine depuis dix ans, quinze ans. J'ai quarante, quarante-cinq ans. Cela vaut le coup d'aller chercher ce diplôme-là. La reconnaissance des acquis peut me procurer un certain nombre d'avantages économiques par ce que cela va être moins long.

La particularité que l'on connaît au Québec est que, suite à l'évaluation - le dossier ou l'évaluation par compétence parce qu'on travaille avec ce qu'on appelle l'approche par compétence, facilite à la fois la validation et le parcours – une fois que l'évaluation est faite, s'il y a des parties de compétence qui sont manquantes, le financement de l'État permet à la personne à la fois d'avoir son dossier d'évaluation et de poursuivre son programme pour chercher les éléments de compétence qui sont manquants à l'intérieur du parcours. C'est prévu. Cela fait partie de la démarche.

Ce sont des besoins qui sont économiques. Le besoin d'avoir une meilleure connaissance de soi, on ne le voit pas. Peut-être que cela existe. Je ne veux pas dénier ce besoin, mais le moteur économique reste le moteur principal lié à l'emploi, à l'obtention de meilleures conditions de travail ou à un poste que je vise. C'est ce que l'on rencontre.

Pierre Landry. Et pourtant, quand on regarde ce qui se passe dans les entreprises, on constate que la VAE peut être utilisée pour autre chose que les compétences. Par exemple, pour valoriser un métier en reconnaissant la valeur des personnes le pratiquant. On sait qu'ils ont la compétence puisqu'ils pratiquent le métier. Certains métiers sont mal reconnus. Par la VAE, ont peut changer la vision que l'on a d'un métier. La notion d'estime de soi, elle est là. Si on renvoi à la personne une image positive de ce qu'elle fait, sa productivité, pour prendre un terme économique, va changer. L'aspect

directement économique n'est pas si évident que cela. Il y a des effets indirects de la reconnaissance de la qualité de la personne qui feront que, sur le plan économique, on aura des retombées.

Patrick Werquin. Ce n'est pas si simple que cela. Quand on regarde le résultat de la certification, de l'acquisition d'un diplôme en cours de vie active par des travailleurs, on constate le même effet, même si cela s'est passé dans un contexte complètement formel sans VAE. La confiance en soi, l'estime de soi peuvent venir par le fait que l'on a été reconnu quelque part et attribué un diplôme provoque cet effet. Je l'ai bien vu au Portugal et au Mexique parce que les gens commencent à parler entre eux. C'est tout bête. Au sein de l'entreprise, quand on coopère entre travailleurs cela marche mieux. J'ai vu des choses ahurissantes, des gens qui apprenaient à lire, donc lisaient les messages de sécurité et n'allait pas mettre les mains là où il ne fallait pas les mettre, donc beaucoup d'absentéisme, d'accident du travail. Je suis d'accord, mais ce n'est peut-être pas l'aspect VAE. Cela peut être l'aspect certification. Cela participe du même principe.

Je voudrai dire que cela reste très utilitariste. Je rejoins Guy Fortier. On constate après coup que les gens ont une meilleure estime de soi, qu'ils ont confiance, qu'ils s'engagent. On l'a bien vu dans la VAE française. Combien de gens sont venus vous dire « Ah finalement, je vais peut-être continuer, je vais m'inscrire, je vais faire des études » alors que ce n'était pas l'objectif initial.

Dans l'objectif initial, c'est plutôt utilitariste et après on voit les choses différemment.

Pierre Landry. Je voudrai revenir sur une question en relation avec l'éducation tout au long de la vie : la notion d'abandon. On a parlé de statistiques et j'en ai cherché sur les abandons. Il n'y en a pas ou pas de fiable. On peut s'en faire une idée, mais on n'a pas de chiffre. Or, ce qui est intéressant, c'est de voir tous les abandons, pas uniquement les abandons en cours de processus, mais aussi les abandons au départ du processus. Pourquoi les gens ne s'engagent pas ? Le nombre de personnes qui se renseignent est assez élevé par rapport au nombre de personnes qui s'engagent dans le processus. Le filtre est tel qu'au fur et à mesure que l'on s'engage dans le processus, on élimine les personnes qui ont peur de ne pas réussir. En final, on dit que le processus fonctionne assez bien pour ceux qui s'y engagent. Mais combien s'y engagent alors que le rapport Besson indiqué qu'en France 6 millions de personnes étaient potentiellement susceptibles d'être intéressées par la VAE. Quand on regarde la réalité, ce n'est pas cela. Très peu de personnes s'engagent alors que les apprentissages tout au long de la vie concernent tout le monde. Pourquoi j'apprends et je n'arrive pas à faire reconnaître le fait que j'apprends ? Il y a des freins économiques, cela a un coût et l'on veut un retour sur investissement. C'est pourquoi on a beaucoup de mal à ce que ce processus de reconnaissance soit ouvert à tout le monde, en toutes circonstances.

Guy Fortier. Quand on parle de l'importance de l'accompagnement. C'est un investissement important. Quand on arrive au niveau des pays européen ou Nord-américain, l'accompagnement, on le conçoit d'une certaine façon, mais quand on arrive au niveau d'un continent comme le contient Indien où des centaines de millions [de personnes], on a introduit un concept d'apprentissage tout au long de la vie dans lequel on travaille à la mise en place de processus de reconnaissance, de validation et d'accréditation au niveau de l'alphabétisation, de l'éducation de base, à l'accès au formel.

L'idée c'est de lier avec les apprentissages tout au long de la vie l'informel et le non formel avec le formel et permettre à des populations d'accéder à une éducation et à des certifications qui sont davantage en lien avec l'économie formelle. On est complètement dans une autre dimension.

On a le luxe de parler d'accompagnement, de processus qui sont échelonnés où on va investir des moyens, des outils. On va former du personnel pour faire l'encadrement, soutenir les individus. C'est un luxe dans nos sociétés un peu plus privilégiées de ce côté-là. Quand on parle d'apprentissage tout au long de la vie, la difficulté que l'on rencontre beaucoup dans le monde, c'est de faire en sorte que l'on puisse travailler avec l'informel et le non formel. Le formel avec les cadres de qualifications dont Patrick Werquin faisait mention et les niveaux, on y travaille d'une façon assez technique. Mais, quand on tente d'introduire dans ces cadres de qualification ou on tente par des processus de reconnaissance de travailler des accès informels ou non formels ou l'apprentissage, si vous apprenez des choses au niveau de votre implication bénévole, dans la bibliothèque municipale, dans votre association de quartier, vous apprenez la comptabilité, vous êtes responsable des achats pour votre association, vous avez développé un certain nombre de compétences. Dans nos sociétés, vous allez vous trouver une certification qui répond en gros à ce que vous avez fait et vous allez possiblement obtenir une reconnaissance ou une qualification qui équivaut à cela, mais pas partout. Cela demeure un peu exceptionnel pour pouvoir y arriver.

Patrick Werquin. J'ai trois réponses à la question no 2.

Premièrement, je pense que la France a mis la barre très haute. En France, on va pour la certification complète et la certification complète, c'est haut. Si je repassai le Bac demain, je ne l'aurai pas.

Deuxièmement, je l'ai vu au Mexique. Ils ont mis en place un accord spécifique au niveau de la loi pour passer le Bac en VAE. Le Bac au Mexique comme partout ailleurs, c'est très compliqué. Il n'y avait pas de possibilité de faire une pause au milieu. On demandait au gens de s'engager dans un processus long, compliqué. Vous allez au bout sinon, si vous vous arrêtez au milieu, vous perdaient tout. Au risque de perdre tout, ils ne s'engageaient pas. Quand on met la barre très haut, on prend le risque d'avoir des gens qui sont parfaitement prêt, conscient du processus.

Des gens que j'appelle des VAE réduites, qui sont prêts, qui ont tous leurs contrats de travail, toutes les feuilles de stages classés à la maison. Il y a combien dans un pays ? Quatre ou cinq. Tous les autres, les réfugiés d'Olivier Faron, on leur demande leurs documents de travail ! Il y en a plein qui ont des écarts sur les conditions d'éligibilité.

Vous les connaissez les conditions d'éligibilité. En France, c'est trois ans dans un domaine pertinent par rapport à la certification visée. En plus, c'est complètement antinomique par rapport à la philosophie de la VAE. La philosophie de la VAE, c'est changé de voie, faire autre chose, faire quelque chose en rapport avec les passe-temps et pas avec mon métier. Et on vous demande des contrats de travail, une expérience !

Sur l'éligibilité, j'aurai passé trois ans, j'aurai fait une pré-évaluation. Qui vous êtes ? D'où vous venez ? Qu'est-ce que vous voulez faire ? J'aurai pré-évalué, pré-orienté sur ce

qu'il voulait faire. Quelqu'un qui fait de la musique tous les weekends et qui est charpentier, s'il veut faire de la VAE en musique, qu'est-ce qu'il a comme preuves ? Des preuves qui ont avoir avec la charpenterie, pas avec la musique ! On peut très bien organiser [une validation] avec deux musiciens. J'ai beaucoup travaillé avec des maçons qui me disent « il me faut deux minutes pour savoir si quelqu'un est un maçon. Une truelle, un peu de ciment, deux briques et il me faut deux minutes à le regarder pour savoir si c'est un maçon. » En musique, je n'y connais rien, mais j'imagine que c'est pareil pour un musicien.

Troisièmement, *l'offre de formation formelle dans aucun des pays que je connais, n'est organisée pour favoriser la VAE* parce que les gens qui s'engagent savent très bien qu'ils soixante-dix à quatre-vingt pour cent des exigences. Ils savent très bien qu'ils vont leur manquer un petit bout. L'offre de formation formelle n'est pas assez modulaire, accueillante, transparente pour que la personne puisse dire « Tiens, je vais aller faire quarante heures de sécurité, quarante heures d'hygiène. » et tout le reste en mécanique auto, je connais et un peu de comptabilité. J'ai besoin de 120 heures : 40 heures de compta, 40 heures de sécurité, 40 heures d'hygiène. Tout ce qui est réparé une voiture, je sais faire. Cela fait une éternité que je répare des voitures tous les weekends avec mon papa qui est garagiste. Je n'ai pas besoin de mécanique auto, j'ai besoin d'un complément. Vous connaissez un centre de formation d'apprentis qui va vous donner 40 heures d'hygiène, 40 heures de sécurité ? Moi, non et dans aucun pays. L'offre de formation n'est pas modularisée, bien que l'on raconte partout qu'elle l'est. Toute la modularisation que j'ai vu dans le Monde entier, ce n'est pas de la modularisation conçue ex-post, c'est une justification d'un système complètement bordélique. Ex-post cela veut dire modulaire. Non, cela a été construit n'importe commun et après, on fait croire que c'est modulaire. Mais de fait, quand on veut faire son marché, comme disent les américains, dans un système de formation et que l'on veut des petits bouts par-ci par-là, on ne peut pas. Je n'ai pas vu que l'on puisse le faire d'une manière opérationnelle.

1.2. 3 Quels progrès réalisés en matière de reconnaissance des acquis de l'expérience depuis le rapport Faure de 1972 ?

Pierre Landry. On peut constater trois grands changements avec des aspects positifs et des défis à relever.

De l'*éducation permanente* aux *apprentissages tout au long de la vie,* quelles que soient les modalités d'organisation des activités éducatives : l'éducation ne concerne plus que les jeunes. Le niveau de formation initiale ne détermine pas à lui seul l'entrée en formation pour les adultes.
Si la formation continue ou continuée est devenue la formation tout au long de la vie, en formation professionnelle la vie s'arrête tôt. Il est rare qu'un adulte de plus de 50 ans puisse bénéficier d'une formation. Que fait-on pour les actifs non-salariés ou bénévoles, sans limites d'âge ?
Est-ce compatible avec l'allongement de l'espérance de vie ?

Un quatrième chemin de certification a été créé : Formation initiale => Formation continue => Apprentissage en alternance => Acquis de l'expérience professionnelle et personnelle

Le centrage sur l'employabilité à court terme laisse-t-il la possibilité à d'autres potentiels de se développer en vue de transitions de vie?

Un élargissement de la reconnaissance des acquis de l'expérience : Équivalence pour entrer en formation supérieure -> équivalence de module => équivalence de diplôme/certification (en France)
N'y a-t-il pas le risque de renforcer la culture du diplôme au détriment de l'évaluation des compétences ?

Guy Fortier. Les progrès qui ont étés fait – je ne m'avancerai pas sur le cas de la France. Je n'ai pas une compréhension assez bonne pour le faire – je les considère en relation avec les travaux de l'Institut et avec Madhu Singh qui travaille beaucoup sur les questions des apprentissages tout au long de la vie. Globalement on n'est pas très positif. Il y a des progrès dans certains pays, mais, à grande échelle, dans la mise en place de systèmes de reconnaissance, ce qui émerge c'est la question des cadres nationaux de qualification dans 130 pays qui en parlent, mais qui ont aussi amorcés des travaux pour le faire. C'est la pointe de l'iceberg qui est la plus visible. Quand on regarde les principes, je suis revenu au rapport disant que tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière. L'idée d'Éducation permanente est la clé de voûte de l'aspect éducatif. Oui, on apprend d'une certaine façon toute notre vie. Il n'y a pas de structure nécessaire pour cela. C'est un geste naturel pour les individus, pour une personne intelligente d'apprendre, mais il reste que la question de la reconnaissance par rapport à ce que l'on apprend, pour moi, reste entière. Les mécanismes sont en place pour des volets très précis, très particuliers de notre vie professionnelle ou de notre vie active. Ils sont loin de toucher l'ensemble des volets concernant un individu. Et les cas d'accès d'être reconnu par des systèmes formels. Il y a encore énormément de choses à développer et à faire.

Patrick Werquin. Je pense pouvoir dire que l'on maîtrise un peu mieux les concepts. Vous lisez des papiers à la fin des années 70 : l'apprentissage formel, ce sont les jeunes à l'école. C'est quand même très restrictif. On reconnaît de nos jours que l'on peut faire du formel ailleurs que sur les bancs de l'école. Le message n'est pas allé jusqu'au bout.

J'ai une longue liste de choses que l'on pourrait améliorer pour les jeunes, par exemple pour les jeunes décrocheurs. J'ai toujours du mal à penser qu'ils n'ont aucune compétence. Or, on ne regarde jamais ce qu'ils savent ou ne savent pas faire. Qu'est-ce que l'on pourrait en faire ? Je parle de la France où on a entre 120.000 et 150.000 jeunes qui sortent [du système éducatif] sans strictement rien d'exploitable chaque année. Tous les 7 ans, on en a 1 million, c'est énorme pour un marché du travail est 27 à 28 million. Il ne faut chercher beaucoup plus loin les problèmes de la France actuellement.

Deuxième chose que l'on pourrait améliorer, c'est de faire travailler ensemble les promoteurs et les détracteurs de la VAE. Les promoteurs de la VAE veulent valider tout le monde. Qu'est-ce que c'est qu'un examen où il y a 100% de réussite ? Chaque fois, je me fais taper sur les doigts. Ah mais si, ils ont fait un effort depuis six mois. Oui, mais s'ils ne vont pas jusqu'au référentiel d'évaluation, on ne valide pas. La société est comme cela : il y en a qui réussissent et d'autres pas. Et si le système de formation tout au long de la vie était construit de manière à fournir ce qui manque, on serait beaucoup plus légitime pour le faire. J'entends bien l'argument, reste que le problème demeure.

Les détracteurs, il faut les convaincre que l'on apprend ailleurs qu'à l'école ou à l'université. Les universitaires sont les pires. C'est plusieurs fois que l'on parle du doctorat. On va se casser les dents sur cette question, je le vois bien avec mes collègues enseignants à l'université. Nous, à l'université, nous avons un problème spécifique : on est évalué par les publications internationales. Si vous enseignez, ce n'est pas mal, mais si vous faites de la VAE ! Parlons de reconnaissance entre les pairs. Regardez l'école d'économie de Toulouse, comment il fonctionne ou celle de Paris.

Un des derniers problèmes, parce que je vais en trouver d'autres, c'est l'évaluation collective que l'on n'a pas travaillé. On n'a pas travaillé l'accompagnement collectif. On a des systèmes qui sont très chers. Je sais que la VAE et individuel. On la porte soi-même. On peut la porter soi-même à la dernière étape du processus.

Pour conclure, il manque deux choses fondamentales : l'implication de toutes les parties prenantes et la distinction entre la reconnaissance technique et la reconnaissance sociétale.

La reconnaissance technique, c'est la validation, c'est l'évaluation. Un groupe d'évaluateurs dit que vous méritait telle et telle choses parce que vous avez vérifié un certain nombre de points du référentiel. La reconnaissance sociétale, c'est quand vous allez dehors avec ce que l'on vous a donné et que les gens autour de vous, pas seulement les employeurs - je rejoins Pierre Landry - mais vos pairs. J'ai entendu une maman qui me dit « mais qu'est-ce que vous lui avez donné à mon fils ? Qu'est-ce que c'est que ce diplôme ? Il n'a pas été à cette école-là. » C'est la reconnaissance par l'expert, sociétale, par le marché du travail. Il y a encore, de la part des employeurs – je travaille beaucoup en formation professionnelle – une hésitation fondamentale par rapport aux diplômés de VAE. Ce que je ne comprends pas. S'agissant de la VAE, vous avez le diplôme et l'expérience. Vous regardez le discours des employeurs : ils veulent le diplôme et l'expérience, normalement la quadrature du cercle. Quand on sort frais émoulu de l'école, on n'a pas l'expérience mais un diplôme récent et quand on a trente ans d'expérience, on n'a pas de diplômes récents. Si j'étais employeur, je recrute quelqu'un qui sort de VAE puisque j'ai les deux.

La reconnaissance sociétale, on n'y est pas. On est encore dans un système – en anglais on dit « des champions » - en France on dit « des promoteurs ». Des ilots de gens qui militent, on le voit bien en Afrique du Sud. Quand vous travaillez sur la VAE en Afrique du Sud, faites deux ou trois provinces différentes, ce sont les gens de la même école.et ils se connaissent tous, comme au Canada avec le groupe CAPLA. Ce sont les mêmes que l'on retrouve partout. Ce sont des champions de la VAE qui essaiment et qui font bien leur bouleau, mais il n'y a pas une adhésion générale par tout le monde. Il y a une grande méconnaissance de ce qui se passe.

C'est un peu quand on a fait l'école il y a deux cents ans et que l'on disait aux parents : on va envoyer vos enfants dans ce bâtiment pendant douze ans et ils vont sortir avec un papier qui en fera de meilleur citoyen, de meilleur travailleur. Qu'est-ce que c'est que ce truc : l'école. Maintenant, quand on parle de l'école, tout le monde voit. Il nous faudra du temps pour que la VAE qui est une voie parallèle – il y a la certification – rentre un peu dans les mœurs.

Je dis certification est pas diplôme, par ce que certification, c'est plus chargé socialement. Diplôme, c'est la course aux diplômes avec son effet [discriminant]. Il y a des familles où vous dites diplôme : ils bondissent, alors que certification c'est le reflet de la compétence. Si on arrive à une situation où on a ce bout de papier que l'on appelle certification - qui n'est rien d'autre que la description de vos compétences et éventuellement de vos savoirs parce qu'à un moment donné la frontière est floue entre savoirs et compétences - on a des recrutements beaucoup plus simples. On recrute sur des compétences attestées par un groupe d'évaluateurs et par un système.

J'ai travaillé dans des pays où le recrutement se faisait quasi exclusivement par le réseau, par les gens que l'on connaît, dans les Balkans. Je ne vous citerez pas le pays en question. Imaginez un pays où pendant des décennies, ils recrutent sur des postes un peu techniques des gens qui connaissent quelqu'un qui connaît quelqu'un. Au bout d'un moment, il n'y a plus rien qui marche. L'avantage de la certification, si elle était utilisée dans les recrutements, c'est qu'elle met les gens sur les bons postes avec un appariement à peu près correct ce qui n'empêche pas les changements de voie ou d'avis. C'est un marché du travail beaucoup plus fluide et qui fonctionne beaucoup mieux.

Guy Fortier. Il y a une chose dont je suis particulièrement fier, en entendant les derniers propos de Patrick Werquin, quand on a travaillé à la mise en place d'une politique gouvernementale au Québec par rapport à l'éducation des adultes en formation continue on introduit des mesures touchant la reconnaissance des acquis et des compétences. On a débattu parce qu'on ne savait pas à combien de niveau le fait qu'une personne qui obtient un diplôme par la voie de la reconnaissance des acquis et des compétences ce n'est pas visible. C'est le même papier, c'est le même diplôme. Les employeurs sont incapables de distinguer. Vous avez accès à la formation professionnelle à tout âge. Vous pouvez vous inscrire à la formation professionnelle ou technique à tout âge dans les programmes de formation professionnelle initiale. Pour un œil non exercé, je peux vous en montrer si vous êtes sceptique par rapport à cela. Il n'y a pas de possibilité de reconnaître si la personne réussit son parcours par la voie de la reconnaissance ou par la voie régulière. Il y a un principe que je vais relire, peut-être cela peut servir, on disait à l'époque « abolir les barrières artificielles ou visuelles entre les différents ordres et niveau d'enseignement de même entre éducation formel et non formel. Introduire graduellement et d'abord pour certaines catégories de la population active, pour les jeunes décrocheurs, des possibilités d'éducation itérative. »

Quand on pose la question : est-ce qu'il y a des progrès de fait ? Quand je regarde au Québec, il n'y en a pas beaucoup. On demeure une société de barrières. Des barrières des institutions, de l'enseignement, du monde du travail et l'on continue à travailler à l'intérieure de ces frontières.

Patrick Werquin. Non. En France, il y a eu la même guerre pour mettre un tampon rouge sur la certification VAE ou pas VAE. Il y a plein de pays où cela est distingué formellement sur la certification. Je crois qu'il est très naïf de croire que les employeurs ne savent pas repérés qui ils ont en face d'eux. Vous avez un CAP normalement à 19 ans. Quand vous l'avez à 45 ans, dans un entretien d'embauche, vous posez la question ! À moins d'être un menteur éhonté, la réponse est « oui, je suis passé par la VAE ». Ce que je constate, ce n'est pas tellement sur le fait qu'il y a un tampon rouge sur la certification en VAE qui pose problème, c'est que les employeurs ne sont pas dupent.

Pierre Landry. Pour conclure, je dirai qu'il y a eu un progrès très net au niveau de la culture du processus mais qu'il y a encore beaucoup de progrès à faire au niveau culture sociale, c'est-à-dire pour l'ensemble des personnes qui interviennent dans le processus et surtout après, c'est-à-dire au niveau des managers, des responsables en ressources humaines, des stratégies d'entreprise pour prendre en compte cette dimension qu'il y a d'autres manières de qualifier les personnes, de reconnaître la qualification des personnes. Il y a des outils. Qui sont là ou en train d'être développés. Cela prendra du temps. L'éducation ce situe dans le temps long. Mais déjà on peut voir que depuis que cela à commencer - plus de vingt ans – c'est devenu une réalité. Cette réalité n'est pas pour tout le monde. Le progrès qui reste à faire, c'est de généraliser le processus pour que le maximum de personnes puisse en profiter.

2. Cadrages théoriques

2.1 La reconnaissance des acquis en deux temps, trois mouvements

Télécharger le texte – Voir la vidéo de Gaston Pineau – la vidéo d'Hervé Breton

Voir la vidéo 4 de présentation du texte de Gaston Pineau par Jean-Pierre Boutinet
https://youtu.be/2QoUWt3eE2I?t=1

Texte de communication vidéo de **Gaston Pineau**, chercheur émérite

au Centre de Recherche sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'Ère)

aux rencontres autour de
la reconnaissance et de la méconnaissance
des acquis de l'Expérience : des convergences internationales aux convergences existentielles

10ème séminaire international du Comité Mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA)- Paris 17-18 mars 2016

Résumé

Cette formule hologrammatique d'une reconnaissance des acquis en deux temps trois mouvements vise à construire une carte à grande échelle pour reconnaître, c'est-à-dire identifier et valoriser, les acquis des apprentissages que la vie peut initier. En réactualisant les acquis de deux explorateurs historiques de la formation humaine – Platon et Rousseau- cette carte croise deux temps de formation - formelle et expérientielle - à conjuguer selon trois mouvements à coordonner : d'autonomisation personnelle, de socialisation et d'écologisation durables. Cette carte dessine les grandes voies d'une apprenance permanente à rythmer pour ouvrir la vie et s'ouvrir à une existence infinie. Pour cette double ouverture bio-formative existentielle, des auteurs contemporains de convergence entre l'Occident et l'Orient sont signalés. En finale, la

reconnaissance des acquis s'entrevoit comme un processus anthropo-formateur complexe mais vital, pour une Valorisation Infinie de l'Existence (V.I.E.)

Bonjour et bonne réflexion à tous les participantes et participants de ces Rencontres autour de la reconnaissance et de la méconnaissance des acquis de l'expérience. Un salut spécial à Anny Piau, aux membres du comité scientifique, à Pierre-Julien Dubost et aux membres du CMA, présents et absents, grâce auxquels nous sommes réunis. Beaucoup de vos noms lus sur le programme, font surgir des souvenirs de compagnonnages anciens et nouveaux qui me sont chers. Ils attestent que la reconnaissance des acquis mobilise de façon intergénérationnelle. Ils me font encore plus regretter de ne pouvoir renouer physiquement avec vous. Merci de m'ouvrir cette petite fenêtre médiatique pour malgré la distance accepter cette brève communication, au titre un peu provoquant :- *La reconnaissance des acquis en deux temps, trois mouvements.*

À ma décharge, je mentionne tout de suite que ce n'est pas moi qui ai choisi cet intitulé. Il est sorti du malin génie des membres du comité scientifique, profitant de mon absence. Je ne peux identifier *la* ou *le* coupable, entre Anny Piau, Claire Héber-Suffrin, Jean-Pierre Boutinet, Pierre Landry ou Bernard Liétard. Mais il est clair que ce sont deux pierres bernardines dans mon jardin. Je ne sais si on doit leur en être reconnaissant, mais je reconnais que cette expression paradoxale un peu provocante d'une « *formation en deux temps, trois mouvements* » est mienne.

