

L'évaluation dans les processus de reconnaissance, de validation et de certification de compétences : Le rôle du professionnel de RVC.

Catarina Paulos, catarina.paulos@campus.ul.pt, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Résumé : La présente étude a pour dessein d'analyser les processus d'évaluation associés aux professionnels de RVC en tant qu'évaluateurs au cours des processus de reconnaissance, validation et certification de compétences des adultes peu scolarisés. Les professionnels de RVC envisagent de deux façons l'évaluation réalisée dans le cadre des processus de reconnaissance et de validation des compétences : d'une part, ils revêtent l'habit d'évaluateurs, dans le sens où ils analysent des parcours de vie en établissant des ponts avec les référentiels de compétences, d'autre part, ils centrent l'évaluation sur la phase de validation des compétences en attribuant cette fonction aux formateurs. La façon dont les professionnels de RVC apprennent à évaluer résulte de processus d'auto-formation et d'hétéro-formation, mais également de la formation expérientielle.

Mots-clés : Éducation, adultes, professionnel de RVC, évaluation

1. Les processus de reconnaissance, validation et certification de compétences

L'étude suivante fait partie d'une investigation plus ample dans le cadre du doctorat en sciences de l'éducation, dans la spécialité de formation des adultes, qui se concentre sur l'analyse d'une occupation professionnelle liée à l'éducation des adultes – le professionnel de RVC. Cette occupation a surgi en 2001, avec la mise en œuvre des processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences, qui ont actuellement lieu dans les centres nouvelles opportunités (CNO).

L'apparition de nouvelles pratiques dans le domaine de l'éducation des adultes, notamment en ce qui concerne la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience, a conduit à la transformation de groupes professionnels déjà existants (évolution de formateur à formateur de RVC ou de professeur à formateur de RVC) et à l'apparition de nouveaux groupes professionnels (comme les professionnels de RVC – reconnaissance et validation de compétences).

Au Portugal, les processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences ont surgi en 2001, dans les centres de reconnaissance, de validation et de certification de compétences, actuellement désignés comme centres nouvelle opportunité. C'est une pratique éducative récente, permettant de concevoir l'adulte comme dépositaire principal de la ressource de sa formation (Canário, 2008), qui résulte d'une initiative gouvernementale, insérée dans un contexte plus vaste de politiques liées à la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie. Il faut souligner la conception du mémorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie, élaboré par la commission européenne, qui procède de la réunion du conseil européen, à Lisbonne, au mois de mars de l'année 2000.

Les pratiques de reconnaissance et de validation des compétences partent du principe que l'expérience est une source d'apprentissage et que ces acquis doivent être socialement reconnus et légitimés. Ce processus repose sur la capitalisation et la valorisation des parcours de vie et sur les apprentissages accumulés dans des contextes non formels et informels, un concept soutenu par Canário (2006), quand il affirme que « la reconnaissance de l'importance des apprentissages par des chemins non formels fait apparaître la pratique systématique de l'importance des apprentissages de processus de reconnaissance, de validation et de certification d'acquis de l'expérience ».

Divers professionnels investis dans le domaine de l'éducation des adultes interviennent dans ce processus, notamment des formateurs et des professionnels de RVC. Les professionnels concernés par les processus de reconnaissance et de validation des compétences détiennent une fonction essentielle en ce qui concerne la valorisation des acquis de l'individu, de la promotion de son auto-estime et de l'image qu'il a de lui-même, de l'aide à la prise de conscience et l'explicitation des apprentissages accumulés, du soutien à la construction de l'identité et, parfois, à la réconciliation de la personne avec son parcours de vie (Pires, 2007).

1.1 Le professionnel de RVC et l'évaluation

La recherche décrite se concentre sur un type spécifique de professionnel de l'éducation qui intervient dans le processus de reconnaissance et de validation des compétences, soit le professionnel de RVC. Le professionnel de RVC est le technicien qui établit une relation étroite avec les adultes, en assurant la promotion de la réminiscence des expériences de vie, le dialogue, l'explicitation des activités accomplies pour chaque tâche, l'écrit, le débat, la coopération et les relations interpersonnelles entre les éléments du groupe (Cavaco, 2009).

