

**RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS ET LES ADULTES PEU
SCOLARISEES: « ETRE RECONNU POUR SE RECONNAITRE »**

Carmen Cavaco

Université de Lisbonne
Institut de l'Éducation
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa, Portugal
carmen@ie.ul.pt

Mots-clés : reconnaissance, complexité, adultes peu scolarisés

Résumé. La recherche sur laquelle est fondée la présente communication s'inscrit dans le cadre d'un travail de doctorat en Sciences de L'Éducation/Formation des Adultes. L'exposé est centré sur le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis expérimentelles, au Portugal. Cette communication, intégrée dans une recherche qualitative, a été élaboré sur la base d'un ensemble d'éléments empiriques, essentiellement recueillis dans le cadre d'entretiens semi-directifs et d'entretiens biographiques. On part du présupposé que les politiques de reconnaissance et validation des acquis ont donné lieu à des pratiques nouvelles et toujours en construction, qui sont caractérisées par une grande complexité. Les difficultés de ce processus s'accroissent lorsqu'il faut déconstruire l'image négative que l'adulte a crée sur soi-même et qui a été renforcée tout au long de sa vie. L'accompagnement des équipes est fondamental pour changer le sens que les adultes peu scolarisés attribuent à leurs acquis expérimentiels.

1. Introduction

La recherche sur laquelle est fondée la présente communication s'inscrit dans le cadre d'un travail de doctorat en Sciences de L'Éducation/Formation des Adultes, dont l'objectif a été de comprendre les logiques de l'offre de formation adressée aux adultes peu scolarisés, ainsi que la perception que les adultes ont de ces opportunités de formation. L'exposé est centré sur un seul domaine de cette étude, à savoir, le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis expérimentelles, institués au Portugal en 2001.

À travers la reconnaissance et validation des acquis, ces centres permettent la certification scolaire des individus âgés de plus de 18 ans ayant moins de 12 années de scolarité. Les certificats¹ attribués sont de niveau B1 (4^{ème} année de scolarité), de niveau B2 (6^{ème} année de scolarité), de niveau B3 (9^{ème} année de scolarité) et de niveau B4 (12^{ème} année de scolarité). Les acquis reconnus² se situent au niveau de la formation de base, dans les domaines suivants: mathématique,

¹ Le certificat décerné aux adultes est délivré par le ministère de l'Éducation et il est équivalent dans tous ses effets au certificat obtenu dans le système d'enseignement régulier.

² Les acquis à reconnaître et à valider sont identifiés dans le référentiel de compétences-clés, qui est l'instrument de travail autour duquel les équipes des Centres organisent et développent tout le processus de reconnaissance et validation.

langage et communication, technologies de l'information et de la communication, citoyenneté et employabilité.

Cette communication, intégrée dans une recherche qualitative, a été élaboré sur la base d'un ensemble d'éléments empiriques, essentiellement recueillis dans le cadre d'entretiens semi-directifs menés auprès des équipes des trois Centres³ de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences étudiés (entretiens avec huit professionnels de RVC⁴, entretiens avec sept formateurs et entretiens avec trois coordonnateurs) et avec quatorze adultes certifiés par les trois centres. Les Centres de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences sont désignés tout au long de cette communication par « Centres ».

2. Présupposés

On part du présupposé que les politiques de reconnaissance et validation des acquis ont donné lieu à des pratiques nouvelles et toujours en construction, qui sont caractérisées par une grande complexité. Les politiques et pratiques de reconnaissance des acquis expérientiels sont essentiellement fondées sur deux idées clés. D'une part, elles partent du principe que l'apprentissage se fait par l'expérience, d'autre part elles considèrent qu'il est fondamental de permettre la visibilité sociale de ces acquis. Ces deux idées apparemment simples ont une série d'implications sur l'organisation et le fonctionnement des dispositifs de reconnaissance des acquis, ce qui contribue largement à la complexité inhérente à ces pratiques. Pour Pineau, ces « deux idées simples de la reconnaissance des acquis posent donc des problèmes complexes » (1997, p.12). Cette opinion est partagée par Guy Jobert (2005, p.12) lorsqu'il affirme que « à partir du moment où l'on adopte ces principes qui semblent raisonnables, les difficultés commencent et sont considérables, autant au niveau social qu'au niveau épistémologique de ces nouvelles régulations ».

