

Exploiter les vertus potentiellement formatives du travail : de la VAE à l'Afest

Béatrice Delay, Anne-Lise Ulmann

DANS **SAVOIRS** 2023/1 (N° 61-62), PAGES 135 À 147
ÉDITIONS **L'HARMATTAN**

ISSN 1763-4229

DOI 10.3917/savo.061.0135

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2023-1-page-135.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Exploiter les vertus potentiellement formatives du travail : de la VAE à l'Afest

Béatrice DELAY
France Compétences

Anne-Lise ULMANN
Conservatoire National des Arts et Métiers

Résumé

Cet article anniversaire revient sur deux dispositifs, qui ont en commun de concevoir les apprentissages en mobilisant l'activité de travail. La période de vingt ans, qui sépare la reconnaissance institutionnelle de la VAE de l'Afest montre l'importance du temps long pour installer de tels renversements de perspectives. Nous soutiendrons l'hypothèse que ces dispositifs contribuent à l'instauration d'une nouvelle épistémologie de la formation, en revenant sur leurs contextes d'émergence, leurs enjeux et en mettant en évidence ce qui les différencie ou rapproche et les ruptures qu'ils engendrent au regard d'approches plus classiques de la formation.

Mots-clés : apprentissage adulte, validation des acquis, formation en situation de travail, épistémologie

Exploiting the potential virtues of work for leaning: from VAE to Afest

This anniversary article looks back at two systems that have in common the idea of learning by mobilizing work activity. The 20-year period that separates the institutional recognition of VAE from Afest shows the importance of the long term in installing such reversals of perspectives. We will support the hypothesis that these systems contribute to the establishment of a new epistemology of training, by looking back at their contexts of emergence, the challenges they face, by highlighting what differentiates them or brings them closer together, and the breaks that they generate with regard to more traditional approaches to training.

Keywords: adult learning, validation of prior learning, work-based learning, epistemology

Vingt ans après l'avènement de la VAE, nous assistons aujourd'hui à l'avènement de l'Afest, en quelque sorte sa puînée.

Cet article anniversaire revient sur ces deux dispositifs, qui, bien que différents dans leurs visées, ont en commun de concevoir des apprentissages en mobilisant l'activité de travail. L'un et l'autre ont fait l'objet de nombreuses réticences, émanant tant des professionnels de la formation, des partenaires sociaux, des employeurs, que des bénéficiaires, parce qu'ils ébranlent « la valeur sociale » (Feutrie, 2003) attachée à la formation. La période de vingt ans qui sépare la reconnaissance institutionnelle de la VAE de l'Afest montre l'importance du temps long pour installer de tels renversements de perspectives.

Nous soutiendrons l'hypothèse dans cet article que ces dispositifs qui visent à explorer les vertus potentiellement formatives du travail contribuent à l'instauration d'une nouvelle épistémologie de la formation. De telles approches transforment le rapport aux savoirs et entraînent d'autres manières de former et d'apprendre, mais plus largement, interrogent certains usages de la formation pour contribuer à l'acquisition de compétences professionnelles, voire pour faciliter l'insertion dans l'emploi. Nous justifierons cette hypothèse d'une part en revenant sur le contexte d'émergence de ces deux dispositifs et leurs enjeux ; d'autre part en mettant en évidence ce qui différencie ou rapproche ces deux modalités et quelques principes structurants illustrant les ruptures qu'ils engendrent au regard d'approches plus classiques de la formation. Enfin, en guise d'ouverture conclusive, nous montrerons que la VAE comme l'Afest, qui répondent à des aspirations individuelles constituent également des leviers, encore peu développés, pour enclencher des dynamiques collectives œuvrant au développement de parcours de formation qui valorisent toutes les étapes d'une vie ou contribuant au développement d'organisations apprenantes.

Contexte d'émergence et résistances

La VAE comme l'Afest, instaurées respectivement par les lois de 2002 et 2018, ont provoqué au moment de leur inscription dans le cadre normatif des résistances et des appréhensions de différentes natures, dont on garde encore des traces aujourd'hui.

