

VAE : La VAE en France, c'est un dispositif pour *certifier* des compétences acquises par l'apprentissage formel, non-formel ou informel. La VAE n'atteste pas seulement d'un état des savoir-faire ou savoir-être mais aussi d'une dynamique : du développement des facultés critiques de l'individu qui doivent favoriser son émancipation, sa formation tout au long de la vie. C'est donc une relation éducative entre un intervenant (personnel de la vae) et une personne qui candidate à l'obtention d'une certification (d'un titre, certificat ou diplôme) et pas seulement d'une reconnaissance des acquis, comme par exemple dans les bilans de compétences. Une relation qui se situe dans un « être là » particulier qui vise à « faire grandir » l'autre, à lui permettre de développer son autonomie ; qui appelle le bien-être (cf Maggi, B. 2003 *De l'agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octares) p.164 : « le bien-être ne doit pas être considéré comme un état mais comme un processus perfectible »), dans une quête de maturation, de prise de conscience de sa valeur, de réflexivité ; une relation qu'on ne peut pas assimiler à une relation thérapeutique (de recherche du mieux-être, de réparation, de restauration), ni à une relation orthopédique (de correction, de conformisation).

C'est un dispositif fait pour répondre à un déficit de qualification et un manque de certifiés, la certification favorisant l'employabilité et l'évolution professionnelle : faciliter la transition professionnelle, obtenir la reconnaissance sociale de ses acquis... En France est une loi du travail permettant à tout salarié de pouvoir demander une procédure pour faire reconnaître par un diplôme un titre ou un certificat identique à ceux qui ont suivis une formation ses acquis et professionnels et d'expérience : y compris les apprentissages dits informels qui ont été acquis (intentionnellement ou non) au cours de la vie quotidienne sans l'intervention d'institutions ni de praticiens de l'éducation.

Etapas de la VAE : les quatre activités des personnels de la VAE :

-Orientation : accueillir, informer, permettre de choisir la certification-cible

-Accompagnement (à la demande du candidat) : cette étape commence quand le candidat sait sur quel diplôme il présente une VAE et qu'il demande à être accompagné. Trois phases se retrouvent ici comme dans toutes les pratiques de l'accompagnement professionnel : l'entente, la rencontre, le retour sur l'appris. Toutes les bifurcations sont prises par l'accompagné. N'est pas une simple « aide méthodologique » pour constituer le dossier mais un type de relation éducative spécifique.

-Validation : soutenance du dossier ou mise en situation devant un jury comportant des professionnels

-Suivi : aide pour réaliser les préconisations du jury en cas de validation partielle.

« Conseil – information » : (faire savoir les possibles existants). En amont de la procédure VAE. Le candidat arrive sans savoir précisément s'il veut engager une VAE, il peut même ne jamais y avoir songé. Construction d'une double analyse : *une analyse d'opportunité* (intérêt d'accéder à telle ou telle certification par rapport aux objectifs visés par la personne et/ou son employeur, reconnaissance sur le marché du travail de la ou des certifications opportunes) et *une analyse de faisabilité* (coût, temps, chances de réussite dans les différents dispositifs existants...) permettant aux personnes de s'engager ou non dans une démarche de VAE . Favoriser le choix que le candidat doit effectuer entre les différents dispositifs permettant de passer d'un projet professionnel à un programme de professionnalisation : il s'agit donc de proposer au candidat le choix entre formation, dispositifs d'insertion et dispositif VAE, leur éventuel cumul, leur ordre et d'en discuter. Cette étape préliminaire est de plus en plus organisée par la DRH dans les entreprises. Des consultants VAE peuvent intervenir pour organiser cette étape dans les entreprises.