Mais je ne l'ai pas forgé seul, ni rapidement. Elle s'est forgée expérientiellement et formellement disons sur presque 50 ans de recherche-action-formation, pour tenter de reconnaître l'immense complexité humaine qui peut s'entrevoir ou s'imaginer avec la perspective des apprentissages tout au long de la vie. C'est toute la vie, de tout le monde et de tous les mondes qui entre en formation. Ne pas penser que cette entrée dépasse toutes nos représentations actuelles est méconnaître l'ampleur des problèmes posés : épistémologique et méthodologique bien sûr; mais aussi socio-politique et même écologique. Ouvrir les apprentissages à toute la vie est une révolution paradigmatique par rapport à l'éducation initiale héritée. Traiter cette ouverture est le défi des siècles à venir, comme celui de l'éducation initiale a été celui des siècles passés.

La formule se veut une carte à grande échelle pour relever ce défi. On va d'abord la présenter comme telle; puis explorer les deux temps, et ensuite les trois mouvements, qui visent l'accomplissement de la vie, c'est-à-dire une Valorisation Infinie de l'Existence (VIE).

1 - Une carte à grande échelle de reconnaissance d'un nouveau monde vécu en apprentissage et non un instrument de validation formelle.

Au début des années 2000, la double ouverture, par la grande porte internationale des apprentissages tout au long de la vie et par les petites portes institutionnelles locales de la VAE, fait entrer dans le champ éducatif normal hérité, un nouveau monde vécu immense. Ce nouveau monde vécu d'apprentissage co-extensif à la vie, est difficile à connaître et même à reconnaître. Il ouvre des horizons à perte de vue.

Est-ce seulement l'ouverture d'un nouveau champ d'acquisition et d'application de savoirs scolaires formels? En ce cas l'ouverture soulage l'école en étendant en plus son

rayon d'application. L'éducation tout au long de la vie est plus un slogan de modernisation qu'un nouveau paradigme (Colin, Le Grand, 2008).

Où est-ce l'irruption d'un nouveau monde vécu, apprenant de nouvelles matières selon de nouvelles manières avec de nouveaux sujets, objets, trajets et projets. L'école de la vie n'est plus seulement l'école buissonnière à discipliner; ni même l'école parallèle à tolérer, mais l'espace/temps majeur d'apprenance de la vie, validant ou invalidant les acquis cognitifs de l'École, et même des Grandes Écoles Normales et Supérieures. C'est donc un renversement de hiérarchie.

Une grande question s'impose donc : cette double ouverture du monde enseignant, à la base et au sommet, est-elle une simple évolution adaptative aux nouvelles conditions de vie postmoderne ou porte-t-elle en germe une révolution paradigmatique aussi importante pour les siècles à venir que l'institution du monde enseignant le fut pour les siècles passés?

Au début des années 90, l'ouvrage *Reconnaître les acquis* (1991), publié en commun avec Bernard Liétard et Monique Chaput du Québec, commençait par reconnaître un *gouffre béant de méconnaissance* complexifiant la mise en œuvre de ces deux idées simples : « *des savoirs sont acquis hors l'école, il est de l'intérêt de tout le monde de les reconnaître personnellement, socialement, institutionnellement*. » (p. 11). En recherche, reconnaître au départ l'ampleur de ses méconnaissances, semble un bon point méthodologique. Ce n'est pas le plus facile.

Depuis plus de vingt ans donc, la formule s'est forgée progressivement comme une carte à grande échelle pour intégrer ce qui nous semblait être les acquis de recherches expérientielles-terrains mais aussi de nouvelles manières transdisciplinaires de travail de la complexité. La carte n'est pas le territoire, mais doit quand même offrir une représentation, une modélisation qui permet de le découvrir un peu et de s 'y reconnaître si on veut le parcourir. Et une carte, même à grande échelle est d'autant plus nécessaire que le terrain est nouveau, inconnu, étranger, éprouvant et même périlleux.

La vie n'est pas un long fleuve tranquille, ni une sinécure, ni une donnée toute faite et assurée. Elle est forgée par les épreuves (Martucelli, 2006), y compris l'épreuve de la mort. Les derniers événements de Paris nous l'ont cruellement rappelé. Les combats aux frontières se centralisent. Tout le monde est impliqué. Il faut apprendre et réapprendre à vivre toute la vie, mais aussi quotidiennement. Comment?

Avec l'éclatement de l'ère des modèles religieux, scientifiques et politiques hérités à simplement enseigner et appliquer, la reconnaissance des acquis expérientiels peut être vue comme un moyen stratégique de construire, en marchant et en réfléchissant, sa voie, sa vie, son histoire, personnelle, mais aussi sociale et écologique pour former une vie viable et durable.

Avant de vous présenter la modélisation de cette carte que cette communication m'a entrainé à faire (cf. Modélisation en finale) et pour vous rassurer sur ma santé mentale, je tiens tout de suite à vous dire que les deux temps viennent de Platon, et les trois mouvements de Jean-Jacques Rousseau. Des auteurs donc préscolaires. Leur croisement progressif depuis plus de quarante ans a permis non seulement de ne pas me perdre dans les apprentissages de mon cours de vie de chercheur, mais aussi d'en capitaliser les acquis.

2 - L'enracinement socio-historique et biblio-biographique des deux temps

Les deux temps à conjuguer sont ceux de la formation formelle et de la formation expérientielle. Ils sont tirés de l'interprétation du mythe de la Caverne de Platon dans la République. Ce mythe peut être interprété comme une quasi première modélisation systémique, dialectique et symbolique des voies d'apprentissages nécessaires tout au long de la vie. Platon appelait cet apprentissage tout au long de la vie le long circuit éducatif, après une première expérimentation de non réussite d'un court-circuit académique initial.

La caverne, symbole de l'utérus et de la tombe, symbolise le clair-obscur d'une temporalité expérientielle à vivre entre naissance et mort. Ce temps de vie est prisonnier de cet espace/temps semi-souterrain à aménager, rendre habitable et viable, sans voir clairement pourquoi ni comment. Ce travail de survie à assurer se fait à tâtons, par contacts directs avec l'environnement physique et social de proximité avec les interactions sensibles à gérer, plus aux réflexes de survie que de réflexions à distance. Ce sont les sens proprioceptifs du proche qui sont mobilisés : le toucher, l'odorat, l'ouïe, le goût. La vue ne voit que des ombres mouvantes *in* ou *non* formelles, peu connaissables encore moins reconnaissables. Mais ces ombres attestent qu'une source lumineuse externe existe, le soleil. Pour y voir plus clair, le moyen est d'atteindre l'issue, de sortir et d'entamer une démarche d'ascension pour s'approcher de cette forme lumineuse et rayonnante symbolisant le pouvoir de savoir : Dieu, le roi, le savant. Pédagogiquement, Platon préconisait pour chaque matière une alternance entre les deux, la caverne et le soleil, mais en privilégiant la formation formelle diurne externe pour apprendre les formes, les normes, les codes à appliquer à l'obscure intérieur de la caverne

Ce mythe archétypal a servi de cadre de référence pour construire les modèles éducatifs opposés - idéaliste et matérialiste – qui ont réduit, sinon refoulé et nié une alternance de réciprocité intégrative coformatrice entre les deux. Les limites cruellement expérimentées de ces deux modèles utilisés séparément, plaident maintenant pour au moins l'essai de **construction d'une formation par alternance intégrative**. Celle-ci viserait à reconnaître, éprouver valider et articuler les acquis des deux : explicitation formelle des acquis expérientiels, mais aussi épreuve expérientielle/expérimentale des acquis formels. Cette alternance vise à prendre en compte la construction dialectique d'un temps spécifique, d'une histoire, par reconnaissance de temps pluriels, même contraires, à conjuguer de façon singulière et pluriel, au passé, présent et futur, au modes actif et passif, à temps et contretemps. Pour construire cette alternance vitale formatrice, les principes dialogiques, hologrammatiques et de récursivité de la pensée complexe (Morin) actualisent un courant dialectique aussi vieux que l'humanité.

2.1 - La conquête de son temps : objectif vital de la formation permanente

Pour moi, c'est en 1977, dans *Éducation ou aliénation permanente. Repères mythiques et politiques* que cette première modélisation d 'apprentissages tout au long de la vie est remontée. En partie chez Illich à Cuernavaca lors d'un séminaire où l'on cherchait une alternative à l'école à perpétuité, pour que cette ouverture ne soit pas simplement l'extension reproductrice du modèle d'enseignement scolaire initial déjà institué. Grâce à la collaboration d'ouvreurs-pionniers comme Paul Lengrand, Ettore Gelpi, Henri Desroche, Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz, Paul Bélanger, entre autres l'ouvrage présente des repères historiques et sociaux plus larges comme bases possibles de construction d'alternatives éducatives.

Dix ans plus tard, en 1987, *Temps et contretemps en formation permanente* reprend frontalement cette perspective d'ouverture temporelle complète de l'éducation au cours total de la vie. Puis je tiens à ouvrir l'an 2000 en synthétisant les acquis des recherches précédentes, avec *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Dans la dernière partie où je traite de l'équivalence entre la formation permanente et la conquête de son temps, je présente trois synthétiseurs majeurs : l'alternance comme synchroniseur social et écologique; la construction de son histoire de vie comme synchroniseur personnel, et la formation en deux temps, trois mouvements comme synchroniseur politico-conceptuel.

Dans cet apprentissage complexe de ces nouvelles temporalités en formation, je tiens à remercier spécialement Jean–Pierre Boutinet dont le compagnonnage au long cours m'a éveillé à *l'immaturité de la vie adulte* (1998) et aux brouillages des âges. Apparemment opposées, les notions d'histoire et de projet sont complémentaires pour tenter de se débrouiller et de se forger avec les épreuves mais aussi les joies de la vie.

2.2 - Le temps de la formation expérientielle du monde vécu : un gouffre béant de méconnaissance à reconnaître.

L'exploration formelle de la formation expérientielle a commencé plus tard, en 1989 avec comme repère bibliographique, l'ouvrage conjoint avec Bernadette Courtois de l'AFPA*, La formation expérientielle des adultes.* On a dû se battre avec La Documentation Française pour imposer ce titre qui apparaissait alors comme un néologisme. Mais la VAP de 1985 avait ouvert une première faille dans les murs scolaires. Et la notion de reconnaissance d'acquis expérientiel se forgeait dans des réseaux aux frontières des institutions et des mouvements sociaux. Je dois saluer cette fois le compagnonnage particulièrement heuristique avec André Voisin et Bernard Liétard, de la Délégation à la Formation Professionnelle. Avec Bernard ce compagnonnage s'est concrétisé toujours en 1989, par un premier séminaire franco-québécois sur *La Reconnaissance des acquis en formation continue.* Le travail de reconnaissance, de recherche dans ce *gouffre béant de méconnaissance* a permis entre autres de rencontrer Claire Héber-Suffrin, et de créer un réseau de recherche en reconnaissance, le RER qui a fonctionné jusqu'au vote de la loi VAE en 2002.

Cette loi de 2002 sur la modernisation sociale instaurant *la Validation des Acquis Expérientiels* est un grand pas à l'intérieur du clair-obscur de la caverne expérientielle. Il fait sortir du monde de la vie professionnelle quand même assez ordonné et fait entrer dans le maquis chaotique de mondes vécus de façon beaucoup plus vaste et parfois en dépit du bon sens. Est-ce pour autant que ce monde in vivo est aussi informel qu'on peut le voir de loin, in vitro?

Le temps de l'expérientiel des mondes vécus n'a pas les mêmes formes ni les mêmes valences que celles des mondes représentés. Elles sont sans doute aussi différentes mais liées que le jour l'est à la nuit. Les épistémologues du régime nocturne de la connaissance les voient comme inversions des valeurs du jour, porteuses d'intimité et de génération temporelle. Dans un livre récent intitulé *Parcours éducatifs,* incluant ce qu'il appelle les pratiques et les contre-pratiques éducatives de l'existence, Paul Bélanger (2015) fait de la reconnaissance de l'intimité de l'expérience de l'acte d'apprendre, la prise en compte ou non de la personne comme sujet, acteur de cette « apprenance ».

Mais les pratiques expérientiellles ne sont pas forcément formatrices en soi. C'est ce que signifie leur fort coefficient de négativité. D'où la difficulté de valider leurs acquis spécifiques. Comment les reconnaître dans ce fouillis expérientiel du monde de la vie, des mondes vécus, que projette dans le monde des représentations normales, constituées, instituées, cette ouverture formelle au monde de la vie, de la totalité de la vie vécue à apprendre.

2.3 - Le monde de la vie vécue.

Le monde de la vie vécue n'est pas un terme très reconnu, et encore moins connu dans le monde savant français. Il faut vite faire appel aux concepts allemands de *Lebenswelt* et de *bildung* pour éveiller et susciter une attention polie à son intérêt possible. Car notre paradigme positiviste et rationaliste de pensée disciplinaire scientifique a pris en grande partie le relais du paradigme idéaliste dont on attribue la paternité à Platon. Ne sont vraiment intelligibles scientifiquement que les formes séparées, bien distinctes, objectives, claires, abstraites justement du monde sensible, concret, d'actions, d'interactions, de transactions mêlant sujets et objets, projets, trajets et rejets.

C'est tout ce monde relationnel vécu de façon sensible, concrète, active, éprouvé expérientiellement, qui remonte à la surface culturelle

- par la grande porte internationale de l'existence valide, possible et même nécessaire d'apprentissages tout au long de la vie,
- et la petite porte institutionnelle de la validation d'acquis expérientiels, petite porte d'ailleurs plus ou moins entrebâillée, selon les nations et les institutions locales.

Mais ces acquis expérientiels, qui d'ailleurs ne sont pas si faciles que ça à reconnaître, connaître et valider, ne sont que la pointe d'un iceberg d'un monde de la vie vécue en ébullition permanente ambivalente, entre évolution/ involution/ révolution, formation/ déformation/ transformation, mort et vie.

Heureusement le monde ordinaire n'a pas attendu pour vivre et apprendre à vivre, que soient décrétés par les élites, le retour du sujet, le tournant réflexif, le tournant sémiotique, le virage narratif et la reconstruction communicationnelle du concept de monde vécu (Zaccaï-Reyners, 1996). Cette avance pragmatique des mondes ordinaires rend difficile la connaissance réelle de leur construction historique. Leur reconnaissance même formelle et partielle jette des pavés massifs dans les mares formelles. Ce ne sont pas seulement quelques pierres difformes ou au contraire précieuses par leur originalité. C'est une mine de sens qui apparaît, mais pas à ciel ouvert. Et on en est juste au début de sa mise en valeur : l'estimation boursière du cours de la vie est en hausse; mais la fluidité de ce cours rend difficile la connaissance de sa valeur cognitive réelle.

Quelle que soit l'ouverture sociale généreuse des dispositifs et des acteurs, la validation des expériences est réduite aux acquis équivalents aux savoirs déjà reconnus formellement. « *La validation est un processus technique du monde de l'éducation formelle. La reconnaissance est sociétale »* analyse très lucidement Patrick Werquin, dans un article relativement récent. (Éducation Permanente, 2014, n°1999). Et il va même plus loin, puisqu'il affirme *: « Sans la reconnaissance, la validation des acquis, à fortiori, ceux issus d'apprentissages non formels et informels, n'est rien*. ».

Considérant stratégiquement la longue durée intergénérationnelle des révolutions paradigmatiques, nous ne porterons pas un jugement aussi tranché. La VAP et la VAE

marquent des moments importants, cruciaux dans ce passage du paradigme de la science à appliquer à celui des acteurs réflexifs. Mais ce sont les premiers combats de la reconnaissance de l'apport possible des mondes vécus. Pour les combattants de première ligne les plus lucides ils font entrevoir aussi l'ampleur de notre méconnaissance. Reconnaître les cécités de nos connaissances, entre autre celles apportées par les aveuglements paradigmatiques, est selon Edgar Morin, le premier des *Sept savoirs nécessaires à une éducation du futur* (Morin, 2000, p. 17-35). Il me semble que l'âpreté des débats actuels aux frontières de ces temps de formation, entre reconnaissance et méconnaissance de leur apport respectif, appelle un autre moment important de recherche-formation. Nous souscrivons aux diagnostics en action de professionnels de première ligne comme Anne Massip. Dans son livre récent sur *VAE et ingénierie territoriale* (Massip-Zillhardt, 2015), elle a tout un chapitre sur le *désenclavement de la VAE* pour l'ouvrir à l'ampleur des temps de formation expérientielle du monde vécu : « *désenclaver la VAE du côté des individus, des entreprises et des acteurs de l'emploi et de la qualification*. »

La modélisation des deux temps et des trois mouvements peut offrir une carte à grandes échelles pour opérer ce désenclavement.

3 - Émergence des trois mouvements.

À Tours ces trois mouvements de formation expérientielle ont émergé au début des années 80, avec l'ouvrage *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* (rééd. 2012). Il est co-signé par une mère de famille québécoise, Marie-Michèle, et moi-même. Mais ce titre projetait une triple provocation pour les modèles déterministes et structuraux de l'époque. Ces derniers parlaient plus de reproduction de la vie que de production, d'illusion biographique plus que du pouvoir performateur de tenter de la former en la racontant et l'écrivant. L'idéal d'un déterminisme structurel était de construire une histoire sans sujet. La malédiction des sciences humaines et sociales était d'avoir affaire à des objets parlant. Mais la pression sociale de ces grands mouvements de formation expérientielle in-vivo, a commencé à ouvrir les œillères conceptuelles académiques pour voir autre chose que du non formel ou de l'informel hors des apprentissages formels.

Au début des année 90, la montée d'une nouvelle Méthode transdisciplinaire pour travailler la complexité (Morin, 1977, 1980, 1986, 1991), la référence à la théorie préscolaire de Rousseau (1761) concernant les trois maîtres de l'éducation –soi, les autres, les choses- et une stratégie de recherche en réseaux, ont permis le démarrage de trois groupes de recherche sur la formation des adultes :

- le **Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF),** avec rapidement Pierre Landry comme veilleur/éclaireur internet particulièrement perspicace. Ce groupe explore comment l'autos, ce foyer organisationnel invisible de tout organisme, comme le définit Morin, forme et se forme, met ensemble et en sens, en unités viables, l'immense variété des environnements matériels et sociaux. Il semble être le pôle unificateur des mouvements de personnalisation, de subjectivation, d'individualisation, ou d'individuation, par appropriation progressive du pouvoir de formation. Merci à André Moisan, son président actuel, de nous accueillir au CNAM. Ce n'est peut-être pas un hasard.

- Une alliance organique entre l'université et le Mouvement des Réseaux (MRERS), fondé par Claire et Marc Héber-Suffrin, a permis le fonctionnement très souple d'un laboratoire de recherche sur ce qu'on peut appeler la **coformation, par échanges réciproques de savoirs** (Héber-Suffrin, 2004), où **croisement de savoirs et de pratiques** comme le développe aussi le mouvement ATD-Quart Monde. (Groupe de recherche Quart Monde-Université et Quart Monde-Partenaire, 2008). Cette coformation se situe dans l'environnement social de la formation par les autres, nommée globalement socio-formation. Au début j'identifiais cet environnement seulement aux autres ayant une responsabilité sociale de formation, comme les parents et les enseignants. Je l'appelais alors hétéroformation, en fonction de ce statut de responsabilité légale intergénérationnelle. Mais l'apport des histoires de vie de formation, de mouvements citoyens comme le MRERS et ATD Quart Monde, ainsi que la tradition de compagnonnage de Tours, m'ont fait découvrir d'autres formes de socioformation, coopératives, mutuelles, réciproques entre amis, collègues, conjoints, compagnons… Ce sont ces formes interpersonnelles et en réseaux sociaux que l'on peut regrouper sous le terme de coformation.
  Le développement instituant de cette dynamique basique de coformation me semble actuellement un enjeu stratégique majeur pour mobiliser l'implication et l'intelligence réflexive des premiers intéressés en mal de reconnaissance. En général, ces premiers intéressés sont les derniers dans les divisions sociales et techniques du travail. Ces divisions les marginalisent souvent. Reconnaître leurs différences pour les valoriser et construire des compétences est impossible sans eux et sans l'établissement de relations de parité avec ces disparités d'existence. Toute une révolution relationnelle et organisationnelle à apprendre et à construire patiemment ensemble. Pour cet apprentissage d'une nouvelle ingénierie socio-professionnelle concourante de la reconnaissance, est particulièrement éclairant, ces dernières années, l'investissement partenarial collectif des Établissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT) dans le projet européen Equal « différent et compétent » sur la reconnaissance des compétences des travailleuses et travailleurs handicapés (Leguy, Guitton, Amoureux, 2013). Cet investissement montre que selon les traits d'union plus ou moins construits entre recherches, actions et formations, les frontières du social institué peuvent être des pistes de lancement d'innovations et non seulement des cordons sanitaires. L'ouvrage récent *Accompagner à re-connaître les acquis de l'expérience en milieu carcéral* (Serizel, Roudaire, 2015) témoigne aussi en ce sens.

- Enfin pour travailler des relations de formation qui soient réciproques avec les environnements physiques et matériels, s'est fondé avec au départ l'Université Paris 8, le **Groupe de recherche en Écoformation (GREF)**. C'est le plus invisible. Mais en 2015, il vient de boucler son programme de recherche pour tenter d'expliciter pourquoi et comment peuvent ou non mettre en forme les contacts directs avec l'air (Pineau, coord. 1991), l'eau (Barbier, Pineau, coord. 2001) la terre (Pineau, Bachelart, Cottereau, Moneyron, coord. 2005) et le feu (Galvani, Pineau, Taleb. 2015). À la toute nouvelle Université Coopérative de Paris, il a généré un axe de recherche-formation : *Auto-écoformation : entre écologie politique et sagesse du monde.*

Ces trois mouvements s'enracinent historiquement dans la théorie des trois maîtres en éducation que Rousseau ébauche dans les premières pages de *l'Émile* (1761). Selon celui-ci, ce qui rend l'éducation complexe, c'est qu'elle dépend de trois maîtres : soi, les autres et les choses. Et que les leçons de ses trois maîtres sont rarement convergentes et varient avec le temps et les âges. Le livre fut brûlé dès sa parution en 1761 et

l'institutionnalisation progressive de l'enseignement scolaire au 19ème et 20ème siècle refoula jusqu'à la dénégation, la reconnaissance de la validité de la formation par soi, entre soi, et avec la nature. L'enseignement mutuel, l'autodidaxie et les mouvements d'éducation avec et par la nature furent relégués comme des formes d 'éducation populaire plus ou moins folkloriques.

Le traitement de la mondialisation des problèmes socio-politiques et écologiques ainsi que la révolution multimédiatique actuelle, appellent non seulement à étendre les apprentissages tout au long de la vie, mais à les différencier. D'où le développement actuel de ces mouvements d'auto, de co et d'écoformation. Même et parce qu'ils restent encore largement aux frontières externes des systèmes formels, leurs acquis non-scolaires sont particulièrement précieux pour explorer les mines de sens des mondes vécus. Pour notre survie personnelle, sociale et écologique, les parcours éducatifs postmodernes devront articuler construction de soi, transformation sociale et sauvegarde de la planète. C'est une carte à grande échelle d'apprentissages et de formation permanente de ces parcours éducatifs coextensifs à la vie que veut projeter le titre de cette communication : la reconnaissance des acquis en deux temps, trois mouvements.

4 - La RAE pour la VIE (Valorisation Infinie de l'Existence)

La reconnaissance des acquis ne se réduit donc pas à la validation de savoirs scolaires et professionnels déjà connus. Elle ouvre sur un capital cognitif immense et méconnu de mondes vécus. Un nouveau monde à reconnaître, à perte de vue :

« Ce travail de reconnaissance ne va pas de soi. Il désorganise les disciplines sagement rangées des approches didactiques, réinterroge le statut du savoir en formation, fait prendre des risques sociocognitifs d'interprétation, demande aux formateurs de s'initier à des formes d'apprentissage dont ils n'ont pas connaissance…. » (Breton, à paraître).

Cette initiation a ses moments de ruptures, d'épreuves, de transitions difficiles, mais aussi de grandes joies. Quand *L'expérience se fait savoir* comme le dit si bien Alex Lainé (2005), ce n'est pas un savoir triste de consommation passive. C'est un savoir vital de production, de libération, d'expression. Un gai savoir de la vie, constate Alex en reprenant l'expression nietzschéenne. (p.11)

La production de ce gai savoir de la vie par la reconnaissance d'acquis expérientiels atteste la profondeur anthropoformative du processus. C'est un processus sociétal mais aussi personnel et écologique, entre maîtrise et servitude, éducation ou aliénation. C'est un processus existentiel et anthropoformateur vital comme l'a analysé Hegel, un illustre devancier de poids (Caillé, Lazzeri, 2009).

