

ACCOMPAGNER LES DEMANDEURS DE VALIDATION DE LEURS ACQUIS

par Alex Lainé

Je me propose dans ce texte de rendre compte de la façon dont se pratique l'accompagnement des demandeurs de validation des acquis professionnels au sein du MJS. Je tenterai d'atteindre ce but de deux ma-

nières. D'abord à travers la description des pratiques d'accompagnement concrètement mises en œuvre¹, et en même temps à travers les remarques et constats que l'expérience de ces pratiques nous conduit à énoncer.

dire par le jury que leur demande n'est pas recevable.

Le travail d'accompagnement proprement dit peut alors commencer. Il peut se pratiquer de deux manières. Sous la forme d'entretiens individuels -c'est celle qui sera présentée ici- ou sous la forme de travaux de groupe. Cette seconde modalité de pratique, qui réunit entre quatre et six demandeurs de validation et deux accompagnateurs, présente l'avantage de permettre plus aisément un co-accompagnement. Dans le meilleur des cas, il rend possible l'implication des pairs dans l'accompagnement de chaque participant. Cela étant, il présente l'inconvénient, pour les accompagnateurs, d'avoir à gérer le groupe et ses interactions (écoute des pairs entre eux avec, parfois, la question de l'inégal intérêt suscité par les différents récits d'expérience des participants et, dans tous les cas, le fait qu'il est plus difficile de parler de soi devant un groupe que devant une seule personne...). Par surcroît, la durée des séquences de travail n'est évidemment pas la même dans les deux cas. Un entretien individuel n'excède guère une heure. Une séquence collective s'étend sur une demi-journée.

J'ai l'expérience des deux modalités de travail. Lorsque cela s'avère possible, je choisis le travail de groupe. Mais je me rends compte qu'il convient mieux à des personnes engagées ensemble dans un même dispositif de formation, ne serait-ce que pour des raisons de disponibilité si-

LE PROCESSUS MIS EN PLACE

La démarche proprement dite est précédée par un préalable fondateur : le contrat² entre le demandeur de validation, l'institution "Jeunesse et Sports" et les accompagnateurs. Les termes de ce contrat sont posés dès la réunion d'information initiale. Ses clauses contractuelles, qui seront rappelées au début du premier entretien d'accompagnement, se ramènent à trois dispositions : le volontariat des personnes accompagnées, la confidentialité des propos énoncés au cours de la démarche, et le rôle d'aide strictement méthodologique des accompagnateurs.

- En premier lieu, il faut insister sur le fait que l'engagement dans la démarche ne saurait être obligatoire. Les textes réglementaires sont clairs sur ce point. Du point de vue de la méthodologie de l'accompagnement, il faut s'en réjouir, car cette exigence place le demandeur de validation dans une position d'acteur, sujet de la démarche, plutôt que dans celle de consommateur, objet d'un dispositif.

- En second lieu, il est indispensable que l'accompagnement et le jury soient bien distincts. La confidentialité, c'est-à-dire le respect des propos et de la responsabilité de la personne qui demande la validation de ses acquis, institue cette séparation. Elle crée en même temps les conditions d'une relation de confiance dont le rôle est majeur pour que le travail d'accompagnement puisse s'accomplir.

lité, c'est-à-dire le respect des propos et de la responsabilité de la personne qui demande la validation de ses acquis, institue cette séparation. Elle crée en même temps les conditions d'une relation de confiance dont le rôle est majeur pour que le travail d'accompagnement puisse s'accomplir.

- Enfin, la séparation entre accompagnement et jury, aussi bien que l'affirmation de la position d'auteur du demandeur de validation, se donnent dans la définition du rôle de l'accompagnateur. Ce dernier ne saurait en aucune manière remplir le dossier à la place du demandeur, pas plus qu'il ne saurait faire partie du jury de validation qui examine la demande du candidat qu'il a accompagné.

Il faut ajouter que lors de cette réunion d'information et de contractualisation, on vérifie que la condition des cinq années d'expérience professionnelle dans le domaine d'activité correspondant au diplôme est bien remplie. Et cela afin d'éviter que des personnes ne remplissant pas cette condition ne s'engagent dans ce long travail pour s'entendre

1. De ce point de vue, les pratiques de l'accompagnement que je présente ici sont représentatives à la fois de ma propre expérience et de celle de mes collègues des services extérieurs du MJS, puisque ce sont ces modalités de travail qui leur ont été proposées au cours de leur formation d'accompagnateurs.