Orienter : (faire que l'autre s'engage dans un chemin). Le candidat arrive avec une demande de VAE. Le candidat choisira la certification précise à viser. Le candidat n'est pas aiguillé, il n'est pas là pour se mettre sur une voie toute tracée qui le conduirait automatiquement quelque part mais pour s'engager dans une voie possible parce qu'il s'y sent bien. Le travail dans l'appétence et pour la reconnaissance est décisif : favoriser chez le candidat l'engagement dans un trajet possible qui reste à construire, en avançant, et non pas d'une trajectoire. Faire confirmer le choix que le candidat a effectué entre les différents dispositifs permettant de passer de son projet professionnel à un dispositif VAE précis : il s'agit donc de reposer au candidat le choix entre formation, dispositifs d'insertion et dispositif VAE, leur éventuel cumul, leur ordre et d'en discuter une seconde fois puis de déterminer une certification-cible.

Accompagner : (processus par lequel on peut devenir compagnons), être avec pour que l'accompagné fasse son chemin. Le but, les décisions et la création du cheminement appartiennent à

l'accompagné. Une des deux postures d'étayage de l'autre, propre à la relation éducative : contraire du guidage. N'est ni du conseil (rapport rationnel), ni de l'aide (relation thérapeutique), ni de la correction (relation orthopédique). Le candidat n'effectue pas un simple dévoilement de savoirs déjà-là, immergés, mais il élabore, reconstruit, son expérience. Il reconstruit et invente sa professionnalité, il travaille son destin professionnel. Cette élaboration est un processus de subjectivation (cf. Dubar, C. 2000 *La crise des identités*. Paris : PUF), qui est toujours l'occasion d'un remaniement identitaire. L'accompagnateur VAE ne peut considérer que l'aspect cognitif et faire comme si la conscientisation était déconnectée de la connaissance que l'accompagné a de lui-même. L'accompagnateur ne peut faire autrement que de prendre les deux aspects en considération, cognitif et identitaire, le travail sur l'un étant étroitement relié à l'autre, pendant l'accompagnement. L'accompagnement professionnel comme dans la VAE, se déploie dans un paysage de personne à personne avec cependant un « horizon de contrôle » : c'est un processus dialogique dans un contexte institutionnel.

Aiguiller : mettre sur le bon rail, choisir entre plusieurs chemins qui préexistent et donc choisir le plus court chemin vers un but. L'utilité est première : se déterminer pour une trajectoire.

La trajectoire : le parcours le plus court, le plus économique pour atteindre une cible. Dans le guidage, c'est la trajectoire qui est privilégiée (cf. Ardoino, J. 2000 : Trajectoire ou cheminement, *Les avatars de l'Education*, Paris, pp. 135-137 – Bulletin de l'afirse 1993)

Le trajet : permet des détours et des errances et même le but peut être changé en cours de route. Dans l'accompagnement, c'est le trajet qui est privilégié. Est le résultat d'un cheminement toujours imprévisible si on est dans une relation éducative où l'autonomie de l'autre est un pari permanent (cf. Ardoino, J. 2000 : Trajectoire ou cheminement, *Les avatars de l'Education*, Paris, pp. 135-137 – Bulletin de l'afirse 1993).

Problématisation : processus essentiel dans l'accompagnement. Trois phases s'enchevêtrent : la position du problème, sa construction et la quête d'une réponse. Poser le problème, c'est s'attacher à le construire de différentes manières, à l'étoffer, à mettre en dialectique ses éléments (mettre au jour les contraires) pour se l'approprier ; reconnaître ou re-crée un problème *comme*

problème-pour-soi ; constater un désaccord sur un sujet : avoir conscience d'un problème et le reformuler, s'approprier une énigme, installer le questionnement. Construire le problème, c'est inventer et structurer un *espace d'investigation* visant l'élucidation des conditions du problème : dialectiser (faire le va-et-vient entre les contraires), questionner, étoffer le problème en le lisant avec diverses références ; se centrer sur la compréhension, la définition, la détermination des données, des enjeux, des circonstances et les mettre en discussion ; mettre en liens les données, inscrire le problème dans un réseau de problèmes. Se mettre en quête de la réponse, c'est inventer et exécuter de *plans successifs*, conduisant à la production d'une « réponse », en fait, *d'une avancée* ; reconstituer après coup (avec transformation) un cheminement vers cette réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui ; recomposer un trajet : transformer le questionnement, effectuer une avancée. (cf. Meyer, M. : 1986 De la problématologie : philosophie, science et langage, Bruxelles : Mardaga). Contraire de problématation (construire un problème pour le résoudre)

(Faire) problématiser: L'accompagnateur problématise pour que l'accompagné lui-même problématise.

