

# RECONNAITRE L'EXPÉRIENCE TOUT AU LONG DE LA VIE

## Les apports du bilan de compétences et de la validation des acquis professionnels

par Amina Barkatoolah

Dans le cadre de la réforme de la Formation professionnelle, le secrétariat d'État accorde une place non négligeable à la "reconnaissance de l'expérience tout au long de la vie". Cette reconnaissance serait, on peut le penser, l'aboutissement d'un travail de réflexion mené par la personne sur sa trajectoire, assorti d'une évaluation.

Au niveau des procédures courantes, deux dispositifs existent permettant aux adultes (salariés et autres) un accompagnement concernant la réflexion sur l'expérience :

- la validation des acquis profession-

nels (VAP) : la réalisation du dossier nécessite cette réflexion approfondie sur les composantes de l'expérience professionnelle afin de positionner les acquis ;

- le bilan de compétences qui, s'il est effectué selon la procédure prévue, nécessite cette réflexion sur l'expérience dans la perspective d'un projet professionnel.

Nous proposons de cerner ce que représente ce travail de réflexion sur l'expérience en prenant comme exemple la VAP et le bilan, de définir une typologie d'approche étayée de quelques référents théoriques.

taurer une politique de validation, avec possibilité pour le salarié de négocier son profil individuel de compétences. Elle permettrait, qualitativement, une meilleure implication des salariés. La VAP est utilisée dans cette optique par certaines entreprises qui souhaitent valoriser leurs salariés et ainsi favoriser leur employabilité.

Le second phénomène concerne le développement actuel du concept de "salarié acteur", responsable du maintien de ses compétences et de la gestion de son parcours professionnel. Ce concept implique que la personne soit active au sein des processus : qu'elle soit informée et consultée, qu'il existe dans les projets des procédures interactives lui permettant d'adapter les démarches en fonction de ses propres projets. En bref, que le salarié ne soit pas spectateur mais acteur au sein du système. La procédure de bilan serait susceptible de contribuer à cette dynamique.

## LE SECTEUR ÉCONOMIQUE FACE À LA VAP ET AU BILAN DE COMPÉTENCES

Face à l'accélération des exigences du monde économique, deux phénomènes relatifs à la responsabilisation de l'entreprise et des individus se manifestent depuis peu en matière de gestion des compétences.

Le premier a trait à ce que les entre-

prises œuvrent de plus en plus dans une logique "gagnant-gagnant" : la performance de l'entreprise dépend pour une bonne part de la motivation de ses salariés. La mise en place d'une démarche compétence procède d'une volonté affirmée d'ins-

## QUELQUES PROBLÈMES PRATIQUES POSÉS PAR LA VAP (loi du 20 juillet 1992)

Dans le cadre d'une étude que nous avons menée pour la DGEFP<sup>1</sup> auprès de certaines entreprises et de branches professionnelles, nous avons pu relever quelques interroga-

tions des entreprises concernant la VAP.

Pour les employeurs, l'efficacité satisfaisante du système de validation des acquis professionnels résiderait dans

la valeur ajoutée qu'il apporte au maintien et à l'évolution de l'employabilité des salariés. Or, certaines entreprises soulignent d'une part, l'inadéquation aux réalités de l'entre-

1. Cf. "La validation des compétences en entreprise". Etude de capitalisation ADAPT/DGEFP/FSE. Chef de projet : Amina Barkatoolah, novembre 1999 (à paraître).

prise des dossiers VAP que doivent remplir les salariés-candidats, et d'autre part, la lourdeur des dossiers à fournir.

Les limites de procédures d'évaluation et de validation entièrement basées sur le déclaratif sont aussi citées et les entreprises plaident pour une évolution, soit vers des modalités plus diversifiées incluant des aspects pratiques, soit vers un accompagnement plus consistant.

Il est vrai que le dossier est très exigeant pour le salarié : il lui est demandé une maîtrise de son parcours allée à une capacité à structurer ses expériences professionnelles, ce qui exige de sa part une capacité d'analyse et d'abstraction.

