Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal

Towards Accreditation of Prior Learning (APL) in Portugal

*Auf dem Weg zu einer Anerkennung der erworbenen beruflichen Kompetenzen
in Portugal*

Hacia un reconocimiento de la experiencia adquirida en Portugal

João Caramelo et Marta Santos

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4002>

DOI : 10.4000/formationemploi.4002

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2013

Pagination : 115-137

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

João Caramelo et Marta Santos, « Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal », *Formation emploi* [En ligne], 122 | Avril-Juin 2013, mis en ligne le 16 juillet 2015, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4002> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4002>

Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal

JOÃO CARAMELO

Professeur et chercheur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation au centre de recherche et d'interventions éducatives de l'université de Porto. Ses thèmes d'études ont trait aux sciences de l'éducation et, en particulier, les relations entre l'éducation des adultes et le développement local

MARTA SANTOS

Professeur et chercheur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation au centre de psychologie de l'université de Porto. Elle travaille dans le domaine de la psychologie du travail et, en particulier, des relations entre le travail et la formation

Résumé

■ Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal

À partir de la récente introduction, au Portugal, de pratiques d'éducation et de formation des adultes qui reposent sur des processus de reconnaissance et de validation des acquis, notre objectif est de comprendre les relations entre les actions des formateurs et le contexte de production de leur activité de travail. Grâce à l'analyse du travail de ces formateurs, nous révélons les enjeux de l'activité face à des demandes contradictoires ; à savoir, d'une part, respecter les objectifs politiques d'une certification de masse ; d'autre part, répondre aux spécificités d'une méthodologie et tenir compte des particularités du sujet adulte en formation.

Mots clés : validation des acquis, formation des adultes, analyse du travail, Portugal

Abstract

■ Towards recognition of Accreditation Of Prior Learning (APL) in Portugal

Portugal has recently introduced practices of adult education and training that rest in processes of recognition and validation of acquired knowledge. This is the starting point for our study which aims at understanding the relationships between the trainers' actions and the context where their work activity is produced. The analysis of these trainers' work enables us to reveal the challenges posed to the activity when it comes to face conflicting requests such as, on the one hand, the need to obey a political project of mass certification and, on the other hand, the respect for a methodology, its specificities, and the particularities of the adult undergoing training.

Key words: validation of acquired skills, adult training, work analysis, Portugal

Journal of Economic Literature: I 29

Traduction : *Auteurs.*

Au Portugal, ces dix dernières années ont été marquées par une montée en puissance et une visibilité inédites du champ de l'Education et de la Formation des Adultes (EFA) ; ce phénomène a fait suite à la définition et la mise en œuvre, par l'État, d'initiatives politiques qui ont conduit à la mise en place d'un système de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences (RVCC). Dans les discours officiels, le défi consistait à cibler un million de portugais, soit dix pour cent de la population nationale, dans le cadre d'une action qui s'est accompagnée d'un fort investissement financier. Cette recomposition du domaine de l'éducation des adultes, certes initiée par l'État (Rothés, 2009), est à relier aux stratégies définies par l'ensemble des pays de l'Union européenne (UE) (notamment en vertu de la Stratégie de Lisbonne). Cette refonte de la conception générale de l'éducation des adultes a été cependant particulièrement importante dans un pays où le taux d'analphabétisme littéral s'élève à environ 9 % (Lima, 2006), avec de forts taux d'illettrisme (Benavente et *al.*, 1996) ainsi que des niveaux de qualification scolaire et professionnelle de la population inférieurs aux moyennes européennes (Nico, 2011).

Toutefois, rappelons qu'après presque cinquante ans d'un régime dictatorial qui a pris fin lors du soulèvement du 25 avril 1974, l'initiative de l'État dans le domaine de l'EFA s'est caractérisée par ce qu'on nommera, avec d'autres, *une intermittence*¹. Celle-ci s'est manifestée par une incapacité, ou un manque d'intérêt, à définir et mettre en œuvre une concertation sociale et politique autour de propositions structurantes pérennes, conférant un sens stratégique clair aux objectifs à atteindre dans ce domaine (Lacomblez & Freitas, 1992). Melo (2005) a même affirmé que cette attitude de l'État en matière d'EFA était l'expression d'une forme de contrôle social particulièrement perverse sur la société portugaise².

1. Dans une perspective de comparaison internationale des politiques d'EFA, Melo, Lima et Almeida (2002, p. 107) affirment que le « Portugal continue à se démarquer par une présence discrète, ou très intermittente, faite de longues absences significatives sur le plan des politiques spécifiques, des orientations législatives, des programmes innovants et des mesures de renforcement et d'expansion de l'éducation des adultes, en dépit des changements politico-éducatifs postérieurs à 1974 et de certains développements plus récents. »

2. D'après cet auteur, l'absence d'intervention de l'État en matière de promotion de politiques solides et pérennes d'éducation et de formation des adultes peut difficilement être interprétée autrement que comme une politique qui tolère que des individus n'accèdent pas aux conditions susceptibles de leur permettre d'exercer leur citoyenneté de façon plus éclairée, notamment par la maîtrise de la lecture.

Melo, Lima et Almeida (2002) soulignaient déjà que, depuis la fin des années 1970, et dans le cadre de la « *normalisation* » démocratique, les politiques en matière d'EFA au Portugal se caractérisaient par des mouvements d'avancées timides accompagnées de reculs significatifs. Selon ces auteurs, le champ des politiques éducatives à destination des adultes a ainsi été systématiquement ignoré par les divers gouvernements des trente dernières années.

Depuis une dizaine d'années, toutefois, le projet d'une valorisation des processus de reconnaissance des acquis s'est imposé. Il s'est développé dans les *Centros Novas Oportunidades* (CNO - *Centres Nouvelles Opportunités*, désignés jusqu'en 2005 par CRVCC - *Centres de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences*) qui ont, en fait, adopté le nom générique de la politique définie. Leur nombre a fortement augmenté et il existe, à l'heure actuelle, un réseau qui couvre l'ensemble du territoire portugais. Cette croissance s'est accompagnée d'une diversification des acteurs qui se sont proclamés promoteurs de centres. Ces centres relèvent soit de l'initiative privée et du tiers secteur (entreprises, syndicats, associations, ...), soit de l'initiative publique (écoles, ...). En outre, ils concernent aussi bien des acteurs sociaux ayant une forte tradition d'intervention dans ce domaine que d'autres qui, dans le cadre de l'élargissement du dispositif (Rothés, 2009), se lancent sans la moindre expérience préalable en la matière (par exemple, des établissements d'enseignement secondaire, traditionnellement dédiés à l'éducation des jeunes jusqu'à 17/18 ans).

Ce dispositif de validation des acquis présente une particularité : il est marqué par la tension existant entre les impératifs politiques et pédagogiques. À savoir, entre une logique de certification massive, essentiellement à tendance scolarisante, et l'adoption de méthodologies qui font appel à la singularisation et la contextualisation des parcours de formation.

L'un des auteurs du présent article s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et l'autre dans celui d'une tradition de la psychologie du travail proche de l'ergonomie de l'activité. C'est ce qui explique l'approche choisie. Cette analyse nous semble particulièrement enrichissante. Elle permet en effet de mieux saisir comment le volontarisme de l'État dans le lancement de l'initiative et son rôle régulateur dans le développement de cette politique (associant étroitement résultats et financement) se sont traduits dans les stratégies mises en œuvre par les techniciens des CNO pour maîtriser les contradictions engendrées par ce système. Nous formulons l'hypothèse que la gestion de la tension inhérente au projet mis en place repose principalement sur les acteurs de terrain. La présentation de l'activité des formateurs servira donc d'instrument d'analyse des interrogations soulevées par la mise en œuvre d'un système de validation des acquis, dans un pays caractérisé par un taux conséquent de bas niveaux de certification scolaire et contraint de répondre à des impératifs transnationaux en raison de son inscription dans l'UE.

