



Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé

16-4 | 2014

L'analyse ergonomique du travail et de la formation : quelques contributions récentes

L'activité des formateurs dans le cadre de la reconnaissance et la validation des acquis : l'évolution d'un instrument à partir de l'activité

The Activity of Trainers and the Recognition and Validation of Prior Learning : Tools That Evolve Along with the Activity

La actividad de los formadores en el marco del reconocimiento y validación de conocimientos adquiridos por experiencia : la evolución de un instrumento por medio de la actividad

Joana Fernandes et Marta Santos



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4297>

DOI : 10.4000/pistes.4297

ISSN : 1481-9384

Éditeur

Les Amis de PISTES

Référence électronique

Joana Fernandes et Marta Santos, « L'activité des formateurs dans le cadre de la reconnaissance et la validation des acquis : l'évolution d'un instrument à partir de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16-4 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4297> ; DOI : 10.4000/pistes.4297

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Pistes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'activité des formateurs dans le cadre de la reconnaissance et la validation des acquis : l'évolution d'un instrument à partir de l'activité

The Activity of Trainers and the Recognition and Validation of Prior Learning : Tools That Evolve Along with the Activity

La actividad de los formadores en el marco del reconocimiento y validación de conocimientos adquiridos por experiencia : la evolución de un instrumento por medio de la actividad

Joana Fernandes et Marta Santos

Introduction

- 1 Des recherches antérieures que nous avons conduites sur le système portugais de reconnaissance et validation des acquis (RVA) centrées, entre autres aspects, sur l'analyse de l'activité des formateurs au sein de ce système (Caramelo et Santos, 2013 ; Fernandes, 2014 ; Fernandes et Santos, 2010 ; Fernandes et Santos, 2012a ; Fernandes et Santos, 2012b ; Santos et Caramelo, 2013 ; Santos et Fernandes, 2014) ont montré clairement que leur activité est caractérisée, entre autres aspects, par l'ambivalence, ce qui oblige chaque formateur à une gestion complexe et, parfois, solitaire d'un ensemble de défis. À commencer par le fait que les formateurs considèrent le principal instrument de l'activité - le référentiel de compétences clés (ANEFA, 2001) - comme étant vague, diffus et confus, ce qui les amène à re-concevoir le référentiel et, également, à concevoir de nouveaux instruments pour la reconnaissance et la validation des compétences. Indépendamment

des options singulières que chaque formateur finit par prendre pour gérer son activité, ce qui semble consensuel c'est la façon dont les formateurs perçoivent la marge de manœuvre qui leur est concédée : soit comme étant l'autonomie dont ils ont besoin pour pouvoir tenir compte des parcours et des expériences des adultes (si importants dans ce processus), soit comme la nécessité de prendre des décisions individuellement, sans connaître les options des autres formateurs et, donc, en l'absence d'une validation de leur activité par le collectif de travail. Ce sont ces éléments qui nous ont montré l'importance de mieux comprendre l'activité des formateurs dans ce processus, en particulier en ce qui concerne l'évolution d'un instrument à partir de l'activité. Cette analyse s'est appuyée surtout sur les contributions de Béguin et Rabardel sur l'activité médiatisée (Béguin, 2007a ; Béguin, 2007b ; Béguin, 2008 ; Béguin et Rabardel, 2000 ; Rabardel, 1995, 1999 ; Rabardel et Béguin, 2005).

1. La reconnaissance et la validation des acquis au Portugal

1.1. Dimensions d'intervention et acteurs

- 2 C'est à la fin des années 1990 que les premiers pas ont été faits, au Portugal, vers l'établissement d'un système de RVA, désigné par Système de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences (RVCC), une tâche attribuée à l'Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos [Agence nationale d'éducation et de formation des adultes - ANEFA] aux termes du décret-loi n° 387/99, du 28 septembre. C'est donc sous sa responsabilité qu'a été conçu et édité le premier référentiel de compétences clés portugais, le Référentiel des compétences clés pour l'éducation et la formation des adultes (ANEFA, 2001), qui devait être utilisé pour le développement de processus de RVCC et d'autres modalités de formation. Ainsi, au Portugal et depuis 2001, il est possible d'accéder à une certification scolaire de niveau de base grâce au processus de RVCC. Ces processus ont commencé par être développés dans des Centres de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences (CRVCC) ; en 2007, ceux-ci devaient laisser la place aux Centros de Novas Oportunities¹ (Centres Nouvelles Opportunités - CNO), lesquels ont été remplacés, en décembre 2013, par les Centres pour la Qualification et l'Enseignement professionnel (CQEP). Depuis 2006, la certification professionnelle ainsi que la certification scolaire de niveau secondaire par la voie de la RVCC sont désormais possibles.
- 3 Le processus de RVCC a été structuré selon trois axes d'intervention : (i) la reconnaissance ; (ii) la validation et (iii) la certification. Durant l'étape de reconnaissance, l'adulte², répertorie, avec le soutien du formateur, les compétences acquises, tout au long de sa vie, dans différents contextes (formels, non formels et informels). Le produit de cette analyse donne lieu, peu à peu, à la (re)construction d'un portfolio réflexif d'apprentissages (PRA) (Gomes et Canelas, 2007). Du point de vue méthodologique, le processus se développe par le biais d'approches autobiographiques dans lesquelles s'insèrent les histoires de vie, le PRA et le bilan de compétences (Gomes, 2006). Quand des lacunes sont détectées dans les compétences démontrées par les adultes par rapport au référentiel du niveau de certification pour lequel ils posent leur candidature, des actions de formation complémentaire sont développées (au maximum 50 heures par adulte) ; celles-ci se basent sur les domaines de compétences clés des référentiels correspondants

(Gomes et Canelas, 2007). L'étape suivante, de validation des compétences, est centrée sur la tenue d'une séance, au cours de laquelle l'adulte et l'équipe technico-pédagogique analysent et évaluent le PRA, par rapport au référentiel des compétences clés, en déterminant les compétences à valider et celles à prouver/développer. Le troisième axe, de la certification, correspond à la fin du processus de RVCC et consiste en la confirmation officielle et formelle des compétences validées par le biais du processus, ce qui se fait par une présentation orale devant un jury de certification. Si les compétences validées dans cette phase ont été considérées suffisantes, l'adulte a accès à une certification totale ; si ce n'est pas le cas, l'adulte sera acheminé, par le biais d'une certification partielle, vers un parcours de formation défini à partir de l'identification de ses besoins de formation.