La procédure doit associer étroitement la personne concernée dans une perspective d'aide, de soutien, de valorisation d'elle-même, tout en tenant compte des normes et critères spécifiés dans le référentiel diplôme. Faut-il impliquer l'entreprise dans la procédure ? La réponse à cette question est délicate. En effet, dans des situations où l'entreprise s'est constituée partie prenante dans l'accompagnement du dossier, un certain nombre de problèmes se sont posés :

- nécessité d'un langage commun entreprise/institution éducative ;
- nécessité de clarifier les rôles ;
- nécessité de faire rencontrer deux logiques : savoirs et savoir-faire : rapport du savoir/valeur formative du travail ;
- nécessité de garantir une certaine confidentialité pour le salarié qui entreprend la démarche.

La VAP représente, comme cela a été mentionné, un enjeu important pour l'employabilité des salariés, son faible développement conduit à mener une réflexion autour de deux problèmes. Le premier est d'**ordre épistémologique**.

Comment, à partir des compétences mobilisées en situation de travail, inférer sur les savoirs ?

La démarche implique alors une remise en question de la représentation courante que nous nous sommes faite par rapport au savoir. On peut même parler d'un renversement de situation. Les obstacles et

freins qui existent ne font que confirmer l'importance de l'enjeu. Ces difficultés trouvent quelques explications dans ce nécessaire passage d'une vision mécaniste, disons cartésienne, du monde, qui est organisée, structurée, prévisible et immuable, à une vision plus systémique d'une société en mutation due à la complexité croissante du contexte socio-économique. Les problèmes qui sont posés alors échappent aux rationalités classiques et refusent des réponses univoques.

Le deuxième problème est d'**ordre méthodologique** et il a à voir avec la procédure d'accompagnement mise en place<sup>2</sup>.

- Comment arriver à faire parler un salarié qui a des difficultés à s'exprimer, celui pour qui la "mise en mots" est une souffrance ou encore qui trouve des difficultés à rassembler ses idées ?

- Comment éviter de "rentrer" dans les problèmes de l'autre, de gérer les frustrations, la souffrance au travail qui ne manquerait pas de surgir ?

- Comment garder tout au long cette "sympathie froide" (l'empathie) per-

mettant une distanciation critique ?

- Comment *écouter* et ne pas d'emblée *conseiller* ?

- Comment cerner les acquis d'une composante de la trajectoire professionnelle du sujet ?

- Comment, ce faisant, déceler les éléments par rapport au référentiel diplôme tout en gardant en vue une autre exigence du dossier : le repérage des compétences telles que la communication, la résolution de problèmes, le travail en équipe ; car le dossier l'exige. Soulignons que ces compétences reflètent étrangement (est-ce un hasard !) les compétences clés qui figurent dans le Livre blanc de la Commission européenne<sup>3</sup>.

- De plus, comment amener le candidat à détecter ces compétences transversales qui sont l'autonomie, l'initiative, le sens de la responsabilité, qui figurent également parmi les exigences du dossier ?

La tâche de l'accompagnateur est loin d'être facile. Il lui est demandé d'assurer une fonction éminemment psychopédagogique dans le peu de temps dont il dispose avec le candidat.

## LE BILAN DE COMPÉTENCES

Récemment, dans le cadre de la négociation relative à la réforme de l'assurance chômage, le MEDEF a remis à l'ordre du jour le bilan de compétences comme procédure d'accompagnement des demandeurs d'emploi.

La circulaire du 17 mars 1986 concernant le bilan situe la prestation comme étant un travail sur les expériences personnelles et professionnelles afin de :

- repérer ses acquis de qualification par le travail et la formation ;
- de les faire définir ;
- de les prouver ;
- de les faire évaluer".

Il est clair que dans l'esprit de ses initiateurs, le bilan est une des formes que peut prendre la reconnaissance des acquis<sup>4</sup>. Le terme "compétence" lié au bilan accorde au salarié la possibilité d'exprimer un projet professionnel, de vérifier sa faisabilité et de

préparer les actions de formation dans la direction de ce projet<sup>5</sup>.

Si le bilan de compétences se définit bien comme "un processus d'actions", celui-ci est le résultat de l'analyse des expériences personnelles et professionnelles, la détection des performances passées qui constituent un socle permettant à la personne de se "projeter".

"Responsabiliser" la personne tout en lui donnant la possibilité d'élaborer des stratégies de mobilité, de reconversion ou de réinsertion professionnelle constitue un autre volet de la démarche.