Du point de vue de l'intention politique, elles s'attachent à favoriser l'acquisition et/ou la reconnaissance de compétences prioritairement pour des publics réputés éloignés ou faiblement qualifiés. Notons ici qu'à vingt ans d'écart il s'agit donc toujours de réfléchir à des modalités de formation plus incitatives pour les personnes peu qualifiées et vulnérables sur le plan de l'emploi.

Dans le système éducatif français, l'importance conférée aux diplômes exclut souvent de l'emploi celles et ceux qui ont échoué lors de leur formation initiale et peut encore constituer un frein pour leur mobilité professionnelle. L'instauration de la VAE vise à « entrouvrir une porte d'accès dans un contexte où les certifications acquises en formation initiale tendent à constituer une norme pour l'accès à l'emploi » (Merle, 2007, p. 45). Si la finalité certifiante n'est pas a priori exclue d'une Afest, elle en constitue rarement le principal mobile. Alors que les promoteurs de la VAE poursuivent un double objectif « de lutte contre les inégalités et de fluidité du marché du travail » (Lecourt et Méhaut, 2007), les initiateurs de l'expérimentation des Afest s'attachent plutôt aux conditions d'implantation et d'éligibilité dans le paysage institutionnel d'une forme de formation mieux arrimée au travail, susceptible de susciter davantage d'appétence à la formation pour des personnes peu qualifiées. L'articulation du juridique et du pédagogique (Delay & Duclos, 2016) constitue ici l'enjeu principal de la transformation, sur fond d'une meilleure équité d'accès à la formation.

Si les contextes d'émergence et les visées de ces modalités de formation ne sont pas les mêmes, les tensions qu'elles génèrent semblent assez proches et illustrent l'importance des changements à l'œuvre pour les principaux acteurs concernés : les partenaires sociaux, les opérateurs de formation et les employeurs.

Les partenaires sociaux se montrent favorables à l'idée d'une meilleure équité d'accès à la formation, notamment pour les moins diplômés, mais ils craignent que la VAE ne finisse par enrayer une dévalorisation des diplômes, à laquelle ils sont opposés. Les raisonnements tenus pour justifier cette potentielle dévalorisation des diplômes ont leur source dans une hiérarchie implicite des savoirs, qui organise de longue date dans notre société, une subordination des disciplines les unes aux autres. Ainsi, les connaissances scientifiques prévalent sur les savoirs de la pratique, fréquemment assimilés à un monde inférieur de la connaissance. La valorisation de l'expérience peut dès lors constituer une menace de l'ordre établi dans l'ordonnement du système scolaire. Ces mêmes tensions s'expriment vingt ans plus tard à propos des AFEST où les partenaires sociaux protègent le modèle « séparatiste » (Luttringer, 2015) de la formation professionnelle continue en se tenant à distance du potentiel formatif des situations de travail. Alors même que les promoteurs de la VAE s'attachent à ne pas créer un « système concurrent » à celui des diplômes pour éviter un « marché libre de la certification » (Merle et Lichtenberger, 2001) et que les juristes de la formation établissent un cadrage rigoureux pour mettre en place des Afest, la crainte

perdre de modalités d'accès aux savoirs à deux vitesses : l'une pour les plus nantis via la voie réputée prestigieuse des formations certifiantes et diplômantes, l'autre, potentiellement moins noble compte tenu du détour par « le faire » pour les moins dotés via la VAE et l'Afest.

Du côté des opérateurs de formation, ceux-ci craignent de perdre l'exclusivité de la transmission des savoirs, ou *a minima* de voir leur champ d'intervention se rétracter consécutivement à un raccourcissement – voire une disparition – des cursus de formation engendré par la VAE, d'un côté, et à une internalisation de la fonction formative par l'entreprise dans le cas de l'Afest, de l'autre. Cette menace est également présente dans les universités où certains enseignants ont pu dénoncer dans les débuts de la VAE « une tendance démagogique du gouvernement au diplôme facile »¹ pouvant même inciter les étudiants à se détourner de leurs études pour choisir cette voie qui, in fine, risque de conduire à grever lourdement « la valeur sociale » (Feutrie, 2003) des diplômés et de la formation.