- 4 L'équipe qui met en œuvre le processus de reconnaissance et de validation des acquis est composée de professionnels de reconnaissance et validation des compétences (RVC) et de formateurs. Ces deux catégories de professionnels sont chargées d'apporter leur soutien à chaque adulte, en orientant la construction du PRA, et participent à tous les axes d'intervention (reconnaissance, validation et certification). Il est demandé à chaque formateur de soutenir l'adulte dans le domaine de compétences clés dans lequel il s'insère. Ainsi, par exemple, il est demandé au formateur de Mathématiques pour la vie, un des domaines de compétences clés du référentiel, d'établir et de valider les compétences dans ce même domaine. Alors que le professionnel de RVC introduit les approches autobiographiques, en cherchant à rendre l'adulte disponible envers la réflexivité et l'exploitation de sa trajectoire.
- 5 Le professionnel de RVC et les formateurs doivent détenir, de préférence, une formation et une expérience spécialisées en matière d'éducation et de formation des adultes. Pour pouvoir intervenir dans ces processus, les formateurs doivent être habilités formellement en vue de l'exercice de l'activité d'enseignant dans l'enseignement régulier, tel que défini par le ministère de l'Éducation. Le professionnel de RVC doit détenir une qualification de niveau supérieur. Cette équipe rend compte de son activité à la direction du centre.

1.2. L'instrument destiné à la reconnaissance, la validation et la certification des compétences

- 6 Les compétences qui doivent être démontrées pour avoir accès à une certification figurent dans le référentiel des compétences clés (ANEFA, 2001). Pour le niveau de base, ce référentiel est organisé en quatre domaines de compétences clés : (i) langage et communication (LC) ; (ii) mathématiques pour la vie (MV) ; (iii) technologies de l'information et de la communication (TIC) et (iv) citoyenneté et employabilité (CE). Chaque domaine de compétences clés est structuré en quatre unités de compétence - A, B, C et D, d'après les trois niveaux de certification B1, B2 et B3 correspondant aux cycles de l'enseignement de base : 1er cycle, 2e cycle et 3e cycle³. Ce référentiel - principal instrument prescrit pour la RVA - décrit les compétences que chaque formateur doit reconnaître et valider pour pouvoir décider, ensuite, en ce qui concerne la certification.
- 7 Le référentiel, disponible sur support papier et sous format numérique, compte 211 pages et est structuré en deux parties. La première porte sur la conception globale du référentiel, alors que la seconde privilégie l'approche spécifique à chacun des domaines. Il n'est pas possible de trouver la moindre cohérence dans les champs qui composent l'approche de chacun des domaines du référentiel, mis à part le « fondement » qui

inaugure l'explicitation de tous les domaines et l'identification des critères d'évidence relatifs à chacun d'eux. À aucun moment, l'échelle que les formateurs sont censés utiliser pour apprécier les compétences et décider de la validation n'est explicitée.

2. La mise à jour dans l'usage

2.1. L'instrument : au point de rencontre entre la dimension artefactuelle et la dimension humaine

- 8 La relation qui s'établit entre la personne et l'objet pour atteindre un certain objectif est réalisée par le biais de signes et d'instruments⁴. Rabardel (1995) établit la distinction entre trois types de médiation instrumentale. La médiation de l'objet qui se réfère à l'action du sujet sur l'objet et peut assumer deux formats : épistémique, lorsqu'elle est orientée sur la familiarisation avec l'objet et ses propriétés, et pragmatique lorsqu'elle se centre sur l'action sur l'objet, que ce soit en ce qui concerne sa transformation ou sa manipulation. L'un ou l'autre type de médiation, épistémique ou pragmatique, peut être dominant, mais habituellement ils interagissent tous les deux dans l'action. La médiation réflexive ou heuristique réfère à la relation que le sujet établit avec soi par le biais de l'instrument. Enfin, la médiation interpersonnelle concerne les relations mesurées par rapport à autrui. Ce type de médiation, également, s'encadre dans les médiations collaboratives, dans des contextes collectifs.
- 9 Par conséquent, si la relation entre le sujet et l'objet est médiatisée, une analyse de l'artefact doit être développée en tenant compte de la façon dont celui-ci est mobilisé dans l'action par le sujet.
- 10 L'artefact n'est pas en soi un instrument, c'est le sujet qui lui confère et lui attribue ce statut lorsqu'il l'inscrit dans une action spécifique et le mobilise comme moyen d'action (Rabardel et Béguin, 2005), en le développant comme un instrument dans son activité. L'instrument est, pour ce motif, une entité mixte (Béguin, 2007a, 2008 ; Rabardel et Béguin, 2005) qui trouve son origine, simultanément, dans l'objet et dans le sujet (Daniellou, 2005) et comprend :
- une composante artefactuelle : dimension qui est impliquée dans l'action, relative à l'artefact, pour atteindre un certain objectif (Béguin, 2007b) ;
 - une composante humaine : dimension qui trouve son origine dans le sujet, qui intègre des dimensions individuelles, sociales et culturelles relatives à l'utilisateur et au système (Béguin, 2007b ; Béguin, 2008 ; Daniellou, 2005). Cette composante humaine est en lien avec les schémas d'utilisation des structures actives qui intègrent des expériences antérieures et servent ensuite de référence pour l'interprétation de nouvelles données (Béguin, 2007a ; Rabardel et Béguin, 2005). Dans ce sens, la participation d'un instrument à l'action, en tant que « composante fonctionnelle de l'action individuelle » (Rabardel et Béguin, 2005, p. 442), implique, simultanément, la mobilisation de sa dimension humaine et de sa dimension artefactuelle.
- 11 Le processus d'appropriation de la nouveauté technique et de conception dans l'usage de la part des utilisateurs est désigné par genèse instrumentale. Tel que mentionné plus haut, l'instrument est une entité bipolaire ; par conséquent, la genèse instrumentale concerne aussi bien la dimension humaine (par l'instrumentation) que la dimension

artefactuelle (par le biais de l'instrumentalisation) (Béguin, 2007a ; Béguin, 2007b ; Béguin, 2008).