11 Faire émerger des processus de reconnaissance, validation et certification des compétences : un pari politique

Pour comprendre l'émergence et le développement des processus de reconnaissance, validation et certification des compétences (RVCC), il convient de les situer dans les débats politiques nationaux sur le rôle de l'éducation et de la formation dans les stratégies de développement, déjà influencés par les orientations de l'Union européenne. La formulation politique et le modèle pédagogique, issus de ce contexte, ont été confrontés simultanément, d'une part, à un système d'éducation/formation des adultes (EFA) désarticulé ainsi qu'à la nécessité de prendre en compte des statistiques d'éducation fortement pénalisantes pour le Portugal, dans le contexte européen et, d'autre part, de répondre au paradigme émergent de l'apprentissage tout au long de la vie.

1.1. Un nouveau sous-système d'EFA ou la création d'une instance autonome

Au milieu des années 90 s'amorce un cycle politique qui va fortement impacter la réorganisation du champ de l'EFA au Portugal. Deux discours coïncident alors : d'une part, celui de l'affirmation de la nécessité de rompre avec l'héritage de la décennie précédente et d'adopter, sur le plan des politiques et des pratiques, une conception plus globale de l'EFA ; d'autre part, le discours qui affirme le caractère incontournable d'un apprentissage tout au long de la vie – transversal à l'espace de l'Union européenne. Ce dernier souligne l'importance de l'EFA au regard des questions comme la croissance économique, l'employabilité et la compétitivité européenne dans le scénario mondial³.

Dès lors, l'affirmation d'une nouvelle ligne politique va s'appuyer sur le diagnostic de nombreux analystes. Ils concernent soit le "*parcours sinueux*" antérieur, soit la vision d'une éducation mercantile prédominante dans les évolutions des processus éducatifs (Lima, 2005), soit encore la « *stagnation* » et même le « *recul* » (Barbosa, 2004) qui avaient fini par caractériser le champ de l'EFA au Portugal. Plus largement, cette volonté de rupture naît de la priorité stratégique en termes politiques accordée, du moins au niveau du discours, au champ de l'éducation et qui s'est d'ailleurs traduite par l'adoption par le gouvernement de la devise une « *passion envers l'éducation* ».

3. Les influences d'organismes internationaux sur les agendas relatifs au domaine de l'éducation sont marquées par le discours de l'apprentissage tout au long de la vie et modelées, dès le départ, par le « rapport Delors » (1996) ; ensuite, par divers rapports et communications de l'UE, et transversalement par quelques événements comme la Vème CONFINTEA (Hambourg), la célébration de l'Année européenne de l'Éducation et de la Formation tout au long de la vie (Nico, 2011) ou le Sommet du Luxembourg (1997) au cours duquel une stratégie intégrée d'« Éducation, Formation, Emploi, Compétitivité et Cohésion sociale » a été définie pour l'Union européenne (Silva, Leitão & Trigo, 2002).

Le programme électoral de la force politique qui forme un gouvernement en 1995, renvoie alors à un désir de « *revalorisation* » et d'adoption d'une perspective « *globalisée et intégrée* » de l'EFA, qui trouve son inspiration dans les idéaux de l'éducation permanente. Dans un premier temps, cette volonté politique est légitimée par le recours à des « *spécialistes indépendants* » et des « *universitaires* ». Il leur est demandé de présenter un document stratégique (Melo et al, 1998) et de proposer un modèle institutionnel et organisationnel susceptible de concrétiser ces objectifs (Lima, Afonso, Estêvão, 1999).

Parallèlement, un « *groupe de travail pour le développement de l'éducation des adultes* », formé en 1997 à l'initiative du ministère de l'Éducation et du ministère du Travail et de la Solidarité sociale propose, sur la base d'un diagnostic très critique⁴, que l'État intervienne fermement dans la définition de politiques, de financement ou de développement de partenariats ; et ce, en combinant « *logique de service public* » et « *logique de programme* ». Il s'agit de garantir une offre publique qui soutienne la création d'un système national d'EFA intégrant des préoccupations telles que la formation de base, l'éducation de la deuxième chance, l'éducation et la formation tout au long de la vie et l'éducation à la citoyenneté (Melo, Lima & Almeida, 2002).

La proposition d'un « *modèle institutionnel* » qui en résulte met donc l'accent sur l'importance d'une structure autonome qui, d'emblée, reconnaisse symboliquement le rôle central de l'EFA en tant que pari politique. Dès lors, cette instance devrait jouer un rôle de médiateur entre l'État et l'initiative de la communauté européenne et ainsi s'ancrer sur des logiques de décentralisation, d'autonomie, de participation, de collégialité et de concertation négociée, sans toutefois que l'État ne renonce à son rôle de régulateur (Lima, Afonso & Estêvão, 1999, p. 58).

À partir de 1999, ce programme stratégique est mis en œuvre par le biais de la création de l'Agence nationale pour l'Éducation et la Formation des Adultes (ANEFA). En dépit de sa courte existence (en 2002, suite à un changement de gouvernement, cette agence a été supprimée et remplacée par la Direction générale de la formation professionnelle⁵), le travail mis en œuvre par l'ANEFA a abouti :

- à l'élaboration d'un premier référentiel relatif aux processus d'EFA, doté d'une triple fonction : soutenir le développement des procédures *de reconnaissance et de validation des compétences* ; servir de base à la conception de programmes de *cours d'éducation et de for-*

4. Ce diagnostic met l'accent sur le retour à des perspectives scolarisantes et leur prédominance après la publication, en 1986, de la *Lei de Bases do Sistema Educativo* (loi de base du système éducatif), sur le démantèlement de l'appareil politico-administratif de l'EFA et le rejet de la formation civique et culturelle ou une conception élargie de l'EFA.

5. Le remplacement de l'ANEFA par la Direction générale de la formation professionnelle correspond d'une part, à un changement des priorités d'intervention car l'accent est mis désormais sur la réponse à apporter au public jeune, dans une logique d'orientation vers la profession ; d'autre part, à un changement dans le discours qui insiste dès lors sur le lien existant entre l'augmentation des qualifications, la croissance économique et la diminution du chômage.

mation des adultes ; orienter la structuration de la formation destinée aux agents d'EFA (Alonso et al., 2000) ;

- à la mise en œuvre d'un projet pilote basé sur six centres de validation et de certification des compétences ;

- au lancement des cours d'éducation et de formation des adultes à double certification, scolaire et professionnelle, dont une des étapes consistait à utiliser des méthodologies permettant la reconnaissance et la validation des compétences acquises.

Dès lors, le débat sur la création d'un système de validation des acquis au Portugal passe dans le domaine public, par le biais de la généralisation d'un discours prônant la nécessité d'articuler l'éducation, la formation et le travail pour résoudre les principaux problèmes du pays (Pedroso, 2002).

Et, dans la foulée, les discours politiques chargent l'apprentissage tout au long de la vie d'attentes liées à une promotion de l'employabilité de groupes de personnes dont la qualification serait considérée comme insuffisante ou dépassée, sous couvert de prévention du chômage et d'un renforcement de la cohésion sociale.

Dans le même temps, le décalage entre les compétences, notamment sur le plan professionnel, que les portugais semblaient détenir, et leur traduction en termes de diplômes scolaires devenait évident pour certains ; cela rendait impératif la création d'un système apte à promouvoir "*la lutte contre la sous-certification (...) et le gaspillage de compétences qu'elle implique*" (Pedroso, 2000, p. 150).

Les dispositifs existants dans d'autres pays européens, notamment le *bilan de compétences* et la *validation des acquis professionnels* en France ou le *national vocational qualifications* (système national de qualifications professionnelles) et l'*accreditation of prior learning* (certification des apprentissages antérieurs) au Royaume Uni, sont alors devenus des références incontournables pour l'instauration d'un système semblable au Portugal. Certes, la consolidation du système de reconnaissance et de validation des acquis a bénéficié de ces expériences ; toutefois, celui-ci n'en présente pas moins ses spécificités, en lien avec l'histoire et le développement du pays. Le niveau de scolarité des portugais a, sans aucun doute, été déterminant dans les choix qui ont finalement été opérés⁶ : il convenait de progresser et de privilégier, par le biais de ce dispositif, la certification scolaire.