Dans les processus de reconnaissance, de validation et de certification de compétences, l'évaluation est présente en deux phases. Dans la première, qui est la reconnaissance de compétences, le professionnel de RVC fait l'exploration des parcours de vie de chaque adulte de façon à mettre en évidence les compétences du référentiel. Au cours de cette phase, le professionnel de RVC va suivre l'élaboration du récit biographique de l'adulte. Le récit biographique concerne les expériences vécues au cours de la vie en s'attachant à plusieurs de ses aspects, notamment personnel, social et formatif. Tout au long de cette phase, des liens s'établissent entre les acquis de l'expérience qui se reflètent dans l'histoire de vie et les compétences qui sont inscrites dans le référentiel de compétences-clés.

Le processus d'évaluation sous-jacent à la reconnaissance des compétences est caractérisé par deux dimensions, une personnelle et l'autre sociale (Cavaco, 2012). La dimension personnelle, de nature auto-évaluative, se déroule quant l'adulte, de manière réflexive, analyse ses expériences de vie, ses connaissances, ses aptitudes et capacités. La dimension sociale, de caractère hétéro-évaluatif, intervient quand le professionnel de RVC et les formateurs évaluent tous les acquis expérimentiels de l'adulte, en ayant recours aux éléments inscrits dans le référentiel de compétences-clés.

La deuxième phase, qui est la validation de compétences, repose sur la comparaison, effectuée par l'équipe qui accompagne l'adulte (professionnel de RVC et formateurs), entre les acquis expérimentiels du récit biographique et les éléments inscrits dans le référentiel de compétences-clés. Il s'agit d'une étape qui confère visibilité et valeur sociale aux acquis expérimentiels, après la validation de leur adéquation avec les éléments du référentiel (Cavaco, 2012). Comme l'affirment Farzad et Paivandi (2000, p.79) « pour officialiser sa démarche, pour procéder à une opération de certification et d'attestation de reconnaissance de l'individu, le dispositif de reconnaissance doit terminer par une décision de validation ». Cependant, la validation « concerne seulement une partie des apprentissages construits à partir de l'expérience tout au long de la vie » (Pires, 2007), soit ceux qui sont en conformité avec leur référentiel.

L'évaluation est ainsi le résultat d'une comparaison entre les acquis expérimentiels des adultes (indicateurs) et les éléments qui font partie du référentiel (critères) (Cavaco, 2012). L'évaluation sous-jacente au processus de reconnaissance et de validation des compétences est orientée par le référentiel de compétences-clés.

2. Méthodologie

La présente étude a pour dessein d'analyser les processus d'évaluation effectuée par les professionnels de RVC au cours des processus de reconnaissance, de validation et de certification de compétences des adultes peu scolarisés.

La recherche développée s'est attachée à apporter des réponses aux questions suivantes : Comment les professionnels de RVC évaluent-ils les adultes ? Comment les professionnels de RVC apprennent-ils à évaluer ?

La problématique en question s'encadre dans les références théoriques issues des domaines de l'éducation et de la formation des adultes. L'étude est de nature compréhensive puisqu'il a pour but d'apporter des réponses à des questions formulées, de manière à contribuer pour l'enrichissement théorique dans le domaine des processus d'évaluation des formateurs d'adultes. Le choix s'est orienté vers la méthodologie qualitative car elle s'assoit sur une perspective compréhensive, d'appréhension et d'interprétation des phénomènes sociaux, tout en permettant la description des phénomènes étudiés (Gonçalves, 2010).