Les prestations de bilan de compétences qui ont fait leur apparition suite à la loi sont multiformes. Tout en gardant le cheminement du déroulement tel qu'il est fixé par l'article R-900-1, le bilan s'articule autour des trois phases suivantes :

- une phase "préliminaire" d'analyse

2. Ces problèmes méthodologiques ont été formulés par les accompagnateurs conseillers lors des formations que nous avons animées sur l'entretien d'accompagnement de la VAP, auprès d'un rectorat.

3. "Enseigner et apprendre, vers la société cognitive", Livre blanc, Commission européenne, 1995.

4. J. Aubret, F. Aubret, C. Damiani, "Les bilans personnels et professionnels", Guide méthodologique, Editions INETOP, EAP-Paris, 1990.

5. C. Lévy-Leboyer, "Le bilan de compétences", Edition d'Organisations.

# V A P E T B I L A N D E C A R T E D E R É F É R E N C E S

	Finalité	Déroulement de la procédure	Type d'expérience recensée	Utilisation référentiels	Techniques/méthodes/outils	Acquis/compétences recensés
V A P	<b>Certification en fonction du projet</b>	- Exploration des expériences professionnelles - Analyse du travail - Identification des composantes clés de l'expérience professionnelle	Expérience <b>appropriée</b> (par rapport au référentiel)	Référentiel diplôme	- Entretien (s) d'accompagnement (exploration des expériences professionnelles) - Repérage et identification d'acquis du référentiel	- Implicite - Communication - Travail en équipe - Résolution du problème - Initiative Métacompétence : (apprendre à apprendre)
<b>BILAN DE COMPÉTENCES</b>	<b>Faisabilité du :</b> - projet professionnel - projet de formation	- Exploration des itinéraires personnels et professionnels - Goûts et intérêts - Travail sur représentations de soi - Objectifs à court et à moyen terme	Expérience <b>significative</b> par rapport à l'individu	Référentiels emplois/compétences (pas systématique)	- Entretien exploratoire - Exercices de créativité - Test divers - Mise en situation - Simulation	Valorisation de : - compétences clés - métacompétences - compétences transversales (adaptabilité, initiative, créativité...)

## FINALITÉ

### La VAP

Il s'agit d'élargir le champ de la validation des acquis en prenant comme postulat que l'expérience professionnelle est génératrice de savoirs et de savoir-faire. Cette reconnaissance de l'expérience professionnelle sert à accorder une deuxième chance à la personne ou à servir à la réalisation d'un projet professionnel. L'allusion au projet y est explicite sans que le projet soit, pour autant, le point central de la démarche : la VAP sert également à promouvoir l'employabilité des salariés telle que nous l'avons déjà indiquée.

### Le bilan de compétences

Le projet occupe ici une place prépondérante : projet personnel et professionnel d'évolution. L'analyse de l'expérience participe à cette intégration de son parcours par le sujet. Il prend conscience de la façon dont ses expériences passées : personnelles, sociales et professionnelles ont développé chez lui comportements, attitudes et compétences facilitant ou faisant obstacle à l'efficacité personnelle.

La réflexion sur l'expérience dans une perspective psychodynamique met en évidence des schémas de fonctionnement provenant des expériences passées et pouvant être recensés et mobilisés dans la direction d'un projet. Savoir prendre des décisions de manière consciente en est une résultante.

## LE DÉROULEMENT

### La VAP

L'accompagnement du dossier au moyen

d'entretiens consiste entre autres, à faire réfléchir sur l'itinéraire professionnel du sujet. Cette réflexion sur l'expérience est précise, cadrée, articulée avec le référentiel diplôme. L'exploration de l'itinéraire professionnel lors de l'entretien sert à aider le candidat à repérer les expériences appropriées, c'est-à-dire articulées avec les exigences du référentiel. Ce cadrage va permettre l'analyse des fonctions/activités/ tâches dans le but d'identifier les acquis mobilisés. Le centrage est sur les "résultats" de l'expérience en termes de savoirs, savoir-faire acquis et calés sur le référentiel diplôme.