2. Sur cette question du contrat dans les démarches reposant sur l'implication personnelle, on pourra consulter Alex Lainé, "Faire de sa vie une histoire", Paris, Desclée de Brouwer, 1998, chapitre 10.

multanée. Actuellement, dans le cadre de la VAP, je procède davantage par entretiens individuels, ce qui correspond mieux à un public de demandeurs individuels.

Le premier entretien : retour sur parcours

L'objet de ce premier entretien est de faire le point sur la totalité du parcours de profession, de formation et de pratiques bénévoles du demandeur de validation. Toutes ces informations ont leur place dans le dossier, même si elles n'ont pas toutes la même importance puisque pour l'instant les activités professionnelles au sens étroit du terme (c'est-à-dire les activités salariées) fournissent l'information décisive sur la base de quoi la validation sera ou non accordée.

Evidemment, ce premier moment permet aux accompagnateurs de se faire une idée plus précise des expériences dont les demandeurs sont porteurs. En même temps, il permet aux demandeurs de se remémorer les expériences qu'il ont faites. Et, lorsque ce travail s'opère collectivement, on assiste à des phénomènes de "mémoire réactivée" par le groupe : le récit d'une expérience par l'un conduit l'autre à se souvenir qu'il dispose d'une expérience voisine qu'il n'avait pas initialement mentionnée.

Ce temps de remémoration de son parcours permet au demandeur de revenir sur le choix des unités de compétences dont il va demander la dispense et sur la sélection complémentaire des expériences qu'il va présenter à cette fin dans son dossier. L'accompagnateur peut ici donner quelques conseils en soulignant la pertinence de tel choix plutôt que de tel autre, mais en dernière instance c'est le demandeur qui choisit. Dans tous les cas, l'accompagnateur vérifie que le demandeur possède le référentiel de compétences du diplôme et, quand il ne le possède pas, le lui remet. Le référentiel est en effet l'instrument incontournable dans la détermination des unités dont on vise l'obtention et dans celle

des activités censées indiquer que l'on possède les compétences correspondantes.

La seconde étape : "l'entretien d'explicitation"

Il vise à ce que le demandeur acquière la méthode d'analyse et d'énonciation de ses activités qui lui permette de remplir la partie la plus délicate du dossier : la description des opérations qu'il a mises en œuvre dans le champ professionnel et qui montrent qu'il détient les compétences constitutives des unités demandées. Cette méthode est largement inspirée par les travaux de Pierre Vermersch sur "l'entretien d'explicitation" (1994).

Le recours à un accompagnateur peut sembler inutile pour une démarche simple en apparence. Mais en apparence seulement. Car spontanément ce à quoi procèdent les personnes candidates à la validation des acquis en matière de description de leurs activités professionnelles, c'est à l'exposé de leur fiche de poste. Autrement dit on a affaire à un discours très généraliste du type : "D'habitude pour obtenir ceci, on doit (ou il faut, ou il n'y a qu'à) faire cela". Cela correspond à "l'emploi prescrit", c'est-à-dire à une série de compétences collectives et génériques, pas aux compétences réelles et singulières mises en œuvre par la personne du demandeur.

Parfois aussi -les deux écueils sont loin de s'exclure mutuellement- on a affaire à la dérive des "savoirs académiques". En guise de description des activités, on entend un exposé de biomécanique qui semble tout droit extrait d'un manuel et ne s'écarte pas de la théorie pure. Ici encore, on est dans la prescription générale, impersonnelle et séparée de la pratique réelle. Toute la difficulté réside dans ce passage de la définition de l'emploi prescrit à la description de l'emploi réel. C'est à cette tâche que l'accompagnateur doit s'employer. A cette fin, et après qu'il a choisi une activité professionnelle - c'est-à-dire un fragment d'expérience - je demande à mon vis-à-vis de préparer

par écrit et au brouillon la présentation de cette activité en précisant :

- le contexte institutionnel où elle a eu lieu ;
- à quel moment ce dont il va parler s'est produit (dates, durée) ;
- avec quels acteurs l'activité s'est déroulée (partenaires, public; etc.) ;
- les opérations concrètes et détaillées qu'il a réalisées au cours de cette activité.