En guise de technique de collecte des données, l'entretien d'explicitation a été employée de manière à « obtenir des informations descriptives sur ses actions matérielles et mentales relativement à une tâche finalisée » (Vermersch, 1991, p. 279). Les entretiens ont été réalisés auprès de trente-deux professionnels de RVC qui travaillaient dans des CNO. Les entretiens ont été enregistrés en support audio et par la suite ont été analysés en ayant recours à l'analyse de contenu (Bardin, 1995).

3. Résultats

Les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que les professionnels de RVC sont issus de divers domaines de savoir, porteurs de connaissances et d'expériences professionnelles diverses. Ils ont pour formation de base des maîtrises dans le domaine des sciences sociales et humaines, principalement en psychologie, en sociologie et en sciences de l'éducation. Bien qu'en nombre inférieur, quelques professionnels de RVC ont pour formation de base des maîtrises en service social et dans le domaine de l'enseignement.

En ce qui concerne leur carrière professionnelle antérieure, la plupart des professionnels de RVC avaient exercé des fonctions dans les domaines de la psychologie, la formation, les ressources humaines et l'enseignement :

- « Au début, je travaillais avec des malvoyants parce que mon domaine de formation est la psychologie, mais c'est la psychologie de l'exclusion sociale. J'ai donc travaillé avec des personnes qui avaient toute sorte de handicaps, j'ai travaillé à l'ACAPO... » (Personne interrogée) ;
- « J'ai développé mon activité pendant le stage dans le domaine de la formation des formateurs, dans l'analyse des besoins nécessaires à la formation de formateurs et dans le plan de formation des nouvelles technologies, également pour les formateurs. Après cette année, j'ai eu un contrat précaire au centre de formation des formateurs et j'y ai essentiellement développé les plans de formation pour la formation des formateurs, j'ai aussi fait de la formation, notamment dans le domaine de l'informatique... » (Personne interrogée) ;
- « J'ai une formation dans le domaine de la sociologie, j'ai fini mes études en 2005, et j'ai commencé... j'ai eu de la chance sur ce point, j'ai tout de suite commencé à travailler dans quelques projets de l'initiative communautaire *equal* qui existaient à l'époque dans le domaine de l'égalité des sexes dans les entreprises. Je suis allée dans une institution partenaire de ce projet, je travaillais simultanément sur un projet concernant l'égalité des sexes et d'autre part, sur la conciliation entre la vie professionnelle et la vie familiale et personnelle. » (Personne interrogée) ;
- « J'ai commencé à faire cours juste là, à l'école de C.P., ça a été ma première vraie expérience. Je donnais des cours particuliers depuis plusieurs années, mais faire cours, ça a été là, avant même le stage. Après j'ai fait le stage, je suis en maths, j'ai fait le stage et j'ai eu la chance d'être titularisée dans cette école, toujours comme prof de mathématiques. J'ai fait cours avec presque tous les niveaux jusqu'à ce jour, le seul niveau avec lequel je n'ai pas encore travaillé, c'est la 4^{ème}, sinon, j'ai tout fait. Entretemps cette école a présenté sa

candidature pour participer au projet des nouvelles opportunités pour le CNO... » (Personne interrogée).

Ces techniciens, à l'instar de bien d'autres dans des domaines divers, présentent des parcours de vie non linéaires, ponctués par des ruptures et des transitions. Ce sont, selon Dominicé (2006), des trajets biographiques « plus aléatoires » (p. 348). Comme Pais (2005) le décrit pour les jeunes, les parcours professionnels des adultes sont aussi façonnés par le « bouleversement, la flexibilité, l'impermanence » (p. 11), où la perspective d'une routine stable et d'une carrière prévisible cède la place à une « confrontation avec un marché du travail flexible » (p. 17).

