Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus

Carmen Cavaco

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1383>

DOI : 10.4000/questionsvives.1383

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 novembre 2013

Pagination : 79-93

ISBN : 978-2-912643-44-5

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Carmen Cavaco, « Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus », *Questions Vives* [En ligne], Vol.10 n°20 | 2013, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1383> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1383

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

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

Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus

Carmen Cavaco

Introduction

- 1 Ce texte a pour objectif d'analyser et de problématiser les résultats du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience chez les adultes impliqués et qui ont obtenu une certification scolaire pour cette voie. Pour matérialiser cet objectif, on va orienter l'analyse vers deux axes, à savoir – d'une part, les finalités associés à ce processus, du point de vue des politiques publiques, d'autre part, les effets chez les adultes certifiés. L'analyse centrée sur ces deux axes permet de problématiser les effets prévus et (im)prévus qui découlent du travail d'accès à l'expérience et aux acquis de l'expérience. Dans ce texte, on donne une attention spéciale aux résultats (in)attendus du processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience, réalisé près des adultes avec de bas niveaux de scolarité (scolarité inférieure à 9 ans), ainsi que, aux éléments qui influencent ces résultats.
- 2 L'analyse provient d'une recherche qualitative réalisée dans trois Centres qui réalisent la reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience, au Portugal. Les données empiriques ont été essentiellement recueillies par les documents et orientations politiques qui définissent cette politique et dans le cadre d'entretiens semi-directifs avec les professionnels de RVA (Reconnaissance et Validation des Acquis), les formateurs, les coordonnateurs de ces Centres et avec les entretiens biographiques des quatorze adultes certifiés. Nous avons complété les éléments de cette recherche avec d'autres études, faites au Portugal entre 2004 et 2013, sur le processus de reconnaissance et validation des acquis. Les éléments obtenus ont permis d'analyser la complexité, les défis et les résultats de ce processus au niveau des adultes certifiés pour cette voie. Dans l'introduction, on

essaie d'expliciter quelques présupposés qui ont orienté notre regard sur les données empiriques de cette recherche.

- 3 Nous partons du présupposé que les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience sont très complexes, ce qui a des implications dans leur organisation, fonctionnement et résultats. Les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience sont multidimensionnelles (Aubret & Meyer, 1994). On peut identifier trois dimensions – la dimension sociale avec les enjeux politiques et financiers ; la dimension technique avec les enjeux pédagogiques et la dimension personnelle avec les enjeux posés par les adultes dans ce processus. À cause de la complexité inhérente au processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience, les résultats de ces pratiques dépendent d'un ensemble de facteurs, qui s'influencent mutuellement : facteurs politiques (finalités et orientations associées au processus, organisation et fonctionnement des offres d'éducation et formation d'adultes) ; facteurs sociaux (crédibilité du processus et valorisation du certificat obtenu), facteurs inhérents à la dynamique du marché de l'emploi (possibilités d'insertion, mobilité et progression professionnelle) ; facteurs personnels (motivation, implication et attentes de l'adulte) et facteurs concernant l'organisation et le fonctionnement du processus (phases, temporalité, méthodologies, outils). Le dernier facteur relatif à l'organisation et au fonctionnement du processus, notamment, la méthodologie, est de notre avis le noyau explicatif des résultats (in)attendues.
- 4 Les politiques de reconnaissance des acquis ont contribué à l'émergence de nouvelles pratiques sociales qui impliquent un changement dans le statut social des savoirs, ce qui a des répercussions à court, moyen et long terme dans plusieurs domaines sociaux. Il s'agit donc « d'une évolution du rapport social au savoir, qui touche la définition du savoir et ses usages sociaux » (Jobert, 2005, p. 10), ce qui se répercute directement dans plusieurs domaines et suscite « de manière tout à fait indissociable, à la fois des questions sociales, politiques, de fonctionnement de société et des questions de nature épistémologique » (Jobert, 2005, p. 10). Les politiques et pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience reposent, d'une part, sur des présupposés qui exigent une évolution de la relation sociale avec le savoir expérientiel et, d'autre part, sur des méthodologies innovatrices, ce qui contribue à ce qu'elles puissent donner lieu à des ruptures et déclencher une « révolution » (Berger, 1991 ; Jobert, 2005) ou une « onde de choc » (Merle, 2005) ayant des répercussions dans plusieurs domaines. Or la dimension de ces implications est encore inconnue, c'est « un enjeu dont nous ne savons pas exactement ce qu'il va provoquer socialement » (Merle, 2005, p. 61) et au niveau des adultes concernés, individuellement, ce dernier élément nous importe énormément dans cette analyse.
- 5 Nous partons aussi du présupposé qu'il y a un paradoxe en ce qui concerne les finalités associées à les politiques publiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience et les résultats qui dérivent de ses pratiques. D'un côté, les résultats prévus et très attachés au processus pour ces politiques publiques – l'insertion, la mobilité et la progression professionnelle des adultes – ne sont pas matérialisés ; d'autre côté, il y a des résultats qui ne sont pas prévues, au début, pour ces politiques, mais qui sont très importants pour les adultes concernés dans le processus. Dans ce texte, on essaye de problématiser autour du paradoxe précédemment présenté. Ces politiques ont été basées sur l'idée que l'augmentation de la qualification scolaire permet l'insertion, la promotion et la mobilité professionnelle, mais on savait, avec les recherches, qu'il n'y a pas de relation directe et linéaire entre la formation et le monde du travail (Tanguy, 1986).

