

Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ?

**Edmée Ollagnier
Université de Genève**

Notre propos sera ici d'interroger les fondements des démarches d'évaluation et de validation des apprentissages expérientiels et d'en montrer les ambiguïtés. Pour cela, nous ferons un détour nécessaire par l'examen de la manière dont l'éducation des adultes, en tant que champ disciplinaire spécifique, a traité la question des formations issues de l'expérience. Ce champ a en effet connu une évolution au fil du temps dans sa manière de considérer les apprentissages informels, notamment en fonction de ses liens avec les enjeux du marché du travail et de la mutation des emplois. Puis, nous verrons de quelle façon différents courants de recherche en formation des adultes conçoivent ces apprentissages informels ou expérientiels actuellement. Deux approches visant leur formalisation seront présentées et discutées : la biographie éducative et les méthodes de verbalisation de l'activité. La référence à une troisième approche s'appuyant sur les référentiels sera mentionnée. Enfin, nous ferons une analyse critique de l'utilisation qui est faite de ces approches dans le cadre de dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience. Nous illustrerons ces analyses par deux dispositifs de validation des acquis distincts concernant des diplômes pour formateurs d'adultes. Nous axerons l'ensemble de notre démarche dans la sphère de la formation des adultes qui touche plutôt le monde professionnel puisque c'est bien ce dernier qui influe actuellement en grande partie la quête de certifications au travail et en formation.

LES ÉVOLUTIONS DES MODALITÉS D'APPRENTISSAGE EN FORMATION DES ADULTES

Les dispositifs de formation des adultes sont progressivement passés de formes traditionnelles de transmission de connaissances à une combinaison des formes d'apprentissage. Avec des enjeux d'opérationnalisation de savoirs professionnels de plus en plus prégnants, les dispositifs de formation en sont venus à s'appuyer sur des formes d'apprentissage mobilisant les situations de travail pour la formation non formelle ou encore les expériences du quotidien. Et en tant que potentiel d'apprentissage informel ayant toute légitimité.

En s'en tenant aux définitions officielles européennes de formation formelle, non formelle et informelle (CEDEFOP, 2003), on peut dire que l'éducation des adultes a toujours accordé une place à ces trois formes d'apprentissage. Pour elle, si les apprentissages formels restent associés à un contexte organisé, structuré et explicite de formation avec des objectifs et un espace-temps identifié à cet effet, les apprentissages non formels sont quant à eux, intégrés dans des activités planifiées et le plus souvent professionnelles, avec une intention éducative mais sans pour autant provoquer visibilité ou reconnaissance. Quant aux apprentissages informels relatifs aux expériences et événements de la vie quotidienne, ils ont jusqu'à peu, occupé une place secondaire en formation d'adultes, en partie à cause de la difficulté de les identifier, de les comprendre et encore davantage de leur accorder en conséquence une valeur sociale et économique.

En se développant parallèlement à l'essor industriel, la formation des adultes a d'abord été pensée comme un retour à l'école pour des adultes considérés comme des élèves à part entière auxquels on devait transmettre des connaissances techniques. Le seul lieu d'apprentissage logique était la salle de classe qui pouvait d'ailleurs se situer dans l'entreprise et l'aboutissement du programme éducatif restait la note obtenue à l'examen qui seule permettait d'accéder à un niveau de qualification professionnelle visé et reconnu dans un secteur d'activité économique donné. La formation formelle était alors considérée par les entreprises comme l'une des garanties de constitution d'une main-d'œuvre performante.

Dans les années 1960 et sur plusieurs continents, l'éducation des adultes a aussi été considérée comme un moyen de changer la société et d'accéder à une réelle démocratie (Forquin, 2004). Nous tenons ici à rappeler l'importance de trois pionniers qui ont contribué à une nouvelle conception de la formation des adultes. Bertrand Schwartz (1972) a lancé le pari de l'éducation permanente dans une perspective militante et égalitaire. Son approche globale de la personne (avec ses pôles d'intérêt), des phénomènes (par le biais de différentes disciplines) ainsi que son principe de continuité des apprentissages dans le temps ont ouvert de nouvelles voies pour

l'égalité des chances et l'accès à l'autonomie des apprenants. À la même époque, Paolo Freire (1971) va encourager le développement de programmes d'alphabétisation au Brésil dans les favelas comme moyen d'émancipation sociale et économique. Aux États-Unis, c'est Jack Mezirow (1991) qui va insister sur le fait que les apprentissages réalisés en formation permettent un positionnement critique face à son environnement en constituant ainsi un processus de transformation de son propre rapport au monde. Avec cette vision humaniste de la formation et des apprentissages, la formation informelle a pris une place nouvelle. En effet, pour ces pionniers, ce n'est qu'en lien avec son propre parcours de vie et son histoire personnelle que les apprentissages peuvent trouver une inscription cohérente et prendre sens en vue d'un projet de développement, d'émancipation et de positionnement critique.

Parallèlement à ces positions, on assiste dès les années 1970, à une explosion des offres de formations. Dans la plupart des pays occidentaux qui ont alors instauré le droit à la formation par le biais de dispositifs législatifs, ces offres concernent les formations techniques comme les formations au développement personnel. À cette époque, les dispositifs de formation se présentent sous forme de sessions ou stages planifiés dans l'espace et dans le temps, donc de formation formelle. Dans certains cas, ils s'appuient sur les principes de l'alternance en proposant des allers-retours temporels et réflexifs entre salle de cours et lieu de travail. On peut alors dire que l'espace-temps de travail commence à être considéré comme support et vecteur de formation non formelle.