En ce qui concerne l'accompagné, c'est créer ou utiliser un décalage optimal entre ce que l'accompagné sait penser, sait dire, sait faire... et ce qu'il ne sait pas encore. Décalage où sont posées, par ajustements successifs, les conditions pour que l'accompagné soit confronté à de l'inconnu, mais un inconnu restreint à un niveau acceptable pour susciter la mise au travail, et pour faire surgir en même temps des contradictions ou des conflits qui suscitent un dépassement (re-structuration) de son mode de traitement actuel.

Etoffer la question qu'on travaille, voir l'objet de travail sous plusieurs angles, le parler dans différents langages.

Mettre en dialectique : chercher le contraire, supposer le troisième terme qui permettrait de faire avec les deux contraires, d'aller de l'un à l'autre. Entrevoir les doubles compétences.

En ce qui le concerne, parce que chaque situation professionnelle est unique, elle demande à l'accompagnateur de faire autrement (voire autre chose) que ce qu'il sait déjà faire, ce qui est schématiquement prédéfini. En d'autres termes, il doit intervenir sur le cours de l'action alors qu'il n'existe aucun ensemble ordonné de prescriptions, de normes —aucun algorithme préétabli à appliquer mécaniquement— qui lui permettraient d'appliquer ce qu'il sait. Il est donc face à un problème : ce qui le conduit à

problématiser chaque fois son intervention, de manière à élaborer une démarche toujours différente.

Problème : deux conceptions existent :

-La conception spatialisante dans laquelle le problème est considéré comme un obstacle à franchir par des trajectoires où le temps y est figuré comme chronologie. Il est prédéfini. C'est le problème à résoudre par une solution qui éradiquera la question (dans la résolution de problème et la prise de décision rationnelle). La réponse est dite apocritique : apo (qui sépare, qui évacue), critique (le questionnement)— c'est-à-dire qui solutionnent et suppriment le problème (cf. Fabre, M. 1999 *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Education et Formation, PUF, Paris). La maïeutique sert à guider vers la réponse que le maître a dans la tête (cf. Legrand, J-L. 1998 *Considérations critiques sur les modèles de la maïeutique*. Pineau, G. *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : l'Harmattan, pp. 119-140).

-La conception centrée sur la temporalité, elle, donne droit de cité à la déstabilisation, aux avancées et aux errements particuliers des sujets, à leurs ingéniosités. La temporalité, c'est ce qui se joue, ce qui se trame dans l'instant, ce qui dure. C'est l'histoire des mouvements propres aux sujets confrontés au problème au problème, c'est le conflit, l'initiative, l'invention, le changement et l'altération, le projet. (cf. Deleuze, G. 1968 *Différence et répétition*, Epiméthée, PUF, Paris). La temporalité, c'est ce sur quoi est centrée la conception du problème dans laquelle le sujet est considéré comme pris dans la situation. C'est un problème à élucider. Dans ce cas, la « réponse » est immanente au sujet : elle est « signée », ne lui préexiste pas et ne peut donc pas être prédéterminée par l'accompagnateur, lequel est donc tenu d'agir sans avoir le repère de la réponse. De plus, ce n'est pas une solution, en ce sens qu'il y subsiste toujours un « questionnement en reste ». La réponse est alors appelée une « avancée ». C'est le problème à construire où la problématicité est inéliminable, persiste et se transforme constamment, cette transformation constituant la réponse. L'accompagnateur proposera d'abord une réflexion sur la construction même du problème. Il incitera à explorer les façons possibles ici et maintenant de poser le problème. Il mettra en scène « une attention portée à ces contenus qui s'imposent comme des agencements méconnus [...] comme dérangement du conscientisé, du volontaire, du cohérent, du maîtrisé [...] une déconstruction du niveau manifeste des phénomènes. Au travers de cette déconstruction se révèlent des liens inédits » (cf. Giust-Desprairies,