Vivre pour survivre forge des expériences existentielles extraordinaires, aux feux de la vie. Mais l'acquis cognitif de ces expériences reste enfoui, insu et méconnu tant qu'il n'a pas été exprimé, formulé, formalisé, en un mot représenté. Cette représentation, cette nouvelle présence, ouvre à l'existence. S'ouvrir à l'existence, telle est l'œuvre de formation que travaillent inlassablement quelques pionniers de la formation permanente comme Bernard Honoré (Honoré, 1992, 2012, 2015). Des auteurs-ponts modernes, comme François Jullien, commencent à nous faire partager des expériences et pensées similaires venant d'un Extrême-Orient dont la reconnaissance peut réorienter

un Occident monocéphale : *Vivre en existant, Une nouvelle éthique*. Belle convergence internationale à reconnaître.

Pour la reconnaissance de cette convergence, en finale, j'ose proposer un sigle qui pourrait servir comme objectif à ce déploiement de la reconnaissance à l'ampleur de la vie à faire exister pleinement : vie, comme V.I.E c'est-à-dire Valorisation Infinie de l'Existence.

Je comprends mieux alors le grand cri prophétique d'André de Peretti à la fin de son intervention à notre premier séminaire franco-québécois de 1991. Pour nous remonter le moral après l'intervention d'un docte savant nous invitant à suivre ses cours d'évaluation pour bien parler de validation, il a proclamé en finale, avec sa finesse humoristique habituelle : *« La connaissance et la reconnaissance peuvent être les deux mamelles de la France* » (Peretti, 1991, p.210). Vingt-cinq ans après, je mondialiserais la formule en disant :

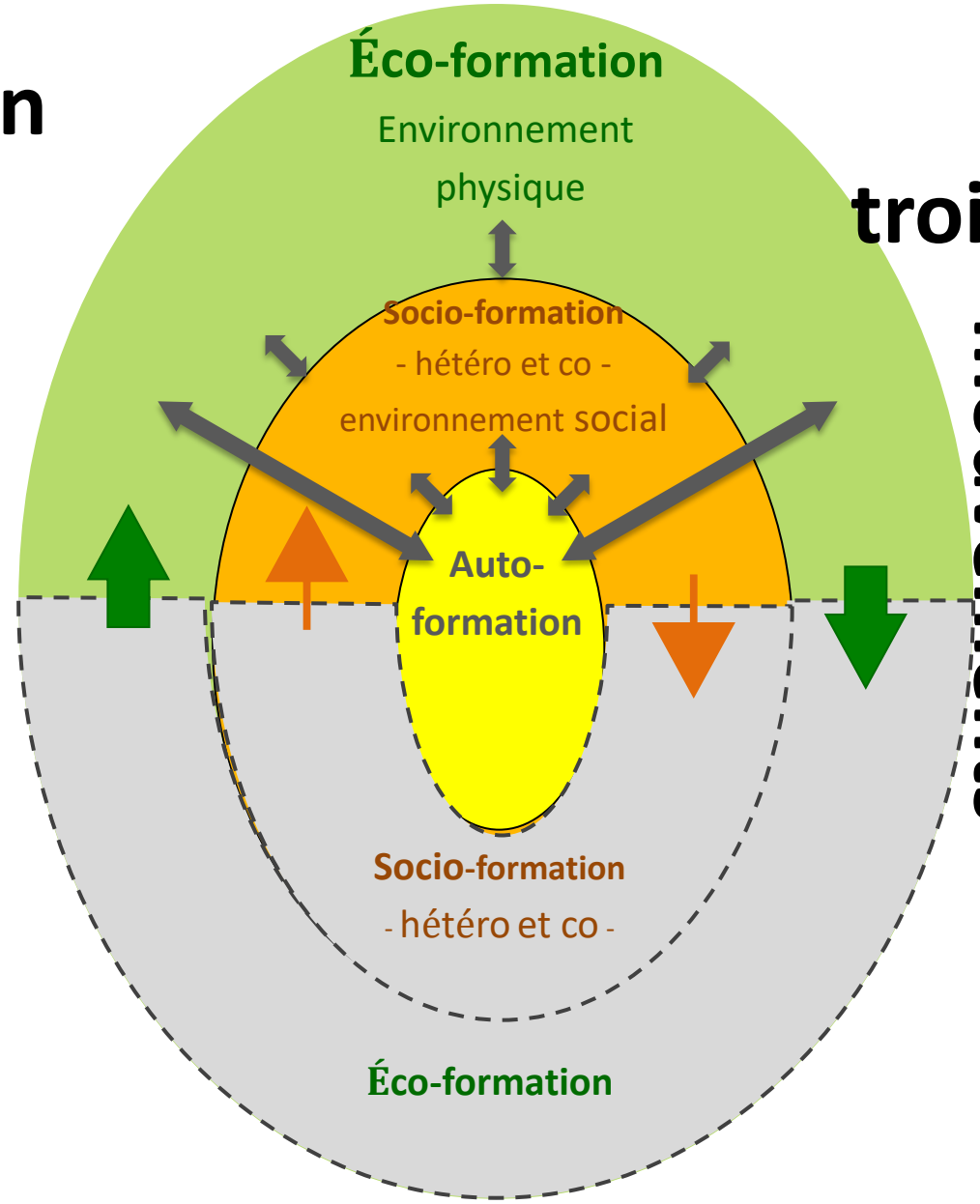
La connaissance et la reconnaissance sont les deux mamelles de l'existence.

(Les références bibliographiques sont en fin d'ouvrage).

Modélisation de la formation en deux temps, trois mouvements

Temps de formation formelle du monde représenté (régime diurne)

La formation en deux temps



trois mouvements

Temps de formation expérientielle du monde vécu (régime nocturne)

2.2 Dialogue entre Gaston Pineau et Jean-Pierre BOUTINET

À propos de la vidéo de Gaston Pineau mise sur le site, 30'.

Voir la vidéo 5 de l'intervention de Jean-Pierre Boutinet :
https://www.youtube.com/watch?v=Q0h6NGVaFBE

Relecture faite par Jean-Pierre Boutinet, du texte mis en vidéo de Gaston Pineau :

- 2 thématiques structurantes émergent de la vidéo de Gaston pour appréhender la question de la reconnaissance des acquis :

a. l^ere^ thématique : Les deux temps de la reconnaissance par la formation :

- la reconnaissance par la formation formelle, une formation in vitro qui se déroule au grand jour (Gaston parle de soleil) par l'intermédiaire d'une institution qui la dispense ;
- la formation expérientielle, celle du clair-obscur de l'expérience in vivo (Gaston reprend le mythe platonicien de la caverne pour la caractériser) qui se constitue au gré de la pratique ;

b. 2eme thématique : Les trois mouvements de la reconnaissance :

- la reconnaissance de soi par soi à travers l'autoformation visant une construction de soi ;
- la reconnaissance interactive de soi et des autres par la coformation à travers les réseaux d'échanges réciproques de savoirs ;
- la reconnaissance de l'environnement en vue de la sauvegarde de la planète dans l'écoformation .

- A partir de cette relecture donnant de la reconnaissance une perspective finalement optimiste, pour la mettre en œuvre cette perspective, 4 questions sont posées à Gaston et en même temps à l'auditoire ici présent :

  - La reconnaissance des acquis ne présuppose-t-elle pas au préalable chez la personne concernée, pour être effective, une reconnaissance plus englobante, celle que l'on dénomme sociale et existentielle ?
  - La reconnaissance en deux temps à articuler, formation formelle et formation expérientielle met en scène l'alternance. Pour élucider cette question de l'alternance et en situer les enjeux actuels, ne faudrait-il pas recourir à l'histoire récente pour chercher à comprendre pourquoi l'alternance en quelques décennies a émigré des formations élémentaires (Maisons familiales rurales) vers les formations prestigieuses (Grandes Écoles) ?
  - La reconnaissance en trois mouvements décrits par Gaston vise les trois grandes formes de formation : auto-formation (formation par soi-même), hétéro-formation (formation par un autre), éco-formation (formation par l'environnement). Cette triple reconnaissance est la plupart du temps appréhendée en termes uniquement méthodologiques définissant comment se former par soi-même, se former par un autre, se former par l'environnement...Ne serait-il pas opportun d'aborder en même temps cette reconnaissance en termes de finalités, de visées vers lesquelles devrait se polariser toute formation : travailler à la construction de son autonomie, développer des liens interactionnels de sociabilité, promouvoir le respect de l'environnement ? Si oui les 3 moments seraient à considérer, non pas dans une logique alternative, ni non plus dans une logique de la continuité de l'un à l'autre mais bien dans une logique

de la simultanéité. S'il en est ainsi, à quelles conditions ?

- Les pratiques expérientielles ne sont pas automatiquement formatrices de soi ; elles comportent leur part d'obscurité : les capacités créatives de l'expérience cohabitent avec les habitus passifs voire pervers de la pratique. Il en est de même des formations formelles qui sont loin d'être toutes lumineuses : certaines dans leur systématisme peuvent susciter des partis pris idéologiques de l'incompréhension, de l'ennui, voire une nouvelle forme d'obscurantisme. Comment donc départager les pratiques expérientielles porteuses de capacités ou mieux de capabilités des pratiques enchaînantes dans des conditionnements sclérosants, comment par ailleurs départager les formations éclairantes des formations empruntes de systématisme ?

3. La reconnaissance dans les champs sociaux d'application

3.1 Au niveau des systèmes éducatifs et universitaires (JP. Boutinet)

Quelle place est donnée à la reconnaissance des acquis de l'expérience et de quelle façon ?

Ateliers

Intervention de J-P. Boutinet, animateur de la Table ronde : 10'

Introduction et présentation des intervenants à la Table ronde qui feront, chacun, un exposé sur la reconnaissance des acquis de l'expérience à partir de leur propre expertise ;

Intervention de Hugues Le Noir : 20'

Quelles évolutions identifier à propos de la reconnaissance pour les stagiaires et par les stagiaires de la formation continue ?

Intervention de Bruno Cuvillier : 20'

La reconnaissance par les cursus universitaires : Quelles innovations, quels freins observés Au cours de ces dernières années?

Intervention de Danielle Barois : 20'

Concernant l'état des dispositifs VAE mis en place dans le cadre du Ministère de la Jeunesse et des sports, comment apprécier leur pertinence en termes de reconnaissance ?

Pause 20'

Travail des participants en 6 x6 20'

pour dégager à propos de chacune des trois interventions une conviction et une question ;

Présentation des convictions et questions et

Réponses des membres de la Table ronde ; 10'

Perspectives récapitulatives de J-P. Boutinet : 10

Propositions (2 ou 3) à retirer des exposés et des échanges avec les participants pour mieux comprendre les enjeux auxquels nous sommes confrontés en matière de reconnaissance des acquis de l'expérience.

3.2 Au niveau des pratiques d'orientation (B. Lietard)

ATELIER ORIENTATION

Cadrage juridique hexagonal et invitation au débat

La réforme française de la formation professionnelle du 5 mars 2014 donne une place centrale à l'orientation et à l'accompagnement des personnes dans la conduite et la « sécurisation » de parcours de moins en moins sécures, jalonnés qu'ils sont de transitions professionnelles et personnelles inévitables.

Parmi les mesures proposées, on notera l'institution d'un « conseil en évolution professionnelle » (CEP), dont toute personne peut bénéficier tout au long de sa vie professionnelle. Cette prestation, censée être gratuite, peut être assurée par les OPACIF, les FONGECIF, l'APEC, Pôle Emploi, CAP emploi, les Missions Locales et des organismes désignés par les conseils régionaux. Complémentaire du droit au bilan de compétences ouvert par la loi en 1991, elle vise à permettre à son bénéficiaire de disposer d'un temps d'écoute sur son parcours et d'un suivi par un réfèrent dans les différentes phases : élaboration d'une stratégie d'évolution lui permettant de construire un projet professionnel (en cernant le cas échéant les compétences ou les qualifications à faire reconnaître, à acquérir ou à développer), vérification de sa faisabilité, et construction d'un plan d'actions permettant notamment d'identifier les interlocuteurs et les financements possibles pour mettre en œuvre son projet.

Autre voie possible, la constitution d'un « passeport formation » préconisée par les partenaires sociaux au niveau d'accords nationaux interprofessionnels. Dépassant le simple CV et s'inscrivant dans la démarche « portefeuille de compétences », il y inscrit ses compétences, ses aptitudes et acquis. Ce document, qu'on lui propose de remplir tout au long de sa vie professionnelle, lui appartient. Tout en conservant ce droit exclusif de propriété et d'usage, l'employeur peut lui faciliter l'accès à un accompagnement à une démarche parfois difficilement appropriable par certains, ne serait-ce que par rapport à leurs vécus formatifs antérieurs.

La « reconnaissance des acquis occupe une place centrale dans l'application de ces mesures visant à relancer le « droit à l'orientation tout au long de la vie » institué par une loi de novembre 2009, dont l'application était loin d'être à la hauteur de ce qu'on pouvait en espérer.

Lors de cet atelier, Jean Pierre Bellier (Éducation Nationale) et Sylvie Boursier (Pôle Emploi) feront part des changements induits par cette réforme au niveau de leurs institutions respectives. Il sera également donné une large place à la présentation de pratiques. Deux experts reconnus (Françoise Fiilon et Francis Danvers), après avoir donné leur point de vue sur le rapport entre reconnaissance des acquis et orientation, rendront respectivement compte d'expériences autour de l'orientation des femmes et du « trans générationnel ». Nous attendons aussi des participants qu'ils fassent partager leurs expériences et de leur questionnement pour enrichir la réflexion.

On visera dans cet atelier à promouvoir le développement d'une « orientation

éducative » au sein de laquelle le « reconnaissance des acquis », dans la diversité de leur nature et de leur origine, est la pierre angulaire. Dans la mesure où on s'attache à accompagner la personne pour tisser et nouer « le fil de soi » pour trouver sa voie, on peut se référer notamment au « nœud coréen » et à sa philosophie de la vie. Pour reprendre la formulation de Jean Guichard, titulaire de la chaire « orientation » du CNAM, la finalité principale du conseil en orientation est de donner l'occasion au consultant de « se (ré)instituer en tant que personne ». Dans le contexte actuel, l'orientation n'est plus seulement en effet scolaire et professionnelle : elle devient existentielle.

Bernard Liétard (animateur de cet atelier)

3.3 Au niveau de la gestion des ressources humaines

Écouter l'enregistrement audio

3.3.0 De la reconnaissance des acquis professionnels en entreprise : Quelles pratiques

Y. Landreau

La reconnaissance passe sans doute par la connaissance ; connaître n'est-ce pas déjà le travail de tout manager en entreprise ? Connaître à la fois les hommes et les femmes qui composent son équipe tant sur leurs capacités professionnelles que sur ce qu'elles ou ils sont en tant que travailleurs individuels dans l'entreprise. Connaître, c'est aussi le travail du DRH dans une approche de sociologue du travail, soit celui qui s'intéresse aux contenus réels du travail ainsi qu'à la relation que chacun entretient avec son travail.

Alors, aujourd'hui, comment s'inscrit cette reconnaissance, ou Connaissance à nouveau, dans les pratiques des entreprises. Une 1ère exploration rapide, sans exhaustivité a permis de constater qu'il n'existe pas d'approche systémique de la reconnaissance des acquis de l'expérience. Une telle démarche pourrait-elle constituer un facteur de différenciation et un levier de performance économique et sociale ? Certains en sont persuadés ; en particulier Jean-Pierre BRUN (professeur à l'Université de

Il serait réducteur de considérer, compte tenu des pratiques en France, que cette reconnaissance se résume aux démarches de Valorisation des Acquis de l'Expérience (ou VAE). En effet quel que soit l'approche individuelle ou collective de la VAE, il existe bien d'autres formes de reconnaissances en entreprises.

Habituellement, on distingue plusieurs types de reconnaissances

[1]

Et la reconnaissance pratiquée aujourd'hui est essentiellement centrée sur le résultat alors que pour 76 % des salariés interrogés dans une enquête réalisée par le Cabinet Deloitte en 2015 la reconnaissance informelle c'est le levier de la Qualité de Vie au Travail ; et les attentes de reconnaissance des salariés sont centrées sur leur TRAVAIL.

3.3.1 « Les démarches collectives de VAE, outil de la gestion des ressources humaines »

Isabelle CARTIER : *Conseil en formation professionnelle – spécialiste VAE,*
Étude du GARF : « Démarches collectives de VAE » – juin 2015.

Intervention d'Isabelle CARTIER, auteure de l'étude « Les démarches collectives de VAE : territoires, enjeux, pratiques et clés de réussite » publiée par le GARF en juin 2015

Quels liens avez-vous constaté entre VAE et RAE (Reconnaissance des Acquis de l'Expérience) ?

Je me réfère à une enquête menée par le Fongecif Ile-de-France en 2011 auprès d'un panel de 995 salariés dont la VAE avait été financée par l'organisme.

Pour 85% des diplômés, la principale motivation pour s'engager dans un projet VAE était d'obtenir une reconnaissance de leurs acquis et de leur parcours. Pour 74% d'entre eux, il s'agissait de se prouver qu'ils étaient « capables de le faire ». Et, contrairement à ce que pense bon nombre d'employeurs, seulement 36% ont indiqué avoir espéré obtenir une augmentation de salaire.

Selon votre expérience, pourquoi les entreprises s'engagent-elles dans une démarche collective de VAE ?

La plupart du temps, elles envisagent la mise en place d'un projet collectif de VAE pour répondre à une problématique RH à un instant T de la vie de l'entreprise. Ce qui est paradoxal dans un sens, puisque par définition, la VAE s'inscrit dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie.

Quelques exemples de projets réalisés dans des secteurs d'activité variés et répondant à différents enjeux :

[1] Source : Matinale ANDRH du …

Orange : Sur fond de crise aigüe en 2008-2009, le Groupe met en place un nouveau « contrat social » et propose notamment d'obtenir par la VAE un titre professionnel à un public de techniciens peu diplômés et âgés d'une cinquantaine d'années en moyenne. Enjeux : raviver la fierté d'appartenance au Groupe, revaloriser les métiers techniques par rapport aux métiers commerciaux en interne, harmoniser les diplômes des jeunes et des anciens pour favoriser une meilleure cohésion d'équipe.

FNAC : Dans le cadre de son nouveau projet d'entreprise « La FNAC passionnément » initié au début des années 2000, l'entreprise propose la VAE à ses vendeurs et managers, recrutés sur leur passion du produit et non leur formation initiale. La VAE permet de valoriser les métiers et le professionnalisme de la FNAC aussi bien aux yeux des salariés que de l'externe, d'étayer la promotion interne et de développer la polyvalence des vendeurs pour une meilleure qualité de service.

Kuehn + Nagel : Prestataire logistique, l'entreprise connait un fort développement de ses activités, générant la création de postes d'encadrement. Pour favoriser la promotion interne de chefs d'équipe expérimentés mais manquant de bases théoriques, elle met en place un dispositif mixant VAE et formation pour accompagner la montée en compétences nécessaire tout en valorisant l'expérience.

RTE France (Groupe EDF) : Afin de reconnaître et valoriser leurs compétences dans un contexte de réorganisation interne, RTE propose une VAE à un public de comptables dont les postes ont été supprimés sur certains sites de l'entreprise, pour faciliter leur repositionnement.

Il est important de souligner que l'un des effets induits des démarches collectives de VAE est la fidélisation des salariés, constatée par toutes les entreprises.

Conclusion, en tant que dirigeant ou DRH, je sais maintenant que la VAE constitue une nouvelle piste de solution à ma situation d'entreprise. Comment puis-je aller plus loin ?

La clé d'une démarche collective de VAE, c'est qu'elle s'inscrive à la croisée certes du projet et de la stratégie de l'entreprise déclinés en politique RH, mais également du projet individuel du salarié. Un tel projet ne peut en aucun cas s'imposer, car la démarche VAE reste intrinsèquement individuelle. Seul l'accompagnement est collectif.

Les entreprises doivent donc intégrer dans leur réflexion initiale les deux principaux facteurs de motivation du salarié pour s'engager dans une telle démarche qui sont d'ordre identitaire et économique. La VAE contribue à une réassurance personnelle et à une reconnaissance sociale et professionnelle par des pairs. Économiquement, elle développe et sécurise l'employabilité et favorise l'évolution professionnelle.

Cette rencontre entre les enjeux collectifs et individuels peut créer des tensions. Est-ce exact ?

Je parlerai plutôt d'une mise en tension dans une dynamique constructive entre plusieurs éléments de contraintes :

- Un engagement volontaire du salarié indispensable versus ce qui pourrait être perçu comme une « injonction à la mobilité »,
- Une temporalité et un rythme du projet collectif imposé par l'entreprise, sachant que la VAE nécessite un travail personnel important à investir majoritairement hors temps de travail,
- Un choix de certification contraint, l'entreprise et le salarié pouvant répondre à des logiques différentes.

Pour illustrer ce dernier point, je prendrai l'exemple du reclassement des visiteurs médicaux. La VAE se fondant sur l'analyse d'une expérience passée, le diplôme le plus évident serait une licence professionnelle « visiteur médical ». Or ce métier est aujourd'hui en train de disparaître. Dans une

perspective d'employabilité optimum, il serait donc plus judicieux de cibler une licence Commerce, dans une logique de transférabilité des compétences, quitte à compléter sa démarche VAE par quelques modules de formations spécifiques si besoin.

N'existe-t-il pas d'autres tensions, sources de stress pour les salariés ?

On peut en effet noter des tensions plus insidieuses. Celles qui peuvent naître entre le salarié et son manager qui anticipe une disponibilité réduite de son collaborateur pendant les mois de rédaction du dossier VAE, impactant l'atteinte des objectifs. Certains managers redoutent également une revendication salariale, une fois le diplôme obtenu, ou le départ du salarié de son équipe voire de l'entreprise ! Enfin, qu'un de leurs collaborateurs obtienne un diplôme qu'ils n'ont pas eux-mêmes peut mettre mal à l'aise certains managers …

Par ailleurs, il faut penser à la prise de risque du salarié qui s'engage dans la démarche VAE. En cas d'abandon, de validation partielle ou nulle, quel regard va porter mon employeur ? N'y a-t-il pas un risque réel de présomption d'incompétence de sa part ?

Enfin, le prix de la reconnaissance est la mise en lumière de sa pratique professionnelle, l'exposition de son travail réel (et non prescrit) au regard du jury, et de l'employeur, ce qui n'est pas non plus anodin.

Conclusion, une démarche collective de VAE fonctionne si elle s'inscrit dans un dialogue social de qualité et dans une logique de co-investissement employeur / salariés.

Mais au-delà des tensions, y a-t-il des bénéfices ?

Mettre en place une démarche collective de VAE engendre en effet de nombreux bénéfices sous-jacents, tant pour les salariés que pour l'employeur. Sur le plan de la GRH et de la GPEC, une telle démarche dynamise et fluidifie la mobilité interne, à l'initiative du salarié, de sa hiérarchie ou des RH, car elle déclenche immanquablement une mise en réflexion et en mouvement des salariés. Elle contribue à faire évoluer l'entreprise vers une organisation plus apprenante, la VAE étant par définition un processus apprenant itératif et essaimable. Elle favorise l'harmonisation et la consolidation des pratiques Métier internes. Elle développe incidemment l'attractivité employeur en interne comme en externe, démontrant une politique RH dynamique et valorisante pour les salariés.

Alors, la VAE serait un outil de GRH pertinent, voire un outil de management ?

Oui, à commencer par les impacts sur le plan comportemental, constatés dans le cadre de VAE individuelles et amplifiés avec un effet d'émulation dans le cadre d'un projet collectif. Il s'agit notamment de la remobilisation des salariés sur leurs missions et leurs responsabilités dans le projet d'entreprise, d'une capacité accrue d'adaptation et de proactivité face au changement, d'une plus grande autonomie générant initiatives et créativité grâce à une pleine conscience de leurs savoir-faire et au sentiment renforcé d'efficacité personnelle.

Au-delà de l'impact motivationnel, la VAE permet de réactualiser, capitaliser et enrichir les compétences individuelles et collectives. Elle est l'occasion de se réapproprier le périmètre de son métier et favorise le repérage de potentiels inexploités. L'exercice d'analyse réflexive de leur parcours professionnel développe la capacité des individus à faire évoluer et transposer leur pratique pour répondre à des situations plus diversifiées, complexes et évolutives, ce que les entreprises recherchent plus que jamais. La VAE a également pour effet de renouveler l'appétence à l'apprentissage sous toutes ses formes.

Souvent prudents voire réfractaires au départ à la VAE de leurs collaborateurs, les managers deviennent très souvent les premiers « ambassadeurs » du dispositif a posteriori, constatant les

bienfaits de la démarche pour leur équipe. Certains envisagent même de s'engager eux-mêmes dans une VAE !

Bien sûr, tout cela n'est pas gratuit…

C'est l'un des freins significatifs des Directions d'entreprise énoncés par les chefs de projet VAE que j'ai rencontrés. La VAE a certes un coût : celui facturé par le certificateur, celui de l'accompagnement méthodologique et du salaire pour les séquences pendant le temps de travail le cas échéant (le travail de rédaction se faisant essentiellement hors temps de travail). Néanmoins, il est intéressant de raisonner en creux en le mettant en balance avec :

- Le coût de la formation certifiante correspondante suivie en présentiel (incluant le coût pédagogique, les frais de déplacement du salarié et le temps d'absence en poste, voire de remplacement…)
- La déqualification à moyen ou long terme de certains publics salariés,
- La démotivation, voire le départ de collaborateurs qualifiés se sentant peu reconnus…

Sans parler des sanctions financières dorénavant encourues par l'entreprise si elle ne respecte pas les clauses du nouveau bilan individuel d'évolution professionnelle à 6 ans, instauré par la réforme de la formation professionnelle de mars 2014 !