Dès les années 1990, face à la complexification du travail et aux impératifs de qualité inhérents à la compétitivité grandissante, c'est le développement, en tout cas dans les grandes entreprises, de la formation qualifiante. Ce type de formation accompagne au plus près les situations de travail (Barbier, Berton, Boru, 1996) et suggère aux opérateurs concernés des apprentissages pouvant déboucher sur une qualification reconnue et sur des propositions de changement dans l'organisation du travail. Dans ce cas, les allers-retours entre lieu de travail et salle de formation sont au cœur des dispositifs et les apprentissages se font par la communication, la réflexivité collective sur le contenu du travail. La formation formelle est centrée sur le travail et l'espace-temps de travail institué devient ainsi espace-temps de formation non formelle. Le développement de ces pratiques est à associer aux principes et pratiques d'organisation apprenante. Le travail lui-même, soit l'activité de travail en situation, prend ainsi valeur d'apprentissage, y compris dans ses dimensions informelles.

Enfin, depuis quelques années, on assiste de plus en plus à l'individualisation des apprentissages, au nom de la restructuration des métiers et des emplois, mais aussi en fonction d'une mobilité et d'une flexibilité attendues ou subies, tant par les salariés que par les employeurs. Ces enjeux

socio-économiques impliquent la nécessité d'avoir une main d'œuvre compétente prête à répondre à ces réalités et donc de reconnaître, de valider et de certifier des parcours antérieurs non seulement de formation mais aussi d'expérience. Dans ce contexte, la formation informelle prend une place nouvelle et centrale. Le concept d'« *apprentissage tout au long de la vie* » englobe bien toutes les formes d'apprentissage possibles et, tel que pensé par les politiques, vise à donner une valeur égale aux diplômés et aux acquis de l'expérience. Les procédures de validation des acquis expérimentiels en sont la conséquence officielle : elles permettent de donner une valeur formelle à des apprentissages issus de l'expérience en les certifiant.

Si l'acquisition de connaissances reste encore l'objectif central du système éducatif, les milieux professionnels ont toujours cherché à avoir des garanties d'efficacité de leur personnel en fonction de leurs besoins technico-économiques. Ces garanties sont passées d'une reconnaissance collective de ce potentiel d'efficacité avec le principe de la qualification, le plus souvent associé au diplôme requis pour occuper un poste ou une fonction et déterminant ainsi un salaire, à une reconnaissance beaucoup plus individualisée qui insiste sur les compétences mobilisées. On parle aujourd'hui de management des connaissances avec « la mobilisation des acteurs autour de trois valeurs : acquérir des connaissances, structurer ses propres connaissances et les diffuser » (Dupuich-Rabasse, 2002, p. 13).

Cette mutation d'ailleurs loin d'être systématisée dans les faits, pour des raisons de gestion des systèmes de rémunération, mais aussi pour la prégnance du rôle des diplômés face à l'emploi, a généré de nombreuses questions et débats. Malgré des divergences, il reste un constat unanime : « ... la norme de référence qui justifie la hiérarchie salariale ne serait plus fondée sur la valeur attribuée au poste, mais sur celle attribuée à l'individu : de plus, ce sont ces attributs de l'individu – et non plus la disponibilité d'un poste – qui conditionnent le parcours professionnel » (Stroobants, 2002, p. 69). La reconnaissance de ces « attributs » de l'individu dépasse donc largement la reconnaissance des connaissances acquises par le système éducatif formel lui ayant donné accès à une certification officielle, voire à une certification « maison » et à un niveau scolaire. Les éléments d'apprentissages non formels et informels seront ainsi également retenus par le système économique comme déterminant l'accès à un emploi et à un poste de travail donné.

DIVERSES CONCEPTIONS DES APPRENTISSAGES INFORMELS ET DE LEUR FORMALISATION

Dans le champ éducatif, on parle de plus en plus fréquemment d'alternance en référence au système éducatif dual : temps d'apprentissage en classe alternant avec temps d'apprentissage en entreprise. Du stage de lon-

gue durée « sur le terrain » à la formation continue des professionnels, la frontière est mince et dans les deux cas, on parlera d'analyse de pratiques en référence à l'espace-temps permettant la réflexivité nécessaire à la compréhension et à la modélisation de situations rencontrées. Au centre de ces démarches : l'éternelle combinaison, mais aussi conflit entre théorie et pratique, entre savoirs savants et expériences. Plutôt qu'aux démarches qui consistent à interroger cette combinaison comme les conditions de l'alternance (Geay, 1998) et l'analyse de pratiques en formation (Blanchard-Laville & Fablet, 2000 ; Altet, 2004), nous concentrerons ici notre attention sur l'axe de l'expérientiel, de la pratique, du terrain et des apprentissages informels qui en sont issus. Notre objectif reste bien de comprendre l'essence de ces apprentissages informels et d'examiner les modalités de leur expression.

Au fil des siècles, le principe de l'expérimentation pratique à l'école a eu ses leaders, mais a aussi soulevé un certain nombre de réactions de la part des défenseurs d'un système éducatif voué à la transmission de connaissances. Au delà du système strictement scolaire, diverses conceptions des apprentissages expérientiels peuvent s'envisager. Nous retiendrons les travaux de Fenwick (2000) qui distingue cinq perspectives :

- Réflexive (ou constructiviste), en référence à Mézirow et à Schön : les individus donnent sens à leurs expériences pour produire de la connaissance ;
- Interférence (ou psychanalytique) : l'inconscient interfère avec la conscience pour produire de la connaissance ;
- Participative (ou cognition située) : ce qui donne sens à une action réalisée par un individu spécifique dans un contexte donné ;
- Résistance (ou critique culturelle), en référence à Foucault et Giroux : le pouvoir et les codes sociaux inhibent ou renforcent l'expérience et les apprentissages ;
- Co-émergence (ou « éaction »), en référence à Varela : la connaissance et l'environnement s'activent simultanément.