F. 2003*L'imaginaire collectif*. Paris : ERES. p.40). Il demandera à qui profite cette construction-là et qui en pâtit, il oeuvrera pour la création d'un problème *comme problème-pour-soi* : il entraînera vers une quête au sens plein du terme, dans le sens initiatique, non pas de recherche de la bonne réponse pour éradiquer le problème, mais d'exploration des possibles pour rendre habitable ce problème. La solution qui éliminera la difficulté peut advenir au cours de cette quête, on était alors devant un faux-problème. Mais le plus souvent le problème devient vivable parce qu'il se déplace. Le problème peut s'évanouir ou subsister ici ou ailleurs, mais il est devenu non pas un obstacle devant soi, à surmonter ou à contourner mais un des éléments avec lesquels avancer, c'est devenu un passage assumable parce qu'on a « dégagé une intelligibilité de contenus méconnus ou déniés » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.40). La réponse qui fait s'évanouir le problème est une découverte imprévue, qui vient de surcroît, ou non : l'essentiel est d'avancer dans la compréhension de son monde.

Pratiques de questionnement : L'accompagnateur n'est pas dans le laisser-faire, il questionne, il fait en sorte que l'accompagné se questionne. Les pratiques de questionnement dépendent de la conception de la question (Deleuze, G. 1968 *Différence et répétition*. Paris : PUF). Deux conceptions de la question existent :

- la question peut être conçue comme étant le « double » de la réponse, c'est-à-dire que cette dernière est, de quelque manière, repliée, contenue, suggérée ou même émiettée dans la ou les question(s). On dit alors que question(s) et réponse sont *indifférenciées*,

- la question peut aussi être conçue comme une source de réponses, comme une puissance génératrice d'une pluralité d'alternatives. Question et réponse sont alors *différenciées*.

Deux pratiques de questionnement alors sont possibles. La première est *l'indifférenciation question-réponse*. Elle consiste, pour l'accompagnateur, en un guidage plus ou moins finement réglé des sujets vers la réponse « qu'il a dans la tête », par le biais d'une série d'interrogations. La seconde est la *différenciation question-réponse*. Elle a pour origine la décision prise en acte par l'accompagnateur, de refuser d'induire la réponse au profit de la promotion des capacités des accompagnés à créer leurs propres trajets.

Travail du jury : Le jury valide à partir des référentiels. Le jury conduit une évaluation qui n'est pas une mesure systématique ni

analytique mais bien plutôt une appréciation où l'intuition a sa place. Les compétences de communication du candidat sont toujours déterminantes, surtout dans les hauts niveaux de qualification.

Le jury travaille en trois temps :

- **A partir du référentiel métier ou d'activités et du référentiel de certification : vérifier que dans les expériences décrites et analysées (ou effectuées devant le jury), il y a des compétences qui correspondent au référentiel de métier ou d'activités puis que ces compétences répondent aux critères de certification et aux niveaux d'exigences du diplôme.**
- **A partir du référentiel de formation : faire la correspondance entre les compétences repérées et les compétences exercées pendant la formation pour savoir quels modules peuvent être validés. Décider de l'obtention nulle, partielle ou complète du diplôme.**
- **En cas de validation partielle conseiller, faire des préconisations pour l'obtention du reste de la certification visée (« compléments de formation »).**