6. Le recensement, réalisé en 2001 par l'Institut National de Statistiques, a permis d'établir que 64,8 % de la population portugaise avait, tout au plus, six années de scolarisation, en particulier dans la tranche d'âge des 45-65 ans, à savoir la strate de population qui représentait la plus grande partie des « actifs » employés. Actuellement, le taux d'analphabétisme est d'environ 9 % et, en ce qui concerne l'illettrisme, le Portugal présente les indicateurs les plus bas de l'OCDE. En 2005, la population adulte portugaise avait suivi, en moyenne, 8,2 années de scolarisation par rapport à une moyenne des pays de l'OCDE – organisation de coopération et de développement économiques – de 12 (Nico, 2011, p. 79).

1.2. Le dispositif « Nouvelles opportunités », pour qualifier un million de portugais

Ainsi, le système national de reconnaissance et de validation des acquis a-t-il été créé en 2001, pour compléter les systèmes d'EFA existants (Mendonça & Carneiro, 2009)⁷. À cette époque toutefois, le dispositif permettait uniquement une certification correspondant à la première phase de la scolarité, alors que celle-ci est organisée en trois niveaux, de complexité croissante : B1 (correspondant à 4 années de scolarité, équivalent à la fin du CM 1 en France) ; B2 (6 années de scolarité, correspondant à la fin de la 6^{ème}) ; B3 (9 années de scolarité, correspondant à la fin du collège).

Durant les premières années de mise en œuvre, le dispositif reste, de fait, restreint, tant sur le plan du nombre des adultes impliqués que sur celui du nombre de centres et de leur distribution sur le territoire, y compris en termes d'expérimentation et de maturation des instruments méthodologiques. En 2005 est lancée l'initiative « *Novas Oportunidades* ». Elle fait suite à l'apparent succès révélé par une première évaluation externe de la mise en œuvre du programme de RVCC (CIDEDEC, 2004, 2007)⁸, et au consensus politique autour de la nécessité de rattraper des décennies de retard en matière de qualification des portugais afin de relever les défis de la société de la connaissance (Carneiro, 2011). Ce dispositif visait à qualifier 1 000 000 de portugais à l'horizon 2010, avec comme palier de référence potentiel l'obtention du niveau de l'enseignement secondaire (équivalent à 12 années de scolarité, ANQ, 2010a). Du point de vue organisationnel, la mise en œuvre de ce dispositif impliquait notamment un pari sur la création de nouveaux CNO sur tout le territoire, ayant pour mission non seulement d'orienter les adultes vers le processus de RVCC, mais encore de constituer des plates-formes d'orientation vers diverses offres de formation.

L'expansion a été effectivement rapide : des 98 centres déjà enregistrés en 2005, on est passé en 2011 à 448 centres répartis dans tout le pays et employant 9 036 personnes dans les équipes technico-pédagogiques (*Novas Oportunidades*, 2011). Dans ces centres,

7. La responsabilité de ce système, assumée uniquement par le ministère de l'Éducation (par l'intermédiaire de la Direction générale de la formation professionnelle), en 2004, revient sous la tutelle des ministères du Travail et de l'Éducation, en 2007 ; le système d'EFA est alors confié à l'Agence nationale pour la Qualification (ANQ). Il s'agit là d'un autre élément révélateur de la façon dont l'EFA a été affectée, au cours des dernières décennies, par un changement constant de ses tutelles institutionnelles, en raison de choix politiques essentiellement conjoncturels.

8. Cette évaluation a porté sur la pertinence, l'opérationnalisation et les niveaux de réalisation du système de RVCC ainsi que sur les parcours socioprofessionnels des adultes certifiés jusqu'à fin 2002. Elle a souligné au nombre des aspects positifs : i) le renforcement des dimensions telles que la connaissance de soi, l'estime de soi et l'auto-valorisation chez les adultes eu égard aux rapports établis avec les systèmes de formation et de travail ; ii) les effets bénéfiques du processus de RVCC en termes d'insertion des chômeurs dans le monde du travail (création de son propre emploi, progression dans la carrière et « rapprochement entre les inactifs et le marché du travail ») ; et iii) une tendance, bien que non encore confirmée, à la réinsertion des adultes dans le système éducatif/formatif à l'issue du dispositif (CIDEDEC, 2004 ; 2007).

les principales modalités de suivi⁹ proposées sont les cours d'éducation et de formation des adultes¹⁰ et le RVCC. Toutefois, cette dernière modalité constitue le cœur du dispositif pour atteindre les objectifs énoncés par l'initiative « *Novas Oportunidades* ».

Le **Tableau 1** permet de dresser un bilan de l'activité des centres en matière de procédures de RVCC.

Tableau 1

Principaux indicateurs de l'activité des centres en RVCC par niveau d'enseignement

Inscriptions et certifications	2000/05	2006/10
Inscriptions	Nombre	Nombre
4 (équivalent au CM1 en France), 6 (6ème) ou 9 années de scolarité (fin du collège)	153 719	580 015
12 années de scolarité (fin du lycée)	0	508 301
Total	153 719	1 088 316
Certifications	Nombre	Nombre
4 (équivalent au CM1 en France), 6 (6ème) ou 9 années de scolarité (fin du collège)	44 192	252 385
12 années de scolarité (fin du lycée)	0	75 878
Total	44 192	328 263

Source : ANQ, 2010b, Iniciativa Novas Oportunidades, septembre 2010.

CM1 : cours moyen 1. RVCC : Reconnaissance, validation et certification des compétences.

Bien que les défis à relever et les chiffres prévus n'aient pas été pleinement atteints, en décembre 2010, plus d'un million d'adultes, dont 30 % déjà certifiés¹¹, avaient bénéficié d'un dispositif de certification (ANQ, 2010b)¹² ; cela a représenté un investissement d'environ 7,134 G€ (milliards d'euros) provenant des fonds structurels européens (3^{ème} et

9. Les CNO offrent également aux adultes la possibilité de suivre des « formations modulaires certifiées » (pour terminer ou suivre un parcours de formation, de façon progressive et souple, permettant d'obtenir une qualification ou de compléter le processus de RVCC) ainsi que des filières de « conclusion du niveau secondaire d'éducation ».

10. Les cours d'éducation et de formation des adultes conjuguent une formation de base (scolaire) avec une composante technologique (professionnelle) qui inclut un stage ; cela confère une double certification (scolaire et professionnelle). Dans certains cas, le parcours suivi peut conduire à une certification uniquement scolaire ou professionnelle. Ces cours s'adressent à ceux qui ont besoin de terminer leur 9ème ou leur 12ème année de scolarité et ne disposent pas d'une expérience professionnelle importante. Ils sont également destinés aux personnes désirant se reconverter professionnellement.

11. Les candidats certifiés dans les CNO, entre janvier 2007 et mars 2012, étaient majoritairement de sexe féminin (54 %), appartenaient à la tranche d'âge des 35 à 44 ans (37,9 %) et étaient salariés (69,0 %) (*Novas Oportunidades*, 2012). Le fait qu'il s'agisse d'un processus de certification scolaire explique sans doute qu'aucune donnée n'ait été publiée concernant les secteurs d'activité dans lesquels ces adultes étaient employés. La période écoulée entre le début du processus et l'obtention de la certification scolaire est en moyenne de 7 mois pour les niveaux allant jusqu'à 9 années de scolarité et de 10 mois pour le niveau secondaire.

12. Depuis 2006, 328 263 adultes ont été certifiés par le biais du processus de RVCC, 45 452 par des cours d'EFA et 1 403 par des filières de conclusion de l'enseignement secondaire (ANQ, 2010b).

4^{ème} Cadres Communautaires d'Appui) et prévus pour la période 2000-2013 (Carneiro, 2011). La publication du rapport « *Further measures to implement the action plan on adult learning : Updating the existing inventory on validation of non-formel and informel learning : Final report* » (« *Nouvelles mesures pour la mise en oeuvre du plan d'action en matière d'apprentissage des adultes : mise à jour de l'inventaire existant sur la validation des apprentissages non formels et informels : rapport final* ») par la Direction générale de l'Éducation et la Culture de la Commission européenne (2011), a contribué à légitimer les choix opérés au cours de la dernière décennie en matière d'EFA ; le Portugal y figurant parmi les cinq pays classés au niveau le plus élevé de l'échelle en matière de développement dans ces domaines.