3. Méthode

- 12 S'appuyant sur le cadre théorique qui précède, la présente recherche s'est attachée à connaître les fonctions exercées par le référentiel de compétences clés (ANEFA, 2001) dans l'activité du formateur dans le cadre de la RVA, et à comprendre comment ce référentiel évolue à partir de l'activité des formateurs.

3.1. Participants

- 13 Dix formateurs ont participé à cette recherche, dans le contexte d'entretiens collectifs (deux par deux) – voir tableau 1.

Tableau 1. Caractérisation des formateurs qui ont participé aux entretiens collectifs

Code	Date Entretien	Durée	Genre	Âge* ?	Études et formation ?	Domaine de formation	Ancienneté dans la fonction (en années) ?	Typologie CNO
EC1	Avril 2011	1h54m	F	32	Licence	Ingénierie informatique	5	IEFP et Privé
EC2			F	39	Licence	Chimie analytique	4	Privé
EC3	Avril 2011	2h16m	F	35	Licence	Mathématiques appliquées – Option enseignement	4	Privé
EC4			F	29	Licence	Ingénierie biologique	2	Privé
EC5	Juin 2011	2h1m	F	34	Licence	Mathématiques appliquées – Option enseignement	4	Privé
EC6			F	30	Licence	Ingénierie chimique	4	IEFP et Privé
EC7	Juin 2011	1h47m	F	28	Licence	Mathématiques appliquées – Option enseignement	3	IEFP

EC8			M	46	Licence	Ingénierie chimique	1	IEFP
EC9	Juillet 2011	2h17m	F	34	Licence	Mathématiques appliquées - Option enseignement	5	IEFP
EC10			F	31	Licence	Mathématiques appliquées - Option enseignement	3	Privé

- 14 Dans leur ensemble, les formateurs (un homme et neuf femmes, moyenne d'âge = 33,8, SD (écart-type) = 5,4, tranche d'âge = 28-46 ans) avaient une ancienneté dans les processus de RVCC qui variait entre un et cinq ans ($M = 3,6$; $SD = 1,2$). En ce qui concerne leur domaine de formation, cinq formateurs sont licenciés en mathématiques (enseignement des mathématiques) et les autres en ingénierie (chimique et biologique). Quant à la typologie de l'entité promotrice, un des formateurs travaillait dans un centre en liaison avec l'Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP⁵) ; un autre travaillait dans deux centres à la fois, de différentes typologies (IEFP et privé) ; et les huit autres exerçaient leur activité dans un organisme privé. Tous les formateurs formés en mathématiques ont une expérience professionnelle, antérieure et/ou actuelle, dans l'enseignement régulier.
- 15 Trois formateurs et une professionnelle de RVC ont encore participé à cette recherche, dans le cadre d'un suivi, développé dans un contexte réel, d'un processus de RVCC qui s'est déroulé dans une entreprise du secteur métallurgique, établie dans le Nord du Portugal, spécialisée dans le domaine de la serrurerie, pour l'aluminium, le fer et l'acier inoxydable. Quelques données de caractérisation de ces travailleurs sont proposées dans le Tableau 2.

Tableau 2. Caractérisation de l'équipe technico-pédagogique responsable du groupe de formation du secteur métallurgique

Code	Genre	Âge ?	Études et formation ?	Domaine de formation	Formation spécifique pour l'enseignement ?	Fonction
T1	F	25	Licence	Psychologie	Non	Professionnel RVC
T2	M	41	Licence	Mathématiques appliquées	Oui	Formateur TIC
T3	F	30	Licence	Mathématiques appliquées - Option Enseignement	Oui	Formateur MV

T4	F	30	Licence	Langues et littératures modernes - Option Études portugaises et françaises	Oui	Formateur LC et CE
----	---	----	---------	--	-----	--------------------

- 16 L'équipe était composée de trois formateurs, qui ont assuré les quatre domaines du référentiel (LC, CE, TIV et MV), et par la professionnelle de RVC. Ils étaient âgés à l'époque entre 25 et 41 ans ($M = 31,5$; $SD = 6,8$). Des quatre membres de cette équipe, trois étaient de genre féminin. Tous ces professionnels sont titulaires d'une licence et seule T1, la professionnelle de RVC, n'est pas habilitée à enseigner.

3.2. Instruments

- 17 L'entretien collectif et l'analyse de l'activité ont été les instruments privilégiés pour accéder aux données et les collecter. Notre but était d'élargir nos connaissances du processus à partir de la perspective des formateurs, en partant de l'analyse de divers éléments constitutifs de l'activité : ce que l'on s'attendait qu'ils fassent (niveau du prescrit) ; ce qu'ils faisaient effectivement et comment ils le faisaient ; ce qu'ils ne faisaient pas (parce qu'ils ne pouvaient pas ou ne réussissaient pas à le faire) ; et aussi ce qu'ils faisaient, parce que c'était possible à un moment donné.
- 18 Nous avons donc privilégié les méthodes d'accès et de construction des connaissances qui associent les protagonistes de la situation de travail à son analyse (Clot, Faïta, Fernandes, et Scheller, 2000), en les complétant par l'analyse en contexte.

3.3 Procédure de collecte et d'analyse des données

- 19 Le suivi du processus, dans un contexte réel, a été mis en œuvre entre mars et décembre 2010. Il a consisté à participer, en tant qu'observateur, à toutes les séances de reconnaissance et de formation complémentaire dans le domaine des MV, pendant un total de 29 heures. Pendant ces séances, les verbalisations des adultes et de la formatrice de MV ont été enregistrées et tous les instruments et activités utilisés dans le cadre du processus ont été gardés.
- 20 Les entrevues collectives se sont déroulées entre avril et juillet 2011. Elles ont été enregistrées sous format audio et vidéo, en vue de leur analyse et transcription ultérieures. Ces données ont été gardées, organisées et analysées à l'aide du logiciel Nvivo9.