Les professionnels de RVC ont des compétences techniques (sur l'approche autobiographique et le bilan de compétences), et des compétences interpersonnelles (par exemple, l'écoute active, techniques de la motivation, l'empathie, l'autonomie, la promotion de l'estime de soi et la gestion des conflits) :

- « Je pense qu'il existe des caractéristiques, un travail d'écoute active, savoir écouter les gens, être compréhensif à l'égard des autres, avoir de la patience et ça c'est surtout un processus d'auto-motivation ». (Personne interrogée) ;
- « ...en travaillant autour des motivations du candidat, en l'amenant à ne jamais se décourager, en travaillant sur les attentes de cette personne, en révélant ses compétences parce qu'ils ont bien du mal à se rendre compte de ce qu'ils savent, et à concrétiser cela noir sur blanc (...) Nous devons avoir quelques techniques et des méthodes à appliquer, qui les amènent à comprendre comment ils vont rédiger ce portfolio. C'est une démarche de révélation des compétences, il s'agit de comprendre ce que le candidat a vraiment vécu dans sa vie et quelles sont ses expériences qui peuvent être utiles pour les inclure dans cette démarche ». (Personne interrogée) .

Ils ont aussi des compétences en gestion, organisation et dans le domaine de l'informatique :

- « Mais j'ai l'habitude de dire que le professionnel de RVC est un gestionnaire, un gestionnaire de processus, un gestionnaire de ces personnes en formation, de leurs attentes, de leurs motivations, de leurs frustrations, c'est un gestionnaire ». (Personne interrogée) ;
- « Mais le professionnel a un peu plus de travail bureaucratique dans la mesure où il doit insérer les séances dans le SIGO [un programme informatique où est enregistré tout le parcours que l'adulte poursuit pendant le processus de reconnaissance et de validation des compétences (...)] Il y a un travail plus dur, qui est celui du lancement des séances, des rapports que nous devons rédiger. » (Personne interrogée).

Dans le cadre des processus de reconnaissance, de validation et de certification de compétences, les professionnels de RVC évaluent les adultes par le biais de la méthodologie des parcours de vie et du bilan des compétences :

- « C'est par le biais des histoires de vie, puisqu'il n'y a pas d'instrument spécifique, que je vérifie au travers de ce que je découvre de l'histoire d'une vie, je fais une sorte de bilan des compétences. Dans cette première version de l'histoire de vie, en accord avec le référentiel de compétences, il existe une série d'indices qui peuvent se manifester ou pas. Selon ses indices, j'arrive à vérifier si la personne est passée par des situations qui l'ont aidée à acquérir les compétences nécessaires en accord avec le processus. » (Personne interrogée) ;
- « Au travers de l'analyse des histoires de vie, les professionnels de RVC établissent des comparaisons entre le « parcours de vie de l'adulte et les compétences que ce dernier met en évidence (indicateurs), et la situation désirable est le référentiel de compétences-clés (critères de comparaison) » (Cavaco, 2007, p. 24).

Une équipe technico-pédagogique constituée par un professionnel de RVC et par divers formateurs intervient au cours du processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences. Quelques professionnels de RVC considèrent que le rôle d'évaluateur de compétences revient surtout aux formateurs, car ce sont eux les responsables de la validation des compétences :

- « Je ne peux pas dire que je suis un évaluateur d'adultes, parce que comme nous le savons aussi, la validation dépend des formateurs, nous avons notre mot à dire; cependant, il ne me revient pas à moi, d'une certaine façon, d'évaluer ce qu'ils font. » (Personne interrogée).

Les professionnels de RVC apprennent à évaluer les compétences grâce à leur lecture des publications divulguées sur le processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences, et notamment sur les référentiels de compétences-clés, et par l'application des concepts théoriques dans leur pratique professionnelle, au travers d'un processus d'autoformation :

- « J'ai lu pas mal de choses qui existent déjà, j'ai lu pas mal de documentation, beaucoup d'études réalisées et qui existaient déjà à l'époque, quand j'ai commencé en janvier 2010, en dehors des références bien sûr, parce que ça je devais le faire. » (Personne interrogée) ;
- « Avec du travail. Il n'y a personne qui m'a vraiment montré comment. (...) Je n'ai reçu de la part de qui que soit, de collègues, quasiment aucune direction, j'ai appris à faire ce travail toute seule, au jour le jour, avec l'expérience de chaque jour, en progressant peu à peu, un peu plus, mais c'est un apprentissage continu. » (Personne interrogée).