Quelques mots pour conclure…

De mon point de vue, les démarches collectives de VAE initiées par les entreprises sont porteuses de richesses encore peu exploitées. Je propose 4 pistes pour optimiser le « retour sur investissement » d'une telle démarche tant pour les salariés que pour les entreprises :

1. Si les profils s'y prêtent, **privilégier les « VAE Parcours »** favorisant l'émergence d'une dynamique individuelle et collective, aux « VAE Constat », au sens du Rapport Besson de 2008 évaluant le dispositif de VAE depuis sa création en 2002.
2. **Développer des dispositifs combinant VAE et formation, permettant des ingénieries de formation innovantes et économiques**, qui reconnaissent l'expérience comme facteur d'apprentissage et tremplin d'évolution.
3. **Créer un processus « structurel » et structurant autour de la VAE**, et non plus seulement l'utiliser comme un dispositif « conjoncturel ». La VAE peut s'inscrire judicieusement dans une politique de gestion des carrières pour attirer des jeunes peu qualifiés ou diplômés par exemple. Et pour des salariés diplômés, le processus d'analyse réflexive induit par la VAE pourrait être décliné à des fins non pas de certification mais « simplement » comme un levier autre que le salaire de reconnaissance d'un parcours, de remobilisation et de capitalisation des compétences. Les entretiens professionnels institutionnalisés par la dernière réforme seraient un bel espace pour construire cela.
4. **« Surfer » sur la dynamique collective initiée pour alimenter d'autres projets / processus RH**. En effet, une démarche collective de VAE entraîne la constitution de facto d'un groupe de pairs. Grâce à la démarche réflexive et didactique nécessaire à la rédaction de leur dossier VAE, ces professionnels reconnus, s'ils en ont l'appétence, pourraient être mobilisés pour des missions de mentorat / tutorat, de formation, d'évaluation des acquis de formation, d'actualisation de fiches de poste ou référentiels métier…

3.3.2 L'intérêt d'une approche collective de la VAE

Jean-Pierre CLEVE : *Consultant en formation.*

YL : Jean-Pierre CLEVE, si je comprends bien le titre de votre intervention, la VAE (source de reconnaissance des acquis professionnels) existe sous forme collective ? A quelles conditions l'avez-vous expérimenté ?

Le dispositif construit par le groupe McDonald's France, avec l'aide de la CCI de Versailles-Yvelines-Val d'Oise, à partir de 2004 a permis au groupe, dans une démarche volontariste de RH, d'exploiter de façon innovante la mise en place de la VAE. Ces deux partenaires ont été ensuite rejoints dans leur action, par d'autres partenaires pour réaliser avec quelques grandes écoles de management, une démultiplication nationale, opérée avec succès en 2009.

YL : Diantre, vous avez réussi des partenariats avec des écoles de management sur la VAE ? JP. CLEVE nous voulons en savoir plus ? Que vous ont apporté ses partenariats ?

JP.C

YL : et comment s'est concrétisé l'aspect VOLONTARISTE des RH ?

JP.C =

YL : comment cela s'est-il passé ? Quels types de métiers étaient concernés ?

Plusieurs centaines de directeurs de restaurant ont depuis 2004, suivi la démarche proposée et obtenu à plus de 90 % le titre visé. Analyse des référentiels « métiers et compétences », recherche du titre adapté dans le paysage français des titres et diplômes, vérification des modalités de certification de la VAE, implication des équipes RH, développement d'un accompagnement spécifique sont les originalités de cette expérimentation.

YL : que pouvez-vous nous dire de l'accompagnement ? En quoi et quand a-t-il permis l'émergence de la reconnaissance des acquis ?

Cet accompagnement, pièce essentiel du dispositif, participe aux points suivants : clarification des objectifs personnels, développement de la confiance en soi, transparence du processus, apports méthodologiques sur la formalisation des compétences, la constitution de preuves, l'écriture d'un mémoire, la défense argumentaire et la valorisation devant un jury.

YL : qu'a apporté la démarche collective par rapport à la reconnaissance des acquis ?

Un des points pertinents de ce programme, qui se démarque des réalisations habituelles en VAE est la mise en œuvre collective. L'action est organisée de manière simultanée, par session d'une dizaine de personnes exerçant le même métier, dans la même entreprise. On observe ainsi une facilitation grâce au travail en groupe, lors de

l'accompagnement. Echanges d'expériences, enrichissement mutuel, soutien et solidarité sont des caractéristiques qui ressortent des réalisations.

YL : est-ce à dire que cette approche a permis en 1er niveau une reconnaissance entre pairs ?

Les équipes peuvent ainsi se sentir renforcées, de même que le sentiment d'appartenance à l'entreprise. La professionnalisation du métier en est consolidée. Les acteurs réalisent une formalisation collective des pratiques professionnelles.

YL : et au final, quel bilan faites-vous ? Quels sont les retours des acteurs ? En particuliers, les bénéficiaires directs ?

Enfin, et ce n'est pas le moindre des atouts, le taux de réussite à la VAE est remarquable.

Cette action a mis en lumière les conditions nécessaires à son engagement dans de grandes entreprises ou dans des PME regroupées. Elle privilégie l'implication de deux acteurs différents pour l'accompagnement et la certification. Elle a également jeté les bases d'une véritable charte qualité de la VAE.

Philippe PIETERS : Responsable du Campus de l'université groupe RATP , Centre de formation transversal du groupe RATP.

3.3.3 Les pathologies de la méconnaissance au travail, du sociologique (macro) au psychologique (micro)

***Pierre Éric SUTTER** : Psychologue du travail, psychothérapeute, dirigeant de l'Observatoire de la vie au travail et de mars-lab, conseil en santé au travail.*

YL : Ce titre est un peu provocateur ; Pierre Éric SUTTER , expliquez-nous ?

Étonnement initial : alors qu'on sait depuis environ 1 siècle qu'il faut motiver l'être humain pour qu'il soit performant - et donc le reconnaître dans son travail -, l'une des 1° causes de stress en France au niveau macro est le manque de reconnaissance, comme le montrent diverses études, dont l'Observatoire de la vie au travail que je dirige. Et c'est ce que je constate également au niveau micro dans ma pratique de psychologue (bilans de compétences) et psychothérapeute (burn-out)

Depuis les travaux d'Elton Mayo dans les années 1920 à l'Hawthorne C., on sait qu'il faut motiver les salariés pour qu'ils soient performants au travail. De fait, ont été mis en place des politiques d'incitation s'appuyant sur la reconnaissance de leur contribution. Traditionnellement les chercheurs distinguent 3 types de reconnaissance : matérielle (rémunération), sociale (valorisation des compétences, mobilité professionnelle) et symbolique (identité professionnelle).

Donc, vous faites un lien entre PERFORMANCE, RECONNAISSANCE et STRESS ? que disent vos enquêtes à ce sujet ?

Les enquêtes OVAT donnent des résultats plutôt paradoxaux en apparence, si l'on s'en tient aux idées reçues quant à ce qui motive les individus et donc la meilleure façon de les reconnaître. **Le**

manque de reconnaissance dont souffre les salariés n'est pas celle qui est matérielle mais celle qui est sociale et dans une moindre mesure celle qui est symbolique. Les salariés sentent qu'ils sont insuffisamment reconnus dans leurs compétences et dans leur possibilité d'évolution, plus que dans les éléments de rémunération qu'ils reçoivent.

Ainsi, on se trompe quant à la source de la motivation qui fait monter en performance au travail. Comme l'a montré Max Weber, les individus sont mus par deux types de rationalité : instrumentale (trouver les moyens les plus efficients pour obtenir un résultat) et subjective (agir en fonction de valeurs). Les entreprises ayant adopté le modèle de l'homo oeconomicus qui est fondé sur une rationalité principalement instrumentale, elles ne privilégient la reconnaissance que sous l'angle de signaux matériels (rémunération, avantages sociaux), négligeant voire niant les dimensions sociales et surtout symboliques de la reconnaissance, fondées sur la rationalité subjective (wärtrationnel, comme aurait dit Max Weber).

Qu'entendez-vous par dimensions symboliques de la reconnaissance ?

Ce sont les dimensions qui vont alimenter ce que l'on appelle la motivation intrinsèque vs la motivation extrinsèque si je me réfère aux travaux de Ryan et Deci. La motivation extrinsèque trouve sa source à l'extérieur de l'individu qui va l'intérioriser pour 2 raisons et va le pousser à agir pour des objectifs qui ne sont pas les siens ; la première négative pour éviter une sanction ou des désagréments, la seconde positive, pour obtenir une récompense en contrepartie de son travail. C'est la carotte ou le bâton. Le bénéfice secondaire c'est que le salarié peut assouvir ses besoins primaires et parfois certains de ses besoins secondaires, si le collectif de travail dans lequel il se trouve est cohésif.

La motivation intrinsèque trouve sa source quant à elle à l'intérieur de l'individu qui le pousse à agir est à atteindre des objectifs qu'il a fait sien. L'individu agit parce que les objectifs de son employeur sont conformes à ses valeurs et ses intérêts. Il fait son travail parce qu'il le veut et parce qu'il l'aime. C'est ce qui se passe par ex. pour les métiers « vocationnels », ceux pour lesquels on s'est senti appelé pour réaliser une sorte de « mission » qui fait sens de façon presque transcendante comme sauver des vies quand on est pompier ou médecin ou assurer la sécurité publique quand on est policier ou parfois ouvrier à la chaîne (illustrer par le cas Renault).

Ce qui alimente la motivation intrinsèque c'est la possibilité de s'autodéterminer en fonction de ses valeurs. Mais pour ça, il faut que la rationalité subjective ne soit pas niée par la rationalité subjective et qu'il y ait congruence entre les valeurs individuelles, sociale et les valeurs de l'entreprise. Il faut aussi qu'il y ait sentiment d'utilité sociale et possibilité de coopération collective, et enfin utilisation et valorisation des compétences. Bref tous les signes de reconnaissance symbolique qui alimentent et fondent l'identité humaine.

Et est-ce à dire que les signaux matériels, comme vous les appelez (la rémunération, les avantages sociaux ne sont pas nécessairement motivants ?

Oui et non si l'on fait référence à la pyramide de Maslow (approche psychologique) et au paradoxe d'Easterlin (approche socio-économique). Oui jusqu'à un certain point, tant que les besoins primaires ne sont pas assouvis. Non au-delà, dès qu'on arrive au besoins secondaires (les besoins sociaux : appartenance à un groupe social et justement reconnaissance par autrui et enfin sentiment d'accomplissement, au sommet de la pyramide de Maslow.

De plus, Easterlin a montré dès 1974 que contrairement à l'idée reçue, l'argent n'est pas la source de la satisfaction au travail et qu'il ne fait pas le bonheur, cf. ses travaux sur la corrélation entre « revenus » et « satisfaction de vie ». Il a pu confirmer les travaux de Maslow en montrant que la

satisfaction de vie augmente corrélativement à l'augmentation des revenus mais qu'à partir d'un certain seuil de revenus, la satisfaction stagne, quand bien même les revenus et même le PIB augmente…

Enfin, le courant de la psychologie positive qui date de la fin du 20° siècle a montré les risques d'une approche purement hédoniste de la reconnaissance. En effet, pour faire court, ce courant a montré que le bien-être, nécessaire à l'équilibre mental et qui cause la performance, se compose de 2 dimensions : le bien-être eudémonique qui est la façon de penser son bien-être et le bien-être hédonique qui est la façon de le ressentir. Quand l'une de ces 2 dimensions manque ou que l'une est surdéterminée par rapport à l'autre, il y a souffrance psychique (dépression) et même souffrance physique (MCV). C'est le bien-être hédonique qui est sensible à la reconnaissance matérielle. Or quand il est surdéterminé, on entre dans une problématique identique à l'addiction : plus on en a plus on en veut. Plus il y a de stimulation, plus il y a envie d'autres stimulations, plus fortes et plus rapprochées. La peur du manque accroit l'insatisfaction et l'angoisse. Or les augmentations salariales ne poussent pas jusqu'au ciel, comme les arbres…

Et quelles sont selon vous les conséquences de cette approche ?

A nier les aspects symboliques qui constituent l'identité humaine des salariés, on en vient à nier leur humanité. Les conséquences sont de plus en plus fortes, entrainant des pathologies psychiques destructrices pour les salariés comme pour la performance de l'entreprise, dont le burn-out est actuellement l'arbre le plus visibles d'une forêt touffue.
Le burn-out, "pathologie de civilisation" (P. Chabot) ou "crise de foi professionnelle" (comme je le montre dans mon prochain ouvrage à paraître en mai aux ed. Eyrolles), qui touche les salariés les plus performants, est révélateur de l'inadaptation croissante du modèle de l'homo oeconomicus à créer de la valeur.

Donc, le burn out serait la phase ultime de cette erreur d'approche sociologique et humaine ?

A trop nier la rationalité subjective, on en vient à nier les individus eux-mêmes dans leur désir de s'investir pour leur employeur ce qui est se tirer une balle dans le pied du point de vue de la performance. Dit autrement: quand les valeurs sociales sont niées c'est la création de valeur économiques des organisations qui est menacée et in fine la performance globale de la Société et donc sa compétitivité!...

Disposez-vous d'une illustration plus détaillée ?

J'illustrerai mes propos avec le cas de la fonctionnaire qui a décidé de faire une VAE après son bilan de compétences.

Alors pour conclure, faudrait-il fonder une nouvelle école de pensée sociologique humaniste ? Quelles en seraient les fondements ?

Elle existe déjà depuis les travaux d'Elton Mayo qui ont près d'un siècle ! C'est l'école des relations humaines. Citons aussi l'approche de la psychologie humaniste créée dans les années 1950 dont faisait partie justement A. Maslow…

3.3.4 De la GPEC à la reconnaissance des compétences et des acquis de l'expérience : quelle expérience ?

***Jean-Louis CANTONNET**, dirigeant de Delpicom,*
conseil & formation, Management, RH et commercial.

1) YL
JL.C , dirigeant de DELPICOM, vous êtes impliqué dans une prestation de GPEC dans des PE et TPE du secteur automobile. (Merci d'ailleurs de vous en êtes extrait pour quelques heures, vous étiez dans les "HAUTS DE France ? je crois") Pourriez-vous nous indiquer la genèse de cette prestation ? son contexte global ?

   JL.C : « Plan compétence emploi » de l'ANFA (avec financement de l'état) qui a commencé en 2013. Avec pour objectifs le développement des compétences des collaborateurs, la préservation de l'emploi, un audit du fonctionnement RH de l'entreprise et la sensibilisation à la mise en conformité vis à vis du droit du travail (notamment les entretiens professionnels)

2) YL : merci de nous donner quelques éléments de contexte sur ces PE & TPE : vu de l'intérieur, ça ressemble à quoi ce type d'entreprise ? combien y en a-t-il en France ?

   JL.C : Le plus souvent de très petites entreprises assez familiales (le patron est le créateur, il travaille avec son fils qui reprendra l'entreprise et son épouse qui est secrétaire comptable. Dans le cadre des franchises (Speedy, Norauteo, etc..), le patron n'est pas créateur et sa famille n'est pas concernée.
   Les salaires sont le plus souvent au minimum et les règles RH (même les plus élémentaires) ne sont pas mises en place (et gérées par le comptable de l'entreprise..).

3) YL : quels sont les objectifs de cette opération GPEC ? Quelles sont les hypothèses sous-jacentes ? Existe-t-il des risques pour ces entreprises en termes de compétences ?

   JL.C : L'amélioration des compétences, de la motivation, du turn-over, l'anticipation des éventuels départs à la retraite, de la cession de l'entreprise, la mise en place de formations pour les collaborateurs.
   Les entreprises ne sont pas toujours friandes des montées en compétence car elles sont souvent synonyme d'augmentation de la rémunération ce qui est un problème car la rentabilité de ce secteur est mise à mal depuis plusieurs années.

4) YL : sur le fond, cette opération GPEC constitue un audit portant sur des données humaines et non financières, ça doit surprendre vos interlocuteurs : comment êtes-vous perçu ?

   JL.C : En effet, l'accueil est le plus souvent frileux, ils sont inquiets (malgré le fait qu'ils aient demandé l'audit) et peu habitués à donner des informations « sensibles ». Mais très vite la notion de process (organigramme, fiches de poste, entretiens professionnels, etc.) les intéresse fortement car cela leur donne une autre vision de leur entreprise, de l'entreprise (et des collaborateurs) qu'ils croient connaître parfaitement.

5) YL : comment se déroule une opération sur site ? Quelle est la méthodologie ? La démarche opérationnelle ? *(NB : il y a plusieurs questions, ça peut me servir de relance !)*

JL.C : en plusieurs étapes, la première consistant à faire parler le chef d'entreprise sur son passé (son expérience personnelle et l'historique de l'entreprise), la situation RH, les projets et ambitions à court et moyen terme. Viennent ensuite des questions sur les collaborateurs, son ressenti face à leurs compétences (notées sur les principales missions de 1 à 4).
Les autres journées sont consacrées à des entretiens en face à face avec chacun des collaborateurs pour un double questionnement sur les mêmes missions, mais en plus approfondi. Les mêmes questions sont donc posées deux fois. La première sur la fréquence d'action, la seconde sur la compétence auto-jugée.
Toujours avec le collaborateur, nous prenons connaissance de la vision croisée (employeur/collaborateur) permettant à chacun de se situer et d'anticiper les éventuels besoins en formation très ciblés car ils doivent correspondre à la fois à un besoin d'évolution de compétence et à une réelle fréquence d'utilisation.

6) YL : « JL.C vous avez mené cet audit, vous et les intervenants de DELPICOM dans de nombreuses entreprises, quels sont vos constats par rapport à la connaissance des compétences des acteurs que sont les dirigeants et les salariés ? Quid de l'identification des savoirs, des acquis ?

JL.C : après un démarrage le plus souvent frileux du chef d'entreprise et des collaborateurs, l'originalité de la démarche = l'autopositionnement individuel confronté à l'appréciation du dirigeant, la possibilité de mettre en place des formations adaptées aux réels besoins tant du collaborateur que de l'entreprise, la création d'un dialogue constructif sont autant d'éléments qui font de ces missions des moments privilégiés.

7) YL : tout cela a-t-il été l'occasion d'une mise en cohérence entre divers éléments : réalité de la fiche de poste, de paie, des coefficients, etc ?

JL.C : Le souci, c'est que le plus souvent, les TPE font établir les contrats de travail à leur comptable et que ce dernier ne prend pas toujours (pas souvent !) en compte les RNQ (Registre National des Qualifications) des branches professionnelles et dans plus de 90% des cas, les titres et indices professionnels ne correspondent pas ce qui met en péril les entreprises en cas de conflit salarial

8) YL : peut-on considérer que la fiche de poste correspond à un contrat des compétences voulues ? Si, oui, est-ce que cela veut dire que si je tiens le poste, on me reconnaît les compétences attendues ?

JL.C : la fiche de poste = toute une histoire pour moi.
Avant d'effectuer ces missions, je pensais que cette dernière était plus administrative qu'utile et ce surtout dans les petites structures.
J'ai pu en découvrir non pas l'utilité, mais bien le fait qu'elle était un élément indispensable de la relation humaine dans l'entreprise.
En effet, sans cette dernière, pas de référence des missions et compétences attendues, donc impossibilité de mesurer de façon factuelle les éventuels dysfonctionnements et surtout, elle permet, lors des entretiens professionnels, de reconnaître les acquis et compétences des collaborateurs, leurs besoins en évolutions et en qualité pour développer leurs expertises et connaissances.

9) YL : une fois, cet audit réalisé, vous ne partez pas comme ça, rassurez-nous ? Les conclusions, les recommandations : sur quoi porte-t-elle ?

JL.C : les conclusions portent sur un échange avec le dirigeant sur les points forts/faibles de son entreprise en termes de compétences et les préco = comment réduire les risques de manque de compétences en étant clair sur ce que les salariés possèdent, ce qu'ils devraient posséder et les moyens pour y parvenir (formations & réorganisation)

10) YL pour ce concentrer sur l'humain, quelle est l'attitude des salariés face à leurs savoirs identifiés ? Est-ce une occasion de reconnaissance ? Est-ce vécu comme tel ?
Et face à la formation, quelles sont les problématiques qui émergent ?

JL.C : face à l'identification de leurs savoirs, il est important de les sensibiliser qu'une estimation de 1 à 4 correspond à un référentiel de 0 à 20 et, dans ce cadre, 4 va de 15 à 20. Ceci dit, ils ont souvent la tentation de se sous-estimer, mais cela s'estompe rapidement car nous commençons par la notation sur la fréquence d'action et non la compétence.
Face à la formation : ils n'osent pas demander souvent à cause du fait que pour ex, une formation est « subie » suite à un constat de carence. D'autant que les entreprises elles-mêmes ne sont pas toujours respectueuses de l'effort du collaborateur pour améliorer ses compétences et remettre partiellement ses compétences en question.

11) YL : en conclusion, dans ce contexte, la GPEC est-elle révélatrice des savoirs eyt/ou des lacunes de chacun ? Est-ce un outil pour que chacun se repère mieux, se connaisse mieux ?
JL.C = votre conclusion en synthèse ?

JL.C = « J'ai fait un rêve »… que toutes les branches mettent en place ce type d'action auprès de leurs TPE et PE afin d'aider les chefs de ces petites entreprises à mieux gérer leurs collaborateurs et à les aider à monter en compétence car sans cette dernière, il n'y a pas de reconnaissance et dès lors, la qualité s'étiole, le client s'envole, l'entreprise… le Pays..
Il ne faut pas oublier que le tissus économique français (et mondial) est composé à plus de 95% de TPE (moins de 10 salariés) et que ces dernières sont le plus souvent livrées à elles mêmes et que l'absence d'un collaborateur pour bénéficier d'une formation est le plus souvent vécu comme un soucis, l'effectif n'étant plus au complet, le travail ne peut plus se faire comme prévu.
Ce type d'audit permet de sensibiliser à la dynamique :

Compétence>reconnaissance>qualité>relation client>résultats

- *Atelier animé par* **Yann LANDREAU *Formateur consultant en ressources humaines – membre du CMA*.**

3.4 Au niveau des pratiques territoriales ou décloisonnement des trajectoires (A. Piau).

Esther DUBOIS - Consultante, Chargée de cours et formation à l'École des Ingénieurs de la Ville de Paris (E I V P), Présidente de Complex'Cité « Territoire Apprenant ».

Olivier LAS VERGNAS – Professeur à l'Université de Lille – Sciences et technologies, Dr du Département SEFA. Président de l'association française d'astronomie et Président d'honneur du réseau des Cités des métiers

Anne MASSIP -ZILLHARDT— Responsable du pôle chargé d'accompagner les politiques publiques sur la formation professionnelle auprès des réseaux, des acteurs et des territoires au sein d'un CARIF-OREF. Elle est également l'auteure d'un ouvrage intitulé *« Validation des Acquis de l'Expérience et Ingénierie territoriale ».*

- *Atelier animé par **Anny PIAU***

4. Interview d'André de Péretti réalisé par Anny Piau et Bernard Lietard

Voir la vidéo 6 : https://www.youtube.com/watch?v=83Sjhnp_j6Y

Co-naissance

Transcription

Ma première remarque, c'est le mot lui-même : *co-naissance*. Mon ami Paul Claudel avait enlevé un "n" et mis un tiret. C'est la "co" naissance. On vit avec. On NAÎT à la connaissance avec. Et donc il y a ce problème qui amène à penser : beaucoup de gens ne sont pas suffisamment relier à eux-mêmes et relier aux autres, ce qui fait qu'ils n'ont pas une suffisante fermeté de leur personnalité. C'est tout le problème qui est posé d'ailleurs, mais partout, par l'évaluation. L'évaluation, étymologiquement, c'est *faire sortir les valeurs*. On est lié, à ce moment-là, à la reconnaissance de ce que l'on a acquis, de ce que l'on a pu faire, de ce que l'on a pu devenir, des personnalités, des idées, des thèses avec lesquelles on a pu vivre. Dans la réalité de l'évaluation, ce qu'il faut constater, c'est qu'il y a en France une tendance à voir l'évaluation non pas du tout comme justement de soutien à la personnalité - de voir qu'elle existe, qu'elle est en relation avec elle-même, avec d'autre -, mais au contraire, la mettre en péril d'elle-même. L'élève - le fonctionnaire, le dirigeant industriel, donc les autorités qui dominent sur lui - le regardent d'une façon négative. Automatiquement, il va avoir des replis, avoir des mécanismes discordants avec lui-même. Il ne va donc pas vivre en ayant le soutien de tout ce que l'expérience lui a permis et d'apprendre et de relier et de mettre dans la réalité complexe dans laquelle nous avons à vivre de plus en plus.

Je me souviens, autrefois, avoir été interpellé très amicalement par un grand patron qui s'occupait de la moitié des fromages du monde entier. Ce grand patron voulait que je parle à une centaine de ses directeurs. Il voulait juste respecter leur jargon, pas leur faire vivre que, quand ils travaillent avec leur subordonné, le problème des missions, des objectifs qu'ils leur confient, il doit être vécu avec non pas pour les mettre en difficulté, mais pour les mettre en possibilité de réussir. Et pour voir si eux-mêmes veulent ajouter à ce qu'on leur propose des missions supplémentaires, mais dans une confiance en eux-mêmes qui leur est communiqué par leur patron. L'autorité, c'est ce qui augmente la personne, ce n'est pas ce qui l'aplatit. Et il est sûr, même au niveau des problèmes de l'État, l'autorité n'est pas le pouvoir. C'est ce qui permet au pouvoir de s'équilibrer, de faire attention à ce qui est fait et de faire attention à ce que les autres ont fait autour de

lui. L'autorité en jeu s'accroît. L'évaluation, c'est évalué ce qui fait haut, qui fait les valeurs.