1.3. Opérationnalisation du dispositif RVCC scolaire

Le processus de reconnaissance validation et certification des compétences (RVCC) au Portugal consiste en la reconnaissance, notamment par l'adulte qui pose sa candidature, des compétences qu'il a acquises et/ou développées tout au long de sa vie et dont la démonstration pourra permettre leur validation et certification (totale ou partielle) sur le plan scolaire. Le paradigme sous-jacent à ce modèle va donc dans le sens d'une valorisation des savoirs expérientiels ; en effet, on estime que « *les savoirs acquis en marge des systèmes formels d'éducation/formation ont une valeur personnelle, formative, professionnelle, sociale et économique sans égal* » (Pires, 2007, p. 7).

Les destinataires du dispositif RVCC de niveau équivalent au CM1 en France, à la 6^{ème} (1^{ère} année du collège) ou à la 3^{ème} (fin du collège) sont les adultes (âgés de plus de 18 ans) dont le niveau de scolarité est inférieur à 9 années et qui détiennent des compétences en lecture et en écriture ainsi que des expériences de vie estimées significatives par l'équipe technico-pédagogique de chaque centre (notamment en termes de durée et de type d'expériences professionnelles). Pour la candidature à un dispositif de niveau secondaire, il est exigé en outre des compétences informatiques et la connaissance d'une langue étrangère.

Les équipes des CNO sont régies par un décret gouvernemental. Elles sont composées d'un directeur, d'un coordinateur, de techniciens administratifs, de professionnels de RVCC¹³ et de formateurs. Le nombre de techniciens administratifs, de professionnels de RVCC et de formateurs de chaque centre dépend des objectifs (nombre d'inscrits et nombre de certifications prévues pour l'année) que celui-ci se propose d'atteindre : plus les objectifs sont ambitieux, plus le financement accordé pour embaucher une équipe élargie est élevé (avec toutefois une dotation maximum en matière d'effectifs des centres). Dès lors, le respect des objectifs de certification par chaque centre est essentiel pour assurer son fonctionnement et le maintien des postes de travail.

13. L'accès à la fonction de professionnel de RVCC suppose une formation académique de niveau supérieur dans le domaine des sciences sociales et humaines. Ces professionnels explicitent, globalement, les phases du dispositif aux adultes ; ils suivent la production du dossier comportant les preuves des compétences acquises et jouent un rôle de médiateurs entre l'équipe des formateurs et les adultes.

Encadré 1

Le processus de RVCC (Reconnaissance, validation et certification des compétences)

La procédure de RVCC commence par l'inscription et l'accueil dans un CNO (Centre Nouvelles Opportunités). Les phases initiales qui précèdent le choix éventuel d'une offre de formation visent à informer l'adulte sur le travail des centres et les étapes du dispositif et à procéder à un premier examen de son parcours, en cherchant à intégrer des informations liées à différents domaines de sa vie (professionnel, social et familial, scolaire, et de formation). L'orientation se fait ensuite en tenant compte des informations recueillies et des offres de qualification disponibles (Canelas, 2007).

L'adulte est alors engagé dans une approche organisée en trois axes : la reconnaissance, la validation et la certification.

- La reconnaissance est l'étape consacrée à l'identification des compétences acquises tout au long de la vie. Malgré la faible marge de manœuvre dont disposent les CNO, cette phase débute habituellement par plusieurs séances (individuelles et/ou collectives) au cours desquelles le travail d'auto-reconnaissance est encouragé comme pour un bilan des compétences. C'est également au cours de cette phase que le référentiel des compétences clés (*) est « décodé », afin que l'adulte reconnaisse et systématise dans un dossier les preuves de son expérience de vie qui vont dans le sens des compétences énoncées dans le référentiel, et de permettre la validation au cours de la phase suivante. Les formateurs de chaque domaine de compétences clés, tels que définis dans les référentiels, apportent leur concours à cette phase qui consiste, habituellement, à se servir d'exemples de la vie courante pour mettre en évidence des compétences certifiables (par exemple, illustrer comment le recours à une recette de cuisine pourrait permettre de démontrer la connaissance de concepts mathématiques, comme les fractions et la proportionnalité).

- La phase de validation suppose, quant à elle, une expertise spécialisée. Elle est réalisée par les formateurs chargés du suivi du processus à partir d'une analyse du dossier individuel, en vue de l'attribution d'une certification à équivalence scolaire. Il s'agit également de l'étape d'identification de besoins de formation, lorsqu'il s'avère utile de développer des compétences afin de compléter le dossier en fonction des critères définis par le référentiel. Car, dans le cadre d'un processus de RVCC, il est possible de suivre une formation complémentaire de 50 heures au maximum. Ces formations sont elles aussi assurées par les formateurs.

Enfin, l'axe de certification est centré sur un acte formel d'attribution du diplôme, incluant la présentation, devant un jury, du dossier élaboré par l'adulte au cours du processus. Le professionnel de RVCC et les formateurs qui ont accompagné le candidat ainsi qu'un évaluateur extérieur (**) (reconnu par le ministère de l'Éducation) participent aux séances du jury de certification. Ce dernier est chargé de confirmer et valider les compétences.

Après présentation du dossier, le jury décide de certifier tout ou partie des compétences de l'adulte ; toutefois, c'est à l'évaluateur extérieur qu'il appartient de sanctionner la décision et de la communiquer au ministère.

(*) Il existe actuellement deux référentiels de compétences clés pour la certification scolaire : l'un permet une certification pour les niveaux équivalents à 4, 6 et 9 années de scolarité et l'autre pour le niveau équivalent à la fin du secondaire (12 années de scolarité). À titre d'exemple, mentionnons que le premier de ces référentiels a été organisé en fonction de « quatre domaines de compétences clés » : Langage et communication (LC) ; Mathématiques pour la vie courante (MV) ; Technologies de l'information et de la communication (TIC) et Citoyenneté et employabilité (CE). Chaque domaine comporte quatre « unités de compétence clé » et, pour chacune d'elles, un ensemble de « critères

de preuve » est stipulé. La validation de chacune des unités de compétences ne s'appuie pas sur des critères correspondant à un minimum indispensable.

(**) Au début du fonctionnement des centres, un appel à candidature a été lancé par le ministère de l'Éducation pour la fonction d'évaluateur extérieur ; n'importe qui pouvait y accéder, indépendamment du niveau de scolarité détenu, mais le curriculum dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes devait être reconnu comme significatif. Dans une deuxième phase, seuls les détenteurs d'une formation académique supérieure ont pu exercer cette fonction, tout en étant tenus de faire la preuve d'une expérience dans ce domaine. Mais ce sont surtout les évaluateurs extérieurs qui doivent légitimer les processus développés par les centres.

21 La gestion de l'activité par les formateurs : entre médiation et compromis

Présenter ici uniquement les modes d'opérationnalisation du dispositif prescrits pour les activités de certification ne permettrait pas de rendre compte d'une part, de la façon dont ces techniciens – et en particulier les formateurs – les mènent concrètement et d'autre part, comment ils font des compromis pour atteindre les objectifs, parfois paradoxaux, auxquels ils sont confrontés. Ainsi, pour analyser ces compromis, nous avons étudié le travail des formateurs sous trois volets essentiels : (i) l'articulation entre l'expérience acquise et le référentiel de compétences clés (ii) le développement des instruments de l'activité et (iii) la gestion des conditions d'exercice de cette activité.

2.1. Articuler expérience acquise et référentiel de compétences clés : un exercice complexe

Il appartient, en effet, aux équipes technico-pédagogiques d'exercer une médiation entre la dimension prescrite du système et leur intervention en termes de formation d'adultes. Cela déterminera les choix qui guideront leur activité. Et celle-ci est particulièrement complexe ; en effet, ces professionnels, reconnus en tant que formateurs, doivent articuler sans cesse le bilan des savoirs expérientiels et les référentiels qui légitimeront la certification de ces savoirs en termes scolaires.