Je lui demande d'essayer de retrouver le souvenir le plus précis possible de la situation, ses moindres détails - même s'ils lui paraissent insignifiants-. Je lui demande aussi, s'il le peut, de parler au présent de l'indicatif et de dire "je" plutôt que "on" ; toutes choses qui ont pour fonction de coller au plus près de la pratique réelle. Lorsque l'exposé commence, je rappelle parfois ces consignes. Par exemple, lorsque j'entends dire "on anime la séquence..." , je demande "qui anime, est-ce toi ou quelqu'un d'autre ?". Plus précisément le mode d'intervention qui est le mien dans la conduite de cet entretien semi-directif est surtout centré sur une demande de description détaillée. Par exemple, dans le cas que je viens d'évoquer et si celui qui anime est bien mon vis-à-vis, je lui demande : "quand tu animes, tu fais quoi ?" ou "comment fais-tu quand tu animes ?". Autrement dit la question privilégiée relève du "comment ?" et surtout pas du "pourquoi ?" qui conduit presque systématiquement à un discours généraliste et justificateur. C'est seulement à ces conditions que l'on arrive à l'énoncé des "opérations" réellement effectuées, y compris les opérations mentales (ce qui se passe dans la tête du travailleur quand il travaille et qui fait partie de ses compétences). Ce sont ces opérations et descriptions d'activités que le demandeur doit faire figurer dans son dossier et qui serviront au jury d'indicateurs permettant d'accorder ou non l'unité de compétences escomptée.

Au terme d'un entretien d'explicitation sur une activité, la méthode est *presque* acquise. Ce qui signifie que le travail ne peut en rester là. Il se poursuit parfois sous la forme d'un

autre entretien d'explicitation en s'attachant à une autre activité. Mais le plus souvent, je travaille par échange de courriers, de télécopies et/ou de messages électroniques : le demandeur m'adresse une première version du descriptif d'une activité, je formule par écrit les remarques et questions que suscite son énoncé, et il m'adresse une seconde version. Cette modalité d'échange se révèle assez efficace et compatible avec la faible disponibilité des demandeurs qui sont souvent très occupés professionnellement et éloignés du lieu où je peux les recevoir.

Un exemple permettra de mieux saisir les effets produits par cette démarche. Je le communique avec l'accord du demandeur concerné,

puisque'il s'agit d'un fragment de description d'activité tel qu'il se présentait dans la première version et du même fragment revu et corrigé dans la seconde version. J'indique également, dans la colonne de droite du tableau, en regard du texte de la première version, quelles ont été les remarques et questions que j'ai adressées à la candidate.

De l'air !

La candidate, animatrice d'une salle de fitness, a choisi de présenter une activité destinée à indiquer qu'elle est capable de veiller aux conditions d'hygiène et de sécurité de la pratique. Et cela dans la perspective de l'obtention par validation d'une unité de compétences du BEES 1 métiers de la forme.

épais ! On vient là pour se ventiler mais ça n'est guère possible ! Quel dommage qu'il n'y ait aucune fenêtre pour aérer cette pièce !"

Certaines demandaient la climatisation, d'autres étaient contre. Cela devint vite un petit débat dans les vestiaires... Je suis alors intervenue au milieu du groupe pour donner mon avis : pour ma part, la climatisation ne résoudrait pas le problème, car avec ce genre de système, c'est toujours le même air qui est recyclé et nous, nous avons besoin d'un air "neuf" dans la salle. En effet, nous transpirons beaucoup lors de nos exercices, dégageons beaucoup de gaz carbonique, et l'air n'étant pas renouvelé, il devient très vite saturé, vicié, provoquant de mauvaises odeurs et des désagréments pouvant aller, chez certaines, jusqu'au malaise. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé lors d'un cours de STEP en fin de journée (le STEP étant un entraînement cardiovasculaire et de renforcement utilisant une plate-forme de hauteur modulable où nous faisons des mouvements de montée et de descente sur un rythme assez soutenu) où une de mes élèves a eu un malaise et a dû s'asseoir, ne pouvant plus respirer. Consciente que l'air épais lui était néfaste, je l'ai tout de suite accompagnée à l'extérieur avec l'aide d'une de ses camarades.