### Le bilan

La procédure est souvent plus longue, faisant ressortir, goûts, intérêts, comportements et perceptions que le bénéficiaire a de son vécu. Elle permet de cerner les éléments pouvant être mobilisés dans une situation professionnelle et au-delà. La démarche est dialectique et itérative. Le sujet va progresser à partir des phases de formulation de ses expériences, de réflexion, d'analyse d'abstraction et de projection. (cf. le concept "apprendre par l'expérience" de D. Kolb).

L'interrelation des différentes composantes du vécu : aspirations personnelles, objectifs de carrière, projets de formation vise à mettre en phase ces trois composantes dans une démarche harmonieuse et intégrative. Ici les expériences sur lesquelles va se porter l'analyse sont des expériences significatives, à savoir qui ont un sens à la fois par rapport à l'itinéraire du vécu et des buts, objectifs que s'est donné le sujet.

## LA RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE

### La VAP

Le "travail" sur l'expérience est finalisé. Il constitue moins une fin en soi nécessaire comme processus de stimulation et de dynamisation (le cas pour le bilan) que comme moyen pour atteindre une fin. Il sert à montrer de quelle manière les données de l'expérience seraient susceptibles de satisfaire aux critères et normes définis dans le référentiel diplôme, donc établis par une société donnée.

### Le bilan

L'expérience sert de point d'appui à une analyse approfondie. L'accent est mis sur le processus, pas sur les résultats immédiats. Ce processus est interne. Il est développemental, occasionnant une perception de soi. Toutefois, il va aussi concerner la validité d'un projet d'évolution professionnelle et/ou de formation. De sorte qu'il y a convergence entre l'interne et l'externe.

La récupération de ses expériences est un but. Elle est valable en soi et accorde à l'individu un sentiment aigu de sa capacité à s'autodiriger et donc à s'auto-accomplir. Certains parlent de la capacité à se créer et se recréer. En conséquence, la réflexion sur l'expérience sert à déceler et positionner des schémas récurrents qui sont transversaux à l'expérience personnelle et professionnelle. Leur interprétation permet de percevoir et de comprendre la stratégie de fonctionnement utilisée par la personne pour évoluer. La réflexion sur l'expérience devient ainsi vecteur de changement.

6. Pour une analyse de ces compétences, cf. A. Barkatoolah, "Valider les acquis et les compétences en entreprise : répondre aux défis de l'employabilité", INSEP Éditions, mai 2000.

7. Il s'agit d'un concept complexe à facettes multiples. Il traduit la capacité en puissance pour agir, se transformer et devenir acteur. Dans une logique d'entreprise, par exemple "empowerment" traduirait la possibilité pour un salarié de réfléchir, de rechercher et d'innover.

## COMPÉTENCES DES PRATIQUES

Logique de production (résultats)	Résultat	Théories implicites	Modèle de référence
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualification</li> <li>- Employabilité</li> <li>- Évolution professionnelle</li> </ul>	<p><b>Reconnaissance sociale</b></p> <p>Dispense d'une partie du diplôme en vue de la validation totale suite à une formation Formation tout au long de la vie</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Théorie de l'action</li> <li>- Apprentissage expérientiel</li> <li>- Apprentissage chez l'adulte</li> </ul>	<p>Modèle instrumental : "réalisations ou performance"</p> <p>L'attribution de dispense par voie de reconnaissance institutionnelle et sociale de l'expérience</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réinsertion</li> <li>- Reconversion, potentiel d'évolution personnelle</li> <li>- Gestion individuelle de compétences et de parcours</li> <li>- Changement d'orientation professionnelle</li> </ul>	<p><b>Reconnaissance de soi par soi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Empowerment"</li> <li>- Acteur de son parcours</li> <li>- Estime de soi</li> <li>- Prise de conscience</li> <li>- Clarification du sens</li> <li>- Formation tout au long de la vie</li> </ul>	<p>Théories relatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au self concept</li> <li>- au construit personnel</li> <li>- à l'apprentissage expérientiel</li> <li>- à la psychologie développementale</li> </ul>	<p>Modèle développemental mettant l'individu en activation</p>

### QUELS ACQUIS SONT CONCERNÉS ?

#### La VAP

Le dossier à remplir par le candidat est exigeant. Explicitement, il s'agit d'articuler les acquis de l'expérience avec le référentiel diplôme. Mais ce n'est pas tout. Il est également fait allusion, dans le cheminement des questions auxquelles le candidat a à répondre à l'identification des compétences telles que la résolution de problèmes, le travail en équipe et la communication. Ces compétences sont en effet considérées comme stratégiques pour l'employabilité.