À partir de ces contraintes, le formateur doit aménager son travail de façon à permettre à l'adulte d'intégrer et de valoriser les apprentissages effectués – et ce, en tenant compte des exigences de l'activité réflexive susceptible de garantir un autre regard sur l'expérience détenue (Pires, 2007). Les techniciens des CNO jouent ainsi un rôle décisif auprès des adultes en termes d'explicitation et de « traduction » de leur expérience. Il s'agit en effet de leur permettre de démontrer, dans un dossier, la maîtrise des compétences prévues par le référentiel.

L'analyse du contenu des référentiels révèle une exigence en matière de mobilisation des concepts, de compréhension de leur organisation séquentielle ainsi que des réseaux de relations dans lesquels ils sont insérés. Toutefois, les critères de preuve de ces référentiels sont

contextualisés par rapport aux situations de vie courante. C’est particulièrement vrai dans le domaine des « mathématiques pour la vie courante », comme l’illustre le **tableau 2**.

Tableau 2
Exemple de critères d’évidence du domaine des mathématiques pour la vie courante identifiés dans le référentiel de compétences clés

Unité de compétence	Exemple de critères d’évidence
« Utiliser les mathématiques pour analyser et résoudre des problèmes et des situations problématiques »	Dans des contextes de la vie courante (du formé), résoudre des problèmes qui impliquent des modèles mathématiques simples : équations des 1er et 2ème degrés ; inégalités du 1er degré ; théorème de Pythagore ; rapports trigonométriques dans le triangle rectangle. Dans des contextes de la vie courante (du formé), résoudre des problèmes qui impliquent les concepts de : périmètre, volume ; élever à la puissance et calculer la racine carrée.

Source : Alonso et al, 2000.

Les critères de preuve mentionnés dans le référentiel s’apparentent ainsi à des « concepts scientifiques » (Vygotski, 1934/1997, **encadré 2**), acquis habituellement dans des environnements structurés d’apprentissage. Toutefois, ainsi que suggéré, on a pu constater, notamment lors de l’analyse des dossiers de candidature à la certification scolaire (encadré 2, Castro, 2012), que les preuves sont liées à des situations de vie correspondant à une mise en pratique de ces concepts scientifiques (**tableau 3**).

Encadré 2

Instruments conceptuels mobilisés

La distinction introduite par Vygotski (1934/1997) entre « concepts scientifiques » et « concepts spontanés », du quotidien, a permis une autre compréhension de l’activité de travail des formateurs. Elle met en effet à jour la façon dont se forment ces différents types de concepts et comment ils peuvent se développer. Pour cet auteur, en effet, les concepts scientifiques, appris dans des environnements structurés, permettent des apprentissages de ce qui ne peut pas être expérimenté directement et personnellement. Ils établissent avec l’objet une relation mesurée par un autre concept scientifique ; cela permet d’établir, dès le départ, des relations (hiérarchiques) entre des concepts. Les concepts spontanés, quant à eux, sont davantage liés au vécu d’une situation concrète et leur développement se fait du particulier, plus concret, vers le général, plus abstrait (à titre d’exemple, l’acquisition du concept abstrait de « frère » passe, très souvent, par l’expérience concrète et antérieure de relations au sein d’une fratrie). Ainsi, le développement des concepts spontanés est ascendant et celui des concepts scientifiques descendant (de l’abstrait vers un niveau plus concret). Cela signifie que les deux types de concepts se développent dans des conditions intérieures et extérieures bien distinctes.

Encadré 3

Analyse du travail des formateurs

Pour permettre une meilleure compréhension de l'activité mise en œuvre par les formateurs dans les processus de RVCC (Reconnaissance, validation et certification des compétences) et de leurs conditions d'emploi et de travail, plusieurs études ont été menées, en recourant à différentes méthodologies proches de celles fréquemment utilisées en ergonomie, comme l'analyse de l'activité et les entretiens collectifs (Leplat, 1997 ; Rabardel et al., 1998).

Entre avril et juillet 2011, cinq entretiens collectifs ont été réalisés, chacun avec deux formateurs de CNO (Centre nouvelles opportunités) différents. L'objectif était de mieux connaître leur activité et, en particulier, la façon dont ils utilisent le référentiel comme instrument de travail. Les dix formateurs (un homme et neuf femmes, moyenne d'âge = 33,8 ans, entre 28 et 46 ans, entre un et cinq ans d'ancienneté) exerçaient leur activité dans le domaine des « Mathématiques pour la vie courante ». La moitié possédait un diplôme d'enseignement des mathématiques et l'autre un diplôme d'ingénieur (Fernandes & Santos, 2012).

Entre novembre et avril 2012, nous avons observé toutes les séances collectives (19 séances de deux heures, dont cinq ont été dirigées par le formateur du domaine des 3mathématiques pour la vie courante – (homme, âgé de 47 ans, possédant six ans d'ancienneté dans le dispositif et titulaire d'un diplôme d'ingénieur) d'un groupe en cours de processus de RVCC-3ème année (six adultes, trois femmes et trois hommes, âgés de 23 à 49 ans, au chômage) d'un CNO du nord du Portugal. Nous avons analysé systématiquement trois phases d'évaluation de six dossiers présentés en vue de leur validation : analyse effectuée par le professionnel de RVC, par le formateur de MV – Mathématiques pour la vie courante – et par la formatrice de CE – Citoyenneté et employabilité (Castro, 2012).

L'enquête INSAT a permis d'évaluer les conditions d'emploi et de travail des formateurs. Elle s'est attachée aux questions de l'évolution de l'état de santé au et par le travail (Barros-Duarte, Cunha et Lacomblez, 2007). Les données recueillies grâce à la collaboration de 72 formateurs de CNO (31 femmes et 41 hommes, moyenne d'âge = 42 ans, entre 2 et 71 ans) ont été complétées par une série d'entretiens collectifs afin de mieux cerner certains aspects du travail développé au sein d'un CNO du nord du pays. Quatre entretiens d'un groupe de six formateurs (quatre femmes et deux hommes, moyenne d'âge = 34 ans, entre 27 et 35 ans) ont été réalisés (Santos & Ferreira, 2012).

Tableau 3

Rapport entre des critères d'évidence et des évidences démontrées dans le domaine des « mathématiques pour la vie courante » à partir de l'analyse des dossiers de deux adultes

Critère d'évidence	Évidences démontrées (Preuves)
« Dans des contextes de la vie courante (du formé), résoudre des problèmes qui impliquent les concepts de : périmètre, volume ; élever à la puissance et calculer la racine carrée »	Décoration de la chambre à l'occasion de la naissance de sa fille- plan de la chambre de sa fille avec calcul des dimensions (surface, périmètre et volume) (Ad. 1). Il utilise le garage pour ses outils de bricolage -Plan du garage, avec calcul des dimensions (surface et périmètre) (Ad. 6).

Source : Castro, 2012.

Les formateurs doivent ainsi relever le défi consistant à valoriser des savoirs produits et verbalisés par les candidats, en recourant à des codes qui ne correspondent pas nécessairement à ceux habituellement mobilisés par les professionnels de la formation. Il appartient au formateur d'aider les formés à trouver la meilleure façon de traduire les « concepts spontanés », les savoirs de l'expérience, développés à partir du vécu de situations concrètes, en « concepts scientifiques » prévus par le référentiel. Cependant, la tâche est délicate ; en effet, d'une part, les processus qui conduisent à la formation de l'un ou l'autre type de concept ne sont pas toujours identiques ; d'autre part, la façon dont l'« esprit » réagit lorsqu'il est confronté à de nouveaux problèmes dans des situations structurées d'apprentissage ou lorsqu'il est livré à lui-même n'est pas non plus du même ordre (Santos & Lacomblez, 2007).