4. Analyse et discussion des données

4.1. L'utilisation du référentiel

- 21 Tel que déjà signalé plus haut, le référentiel de compétences clés est le principal instrument prescrit pour la reconnaissance et la validation des compétences. Nous avons cherché à comprendre de quelle façon ce référentiel structurait concrètement l'activité des formateurs pour leur permettre de reconnaître et valider des compétences. À partir

de l'analyse en contexte, il nous a été possible de préciser à quels moments le référentiel était utilisé et quel était la signification et l'objectif de son utilisation à chaque moment.

- 22 Le tableau 3 indique les moments où le référentiel est utilisé sur l'axe de reconnaissance du processus de RVCC que nous avons suivi dans l'entreprise du secteur métallurgique.

Tableau 3. Moments et significations de l'utilisation du référentiel sur l'axe de la reconnaissance

N° de la séance	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Signification de l'utilisation du référentiel	-	-	Inventaire des compétences dans les 4 domaines de compétences clés	Décodification			-	Diagnostic			-	-
Responsable	Professionnelle RVC			Formateur			Professionnelle RVC	Formateur			Professionnelle RVC	

- 23 Les trois premières séances ont été développées par la professionnelle de RVC (T1) et avaient pour objectif : la présentation des participants ; la distribution du chronogramme ; la fourniture d'informations sur le fonctionnement du processus ; et la détermination des attentes par rapport au processus. Au cours de ces deux séances initiales, le référentiel, sous son format d'origine ou adapté, n'avait pas encore été mobilisé.
- 24 Au cours de la phase finale de la troisième séance, une activité intitulée « Inventaire des compétences dans les quatre domaines de compétences clés » a été distribuée. Il a été demandé à chaque formé d'indiquer et d'enregistrer, en répondant par « oui » ou par « non », s'il possédait chacune des compétences figurant sur une liste et de mentionner la situation de vie dans laquelle il l'avait développée⁶. L'objectif de cette activité semblait avoir un rapport avec la tentative de rapprocher les formés des domaines de compétences clés, en cherchant également à faciliter la reconnaissance ultérieure des compétences par les formateurs. En l'occurrence, et dans la mesure où l'activité n'a été terminée par la plupart des formés que dans une phase finale du processus, celle-ci n'a donc pas rempli sa finalité.
- 25 Tel que nous avons cherché à l'illustrer dans le tableau 3, les séances suivantes, n° 4, n° 5 et n° 6, ont été consacrées à ce que les formateurs désignent habituellement par décodification du référentiel. Dans le domaine des MV, cette décodification a été développée par le biais de la résolution de quatre fiches qui ont permis, à la fois, de « traduire » le référentiel et de déterminer les compétences que détenait chaque participant.
- 26 Concrètement, au cours des séances de MV, la traduction du référentiel a été effectuée par le biais de la résolution de fiches comportant des exercices de type scolaire. Par le biais de leur résolution, la formatrice (T3) a réussi à la fois à présenter le référentiel et à évaluer les compétences et les savoirs dont les adultes étaient détenteurs. Après une

nouvelle séance avec la professionnelle de RVC, séance n° 7, pour contrôler le développement du processus, les formateurs ont consacré les séances n° 8, n° 9 et n° 10 au diagnostic des compétences, afin de déterminer les compétences déjà acquises et celles qui manquaient. L'axe de la reconnaissance s'est terminé après deux nouvelles séances, n° 11 et n° 12, avec la professionnelle de RVC, dont le but était de demander aux formés de faire un bilan du processus et de définir des plans pour l'avenir.

- 27 Après la conclusion de l'étape de la reconnaissance, les formateurs ont analysé les dossiers de chaque candidat et se sont réunis pour procéder à la validation, en définissant, à ce moment-là, quelles étaient les compétences déjà explicitées et quelles étaient celles qui devaient être perfectionnées ou acquises par le biais d'une formation complémentaire.
- 28 En résumé, bien que le référentiel soit un instrument central pour la structuration de l'activité des formateurs, il évolue avec le temps et remplit des finalités très distinctes dans l'activité des formateurs et, plus particulièrement, la décodification et le diagnostic des compétences.

4.2. Les fonctions du référentiel

- 29 Le référentiel, analysé ici, est une entité médiatrice entre le formateur et l'objet de son action. Nous chercherons, ci-après, à analyser les fonctions du référentiel à la lumière des types de médiation entre le sujet et l'objet proposés par Rabardel (1995).
- 30 Les formateurs interviewés se sont référés au référentiel de différentes façons ; tous en ont toutefois souligné les fonctions :
- de reconnaissance des compétences : lorsqu'il prend la forme d'une ressource pour l'action et permet au formateur d'agir dans le sens de l'identification des compétences des adultes. Cette formulation concernant le référentiel de la part des formateurs semble vouloir dire que l'instrument peut assumer la forme d'une médiation pragmatique (Rabardel, 1995) ;
 - d'orientation/de guide de leur propre activité, car le référentiel aide les formateurs à connaître les acquis des adultes qui choisissent ces processus, lorsqu'il sert de référence pour la connaissance de l'objet (d'après Rabardel (1995), l'instrument assume alors une médiation épistémique) ;
 - de contrainte, lorsqu'il délimite ce que le formateur peut valoriser dans le parcours des adultes. Dans ce sens, l'utilisation du référentiel agit sur le sujet lui-même/le formateur ; le type de médiation dont il s'agit ici, d'après Rabardel (1995), est donc une médiation heuristique ou réflexive.
- 31 Les référentiels sont donc, indéniablement, des instruments de l'activité des formateurs, ils remplissent différentes fonctions qui, soit les aident à atteindre la finalité de leur action, soit la contraignent et la délimitent.