Il incombe donc à l'accompagnateur, lors de l'entretien, d'attirer l'attention du candidat sur ces compétences et d'autres, plus transversales du fait qu'elles ressortissent à des qualités personnelles qui se sont développées dans l'action (l'activité professionnelle) pour devenir parties intégrantes de la personnalité<sup>6</sup>.

Si la "capacité à apprendre" ne figure pas de manière explicite dans les exigences du dossier, on peut faire l'hypothèse qu'elle constitue un prérequis nécessaire à tous ceux dont le métier n'est pas à apprendre, mais qui cherchent à entrer dans un processus diplômant.

#### Le bilan

L'analyse de l'expérience a pour objet de faire comprendre les besoins d'évolution de la personne. Sa capacité à assumer cette responsabilité personnelle de ses actions, bref à s'assumer tout court, va dépendre de certains pré-supposés. Parmi ceux-ci figurent sa façon d'appréhender les problèmes et de

les résoudre, sa faculté de communiquer plutôt que la maîtrise des compétences spécifiques liées à ces dimensions.

Sa "réflexion" sur les expériences passées implique la prise de distance nécessaire à la conceptualisation. Les compétences les plus "visibles" pendant le bilan seraient plus de l'ordre de compétences transversales : initiative, adaptabilité, confiance en soi, créativité, sans pour cela laisser de côté des "stratégies métacognitives", dont apprendre à apprendre.

Si dans la procédure de la VAP, l'engagement de la personne est un fait, (d'elle dépend la pertinence et la richesse du dossier), l'implication du bénéficiaire dans le bilan est primordiale et elle s'accroît au fur et à mesure du déroulement de la démarche.

#### "EMPOWERMENT"

##### La VAP

Permettre aux candidats de prouver les acquis de son expérience professionnelle, lui donner le choix de l'expérience, participent à une plus grande ouverture du système de certification. La reconnaissance institutionnelle et sociale, accordée à l'expérience professionnelle du candidat et ce faisant la valorisation de son potentiel individuel, constitue un facteur dynamisant s'il en est. La personne est responsabilisée à prendre en charge sa formation. L'octroi de dispense pour des composantes de son expérience professionnelle restaure la confiance en soi.

##### Le bilan

Le concept d'"empowerment" prend toute

sa signification dans la procédure de bilan. La reconnaissance de soi par soi, cette prise de conscience des stratégies utilisées de manière consciente ou inconsciente dans le passé, cette possibilité de prendre des décisions "éclairées" sont les effets dynamisants (empowering) du processus de réflexion tel que le définit D. Schön.

A partir de la réflexion sur l'expérience, arriver à trouver du sens, à acquérir la capacité pour agir et se transformer contribue à rendre l'individu acteur de son évolution. Les Anglo-saxons parlent de conduire la personne à entrer en contact avec ce "personal knowing", connaissance de soi par soi, plutôt qu'avec le savoir en tant que construit d'une société.

Se prendre en charge, agir sciemment car on aura trouvé du sens à son parcours et compris ses valeurs, ne peuvent que promouvoir l'engagement de la personne, sa plus grande implication dans ce qu'elle entreprend. (Ce n'est pas un hasard si le MEDEF a récemment "réhabilité" le bilan de compétences).

La réflexion sur l'expérience donne une conception autre, plus avantageuse de soi, une plus grande appropriation de ses performances, une vue plus réaliste de ses capacités. Elle participe à promouvoir une plus grande estime de soi.

### LE MODELE DE RÉFÉRENCE

#### La VAP

L'analyse de l'expérience fait ressortir et atteste les performances (acquis) en vue de l'attribution de dispenses. Le centrage sur les résultats de l'expérience est manifeste. Ces résultats sont retranscrits à partir des taxonomies des connaissances ou domaines de connaissances et des capacités. Il y a un fort apport de la théorie behavioriste qui consiste à identifier systématiquement les performances atteintes. On pourra qualifier, toute proportion gardée, ce modèle de "modèle instrumental, donc, de réalisations".