Mais ce qu'il faut retenir ici, c'est la façon dont chaque formateur finit par gérer son activité. Pour certains formateurs, l'expérience ne peut être reconnue comme telle, et faire l'objet d'une validation et d'une certification, qu'à la condition d'être traduite objectivement dans un langage figurant dans le référentiel. Pour eux, les savoirs construits dans l'expérience et les savoirs formels, scientifiques, sont de nature identique ; ils sont donc comparables et interchangeables. Pour d'autres, il existe une certaine irréductibilité de l'expérience personnelle, locale, des adultes et celle-ci ne peut être reconnue et certifiée que si le formateur s'en fait l'interprète et le traducteur par rapport au référentiel (ainsi, par exemple, si un adulte fournit la preuve dans son dossier qu'il est capable de calculer une surface, même s'il n'emploie pas la formule mathématique « canonique » pour le faire, le formateur peut considérer qu'il a acquis cette compétence).

2.2. Développer des instruments de l'activité

S'agissant du référentiel, les formateurs en viennent ainsi à développer leurs propres instruments (Rabardel, 1995), matériels et symboliques. Ceux-ci assurent différentes fonctions de médiation dans le cadre de l'exercice de l'activité.

Ainsi, par exemple :

- La construction d'un matériel pédagogique à usage personnel, qui prend souvent la forme d'une « grille » ; il résulte d'une démarche de re-conceptualisation du référentiel, décodé pour soi et rendu plus intelligible pour les adultes. Certains formateurs choisissent alors de sélectionner certaines compétences qu'ils estiment fondamentales, en restant proches du langage dans lequel elles sont formulées dans le référentiel. D'autres développent un travail à la fois de sélection et de traduction des compétences en « situations de vie ». À cet effet, ils identifient le type d'expériences que les adultes peuvent mettre en avant, de façon à faire reconnaître cette compétence (ainsi, par exemple, certains formateurs demandent aux adultes de calculer, à partir d'une recette de cuisine, la quantité d'ingrédients pour différents nombres de personnes ou d'établir

des rapports entre les quantités de différents ingrédients, sans expliciter que, pour le faire, ils leur demandent de mobiliser le concept de la proportionnalité ou d'effectuer des opérations avec des fractions).

- L'élaboration d'une liste de critères correspondant à un minimum considéré indispensable pour une validation des unités de compétence (liste inexistante dans le référentiel). À titre illustratif, soulignons que l'analyse des critères pris en compte dans un échantillon de dix formateurs a mis en évidence des différences d'appréciation intéressantes. Ainsi (**tableau 4**), pour l'unité de compétence « Raisonner mathématiquement de façon inductive et de façon déductive », le formateur 10 exige que l'adulte satisfasse 83 % des critères prévus dans le référentiel, alors que le formateur 8 estime que la démonstration de cette compétence est transversale, n'exige pas de preuve spécifique et peut être inférée à partir des autres unités de compétence.

Tableau 4

Pourcentage de critères exigés par chaque formateur pour la validation de l'unité de compétence « Raisonner mathématiquement de façon inductive et de façon déductive »

Formateur	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
% de critères considérés	33 %	33 %	67 %	67 %	33 %	50 %	33 %	0 %	50 %	83 %

Source : Fernandes & Santos, 2012.

Le développement de ces instruments par les formateurs correspond aux processus de genèse instrumentale identifiés par Rabardel (1995, **encadré 4**). En effet, ils permettent, à la fois de répondre aux finalités de leur activité et de contribuer à une autorégulation.

Encadré 4

Les processus de genèse instrumentale

Nous avons situé l'apport de la théorie de l'activité instrumentale au niveau de l'accent mis sur la possibilité qu'il existe, dans un certain environnement, des relations entre sujets et objets, médiatisées par les instruments (Rabardel, 1995).

L'instrument est entendu comme un dispositif mixte qui réunit en soi un artefact (matériel ou symbolique) et les schémas d'utilisation construits par le sujet lui-même ou résultant de l'appropriation de schémas sociaux existant déjà.

Bien que les instruments soient conçus pour une certaine utilisation, ils ne sont pas toujours mobilisés de la façon dont leurs concepteurs l'ont anticipée, car ils sont interprétés et transformés par l'utilisateur en vue de l'exercice de son activité.

Lorsque le développement des instruments est davantage dirigé vers l'artefact (en vue de la maîtrise de l'objet de l'action), on se trouve en présence d'un processus d'« *instrumentalisation* » ; lorsque le développement concerne le sujet lui-même (en vue de la gestion de sa propre activité), on parle plutôt d'« *instrumentation* » (Rabardel, 1995).

Lorsque les formateurs recréent les instruments de reconnaissance des savoirs acquis, ils sont susceptibles de produire une hiérarchie entre des compétences plus ou moins justifiables en référence à une donnée publique et à un niveau de certification scolaire ; ils sont susceptibles de définir des critères qu'ils vont considérer comme pertinents et suffisants pour valider ces savoirs (à titre d'exemple, certains formateurs de mathématiques pour la vie courante considèrent que, bien qu'elle soit prévue dans le référentiel, la preuve de la compétence relative à la connaissance du théorème de Pythagore n'est pas une condition indispensable à la certification des adultes pour le niveau de 9^{ème} (correspondant à la 3^{ème}/fin du collège en France). Ce faisant, ils interviennent, tel qu'énoncé par Rabardel (1995), sur des artefacts, en instrumentalisant les conditions qui leur permettent d'exercer leur activité.

Lorsque les formateurs (en construisant leurs propres grilles) utilisent les instruments pour se protéger de ce qui pourrait être considéré comme une analyse arbitraire ou casuistique des compétences expérientielles et un éternel retour au début du processus pour chaque nouvel adulte, ils développent de nouveaux schémas d'action permettant un mode de gestion de leur activité qu'ils considèrent comme plus sécurisant et plus légitime.

2.3 Gestion des conditions d'exercice de l'activité

Hormis ces contingences, d'autres facteurs ont également impacté le processus de structuration des activités de ces professionnels, notamment parce qu'ils sont affectés, simultanément, à différentes modalités de formation et à différents niveaux de certification scolaire. Ils sont aussi confrontés : soit à des adultes dont la démarche auprès des CNO est volontaire, soit qui sont orientés dans le cadre de politiques de protection sociale ; à des dynamiques intrinsèques à chaque centre et à la concurrence avec des centres proches géographiquement ; ou encore à la pression de l'opinion publique et

de divers secteurs politiques qui tendent à mettre en cause la crédibilité sociale de ce dispositif et du travail des techniciens qui y sont engagés.

La gestion de l'activité n'est compréhensible que si nous tenons compte de ces conditions d'emploi et de travail. C'est toutefois la nouveauté du travail assuré et la pression exercée pour que les objectifs définis au niveau politique (nombre de candidats certifiés) soient atteints qui structurent et conditionnent les actions, notamment en raison des conséquences sur le financement annuel des centres.

La volonté politique de promouvoir un processus massif de reconnaissance et de validation des acquis, la nécessité d'atteindre des objectifs de certification progressivement plus ambitieux (un plus grand nombre d'adultes et un niveau de scolarité plus élevé) tout en répondant aux spécificités de la méthodologie et aux singularités du sujet, conduisent inévitablement à un resserrement du temps disponible pour les différentes phases du processus de RVCC.

Dans le cadre de l'une des études menées (Santos & Ferreira, 2012, **encadré 3**), nous avons en effet constaté, à partir des relevés effectués par les formateurs concernant leur emploi du temps durant deux semaines :

- Une moyenne de 54,3 heures de travail par semaine (déplacements compris) ;
- Le fait que certains formateurs effectuent plus de 12 heures de travail quotidien dans le centre ;
- Un nombre élevé de séances de formation qui s'enchainent, en passant d'une tâche à la suivante, sans aucune transition.

Dans l'activité des formateurs, ce resserrement temporel se manifeste avec une intensité particulière lors de l'analyse des dossiers des adultes. Or, les formateurs consultés consacrent environ deux tiers de leur temps aux processus de RVCC, la seule analyse des dossiers y représentant plus de 70 %. Or, les formateurs estiment que cette tâche est particulièrement exigeante, car : i) le même dossier est analysé plusieurs fois (« autant de fois que nécessaire jusqu'à ce que le candidat soit certifié ») ; ii) ce travail dépend étroitement du rythme de travail de chaque formé ; iii) il est indispensable d'articuler le travail mené avec les autres formateurs – qui doivent également analyser les mêmes dossiers.