Enfin, le regard des acteurs économiques est également traversé de tensions. Certains, par exemple dans le secteur sanitaire et social, perçoivent dans la VAE l'occasion de se conformer aux exigences réglementaires en favorisant la qualification de salariés qui jusqu'à présent étaient placés en situation de « faisant fonction » ; d'autres, au contraire, redoutent que ces démarches viennent donner une légitimité à des pratiques illégales de travail, comme par exemple les « glissements de tâches » fréquemment dénoncés dans le secteur hospitalier, et craignent les revendications et incidences salariales susceptibles d'en découler. Concernant l'Afest, les tensions se manifestent un peu différemment mais ne sont pas absentes. Les uns y voient des avantages significatifs, notamment pour éviter les absences liées aux départs en formation – intérêt souvent souligné par les structures de taille modeste ; d'autres soulignent une plus forte congruence entre les compétences acquises et celles requises pour agir en situation professionnelle, tandis que certains dirigeants émettent des réserves sur la valeur ajoutée de l'Afest comparativement à la formation sur le tas ; sa complexité de mise en œuvre, ou les contraintes liées à l'aménagement des situations de travail pour les rendre formatives.

Ce rappel rapide des contextes et des résistances conduit à constater une certaine persistance des difficultés dès lors que la formation s'approche par

1. Ces propos ont été recueillis lors d'une présentation de la VAE que nous avons faite au sein de l'université Paris-Dauphine en 2004 à la demande du département de la formation continue de cette université.

des chemins différents (VAE et Afest) des pratiques de travail. Si les processus de « dignification » des savoirs expérientiels (Lochard, 2007) suscitent souvent une adhésion bienveillante et généreuse, ils comportent tout autant de difficultés et de résistances qui rendent ces évolutions complexes et longues à installer. Ces modalités nouvelles progressent néanmoins et permettent dès lors de mieux saisir ce qui rend leur essaimage complexe pour parvenir à « moderniser (le système de la formation) sans exclure » les acteurs qui le mettent en œuvre et celles et ceux qui y participent.

Différences et points de convergence

Un dénominateur commun, le travail, mais des finalités distinctes

S'intéresser à ce qui peut heurter les acteurs sur l'usage du travail dans les pratiques de formation nécessite de revenir aux différentes approches formatives. Trois manières distinctes d'articuler le travail à la formation peuvent être identifiées, que l'on peut envisager de manière indépendante les unes des autres ou au contraire articulées, dans une logique de parcours. La forme la plus répandue consiste à considérer que la formation facilite l'entrée sur le marché du travail. Il s'agit de se former pour travailler. Le travail est appréhendé comme un but externe que chaque apprenant est censé viser lors de son inscription dans une formation. Les formateurs y développent un savoir « propositionnel »² (Delbos et Jorion, 1990) considéré comme nécessaire pour le travail. Une deuxième approche envisagée à l'inverse de la précédente va conduire à développer la possibilité de se former par le travail. Dans ce cas, le travail n'est pas une visée externe mais il est réintroduit dans la formation et érigé au rang de matériau pédagogique. L'Afest procède précisément de cette conception. Le dernier cas de figure appréhende d'emblée le travail comme modalité formative : le travail forme. Cette modalité concerne la VAE ; elle met en exergue les vertus potentiellement apprenantes et capacitaires du travail (comme des expériences hors travail) sans pour autant agir sur le travail dans une finalité formative. Ces deux dernières approches tiennent bien sûr compte du fait que le travail n'est pas naturellement apprenant (Mayen, 2012).