Pour un réseau francophone de la recherche en éducation des adultes, en écho à cette typologie et en référence à ce champ spécifique de pratique éducative concernant les adultes, ce n'est qu'en 1990 qu'une rencontre scientifique a permis une certaine stabilisation du concept de formation expérientielle (Courtois & Pineau, 1990). L'approche réflexive était au centre des débats avec une insistance toute particulière sur la nécessité grandissante pour les individus de faire le bilan de leur parcours antérieur en vue d'un projet professionnel et projet de vie. La montée du chômage, les exigences de mobilité professionnelle et les manques de qualification dans certains secteurs d'activité constituaient à l'époque une commande implicite à de telles réflexions. La formation expérientielle a alors été considérée comme un travail réalisé sur sa propre histoire personnelle, sur les évène-

ments formateurs de cette histoire et sur la nature des apprentissages réalisés au fil de cette histoire à travers ces événements. L'approche biographique constitue donc dans ce cadre de référence un objet de recherche autant qu'un outil méthodologique précieux pour contribuer à cette démarche de formalisation.

La spécificité des histoires de vie en éducation des adultes réside dans la dimension éducative (dispositif formel) et formative (narration comme démarche d'apprentissage) du récit biographique. En référence au courant sociologique et à Bertaux qui distingue récit de vie et histoire de vie, il semble qu'il y ait consensus pour reconnaître que l'histoire de vie est bien la somme du récit de vie et de l'analyse qui en est faite. Le terme de « biographie éducative » y rajoute un élément essentiel puisqu'il « laisse entendre que la biographie en tant qu'instrument éducatif peut avoir des effets formateurs » (Dominicé, 1990, p. 72). « L'autobiographie » pour Gaston Pineau nous entraîne dans le champ de l'auto-formation et de l'autonomisation par le biais du récit. Pour lui, le récit devient donc un vecteur d'acquisition d'autonomie. Enfin, la « biographicité » de Peter Alheit nous emmène vers une conception dynamique que l'histoire donne à l'action. Dans ce cas, le récit s'inscrit dans une temporalité qui mobilise son auteur sur son passé pour une action sur et dans le futur.

Au-delà des objectifs pédagogiques, les histoires de vie en formation ont aussi des objectifs de professionnalisation. Dans l'espace de la recherche européenne en éducation des adultes, nous notons un intérêt pour les histoires de vie au service d'une meilleure compréhension du positionnement des personnes et des collectifs face aux réalités et enjeux du monde socio-économique, avec une visée éducative. C'est le cas des leaders ouvriers et syndicalistes, des chômeurs, mais aussi des médecins généralistes ou encore des femmes et de leur accès à l'Université. Des ouvrages collectifs en témoignent (Dybbroe & Ollagnier, 2003 ; West, Alheit, Anderson & Merrill, à paraître). Dans l'espace francophone, nous retrouvons la même tendance avec des recherches appliquées à des enjeux de société (*Éducation Permanente*, n° 142, 2000) et de professionnalisation des formateurs (Baudouin, 2003 ; Vandame, 2004).

Un second cadre de référence pour les apprentissages expérientiels, moins connu à l'époque par les chercheurs en éducation des adultes, est celui qui se rapporte à l'action et à la cognition située. Si la réalisation de l'action en situation de travail a toujours constitué un conflit opératoire pour la psychologie du travail ou l'ergonomie (Cazamian, 1973), les principes et techniques de verbalisation de l'action ont été largement développés notamment par Vermersch (1994) avec l'entretien d'explicitation en formation. Par cette méthode, et en s'appuyant sur une conception piagétienne des dimensions opératoires de l'intelligence, il propose « de mettre à jour des informations descriptives d'une granularité aussi fine que possible...

Cette élucidation repose aussi sur l'habileté de l'intervieweur à repérer ce qu'il est judicieux de faire détailler » (p. 178). Plus récemment, d'autres approches d'analyse du travail se sont développées avec l'utilisation des méthodes d'auto-confrontation ou du sosie (Clot, 1999), qui visent une évaluation de l'action par la formalisation qui en est faite, qui, elle-même, permet une progression de la personne dans son rapport à l'action. Ce travail de formalisation devient ainsi formateur et permet d'explorer les dimensions cachées de l'expérience.

La verbalisation du travail réalisé est source d'information sur les compétences et les subjectivités mobilisées en situation par les acteurs concernés et la démarche de verbalisation est en elle-même formative. De leur côté, les biographies éducatives ou histoires de vie en formation permettent de mettre en évidence les composantes d'un processus de réflexivité sur les apprentissages antérieurs et de rapport à un projet. Mais ces deux démarches respectivement issues des cadres conceptuels de la cognition située et de la réflexivité (en référence à la typologie de Fenwick présentée plus haut) qui facilitent l'expression des apprentissages expérimentiels informels, n'ont en aucun cas été pensées pour être utilisées dans le cadre d'accès à des certifications et de validation des acquis.

DE LA FORMALISATION DES APPRENTISSAGES INFORMELS À LA VALIDATION DES ACQUIS

Néanmoins, ces deux conceptions et pratiques de formalisation de la formation expérimentielle constituent à l'heure actuelle, des références de base pour la création et pour le fonctionnement de dispositifs de reconnaissance des compétences et de validation des acquis. Voyons comment il est possible de passer des principes et des pratiques de formalisation à ceux de la validation.

La démarche des histoires de vie en formation a été progressivement intégrée à un ensemble de pratiques d'accompagnement des adultes, pour leur orientation, leur formation ou leur insertion professionnelle. Le portfolio québécois en est le premier témoignage en intégrant le récit autobiographique dans une étape de « retour historique » pour une reconnaissance des acquis (Robin, 1992). Cet outil, conçu dans une optique généreuse, est aujourd'hui repris, transformé, voir manipulé à des fins qui ne sont pas toujours aussi honorables. Les centres de bilan qui se sont multipliés ces dix dernières années et des structures d'*out-placement* utilisent et parfois abusent de l'utilisation des récits biographiques. Les principes comme celui de la confidentialité sont officialisés par la loi, mais pourtant le véritable contrat n'est pas toujours limpide. Certains adultes ne sont pas volontaires pour travailler sur les apprentissages qu'ils ont réalisés dans leur parcours

de vie. Mais dans certains cas, c'est la seule possibilité qui leur est offerte pour bénéficier d'indemnités de chômage, d'une orientation vers un stage de formation ou vers un autre emploi. De plus, les professionnels chargés d'accompagner ces démarches ne sont pas toujours suffisamment formés pour en maîtriser toutes les dimensions. En matière d'orientation professionnelle des adultes, l'usage des histoires de vie paraît donc susceptible de présenter de réels abus. Dans le cadre de dispositifs de validation des acquis, outre ces questions éthiques et de maîtrise de la démarche qui persistent, se pose en plus la question de la temporalité et donc du manque de temps de maturation nécessaire à la démarche.