Les contraintes associées à cette tâche doivent, en outre, être considérées à l'aune des conditions contractuelles de l'emploi des formateurs : cette tâche est en effet considérée comme un travail essentiellement technique qui justifie une rémunération inférieure à celle prévue pour des sessions de formation. Ne pas dépasser le temps imparti pour lequel ils sont rémunérés, tout en veillant à ce que les adultes finalisent leur dossier avec les preuves nécessaires permettant leur certification : ce sont là les objectifs imposés par le centre et qui garantissent son fonctionnement et sa continuité.

Les temps consacrés à l'analyse des dossiers des adultes illustrent donc bien les compromis, toujours renouvelés, entre les diverses temporalités présentes dans le processus : du gouvernement, du centre, du candidat, du formateur et de la relation avec les autres formateurs. En effet, il existe, au sein de ce processus, des délais contradictoires qui se superposent : celui du gouvernement qui s'est engagé à faire accéder à la certification un million de portugais jusqu'en 2010 ; celui des centres qui, en fonction du nombre de certifications annuelles, voient ou non leur financement reconduit et leur existence assurée ; et enfin, celui du formateur qui gère son travail entre différents centres, diverses modalités de formation, en se coordonnant avec ses collègues de l'équipe et en jonglant entre des tâches de formation et des tâches techniques auxquelles correspondent des rémunérations différentes. Le formateur doit donc gérer ces différents « temps » ; ce qui s'avère particulièrement complexe face à la nécessité de répondre simultanément à une injonction politique de certification de masse et aux présupposés pédagogiques de respect des singularités et des rythmes de chacun des adultes impliqués dans ce dispositif. Assurer ce compromis semble dépendre dans une large mesure de l'utilisation d'un temps de travail qui n'est pas toujours reconnu, aussi bien sur le plan institutionnel que contractuel (une bonne partie des formateurs sont des indépendants qui sont dans l'obligation d'assumer différentes modalités de formation, en exerçant une multiplicité de tâches rémunérées différemment, de façon à s'assurer un revenu mensuel suffisant).

Conclusion

Le rappel historique de l'émergence du système de RVCC (Reconnaissance, validation et certification des compétences) nous permet de mettre en relief que l'intermittence, qui a caractérisé le champ des politiques EFA (Education et Formation des Adultes) au Portugal, jusqu'à la moitié des années 90, se transforme en une politique gouvernementale volontariste. Cette politique est induite, dans une large mesure, de l'extérieur, mais l'État y joue un rôle régulateur en fonction des résultats obtenus ; et ce, particulièrement quand il associe le fonctionnement et le financement des centres à des objectifs quantifiables de certification.

Dans ce système, la figure du formateur ne peut donc être comprise que comme résultat et réponse à la mise en œuvre de cette politique et de ce dispositif. Mais c'est toutefois grâce à l'analyse de l'activité de ces formateurs que nous avons pu saisir la signification réelle des choix politiques opérés et des contradictions qu'ils engendrent.

Les logiques mobilisées dans la promotion de l'initiative *Novas Oportunidades* (Nouvelles opportunités), le lien très marqué à la certification scolaire, le resserrement temporel et la nécessité d'atteindre les objectifs énoncés ont fini, effectivement, par induire des contradictions au sein du processus. Elles se sont manifestées dans la difficulté à rendre compatibles une logique d'intervention « massive » et le besoin de répondre aux particularités des territoires, des organisations et des adultes à partir de méthodologies de reconnaissance et de validation des acquis.

S'agissant de l'activité des formateurs, cette tension transparait d'une part, dans la nécessité d'articuler les rythmes qui permettent de répondre aux singularités des adultes et aux spécificités des méthodologies, et d'autre part dans la pression pour atteindre les objectifs définis qui garantissent le financement des CNO (Centre nouvelles opportunités)¹⁴. Elle se reflète en outre dans la nécessité de conjuguer un référentiel de certification scolaire avec les apprentissages expérientiels. La gestion des horaires de travail en devient une question centrale, au croisement de la façon dont sont rémunérées les tâches, du respect des impératifs méthodologiques que les formateurs associent à leur travail et des objectifs définis pour le CNO. Mais cette tension s'exprime aussi dans des stratégies individualisées qui produisent différents modes de définition de l'expérience susceptible d'être certifiée. « *L'expérience ne doit pas être un concept générique, il faut pouvoir l'individualiser à travers situations et des parcours qui sont toujours singuliers en partie* » (Schwartz, 2004, p. 17) ; en outre, l'analyse de l'activité des formateurs a incontestablement révélé que les contraintes produites par les multiples dépendances auxquelles ils sont soumis les amènent à exercer un travail réel qui cherche à réduire la complexité des « façons de faire » susceptibles d'être reproduites.

C'est probablement grâce à la façon dont les formateurs gèrent leur activité que l'analyse des données officielles du nombre d'adultes certifiés jusqu'à présent, par le biais de ce dispositif, a mis en exergue la réussite des centres et des professionnels. Ils sont parvenus, dans une large mesure, à trouver des logiques d'action et d'intervention en construisant des compromis contextuels.

Même si l'objectif d'un million de certifications est bien loin d'avoir été atteint, il est possible d'affirmer que cette initiative a permis de repositionner le Portugal dans le scénario de la comparaison internationale (Direction générale de l'Éducation et la Culture de la Commission européenne, 2011) ; elle est même devenue l'étendard du gouvernement précédent et a contribué, de façon manifeste, à faire passer le débat sur l'EFA dans la sphère publique. Elle consacre également, de façon durable, les préoccupations en matière de reconnaissance et de validation des acquis d'une frange de la population qui exige l'accès à une certification scolaire, exigence jamais satisfaite jusque-là par l'éducation de la deuxième chance ou la formation professionnelle.

14. Au moins jusqu'en 2011, l'effet symbolique de ce dispositif sur la transformation du classement du Portugal dans les statistiques européennes en matière d'éducation et sur sa reconnaissance extérieure en tant que « bonne pratique », semble avoir été plus décisif pour le maintien du dispositif (et, par voie de conséquence, pour la pression exercée sur les centres et leurs professionnels) que le constat que l'objectif du million de certifications n'avait pas été atteint. Avec le changement de gouvernement en 2011, et l'évaluation extérieure du dispositif qui avait été annoncée et dont devait dépendre la restructuration du réseau, le financement des centres et le redimensionnement du nombre de professionnels impliqués, une pression encore plus forte a été exercée sur les résultats à atteindre en termes de certifications et sur les conditions de travail et d'emploi de ces professionnels.

Néanmoins, cette initiative a été marquée par une méfiance sociale fort médiatisée dont le symptôme le plus évident a été celui de la discrimination des diplômes obtenus par cette voie (Melo, 2006), en particulier sur le marché du travail : le débat entre la valeur des apprentissages expérientiels, leur certification obtenue sur la base des méthodologies de RVCC ainsi que la valeur des connaissances et des diplômes octroyés par des systèmes de formation à caractère plus scolarisé, reste un enjeu particulièrement sensible (à un moment donné, les annonces d'emploi publiées dans les journaux mentionnaient, de plus en plus souvent, que la certification scolaire obtenue par la voie du dispositif de RVCC n'était pas acceptée).

Dans la mouvance qui a conduit au récent changement de gouvernement au Portugal, ces méfiances se sont confirmées, notamment lors des déclarations, publiques et réitérées, de celui qui était alors candidat au poste de premier ministre (et l'est devenu), suggérant qu'il s'agissait d'une « *méga mise en scène, payée à prix d'or, pour attribuer une accréditation à l'ignorance* » (Journal *Diário de Notícias*, 16 mai 2011). Nous vivons donc aujourd'hui une sorte d'inter règne qui annonce vraisemblablement de nouvelles intermittences dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes au Portugal, et dont il est malaisé, aujourd'hui, de déceler le sens et les conséquences.