#### Le bilan

Dans le cas du bilan, la préoccupation principale est le processus qui conduit à donner un sentiment de faisabilité de certains objectifs, de valorisation de soi. Il permet que la personne accorde une valeur à ce qui n'est pas encore dans le champ de la reconnaissance sociale.

La démarche est un cheminement comportant à la fois un apport cognitif, lié au fonctionnement intellectuel du sujet, un apport psychologique qui est de restaurer la confiance en soi, l'ensemble contribuant à armer la personne pour évoluer.

On assignerait à ce modèle l'appellation modèle développemental (à ne pas confondre avec le développement personnel !) car il y a prise de conscience de possibilités et de capacités du sujet pour accroître ses compétences par des nouvelles acquisitions, à prendre des décisions éclairées par rapport à son évolution.

8. P. Dupouey, "Éthique et formation - l'intervention sur la personne et autres problèmes, INSEP Editions, 1998.

9. F. Eymard-Duvernay, "Point de vue. Le MEDEF et les chômeurs : un marché de dupes". *Le Monde*, 20 juillet 2000.

10. M. Knowles, "The modern practice of adult education : from pedagogy to andragogy" (revised and updated, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ, 07632.

11. "L'andragogie existe-t-elle ?" in *Formation et perspective*, juin 1987.

12. D. Kolb, "Experiential learning : experience as the source of learning and development", Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ, 1984.

13. Boud et al., "Reflection : turning experience into learning", Kogan Page, Londres, 1985.

14. C. Argyris et D.-A. Schön, "Organizational learning : a theory of action perspective, Addison Wesley, Reading, mars 1978.

15. D.-A. Schön, "the reflective practitioner" : how professionals think in action, Basic Books, New York, 1983.

16. R. Wittorski, pour une épistémologie de la pratique professionnelle.

17. *Info Flash n° 545*, Centre Info, Paris, juin 2000.

des besoins et de définition de l'engagement du bénéficiaire ;

- une phase d'investigation : analyse des motivations intérêts et de la personne et identification des compétences personnelles et professionnelles ;
- une phase de conclusion avec des hypothèses de réalisation d'un projet professionnel et/ou de formation.

Peu de temps après son instauration, on a vu fleurir des prestations diverses. Certaines ne visent qu'à fournir, sous forme de checklists, les intérêts, motivations, capacités, qualités, attentes que la personne est appelée à cocher. Certains parlent même d'autobilan.

D'autres procédures s'assimilent à l'entretien clinique qui peut s'avérer assez déstabilisant pour le bénéficiaire. D'autres démarches ont surgi, se situant entre ces deux types de prestations.

### Quelques difficultés et ambiguïtés

Des difficultés ont surgi dans la conduite du bilan et des critiques ont

été formulées<sup>8</sup>. Ces critiques portent sur les éléments suivants :

- souvent le bilan ne débouche pas sur un projet professionnel ;
- l'usage inconsidéré des tests ;
- le problème de fiabilité de l'instrumentation utilisée ;
- le déficit d'une assurance qualité ;
- des glissements avérés dans la procédure : qu'évalue-t-on ? La personne ou ses compétences ?
- les difficultés réelles de circonscrire les limites de l'investigation ;
- la difficulté de rendre le bénéficiaire "acteur", de son bilan ;
- le "terrorisme" du projet.

Ce n'est pas notre propos ici d'analyser les ambiguïtés et confusions diverses qui entourent la procédure de bilan de compétences<sup>9</sup>. Ce qui nous importe, c'est de voir en quoi ce travail, qui consiste à faire le point sur ses expériences personnelles et professionnelles, à repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation, à la vie sociale, à mieux identifier ses savoirs, compétences, aptitudes, à déceler ses potentialités inexploitées et à

gérer au mieux ses ressources personnelles, est formateur pour la personne. Nous chercherons aussi à cerner en quoi ce cheminement dans l'analyse de l'expérience et la conceptualisation met l'individu dans une dynamique de la formation tout au long de la vie sans pour autant être "la marque d'un libéralisme libéral suspect" : (comme le souligne C. Dubar dans *Le Monde* du 4 juillet 2000).