2. Dans leur typologie des savoirs, Delbos et Jorion (1990) définissent le savoir propositionnel comme le savoir scolaire qui « à défaut de pouvoir être théorique résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus » (p. 11)

On repère à partir de cette typologie sommaire que les Afest et la VAE même si elles prennent appui sur le travail pour contribuer à former ou valider des acquis professionnels ne participent pas complètement de la même logique. Les Afest mobilisent les situations de travail comme ressources pédagogiques d'une formation : elles relèvent donc d'une modalité formelle de formation (désormais inscrite dans la loi (article L. 6313-2, alinéa 3 et article D. 6313-3-2 du Code du travail) où il s'agit d'acquérir des compétences nouvelles ou un niveau de conscientisation plus important des compétences acquises. De ce point de vue, l'Afest n'est pas limitée à une simple reconnaissance des savoirs d'action parce qu'elle cherche à dépasser le stade du faire pour développer la compréhension de l'action. Contrairement à certaines pratiques qui se constatent parfois dans des formations en alternance il ne s'agit pas seulement d'acquérir « ce qui marche sans être en mesure de faire la part du faux et du vrai » (Ulmann, 2012) ; tout au contraire, l'apprentissage consiste à questionner ce qui marche en identifiant, le cas échéant des risques inaperçus, des raccourcis dangereux, des erreurs d'appréciation, des imprécisions, d'autres manières de s'y prendre, des contextes particuliers qui justifient que ça marche ou que ça ne marche pas...

Dans un processus de VAE, la dimension d'apprentissage est rarement présente d'emblée. Les professionnels qui s'engagent dans cette démarche veulent d'abord faire reconnaître et valider les apprentissages de l'activité professionnelle ou ceux « de la vie quotidienne » (Brogère et Ulmann 2007) pour obtenir une certification ou un diplôme. Les raisons de leur engagement sont multiples : se préparer à l'avenir, « à terme j'aimerais quitter mon entreprise mais j'ai besoin d'un diplôme »³ ; une recherche d'équité, « je fais ce travail depuis plus de dix ans mais pour mon employeur, je suis toujours la non qualifiée » ; de revanche sociale, « je me dis que là je peux saisir la chance que je n'ai pas eue plus jeune » ; de revalorisation, « j'ai besoin de me prouver et à mes enfants que j'en suis capable »... La quête de reconnaissance ou le besoin d'un parchemin priment sur la demande d'apprentissage, ce qui peut expliquer, en partie, que les abandons en cours de démarches ne sont pas rares, car très liés à la solidité des engagements qui les motivent.

Vers une convergence des finalités

Pendant, bien que ces deux dispositifs ne visent pas les mêmes finalités, à l'épreuve du terrain dans le cours des entretiens, la frontière qui sépare

3. Propos de candidats au cours d'entretiens préalables conduits dans le cadre de demandes de VAE complète pour le titre de responsable de formation ou pour une licence en sciences humaines et sociales.

la quête de reconnaissance de celle qui fait découvrir à la personne de nouvelles capacités à l'occasion de cette mise en visibilité de ses apprentissages, est tenue. Si les personnes s'engagent avec la conviction qu'elles peuvent valoriser des apprentissages acquis dans et par le travail, elles ignorent ce que cette démarche de dévoilement peut enclencher comme découverte pour elles-mêmes. La narration des expériences passées fait découvrir des savoirs insus en même temps qu'elle entraîne une mise en réflexion sur la compréhension des situations de travail vécues antérieurement. Dans ce moment où « l'expérience se fait savoir » (Lainé, 2006), le désir d'apprendre et de comprendre se superpose à la seule quête de reconnaissance. Ce passage vers l'intérêt d'apprendre et de comprendre s'effectue par la mobilisation de méthodes de narration permettant de rapporter l'action passée. Pour préparer son dossier de preuves, le candidat explicite son passé professionnel en revenant plus spécifiquement sur certaines situations qu'il doit présenter de manière détaillée à son jury. Cette forme de travail, qui semble simplement limitée à la présentation résumée de compétences acquises en situation engage un travail de remémoration de l'activité passée, qui découvre dans le présent de la narration une compréhension augmentée de l'activité antérieure. « La prise de conscience est un retour sur le passé paradoxalement autorisé par l'éloignement du sujet à son égard » (Clot, p. 154). Ce processus de mise à distance transforme et apprend, en découvrant au sujet d'autres possibles que la seule reconnaissance de son expérience.