En suivant mes conseils, elle prit de longues inspirations d'air frais et se sentit beaucoup mieux ; nous fûmes alors convaincues qu'il fallait agir. Plusieurs de mes élèves me demandèrent alors comment faire pour que cela change. J'avais, dès mon arrivée dans la structure, alerté le directeur de ce problème lors d'une discussion verbale et celui-ci en avait parlé durant l'assemblée générale. Mais ma seule parole avait eu peu de poids face à des élus qui ne pratiquaient pas l'activité. Cette année [année 2000], les élèves ayant décidé de se manifester, j'écrivis une lettre au conseil d'administration (envoyée 10 jours avant, comme il est stipulé dans les statuts) afin qu'elle soit lue lors de la réunion. Certaines de mes élèves décidèrent, elles aussi, d'écrire au CA afin de manifester leur attente et

Animation d'une salle de fitness

Première version

Réponses de la candidate	Remarques et questions
<p>" Responsable de la salle de Fitness dans la structure X, je dois veiller aux conditions d'hygiène et de sécurité des adhérents.</p> <p>Dans cette salle, toutes les conditions de travail sont réunies, hormis un problème important : la salle ne dispose pas d'aération suffisante puisqu'elle n'a comme ouverture que la porte d'entrée.</p> <p>Consciente de cet inconfort pour les pratiquants, j'ai dans un premier temps, sensibilisé le directeur de ma structure lors d'une discussion verbale.</p> <p>J'ai ensuite évoqué ce problème lors de l'assemblée générale en présence de la présidente et du bureau."</p>	<p>A quoi voyais-tu que l'aération existante était insuffisante</p> <p>Qu'as-tu dit à ton directeur ? En quoi a-t-il été sensibilisé à la suite de ce que tu lui as dit ?</p> <p>Quand tu dis " j'ai évoqué ce problème devant l'AG", qu'as-tu fait précisément ?</p> <p>Comment les choses se sont-elles déroulées ?</p> <p>D'une façon générale, peux-tu illustrer ce que tu dis par des exemples précis et concrets ?</p>

Seconde version

"Lors de mes premiers cours dans la structure X, je pris du plaisir à travailler dans la salle qui m'était réservée car elle était pourvue de grandes glaces, d'un parquet, peinte avec des couleurs pastel harmonieuses. Cependant, je me suis vite rendu compte sur moi-même de certaines difficultés à respirer lorsque je travaillais plusieurs heures dans cette salle, certes agréable, mais dépour-

vue de tout moyen d'aération hormis la porte d'entrée donnant sur un couloir.

J'en parlai alors à ma collègue, professeuse de danse dans cette même salle, qui me dit ressentir les mêmes symptômes.

Au fil des jours, certaines élèves se plaignirent, elles aussi, de mal respirer, d'être plus vite essouffées. Lorsqu'elles rentraient dans la salle, elles me disaient : " Ce que l'air est

leurs besoins, décrivant leur gêne. (Les copies de ma lettre et de celles des élèves sont jointes au présent dossier).

J'ai ensuite évoqué ce problème lors de l'assemblée générale en présence de la présidente et de son bureau, appuyée en cela par les réflexions pertinentes de mes élèves présentes à la réunion.

Je leurs dis que je m'étais renseignée et avais appris ainsi qu'il y avait quelques années, existait pour cette salle un système d'extracteur emportant à l'extérieur l'air vicié et ramenant de l'air frais et "neuf", et que celui-ci avait été enlevé lors de travaux de rénovation. Je proposais simplement de remettre ce système en place, appuyée en cela par ma collègue professeur de danse. Certaines élèves demandant cependant la climatisation, j'exposai clairement mon opinion, donnant les raisons précises telles que je les avais exposées lors de nos discussions dans les vestiaires. Il fallait être clairs sur nos demandes afin qu'elles aboutissent rapidement et que le problème soit définitivement résolu. (J'étais sûre que l'inconfort venant de la chaleur était lié au manque d'air et serait résolu par l'appareil amenant de l'air frais de l'extérieur.) Mon intervention fut entendue, et j'obtins l'assurance que des travaux seraient exécutés avant la rentrée prochaine (septembre 2000). (Je joins à ce dossier le compte rendu de l'assemblée générale au cours de laquelle je suis intervenue et où ce problème a été traité.)"