Les présupposés des dispositifs de reconnaissance des acquis ont de profondes implications sur l'organisation du dispositif, sur les méthodologies, sur les instruments et sur les fonctions et attitudes des acteurs impliqués. Dans cette communication, à partir des données empiriques et théoriques, on essaie d'analyser quelques difficultés pour les adultes peu scolarisés et pour les équipes pendant les processus de reconnaissance. La complexité et la spécificité de la reconnaissance des acquis expérientielles c'est un point important, à ce moment, au niveau de la recherche en Sciences de l'Éducation, mais au niveau politique et même au niveau des équipes responsables pour mettre en place ces dispositifs sa complexité est souvent déniée ou sous-estimée.

3. Éléments de difficulté

La reconnaissance et la validation des acquis expérientiels sont basées sur un processus qui vise à identifier, formaliser et reconnaître socialement les savoirs et les compétences découlant de l'action. En d'autres termes, ceci « porte sur l'explicitation des conditions de production de ce savoir et sur le processus qui permet sa conscientisation et sa formalisation à des fins de validation sociale » (Delory-Momberger, 2003, p.69). Le caractère complexe des éléments inhérents à la reconnaissance, à la validation et à la certification des compétences – les compétences, l'expérience de vie et l'évaluation – est à la base de la plupart des difficultés et défis qui se posent aux équipes responsables et aux adultes qui y participent. Pour Guy Jobert (2005, p.13), « il est difficile de dire ce que l'on a fait, mais ce n'est pas suffisant. Il est encore plus difficile de dire ce que l'on a appris de ce que l'on a fait, mais c'est aussi insuffisant. Enfin, il semble encore plus

³ Le Centre de l'ESDIME, à Ferreira do Alentejo, le Centre de la Fondation Alentejo, à Évora et le Centre du Centre de formation professionnelle de Portalegre, à Portalegre.

⁴ Professionnel de RVC (Désignation du technicien responsable pour la reconnaissance et validation des compétences)

complexe de dire ce qu'il est possible de valider avec cet ensemble d'éléments ». Le processus de reconnaissance et validation des compétences dans les Centres a pour objectif de « rendre visibles » (Liétard, 1999, p.469) les compétences que possèdent les adultes peu scolarisés mais que, dans la plupart des cas, ils méconnaissent, ignorent ou dévalorisent; ceci implique un travail complexe et rigoureux d'évaluation des compétences à partir de l'expérience de vie.

La reconnaissance est un « regard que l'on a sur soi-même et sur ses expériences (reconnaissance personnelle) et qui est porté par l'autre, et l'on cherche à ce qu'il soit positif (reconnaissance sociale, reconnaissance institutionnelle, reconnaissance professionnelle) » (Aubret & Gilbert, 2003, p.209). Dans ce sens, on peut considérer que la reconnaissance d'acquis a une double dimension : un aspect personnel ou d'auto-reconnaissance (reconnaissance personnelle ou reconnaissance « *par soi* ») et un aspect institutionnel ou social (reconnaissance « *par l'autre* »). La reconnaissance se caractérise par une relation dialectique entre la dimension personnelle et sociale, dans la mesure où il est nécessaire de « se reconnaître pour se faire reconnaître » (Aubret & Meyer, 1994). L'aspect personnel est constitué par l'analyse que l'individu fait de ses propres compétences, en fonction de ses projets, il les codifie dans un langage pour soi et, dans une phase ultérieure, dans un langage socialement reconnu. L'aspect personnel de la reconnaissance repose sur un travail personnel d'élaboration d'un savoir sur les savoirs, c'est-à-dire un travail métacognitif. La reconnaissance ne se limite pas à un travail de description de l'expérience de vie, elle comporte une remémoration, une sélection et une analyse de l'information et elle implique surtout un processus rigoureux de réflexivité et de distanciation par rapport au vécu.

4. Défis du processus d'évaluation des acquis expérimentiels

Dans ce travail, nous partons du principe que la reconnaissance et la validation contiennent implicitement un important travail d'évaluation. Une dimension d'auto-évaluation est sous-jacente à la reconnaissance, elle apparaît lorsque l'adulte analyse ses acquis; également sous-jacente à la reconnaissance, la dimension d'hétéro-évaluation se distingue lorsque les membres des équipes des centres comparent les acquis expérimentiels de l'adulte avec les compétences du référentiel. La dimension personnelle permet au sujet de s'approprier et de se réapproprier ses propres acquis. Pour qu'il y ait appropriation, au-delà de l'auto-évaluation et de l'auto-analyse, il est nécessaire qu'il y ait une régulation externe, quelqu'un qui oriente, stimule et reconnait, d'où l'importance de l'hétéro-reconnaissance et de la validation. Sur le plan social, la reconnaissance revêt une forte dimension d'évaluation, lorsqu'on fait la confrontation entre les acquis de l'adulte et les éléments du référentiel.