### Définition d'une typologie d'approche :

#### Validation des acquis professionnels et bilan de compétences

Un examen rapide des deux dispositifs montre la présence d'un dénominateur commun, d'un "fil rouge" que constitue la réflexion sur l'expérience. Prenant comme base d'analyse cette dimension, réflexion et reconnaissance de l'expérience, nous allons tenter un exercice périlleux qui consiste à comparer ces deux démarches et à faire une analyse des points de convergence et de divergence.

## LES POINTS DE CONVERGENCE / POINTS DE DIVERGENCE ENTRE LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS (VAP) ET LE BILAN DE COMPÉTENCES

### La réflexion sur l'expérience et les théories sous-jacentes

#### Les points de convergence

Les deux démarches concernent la prise en compte de l'expérience passée.

Les deux puisent certains de leurs postulats dans la théorie de l'apprentissage chez l'adulte, que Malcolm Knowles appelle "Andragogie"<sup>10</sup>. Par exemple :

- l'importance de l'implication de la personne dans la démarche et donc sa participation active ;

- le fait qu'il y ait "apprentissage" lorsque l'individu découvre le sens de ses expériences passées ;

- l'importance de la conscience de soi, de construire l'autonomie progressivement en utilisant l'expérience comme source, mieux, comme res-

source d'apprentissage (on note ici l'influence des courants néo-humanistes)<sup>11</sup>.

De même, les deux démarches présupposent chez la personne la capacité à prendre de distance par rapport à une expérience (expérience professionnelle pour la VAP et expériences diverses pour le bilan), à en faire une analyse après cette "observation - réflexion". Ainsi les deux postulent la nécessité chez l'individu de posséder cette capacité de réflexion, d'analyse, d'abstraction et de conceptualisation. Cela permet au niveau de la VAP d'inférer la présence de l'acquisition des savoirs et savoir-faire (théorie de D. Kolb concernant l'apprentissage expérientiel)<sup>12</sup>.

Toutefois les spécificités du bilan privilégient le processus débouchant sur la métacognition plutôt que les résultats.

### Le bilan de compétences se réfère plus directement à la théorie de Kolb

Cette théorie n'implique pas seulement la saisie de la connaissance, aux niveaux expérientiels et intellectuels, mais sa transformation active. Kolb spécifie que cette évocation conceptualisation - prise de conscience, se fait à l'intérieur d'une "transaction sociale".

Cette prépondérance accordée à la réflexion concernant l'expérience se retrouve chez plusieurs praticiens chercheurs anglo-saxons, notamment David Boud<sup>13</sup>. Pour Boud la capacité de l'apprenant-adulte à se projeter est le résultat de cette capacité de réflexion intensive qu'il illustre en 3 points :

- seule la personne qui a fait l'expérience peut mener cette réflexion.

Elle est donc experte de son expérience et en assure le contrôle ;

- cette réflexion prend sa source dans une intentionnalité qu'il qualifie de "réflexion - critique orientée vers un but". Avoir une finalité, un but constitue une condition nécessaire ;
- le processus implique une relation étroite, interactive interdépendante entre émotions et cognitions.

## Spécificités de la VAP

Faire l'hypothèse qu'une situation professionnelle est une situation d'apprentissage et que l'acquisition des connaissances résulte d'une interaction entre le salarié et son poste de travail, de ce qu'il fait ou de ce qu'il a fait ; préciser que cette acquisition provient également de l'organisation du travail dans lequel il est ou qu'il s'est trouvé à un moment donné, emprunte comme cadre conceptuel la théorie de l'action de Chris Argyris et Donald Schön<sup>14</sup>.

Réfléchir sur les relations entre l'action et la science qui la sous-tend permet de comprendre comment on analyse et construit notre expérience, comment on se projette dans l'action comment on supervise notre comportement tout en réalisant nos objectifs. Cela constitue le cadre conceptuel de la réflexion sur l'action. La "théorie de l'action", selon le modèle d'Argyris et Schön<sup>15</sup> est donc une théorie de comportement délibéré de "contrôle". L'apprentissage expérientiel qui en découle, à savoir, pouvoir discerner, distinguer et utiliser ses comportements dans l'action, pouvoir prédire leurs utilisations efficaces dans une variété d'actions "internes", de sorte qu'elles deviennent des stratégies personnelles relève de la conduite de l'action (le processus "d'empowerment" que nous avons décrit plus haut est également présent).