L'accompagnement (et l'accompagnateur) interviennent sur la méthode, la manière d'analyser et de dire son expérience, en évitant d'intervenir sur le fond, c'est-à-dire en conseillant au demandeur de mentionner telle ou telle opération professionnelle qu'il a oublié d'évoquer dans sa description première. L'accompagnateur "marche aux côtés"³ de l'accompagné, il l'aide d'un point de vue strictement méthodologique à décrire avec précision les activités

que ce dernier a choisi de faire figurer dans son dossier pour étayer sa demande. Cette position est évidemment plus facile à dire qu'à tenir. Sans aller jusqu'à "remplir le dossier à la place du demandeur", comment ne pas être tenté de conseiller, de modéliser et d'intervenir sur le fond ? Par exemple, en disant au demandeur qui a choisi de décrire une activité au cours de laquelle il a mené un projet, que la conduite de ce type d'action passe par plusieurs étapes : analyse-diagnostic de la situation de départ pour en identifier les problèmes ou dysfonctionnements, choix d'objectifs et choix de moyens, planification, mise en œuvre, suivi du déroulement, évaluation. On est d'autant plus guetté par cette tentation que l'on connaît bien le métier dont parle le demandeur et que ce dernier "oublie", dans sa présentation spontanée, de mentionner toutes ces étapes dont le respect en situation d'activité professionnelle est représentatif de la compétence.

Une disposition permet de modérer cette tentation d'intervenir sur le fond. Elle consiste à privilégier l'accompagnateur "naïf" -ou au minimum, et quand on peut être deux-, à introduire à côté d'un accompagnateur, spécialiste du métier, un accompagnateur qui ignore relativement le domaine professionnel dont il est question. Pour ma part, j'ai souvent accompagné des professionnels du sport, c'est-à-dire d'un champ de compétences auquel je suis relativement étranger. Et je constate avec l'expérience que c'est un atout. Après une première période au cours de laquelle je craignais de ne rien comprendre à ce que me racontaient les personnes accompagnées, je me suis rendu compte que cette incompréhension même était un avantage, parce qu'elle m'amenait à exiger d'elles qu'elles soient extrêmement précises et claires dans leurs propos. Ce qui est justement ce que l'on attend de leur dossier.

L'accompagnement est facultatif, mais l'expérience montre que se passer d'accompagnement revient à réduire considérablement ses chances d'obtenir une validation

En effet, la méthode d'analyse et d'exposé d'une expérience professionnelle en termes d'opérations et gestes précis est "antinaturelle" (Verwersch, 1994). D'abord parce que l'action et son efficacité se suffisent à elles-mêmes : quand ça marche, on n'a pas l'habitude de réfléchir à ce que l'on fait. Cet obstacle est renforcé par un facteur culturel bien franco-français : l'opposition pratique/théorie et le statut dévalorisé de la première par rapport à la seconde.

Il faut ajouter ensuite que, spontanément, on répugne à parler de sa pratique, c'est-à-dire à parler de soi, en des termes relativement valorisants et positifs, parce que c'est immédiatement assimilé à de la vantardise. Cette représentation est particulièrement répandue dans les milieux sportifs et masculins. On parle plus volontiers de soi et de ses pratiques sur le mode quelque peu cynique de l'autodérision. Ce qui d'ailleurs ne veut pas toujours dire que l'on se sous-estime.

Tout cela se traduit par le fait que sans accompagnement on a affaire à des dossiers qui ne disent quasiment rien de ce que le candidat a fait et sait faire, soit parce que le propos est réduit à une non-information faite de généralités abstraites - comme c'est le cas dans la version première du fragment de dossier présenté au-dessus -, soit parce que le propos s'apparente à l'exposé anonyme et purement théorique du type cours magistral tel qu'on peut le rencontrer dans un manuel.