4.3. La zone de valeur fonctionnelle du référentiel

- 32 Rabardel (1999) a reconnu que tout artefact était associé à une zone de valeur fonctionnelle partagée et située, qui donne son sens à l'artefact, en récupérant l'analogie avec le langage⁷. Il semble ainsi qu'il soit possible d'établir un lien entre cette zone de valeur fonctionnelle partagée du référentiel et le contenu des entretiens des formateurs, surtout en ce qui concerne son utilité.

- 33 Le tableau 4 énumère l'ensemble des catégories émergentes sur l'utilité du référentiel.

Tableau 4. Identification de l'utilité du référentiel

Désignation	Nombre de références	Pourcentage
Contraindre l'activité	3	5,9
Donner de la sécurité au formateur	4	7,8
Légitimer des demandes des formateurs	3	5,9
Orienter l'activité	24	47,1
Point de départ	4	7,8
Uniformiser, sélectionner et synthétiser l'information	13	25,5

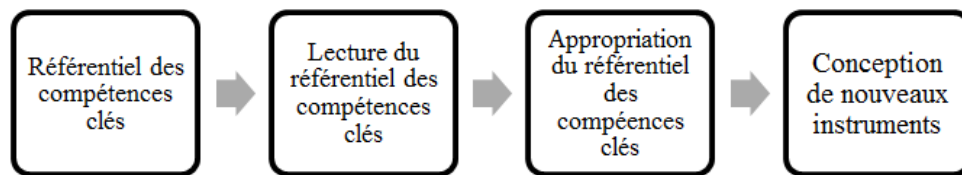
Note : la valeur la plus élevée est en caractère gras.

- 34 Il est apparu ainsi que le référentiel était utile pour orienter l'activité des formateurs dans le cadre du processus de RVCC :
- « (...) je pense qu'il est important qu'il existe un référentiel et comme, moi, je ne viens pas de l'enseignement, si je n'avais pas eu le référentiel, j'aurais été bien mal partie, parce que je ne savais pas ce que j'aurais pu faire. » (EC4)
- 35 Cette utilité en matière d'orientation de l'activité semble être en rapport avec une autre catégorie dans laquelle l'existence d'un référentiel est associée, par les formateurs, à une perspective de sécurité,
- « Mais, dans mon cas particulier, quand je suis allée dans un centre de reconnaissance des compétences, je ne savais même pas ce que voulait dire le sigle RVCC, vous voyez ? Je sortais de là, tous les jours, paniquée en me disant : "Demain, je ne viens pas" parce que c'était RCC par-ci (...) RCC par-là, et tout ça, et je ne comprenais rien de ce qu'ils voulaient dire et c'est pour ça que, pour quelqu'un qui commence une activité professionnelle dans ce genre de processus, il [le référentiel] est important, quels que soient les défauts qu'il peut avoir. » (EC3)
- 36 tout en légitimant ce que les formateurs demandent aux adultes qui suivent le processus :
- « (...) nous ne demandons pas tout ça parce que nous en avons envie. » (EC3)
- « (...) ce sont ces critères qui devront être validés. » (EC2)
- 37 Et il uniformise et synthétise l'information :
- « D'ailleurs, il se passe la même chose dans le processus scolaire normal. Il faut donc qu'il y ait un programme, il faut qu'il y en ait pour pouvoir uniformiser, parce que sinon je ferais d'une façon, ma collègue ferait autrement et on en serait tous là, vous voyez ce que je veux dire (...). » (EC3)
- 38 Cependant, ce référentiel sert essentiellement comme point de départ, car bien qu'il joue un rôle incontournable dans la structuration de l'action des formateurs, cette utilité se concrétise essentiellement par le biais de sa re-conception continue.
- 39 Le référentiel, en tant qu'instrument de l'activité, s'est révélé également une contrainte, car il définit et limite les compétences que le formateur peut prendre en compte.

4.4. Description de l'évolution du référentiel à partir de l'activité – genèses instrumentales

- 40 Les données qui précèdent nous ont permis de comprendre que le référentiel sert de guide pour l'identification des compétences et que l'utilisation de cet instrument évolue en fonction de l'expérience.
- 41 La figure 1 traduit l'évolution de l'utilisation du référentiel par les formateurs qui ont participé à cette recherche, aussi bien par le biais des entretiens collectifs que par l'analyse de l'activité.

Figure 1. Évolution de l'utilisation du référentiel des compétences clés



- 42 Le contact avec le référentiel a commencé par sa lecture et son interprétation. De ce travail d'analyse et d'appropriation a résulté la conception de nouveaux instruments, plus simples, pour le développement du processus. Parmi ces nouveaux instruments, il nous faut signaler plus particulièrement : la construction de grilles personnelles de validation (dont nous explorerons plus loin le processus) ; la préparation des activités destinées à expliciter, indiquer et évaluer les compétences ; et la construction de présentations dans lesquelles le formateur tente de traduire le langage scientifique du référentiel en situations du quotidien.
- 43 Dans ce sens, la re-conceptualisation du référentiel, quel que soit le format qu'elle assume, a semblé remplir deux objectifs : (i) traduire les concepts scientifiques du référentiel en un langage plus simple et plus proche du quotidien des participants et (ii) rendre l'activité développée par le formateur, dans le cadre de ce processus, plus objective. Le besoin de concevoir de nouveaux instruments est donc né du besoin de diminuer (et de contrôler) la subjectivité du processus et son caractère vague dû à l'absence d'orientation dans le développement de l'activité. C'est peut-être pour ce motif que les formateurs ont fait preuve d'une certaine ambivalence en ce qui concerne l'autonomie dont ils jouissent en matière d'organisation et de gestion de leur travail.
- 44 L'écart par rapport à l'utilisation prescrite du référentiel est révélateur, d'une part, du fait que, sous son format d'origine, le référentiel n'est pas capable d'aider le formateur à trouver une réponse satisfaisante aux besoins de la situation et, de l'autre, du fait que le formateur est capable de le modifier et de s'en servir dans l'activité en vue de l'inévitable mise à jour dans l'usage (Rabardel, 1995).