Ce sont toutes ses compréhensions permettent, à ce moment-là, aux relations d'être des relations créatrices. Il y a eu un moment très étonnant aux États-Unis qui avait été la conséquence des évènements de 1929 – la grande crise où tout avait craqué. À ce moment-là, ils avaient compris qu'il fallait qu'il y ait, entre les personnels et les dirigeants, de la confiance, du soutien réciproque et non pas le contraire de l'autorité, c'est-à-dire l'écrasement, le mépris. Là encore, ils voulaient la reconnaissance, le fait d'être en train de renaître dans le vivant, dans le présent, mais aussi dans le souvenir des évènements du passé qui peuvent venir à l'esprit et qui met en état d'ouverture. Cela, c'est le grand vrai problème. Je suis assez frappé de voir que notre période actuelle est une période dans lequel il y a une tendance à moins de reconnaissance, une tendance a plus de suspicions. L'inverse est la méconnaissance ou même à la critique qui tient la place – je suis frappé dans le monde de l'éducation par exemple de voir que, bien entendu, malgré tous les efforts que nous avions faits pour les choses aillent dans le bon sens, eh bien non, l'évaluation, les notations sont des notations qui se croient absolues.

Anny Piau. Quand on est adulte, engagé dans la vie active et dans sa vie personnelle, on apprend, on des acquis de l'expérience personnelle, de l'expérience professionnelle. Comment envisageriez-vous que l'on puisse les reconnaître. Quels seraient les modes d'évaluation que vous pourriez préconiser pour ses acquis professionnels ou personnels que l'on a développés tout seul ?

A. De Peretti. Je vais vous dire ce que je faisais - quand j'étais directeur d'un ensemble de chercheurs à l'institut national de la recherche pédagogique, l'INRP, par exemple dans le département de psychologie sociologie de l'éducation – avec les chercheurs, au moment de année où il fallait préparer la note de service, la note de leur travail, je leur disais : « expliquez-moi ce que vous voulez que je dise propos de ce que vous faites. Expliquez-moi comment vous vous auto analysez. C'est votre auto-analyse dans laquelle je vais participer avec vous, mais pour commencer, d'abord, on part de vous, de ce que vous sentez, de la manière dont vous vous auto appréciée. Donc vous-même vous allez expliquer vos acquis, expliquer vos projets, expliquer vos désirs. À ce moment-là, je vais rédiger et on discutera ensemble de ce que j'aurai rédigé à partir de ce que vous m'aurez dit. » Voilà ce que je faisais avec mes chercheurs.

Pour finir, mon dernier bouquin que je suis en train de finir – non, il est fini, mais je suis en train de me préparer à trouver des éditeurs. L'année dernière, j'ai quand même produit deux livres de 350 pages chacun, seulement deux. Mais cette année, celui-là, c'est l'enthousiasme qui revient avec ce passage, un pré au-delà. Cela s'appelle *Acclamation à la création*.

5. Modalités, effets et processus de reconnaissance

Télécharger la grille d'analyse du processus reconnaissance

Par Claire Héber-Suffrin et Pierrot Amoureux

Objectifs

Avoir un regard admiratif sur la complexité de nos pratiques et les enrichir par la pratique réflexive

- Découvrir ses richesses et les mettre au service de ses projets

Être porteur de reconnaissance sur nos propres actions

- Mesurer la complexité et en faire un tremplin

Se reconnaitre Apprenant permanent

- Se situer sur un lien entre pratique réflexive et innovation

Comprendre son expérience et réinvestir pour la suite de son parcours

Une valse à 9 temps

1. **Présentation** de l'état d'esprit de la matinée. 5 mn
   a. Reconnaissance de soi et de ses pratiques
   b. Reconnaissances réciproques
   c. Reconnaissance de son expérience, de ses pratiques, de ses démarches, des projets et des trajets comme « complexes »
   d. Re-connaissance de ses pratiques pour les mettre en mouvement

Une posture : dans une formation ce qui est important c'est ce que je retiens…, ce qui est essentiel, c'est ce que je vais mettre en œuvre…, ce qui est incontournable, c'est ce que cela va changer pour moi…

2. **Partage de l'expérience** de « Différent et compétent » du point de vue de la reconnaissance : 15 à 20 mn *(créer une représentation commune)*
   Intro : On apprend en marchant (Formalisation/Reconnaissance des effets/Mise en perspective)
   Historique intuition notion de parcours et de reconnaissance
   Ancrage Reconnaissance Éducabilité Organisation Apprenante
   Accessibilité (CAT) & Droit commun Référentiel
   Comment ça marche
   Côté candidat ?
   Côté organisation ?
   Où en sommes-nous ?

3. **Petits groupes de travail** dans la salle (3 à 4 personnes se retournent vers 3 ou 4 autres), « **Partageons nos expériences liées au thème de ces rencontres** », 30 mn
   Se reconnaitre Soi en action

4. **Présentation de la grille** d'analyse : 15 mn
   Toute pratique réflexive nécessite une ou plusieurs grilles de lecture
   Proposition de croiser individuel/Collectif et le cadre/son évolution
   Repérer la complexité des mouvements et de leurs effets

5. **Lecture de son expérience** par Pierrot à partir de cette grille : 15 mn

6. **Groupes de travail** : **analysons nos expériences à partir de cette grille** et des quatre espaces que ses axes définissent : 45 mn
   Porteur de reconnaissance sur nos propres expériences

7. **<u>Mise en commun</u>** en grand groupe d'un ou deux éléments découverts dans chaque groupe : 20 mn
   Reconnaissance du bénéfice de nos propres expériences

8. **<u>Petits groupes</u>** : **vers quoi ça nous conduit** en termes de :
   a. Changements de regards sur nos pratiques et sur nos conceptions
   b. Renforcements de nos pratiques, fiertés… envies de faire savoir, d'analyser davantage, de formaliser…
   c. Choses à essayer, faire autrement…
   d. Liens à créer ? 20 mn

   Relier l'ensemble… Ce que cela change pour Moi
   Ne rentrons pas chez-nous comme avant… Ce que nous nous engageons à renforcer

9. **<u>En grands groupes</u>**, quelques partages de ce qui s'est dit dans les petits groupes au niveau de la réflexion sur les pratiques et des mises en perspective : 20 mn
   Ce que nous avons appris … Ce que cela change pour Nous

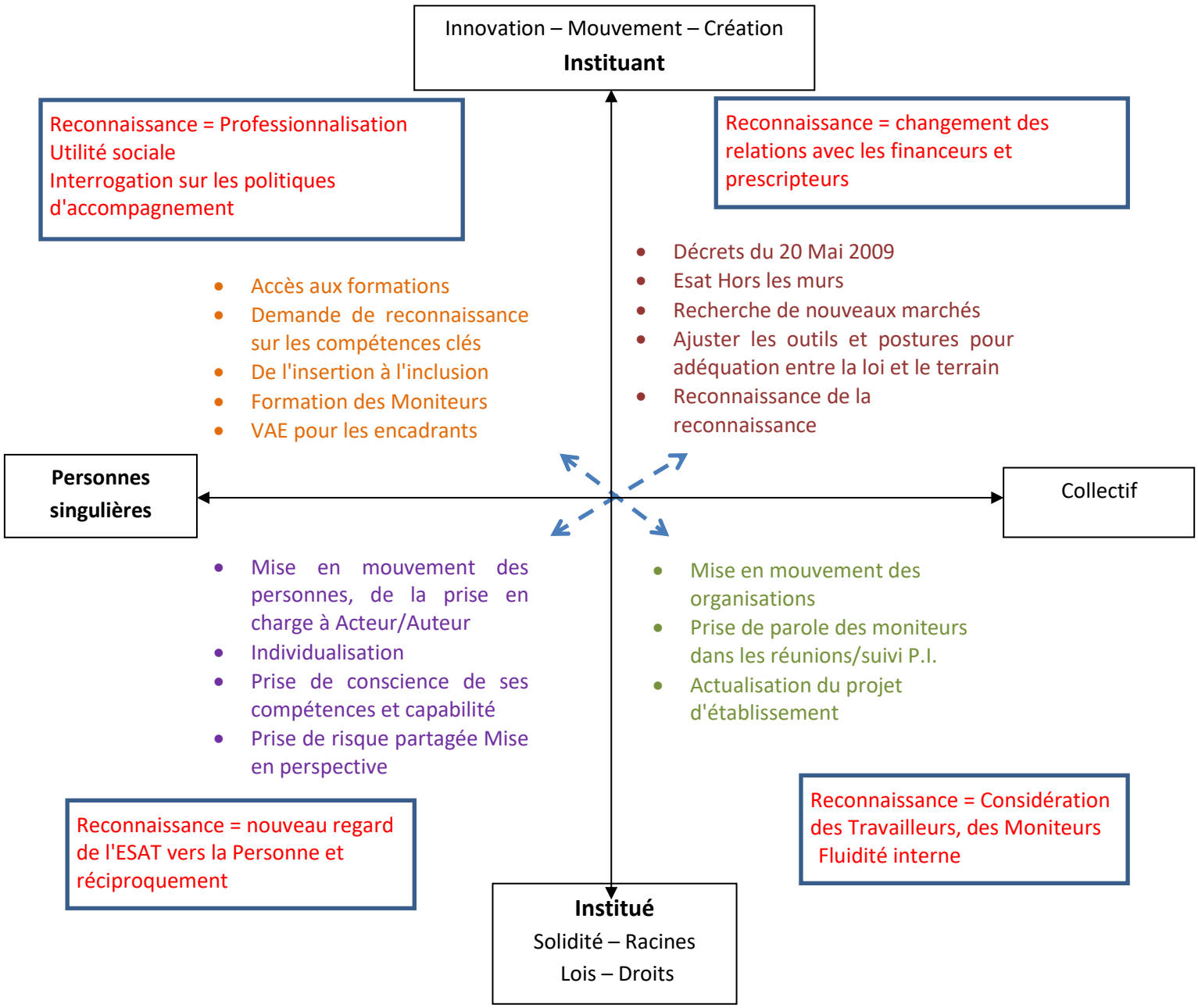
Voir les vidéos :

- 7. Échanges réciproques de savoir
  https://www.youtube.com/watch?v=uuHJOP8Sr7E
- 8. Compétents et différents
  https://www.youtube.com/watch?v=ABNAKUPMC5g
- 9. Témoignages
  https://www.youtube.com/watch?v=GM-L1IBNj2o
- 10. Synthèse des échanges
  https://youtu.be/3xjsqBXQ6RM?t=22

- Modalités, effets et processus de reconnaissance

« Distinguer sans séparer ; relier sans confondre » Edgar Morin

Comment la grille permet de relire l'action sur le terrain et de relier ses effets pour mieux comprendre et anticiper. Utilisation de la grille pour « Différent &t compétent



6. Questionnement sur l'interdisciplinarité, la reconnaissance des acquis et l'éthique

Écouter l'enregistrement audio de l'après-midi

Intervention de **François TADDEI :** *Biologiste, directeur du CRI (Centre de Recherche Interdisciplinaire – Paris).*

Voir la vidéo 11 : https://www.youtube.com/watch?v=O4uFEmG2GSY

6.1 Transcription

Je vais commencer par l'interdisciplinarité.

C'est compliqué l'histoire des disciplines. Elles se sont créées il y a bien longtemps pour la plupart d'entre elles, pour de bonnes raisons, souvent, qui étaient de focaliser les énergies et les esprits sur certaines méthodologies pour produire des données sur certains domaines. Donc, cela a évidemment beaucoup de sens historiquement.

La question est : pourquoi l'interdisciplinarité aujourd'hui ?

Si vous prenez les grands problèmes du monde tels qu'ils existent, on n'a pas les solutions. Cela veut dire qu'aucune discipline seule n'a la solution *a priori* de la plupart des grands problèmes de la planète.

Si vous vous intéressez à un phénomène un tant soit peu complexe, il y a des chances qu'il ait besoin d'un apport de différentes disciplines. Moi, j'aime beaucoup un proverbe japonais qui dit « aucun d'entre nous n'est plus intelligent que l'ensemble d'entre nous ». Je pense que l'on peut étendre ce concept aux disciplines et dire « aucune discipline n'est plus intelligente que l'ensemble des disciplines ». C'est un peu compliqué au pays d'Auguste Compte et de la hiérarchie des disciplines du XIXe. Cela n'a plus beaucoup de sens aujourd'hui si cela n'en n'a jamais eu.

On a besoin de regards croisés et de différentes formes d'intelligence. On les acquiert tout au long de notre vie et je pense à toutes les personnes ici qui s'intéressent à la validation des acquis de l'expérience et à leur reconnaissance. Ce qui est intéressant, c'est que l'on a le mot connaissance et le mot reconnaissance qui sont très proches, en anglais *acknowledge,* il y a bien quelque chose de profond en ce qui relie ces deux mots. On reconnaît l'autre aussi, mais on reconnaît ses propres acquis, ses propres acquis et on reconnaît l'autre pour ses acquis et ses qualités et ce qui peut nous apporter en plus de le reconnaître en tant qu'être humain.

On a besoin de cette reconnaissance et de cette connaissance. Donc, beaucoup de gens parlent de la nécessité de la connaissance. J'aimerais en voir autant de la reconnaissance. Je pense que les deux doivent co-évoluer. On doit pouvoir reconnaître les apports de chacun au bien commun qui est un peu l'équivalent des connaissances, mais aussi les actions humaines ou orientées vers d'autres que les hommes. Je pense que l'on a besoin de reconnaître cela. Si la seule forme de reconnaissance, c'est l'argent - c'est une forme dominante dans notre société -, on a des problèmes. On le voit bien pour tout un tas de problèmes humains, environnementaux, climatiques, etc. On a besoin de

reconnaître différentes formes de contributions et pas simplement les contributions financières à notre société et à notre écosystème.

On a besoin de coupler connaissance et reconnaissance. Il y a un couplage historique entre la connaissance et la reconnaissance : un diplôme reconnaît que vous avez acquis des connaissances dans un sujet donné. Un article scientifique reconnaît que vous avez contribué à produire de nouvelles connaissances dans un domaine particulier.

La question est : comment peut-on inventer, à l'heure du numérique, d'autres formes d'acquisitions de la connaissance, de reconnaissance de ses connaissances acquises et de ses contributions à l'ensemble de la société ?

Il y a un défi qui est vraiment intéressant et on a même un besoin de métaphore pour ces nouvelles formes de connaissance et de reconnaissance. Je pense que vous êtes comme moi et que vous avez appris très récemment quelque chose via le numérique, par exemple. Mais, *a priori*, cette connaissance que vous avez acquise via le numérique n'est pas reconnue.

Il y a déjà la connaissance que l'on peut acquérir en dehors du numérique, et il y en a énormément, et en dehors du monde de l'école, et en cela, vous êtes aussi bien expert que moi et je ne vais pas l'aborder. Par contre, on peut aujourd'hui, via le numérique, acquérir tout un tas de connaissances, mais comment faire pour avoir de la reconnaissance ?

Ceux d'entre vous qui « bloguent » ou qui font des vidéos et qui produisent à leur tour des connaissances et les exposent sur le web sont éventuellement reconnus pour leurs écrits, leurs vidéos, leurs apports à ce monde digital. Mais, généralement, pour ces formes de reconnaissance où vous avez contribué à différents endroits, il n'y a pas d'endroit qui permet de les agréger. Donc, on peut très bien imaginer d'autres outils. Des fois, j'appelle cela « open CIA ». Vous connaissez tous la CIA classique. La version Open, c'est Open Collective Intelligent Agency. Ce que l'on veut, c'est promouvoir l'intelligence collective et l'*agency* [agentivité], dans le sens de la capacité à être agent, être acteur de la société.

Comment peut-on inviter tous les collectifs, tous les individus membres d'un collectif, à contribuer à cette intelligence collective et à cette action collective ? Est-ce que l'on peut contribuer à les documenter et à les reconnaître ? C'est vers cela que je voudrais orienter une partie de la discussion.

Pour donner un exemple, j'ai cherché une métaphore pendant longtemps – qui permet de symboliser la connaissance et la reconnaissance à la fois. Je vous proposerais la métaphore de la chandelle ou de la bougie ou du flambeau[2]. Déjà, c'est la lumière. La lumière est associée à la connaissance depuis bien longtemps. Cela a un autre avantage par rapport à l'ampoule qui symbolise la lumière aujourd'hui, depuis moins longtemps que le flambeau ou la bougie, c'est que, si vous avez une bougie à la main, vous pouvez allumer une deuxième bougie sans rien enlever à la première. Donc, vous aurez deux bougies allumées, alors que si on symbolisait la connaissance par des pommes, de l'argent ou ce que vous voulez, la plupart des objets physiques, quand on les transmet,

[2] "He who receives an idea from me, receives instruction himself without lessening mine; as he who lights his taper at mine, receives light without darkening me." Thomas Jefferson, Letter to Issac McPherson, "No Patents on Ideas," 13 August 1813. Sometimes paraphrased as "Knowledge is like a candle". Even as it lights a new candle, the strength of the original flame is not diminished."

on ne les a plus. Alors que la lumière, la connaissance, quand on la transmet, on l'a encore. Il y a bien quelque chose de multiplicatif dans la connaissance qui permet son accumulation, son développement et d'auto catalytique qui explique le succès des cultures humaines et de nos civilisations[3].

On a commencé à travailler avec ce symbole et à le proposer à quelques enseignants qui l'ont offert à leur classe. Les enfants, quand ils acquièrent une connaissance, reconnaissent celui qui leur a permis de l'acquérir. Au départ, on avait beaucoup de reconnaissance envers l'enseignant. C'était déjà très bien. C'était quelque part de l'auto-évaluation de la part des enfants. Et puis, progressivement, il y a des enfants qui ont appris des uns des autres. Ils ont commencé à avoir non seulement de la connaissance, mais de la reconnaissance les uns pour les autres pour les connaissances que les autres possédaient et qui leur avaient transmises. Ils ont commencé à reconnaître les savoirs scolaires, mais progressivement, les savoir-faire et savoir-être. On avait des enfants, par exemple, qui ont reconnu que leur papa leur avait appris à faire du vélo ou, que leur grande sœur leur avait appris à être plus gentilles avec la petite sœur. Cela fait juste quelques mois que l'on a initié cela et que l'on est en train de regarder comment les gens s'en emparent.

On peut tous offrir de la reconnaissance à celui qui nous permet d'acquérir de la connaissance, voir ce que cela donne. Après, on peut essayer de le formaliser, de le quantifier, de garder une trace numérique de tout cela. On peut le faire avec des bons points, dans un cahier ou juste verbalement. Si on le fait juste verbalement, cela ne laisse pas de trace. Si on le fait sur un dispositif numérique, cela peut laisser une trace. Il y a un certain nombre de gens qui le font. Par exemple, il y a Twitter aujourd'hui qui met des *candles, knowledge candels* — bougies de connaissance — et de reconnaissance, et qui les échange[4].

C'est une petite expérimentation que l'on vient d'initier. Mais, j'aimerais être capable de pousser cela plus loin. Parce que, si vous avez l'ensemble des bougies que vous avez reçues et l'ensemble des bougies que vous avez données, et que vous les aviez dans une espèce de portfolio[5], eh bien, vous pourriez avoir plus facilement l'ensemble des choses que vous avez appris par le passé. Vous pourriez savoir pourquoi vous êtes reconnu dans l'écosystème de connaissance qui est le vôtre et même par qui. Vous pourriez savoir qui vous les a donnés. Vous pourriez revisiter tout cela à intervalles réguliers en vous disant « c'est le truc le plus important que j'ai appris l'année dernière. On le fait trop rarement. Et vous pourriez avoir des métriques – c'est un peu technique. On peut, par exemple, essayer de prendre l'ensemble de ce que vous avez appris et de le projeter dans un espace de diplôme. On pourrait comparer l'ensemble des connaissances que vous déclarez avoir appris et ce qu'il faut pour mériter tel ou tel diplôme. On pourrait dire que vous méritait 83 % de ce diplôme. Si

---

[3] https://yigongguo.wordpress.com/2015/10/23/a-partir-dune-bougie-allumee-allumez-dautres-bougies/

[4] **François Taddei @FrancoisTaddei**

@CM2_CHAPELLE #kcandle pour vous pour m'avoir montré toute la connaissance et la reconnaissance qu'on peut partager en classe et ailleurs.

[5] http://openbadges.org/

vous complétiez par telle ou telle chose, vous pourriez franchir une nouvelle étape. On en est encore loin d'avoir cela, mais techniquement, ce que je vous décris, il n'y a rien d'ultra innovant dans la technique. Il y a des choses innovantes dans les applications qu'on peut en faire, mais techniquement, c'est assez accessible aujourd'hui.

Je vais passer à l'éthique. Pour moi, il y a une éthique de la connaissance de toutes les manières. À partir du moment où on a de la connaissance, idéalement, cela nous permet d'agir de manière éthique. Ce n'est pas toujours le cas. Il y a par exemple un certain nombre de pays qui étaient très en avance techniquement, comme l'Allemagne nazie ou l'Union soviétique, qui n'ont pas eu que des comportements éthiques. Néanmoins, il y a probablement des liens, puisque la connaissance nous permet d'agir plus efficacement et peut-être plus éthiquement. Ce n'est pas gagné.

Il y a un poème de TS Eliot qui résume assez bien ces choses-là. TS Eliot dit « Où est passée la vie que l'on a perdu en vivant ? Où est passée la sagesse que l'on a perdue dans la connaissance ? Où est passée la connaissance que l'on a perdue dans l'information ? » S'il était vivant aujourd'hui, il rajouterait « Où est passé l'information que l'on a perdue dans les données ? »

Les questions que je voudrais débattre avec vous sont « comment passe-t-on des données à l'information, de l'information à la connaissance, de la connaissance à l'éthique, à la sagesse et à la vie ? » Qu'est-ce que cela veut dire tout cela ? En quoi ces nouvelles formes de connaissance que l'on acquière, peut-on les mettre au service du bien commun, du plus grand nombre et même de la durabilité de la vie sur cette planète ? »

Je vais essayer de reprendre tous ces thèmes. Vous savez, peut-être, que les Nations Unis [ont fixé] ce qu'on appelle les objectifs du développement durable ? Les Nations Unis en l'an 2000 ont défini les *objectifs du millénaire*. C'était des objectifs planétaires. Ils s'étaient donnés jusqu'en 2015 pour les accomplir. En 2015, ils ont fait un bilan qui n'était pas très spectaculaire, même s'il y avait eu quelques progrès dans certains domaines. Ils ont décidé de nouveaux objectifs pour 2030. Ils les ont appelés les *Objectifs du Développement durable*[6]. Il y en a 17. De grands objectifs dans lesquels vous retrouverez le climat, la biodiversité et la pauvreté, l'éducation, la santé, le droit des femmes, le développement économique, etc. J'en passe, mais ce sont tous des sujets fondamentaux pour la coexistence pacifique des humains sur cette planète et même la survie, probablement, de notre espèce à long terme.

Je crois que ce sont des sujets essentiels et pourtant, trop peu de gens les connaissent. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a un certain nombre d'acteurs de la société civile mondiale qui se sont emparés de ces questions et qui ont commencé à les rendre accessibles au plus grand nombre, à commencer par les enfants. Et donc, il y a des petites vidéos qui expliquent chacun des 17 grands

[6] http://www.undp.org/content/undp/fr/home/mdgoverview/post-2015-development-agenda.html

objectifs[7]. Cela a été traduit dans plusieurs langues y compris le français. Il y a plein de pays qui s'en sont emparés, pas le nôtre encore, mais je ne désespère pas et je transmets ce genre de message.

Cela me paraît important à divers égards. D'abord, parce que ce sont des enjeux planétaires dont on a tous besoin. On a besoin que nos enfants et nous-mêmes comprenions ces enjeux, soient capables d'agir en conséquence. On a besoin aussi de plus de connaissances, plus d'intelligence pour essayer d'avancer là-dessus et plus de gens qui s'engagent.

Parmi les enfants qui voient ces vidéos, certains d'entre eux ont commencé à s'engager. En fait, ces défis planétaires ont tous un reflet local. Il y a malheureusement de la pauvreté dans nos quartiers et des problèmes liés au climat, à la santé, à l'éducation, aux droits des femmes, etc.

Ce n'est pas évident pour les enfants d'agir. Cependant, il y a des millions d'enfants qui se sont emparés de ce type de question. Ils ont commencé à le faire. En France, il y a un très beau projet qui s'appelle « Bâtisseur de possible[8] ». C'est le reflet du mouvement mondial qui s'appelle « Design for Change[9] » à l'échelle globale. Je vous encourage à regarder ce genre de chose et d'impliquer les plus jeunes.

Je pense que l'on peut aller un cran plus loin. On est en train de le faire avec l'UNESCO. Je me sers de l'UNESCO pour les nouvelles manières d'enseigner et de faire de la recherche et de mobiliser l'intelligence collective au service du bien commun. On peut par exemple inviter l'ensemble des étudiants et des élèves et même des autres, les « *lifelong learners* », ceux qui apprennent tout au long de la vie, à s'emparer de ces sujets, à réfléchir dessus et éventuellement à être reconnus pour ce qu'ils font. On revient au problème de reconnaissance.

Aujourd'hui, un engagement associatif, citoyen, c'est très bien, mais ce n'est pas forcément reconnu non plus. Et pourtant, si on s'engage pour la planète - ce sont des problèmes très complexes - on va apprendre plein de choses. On va regarder ces problèmes avec l'apport de plein de disciplines et en même temps on va faire œuvre utile.