Dans les entreprises, l'évaluation des compétences individuelles et leur gestion ont pris une importance grandissante, comme nous l'avons dit plus haut. Les trajectoires professionnelles, et personnelles dans certains cas, sont discutées, analysées et évaluées, et ceci, dans le seul but de donner « sa juste place » à un salarié dans une structure productive qui doit prouver à une économie mondialisée qu'elle est compétente, notamment parce qu'elle est dans un processus perpétuel d'apprentissage. Ce débat implique inexorablement l'adulte avec son histoire singulière et son rapport au savoir. Quant à l'analyse de l'activité par sa verbalisation, le principe est inhérent au monde du travail et de l'entreprise. En effet, l'objectif premier est de comprendre et donc d'améliorer les processus de travail, tant pour accéder à de meilleures conditions de travail (gestion des risques) qu'à une meilleure productivité (gestion du produit ou du service). C'était d'ailleurs bien le projet d'Oddonne qui a conçu la méthode du sosie chez Fiat dans les années 70. Ce type d'analyse prend tout son sens dans le cadre de gestion de problèmes et d'incidents au sein d'une organisation, y compris en situation de formation comme le montre Vermersch. De plus, la référence à ce type de démarches dans le cadre de l'évaluation des compétences et plus globalement la référence à l'expression de l'expérience pour le management des connaissances peut se montrer particulièrement attractive (Aubret & Gilbert, 2003).

Mais le fait d'emprunter ces pratiques hors contexte avec le seul objectif de formalisation par une personne de ses apprentissages expérientiels, par exemple pour un bilan de compétence ou encore pour une validation des acquis, pose là aussi un ensemble de questions. En effet, les apprentissages de l'expérience sont alors décontextualisés et perdent ainsi en partie de leur sens puisque extérieur au collectif de travail et à ses logiques de fonctionnement et à ses problèmes. D'après nous, rien ne permet d'évaluer de manière fine les apprentissages informels réalisés par et dans un contexte donné dont toute la complexité échappera aux acteurs externes qui auront les missions d'accompagner une personne et d'évaluer ses apprentissages. Nous avons plus haut montré comment une valeur grandissante a été donnée aux apprentissages informels en formation par le fait de rappro-

cher espace-temps de travail et espace-temps de formation. Or, dans cette situation et paradoxalement, l'espace-temps réel et formel de travail et donc source d'apprentissages disparaît de la démarche d'évaluation.

Reste une troisième voie qui permet de donner une valeur à la formalisation de l'expérience et aux apprentissages informels que nous devons introduire ici, pour la suite de notre propos. C'est celle qui a une fonction anticipatrice et régulatrice de connaissances en capitalisant ce qui a été défini, fait et dit par un collectif d'experts, celle des référentiels – métiers ou de compétence et donc des référentiels de formation. Ces derniers sont conçus pour identifier et préciser les apprentissages requis à des capacités attendues dans un domaine professionnel spécifique. Les référentiels de formation, certes précieux au balisage des composantes des métiers et des apprentissages requis, figent néanmoins apprentissages et travail à des prescriptions générales et hors contexte. Comme le dit Zarifian (1999, p. 182) : « Nombre de référentiels de formation... naviguent entre taylorisme et métier : ils reposent sur une formalisation taylorisante des règles de métier ». Donc, l'évaluation de la formation informelle ne portera nullement sur la prise en compte d'une intégration biographique des apprentissages, ni sur la valeur d'apprentissages issus de l'action et de leur verbalisation. Elle s'intéressera simplement à l'adéquation entre ce qui a été réalisé et évalué formellement et ce qui est écrit dans un texte officiel. Dans ce cas, pour une démarche de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience et des apprentissages informels réalisés, il s'agira pour le demandeur d'amener la preuve de ce qui a été appris pour chacune des capacités explicitées dans un référentiel.

Nous venons donc d'examiner trois possibilités de donner de la valeur à des apprentissages informels en montrant les limites. Les deux premières impliquent dans l'absolu un travail réflexif et cognitif enrichissant pour les personnes qui s'impliquent. Voyons maintenant de quelle manière des dispositifs de validation des acquis prévoient et gèrent des procédures faisant appel à ces démarches de formalisation et de mesure.

LA MESURE DES APPRENTISSAGES EXPÉRIENTIELS : COHABITATION DE TROIS MODÈLES

La question de la mesure des apprentissages expérientiels est source de profondes dissensions ou tout au moins de contradictions. Les thématiques que soulèvent les pratiques de validation des acquis sont source d'analyses et de réflexions multiples (Astier Ed., 2004). Différentes positions conceptuelles, comme nous venons de le voir plus haut, ont un effet évident sur les pratiques de validation des acquis. Elles auront une influence tant sur les principes d'organisation des dispositifs et des procédures mis en place, que

sur la manière dont des candidats devront s'impliquer dans une démarche de reconnaissance en vue d'une validation. Nous proposerons ici et en fonction de ce qui précède, trois modèles distincts. Dans tous les cas, il s'agit pour le candidat de donner le plus de poids possible à ce qui lui paraît utile à valoriser afin d'accéder à une certification reconnue. Pour l'accompagnateur, il s'agit d'aider ce candidat à savoir évaluer les apprentissages antérieurs qui paraissent pertinents et pour les institutions éducatives, et par conséquent pour les jurys, il s'agit de rester garant d'un cadre établi assurant la qualité d'un diplôme. Nous traiterons ici des dispositifs de validation en vue de l'obtention d'une certification officielle ou diplôme reconnu par les autorités publiques sans faire référence aux dispositifs de validation internes à des entreprises ou institutions qui valident en général des compétences professionnelles mobilisées sur un lieu de travail donné. L'évaluation dans le contexte de la formation peut porter sur le parcours et les expériences de vie en dépassant le cadre strict du travail et en accordant une valeur à des apprentissages informels réalisés dans des contextes autres que celui de l'emploi. C'est ce que prévoient certains dispositifs légaux de validation des acquis, tel que le fait par exemple la loi de modernisation sociale de 2002 en France qui régit la « VAE » : validation des acquis de l'expérience plutôt que, comme précédemment avec les lois antérieures (1985 et 1992) la validation des acquis professionnels.