- 6 Pour analyser et problématiser les résultats (in)attendus du processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au niveau des adultes certifiés par cette voie, nous organisons le texte en trois points – le premier, sur les finalités et résultats prévus par les politiques publiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, le second, sur quelques éléments théoriques concernant les potentialités formatives de la réflexion sur le vécu et l'accès aux acquis de l'expérience, le troisième, sur l'analyse et problématisation des résultats prévus dans l'orientation des politiques publiques, qui soutient la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, et les résultats de ce processus auprès des adultes concernés.

1. Orientations des politiques publiques - finalités et résultats attendus

- 7 Le processus de reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience réalisé au Portugal est cadré par dans une orientation politique de l'Union Européenne, qui a la finalité de qualifier les ressources humaines, du point de vue scolaire et professionnelle. Cette orientation politique est fondée sur la perspective de « l'apprentissage tout au long de la vie » (Commission des Communautés Européennes, 1995 ; 2000). La perspective de « l'apprentissage tout au long de la vie » est solidement inspirée de la théorie du Capital Humain, en partant du présupposé que l'investissement dans l'éducation et dans la formation a des impacts directs et linéaires dans le développement économique, avec des effets positifs dans la compétitivité et dans l'insertion professionnelle, ce qui fonctionne comme une des « rhétoriques plus persistantes de ces dernières années » (Nóvoa & Rodrigues, 2005) dans l'Europe. Ce type d'argumentation c'est évident dans l'affirmation « les politiques de formation et d'apprentissage, éléments fondamentaux pour l'amélioration de l'emploi et de la compétitivité, doivent être renforcées » (Commission des Communautés Européennes, 1995).
- 8 L'analyse du discours présente dans le Livre Blanc sur l'éducation et la formation (Commission des Communautés Européennes, 1995) et dans le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission des Communautés Européennes, 2000), permet de dire que l'Agence Européenne est fortement marquée par une vision très réductrice et instrumentalisée de l'éducation, de la formation et de la personne. Les personnes sont perçues comme de ressources humaines pour travailler et gérer richesse dans le système productif et économique. L'éducation et la formation sont un droit mais aussi un devoir de chacun, la responsabilité individuelle est largement évoquée dans le discours (Dubar, 1996 ; Canário, 1999 ; Cavaco, 2009). On peut observer cette logique dans les affirmations suivantes : « l'éducation et la formation tout au long de la vie concernent l'avenir de tout un chacun, et ce d'une manière unique et propre à chaque individu » et « les individus doivent avoir la volonté et les moyens de prendre en mains leur destin » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 3 et 8).
- 9 L'analyse des documents sur les orientations politiques permet d'affirmer que la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'Europe est soutenue par l'idée de la responsabilisation individuelle, en demandant à chaque personne la construction des parcours de vie riche en apprentissages. Avec l'accent mis sur une logique de gestion de ressources humaines, ces politiques publiques de reconnaissance et

validation des acquis se fondent dans « l'individualisation des parcours de vie et au même temps dans la responsabilité de chacun pour construire des biographies significatives » (Finger & Asún, 2003, 118). Ces politiques sont au service de la logique du développement du « marché d'apprentissage » (Jarvis, 2000). Elles encouragent l'augmentation dans la demande des diplômes et dans l'accès à toutes les pratiques organisées vers une logique d'offre, la seule prévue dans ce document. Ces éléments peuvent être soulignés à travers les affirmations : « le rôle et l'engagement des différents acteurs du marché de l'éducation et de la formation » et « avec l'avènement d'un marché de l'éducation et de la formation, il est nécessaire de recueillir des informations sur les fournisseurs et les aspects économiques de l'enseignement/la formation, sur les coûts et sur la disponibilité de l'offre » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 36).