■ Bibliographie

- Alonso L., Barros G., Imaginário L., Magalhães J., Osório A. & Sequeira F. (2000), *Educação e Formação de Adultos Referencial de Competências-chave*: documento de trabalho, ANEFA, Lisboa.
- ANQ (2010a), *Novas Oportunidades: Aprender compensa*, ANQ, I. P., Lisboa, Document consulté le 24 juillet 2010. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>
- ANQ (2010b), *Iniciativa Novas Oportunidades*, Setembro, ANQ, Lisboa.
- Barbosa F. (2004), "A Educação de Adultos: uma visão crítica", s/l, *Estratégias Criativas*.
- Barros-Duarte C., Cunha L. & Lacomblez M. (2007), "INSAT: uma proposta metodológica para análise dos efeitos das condições de trabalho sobre a saúde", *Laboreal*, 3 (2), pp. 54-62.
- Benavente A., Rosa A., Costa A., Ávila P. (1996), *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Canelas A. (Ed.) (2007), *Carta de qualidade dos Centros de Novas Oportunidades*, Agência Nacional para a Qualificação, Lisboa.

- Carneiro R. (2011), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*, UNESCO, MENON Network, CEPCEP-UCP.
- Castro M. S. (2012), *A atividade e o debate de valores dos formadores RVC. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Psicologia. [Policopiado]*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cidec (2004), *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*, DGFV, Lisboa.
- Cidec (2007), *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Atualização e aperfeiçoamento*, DGFV, Lisboa.
- Direction générale de l'Éducation et la Culture de la Commission européenne (2011), *Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report*, CEDEFOP.
- Fernandes J., Santos M. (2012), "Instruments of trainers' activity: the use of referentials in processes of recognition and validation of prior learning". *Work*, 41, Supplement 1/ 2012, 4577-4583. DOI: 10.3233/WOR-2012-0754-4577.
- Lacomblez M., Freitas I. (1992), « Espoirs et désillusions de la formation au Portugal », *Formation Emploi*, 37, pp. 3-13.
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contributions à la psychologie ergonomique*, PUF, paris.
- Lima C. L., Afonso J. A. & Estêvão C. V. (1999), *ANEFA: Estudo para a construção de um modelo institucional*, Universidade do Minho.
- Lima L. (2005), "Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?", *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, pp. 71-90.
- Lima L. (2006), "A educação de adultos não pode estar entregue ao mercado. Aprender ao Longo da Vida", *Associação O Direito de Aprender* 6, pp. 26-33.
- Melo A. (2005), "A ausência de uma política de educação de adultos é uma forma de controle social. Aprender ao Longo da Vida", Lisboa, *Associação O Direito de Aprender* 4, pp. 36-38.
- Melo A. (2006), *Da serra algarvia à secretária do ministro. Comunicação apresentada na Sessão comemorativa do 30º aniversário da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho*, em 10 de Outubro de 2006.
- Melo A., Lima L. C. & Almeida M. (2002), *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Lisboa.

- Melo A., Queirós A. M., Santos Silva A., Salgado L., Rothes L., & Ribeiro M. (1998), *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*, ministério da Educação, Lisboa.
- Mendonça M. A. & Carneiro M. A. (2009), *Iniciativa Novas oportunidades: primeiros Estudos da Avaliação Externa. Caderno temático 1: Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*, ANQ, Lisboa.
- Nico L. P. (2011), *A Escola da Vida: reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*, Edições Pedagogo, Mangualde.
- Novas Oportunidades (2011), *Informação estatística*. Document consulté le 14 novembre 2011. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>
- Novas Oportunidades (2012), *Informação estatística*. Document consulté le 10 avril 2012. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>
- Pedroso P. (2000), “Pelo presente e pelo futuro da educação e formação de adultos em Portugal”, in A. Melo (Eds.), *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-chave para a Cidadania e a Empregabilidade: textos e comunicações* pp. 144-150, ANEFA, Lisboa.
- Pedroso P. (2002), *O III Quadro Comunitário de Apoio e as perspectivas de actuação no campo do emprego e da formação* [version électronique]. Extrait le 18 novembre 2002 de <http://www.poefds.pt/ficheiros/Main.html>
- Pires A. L. (2007), “Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa”, *Sísifo*. Revista da Ciências da Educação, 2, pp. 5-20.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- Rabardel P., Carlin N., Chesnais M., Llang N., Joliff G. & Pascal M. (1998), *Ergonomie, concepts et méthodes*, Octarès Éditions, Toulouse.
- Rothes L. (2009), *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa.
- Santos M. & Ferreira A. (2012), “Conditions, demands and constraints on trainers’ activity: a case study in the Portuguese context”, *Work*, 41, Supplement 1/ 2012, 5210-5217. DOI: 10.3233/Wor-2012-0811-5210.
- Santos M. & Lacomblez M. (2007), « Que fait la peur d’apprendre dans la zone prochaine de développement ? », *Activités*, vol. 4, n° 2, pp. 16-29. <http://www.activites.org>

- Schwartz Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education permanente*, 158, 1, pp. 11-23.
- Silva I. M., Leitão J. A, Rigo M. (2002), *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade*. s/l, Ad Litteram.
- Vygotski L (1997), *Pensée & langage* (3e édition) (F. Séve, trad.), Paris : La Dispute (édition originale, 1934).

n°25

octobre 2012

**Sociologies
Pratiques**

Le collège en question : des professionnels au cœur des tensions

25 € TTC France
180 pages

AVANT-PROPOS

Rachel Gasparini

L'ACTUALITÉ EN MIROIR

Entretien avec Anne Barrère

Entretien avec Gérard Aschieri

RÉPONSES SOCIOLOGIQUES

La note de vie scolaire : d'une directive nationale à une application locale

Isabelle Bourdier-Porhel

Ouvrir ou protéger le collège ? De quelques paradoxes des établissements de secteurs populaires dans les années 2000

Etienne Douat

Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales

Agnès Grimault-Leprince

La division du travail de contrôle des élèves au collège : pratiques et enjeux

Bénédicte Chevit

Expérimentation dans un collège ECLAIR. Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique

Françoise Carraud

Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires

Anne-Claudine Oller

Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible ?

Joël Zaffran

BIBLIOGRAPHIE & RESSOURCES

Rachel Gasparini et François Granier

VARIA

Réflexions sur une recherche conjointe et écrite à deux sur la catastrophe d'AZF

Gilbert de Terssac

BONNES FEUILLES DE MASTERS PROFESSIONNELS

En quoi dans un palace, la répartition des pourboires influence-t-elle les relations entre les différents services ?

Dimitri Bocancea

L'égalité hommes/femmes dans une entreprise à haut niveau professionnel

Stéphanie Fefeu

Le pouvoir d'une secrétaire dans une organisation

Solange Vaysset-Orvelin

LECTURES

Notes de lecture

Note critique : Histoires de la sociologie du travail en France

Pierre Tripiier

ECHO DES COLLOQUES

Geneviève Dahan-Seltzer et Laurence Ould-Ferhat

ABSTRACTS

Numéros antérieurs

- || n°20 - La consommation (tout) contre la société (printemps 2010)
- || n°21 - Les élites dirigeantes. Une recomposition en trompe-l'œil ? (automne 2010)
- || n°22 - Ficher et mesurer. Les paradoxes du contrôle (printemps 2011)
- || n°23 - Le monde du travail à l'épreuve des discriminations (automne 2011)
- || n°24 - Au-delà du guichet : Savoir et pouvoir dans l'ordinaire administratif (printemps 2012)

Abonnement 2013 (2 numéros)

	Particuliers	Institutions
France	44,00 € TTC	49,00 € TTC
Étranger	52,00 € TTC	58,00 € TTC

Bon de commande :

<http://www.abonnementsciencespo.fr>

Revue éditée par les Presses de Sciences Po

www.pressessciencespo.fr

avec le soutien de l'INSHS

et de l'Association des Professionnels en Sociologie de l'Entreprise

Collection et informations éditoriales sur le site de la revue :

www.sociologiespratiques.com