La mesure par la négociation sociale du parcours biographique

La référence à la personne et donc à son rapport au monde, à ses projets et à ses motivations peut prendre une importance prioritaire. Les trajectoires d'apprentissage les plus diverses pourront dans ce cas être prises en considération et reconnues. Dans ce contexte, l'exploration des apprentissages antérieurs, par une autoévaluation des acquis expérientiels, est centrale à la démarche. On peut alors faire référence aux travaux sur les biographies éducatives comme fondements de cette option. L'accompagnateur devient facilitateur de la narration biographique en repérant avec le candidat ce qui, des éléments d'un récit structuré selon des consignes plus ou moins précises, peut constituer des apprentissages susceptibles ou non de donner sens à la construction d'un projet de formation. L'utilisation et l'aménagement du portfolio tel que mentionné plus haut, avec les phases de mémorisation, d'autoévaluation et de formalisation par écrit des expériences formatrices antérieures est pratique courante. Dans certains cas, cette démarche se fait en partie en groupe, comme pour la biographie éducative, afin de permettre aux candidats d'être rassurés et stimulés par les parcours expérientiels de pairs. La validation des acquis peut ainsi être considérée comme espace-temps de transactions sociales (Bonami, 2000 ;

Cherqui-Houot, 2001) et comme un ensemble de compromis entre acteurs ayant chacun des enjeux qui leur restent propres. Donc, nous sommes ici dans un contexte de *négociation de la valeur des expériences* avec l'acceptation tacite d'une certaine marge de manœuvre dans l'évaluation des acquis. Rappelons que les démarches de biographie éducative nécessitent un processus et un temps de maturation que les procédures de validation n'ont pas du tout prévus et n'avaient d'ailleurs pas à prévoir compte tenu de leur finalité. En effet, pour se faire créditer des acquis d'expérience, il ne s'agit pas d'effectuer un bilan personnel global, mais bien d'évaluer des acquis antérieurs à valoriser par rapport à un programme de formation spécifique.

La mesure par l'analyse du travail

Si l'évaluation des acquis porte sur les éléments de performance dans l'action et les compétences mobilisées, c'est la référence à l'activité au travail qui sera centrale. Dans ce cas, les systèmes et trajectoires d'apprentissage antérieurs constituent la base du travail de validation. Ils permettent une visibilité des acquisitions dans et par l'action par un retour sur ces situations vécues et précises. Dans le contexte de la validation des acquis en formation, c'est le repérage de ces *compétences mobilisées en situation* qui sera central, avec l'accès à une reconnaissance sociale de ce qui a été appris. Mais si la verbalisation de l'action, comme l'entend Clot, permet précision sur l'intelligence en action et aussi apprentissage par la démarche, elle se fait à partir d'une autoévaluation et d'une co-évaluation à partir de ce que nous nommerons ici des micro-événements. On se trouve donc dans ce cas de figure, à l'extrême opposé de la situation précédente qui s'intéresse elle, à la globalité des apprentissages. La verbalisation de l'action, si elle présente un intérêt scientifique évident, ne peut selon nous, en aucun cas, devenir opérationnelle et efficace dans le cadre de dispositifs de validation des acquis. Elle nécessite des compétences pointues de l'accompagnant dans le domaine de l'analyse du travail et implique un temps d'analyse nécessairement long sur les situations choisies. Ces choix ne permettront donc pas de répondre à toutes les références d'acquis à inventorier en vue de leur accréditation dans le cadre d'un programme de formation spécifique. Mentionnons ici, que pour les chercheurs de didactique professionnelle, l'analyse du travail permet de dégager la structure conceptuelle d'une situation qui permettra de constituer un référentiel de métier (Samurçay & Pastré, 2004). Dans ce cas, l'analyse du travail va faciliter la mise en évidence d'unités de base pour les programmes de formation auxquels on pourra se référer dans un contexte de validation des acquis.

La mesure par la preuve

Si l'évaluation porte sur des capacités individuelles face à un référentiel d'emploi donné, les systèmes et trajectoires d'apprentissage devraient permettre de fournir la preuve d'une accumulation et d'une capitalisation de capacités déjà repérées et explicitées en cours de formation. Dans ce cas, l'adéquation entre apprentissages et emploi est officialisée : un parcours de formation référencié permet l'accès à un emploi référencié. C'est le système anglo-saxon de l'A.P.E.L. (Accreditation of prior experiential learning) en vigueur, notamment dans le cadre des N.V.Q. (National Qualification Framework), qui est manifestement le plus connu en Europe pour ses principes d'unités de base détaillées et de crédits validables quand les candidats prouvent l'évidence des acquisitions. Cette évidence passe par l'apport de preuves documentées (notes obtenues, attestations, réalisations – productions) pour établir une correspondance avec les unités de base (Ollin & Tucker, 2000). La démarche de validation va donc consister à vérifier, par des preuves, que les candidats ont effectivement *répondu à ces objectifs de compétences* et ont mobilisé ces capacités. Il s'agit donc d'un travail de recherche de correspondance à la norme établie qui nécessite beaucoup moins de temps et d'accompagnement que les modèles précédents. Dans cette situation, la validation se rapproche fortement d'un travail de recherche d'équivalences.