En effet, la science de l'action au moyen de cette réflexion sur l'expérience permet au sujet d'être conscient de la distinction entre le comportement qu'il croit avoir, c'est-à-dire la théorie professée (espoused theory) et la théorie qui gouverne effectivement ses actions, donc utilisée (theory-in-use). (Cette dernière se constate particulièrement dans l'observation du sujet). Ces deux théories sont des construits permettant de

déceler des invariants internes produisant des schémas de comportements. Soulignons que ces deux "théories" professées et utilisées peuvent être incompatibles. Le processus d'accompagnement de la VAP consistera alors à amener la personne à établir la convergence entre les deux "théories", restaurant ainsi cette cohérence interne, que les auteurs appellent "congruence".

Même si toutes les connaissances ne peuvent être explicitées (exemple, l'existence de savoirs dits tacites), la démarche est hautement "éducative"<sup>16</sup>. Le sujet analyse la situation, construit un cadre de perception de celle-ci en prenant appui sur ses expériences passées. Il prend des décisions par rapport à l'action (reflection-in-action). Il s'agit d'un acte spontané. Dès lors qu'il réfléchit sur les résultats (prise de distance), le sujet est dans la réflexion sur l'action. Il en vérifie les effets, accroît sa compréhension du réel. Il devient alors le professionnel qui analyse ses actions (the reflective practitioner).



"Développer la validation des acquis n'est pas donner des titres à tout le monde, c'est avant tout mettre en place des outils qui permettent à chacun de faire, quand il le souhaitera, le point sur l'état de ses compétences, d'élaborer son projet professionnel et de construire son parcours de formation" (Livre blanc du secrétariat d'État à la Formation professionnelle, avril 1999).

Si l'on étudie la validation des acquis dans cette perspective, la validation n'est pas seulement un acte de dérogation par rapport à un diplôme en prenant en compte les différents composants de l'expérience. Elle devient un outil puissant de soutien à une dynamique "d'apprentissage" et se situe résolument dans un système qui relie diagnostic, planification, soutien à l'acte d'apprendre et orientation. Elle s'inscrit manifestement dans une logique de la formation tout au long de la vie. (On est loin d'une philosophie behavioriste basée sur des taxonomies de savoirs et de savoir-faire). Elle est également porteuse de cette double dualité :

Dans ce cheminement, il est à la fois rationnel et émotionnel, spontané et réfléchi. L'élaboration cognitive prendrait compte, selon la théorie de l'action, de cette complexité et par ce processus hypothético-déductif, le sujet entrerait dans un processus d'apprentissage. Selon les mêmes auteurs, cet apprentissage comporte deux dimensions :

- l'apprentissage en simple boucle (single-loop learning) : le sujet analyse l'expérience (l'action), s'adapte et reproduit sans interroger ni changer son cadre de perception ;
- l'apprentissage en double boucle (double-loop learning) : le sujet interroge son cadre de perception (il y a remise en cause), décide de la restructurer et de retrouver des modes d'action plus efficaces par rapport à la situation. Ce faisant, il questionne les variables qui gouvernent ses stratégies d'action et décide de les changer. Dans ce cas, la réflexion sur l'action contribue à une remise en cause en profondeur et dynamise des stratégies innovantes de prises de décisions.

- le vécu est un vecteur important de savoirs et de savoir-faire ;

- l'élaboration réflexive, distancée à partir d'un vécu, dépasse la simple traduction de l'expérience en acquis. Elle donne forme et sens à ce vécu, de sorte que le sujet acquiert cette capacité à assumer et à évoluer. Il devient capable de se transformer (empowerment).

N'attend-on pas de plus en plus des individus qu'ils se prennent en charge, se responsabilisent par rapport à leur cheminement ?

Pour terminer, citons une étude internationale à l'initiative de l'ANDCP et de Manpower<sup>17</sup> qui recommande aux DRH de "faire réfléchir leurs salariés plutôt que simplement les faire agir". Il semble bien que cette réflexion sur l'action, sur l'expérience est également considérée par le secteur économique comme essentielle à cet "empowerment".

**Amina Barkatoolah,**  
gérante d'Amina Barkatoolah  
Consultant (ABC)  
[Aminabarkatoolah@easynet.fr](mailto:Aminabarkatoolah@easynet.fr)