Dans d'autres cas, l'apprentissage a été effectué par l'intermédiaire de collègues qui possédaient déjà une expérience professionnelle dans ce domaine, et qui ont joué le rôle de formateurs informels, dans un registre d'hétéro-formation, dans un processus systématique d'explicitation des processus au travers desquels se déroule la reconnaissance d'acquis professionnels, et de l'observation participative de la pratique incarnée par les professionnels avec de l'expérience :

- « Quand je suis arrivé ici, je me suis tenu au courant de tout ce qu'il y avait comme activités, j'ai eu des collègues qui m'ont soutenu et m'ont transmis le savoir-faire dans ma pratique, j'ai assisté à des séances et j'ai fini par être un peu intuitif. » (Personne interrogée) ;
- « Dans un premier temps, comme je l'ai déjà dit, nous nous sommes souvent rendu à Seixal, j'ai peu à peu appris avec le partage d'expériences, en observant l'expérience que Seixal avait déjà parce que c'était un des centres pilotes. A ce moment, on parlait beaucoup de Seixal à l'IEFP, on en a appris un peu plus à partir de cette expérience, en la vivant, en appliquant la structure, plus que le chronogramme comme ils le faisaient. Après, en ce qui concernaient les outils, nous les avons progressivement adaptés et adoptés un grand nombre d'outils que le Seixal avait ». (Personne interrogée).

Ces techniciens ont aussi appris à évaluer les compétences en suivant une formation dispensée par tutelle (Agence nationale de l'éducation et la formation d'adultes – ANEFA et, plus tard par l'Agence nationale pour la qualification – ANQ) et par d'autres entités mandatées à cet effet (comme c'est le cas des centres nouvelles opportunités de gestion directe et participative de l'Institut pour l'emploi et la formation professionnelle) :

- « Je suis entrée début novembre et il me semble que cette même année, j'ai tout de suite suivi une formation, à cette époque mise en œuvre par l'ANEFA, qui a duré quelques jours, sur tout, sur les référentiels, sur les méthodologies de bilan de compétences, depuis les séances du jury, et de la façon dont devraient se dérouler les séances de jury, ce qui m'a été très utile. » (Personne interrogée).

Les professionnels de RVC apprennent aussi à évaluer les compétences en ayant recours à leur capital d'expériences qu'ils mobilisent chaque fois que cela se révèle nécessaire (Boutinet, 2001) :

- « C'est avec mon expérience de psychologue et en essayant de comprendre, en étudiant les manuels, et en appliquant mon expérience à ce qu'on attendait de moi (...). J'ai appliqué mon expérience, mes connaissances, bien sûr, et mon expérience en tant que psychologue clinicienne afin de m'approprier, comme ils le disent, les critères et la façon de travailler

prévus par la reconnaissance, validation et certification des compétences.» (Personne interrogée) ;

- « Et après en avoir beaucoup appris ... peut-être aussi par sensibilité, par le biais de l'expérience professionnelle que j'avais acquis auprès des adultes. » (Personne interrogée).

L'apprentissage effectué par les professionnels de RVC dans le contexte de l'évaluation des compétences est fondé sur l'auto-formation et sur l'hétéro-formation (Pineau, 2009), mais aussi une formation expérientielle « par l'intermédiaire de laquelle des démarches techniques utiles, des normes et des principes moraux sont transmis de même que des connaissances sont accumulées et préservées » (Cavaco, 2003, p. 143). Comme nous le dit Fernández (2006), « le travail est un lieu d'apprentissage, parce que, de plus en plus, la façon d'apprendre est de faire » (p. 16).