De ce point de vue la VAE peut alors être envisagée comme une modalité inédite de développement de connaissances et de compétences à partir de l'expérience de la narration. Cette appréhension nouvelle du dispositif que l'on doit aux travaux des cliniciens de l'activité (Clot *et al.*, 2000 ; Clot et Prot, 2003), rapproche la VAE de l'Afest en tant que modalité d'apprentissage à partir de l'analyse de son travail. Ces temps de prise de distance, souvent nommés temps de l'analyse réflexive dans les Afest, développe une compréhension plus large que la seule situation sur laquelle elle se fonde ; elle amène les personnes à construire un point de vue distancé sur leur travail, à mettre en scène et en mots les mobiles et finalités poursuivis, à identifier les savoirs informels et invisibles qui ont été activés au-delà des prescriptions, à rechercher des informations qui ont fait défaut, à compléter leurs connaissances, reconsidérer leurs raisonnements... Les retours d'expérience des candidats après leur passage en jury soulignent combien la VAE ne leur a pas seulement servi à attester des compétences acquises antérieurement mais leur a donné l'opportunité d'en élaborer de nouvelles, en particulier celles de nommer, questionner et analyser les points de tension liés

à certaines situations de travail, voire développer une nouvelle appétence pour la formation. Le processus narratif contribue à sortir de l'ombre et faire reconnaître des compétences rendues invisibles pour soi comme pour autrui, à faire valoir ses points de vue, envisager d'autres manières de s'y prendre... « Ce qui est formateur pour le sujet, c'est-à-dire ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir c'est de parvenir à changer le statut de son vécu : d'objet d'analyse le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies » (p. 154).

VAE et Afest : quelques principes structurants

L'analyse de ces deux démarches, en dépit de leurs visées et de leurs genèses différentes, montre de nombreuses similitudes dans les modalités de travail mises en œuvre. Nous en relevons trois qui nous paraissent essentielles pour contribuer à ce que nous identifions comme une nouvelle épistémologie de la formation.

Prendre en compte et analyser les situations de travail

Qu'il s'agisse de VAE ou d'Afest, le point nodal de l'élaboration du dossier comme de l'action de formation est le travail en tant qu'il mobilise un ensemble de savoirs formels et implicites, qui permettent l'efficacité productive attendue. Sans qu'il soit ici nécessaire de revenir sur les définitions des situations de travail et leurs usages pour la formation (Mayen, 2012), rappelons que ce n'est qu'en se référant à des situations précises, qu'un sujet peut expliciter ses buts, ses intentions et les éléments qu'il a pris en compte pour agir comme il l'a fait. « Le plus situationnel, rappelle O. Schwartz, peut conduire à des connaissances sur le plus structurel. » La situation se produisant dans un cadre spécifique constitue un appui pour aider à mettre en lien des éléments de contexte en apparence éparés.

Le formateur sollicité par une structure pour développer des Afest, doit donc repérer dans un premier temps, des situations de travail porteuses de ce potentiel d'apprentissage pour acquérir les compétences attendues tout en s'attachant à comprendre plus largement les modes d'organisation et de fonctionnement de la structure. Dans cette optique, il prête souvent une attention privilégiée aux situations qui engendrent des dysfonctionnements de manière régulière, et analyse ces situations en s'attachant à comprendre les variables d'action à prendre en compte.

Dans une démarche de VAE, contrairement aux Afest, ces situations ne sont pas proposées par l'accompagnateur mais apportées par le candidat. Leurs choix sont alors déterminants mais ici l'aide de l'accompagnateur est

centrale pour amener le candidat à constituer son dossier avec des situations qui « disposent d'un potentiel suffisant pour chercher à comprendre les « effets de trouble », de « dérangement », d'« étonnement » (Mayen, 2017, p. 10) des situations qui auront été retenues.