La différence entre travail prescrit et travail réel

Ce qui précède débouche sur cette différence. Le travail prescrit est général, théorique, abstrait. Le travail réel est singulier, pratique, concret. Ce qui se découvre à travers les démarches d'accompagnement, c'est que l'on n'a jamais d'emblée une conscience claire et précise de tout ce que l'on fait et sait faire, et que nos savoir-faire réels dépassent de beaucoup ce que l'on croit spontanément savoir faire. Autrement dit, il y a du mystère et du secret dans le travail réel, y compris aux yeux du

3. L'étymologie de mot "accompagnement", qui est la même que celle de "compagnon" - du latin *cum* (avec) et *panis* (le pain) -, contient cette idée de partage fraternel de celui qui marche aux côtés de l'accompagné sans se substituer à lui.

travailleur. C'est à la mise au jour de ces savoirs et savoir-faire "insus" (Jean-Louis Le Grand, 1989) que procède la reconnaissance des acquis opérée dans l'accompagnement. Et cette découverte est d'abord le fait du demandeur lui-même.

Bibliographie.

J. Aubret et P. Gilbert
Reconnaissance et validation des acquis
Que sais-je ? PUF, 1994.

Alex Lainé
Faire de sa vie une histoire
Desclée de Brouwer, 1998.

J.-L. Le Grand
La bonne distance épistémologique n'existe pas
Revue Education Permanente n°s 100-101, 1989.

G. Pineau, B. Liétard et M. Chaput
Reconnaître les acquis
Editions universitaires, 1991.

Pierre Vermersch
L'entretien d'explicitation
ESF, 1994.

La question du déclaratif ou de la valeur du langage

C'est la question récurrente par excellence. La procédure VAP repose sur le discours écrit (et oral lorsqu'il y a accompagnement et/ou entretien avec le jury). Cela alimente beaucoup de doutes quant à sa validité. On entend souvent des objections du type : "on ne peut pas se fier au récit des demandeurs, il y a des beaux parleurs qui peuvent raconter n'importe quoi, y compris ce qu'ils n'ont jamais réalisé. On peut aussi faire remplir son dossier par quelqu'un d'autre".

Tout ceci mérite d'être pris en compte. Et, si l'on admet que le risque zéro n'existe pas (même dans le cas des examens), on peut avancer deux arguments en réponse à ses inquiétudes. Le premier, c'est que plus un récit est précis, détaillé quant à la description des activités et opérations mises en œuvre, plus le risque de raconter n'importe quoi se réduit. En tout cas, si le propos ne correspond pas à la réalité du métier, les professionnels chargés d'examiner le dossier en jury s'en rendront d'autant mieux compte que l'énoncé est précis. En second lieu, le recours à des traces, preuves, attestations venant corroborer les déclarations de demandeurs constitue un bon rempart contre les risques de tricherie. La candidate dont une partie du dossier est citée plus haut a largement utilisé ces traces de sa pratique. Et elle a eu raison.

Enfin et pour terminer, j'ajouterais que non seulement le fait de décrire et d'analyser sa pratique peut être un indicateur de compétence mais en outre, je pense que cette parole et la réflexion qui l'accompagne prennent part au développement des compétences. Car une compétence qui s'exerce sans que l'acteur en ait clairement conscience, est une compétence qui ne va pas au bout de son potentiel, en particulier parce qu'elle est moins transférable à d'autres situations que celles où il a l'habitude de la mettre en œuvre. Savoir et savoir-faire, c'est bien. Avoir identifié ce que l'on sait et sait faire, c'est encore mieux. De ce point de vue, il faut dire que l'expérience première, "brute de décoffrage" -si l'on veut bien nous passer l'expression- c'est-à-dire l'expérience simplement vécue et non encore réfléchie, laisse dans le flou, l'implicite et le non-conscient, toute une série de compétences. La reconnaissance et la validation des acquis, dans la mesure où elles explicitent et énoncent ces compétences, permettent de construire une expérience plus élaborée, et constituent un authentique acte de formation au sens de mise en forme et en mots d'un vécu premier.

Alex Lainé,
conseiller d'éducation
populaire de la jeunesse