4. Conclusion

Selon Farzad et Paivandi (2000), l'évaluation « occupe une place centrale dans les processus de reconnaissance et de validation des acquis, puisqu'elle est présente pratiquement à toutes les phases de cette démarche » (p. 72).

Les professionnels de RVC apprennent à évaluer les compétences des adultes par le biais de la fréquentation de la formation initiale et continue, de l'observation et du partage d'information avec les collègues, de la lecture des référentiels de compétences-clés et, aussi, au travers de la pratique.

Le professionnel de RVC soutient les adultes dans la démarche d'identification des acquis de l'expérience en se fondant sur l'ensemble du parcours de vie, en promouvant le rappel des expériences de vie, l'explicitation des activités, l'écrit, le dialogue, le débat, la coopération et les relations interpersonnelles, en adoptant diverses postures, comme celles d'animateur, d'éducateur et d'accompagnateur (Cavaco, 2009). En outre, des liens sont établis entre les parcours de vie et les compétences du référentiel.

La principale fonction du professionnel de RVC est fondée sur la phase de reconnaissance des compétences, avec pour objectif sous-jacent l'exploration des parcours de vie de chaque adulte de façon à mettre en évidence les compétences du référentiel. Ce technicien intervient encore dans la phase de validation des compétences, lorsqu'il émet, en accord avec les formateurs, un avis sur les compétences relevées tout au long du processus.

Le professionnel de RVC établit des rapports entre les histoires de vie et les compétences du référentiel. Dans ce sens, le professionnel de RVC possède une fonction d'évaluateur lorsqu'il analyse les compétences mises en évidence dans les histoires de vie des adultes, avec le recours au référentiel de compétences. Cependant, l'évaluation est également envisagée comme une responsabilité qui revient surtout aux formateurs, ce qui conduit les professionnels de RVC à minimiser leur intervention au cours de cette démarche.

Pour conclure, le professionnel de RVC fournit un appui et une assistance tout au long du processus de reconnaissance et validation de compétences. Il est un facilitateur et un guide d'activités pédagogiques. Il est aussi médiateur du processus de reconnaissance des acquis expérientiels. De plus, le professionnel de RVC possède une fonction d'évaluateur lorsqu'il analyse les compétences mises en évidence dans les histoires de vie des adultes, avec le recours au référentiel de compétences. L'évaluation est également envisagée comme une responsabilité qui revient surtout aux formateurs, ce qui conduit les professionnels de RVC à minimiser leur intervention au cours de cette démarche.

Un point qui doit être considéré concerne la façon dont l'évaluation des compétences est réalisée. L'adulte, tout au long de ce processus, peut se sentir confronté avec des déficits au niveau de la mise en évidence de compétences constantes du référentiel. Cette situation peut avoir des effets néfastes sur la poursuite du processus de certification et d'auto-estime de l'adulte.

5. Références et bibliographie

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- Boutiné, J.-P. (2001). Vida adulta em formação permanente : da noção ao conceito. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 185 - 206). Lisboa : Instituto Piaget.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. *Noesis*, 67, 22 - 23.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos : um campo e uma problemática*. Lisboa : EDUCA.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 125 - 147.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências : complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa : Educa.
- Cavaco, C. (2012). Complexidade da avaliação de adquiridos experienciais. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Org.), *Avaliação em educação : políticas, processos e práticas* (pp. 185 - 213). Santo Tirso : De Facto Editores.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 345 - 357.
- Farzad, M. & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris : Anthropos.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa : Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação : fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Ed.), *Investigar em educação : desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39 - 63). Lisboa : UIED.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto : Ambar.
- Pineau, G. (2009). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Education Permanente*, 180, 2009 - 3, 141 - 154.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5 - 20. Récupéré du serveur de l'institut de l'éducation de l'université de Lisbonne : <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. In B. Courtois & G. Pineau (Coord.). *La formation expérientielle des adultes* (pp. 271 - 284). Paris : La Documentation Française.