Pour effectuer ces analyses, le formateur comme l'accompagnateur doivent avoir la capacité d'appréhender la situation dans une écologie plus large qui intègre le contexte, le territoire, les modes de fonctionnement... pour aider les personnes à dégager des logiques de travail qui ne sont pas nécessairement visibles ou observables mais qui traversent leurs manières d'agir. La qualité des dossiers produits par les candidats ou des apprentissages effectués avec les situations de travail s'avèrent très liés à la manière dont l'accompagnateur ou le formateur aura su guider le candidat ou l'apprenant à découvrir et comprendre les complexités de ces situations et leurs manières de s'y positionner. Loin d'un enseignement transmissif, ces approches nécessitent de savoir analyser le travail ou du moins d'en comprendre les déterminants et révèlent la part de responsabilité qui échoit aux formateurs comme aux accompagnateurs.

Susciter des mises à distance réflexives, ressorts de l'apprentissage

Si une connaissance du travail s'avère essentielle pour les formateurs Afest et les accompagnateurs VAE, la manière de conduire les temps d'analyse *a posteriori* est tout aussi déterminante. Dans son principe général, le travail à engager pour l'Afest comme pour la VAE est assez proche : pour les deux il s'agit de faire revenir les personnes sur leurs situations, pour les éclairer *a posteriori* à partir de la conscientisation d'autres éléments identifiés et les amener à décrire ce qu'elles ont fait au-delà de l'activité prescrite ; progressivement, cette analyse doit leur permettre de monter en généralité, au sens de les amener à penser à un autre événement de même type qui pourrait se produire dans une pratique future. Si la situation « impose sa singularité [elle] pousse à penser cette singularité pour elle-même aboutissant parfois à l'universel » (Cifali, 2006).

Cependant, dans le cours même de la démarche de VAE, si le travail d'analyse réflexive est proche de celui conduit par le formateur Afest, il ne s'effectue pas dans le même cadre ce qui en change la destinée. L'intervention de l'accompagnateur VAE consiste à aider le candidat à décrire finement une pluralité d'activités, et produire un récit écrit du travail qui l'a conduit à acquérir des compétences (Crognier, 2010). Il s'agit d'inviter le narrateur à se défaire d'un discours généraliste pour au contraire adopter un niveau élevé de détail et de précision dans la mise en mots et en scène de l'activité

réelle, afin de ne pas être soupçonné par le jury composé de professionnels du même métier, d'inventer ou restituer une parole empruntée à la prescription. Ce dernier point diffère des préoccupations du formateur Afest, davantage préoccupé des apprentissages effectués à partir des situations de travail en accordant une parité de dignité aux savoirs disciplinaires et à ceux construits dans l'action.

Ainsi, ces deux fonctions se rejoignent sur une posture que l'on peut qualifier de clinique⁴, opposée à celle de « maître explicateur » (Rancière, 1987). Elles permettent d'ouvrir un espace à l'expression des personnes sur leur travail pour leur en faire découvrir des dimensions insues, ou occultées à mieux élucider et valoriser. Pour autant elles ne sont pas assimilables l'une à l'autre du fait du cadre institutionnel qui détermine leur place. L'accompagnateur doit conduire la production d'un dossier à défendre auprès d'un jury, le formateur a à faire advenir et développer des apprentissages et des compétences nécessaires à l'activité de travail. Les attendus ne sont pas similaires, les processus de travail différents même si la posture est semblable et peut produire des effets proches en termes de développement pour les personnes.