La compétence : Notion (et non pas concept) encore souvent conçue dans la pensée par objectifs, longtemps opposée à "capacité". L'analyse du travail et l'ergologie nous permettent aujourd'hui d'avoir une conception très large de la compétence comme *ensemble des savoirs, d'attitudes, du dit, du fait du ressenti (et même le non-choisi), pas forcément conscient, combiné ou convoqué à chaque situation*. Le CNPF (cf. CNPF, Journées internationales de Deauville, 1998 : objectif compétences, tome 1, octobre 1998), en a donné en 98 la définition suivante : « *La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de la mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer.* ». On peut préférer actualisation en place de « combinaison » encore mécanique. Si Zarifian reconnaît que cette définition indique clairement le basculement à opérer par rapport au modèle du poste de travail qu'on ne peut plus confondre avec l'activité du sujet agissant, il lui reproche aussi d'être muette sur les enjeux de mutations du travail et des organisations. Il nous propose alors une définition qui associe plusieurs formulations, qu'il explicite. « *La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* » : (cf

Zarifian, P. 1999 - Objectif compétence. Paris : Editions Liaisons.) la compétence se joue, elle est en rapport avec l'implication du sujet dans son travail. L'initiative peut consister soit à choisir la bonne règle, soit à en imaginer face à des situations qui débordent le cadre prévu par le travail prescrit, ce qui donne une valeur à son travail que n'apporterait pas un robot applicatif. Le sujet répond des initiatives qu'il prend et de leurs effets, et ce faisant assume des valeurs. Faire, c'est être dans une situation : on ne peut entièrement prescrire le comportement à adopter, car ce comportement fait intrinsèquement partie de la situation. *« La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente »* : l'intelligence des situations n'est pas la convocation rationnelles de préceptes ou de protocoles. Elle est pratique au sens où elle est une orientation par l'action et non pas seulement par la raison. Les connaissances acquises ne sont jamais à appliquer mais à mobiliser et adapter en fonction de la situation. La posture essentielle pour maintenir la compétence est de rester ouvert à des remises en question et à des apprentissages nouveaux, pour les faire évoluer, ce qui se fera d'autant plus que la diversité des situations augmente (apprentissage tout au long de la vie). *« La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité »* : toute situation un peu complexe dépasse les compétences d'un seul individu, qui doit faire appel à des compétences qu'il ne possède pas et à des appuis de solidarité dans l'action. Ceci ne se fait que si les professionnels ont le sentiment de partager les mêmes enjeux et d'être évalués par leur hiérarchie sur ces enjeux, que la logique de compétence doit rendre visibles. Enfin, une des caractéristiques les plus importantes de la logique de compétences est d'associer responsabilités personnelles et co-responsabilités : communiquer les valeurs attendues, définir les objectifs dont elle doit collectivement répondre, et personnaliser les engagements de chacun en relation avec ces objectifs. La compétence est donc une mobilisation du sujet connaissant, un rassemblement de ressources pour faire face à une situation, une convocation hic et nunc, d'une variété de savoirs –savoirs académiques, formels ; savoirs investis, plus ou moins en voie de conceptualisation ; savoirs incorporés et issus de l'expérience, qui demeurent partiellement voire totalement non conscients. En fait, parler de compétences et non plus seulement d'objectifs, c'est éliminer deux fantasmes ordinaires, de sens

commun : d'abord l'idée que le savoir pourrait être « spéculatif » et que donc, la formation ne serait que de la distribution de savoirs à interioriser pour les appliquer tels quels. Or on sait aujourd'hui que le savoir est nécessaire, pas seulement pour faire quelque chose mais pour se donner des repères dans l'agir, pour penser en situation et inventer des cheminements. L'autre fantasme auquel on ne peut plus avoir recours est que le travail ne serait que du « machinal » que l'on ferait sans y penser (des routines automatisées). On sait aujourd'hui que travailler, c'est mettre en actes des compétences, c'est-à-dire *faire, dire, penser, ressentir*. On parle alors de compétences incorporées, de savoirs en actes, d'habiletés et d'ingéniosités en invoquant cette fois la pensée Métis (cf. Gruzinski, S. 1999 *La pensée métisse*, Paris : Fayard) et la pensée du Kaïros (cf. Trédé, M. 1992 *Kaïros, L'à propos et l'occasion, Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.* Paris : Klincksieck). Il semble important de ne pas réduire la compétence à une action finalisée, opérationnelle, pour fabriquer des produits, dans une vision fonctionnaliste de l'action. L'agir est plus large : les errances et les détours y sont signifiants avant d'être seulement productifs ou non. L'évaluation devient cette acuité particulière que doit posséder le professionnel à cette signification, en continu.