4.5. La définition de grilles personnelles de validation

- 45 La construction de grilles personnelles de validation a pris la forme d'une étape transversale à l'évolution du référentiel. Elle consiste, pour chaque formateur, à créer sa version personnelle en vue de la prise de décision en matière de validation. Cette re-conceptualisation du référentiel a été estimée, par les formateurs, comme étant

essentielle au développement de leur activité, car ils considèrent le référentiel comme inintelligible sous son format d'origine.

- 46 Les grilles qui sont des synthèses personnelles de ce que les formateurs estiment être les domaines principaux des référentiels et sur lesquelles ils décident pour la validation sont également assez différentes (Santos et Fernandes, 2014). L'analyse du tableau 5 révèle que le nombre de compétences exigé par chaque formateur pour la validation varie.

Tableau 5. Pourcentage de critères d'évidence minima pour la validation⁸

Formateurs MV	MVA	MVB	MVC	MVD
EC1	75	63	38	33
EC2	75	75	54	33
EC3	63	50	38	67
EC4	75	50	46	67
EC5	75	50	62	33
EC6	75	50	54	50
EC7	63	75	38	33
EC8	38	38	8	0
EC9	100	75	32	50
EC10	88	75	54	83

- 47 L'analyse du tableau 5 montre, par exemple, que la formatrice EC8 ne demande pas d'explicitier le moindre critère d'évidence de l'unité D (MVD). Nous avons compris, au cours de l'entretien, que cette formatrice a estimé que ces critères étaient beaucoup trop complexes pour pouvoir les intégrer dans le processus. Nous avons enregistré, encore, d'autres exemples aussi contrastants dans l'unité A (MVA), où EC9 exige d'explicitier tous les critères alors qu'EC8 ne requiert que 38 % de l'ensemble des critères de cette unité.
- 48 Pendant les entretiens, nous avons cherché à comprendre quels étaient les éléments sur lesquels chaque formateur se basait pour déterminer les critères qui devaient être considérés comme obligatoires. Après analyse du contenu des entretiens collectifs, nous avons établi six catégories que nous présentons dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6. Critères d'identification des critères minima destinés à la validation

Désignation	Nombre de références	Pourcentage
Bon sens	2	9,1
Expérience d'autres collègues	10	45,5

Facilité et fréquence	6	27,3
Formation ANQ	1	4,5
Importance	2	9,1
Utilité pratique	1	4,5

Note : la valeur la plus élevée est en caractère gras.

- 49 Le fait de tenir compte de l'expérience d'autres collègues est devenu très fréquent dans la prise de décision sur les critères minima. Le partage d'expériences entre collègues a été enregistré aussi bien sous forme de contacts entre collègues, surtout avec les plus expérimentés, du centre proprement dit que de contacts avec des collègues d'autres centres.

« Et donc en parlant avec des collègues, on essaie. Au départ, au début du processus, j'avais beaucoup de doutes, à savoir si je faisais bien, si réellement ça suffisait ou si ça ne suffisait pas et à ce moment-là on en avait vraiment besoin, mais même comme ça, quand je rencontre des gens d'autres CNO, j'essaie d'aller voir comment ils travaillent, ce qu'ils valident, comment ils valident des expériences, donc je me sens confortable avec ce qui a été décidé. » (EC5)

- 50 La facilité des critères, à laquelle s'associe leur fréquence a été pondérée également par les formateurs dans le choix des critères qu'ils estiment minima :

« (...) ces minima sont ceux qui sont les plus faciles à utiliser, c'est-à-dire que c'est plus facile de dire à quelqu'un d'expliquer un graphique que de lui dire : "Bon, il faut que vous reconnaissiez, dans un contexte de vie, des fonctions comme critère...". "Excusez-moi, c'est faire quoi ça, en fait ?" c'est compliqué, hein ? » (EC8)

- 51 bien que chaque formateur construise ses grilles personnelles en se basant sur les critères mentionnés plus haut, dans lesquels nous avons enregistré une grande variabilité inter-formateurs, à savoir qu'il existe de nettes différences dans les critères demandés par les divers formateurs. Par ailleurs, nous avons assisté, pendant l'analyse de l'activité, à une utilisation invariable de ces grilles avec différents adultes. Ainsi, quelle que soit la trajectoire individuelle, le formateur a évalué les différents adultes qui suivent le processus en appliquant la même grille et les mêmes critères. À partir des entretiens, également, il nous a été possible de comprendre que les critères minima définis par chaque formateur ont évolué avec le temps en fonction de l'expérience qu'ils ont acquise, lorsqu'ils sont confrontés à divers parcours et diverses expériences des adultes.

5. Réflexions finales

5.1 En regardant derrière la façade

- 52 Nous avons cherché, dans ce travail, non seulement à mieux comprendre l'activité des formateurs dans ce processus, mais également à accéder aux conditions dans lesquelles ils le font. Dans les racines historiques du processus de RVCC, au Portugal, l'option en faveur de ce processus a été justifiée par le fait que notre population est sous-certifiée et qu'elle vaut plus en matière de savoirs et de compétences que ce que démontrent ses qualifications (Caramelo et Santos, 2013 ; Santos et Caramelo, 2013 ; Santos et Fernandes,

2014). Toutefois, quand ce processus a été ébauché, à la fin du XXe siècle, il était destiné uniquement à quelques-uns, à ceux qui détenaient des compétences diverses et consolidées, et le recours à des méthodologies autobiographiques était ainsi compatible, en raison du nombre de personnes concernées et de leur profil. En fait, les spécialistes qui ont participé à la conception du système de RVCC considéraient que cette réponse ne devait même pas être majoritaire et avaient envisagé que seule 10 à 15 % de la population adulte portugaise puisse intégrer ce système, car la majorité devrait bénéficier d'une formation de base et plus prolongée (Fernandes, 2014). Néanmoins, les pratiques de RVA sont devenues, très vite, le grand pari gouvernemental pour l'accès à la certification scolaire. Outre la croissance exponentielle des centres qui se sont avérés nécessaires au développement de ce processus, les programmes de financement ont imposé des objectifs de certification (qui garantissaient la subsistance des centres et, par conséquent, le maintien des postes de travail des équipes concernées), d'où une difficulté à rendre ces objectifs compatibles avec les pratiques autobiographiques, le soutien personnalisé et le temps exigé par ces processus (Caramelo et Santos, 2013 ; Santos et Caramelo, 2013 ; Santos et Fernandes, 2014). C'est à l'intérieur de ces conditions et contraintes que devait naître - et trouver ses fondements - la nécessité, pour les formateurs, de développer et recréer continuellement leur propre activité.