Opérer un renversement de perspectives dans les pratiques d'évaluation

Partir des situations singulières en adoptant une posture clinique constitue un point commun à ces deux modalités, et entraîne dans les deux cas « un changement de perspective » (Feutrie, 2003) dans les manières de conduire les évaluations. En effet, prendre en compte le travail réintroduit de la contingence et de la subjectivité dans l'effectivité de son action. Ces dimensions essentielles dans ces démarches entraînent un double questionnement qui peut mettre en difficulté l'accompagnateur VAE comme le formateur : comment faire valoir ces savoirs d'action informels dans les référentiels de certifications qui constituent souvent des outils-repères partagés pour les formateurs, les accompagnateurs et les membres des jurys ? Comment les formateurs et les accompagnateurs peuvent-ils eux-mêmes évaluer ces connaissances informelles qui se dégagent d'expériences singulières s'ils ne quittent pas une posture transmissive ?

4. Pour définir cette position, nous nous référons à Jobert (2006) qui lui-même s'inspire des travaux d'Aymard et de Cifali en considérant que « la démarche clinique » se constate à travers « une présence de soi » et non une présentation de soi et des effets produits. Il s'agit d'une visée qui prend le parti « d'écouter pour entendre » et se caractérise par une disponibilité laissant place à l'événement et installant un autre rapport au temps.

Les accompagnants VAE se voient, quant à eux fréquemment exclus du processus de validation des acquis, les jurys s'effectuant sans leur présence, pour laisser le candidat apporter lui-même, en fonction de ses choix, les preuves de ses acquis. Cette dissociation de l'accompagnement du processus narratif et de sa validation génère de nombreuses défiances quant à la véritable maîtrise des savoirs validés. Elle est renforcée par la tension structurelle inhérente à ce processus de validation qui évalue avec des normes générales des expériences singulières.

Dans une approche formative classique, le formateur maîtrise l'ensemble du processus depuis l'établissement des objectifs jusqu'aux modalités d'évaluation. En fonction des résultats de l'apprenant, il en déduit des capacités et des aptitudes à exercer la fonction. Cependant, quand le processus d'apprentissage est articulé non pas à la planification du formateur mais aux situations de travail, le formateur perd la maîtrise de ce processus et ses modalités d'évaluation ne conviennent plus. Cette situation nouvelle, nécessite de développer d'autres pratiques où l'imposition des modalités d'évaluation s'efface au profit de démarches dialogiques où chacun, évaluateur et évalué, peut apprendre des points de vue de l'autre. Les Afest obligent à ces approches différentes même si elles restent encore balbutiantes dans les projets que nous observons.

Cette modification de la relation de pouvoir dans le temps de l'évaluation va de pair avec la posture clinique qui nécessite de quitter une position d'expert, pour tendre au moment de l'évaluation vers des « logiques démonstratives » où l'apprenant peut expliciter et valoriser ce qu'il sait et délaisser « les logiques prédictives » (Feutrie, 2003) aux issues plus incertaines.

Ces trois principes structurants engendrent des transformations profondes pour les formateurs, orthogonales aux logiques transmissives héritées des pratiques scolaires. Ils positionnent très différemment le formateur et l'accompagnateur, moins comme des transmetteurs de savoirs que comme des organisateurs d'apprentissages et de parcours, des « agents de développement » (Jobert, 1987), qui accompagnent la mise en forme et en sens des connaissances nécessaires à l'action. La pédagogie liée à ce rapport aux savoirs se voit transformée et dessine progressivement une nouvelle professionnalité pour les formateurs.

L'on constate également l'importance d'un temps long qui fait basculer la formation dans une logique de parcours, exacerbée par la tendance actuelle à promouvoir la multimodalité. Celle-ci se matérialise, en effet par le développement de la VAE dite mixte, qui mobilise des séquences de formation pour combler les écarts entre les apports de l'expérience et les exigences

de la certification visée. On observe également des Afest articulées à des modalités plus classiques permettant d'enseigner des connaissances dont l'acquisition ne nécessite pas un détour par le faire. Ainsi, dans son travail de conception, le formateur est davantage sur une ingénierie de parcours que de formation, qui permet de conjuguer différentes façons d'apprendre et d'individualiser le format d'apprentissage en fonction des contextes singuliers, du profil et des ressources dont chacun a la possibilité de se saisir.