Après cet état des lieux, nous pouvons dire qu'au-delà des fondements épistémologiques, des options politiques et des fondements culturels de ces approches, les principes européens communs de validation tels que souhaités par les politiques (Colardyn & Bjornavold, 2004) et qui visent une homogénéisation des lois et des procédures sont loin d'être atteints. Nous venons de montrer que selon le choix de l'un ou l'autre de ces modèles, ce ne seront pas les mêmes éléments constitutifs d'apprentissages informels qui seront mesurés et évalués. Dans certaines pratiques, seule la cohabitation et la combinaison de ces trois approches est garante d'une évaluation « juste ». Dans ce cas, on verra un retour sur les apprentissages (issus d'un parcours biographique sommaire), une analyse de problème rencontré (visant les principes de l'analyse de l'action) et, comme somme de ces efforts, une formalisation écrite rédigée avec le support du manuel de cours (référentiel) du programme de formation choisi. Nous allons illustrer par un exemple suisse, la manière dont ces modalités peuvent générer des pratiques de validation des acquis différentes pour un même métier.

DEUX SYSTÈMES DE VALIDATION DES ACQUIS POUR DES FORMATEURS D'ADULTES

Deux filières de formation de formateurs sont actuellement en présence en Suisse. L'une, très développée en suisse alémanique est gérée par le système de formation professionnelle qui délivre des certifications fédérales, l'autre, avec une tradition romande d'accueil des professionnels de la formation d'adultes à l'Université, délivre des certifications universitaires en formation initiale et continue. Dans ces deux filières, nous avons participé à la conception et à la mise en œuvre de dispositifs de validation des acquis.

La validation des acquis pour un diplôme professionnel

La F.S.E.A. (Fédération Suisse d'Éducation des Adultes) a légitimement, et comme c'est le cas pour toutes les autres associations professionnelles en Suisse, œuvré pour la création d'un diplôme professionnel : le Brevet Fédéral de formateur, en 1997. Chaque diplôme professionnel fédéral est élaboré avec un règlement et un programme d'étude unique pour toute la Suisse. Le Brevet Fédéral de formateur d'adultes est conçu de manière modulaire. Le module 1 forme à : « Réaliser des formations pour adultes », le module 2 à : « Conduire des processus de formation individuels et en groupes » et le module 3 : « Développer des formations pour adultes ». Pour chaque module, un ensemble de capacités à atteindre sont précisées pour chacun des six registres de compétences. Il s'agit des compétences contextuelles, sociales et institutionnelles, de planification de la formation et de management, pédagogiques et méthodologiques générales, pédagogiques liées au domaine professionnel, d'animation et de conduite de groupes et personnelles.

Pour répondre à des exigences de qualité actuelles conditionnant des subventions publiques, les formateurs assurant plus de 150 heures de formation annuellement dans des organismes de formation, doivent être en possession du module 1. Dans la plupart des cantons, des organismes de formation professionnelle proposent une formation pour ce module qui est de 100 heures. Par ailleurs, la FSEA a prévu le principe de validation des acquis pour l'ensemble du Brevet Fédéral sans pour autant proposer les principes d'une démarche ou d'un dispositif. Des formateurs confirmés peuvent ainsi, dans toute la Suisse, élaborer leur dossier de validation des acquis soit en toute autonomie, soit par le biais d'une procédure d'accompagnement assurée par des structures spécialisées en bilan de compétences dans certains cantons ou par leur employeur dans le cas d'organismes de formation de grande taille. Dans ces trois cas de figure, il s'agit pour les

candidats d'établir les preuves d'une correspondance entre leur expérience et les capacités à atteindre telles que libellées dans le référentiel de formation.

C'est pour un de ces organismes que nous avons eu la responsabilité de concevoir et de superviser un dispositif de reconnaissance des acquis (la validation se faisant sur dossier par un jury fédéral) qui concernait plus de 200 formateurs. C'est une auto-analyse du rapport à l'activité qui a été aux sources de la démarche que nous avons proposée. Un jeune chercheur ergonomiste a participé à cette étape en mettant en œuvre une démarche d'observation des situations et de verbalisation des pratiques. Mais il a fallu convaincre les formateurs de l'utilité de ce travail minutieux et de nombreuses réactions négatives ont eu lieu. La méfiance, le refus d'analyser sa pratique, le manque de temps ont été autant d'arguments pour mettre en place, et sur d'autres bases, un dispositif d'accompagnement à la validation des acquis et de former un accompagnateur interne à l'organisme. Cette démarche s'est centrée sur le référentiel de formation et ses six registres de compétences cités plus haut. En grande partie individualisé, cet accompagnement a aussi été effectué par des échanges d'analyse de pratiques en petits groupes. La démarche a amené les formateurs engagés dans ce processus à faire un travail conséquent sur leur manière de travailler et sur leur rapport aux différentes composantes du métier de formateur, telles que décrites par le référentiel de formation du Brevet Fédéral. Parmi les effets de cette démarche, un grand nombre de professionnels a obtenu à l'heure actuelle une certification fédérale par validation des acquis. De plus, le travail en collectif a permis de mettre sur pied un groupe de travail avec deux fonctions : celle d'affiner certains outils d'ingénierie de formation et celle de faire des propositions pour le plan annuel de formation continue des formateurs.

Cette étude de cas nous montre d'abord que c'est le référentiel qui a été le fil conducteur adopté pour cette démarche. Répondre à ces indicateurs de compétence a été considéré comme étant plus simple, plus juste et plus proche des attentes d'un lointain jury siégeant en Suisse alémanique. L'objectif premier d'analyse de l'activité (en référence à l'action située) s'est révélé être trop fastidieux et en décalage par rapport au référentiel de diplôme. Nous retiendrons aussi que le fait de travailler à la reconnaissance des acquis sur un lieu de travail déstabilise dans un premier temps. Mais il peut par la suite permettre la constitution d'une solidarité collective qui dépasse les objectifs fixés : l'élaboration de dossiers personnels, pour interroger plus globalement et en continuité la compétence collective des formateurs de l'institution.