Comment faire pour que par exemple les universités ou les écoles créent des diplômes qui donnent de la reconnaissance à ceux qui s'engagent pour chacun de ces grands objectifs ? Cela fait partie des propositions sur lesquelles on est en train de travailler en ce moment et d'une manière générale essayer de mobiliser l'intelligence collective. Une des manières de la mobiliser, c'est de donner de la reconnaissance à ceux qui s'engagent dans des comportements qui sont à la fois de l'acquisition de connaissances, mais aussi des comportements fondamentalement éthiques, parce que ce sont des comportements qui conditionnent notre capacité à vivre ensemble sur cette planète aux ressources limitées.

Cela fait partie des grands enjeux dont je voulais vous parler. C'est encore plus important, aujourd'hui qu'hier, ce que je suis en train de vous dire, parce que vous avez probablement vu tout le débat sur l'intelligence artificielle suite à la victoire au jeu de Go de l'intelligence artificielle de Google. Vous vous souvenez peut-être qu'il y a quelques années, *Deep Blue* qui était dans une affaire

[7] https://youtu.be/-dEgyvGVHbw
http://www.unicef.org/post2015/index_82235.html
https://www.youtube.com/watch?v=KiILs5P26Ks
[8] http://www.batisseursdepossibles.org/
[9] http://www.dfcworld.com/

d'IBM avait battu Kasparov[10]. J'ai eu la chance de rencontrer Kasparov et de discuter assez longuement de ces sujets avec lui. Ce que Gary Kasparov a fait, c'est moins connu, c'est qu'il a d'abord joué contre l'ensemble des humains qui souhaitaient jouer contre lui, via Internet. Il a pu montrer que [l'intelligence collective fonctionne] – alors qu'il peut y avoir des tas de *bêtises collectives* et le champion du monde précédent avait démontré qu'il avait écrasé le reste du monde parce que le reste du monde était collectivement bête – en changeant un tout petit peu les règles du jeu, en tout cas les règles de l'interaction, en rajoutant un système d'édition qui en l'occurrence avait été fait par une jeune fille de 15 ans. Il avait proposé un système de visualisation des possibles et la jeune fille de 15 ans commentait les possibles – elle-même championne des États-Unis, a un niveau bien inférieur au champion du monde –, elle faisait de la curation, de la sélection des meilleures propositions de l'intelligence collective. Les gens votaient pour elle ou pas. Tant qu'ils ont voté pour elle, Gary Kasparov a été mis en échec. Cela a duré presque 80 coups. La bêtise collective n'avait duré que 20 coups ! Il y avait une très grande différence. L'intelligence collective suppose un certain nombre de processus d'accompagnement parce qu'autrement cela peut tourner à la bêtise collective, mais cela peut être extrêmement puissant.

Autre chose que Gary Kasparov avait démontrée, probablement très vrai au jeu de Go aujourd'hui, c'est que – il avait organisé des jeux d'échecs avancés, des compétitions avancées d'échec, c'est-à-dire des compétitions dans lesquelles l'homme et la machine pouvaient jouer ensemble contre des hommes, des machines, ou des hommes et des machines – l'homme plus la machine, c'est mieux que la machine seule ou que l'homme seul. Cela est vrai dans de plus en plus d'activités y compris au jeu de Go aujourd'hui.

Cela nous pousse à nous questionner sur notre valeur ajoutée à nous. Quels sont nos emplois de demain ? C'est très lié à notre capacité, non pas à nous opposer aux machines parce que nous avons besoin de plus d'intelligence et pas de moins d'intelligence, plus de capacité d'actions sur le monde pour être plus constructif, mais il faut savoir le faire avec la machine et inventer des sortes de symbiose – pour utiliser un vocabulaire de biologiste — donc de vivre ensemble entre nous et ces intelligences émergentes et toujours plus capables de faire des choses et incapables d'en faire d'autres. La machine est capable de jouer au Go, mais elle n'est même capable de comprendre qu'elle a gagné, encore moins, que le match est terminé, encore moins de comprendre les émotions que peut avoir son adversaire.

Il y a énormément de choses qui sont encore du propre de l'homme aujourd'hui. C'est vrai que ces notions de propre de l'homme ne sont pas forcément les mêmes que ce que l'on aurait dit hier. C'est vrai déjà depuis longtemps. En tant que biologiste, à chaque fois que l'on découvre qu'une espèce est capable de faire des choses qu'on croyait être seul à savoir faire, le propre de l'homme évolue. En tout cas, notre regard sur ce qu'est le propre de l'homme évolue. Par exemple, il y a un certain nombre d'espèces, dont les chimpanzés ou certains oiseaux, qui sont capables de créer des outils. Mais, apparemment, nous sommes la seule espèce capable de créer des outils qui peuvent créer des outils. On a un ensemble de spécificités probablement. Je ne sais pas si un jour on trouvera qu'un chimpanzé est capable de franchir cette étape ou l'intelligence artificielle sera capable de faire autre chose.

[10] https://fr.wikipedia.org/wiki/Deep_Blue

C'est une définition qui est en partie dynamique. Ce sont des questions qui sont fondamentalement éthiques et au cœur de ce qu'est la connaissance et la reconnaissance. Évidemment, cela touche l'ensemble des disciplines. C'est un problème de regard interdisciplinaire. On a besoin de sciences humaines, d'informatique, de biologie, d'évolution, de sciences cognitives et j'en passe. Face à la complexité du monde, quand on en comprend une petite partie, on est déjà très satisfait, mais il ne faut pas oublier que ce n'est qu'un des multiples reflets de la réalité. Face à la vraie complexité, on a besoin d'être capable au moins d'écouter les autres pour comprendre leurs points de vue et co-construire ensemble des solutions.

7. Regards croisés sur la convergence entre les enjeux internationaux et existentiels de la Reconnaissance des Acquis

Table ronde animée par **Gilles SCHILDKNECHT, Directeur délégué au CNAM.**

Voir la vidéo 12 : https://youtu.be/k69YHkvQKC4?t=5

7.1 La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), l'oubliée des réformes ?

(Article à paraître dans *Liaisons sociales*)

Auteur : Gilles Schildknecht – mai 2016 -

Chercheur associé au (Centre de Recherche sur la Formation) CRF/CNAM

Membre du bureau du CMA (Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie)

Ancien chef de la mission VAE du ministère de l'Éducation nationale

Après une évolution lente de l'idée de séparation du couple formation et certification, processus démarré au début des années 1930, la loi 2202-73 du 17 janvier 2002, dite de Modernisation Sociale, en instituant la VAE, a permis d'introduire dans nos systèmes de formation une quatrième voie d'accès aux certifications à caractère professionnel.

Quatorze ans après, où en sommes-nous ? Les acquis issus de l'activité professionnelle ou bénévole ont-ils égale valeur que ceux issus d'une formation. Les différents acteurs des systèmes de formation et de certification souhaitent-ils un réel développement de cette voie ?

Ce changement de paradigme a-t-il un avenir ? Si oui, à quelles conditions ?

Cet article se propose, à partir de quelques constats, d'indiquer des pistes de relance de ce dispositif encore jeune.

1-Depuis 2002

La Loi de 2002 a concomitamment instauré la VAE et restructuré le système de certification en introduisant un Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), répertoire unique, chargé de recenser les certifications professionnelles, qui pour être inscrites doivent notamment être accessibles par la VAE.

L'ensemble des systèmes de formation sont concernés par cette évolution, aussi bien ceux gérés par les pouvoirs publics, les dispositifs consulaires, les structures associatives ou de droit privé.

Ce droit individuel Inscrit dans le Code du Travail et celui de l'Éducation, a bénéficié de l'implication de la DGEFP[11] pour sa mise en œuvre dans les territoires. Mais des relations difficiles avec le monde de l'éducation, ont très vite vu le jour. La certification est historiquement le domaine de l'Éducation nationale, avec son accès premier par la formation. La VAE portant en elle une reconnaissance des acquis de l'activité à parité avec ceux issus de formations académiques, a donné une place, jusqu'alors inexistante au ministère du travail, ce qui a entrainé des craintes et une forme de concurrence, notamment au niveau du pilotage national et de la représentation française au sein des instances européenne.

Et force est de constater que 14 ans après sa naissance, la VAE n'a pas connu la croissance espérée.

De nombreux rapports (Besson, Merle, IGAENR[12],…) se sont interrogés sur l'état du développement de ce dispositif, mais nous en retenons particulièrement un dans le cadre de cet article, celui piloté par le Pr Albert-Claude Benhamou, daté du 30 avril 2005, car il est le seul à avoir fait échanger l'ensemble des acteurs directement intéressés. Cette démarche a permis d'entendre et de formaliser les visions de chacun et a abouti à la proposition de 14 actions formant un ensemble cohérent, balayant la totalité des niveaux formant système et pouvant permettre un pilotage stratégique de la VAE.

Ce rapport a directement entrainé la création du Comité Interministériel de développement de la VAE, qui avait pour mission de coordonner les dispositifs de l'État.

En 2014, environ 42 000 candidats se sont présentés devant un jury, en vue d'obtenir une certification publique par la VAE, dont 25 600 ont obtenu une certification. Ces chiffres en baisse de 8% et 7% par rapport à 2013, montrent bien le caractère encore confidentiel de cette voie d'accès aux certifications (Cf. les chiffres de l'Éducation nationale des diplômés par la voie de la formation FI et FC)

Quelques chiffres relatifs aux différents ministères certificateurs (in PLF[13] 2016) :

Nombre de candidats recevables 2009/2014 : -14%

Nombre de candidats présentés 2009/2014 : -24%

Nombre de certifications complètes délivrées 2009/2014 : -20%

2 La certification aujourd'hui

La VAE est bien une voie d'accès à la certification. Ce rappel est utile, car très vite pour des raisons à la fois de financement et de résistance des systèmes de formation, elle a été rangée dans la case formation au sens large. Ce qui a entrainé des incompréhensions et parfois a créé des opportunités

[11] Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
[12] L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
[13] Projet de loi de finance

de gains supplémentaires pour certains organismes de formation, qui n'hésitaient pas à proposer et conseiller à des candidats à une certification par la voie de la VAE, de s'inscrire en parallèle comme candidat par cette voie et de s'inscrire aux formations de préparation à la même certification et donc de payer les frais afférents aux deux voies d'accès.

Les certifications (diplômes, titres ou certificats) ont été créées dans la perspective de constituer des repères collectifs, permettant de positionner des individus par rapport à un métier, une profession, un groupe de professionnels. La Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP), en charge du RNCP, veille au respect de cet objectif partagé par les partenaires sociaux et l'État.

L'Europe nous oblige également à penser nos certifications et évaluations en termes d'acquis ou résultats d'apprentissage

La VAE peut être considérée comme le cheval de Troie de cette évolution radicale des certifications et particulièrement des diplômes (pour rappel ceux de l'enseignement supérieur sont encore construits en termes de durée de formation)

Délivrer des certifications sans passer par la formation inquiète sans doute encore les professionnels de la formation et les structures qui en vivent !

Le développement de la VAE nécessitant de rationaliser et de simplifier un paysage de la certification bien opaque et dense, a rencontré beaucoup de résistances. La détention d'un monopole d'État en la matière est peut être source de pérennisation de rentes de situations pas toujours en adéquation avec les besoins en matière de qualification et à une relative réactivité constatée par ses partenaires. L'enseignement supérieur, par exemple, bien qu'obligé de présenter ses diplômes pour être inscrits de droit au RNCP, sous la forme de référentiels, les construit encore très souvent dans une logique d'empilement de modules de formations disciplinaires dont la mesure est la quantité de travail à fournir par l'étudiant (cf. le système européen de transfert et d'accumulation de crédits ECTS).

La certification, marché aux règles instituées, est devenue un enjeu, car elle constitue pour les individus le marqueur le plus important d'une qualification, face aux incertitudes grandissantes du marché de l'emploi.

3 -Les évolutions de la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV)

Plusieurs réformes successives et proches les unes des autres entendent modifier de manière importante les règles d'accès, de financement, de réalisation, d'évaluation des actions de formation.

Dans ce contexte, l'accès à une certification devient primordial pour bénéficier de financements.

La VAE, voie d'accès directe, moyennant l'évaluation d'acquis au regard d'un référentiel de certification, peut devenir un enjeu économique, social, voir politique.

Mais force est de constater, qu'elle est le parent pauvre de ces réformes.

Bien sûr, l'accompagnement, élément phare de la réussite des candidats, est pris en charge par les fonds de la formation professionnelle, mais l'État semble, sans doute sur déterminé par une volonté du tout simplification (cf. commandes du Premier ministre du 24 juillet en matière de certification et

du 16 décembre 2015 en matière de VAE), pour permettre une augmentation du nombre de candidats, prêt à raccourcir la durée minimum permettant la recevabilité des demandes.

L'État souhaite également que les certifications soient construites en blocs de compétence pour permettre, en cas de validation partielle, la délivrance d'attestations avec une validité sans aucune limite.

4 - Quelques constats

Le législateur ayant constaté qu'environ 40% de la main d'œuvre en France était dépourvue de toute certification, signal reconnu socialement de la détention d'une qualification professionnelle, a instauré un droit individuel ouvrant des perspectives de reconnaissance personnelle, professionnelle et sociale. L'obtention d'une certification par la VAE, souvent, par une confiance trouvée ou retrouvée, permet à beaucoup de penser un projet professionnel, souvent accompagné de formations ultérieures.

Ce droit est resté confidentiel et a même tendance à régresser dans son utilisation.

Mon expérience, particulièrement celle de chef de la mission VAE du ministère de l'Éducation, de 2004 à fin 2008, m'a fait interroger la volonté réelle des acteurs organisant ce dispositif à le faire grandir et en faire une voie reconnue.

Les appareils de formation pensent toujours formation, ainsi que les enseignants et les formateurs professionnels. La VAE est toujours portée par des militants qui voient en elle une source de développement du potentiel individuel, de rapprochement des univers académiques et professionnels.

Ces rapprochements, bien que revendiqués par tous, ne sont pas encore considérés comme aboutissant à des gains partagés.

Le développement de VAE dites ''collectives'', piste indiquée depuis plusieurs années, comme instrument de développement des partenariats ne rencontre pas le succès escompté faute de règles précises, explicites et acceptées par tous.

Sortir du ''tout formation'' est complexe et demande du temps et des résultats tangibles, ainsi que de réassurer des acteurs qui vivent d'un système structuré depuis de nombreuses années.

5-Pistes de développement de la VAE

Sans remettre en cause les préconisations des différents rapports, en essayant de les regrouper, nous proposons :

Pour développer une culture de l'identification et de la validation des compétences, des actions de sensibilisations de chefs de petites entreprises et de l'encadrement des PME et grandes entreprises

pourraient être proposées, pilotées et financées par les DIRRECTE[14], dans le cadre de la GPEC[15] territoriale.

Cette thématique serait également portée par les organisations représentant les employeurs et les salariés.

Au-delà de la seule recherche de passerelles entre des dispositifs pré-existants, la construction d'un véritable système national de certification, serait bâti sous la forme d'une progression intégrant à la base, à partir du nouveau certificat CléA (Certificat de connaissances et de compétences professionnelles), les Certificats de Branche Professionnelle (CQP), les titres du ministère du travail et les diplômes. Ce qui permettrait pour le public d'avoir une meilleure lisibilité de l'offre et de mieux réguler cette dernière.

À moyen terme, un renforcement des pouvoirs en matière de création et de renouvellement des certifications, en particulier pour les organismes bénéficiant d'une inscription de droit, de la CNCP ou d'une agence de la certification, contribuerait à la recherche d'une meilleure lisibilité de l'offre foisonnante.

En matière de coordination des dispositifs des VAE, un comité interministériel de développement , mis en place à l'issue du rapport Benhamou, a permis d'unifier des procédures et approches toutes différentes entre acteurs de l'État. Ce comité, lieu d'échanges, de partages et de construction d'outils communs pendant trois années, a été l'interlocuteur de tous les systèmes partenaires, des régions, territoires, corps constitués, entreprise, ….

Créé par décret, il a fonctionné de février 2006 à fin janvier 2009.

Une coordination renouvelée associant plus largement que le secteur public pourrait redonner un nouveau souffle à la VAE.

À partir des avancées de la loi de 2014 en matière d'accès à un niveau supérieur de qualification, une réflexion sur la création d'un droit à l'expérience qualifiante, pourrait donner une plus-value au Compte Personnel d'Activité (CPA), compte encore à la recherche de sens.

Donner des objectifs dans le service public.

Développer et financer le suivi des parcours ultérieurs en cas de validation partielle.

Rationaliser davantage les procédures d'évaluation des acquis, former et indemniser tous les membres de jurys

Ces pistes d'évolution, non exhaustives sont de différentes natures et montrent de ce fait que la VAE est au cœur de plusieurs domaines, ce qui complexifie son développement et nécessite une approche globale et hiérarchisée.

[14] Directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi
[15] Gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences

Avec la participation des experts suivant, qui rendront compte de leur expérience des échanges transnationaux.

- **Carmen CAVACO : Professeure en sciences de l'éducation, spécialiste de la RVA à l'université de Lisbonne -« Les résultats inattendus de la reconnaissance des acquis »**
- **Bénédicte HALBA :** docteure en Sciences économiques, présidente fondatrice de l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (IRIV) – *« La reconnaissance des acquis des bénévoles ».* Voir la présentation

La reconnaissance des acquis bénévoles

Dr Bénédicte Halba, Institut de recherche et d'information sur le volontariat (iriv, www.iriv.net)

IRIV

- Institut de recherche et d'information sur le volontariat
- Créé en 1997 à Paris
- Objet: promouvoir le bénévolat/volontariat- exemple d'apprentissage non formel et informel dans l'Éducation et la formation tout au long de la vie
- Des projets: européens, nationaux, locaux
- Des publications
- Des clubs & actions: Cité des Métiers & collège Massy

Sommaire

- Nature des acquis formels et informels pouvant être reconnus - reconnaissance des acquis bénévoles
- Place de la reconnaissance des acquis dans les systèmes éducatifs - VAEB à l'Université, dans les collèges et dans les cursus de formation continue
- Pistes d'évolution - de l'échelon national à l'échelon européen

Reconnaissance des acquis de l'expérience bénévole

- Base légale : la loi de modernisation sociale de janvier 2002 en France
- Référence en Europe: lignes directrices de reconnaissance des apprentissages informels (CEDEFOP, 2009)
- Reconnaissance européenne officielle: communication de la Commission européenne à l'occasion de l'Année européenne du bénévolat (septembre 2011)

Projet pionnier sur la reconnaissance du bénévolat - VAEB http://www.iriv-vaeb.net/

- Base: projet européen Leonardo da Vinci (programme LLL 2000 - 2006) • Initié et dirigé par IRIV de 2003 à 2006
- Équipe européenne : France, chef de file dans 7 pays FR, DE, AT, It, UK, PJ et HU avec 14 partenaires
- Récompensé à Helsinki en 2006 comme exemple de bonne pratique du processus de Copenhage de reconnaissance des acquis non formels et informels
- Portfolio permettant d'identifier et valoriser une expérience bénévole en l'exprimant en compétences

Reconnaissance dans la formation continue

- Projet VAEB et le portfolio proposé ont permis de renseigner le livret proposé par les Universités/organismes d'enseignement supérieur permettant l'accès de leurs diplômes dans le cadre de la VAE (2003 - 2006)
- Application pratique en France : dans le cadre du projet VAEB à l'ARIA auprès de femmes de militaires où une version simplifiée du portfolio VAEB a permis à plusieurs femmes de renouer avec un parcours universitaire (diplôme + expérience bénévole) étendu au réseau des AVF (Accueil Villes françaises).

Reconnaissance dans la formation initiale - étudiants

- Projet VAEB et le portfolio proposé ont permis de base à des projets ultérieurs pouvoir valoriser une expérience bénévole par des étudiants au sein de certaines Universités (2010 - 2011)
- Application pratique en France : dans le cadre du projet VAEB auprès du réseau ANIMAFAC où un portfolio simplifié a été proposé aux étudiants du réseau ayant mené des actions bénévoles pour pouvoir accéder à une formation (dossier de Master) ou pour valider un stage.

Reconnaissance dans la formation initiale - enseignants

- Projet VAEB et le portfolio base de projets ultérieurs pour pouvoir intégrer l'expérience bénévole d'étudiants dans l'évaluation de leurs professeurs (2009 - 2011)
- Application pratique en Europe: projet VAB - Valider les acquis buissonniers, initié par l'IRIV avec l'Université d'Évry Val d'Essonne dans 5 pays FR, AT, GR, IE, SI proposant un e-portfolio permettant aux enseignants d'identifier , valoriser et valider une expérience acquise en dehors de l'Université et bénévole (accès à une partie d'un diplôme).

Reconnaissance dans la formation initiale - école primaire

- Projet VAEB et le portfolio – base d'un projet européen Comenius - Enseignement scolaire (2012 - 2014).
- Nouvelle extension en Europe: projet SAS - Success at school through a Volunteering , initié par l'IRIV avec l'Université de Northampton dans 6 pays UK (leader), FR, BG, IT, PT et SI proposant un programme de formation à des collégiens & lycéens (14 à 18 ans) pour les initier au bénévolat et faire le lien entre le métier d'élève et le métier de bénévole (Ferrand Bechmann, 2000).

Piste d'évolution 1 - national

- VAEB a permis
    - de développer des outils et des stratégies utilisables par les enseignants/formateurs
    - d'identifier, valoriser et valider des acquis non formels et informels développés dans un cadre bénévole en particulier dans un processus de VAE
- Piste nationales: concept d'expérience bénévole élargi d'un simple contexte associatif à un cadre local (public: élus locaux) et à un parcours migratoire (public: migrants, y compris des nationaux ayant eu une expérience migratoire à l'étranger) Project nr. 2013 – 1 - FR1 - LEO05 – 49021

Piste d'évolution 2 - Europe

- Piste 1 - SVE depuis 1996, 1ères tentatives pour valoriser expérience acquise par les volontaires

- Piste 2 - projet pionnier VAEB cité comme référence dans travaux du CEDEFOP (2009) et toujours référence européenne
- Piste 3 - reconnaissance officielle de l'expérience bénévole à l'occasion de l'Année européenne
- Piste 4 - Erasmus + (2014 - 2020) avec 3ème génération de programme Éduquer & Former tout au long de la vie.

Les dispositifs de reconnaissance des acquis dans une perspective comparative européenne.

Daniela KOCANOVA **: Eurydice (Commission européenne) –**

La reconnaissance des acquis de toutes les formes d'apprentissage est aujourd'hui un sujet de débats bien établi sur le plan international. En Europe, une recommandation du Conseil de l'Union européenne de 2012 invite tous les états membres à *"mettre en place, en 2018 au plus tard, en tenant compte des situations et des spécificités nationales, et dans les conditions qu'ils jugent appropriées, des modalités de validation des apprentissages non formels et informels"* ([16]). Cette thématique est également promue dans le cadre du Processus de Bologne ([17]) dont plusieurs communiqués font des références explicites à la reconnaissance des acquis "non formels" et "informels" ([18]).

Bien présente au niveau international, la thématique de la reconnaissance des acquis est devenue un objet d'intérêt pour les études comparatives. Or, toute recherche internationale portant sur ce sujet doit faire face à un défi de taille: comment délimiter ce phénomène aux contours imprécis et quelle terminologie utiliser pour échanger sur cette thématique dans l'espace international?

Ce questionnement apparaît dès les premiers travaux sur la reconnaissance des acquis en Europe, menés par le Cedefop ([19]) dans les années 1990. Les titres longs et descriptifs des premières investigations témoignent d'une thématique naissante, qui cherche son registre terminologique et un cadre conceptuel (par exemple, Perker et Ward, 1994). Ce n'est qu'en 2000, à travers le Mémorandum de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2000), que s'établi un langage "européen" sur cette thématique. Il se stabilise autour de l'expression "validation des acquis" et des trois termes pour décrire les différents modes d'apprentissage: l'apprentissage "formel", "non formel" et "informel". Mais si ces termes restent ancrés dans le vocabulaire international, leur définition (et, par-là, leur signification) est retravaillée à plusieurs reprises (voir Cedefop, 2008; Eurostat, 2006). Par ailleurs, le Processus de Bologne introduit un registre terminologique légèrement

[16] Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, OJ C 398, 22.12.2012, C 398/01.

[17] Ce processus vise un rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens. En 2016, il implique 48 pays.

[18] Cette thématique est mentionnée explicitement dans le Communiqué de Bergen (2005), de Londres (2007) et de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009).

[19] Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

différent, faisant référence à la "reconnaissance" des acquis plutôt qu'à leur "validation". Ainsi apparaît tout un réseau terminologique et conceptuel dont la maîtrise s'avère indispensable pour mener, appréhender et décoder les comparaisons internationales.

Mais dans quelle mesure peut-on comprendre les dispositions en place à travers cette terminologie internationale? Ne masque-t-elle pas des différences essentielles entre les systèmes européens? Certainement, en traduisant le dispositif français VAE ("validation des acquis de l'expérience") dans la terminologie internationale, le terme "expérience" – si indissociablement lié à ce dispositif – sera transformé en acquis des apprentissages "non formels" et "informels". Ce registre terminologique nous cache également qu'en Belgique francophone, le système VAE ne se réfère pas à la "validation" des acquis, mais bien à leur "valorisation". Ou encore qu'au Royaume-Uni, les acquis des apprentissages ne sont ni "validés" ou "valorisés", mais bien "accrédités". Et cette liste pourrait sans doute s'allonger à volonté. S'agit-il des simples subtilités linguistiques ou bien des glissements sémantiques qui sont révélateurs des spécificités culturelles, idéologiques, politiques et bien d'autres encore? Il serait sans doute trop ambitieux pour une étude comparative portant sur des dizaines de pays de se fixer pour objectif d'explorer ces dimensions. Mais en imposant un cadre conceptuel et terminologique commun, les comparaisons menées par les institutions internationales permettent de saisir d'autres dimensions et apportent un autre type d'information. Quels renseignements peut-on tirer de ces analyses?