Ces approches nouvelles qui marquent des évolutions importantes pour la formation interrogent néanmoins la manière dont elles semblent venir renforcer une individualisation des compétences. Pourtant les récentes expérimentations sur les Afest confirment que ces modalités formatives constituent de puissants leviers pour installer des organisations apprenantes et développer plus collectivement une appétence à la formation. Concernant la VAE, alors que les bilans restent plutôt circonspects sur l'efficacité des stages préqualifiant pour les personnes peu diplômées, comment se fait-il, maintenant que les propriétés formatives de la VAE sont désormais bien reconnues, que de telles approches ne soient pas davantage développées pour accompagner les personnes dans leurs transitions professionnelles ? La formation est-elle destinée dans ses usages à rester cantonnée à des fins individuelles ou peut-elle contribuer aussi à des transformations dans la circulation des savoirs et contribuer à « un processus de production de la démocratie ? » (Laugier et Ogien, 2014, p. 46)

Références

- Bertrand, H. (2007). Validation des acquis de l'expérience : constat du passé ou promesse d'avenir ? *La revue de l'IREES*, 55, 7-14.
- Brougère, G. et Ulmann, A.-L. (2007). *Les apprentissages de la vie quotidienne*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y, Ballouard, C, Werthe, C et Magnier, J. (2000). La validation des acquis professionnels : concepts, méthodes, terrain. *CPC Documents*, 4, juillet, 57 p.
- Clot, Y. et Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(2).
- Crogner, P. (2010/1). Accompagner les candidats à la VAE. Le mythe de la juste distance. *Savoirs*, 22, 132-152.

- Delay, B. et Duclos, L. (2016). Les formations en situation de travail à l'épreuve du droit. Une démarche d'expérimentation. *Droit social*, 12, décembre, 981-987.
- Delay, B. et Duclos, L. (2015, mai). Le soutien au développement des FEST. Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation FEST/TPE-PME, DGEFP (D.G. Professionnelle, Éd.). Paris.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Feutrie, M. (2003), La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société ? *Actualité de la Formation permanente*, janvier-février 2003, Centre Inffo.
- Jobert, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Éducation permanente*, 87, 19-33.
- Jobert, G. (2006). Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies, *De la clinique : un engagement pour la recherche et la formation* (pp. 30-41). Bruxelles : De Boeck.
- Lainé, A. (2006). *VAE : quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Toulouse : Érès.
- Laugier, S. et Ogien, A. (2014). *Le Principe démocratie. Enquêtes sur les nouvelles formes du politique*. Paris : La Découverte.
- Lecourt, A.-J. et Méhaut, P. (2007). La validation des acquis de l'expérience : entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme. *La revue de l'IREES*, 55, 17-41.
- Mayen, P., (2012), Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P. (2017). Agir en fonction de ce qui n'est pas là. *Questions vives* [En ligne], 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, <http://journals.openedition.org/questionsvives/2053> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2053, consulté le 4 mars 2018.
- Merle, V. et Lichtenberger, Y. (2001). Formation et éducation tout au long de la vie. 1971-2001 : deux réformes, un même défi. *Formation emploi*, 76, 169-189.
- Merle, V. (2007). Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience Témoignage d'un acteur. *La revue de l'IREES*, 55, 43-71.
- Merle, V. (2008). La validation des acquis de l'expérience : la loi a-t-elle tenu ses promesses ? *Actualité de la formation permanente*, 212.
- Merle, V. (2003). Interview de Vincent Merle, par la journaliste Nathalie Queruel. *Le Monde Campus*, 13 mai 2003.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Schwartz, B. (1997) *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- Schwartz, O. (1993/2011). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? Dans N. Anderson, *Le Hobo, sociologie du sans-abri* (pp. 336-380). Paris : Armand Colin.
- Ulmann, A.-L. (2012). L'alternance à l'université à l'épreuve de ses limites. *Éducation permanente*, 192, 163-172.