La dimension d'évaluation présente dans la reconnaissance des acquis pose une série de difficultés et de questions. Les équipes des CRVCC misent sur la dimension d'auto-évaluation, « *pour qu'ils comprennent qu'ils doivent s'impliquer et qu'ils doivent être motivés dans ce processus, parce que ce qu'ils ont ici à faire, c'est évaluer leur vie, pour qu'ils voient la valeur qu'elle a en termes de compétences et de reconnaissance* » (un professionnel de RVC). L'auto-évaluation facilite l'implication, aide à comprendre le sens du processus et augmente les effets formatifs de la reconnaissance, mais elle peut aussi provoquer facilement des situations de sous-évaluation et de surévaluation. Pour Sansregret (1988, p.23), « il est très difficile pour un individu de s'auto-évaluer sans sous-estimer ou surestimer ses capacités ». La reconnaissance de compétences des adultes peu scolarisés comporte des difficultés accrues car ce sont des personnes qui intériorisent, tout au long de leur vie, les stigmates sociaux associés à une scolarité réduite et à la dévalorisation ou au peu de reconnaissance des professions qu'ils ont exercées. Parmi les adultes peu scolarisés, ils sont nombreux à sous-estimer leurs capacités et connaissances, comme le confirme le discours de plusieurs adultes interrogés : « *Je pense toujours que je suis moins bien que tous les autres* » ; « *Pour moi, cela n'avait pas beaucoup de valeur, c'était mon passé, ça ne me disait rien* ». Dans la plupart des cas, les savoirs qu'ils possèdent résultent uniquement d'apprentissages expérimentiels, ce qui a contribué à ce qu'ils considèrent que tout le monde peut acquérir des savoirs identiques.

L'attribution de valeur aux acquis expérimentiels est intimement liée à l'interprétation que l'individu fait de son vécu, mais aussi à la valeur qu'il pense que les autres lui attribuent. Pour Mezirow (2001, p.16), « le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaine ». L'attribution de valeur au parcours de vie est fondamentale pour que les adultes puissent identifier, analyser et valoriser leurs acquis expérimentiels, ce qui renforce l'importance de l'accompagnement réalisé par les techniciens de RVC pendant le processus de reconnaissance.

Les adultes peu scolarisés sous-estiment fréquemment leurs parcours de vie et les acquis expérimentiels dont ils sont porteurs; il est donc fondamental de faire un accompagnement systématique du travail d'explicitation de leurs savoirs et compétences. Comme l'affirme un formateur de RVC : « *Ceux qui, au départ, disent qu'ils n'ont pas de compétences, nous devons toujours les encourager – Car ils ont beaucoup de compétences ! Et j'essaie de donner des exemples concrets à la personne concernée, sur la base de sa propre vie, pour qu'elle acquière un peu d'estime de soi !* » Pour Sansregret (1988), « une certaine partie de l'expérience a ainsi pris de la valeur, une valeur plus ou moins positive pour l'individu, et cette valeur influence le comportement de chacun dans l'élaboration de son expérience » (p.23). Dans le processus d'élaboration de l'expérience, les adultes passent sous silence ce qui leur semble sans valeur et privilégient ce qui semble avoir beaucoup de valeur. Les adultes peu scolarisés tendent à « passer sous silence » de nombreuses périodes et de nombreux événements de leur vie, car ils ne parviennent pas à leur attribuer leur juste valeur.

La dévalorisation de l'expérience entraîne des difficultés au moment de sa (ré)élaboration et de l'explicitation qui s'ensuit, ce qui se pose comme l'un des principaux problèmes dans la phase de la reconnaissance et renforce l'importance de l'accompagnement. Les interlocuteurs des équipes techniques des CRVCC soulignent que les adultes qui adhèrent au processus « passent [facilement] sous silence » les expériences et les acquis qui résultent de ces expériences, car ils ne leur attribuent pas de valeur : « *Je leur dis parfois : cela a de la valeur ! Et ils me disent : De la valeur en quoi ? Ça n'a aucune valeur* » (un professionnel de RVC). La reconnaissance est très lente et difficile lorsque les adultes concernés déprécient leurs savoirs et ne croient pas à la possibilité que les autres leur reconnaissent de la valeur. Dans ces cas, l'accompagnement est fondamental : « *Par exemple, lorsque la personne me dit qu'elle a été cuisinière dans un restaurant et qu'elle trouve drôle quand je lui demande de m'indiquer les compétences qu'elle a développées. – Cuisiner, qui ne sait pas cuisiner ? Je lui dis alors : Moi je sais cuisiner pour moi, pour 3, 4 ou 5 personnes, mais gérer le stock et faire des repas dans un restaurant, tout préparer en même temps, faire le plat du jour et essayer de calculer combien de personnes vont le choisir, avoir la notion des quantités, des proportions, ça, moi je ne sais pas le faire, ce sont des compétences que vous avez et que je n'ai pas* » (un professionnel de RVC).