Dans le cadre de la coopération européenne, la Commission européenne ensemble avec le Cedefop et des instituts de recherché privés, a produit, depuis 2004, cinq éditions d'un inventaire qui rend compte des politiques et des pratiques en validation des acquis dans l'espace européen. Le dernier inventaire en date, publié en 2014 ([20]), dresse un bilan des dispositions nationales à travers l'analyse d'une mosaïque d'éléments, y compris l'existence de stratégies ou de cadres réglementaires, le niveau d'engagement des partenaires sociaux ou encore la façon dont se traduisent les principes clés de la recommandation du Conseil de l'Union européenne de 2012 ([21]) dans les systèmes nationaux. Si cet inventaire ne propose pas un indicateur qui prendrait en considération tous les aspects examinés pour situer les pays les uns par rapport aux autres, plusieurs constats de son rapport de synthèse méritent d'être soulignés. En particulier, ce rapport suggère que peu de pays ont mis en place un véritable système de validation des acquis comparable à celui de la France. Dans la plupart de cas, il ne s'agit que d'initiatives fragmentées, qui relèvent du registre du projet, plutôt que de celui du système (European Commission/Cedefop, ICF International, 2014). Le rapport note également que là, où la validation mène à la certification, les diplômes délivrés ne sont pas nécessairement identiques à ceux qui sanctionnent une formation formelle (ibid.). Cela risque, à terme, de créer un circuit séparé de diplômes "au rabais" plutôt qu'un système

[20] http://www.cedefop.europa.eu/fr/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory

[21] Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, OJ C 398, 22.12.2012, C 398/01.

cohérent de certification. Enfin, ce bilan met en évidence des lacunes dans la collecte de données au niveau national, ce qui empêche de connaître les principaux bénéficiaires de ces dispositions (ibid.).

Concernant la situation dans l'enseignement supérieur, les rapports de suivi du Processus de Bologne proposent un indicateur de synthèse qui situe les pays les uns par rapport aux autres. Selon le dernier rapport en date, publié en 2015, la reconnaissance des acquis de toutes les formes d'apprentissage semble être bien réelle dans une douzaine de systèmes d'enseignement supérieur, à savoir en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en France, en Ireland, au Luxembourg, en Norvège, au Pays-Bas, au Portugal, au Royaume-Uni ou encore en Suède (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 126). Dans ces pays, les pouvoirs publics ont mis en place des procédures, des lignes directrices ou une législation permettant aux candidats d'être admis dans un établissement d'enseignement supérieur (s'ils ne possèdent pas un titre requis) et d'être dispensés de tout ou d'une partie du programme (s'ils maîtrisent déjà différents éléments de son contenu). De plus, les autorités publiques de ces pays indiquent que la reconnaissance des acquis des apprentissages non formels et informels est une pratique couramment utilisée dans les établissements d'enseignement supérieur. A contrario, dans dix-sept autres systèmes d'enseignement supérieur analysés dans le rapport, les développements dans ce domaine n'en sont qu'à leurs prémices ou n'ont pas encore commencé (ibid.). Une vingtaine de systèmes se situent entre ces deux extrémités (ibid.).

Voici donc quelques éléments d'analyse pour la réflexion sur la "reconnaissance" ou la "validation" des acquis en Europe. Si les travaux comparatifs européens ne permettent sans doute pas de saisir les dispositions en place dans toute leur richesse et subtilité, elles peuvent représenter un point de départ pour une recherche comparative approfondie, portant sur des questions connexes ou complémentaires.

Références

Cavaco Carmen, « Reconnaissance et Validation des Acquis de l´Expérience. Les résultats (in)attendus », *Questions Vives*, vol 10, nº 20, 2013
https://questionsvives.revues.org/1383

Cedefop, 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Commission européenne, 2000. *Mémorandum de la Commission, du 30 octobre 2000, sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* [SEC(2000) 1832 final - Non publié au Journal officiel].

European Commission/Cedefop, ICF International, 2014. *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Executive summary.* http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87250.pdf.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat, 2006. *Classification of learning activities - Manual.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Perker, H., Ward, Ch., 1994. *Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail: rapport comparatif France/Royaume-Uni.* Berlin: Cedefop - European Centre for the Developmentof Vocational Training, 1994.

Mohammed MELYANI : Mohammed MELYANI : Maître de conférences HC HDR – Université de Picardie Jules Verne Amiens – Rédacteur en Chef de la revue Interstices.

André MOISAN : École Management et Société – Département DISST – Métiers du social Laboratoire LISE Cnam-CNRS. Pilote un projet européen Erasmus+ sur la Validation des 8 compétences clés européennes, une des voies majeures pour la reconnaissance des apprentissages informels et non formels.

Valider et certifier les compétences-clés européennes : Eure.K

Projet ERASMUS+ sous la responsabilité d'André Moisan

Le projet, piloté par le Cnam, vise à produire un Mémorandum européen pour la validation, la reconnaissance et la certification des 8 Compétences Clés Européennes. L'enjeu est la reconnaissance et le développement des acquis de tous les apprentissages, y compris informels et non-formels dans un cadre simple, explicite et reconnu, pour toute la population jeune et adulte qui aspire à être acteur de la société de connaissance, quelque soit son statut, son niveau de formation et son insertion dans l'emploi.

Le Sommet européen de Lisbonne de 2002 a défini les CCE considérées comme «essentielles pour l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance»:

1. Communication dans la langue maternelle;
2. Communication en langues étrangères;
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies;
4. Compétence numérique;
5. Apprendre à apprendre;
6. Compétences sociales et civiques;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise;
8. Sensibilité et expression culturelles.

La diffusion de ces compétences dites «transversales» achoppe sur la question de leur validation. Comment identifier, reconnaître et valider des compétences qui sont, le plus souvent, développées par des apprentissages non formels et informels? Et pourtant, l'expérience et les recherches montrent que la valorisation de ces apprentissages permet à des personnes en rupture avec les dispositifs de formation traditionnelle de transformer positivement leur rapport à la formation.

Eure.K s'engage ainsi à produire 5 rapports successifs, résultats des 5 étapes du projet:

1. Un état des lieux des pratiques de validation déjà existantes des 4 CCE, s'y référant explicitement ou s'y rapprochant. Dans le cas où ces pratiques se révèlent inexistantes ou non significatives, des expérimentations seront alors définies.
2. La conception de l'observation et de l'expérimentation par la définition d'un protocole commun. Il constituera l'ossature future de guides à l'intention des acteurs pour concevoir et opérationnaliser des dispositifs de validation. Ils seront amendés et enrichis par le retour des observations et expérimentations.
3. Le résultat d'études expérimentales par CCE. Ce protocole sera mis en œuvre pour chacune des 4 CCE par un groupe de travail spécifique.
4. Le résultat d'études expérimentales par champ d'acquisition : le travail, la vie sociale hors travail, la formation, la mobilité européenne (en alternance* avec la formation). Des groupes de travail spécifiques mettront également en œuvre le protocole défini préalablement.
   Un travail de synthèse croisera les résultats par CCE et par champ d'acquisition pour les intégrer dans une vision globale des 8 CCE.
5. Enfin, la production du Mémorandum pour la validation et la certification des CCE.

Eure.K organisera 5 journées nationales de dissémination pour présenter successivement ces résultats:

- à Paris, en Avril / Mai 2016
- à Lisbonne, en Septembre / Octobre 2016
- à Padoue, En Mai 2017
- à Rome, en Décembre 2017
- à Bruxelles, en Mars / Avril 2018

suivies d'une journée européenne de dissémination à Paris en Juin / Juillet 2018.

Elles associeront les institutions et acteurs du champ de l'emploi et de la formation, afin de définir avec eux les stratégies nationales / régionales à mettre en œuvre pour la

reconnaissance et la certification des CCE. L'ensemble de ces stratégies nationales sera présenté à des experts de pays européens non partenaires et des experts de l'UE à Bruxelles, pour élaborer le Mémorandum européen pour la validation, la reconnaissance et la certification des CCE qui sera présenté à une Conférence finale à Paris.

La proximité et la relative diversité des pays partenaires garantissent ce travail en profondeur. Le Cnam, en France, qui en assure le pilotage, représente un acteur de premier plan dans la formation tout au long de la vie et la validation des acquis d'expérience. La composition du consortium, en associant 5 établissements d'enseignement supérieur et 5 organismes de formation, rapproche ainsi tant le point de vue de la recherche que celui de l'ingénierie de formation et de l'expertise en évaluation et validation.

Régis ROUSSEL : Responsable « Europe » et « politiques régionales » chez Centre Inffo.

8. Conclusion

Le texte de la synthèse

Synthèse des rencontres CMA autour de la reconnaissance et de la méconnaissance des acquis des 17/18 mars 2016

Bernard Liétard

Remercions en premier lieu les intervenants bénévoles et l'ensemble des participants qui ont construit ensemble le succès de ces rencontres autour de la reconnaissance et de la méconnaissance des acquis. Une mention particulière est à faire à Anny Piau, initiatrice et pilote de cet événement, qui fut notre Égéries.

En synthèse, je voudrai vous faire partager les réflexions et questionnements que je retire des échanges de ces deux journées autour de la reconnaissance des acquis de l'expérience, cette **vieille idée neuve** comme l'a montré Pierre Landry lors de son introduction historique

On a pu prendre conscience en premier lieu de **la diversité** que recouvre le terme générique de « reconnaissance des acquis » : diversité des montages institutionnels, diversité des champs sociaux concernés et diversité des pratiques. « Reconnaissances des acquis » ne peut s'écrire qu'au pluriel.

Mais, au-delà de ces divergences, on peut **identifier une convergence existentielle** : toutes visent à placer la personne comme creuset central de ses apprentissages et à considérer, comme Gaston Pineau, que **vivre, c'est apprendre**. Chemin faisant et en conclusion, je rendrai compte de cette *basse continue*, qui constitue, le thème de base qui accompagne du début à la fin les mélodies de chacun. Ce *sostenuto* personnel est essentiel dès lors qu'on considère le mouvement de la « reconnaissance des acquis », ce qui réjouit le vieil humaniste mal repenti que je suis resté, comme une résurgence du paradigme qu'on aurait pu croire perdu de l'éducation permanente. Mais *sostenuto ma non troppo,* car il ne faudrait pas transférer trop commodément, ce qui est la tendance actuelle, sur la responsabilité individuelle des responsabilités collectives de moins en moins assumées.

Diversité des approches

L'Observatoire mondial de la RVA de l'UNESCO présenté par Guy Fortier, qu'on remercie au passage du parrainage de ces rencontres, au travers du recensement des derniers développements en cette matière, témoigne, si besoin était, de **la pluralité des approches et des modèles** qui se rangent sous la bannière de la reconnaissance et de la validation des acquis. Les échanges entre Guy Fortier, Pierre Landry et Patrick Werquin en rendent compte.

Ne cherchons pas toutefois de « modèle unique », ni ici ni ailleurs*:* ce qui réussit dans un contexte donné n'est pas transférable dans un autre, tant la réussite de ces approches et montages institutionnels est tributaire des systèmes éducatifs, socio-économiques, culturels et historiques où ils se développent.

On peut cependant noter, rejoignant le diagnostic fait par Danielle Colardyn en 1996 dans le cadre de L'OCDE, que tous les pays partagent trois problèmes toujours présents aujourd'hui: **la visibilité, la transférabilité et la portabilité**. Ce triple constat entraîne trois défis à relever, qui ont été largement évoqués lors de ces journées et notamment lors de la première matinée:

- comment, face à des pratiques et constructions sociales, qui ne peuvent être que complexes, les rendre lisibles et accessibles à tous, en particulier pour les usagers ?
- comment améliorer la transmission et la reconnaissance des compétences acquises, quelle qu'en soit l'origine, en dépassant notamment les cloisonnements institutionnels ? Pour reprendre les termes de Guy Fortier comment « abolir les barrières » et établir des passerelles ;
- comment garantir la validité sociale des qualifications acquises dans le cadre de la reconnaissance des acquis d'expérience ? Certes la « validité scientifique» des outils et des référentiels, réponse largement utilisée dans les pays anglo-saxons (décentralisation oblige), est nécessaire, mais elle ne s'avère pas suffisante pour garantir « la monnayabilité » des certifications acquises par cette voie: pour paraphraser le titre d'un récent article de Pierre Werquin, **sans reconnaissance sociale, la validation des acquis n'est rien.**

Diversité des champs sociaux concernés

Les ateliers du jeudi après-midi ont pu montrer que **ce mouvement concernait non seulement le système éducatif, mais d'autres champs sociaux dont notamment la gestion des ressources humaines, le développement territorial et l'orientation**. Nous partageons le point de vue de Patrick Werquin, quand il parle de «révolution à 180° ». Cela oblige les parties-prenantes de la démarche à « changer de lunettes », terme utilisé par Michel Feutrie, grand artisan en France du développement de la reconnaissance et de la validation des acquis.

Au niveau du système éducatif

Trois idées de bon sens président à cette conception personnalisée du processus formatif :

- on ne devrait pas être obligé de réapprendre des savoirs qu'on possède déjà ;

- on devrait donc moduler l'offre de formation en fonction des acquis des apprenants ;
- reconnaissant la diversité des sources de savoir, on devrait prendre en compte et « certifier », dès lors qu'on apporte la preuve de leur maîtrise, les compétences acquises hors tout système de formation.

Ces trois idées simples posent des problèmes complexes d'application au sein de « systèmes éducatifs », tant dans les formations initiales que continues, marqués par une tradition académique, présente, comme le note Patrick Werquin, dans la plupart des pays. Il souligne en outre que ce modèle d'éducation formelle ne constitue pas un terreau favorable pour le développement de la reconnaissance des acquis résultant de l'éducation non formelle et informelle, ces « acquis du clair-obscur »(Gaston Pineau), ces compétences qu'on n'apprend pas à l'école (Mohammed Melyani), ces « acquis buissonniers » pour reprendre mes propres termes.

Reconnaître et prendre en compte les acquis des preneurs de formation et leur diversité, c'est remettre en cause la transmission de savoirs préconstruits en dehors d'eux. C'est renoncer à la référence au théâtre classique et son unité de temps, de lieu et d'action pour jouer une pièce Pirandellienne (X apprenants en quête d'une formation personnalisée apportant des réponses à leurs besoins dans leur situation autour des trois temps proposés par Gaston Pineau (auto, hétero et écoformation).

Au niveau des systèmes de travail

Reconnaître les acquis des « opérateurs » et les « reconnaître » comme nous y Incite André de Peretti, c'est rompre avec le modèle impersonnel de « l'Organisation Scientifique du Travail » pour **adopter le « modèle de la compétence »** tel que défini par Philippe Zarifian qui donne une place essentielle à la personnalisation et à la « reconnaissance des acquis de l'expérience. C'est **prôner le développement d'une « organisation apprenante »**, qui non seulement, responsabilité sociale oblige, qualifie ses membres, mais sait évoluer en fonction de leurs compétences. En complément de la dimension individuelle souvent privilégiée, l'étude réalisée par Isabelle Cartier pour les GARFE et les expériences de validation des acquis présentées par Jean-Pierre Cléve montrent, si besoin était, l'importance des démarches collectives, thème repris par Régis Roussel.

La dimension territoriale

On peut formuler toutes les recommandations qu'on veut au niveau de l'Unesco, de l'OCDE ou de l'Europe, on peut légiférer, ce qui se réalisera passera toujours par ce que les acteurs en feront. Dans le monde multipolaire qui est le nôtre, le niveau local constitue un lieu privilégié de réalisation : les riches échanges de l'atelier en ont témoigné. Il en est ressorti notamment la nécessité de développer, au-delà d'un partenariat institutionnel trop souvent concurrent, **une coopération constructive.** On rejoint ici le concept **d'ingénierie concourante,** développé par Guy Le Boterf, à savoir une co-construction progressive par l'ensemble des parties prenantes au fur et à mesure de l'avancement des projets.

Quant à l'orientation

Qu'il s'agisse des usagers du système éducatif qui constitueront leur « folio » dont Jean Pierre Bellier a annoncé la généralisation après la réussite de l'expérimentation des « livrets d'expérience », des demandeurs d'emploi de Pôle Emploi (Sylvie Boursier), des femmes à Retravailler (Françoise Fillon), , des handicapés du réseau Différent et

Compétent (Pierrot Amoureux), …la reconnaissance des acquis de leur expérience est incontournable pour donner un sens à leur orientation. Cela suppose toutefois que l'accompagnement et le conseil donné quant à leur évolution professionnelle, mais aussi sociale et personnelle s'inscrivent dans le cadre d'une « orientation prévenante » pour reprendre le concept **d**éveloppé par Francis Danvers.

On, rejoint ici les analyses de Jean Guichard quand il considère que la finalité principale du conseil en orientation est de permettre aux « s'orientant » de *« se (ré)instituer en tant que personne ».* Avec cette finalité, **l'orientation n'est donc plus seulement scolaire et professionnelle, elle devient éducative et existentielle.**

De la nécessité de lire nos pratiques

Le moment d'échanges réciproques orchestré par Claire Heber-Suffrin a témoigné de la multiplicité des pratiques recourant à la « reconnaissance des acquis ». La « grille d'analyse des modalités, processus et effets de reconnaissance » présentée propose de les situer entre l'institué et l'instituant, les personnes singulières et les collectifs. Permettant, comme le préconise Edgar Morin, de *« distinguer sans séparer ; de relier sans confondre »,* elle constitue un instrument précieux pour, comme y incitait Marcel Lesne, fondateur de la chaire de formation des adultes, **« lire ses propres pratiques »,** condition sine qua non pour être un « praticien réflexif ». Son utilisation permet aussi d'être plus au clair sur la réalité de ce qu'on joue. Le questionnement éthique, auquel nous convie François Taddei, passe nécessairement par l'explicitation de son cadre de référence et la prise de conscience de ce qu'on fait réellement.

Reconnaissance et méconnaissance des acquis, une dialectique subtile

« Si vous doutez de l'utilité de l'éducation, essayez l'ignorance ». Par analogie avec cette phrase célèbre, on peut affirmer que si on ignore les acquis de l'expérience, la formation et la gestion des ressources humaines est impossible.

Comme a pu le développer Jean Pierre Boutinet, la « reconnaissance » se joue entre les individus et les organisations. On rejoint ici l'importance des « regards croisés » évoqués par François Taddei. Les catégories d'analyse de l'identité par Claude Dubar dans son ouvrage sur la socialisation constituent une grille de lecture de ces interactions, de leurs enjeux identitaires et des transactions qui en résultent. Pour cet auteur, ***« l'espace de reconnaissance des identités est inséparable des espaces de légitimation des savoirs et compétences associés aux identités****. La transaction objective entre les individus et les institutions est d'abord celle qui s'organise autour de la reconnaissance et de la non-reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi ».*

C'est dire l'importance cruciale de la reconnaissance des acquis dans la construction identitaire de chacun.et de sa fonction **d'alternateur, producteur d'une identité** pour reprendre les termes de Jean Pierre Boutinet.

Concrètement, la référence au modèle des fenêtres de Johari, proposé par Joseph Luft et Harrington Ingam, fournit un cadre pertinent pour comprendre et améliorer la conscience individuelle de ce qui se joue dans le rapport entre moi et les autres

Dans la ZONE PUBLIQUE, ce que je me reconnais comme acquis est aussi reconnu par

les autres. Pour reprendre les catégories d'analyse de l'identité de Claude Dubar, il y a concordance entre identité pour soi et identité pour autrui, entre la représentation que j'ai de moi et ce que les autres m'attribuent.

Il n'en est pas de même dans la ZONE CACHEE (volontairement ou non) pour des acquis reconnus seulement de moi, mais que les autres ne reconnaissent pas et dans la ZONE AVEUGLE reconnus seulement des autres et ignorés par moi.

Quelques exemples relatés dans ce colloque illustreront la complexité et les enjeux de cette recherche identitaire sous-jacente, commune à tous ceux qui s'engagent dans une démarche de reconnaissance de leurs acquis.

En permettant d'obtenir une certification officielle (diplôme ou qualification), la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) constitue une première réponse. Mai**s** on a pu voir que cette démarche ne se réduisait pas à un simple avatar de la délivrance des diplômes. À titre d'illustration, les « paroles d'apprenants » recueillies en 2015 par l'Association pour la Promotion du label APP (APapp) témoigne de la diversité des finalités poursuivies : *réussir sa mise à niveau, nouvel élan, nouveau départ, reprendre le contrôle de sa vie, s'émanciper, une revanche sur la vie, faire de ses rêves des ambitions.*

Dans la ZONE AVEUGLE, la reconnaissance par les autres de savoirs et compétences qu'on ignorait détenir peut constituer une source de valorisation. Si, comme a pu le dire Claire Héber Suffrin, « reconnaissance » rime avec admiration, on a toujours plaisir à prendre conscience de ce que les autres trouvent admirable en nous. Ce ne sont pas les « échangistes » (au bon sens du terme) des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs » qui diront le contraire ! A contrario, cette zone, parfois dénommée ZONE DE LA MAUVAISE HALEINE, vous renvoie une image de moi négative ou atteste de l'absence, ou de l'insuffisante maîtrise, de savoirs er de compétences que je croyais détenir. Cette prise de conscience est également source de progrès dans la mesure où on peut rechercher des moyens pour réduire ce décalage et nous améliorer.

La reconnaissance de la valeur des acquis d'expérience de tous ceux qui pouvaient être considérés (et donc se considérer) comme ignorants et par conséquent condamnés légitimement à être exclus, constitue **un vecteur précieux de « remédiation sociale »**. Les handicapés du réseau Différent et Compétent animé par Pierrot Amoureux, les OS du plan OPTIMUM Renault piloté par Claude Villereau qui ont identifié des savoirs au travers notamment de la constitution de leur portfolio, les adultes non scolarisés portugais, dont a parlé Carmen Cavaco, qui ont découvert qu'ils étaient porteurs de savoirs et de compétences de vie résultant d'un processus d'apprentissages expérientiels tout au long de leur vie hors de la formation formelle, les analphabètes dont nous a entretenus Hugues Lenoir, les consultantes de Retravailler et plus largement les femmes en recherche d'une insertion égalitaire pour laquelle milite Françoise Fillon, le blanchiment des acquis des bénévoles que prône Bénédicte Halba… autant d'exemples de personnes qui, en prenant conscience, grâce aux regards des autres de leurs savoirs et de leur valeur, ont pu trouver une insertion professionnelle et sociale valorisante et la « force de vivre »

Au-delà des divergences, des convergences

La première d'entre elles est l'hypothèse que la « reconnaissance des acquis » constitue, ce qui est reconnu en France depuis la loi de 2002, une voie éducative originale à part entière,. Pour caractériser cette spécificité, j'ai pu employer la référence à l'*umami.* C'est

au Pr Kikunae Ikeda qu'on doit en 1908 ce concept pour désigner, caractéristique notamment de la cuisine japonaise et du bouillon d'algues, un cinquième goût distinct des saveurs traditionnelles (sucré, salé, acide et amer). Tout comme l'*umami* (goût qui n'est pas que « savoureux » en lui-même, mais qui améliore, en combinaison avec les autres goûts, la saveur des plats), la « reconnaissance des acquis » est complémentaire des formes traditionnelles de formation et de gestion des ressources humaines et génératrice de nouvelles stratégies éducatives.

Dans la ligne de la « *re-connaissance* » prônée par André de Peretti, il y aussi des **convergences existentielles** dans la mesure où l'essentiel se joue au niveau des personnes s'engageant dans une démarche**,**

En s'appuyant sur la formalisation de savoirs issus de l'expérience, qu'il ignorait parfois détenir, celui qui s'engage dans une démarche de reconnaissance de ses acquis est amené à « penser son expérience » pour reprendre la formule de JacK Mezirow : le fait même de la parler, de la mettre en forme pour soi et pour les autres, constitue en effet **un processus d'autoformation émancipatrice,** individuelle et collective, chère à Pierre Landry. Ce travail sur soi, qui gagne beaucoup à être accompagné de manière appropriée, libère par ailleurs sa capacité créative, développe son pouvoir d'agir et contribue à la construction de son identité. Concrètement, pour paraphraser Jacques Aubret, elle leur permet de « mieux se reconnaître pour mieux se faire reconnaître ». Dans un contexte qui le rend responsable de ses réussites comme de ses échecs, la reconnaissance de ses acquis devient essentielle à l'individu pour sécuriser son parcours et gérer son évolution professionnelle et personnelle et des transitions, dont Jean Pierre Boutinet a montré la complexité.

On rejoint ainsi les idéaux de l'éducation permanente tels qu'ils avaient pu être rêvés dans les années soixante par des pionniers comme Bertrand Schwartz ou Joffre Dumazedier et autres partisans du développement d'une éducation tout au long de la vie dans une société éducative. Ce mouvement s'inscrit aussi dans la ligne de « l'éducation populaire ». La « reconnaissance des acquis » occupe en effet une place privilégiée parmi les pratiques éducatives et culturelles visant à l'émancipation des individus et augmentant leur pouvoir démocratique d'agir pour reprendre la thèse de Christian Maurel.

Certes, encore aujourd'hui, le développement de la « reconnaissance des acquis » relève, notamment en France, du militantisme de mutins, de mutants, de maquisards œuvrant dans le maquis des acquis. Mais on peut espérer qu'en ayant l'audace de ne pas penser que c'est impossible tant qu'on n'a pas tenté de le faire, les militants de cette voie éducative à part entière, », contribueront à réussir cette « mission impossible », ce pari qui vise la promotion de l'humain dans chaque homme considéré comme unique, social et en permanence perfectible.