5.2 Transformer pour comprendre et agir

- 53 L'analyse que nous avons conduite nous permet de conclure que l'évolution du référentiel à partir de l'activité des formateurs semble résulter de deux processus. D'une part, de la nécessité, que les formateurs reconnaissent, de l'adapter pour apporter une réponse de plus en plus satisfaisante aux exigences des situations, étant donné que, sous son format d'origine, ils lui reconnaissent une utilité limitée. D'autre part, de l'inventivité qui caractérise naturellement chaque formateur et chaque utilisateur. Nous avons compris ainsi que la re-conception continue du référentiel, par sa transformation, est liée à la façon dont le formateur comprend et interprète individuellement sa propre activité en fonction des contraintes que celle-ci lui impose. C'est probablement sur la base de cette mise à jour dans l'usage (Rabardel, 1995) que les formateurs cherchent à renforcer leur pouvoir d'agir (Clot, 2006).

5.3 Comprendre pour se transformer

- 54 Dans le cadre de la RVA, le formateur non seulement recrée le processus et les instruments de l'activité, mais se recrée également lui-même. Dans ce sens, le formateur n'est pas un agent passif qui met en place des conditions de transformation d'autrui, mais bien un sujet, lui-même en transformation. Les différentes méthodes utilisées pour le développement de recherches sur l'activité du formateur dans le cadre de la reconnaissance et la validation des acquis (Fernandes et Santos, 2010 ; Fernandes et Santos, 2012a ; Fernandes et Santos, 2012b ; Santos et Fernandes, 2014), en particulier l'analyse de l'activité et les entretiens collectifs, ont créé, en quelque sorte, des conditions permettant au formateur de reconnaître sa contribution active à ce processus.
- 55 Lors de la rencontre avec les formateurs, et lorsque nous les avons conviés à penser leur activité, ceux-ci ont pris peu à peu conscience des aspects déterminants de leur activité et des conditions dans lesquelles ils l'exercent. Les conditions ont été mises en place, lors de

cette rencontre, par exemple pour la prise de conscience de la pression à laquelle ils sont soumis :

« Nous avons des objectifs à atteindre et le fait d'avoir des objectifs à atteindre nous oblige bien souvent à accepter des personnes dans le cadre d'un processus de RVC qui n'ont pas du tout le profil pour ces processus » (EC3)

- 56 le fait d'accepter qu'ils font tout leur possible, mais que ce « possible » est déterminé par une série de contraintes « ... une chose c'est comment les choses sont et une autre chose c'est comment elles devraient être, l'idéal n'est-ce pas ? » (EC8) et qu'ils le font pour atteindre un résultat

« Et donc, il nous faut uniformiser, rendre le processus uniformisé, n'est-ce pas, comme je le disais justement, l'idéal parce qu'on en arrive à un point où nous regardons un dossier, et tout est là, le tableau est là, le graphique est là, le pourcentage est là, n'est-ce pas ? À vrai dire, d'un côté ce n'est pas bon, on ne peut pas dire que ce soit bon, ce qui est certain c'est que ça fonctionne comme ça et ils mettent les compétences en évidence. » (EC6).

- 57 Ainsi, la prise de conscience par les formateurs des aspects déterminants de leur activité semble réunir des éléments potentiels d'intervention, bien que sous certaines conditions.

BIBLIOGRAPHIE

- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2001). *Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos (nível básico)*. Lisbonne.
- Béguin, P. (2007a). In search of a unit of analysis for designing instruments. *Artifact*, 1,1, 12-16.
- Béguin, P. (2007b). Taking activity into account during the design process. *@ctivités*, 4, 2, 115-121.
- Béguin, P. (2008). Argumentos para uma abordagem dialógica da inovação. *Laboreal*, 4,2, 82-82.
- Béguin, P., Rabardel P. (2000). Mediating instruments : a developmental and anthropocentric point of view. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12, 173-200.
- Caramelo, J., Santos, M. (2013). Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal. *Formation emploi*, 122, 115-137.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. (A. Sobral, trad.). Petrópolis : Vozes.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, 2, 1, 1-7. <http://pistes.revues.org/3833>
- Daniellou, F. (2005). The French-speaking ergonomists' approach to work activity : cross-influences of field intervention and conceptual models. *Theoretical Issues in Ergonomics Sciences*, 6, 5/6, 409-427.
- Fernandes, J. (2014). *Entre a Conceção e a Utilização de Instrumentos de Formação : a Análise da Atividade dos Formadores na Construção de uma Zona Funcional de Ação* (Thèse de doctorat non publiée). Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Porto.
- Fernandes, J., Santos, M. (2010). *Training Trajectories and the Development of the Process of Recognition and Validation of Acquired Knowledge*. Paper presented at the 6th European Research Conference,

Adult Learning in Europe – Understanding Diverse Meanings and Contexts of European Society for Research on the Education of Adults, Sweden.

Fernandes, J., Santos, M. (2012a). Instruments of trainers' activity : the use of referentials in processes of recognition and validation of prior learning. *Work*, 41, 4577-4583

Fernandes, J., Santos, M. (2012b). Recognition and Validation of Competences : Process and Practices. *Journal of Educational Sciences*, 14,2, 9-18.

Gomes, M. (Ed.). (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - nível secundário : guia de operacionalização*. Lisbonne : Direction générale de la formation professionnelle.

Gomes, M., Canelas, A. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisbonne : Agence nationale pour la qualification.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Clot, Y., (Eds.), *La Dispute*. (p. 241-265). Paris.

Rabardel, P., Béguin, P. (2005). Instrument mediated activity : from subject development to anthropocentric design. *Theoretical Issues in Ergonomics Sciences*, 6, 5/6, 429-461.