Les difficultés de ce processus s'accroissent lorsqu'il faut déconstruire l'image négative que l'adulte a créée sur lui et qui s'est renforcée tout au long de sa vie, à travers les relations qu'il a établies avec les autres dans son contexte familial, professionnel et social. L'accompagnement est fondamental pour changer le sens que les adultes peu scolarisés attribuent à leurs acquis expérimentiels : « Tout le sens est une interprétation, les informations, les idées et les contextes changent et nos interprétations de la réalité sont toujours susceptibles d'être révisées ou remplacées » (Mezirow, 2001, p.16). Dans le travail de déconstruction réalisé par les professionnels de RVC, la dialectique entre la dimension personnelle et sociale de la reconnaissance est notoire. Dans ce cas, il est nécessaire de faire appel à l'hétéro-reconnaissance, basée sur le référentiel de compétences clés, pour que l'adulte parvienne à intérioriser la valeur de ses acquis et puisse réaliser l'auto-reconnaissance. Lorsque l'adulte dévalorise son expérience, il n'est pas en mesure de « se reconnaître pour se faire reconnaître ». Il est alors nécessaire de miser sur le processus inverse : « être reconnu pour se reconnaître », stratégie qui est adoptée par les professionnels de RVC : « *Lorsque ce sont des individus qui se dévalorisent beaucoup et qui n'attribuent pas la moindre importance aux compétences qu'ils ont, je les confronte aux compétences du référentiel, pour augmenter un peu l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et les motiver*

un peu plus au processus et pour les convaincre qu'ils ont des capacités pour poursuivre le processus ». Mais ce cheminement est lent et difficile. L'adulte doit identifier et comprendre la valeur de ses savoirs et compétences. Alors, peu à peu, il reconstruit une autre image de soi. Lorsque les adultes dévalorisent leurs connaissances, les professionnels de RVC effectuent un travail d'identification et de comparaison de leurs acquis avec celles du référentiel et les confrontent à l'analyse. La comparaison entre les compétences de l'adulte et celles du référentiel permet une prise de conscience fondamentale pour la reconnaissance de soi-même: « Nous devons confronter l'individu à ses propres connaissances pour qu'il parvienne à reconnaître ou à donner de la valeur à la moitié de celles qu'il possède » (un professionnel de RVC). Cette affirmation met en évidence la difficulté, la lenteur et le caractère inachevé du mécanisme d'auto-reconnaissance et aussi l'importance de l'accompagnement.

Reconnaître la complexité de ces pratiques, c'est fondamental pour comprendre l'importance de l'accompagnement, de la formation des équipes responsables pour le processus, de l'adaptation des outils à chaque adulte et de la temporalité du processus. Le déni de la complexité peut fonctionner comme une stratégie pour mettre un peu de place la massification des dispositifs très légers et rapides de certification, ou le plus importants c'est la quantité et non la qualité du processus. Pour finir, on peut identifier quelques questions sur les « points aveugles » dans les recherches sur ce domaine, au Portugal : Pourquoi un processus de reconnaissance et validation fondé sur les acquis expérimentiels peut être subverti ? Les référentiels et les outils de reconnaissance sont-ils au service de la technocratisation de la relation éducative ? Quelles sont les coûts individuelles et sociales de transformer le processus de reconnaissance et validation des acquis en systèmes de certification de masse, en oubliant sa dimension éducative ? Quelle est la valeur sociale du certificat/diplôme obtenu par cette voie ? Quelles sont les effets de la massification du processus sur la crédibilité sociale du processus ? Qu'est-ce que représente la négation de la reconnaissance et de la validation des acquis expérimentiels pour l'adulte ?

5. Bibliographie

- AUBRET, J. & GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont : Mardaga Editeur.
- AUBRET, J. & MEYER, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur, les enjeux. *Pratiques de formation/Analyses. Collection « Thématiques »*. Paris : Université de Paris VIII.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- JOBERT, G. (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In P. Rozario (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp.7-15). Tome 2. Paris : CNAM.
- LIÉTARD, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation? In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 453-470). Paris: Dunod.
- MEZIOROW, J. (2001). *Penser son formation. Développer l'autoformation*. Chronique Sociale : Lyon.
- PINEAU, G. (1997). La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes. In G. Pineau; B. Liétard & M. Chaput (Coords.). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp.11-17). Paris : L'Harmattan.
- SANSREGRET, M. (1988). *La reconnaissance des acquis. Principes*. Montreal: Éditions Hurtubise HMH.