Certains penseront peut-être que cette finalité, fil rouge de ces journées, est utopique. On leur répondra, comme Françoise Fillon, que « l'utopie, il en faut beaucoup parce que cela réduit à la cuisson ».

Les Intervenants

Pierrot AMOUREUX - Comme de nombreux acteurs des territoires, influencés par les courants de l'éducation populaire, son parcours est fait d'ouvertures. Ouvrier en Menuiserie pendant 5 ans puis une quinzaine d'années dans un cabinet d'architecture et depuis 25 ans dans la formation. Membre du collectif ARL, président d'une association d'insertion par l'activité économique... Depuis 2002 impliqué sur le dispositif « Différent & Compétent », il en est le responsable pédagogique. Marié, 3 enfants, 5 petits enfants. Il se présente comme un chercheur du quotidien, contribuant par les expériences de terrain à des pratiques réflexives et collectives interpellant les Hommes et les organisations..."Chacun sait réussir quelque chose..."

DANIELE BAROIS - Conseillère technique et pédagogique d'Éducation Populaire et de jeunesse au sein du Ministère de la Jeunesse des Sports et des loisirs de 1981 à 2010. Membre du groupe National de recherche en VAE initié par Alex Lainé au sein de ce Ministère, suivi par le CNAM (J .M. Barbier). Formatrice en CREPS chargée des formations préparatoires aux Diplômes d'Etat d'animateurs. Formatrice pour les accompagnateurs et membres de jurys VAE pour les diplômes du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Responsable pédagogique d'un D.U. « accompagnement en formation » et d'une licence professionnelle « préparation aux métiers de la formation, de l'accompagnement et de l'insertion » à l'Université de La Réunion (2007, 2008, 2009). Aide à la mise en place du service VAE au SUFP de la Réunion (outils, services informations et accueil, accompagnement, jurys). Edition d'un ouvrage pédagogique : « Le mémoire des acquis : faire de son expérience un savoir »

Jean-Pierre BELIER - inspecteur général de l'éducation nationale, JPB a occupé - et occupe encore - une fonction de chargé de mission auprès des trois ministres de l'éducation nationale qui se sont succédé depuis 2012. Il a actuellement en responsabilité la création du nouveau corps de psychologues de l'éducation que les auteurs éponymes du plan "Langevin Wallon ' appelaient de leurs vœux... dès 1946. Psychologue scolaire de formation et psychologue du travail de conviction, il a participé dès 1988 à l'aventure de la création du dispositif des bilans de compétences, d'abord sur le terrain, puis au sein du cabinet de Jean-Pierre SOISSON, ministre du travail de l'emploi et de la formation professionnelle et enfin dans l'administration où il a succédé à Bernard LIETARD. Après un passage au BIT en tant qu'expert des politiques dites de "competency-based approach", il a réintégré l'éducation nationale comme inspecteur de l'orientation et a participé aux côtés de Claude ALLEGRE puis de Jack LANG à la mise en place du programme de professionnalisation des emplois-jeunes à l'éducation nationale. Détaché en 2002 pour 6 années dans une collectivité territoriale où il a exercé les fonctions de directeur général adjoint, il a notamment été en responsabilité des politiques d'éducation, de formation et d'enseignement supérieur avant de rejoindre l'inspection générale en 2008 où, jusqu'en 2012, il s'est occupé d'accompagner le déploiement d'une politique de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire.

Sylvie BOURSIER - Chargée de mission à la Direction Sécurisation des Parcours Professionnels à la Direction Générale de Pole-Emploi. Responsable du sujet VAE à la DGEFP de 2002 à 2010.

Jean-Louis CANTONNET - Dirigeant de DELPICOM, conseil & formation, Management, RH et commercial. Avec DELPICOM, il est au cœur de l'humain et au service du développement. Le développement pour faire vivre l'humain pour oublier les antagonismes entre univers marchand et social, pour identifier les savoirs faire experts et les points de convergence, pour imaginer les symbioses et synergies porteuses de développement et construire les passerelles nécessaires aux fabrications d'actions communes dans le respect de la culture de chacun. Passer d une logique de rivalité à une logique de coopération en recourant notamment à la ludo-pédagogie. Depuis 2014, DELPICOM et son équipe est le partenaire principal d'un organisme de Branche (Automobile) dans le cadre de son action d'audit et d'accompagnement GPEC auprès des PE et

des TPE du secteur. L'identification des compétences est au cœur de cette action.

Isabelle CARTIER - Elle intervient depuis 18 ans dans le domaine de la formation professionnelle, alternativement côté employeur et côté organisme de formation. Elle développe aujourd'hui une activité de conseil et d'ingénierie de formation, et est spécialiste de la VAE. Elle s'intéresse à tout ce qui a trait au développement, à la capitalisation et à la valorisation des compétences au bénéfice de l'employabilité des individus et de la performance des organisations. À ce titre, elle appréhende la VAE comme levier de transition, d'évolution et de sécurisation professionnelle individuelle, mais également comme outil de Gestion des Ressources Humaines et de GPEC lorsqu'elle fait l'objet d'une démarche collective à l'initiative de l'entreprise. Depuis 2012, elle a accompagné plus d'une cinquantaine de candidats, en individuel et en collectif, sur des certifications de niveau V à l, toutes filières Métier. Elle est notamment l'auteure de l'étude publiée par le GARF en juin 2015 « Les démarches collectives de VAE : territoire, enjeux, pratiques et clés de réussite ».

Carmen CAVACO - Elle a un Doctorat en Sciences de l'Éducation/Formation des Adultes. Travail comme Professeure-Chercheure, depuis 1999 à l'Universidade de Lisboa, dans la Chaire Formation des Adultes. Donne de cours et fait des recherches sur la formation expérientielle, sur les politiques publiques d'éducation et formation des adultes et sur la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience.

Jean-Pierre CLEVE - Expert dans le domaine de l'enseignement et de la formation, il a consacrée sa carrière pendant 25 ans à la direction d'écoles et de centres de formation, et à la création de filières d'enseignement supérieur, en région Bourgogne. Il exerce ensuite, pendant 15 années, des fonctions de direction transversale valorisant ses compétences d'ingénierie et de développement, à la CCI de Versailles Val d'Oise/ Yvelines. Il est actuellement consultant indépendant (consulting.cleve.fr). Il a mis en œuvre des dispositifs de VAE (validation des acquis de l'expérience) au profit de grands groupes, en utilisant l'accompagnement collectif. Il a représenté les CCI d'Ile de France, à la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) ;

Il participe à de nombreuses actions concernant l'insertion des publics en difficulté, en particulier au sein des écoles de la 2° chance. Il est engagé dans l'accompagnement des créateurs d'entreprises à vocation sociale et solidaire.

Bruno Cuvillier - Il a travaillé pendant 20 ans dans le champ de l'orientation, l'insertion et avec des adultes en reprise d'études. Il a exercé pendant 9 ans les fonctions de conseiller en validation des acquis de l'expérience au sein du CNAM. Il est actuellement Maître de conférences en Psychologie du Travail et réfèrent VAE au sein de l'Institut de psychologie de Lyon 2. Dans le cadre de ses fonctions d'enseignant chercheur, il intervient dans un régime d'étude destiné à des adultes souhaitant se former à la psychologie, appelé FPP (Formation à Partir de la Pratique). Ce dispositif, créé il y a plus de 35 ans, présente quelques similitudes avec la VAE. Outre, ses tâches d'enseignement et de recherche, il continue à accompagner des candidats souhaitant s'engager dans la VAE sur les diplômes en psychologie. Il a également assuré la présidence de jurys (2011-2014) pour les diplômes du secteur social (DEES, DEME, DE ET)

Francis DANVERS - Professeur émérite des universités (2016). Conférencier et Consultant international ; Direction du Master 2 Pro « Éducation, Santé sociale, et Prévention » (ESSP) [2009-2015]. Création et direction du Master 2 Pro « Conseil en développement des compétences et en valorisation des acquis » (CDVA : 2000-2011). Directeur adjoint de la revue l'Orientation scolaire et professionnelle, INETOP-CNAM Paris. Membre honoraire de la Conférence des directeurs et responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle dans les universités [Directeur du SCUIO-IP, L3 2000-2009]. Vice-président de l'Université Populaire de Lille (UPL) et Président de l'Association « Apprendre & S'orienter » (AESO) à Montpellier (site : www.apprendreetsorienter.org) ; Projet en cours : concourir à la mise en œuvre d'une fondation abritée sous égide de la Fondation de France (Paris) sur le thème : « Bien vieillir ensemble ». Ouvrage (sous presse) - S'orienter dans la vie : un pari éducatif ? Dictionnaire de

sciences humaines et sociales. Tome 3. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

André DE PERETTI - Né au début du XX siècle, le 7 mai 1916 à Rabat (Maroc) au milieu de la première guerre mondiale, André de Peretti n'a pas fini, au XXIe siècle, de nous surprendre. Ingénieur en chef honoraire des manufactures de l'État, directeur honoraire de programmes à l'Institut national de recherches pédagogiques, ancien président de la commission ministérielle sur la formation des personnels de l'Éducation nationale. Il fut le responsable du rapport ministériel sur la formation des enseignants en 1982 qui donna naissance aux MAFPEN puis plus tard aux IUFM. Il est un pédagogue, une personnalité politique, un psychosociologue et un écrivain français, ses travaux portent sur l'éducation et la formation, l'innovation et la créativité, l'organisation apprenante et le développement. Auteur de nombreux ouvrages scientifiques, pédagogiques et littéraires. Il continue de transmettre son optimisme contagieux avec humour et mots choisis, tant aux générations ayant suivi la sienne qu'aux jeunes d'aujourd'hui, à qui il propose de surfer avec ruse sur la complexité du monde.

« La double hélice des civilisations - le parti pris de l'optimisme » - André De Péretti - Chronique sociale - Février 2015

« André DePéretti - Pédagogue d'exception » sous la direction de Martine Lani- Bayle - L'Harmattan, collection Histoire de Vie et Formation - 2016

Esther DUBOIS - Un parcours de formation-recherche-action centré sur la mobilité, le territoire, l'éducation et la formation, la complexité et la systémique. Elle convoque une pensée qui relie l'action, l'apprentissage par le vécu, (techniques, formels, informels). Urbaniste qualifiée par L'OPQU (Office Professionnel de Qualification des Urbanistes), consultante formatrice et Coach, sa démarche est une vision du management inspirée de son expérience via I 'exploration des sensibles, la beauté, la géopoétique. Pendant plus de 30 ans elle occupe des postes de direction transversale au sein des collectivités publiques. Elle a créé des ateliers « beauté des territoires, des hommes et des entreprises ». Actuellement : Chef de projet "territoires apprenants" au Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie, chargée de la réponse à l'appel à projet « Programme Investissement d'Avenir (P.I.A) ». Enseignante à l'École des Ingénieurs de la Ville de Paris (E.I.V.P) dans le cadre de la formation continue. Présidente fondatrice de l'association Complex'Cité, la complexité appliquée au territoire; et Vice-présidente de l'AFSCET (Association Française de la Science des Systèmes). Membre du club éco mobilité France Chine, piloté par le MDDE, contribution au Forum THNS «formation, gouvernance et expérimentations dans les territoires, métropole du Grand Paris» à l'École des Ingénieurs de la Ville de Paris. Contribution a des programmes de recherche et d'innovation depuis 2008 notamment l'AFNOR, au CEA (G.T.R) de l'institut pour la maîtrise des risques, groupe de travail intitulé "Ecoles/Fabrique de la Mobilité" lancé par l'ADEME. Elle réalise entre juin 2014 et janvier 2015, une enquête sur la mobilité globale et le Grand Paris en comparaison avec les grandes Métropoles quant à la formation et la ville de demain pour l'École des Ingénieurs de la Ville de Paris et a organisé en 2015 un séminaire de restitution et un débat sur la mobilité universelle. Elle a publié différents articles sur la gouvernance des systèmes territoriaux et sur la mobilité.

Pierre Julien DUBOST - Président d'Honneur du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA) ; Consultant de l'UNESCO ; Administrateur honoraire de RIVES (réseau de valorisation de l'enseignement supérieur) ; Spécialiste de l'approche systémique de la fonction éducative mettant en valeur l'importance du rôle de l'apprenant comme sujet de l'action de se former.

Olivier FARON - Professeur des universités, est administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), expert européen auprès de l'European Research Council (depuis 2008) et docteur Honoris causa de l'Université d'Ottawa (2012). Ancien président de la Société de démographie historique, il a notamment été membre des conseils d'administration du Muséum national d'histoire naturelle (MNHN) et de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) ainsi que vice-président du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur Université de Lyon.

Françoise FILLON - Elle a débuté sa carrière en 1981 dans un Service Universitaire de Formation Professionnelle Continue ; le constat de l'absence d'accompagnement du choix de formation l'amène à participer à la création d'un Service de Conseil à l'accès au dispositif Académique de Formation continue de l'Académie de Bordeaux, qu'elle a ensuite dirigé. C'est au titre de cette fonction qu'elle cofonde, puis dirige le Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences de la Gironde de 1988 à 1998. Dans ce contexte elle va activement participer à la réflexion technique et stratégique du Réseau National. Elle devient ensuite Déléguée Générale de l'Union Nationale de l'Association Retravailler, fonction qu'elle occupe pendant 15 ans et dans laquelle elle approfondit la problématique de l'accès au travail des femmes. Elle assure depuis des missions de conseil en Egalité Professionnelle entre les femmes et les hommes de façon indépendante.

Guy FORTIER - Il œuvre présentement à titre de spécialiste principal de programme à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) de Hambourg dans le cadre des opérations de l'Observatoire mondial de la reconnaissance, de la validation et de l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Il travaille également depuis quelques années à titre d'expert technique dans les domaines de la gestion de l'éducation, du cyber apprentissage et de la reconnaissance des compétences auprès d'organisations basées au Québec ou à l'étranger. Il a été vice-président de l'Association canadienne de reconnaissance des acquis (CAPLA) de 2008 à 2015. Au cours de sa carrière, il a dirigé le Centre collégial montréalais de reconnaissance des acquis et des compétences (Compétences Montréal) et occupé des fonctions de conseiller-cadre au Ministère de l'Éducation du Québec en contribuant à la coordination des actions ministérielles en reconnaissance des acquis et des compétences. Il a été directeur de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle durant de nombreuses années. Détenteur d'une maîtrise en andragogie et d'un diplôme de deuxième cycle en administration publique de l'École nationale d'administration publique, il a enseigné à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke dans les domaines de la formation, de l'animation et de la créativité. Guy Fortier a toujours été reconnu pour sa grande implication dans les dossiers visant l'essor de la formation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Bénédicte HALBA - Docteure en Sciences économiques, elle est la présidente fondatrice de l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (iriv). Elle a été chargée de mission au Ministère de la Jeunesse et des Sports (1991-1994), experte auprès du Conseil de l'Europe aux Ateliers Impact économique du sport et Volontariat/bénévolat (1992-1994). Elle a consacré sa thèse de doctorat à l'économie du sport en Europe (Université Paris I Panthéon Sorbonne, 1996). Elle crée en 1997 L'IRIV dont elle dirige les études, la formation par le biais d'IRIV conseil ainsi que le développement des sites Internet (www.iriv.net, www.iriv-vaeb.net,www.iriv-migrations.net,www.iriv-publications.net) et de la revue électronique les rives de l'IRIV (www.benevolat.net) . Le projet pilote Leonardo da Vinci, qu'elle a initié et dirigé dans 7 pays, VAEB pour un projet professionnel, a été primé en 2006, à Helsinki, comme l'un des 10 meilleurs projets européens contribuant au processus de Copenhague. Le projet pionnier Migrapass (2010-2012) qu'elle a initié avec une association française dans 5 pays européens a permis la création du Club mensuel pour l'insertion professionnelle de publics migrants qu'elle anime à la Cité des Métiers de Paris depuis 2012. Le projet Réussir à l'école grâce au bénévolat - SAS (2012-2014) qu'elle a initié avec une Université anglaise dans 6 pays européens a permis de proposer une action d'initiation au bénévolat auprès de jeunes de Massy avec le Collège Biaise Pascal depuis 2013. Elle enseigne à l'Université depuis 2000 en France et en Europe. Elle a été administratrice du CICOS (2007- 2011) et de L'ASSFAM (2011-2014). Elle est membre du comité scientifique de la fondation suisse ECAP (http://www.ecap.ch) et trésorière de l'association FISPE-Français pour l'Insertion sociale et professionnelle en Europe (http://fispe-france.blogspot.fr/) depuis 2015.

Daniela KOCANOVA - Elle est chargée d'études et d'analyses au sein du réseau Eurydice de la Commission européenne depuis huit ans. Ce réseau de 38 pays fournit de l'information sur les

systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. Daniela participe, en particulier, aux analyses qui portent sur la formation des adultes et sur l'enseignement supérieur. Dans le cadre de ses missions, elle a mené plusieurs investigations sur les politiques en matière de reconnaissance des acquis, par exemple, dans le cadre du suivi du Processus de Bologne. Elle prépare également une thèse de doctorat portant sur la reconnaissance des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur.

Yann LANDREAU - Il dirige FLY2 CONSEIL, et centre ses activités sur :

- Accompagnement Professionnel Personnalisé (APP) ou coaching, à partir d'une approche socio-analytique ;

- Accompagnement Professionnel d'Équipe (APE), centré sur la cohésion des équipes qui permet de mieux se comprendre par une meilleure connaissance de soi et des autres ;

- Conseil et Formation Démarches Compétences : mise en place des processus Ressources Humaines et formation aux outils et processus RH classiques ;

- Accompagnement du Changement dans les Organisations par le développement d'une vision commune et partagée.

Olivier LAS VERGNAS - Il est professeur à l'Université de Lille - Sciences et technologies où il dirige le Département des sciences de l'éducation et de la formation des adultes. Il anime le pôle FILS (Formation, Insertion, Langues et Sciences) au sein de l'équipe de recherche CIREL - Trigone (EA 4354). Il est aussi directeur de recherches au sein de l'équipe « apprenance et formation des adultes » à l'Université de Paris Ouest -Nanterre -La Défense (CREF - EA 1589). Il travaille sur les effets a posteriori de la catégorisation scolaire en « scientifique » ou non ainsi que sur sa transgression, en particulier dans le cadre de collaborations entre profanes et chercheurs académiques, comme c'est le cas avec les pratiques amateurs, l'épidémiologie populaire ou les pratiques réflexives en santé. Il a aussi exploré ce champ en tant que spécialiste de l'analyse des données et astrophysicien. Il est président de l'association française d'astronomie, romancier et créateur des Cités des métiers et de la Cité de la Santé à La Villette-Universcience à Paris (Président d'honneur du réseau international des Cites des métiers)."

Hugues LENOIR - Enseignant-chercheur à l'université Paris-Ouest, chercheur au LISEC-Lorraine (EA 2310) membre du conseil d'administration de la FCU (Formation continue universitaire) et du conseil scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme), ancien directeur du centre d'éducation permanente (CEP) de Paris X, responsable de la Licence professionnelle de formation de formateur de son université. Il a produit de nombreux travaux sur l'éducation des adultes, l'autogestion pédagogique, l'éthique en formation, l'ingénierie... Il s'intéresse depuis fort longtemps à la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'enseignement supérieur et au près d'adultes en situations d'illettrisme, thèmes sur lesquels il a aussi publié. Son site : http://www.hugueslenoir.fr

Anne MASSIP ZILHARDT - Elle est titulaire d'un DESS en Droit et d'un Master en Ingénierie de la formation, antérieurement directrice de formation. Elle est responsable d'un pôle chargé d'accompagner les politiques publiques sur la formation professionnelle auprès des réseaux, des acteurs et des territoires au sein d'un CARIF-OREF et tout particulièrement sur la VAE, avec les Points relais conseil, la professionnalisation des acteurs et le suivi d'expérimentations sur les territoires.

Mohammed MELYANI - Maître de Conférences HDR (70ème section), HC. Co-directeur, et rédacteur en Chef de la revue « INTERSTICES», Paris, Harmattan. Directeur d'une collection chez L'Harmattan «Cultures, éducations et patrimoines». Responsable du Master 2 : «Planification et gestion des projets et politiques d'éducation : approches internationales», Établissement actuel : Université de Picardie Jules Verne, Amiens.

« Les résultats de mes activités de recherches constituent une expérience de production d'un savoir spécifique. Ce qui caractérise mon développement de chercheur peut être thématisé

comme le milieu entre ce qui constitue, d'un côté, le sujet et les objets de mes travaux durant ma carrière d'enseignant-chercheur, qui se tient (en grande partie) dans la connaissance de soi et, de l'autre, mon expérience et existence dynamique au sein de groupes et de collectifs de recherche ».

André MOISAN - Il est maître de conférences en sociologie dans l'équipe « Métiers du social » du Département DISST de l'École Management & Société et membre du Lise. Ses thèmes de recherche actuel sont centrées sur :

1/Les nouvelles formes d'intervention sociale au niveau du territoire :

-La médiation sociale, comme activité émergente des métiers de la Ville. Professionnalisation, innovation articulant tranquillité publique et questions sociales, partenariat.

-Le réseau A.P.P. (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) comme réponse de proximité au « non-accès » aux droits de la formation.

2/ La sociologie de « l'autoformation ». Elle est considérée ici comme un des phénomènes majeurs de notre nouvelle modernité, croisant à la fois : l'individualisation ; l'enjeu des savoirs et des connaissances ; la sollicitation et le développement de capacités réflexives dans une « société biographique » ; et enfin le développement des formes individualisées de formation. Les convergences avec les notions d'« empowerment » ou de « capacités d'agir » (A. Sen) sont mises à l'étude.

André Moisan est par ailleurs membre fondateur du Graf (Groupe de Recherche sur l'Autoformation), président du CNOS-APP (Conseil national d'orientation et de suivi des APP), impliqué dans la médiation sociale en tant qu'expert intervenant auprès des réseaux professionnels sous la forme d'études, de formalisation de « bonnes pratiques » et de conception de formation au CNAM.

Philippe PIETERS - Développement des compétences Groupe (DCG) Responsable du Campus de l'UGR - Université Groupe RATP - Centre de formation transversal du groupe RATP.

Régis ROUSSEL - Spécialiste du système français de Formation et d'Orientation Professionnelles, Régis ROUSSEL est actuellement Responsable de la Mission Régions-Europe-International de Centre Inffo, centre national de développement de l'information sur la formation permanente, organisme placé sous l'égide du Ministère en charge de la formation professionnelle. A ce titre, il est le représentant national et le coordinateur de la partie française du Réseau européen ReferNet - auprès du Cedefop et de la Commission européenne, et membre du réseau européen Euroguidance - Politique et pratiques de l'orientation et de la mobilité européenne en formation. Sur un autre aspect, il assure la relation avec les Conseils régionaux français, et participe au suivi des politiques régionales en matière de formation continue et d'apprentissage.

Gilles SCHILDKNECHT - Directeur délégué, CNAM Développement. Ancien Responsable de la Mission emplois-jeunes et Chef de la mission Validation des Acquis de l'Expérience au Ministère de l'Éducation nationale. Membre de la commission laïcité de l'ex Haut Conseil à l'Intégration. Membre du bureau du CMA. Chercheur associé au Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Professionnel des domaines des organisations et de la formation professionnelle.

Travaille sur les questions du sens des politiques de formation, les qualifications et les compétences.

Pierre Éric SUTTER - Conseil en qualité de vie au travail et en optimisation de la performance sociale. Co-auteur de "Évitez le stress de vos salariés", Eyrolles 2009. Auteur de "S'épanouir au travail, c'est possible ! Ellipses, 2010 et du livre blanc sur la performance sociale, 2013 qui s'est appuyé sur 3 ans de recherche et 4 ans d'analyse de données via l'Observatoire de la vie au travail. A paraître en 2017 : Prévenir la santé mentale au travail aux éditions Gereso. Psychothérapeute spécialisé dans le traitement du burn-out (sortie du livre "Travailler sans s'épuiser" aux éditions Eyrolles prévu pour mai 2016). Consultant en bilan de compétences, co-

auteur du livre "Gestion des compétences, la grande illusion",de Boeck, 2008. Enseignant à l'Ecole de Psychologues Praticiens.

François TADDEI - Polytechnicien, ingénieur en chef des Ponts, des Eaux et Forêts et docteur en génétique moléculaire et cellulaire. Fondateur du Centre de Recherches Interdisciplinaires, il est membre du Comité STRANES, membre du Conseil Scientifique de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du Ministère de l'éducation nationale et titulaire de la Chaire Unesco « Sciences de l'apprendre ».

Patrick WERQUIN - Il est professeur en économie de l'éducation au CNAM (INETOP, Paris), et consultant international indépendant basé à Saint- Sulpice-sur-Lèze. Il a été maître de conférences à l'EHESS (1989-92), chargé de recherche au CEREQ (1992-99), économiste principal à l'OCDE (1999- 2010) puis à l'Unesco (2011) ; et a enseigné depuis 1986 à l'EHESS, aux universités d'Aix-Marseille, de Neuchâtel et de Toulon. Il travaille et publie sur les apprentissages tout au long de la vie ; en particulier sur les systèmes et cadres des certifications [professionnelles], la littératie des adultes, la formation technique et professionnelle, l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, la validation et la reconnaissance des acquis d'apprentissages non-formels et informels (ou VAE), la qualité dans l'enseignement supérieur, notamment en Afrique, en Amérique latine, dans la Caraïbe, en Europe et dans les pays MENA.

---

[i] Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006065133

[ii] http://www.senat.fr/application-des-lois/a91922612.html

[iii] https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/17/MESX0000077L/jo#JORFSCTA000000911052