Santos, M., Caramelo, J. (2013). *Le travail des formateurs au Portugal : entre l'analyse de l'activité et les politiques qui modèlent cette activité*. In Société d'ergonomie de langue française, Actes du 48e Congrès international de la SELF.

Santos, M., Fernandes, J. (2014). La validation des acquis et leur reconnaissance par diplôme scolaire au Portugal : les référentiels de « compétences clés » sont-ils une solution ou un problème ? In B. Prot (Éd.). *Les référentiels contre l'activité - En formation, gestion, certification*. Toulouse : Octarès.

Vygotsky, L. (1993). *Teoria e método em Psicologia. (1re Édition)* (C. Berliner, trad.). São Paulo : Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente. (6e Édition)* (J. Neto, L. Barreto, S. Afeche, trad.). São Paulo : Martins Fontes.

NOTES

1. N.d.T. CNO = Centres Nouvelles Opportunités
2. Dans le processus de RVCC, probablement en raison de la volonté de s'éloigner de conceptions plus scolarisées et parce qu'il s'agit d'une typologie de formation singulière, puisqu'elle se centre sur les acquis, les formés qui suivent ce processus sont désignés habituellement par adultes ou apprenants.
3. Actuellement, au Portugal, la scolarité minimum obligatoire est de 12 ans. Le niveau de base est organisé en trois cycles. Le premier cycle a une durée de quatre ans, le deuxième de deux ans et le troisième de trois ans. Après l'enseignement de base, de neuf ans, commence l'enseignement secondaire, organisé sur trois ans.
4. Le signe, lorsqu'il sert d'intermédiaire à la réaction individuelle face à un objet ou une tâche, est un recours de l'activité interne d'intervention de l'individu sur soi (Vygostki, 1993, 1998). À son tour, l'instrument dirige l'influence humaine sur l'objet proprement dit (Vygostki, 1993, 1998).

5. N.d.T. IEFP : Instituto de Emprego et Formação Profissional (Institut pour l'Emploi et la Formation professionnelle)
 6. Exemple d'un item présenté dans la liste : Faites la gestion de budgets (familial, d'associations, de travaux, de secteurs d'entreprises, de petites entreprises).
 7. Les artefacts, tout comme les mots, intègrent une zone de stabilité, de signification qui, dans le cas du référentiel, renvoie à la fonction pour laquelle il a été conçu à l'origine, à savoir la reconnaissance et la validation de compétences.
 8. Pour établir les critères minima, nous avons présenté à chaque formateur, à la fin de l'entretien collectif, le référentiel de compétences clés du domaine des MV de niveau B3, en lui demandant de sélectionner les critères d'évidence qu'il estimait obligatoires pour la validation.
-

RÉSUMÉS

Notre objectif, dans cette recherche, était d'aboutir à une meilleure connaissance de l'activité des formateurs, dans le cadre d'un type de formation particulière : la reconnaissance et la validation des acquis. Le référentiel des compétences clés est apparu clairement comme étant l'instrument principal de l'activité de ces formateurs, médiateur de leur action par rapport à l'objet, à savoir la reconnaissance et la validation des savoirs acquis au préalable par les formés. Partant de l'analyse du travail et d'entretiens collectifs de formateurs, nous avons cherché à connaître la nature des instruments mobilisés dans l'activité et leur processus de mise à jour dans l'usage. L'analyse des données a démontré que les instruments évoluent à travers l'activité, ce qui se traduit par leur re-conception continuée, dans un processus de genèse instrumentale. Nous avons constaté, en outre, que la marge de manœuvre accordée à ces formateurs pour faire évoluer les instruments constitue une source de satisfaction, étant donné l'espace qu'elle confère à l'inventivité, tout en étant également source d'inconfort, en raison de l'absence de validation de cette évolution par le collectif de travail.

This research aimed to increase knowledge of the activity of trainers in a specific type of training, namely the recognition and validation of prior learning. The framework of key competencies emerged as the main tool in the trainers' activity and, further more, mediated their interaction with the object, which was the recognition and validation of knowledge previously acquired by the trainees. Work activity analysis and group interviews with the trainers were used to better understand the nature of the tools underlying the activity as well as their ongoing updating process. The data analyses revealed that the tools evolved along with the activity, meaning that they were continuously redesigned through a process of tool genesis. It was also observed that the considerable leeway that these trainers had to contribute to the tools' evolution was a source of satisfaction, as each trainer was allowed room to invent but was, at the same time, a source of discomfort due to the lack of validation of the tool evolution by the work group.

Se buscó, mediante esta investigación, mejorar el conocimiento sobre la actividad de los formadores en una tipología formativa particular: el reconocimiento y validación de conocimientos adquiridos por experiencia. El documento de referencia de competencias clave emergió como el principal instrumento de la actividad de estos formadores, mediando su acción con relación al objeto, a saber, el reconocimiento y validación de los saberes adquiridos por

experiencia. A través del análisis del trabajo y de entrevistas colectivas a formadores, se buscó conocer la naturaleza de los instrumentos movilizados en la actividad y su proceso de actualización en el uso. El análisis de los datos demostró que los instrumentos evolucionan a través de la actividad, lo que resulta en su continua reconfiguración, a través de un proceso de génesis instrumental. Se constató, además, que el amplio margen de maniobra concedido a estos formadores, para que hagan evolucionar los instrumentos, es, a la vez, una fuente de satisfacción, ya que les abre un nuevo espacio para su inventiva, y causa incomodidad, porque esa evolución no es validada por el grupo de trabajo.

INDEX

Mots-clés : activité de formateur, instrument, genèses instrumentales, reconnaissance et validation des acquis

Palabras claves : actividad de formador, instrumento, génesis instrumentales, reconocimiento y validación de conocimientos adquiridos por experiencia

Keywords : activity of trainers, tools, tool genesis, recognition and validation of prior learning

AUTEURS

JOANA FERNANDES

Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto, jfernandes@porto.ucp.pt

MARTA SANTOS

Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen 4200-135 Porto, marta@fpce.up.pt