La validation des acquis à l'Université

Aucune disposition légale n'existe actuellement en Suisse pour valider les acquis au sein des universités. Un dispositif de validation des acquis expérimental a été néanmoins mis en place il y a déjà quelques années dans la section des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève pour valider l'expérience professionnelle d'une quinzaine de formateurs d'une école professionnelle dans le cadre de la Licence en Sciences de l'Éducation. Il a consisté à repérer puis à certifier des compétences acquises en établissant une correspondance avec des enseignements assurés en Licence pour lesquels aucun référentiel de formation n'existe. Seul, le catalogue des cours avec descriptifs des contenus et des modalités pédagogiques était à notre disposition.

Nous avons eu la responsabilité, avec l'appui d'un groupe de travail interne, de proposer et de mettre en œuvre une démarche appropriée. Ce dispositif expérimental a été l'occasion de combiner un certain nombre de modèles conceptuels et opérationnels. Il s'est d'abord inspiré du dispositif français en ce qui concerne les principes de composition d'un dossier individuel, il s'est également appuyé sur diverses typologies reconnues des compétences et des savoirs. Enfin, il a osé catégoriser des registres de savoirs dispensés au sein de l'université. Un accompagnement a donc été proposé pour la constitution d'un dossier individuel qui comprenait une lettre de motivation, des attestations, une auto-évaluation des expériences professionnelles et extra-professionnelles, une auto-évaluation des comportements et attitudes socioprofessionnels, relationnels et éthiques. Suite à la constitution de ces dossiers de reconnaissance des acquis, l'analyse a été faite en inscrivant les apprentissages mentionnés dans une grille d'analyse. Cette grille a été élaborée en sept catégories choisies en combinant des compétences attendues dans le métier de formateur et les domaines d'enseignement de la Section. Enfin, un travail de correspondance entre les capacités répertoriées dans cette grille d'analyse et les offres d'enseignement a été effectué. Une liste de « dispenses de cours » a ainsi été établie pour chaque personne et ratifiée par les autorités universitaires. Un contrat individuel et spécifique a été établi en précisant le volume, le parcours de formation à suivre et le délai d'études.

Cette procédure de validation des acquis a amené les candidats, par la formalisation de leurs apprentissages antérieurs, à un véritable apprentissage. Ce travail a permis de donner une visibilité réorganisée à leurs compétences de formateurs, mais également à fournir une réflexion sur ce que la pratique leur avait réellement appris, y compris dans l'identification de zones de savoir mal ou non maîtrisées. Cet effort de formalisation de leurs acquis d'expérience professionnelle et non professionnelle, inscrits dans un cadre institutionnel et rigoureux, les a amenés à réfléchir de manière construite à leur rapport au savoir. Un suivi pendant une année l'a démon-

tré. L'évaluation de ce dispositif a donné lieu à des propositions d'élargissement pour d'autres publics et programmes de l'Université. Le principe de validation des acquis étant explicité dans le cadre de la restructuration des plans d'études en fonction des accords de Bologne, on peut espérer la mise en œuvre d'un dispositif pour l'ensemble de l'université tenant compte des points forts, mais aussi des limites de cette expérimentation.

Dans le cadre de cette démarche expérimentale, nous avons tenté de tenir compte au mieux d'un ensemble de paramètres pour proposer une procédure cohérente, tant aux candidats qu'aux autorités universitaires. Nous avons partiellement fait appel au retour biographique afin que les personnes concernées mémorisent et formalisent leurs apprentissages antérieurs. Il s'agissait en effet dans un premier temps d'identifier un maximum d'expériences formatives dans un parcours de vie. Nous avons également utilisé la référence à l'analyse du travail de manière très rapide en demandant, dans le dossier et sans aucun accompagnement, l'exposé d'une situation problème. En conséquence, ce volet du dossier a été très inégalement compris et traité. Enfin, l'absence de référentiel de formation nous a posé problème et nous avons eu à catégoriser les enseignements offerts pour pouvoir identifier les catégories d'apprentissage correspondant. Nous avons donc instauré pour l'occasion un point de repère pour les formations formelles et donc créé pour l'occasion un référentiel de formation. Pour ce dispositif expérimental, c'est donc bien la référence aux trois modèles de reconnaissance des apprentissages informels qui a été explorée.

Modèles contradictoires cohabitant en pratique

Les deux illustrations présentées s'appliquent à une situation concernant la même profession : celle des métiers de formateurs d'adultes. Mais dans un cas, le dispositif d'accompagnement à la validation s'est fait par l'employeur (l'organisme de formation) qui n'a pas le rôle de certificateur et dans l'autre cas par le système éducatif qui valide et certifie : l'Université. Dans les deux cas, l'accompagnement a été réalisé avec des phases d'individualisation en alternance avec des phases de travail en collectif dont la nature a été différente dans les deux cas. Dans l'organisme de formation, ce travail a permis de faire émerger des problèmes partagés par les formateurs au sein de leur institution et a débouché, au-delà des projets individuels de validation des acquis, sur des groupes prenant en charge les questions de qualité dans l'institution. L'employeur a ainsi mobilisé ses salariés dans une démarche de partage d'expérience (Aubret & Gilbert, 2003) allant bien au-delà de celle d'un accès à une certification individuelle et externe à l'institution. La validation des acquis peut alors être considérée comme une nouvelle modalité de gestion des compétences collectives dans l'entreprise. À l'inverse, malgré les phases de travail en collectif à l'université, les candi-

datés sont surtout restés dans la solitude face à leur dossier à déposer. Pour eux, il ne s'agissait pas, par le biais d'un travail réflexif, d'une mise en œuvre de nouvelles compétences, mais bien d'un exercice de transposition de leurs acquis d'expérience en connaissances scientifiques formelles telles que proposées dans l'institution universitaire.