Evaluation : Dans la Vae on ne peut croire que seul le jury est composé d'évaluateurs, alors que l'orientation et l'accompagnement sont aussi des attitudes et des fonctions d'évaluateurs. Dans la VAE on évalue en continue du début à la fin, à condition de distinguer contrôler et évaluer (cf. Ardoino, J. & Berger, G. 1986 L'évaluation comme interprétation, *Pour* n°107, pp.120-127).

Valider les acquis : reconnaître ce qui est acceptable dans un cadre donné (un référentiel). En France la Validation des acquis est un terme général pour désigner et la loi 1985 de dispense des diplômes et la loi 2002 de VAE.

Conseiller : (donner des conseils à suivre) informer sur les possibilités de formation et d'emploi, l'aide sociale, les programmes relatifs au marché du travail pour *diriger* vers les carrières et les options professionnelles ; proposer une solution rationnelle ou un plan d'action ou une hypothèse plausible, faisable, pour résoudre le problème d'emploi du candidat (une préconisation). Se conçoit

dans la résolution de problème et la prise de décision rationnelle, ce qui n'est pas pertinent aux valeurs qui soutiennent la VAE (notamment de pari sur l'autonomie de l'autre). Son utilisation ne peut être qu'un pis-aller, sauf dans la partie du travail du jury appelée « compléments de formation ». Savoir dans quelles conditions on peut y avoir recours au début de la démarche est une des questions vives de la VAE : l'invocation d'une demande de guidage de la part du candidat n'étant pas recevable (le personnel VAE doit savoir ne pas y répondre pour permettre l'orientation et l'accompagnement), reste l'idée que les bas niveaux de qualification ne seraient pas capables d'agir par eux-mêmes et devraient être guidés et donc conseillés. Des recherches sur ce thème devraient être conduites.

Tenir conseil : (peu usité) discuter pour arriver à un consensus entre les parties convoquées et prendre une décision rationnelle commune. Convaincre, négocier. Se différencie de l'accompagnement où on fait en sorte que l'accompagné problématise et où l'orientation prise est le fait de l'accompagné parce que seul son destin est en jeu.

Référentiel : cadre permettant le contrôle et l'autoévaluation, peut être évolutif ou érigé en norme. Enonce les critères sur l'objet désigné. Trois référentiels sont nécessaires pour la VAE :

- le Référentiel métier : liste des compétences nécessaires pour exercer la bonne pratique d'un métier**
- ou le Référentiel d'activités : liste des compétences nécessaires pour exercer la bonne pratique d'une fonction ou d'une mission**

et :

- le Référentiel de formation : liste des compétences exercées pendant la formation**

-et le Référentiel de certification : liste des tâches de validation de la formation, des critères de certification pour décider de l'obtention du diplôme en fin de formation, et des niveaux d'exigences

Cahier des charges de la formation : document remis aux formés et objet de régulations si besoin est, comportant les trois référentiels (de métier ou d'activité, de formation et de certification), le programme de formation (objectifs en terme de contenus distribués

Petit glossaire pour la VAE
Vial, M. (2007)

dans des ensembles cohérents appelés modules de formation) et tous les documents nécessaires pour situer la formation et l'évaluer en continu.

Les plaquettes des diplômes : documents pour la publicité et le recrutement des formés. Ne contiennent pas tous les renseignements nécessaires au travail de la VAE.