Ces deux dispositifs permettent bien d'illustrer la manière dont la valeur et la mesure des apprentissages expérientiels sont comprises et traitées de manière distincte et relèvent tous deux des trois conceptions de la mesure de l'expérience telles que présentées plus haut. Les savoirs professionnels sont facilement codifiables en unités d'analyse qui correspondent à des compétences attendues pour des familles de tâches à réaliser. Dans ce cas, la validation veut répondre à des objectifs opérationnels formalisés dans des référentiels de formation. C'est le cas pour les certifications professionnelles fédérales en Suisse. À l'inverse, le système universitaire, même si il commence à organiser ses enseignements sous forme modulaire, est incapable à l'heure actuelle d'explicitier clairement des objectifs de compétences pour ses offres de formation et encore moins de les codifier. La validation des acquis a dans ce cas, plus de chance de porter sur ce que nous avons appelé la négociation sociale de son parcours biographique puisque les repères restent flous. En fait, ces deux exemples témoignent à la fois des écarts des deux systèmes de formation (professionnel et académique) et en conséquence de stratégies inévitablement différentes pour reconnaître et mesurer l'informel, mais malgré tout, dans les deux cas, d'une cohabitation et combinaison des trois modèles de référence. Deux choses restent en suspens : les besoins et désirs des professionnels et l'énigme des savoirs d'expérience. En ce qui concerne l'orientation des professionnels vers l'une ou l'autre certification, rien ne nous permet à ce jour de dire si ils préfèrent une formation régie et organisée autour d'un référentiel strict et rigide ou une formation se voulant professionnalisante mais teintée des non-certitudes et d'un certain recul académique.

Il reste donc une énigme à discuter, celle des savoirs d'expérience, celle des processus et des mécanismes qui régissent la passerelle entre formel et informel et toute leur complexité.

EN CONCLUSION

Nous mentionnons donc comme dernier repère d'analyse de la formalisation des apprentissages informels celui que nous aimons appeler « la boîte noire » (Ollagnier, 2003) que nous ne développerons pas ici. Les trois modèles d'ancrage de la validation sur lesquels nous avons appuyé notre propos, négociation sociale du parcours biographique, analyse du travail et preuves face au référentiel, sont tous trois soumis à la question de la formalisation du passé. Les mécanismes cognitifs et socio-affectifs qui la sous-

tendent sont complexes et font référence à divers champs disciplinaires. Les questions que pose la validation des acquis mobilisent de plus en plus praticiens et chercheurs (Astier, 2004). Actuellement, si l'évaluation des acquis par des jurys pose de nombreuses questions : qu'est-ce qui est évalué ? sur quels critères ? etc., la manière dont les candidats travaillent pour déboucher sur une verbalisation de leurs apprentissages expérientiels, donc leur mise en forme, reste une énigme. Cette démarche implique un exercice qui reste en partie mystérieux, de transposition des actions en savoirs solidifiés, qui se déroule dans la boîte noire. Nous aurions pu interroger ces mécanismes psychiques en nous appuyant sur d'autres référentiels conceptuels et des situations vécues par les formateurs des deux dispositifs présentés ici. Mais nous avons pris ici la position d'interroger les dimensions d'ingénierie pédagogique de ces dispositifs en référence au champ de la formation des adultes et aux modalités qui permettent de donner de la valeur aux apprentissages informels.

En référence à trois conceptions de la validation des acquis et à deux dispositifs distincts concernant le métier de formateur, nous avons voulu mettre en évidence certaines options et valeurs qui sous-tendent et conditionnent cette nouvelle pratique sociale. Ces procédures, malgré des zones d'ombre encore nombreuses, donnent néanmoins une réponse formelle aux attentes sociétales. La reconnaissance et la validation des apprentissages, quelle qu'en soit leur forme, a bien en effet comme but opérationnel central et premier, celui de faciliter une adaptabilité et une flexibilité des parcours individuels tout au long de la vie en réponse aux exigences du marché du travail et de l'emploi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants. Dossier : L'analyse de pratiques. *Éducation Permanente*, 160, 101-110.
- Astier, P. (Éd.) (2004). Les acquis de l'expérience. *Éducation Permanente*, 158, 159.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris : Dunod.
- Barbier, J-M., Berton, F., Boru, J-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. (2003). *De l'épreuve autobiographique : contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2000) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Bonami, J.-F. (2000). *Valider les acquis professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Cazamian, P. (1973). *Leçons d'ergonomie industrielle : une approche globale*. Paris : Cujas.
- CEDEFOP (2003). *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Thessalonique : Cedefop.
- Cherqui Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning : policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39, 1.
- Courtois, B. & Pineau, G. (Éd.). (1990) : *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1985). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Dupuich-Rabasse, F. (2002). *Gestion des compétences et « knowledge management »*. Paris : Liaisons.
- Dybbroe, B. & Ollagnier, E. (Eds). (2003). *Challenging gender in lifelong learning : european perspectives*. Copenhagen : Roskilde University Press.
- Fenwick, T. (2000). Expanding conceptions of experiential learning : a review of five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50, (4), 243-272.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie, Savoirs*, 6, 11-44.
- Freire, P. (1971) *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Cerf.
- Geay, A. (1998) *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San-Francisco : Jossey-Bass.
- Ollagnier, E. (2002). Life history approach in adult education research. In A. Bron & M. Schemmann (Ed.), *Social science theories in adult education research*, (pp. 270-291). Münster : LIT Verlag.
- Ollagnier, E. (2003). La validation des acquis de l'expérience : débat – réponses à J. Aubret. *Savoirs : recherches en éducation et formation des adultes*, 1, 67-72.
- Ollin, R., Tucker, J. (2000). *The NVQ Assessor handbook*. London : Kogan-Page.
- Robin, G. (1992). *Guide de reconnaissance des acquis*. Boucherville/Quebec : Vermette.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (Éds). (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.

- Schwartz, B. (1972). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*, (pp. 61-75). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Vandame, M. (Éd.). (2004). *Formation continue universitaire et parcours professionnel*. Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation No 102. Genève : Université de Genève.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.
- West, L., Alheit, P., Anderson, A.S. & Merrill, B. (Eds). (à paraître). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning : perspectives from across Europe*. Frankfurt : Peter Lang.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Liaisons.