- 10 La reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans le Livre Blanc sur l'Éducation et la Formation est associée à la résolution des problèmes de chômage entre les jeunes et les adultes peu qualifiés au niveau professionnel, comme on peut le percevoir dans l'affirmation « le but est de permettre, par exemple, à une personne dépourvue de diplôme de se présenter devant un employeur en justifiant d'une compétence accréditée » (Commission des Communautés Européennes, 1995, p. 24). L'influence de l'Agence Européenne pour l'éducation et la formation orienté vers la perspective de l'Apprentissage Toute au Long de la Vie est évidente, au Portugal, dans le discours politique qui soutient les orientations sur la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. L'analyse du discours de la législation qui soutient ces mesures met cela en évidence : « l'utilité de ce service, mis en place pour entités publiques et privés, est associé, notamment, à la stratégie européenne pour l'emploi et dans le plan national d'emploi » (Anefa, 2001, p. 23). Le cadre législatif met en évidence l'importance des services orientés vers une logique « d'employabilité, créativité et adaptabilité » (Anefa, 2001, p. 9).
- 11 En 2005, avec la création du Programme Nouvelles Opportunités cela est devenu encore plus manifeste, l'association de la reconnaissance et la validation des acquis avec l'augmentation de la scolarité de la population portugaise et, en même temps, avec l'employabilité, l'insertion et la mobilité professionnelle (XVII Governo Constitucional, 2005, pp. 6-8). Ce Programme voulait obtenir comme résultats l'augmentation de la certification scolaire d'un million d'adultes au Portugal, jusqu'à 2010 – 650.000 dans le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience – avec des effets bénéfiques pour la compétitivité de l'économie Portugaise, pour l'insertion et la mobilité professionnelle des adultes. Ce programme est considéré comme un outil pour le Plan National d'Emploi et le Plan Technologique (XVII Governo Constitucional, 2005).
- 12 Le processus de reconnaissance et validation des acquis né dans les années 50, aux États-Unis et dans les ans 60, au Québec, avec des objectifs de développement personnel, de justice sociale et d'émancipation est actuellement orienté vers des finalités instrumentales, au service de la compétitivité et du marché de travail, ce qui constitue un paradoxe. Ce paradoxe dans les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience est évident parce que : « d'une part, les méthodes proposées se présentent sous un versant 'innovateur', s'inspirent de la tradition de critique au modèle scolaire ; d'autre part, les finalités poursuivies subordonnent fonctionnellement ces méthodes à la production d'individus plus compétitifs, plus productifs et plus consommateurs » (Canário, 2006, p.33). À la fin des années 1990, les politiques et pratiques de reconnaissance des acquis expérientiels sont apparues à la suite d'une série de

changements sociaux, économiques, scientifiques et du monde du travail et elles sont marquées par une dualité de perspectives qui s'inspirent de « différentes conceptions de l'homme » (Berger, 1991, p. 241).

- 13 Ce paradoxe visible dans les politiques et dans les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, provoque aussi un paradoxe au niveau des résultats. D'un côté, les résultats prévus et très attachés au processus – l'insertion, la mobilité et la progression professionnelle des adultes – ne sont pas matérialisés ; d'un autre côté, il y a des résultats qui ne sont pas prévus, au début, par ces politiques, mais qui sont très importants pour les adultes concernés par le processus. Ces derniers résultats sont diversifiés et soulignent toujours le caractère formatif du processus. Au niveau politique, le but le plus important est d'augmenter la qualification scolaire de la population portugaise, ce qui est évident dans la définition des chiffres au niveau national et dans chaque centre responsable pour ce processus, mais les méthodologies et les outils sont orientés vers une perspective de valorisation de la personne, ce qui pose des tensions et dilemmes, surtout pour les équipes responsables de ce processus.
- 14 Cette tension est identifiée pour les équipes responsables, comme on peut le voir « le Centre a des objectifs à atteindre, mais nous on travaille avec des personnes, on a une démarche de travail humaniste [...], je ne peux pas penser que je dois certifier 300 adultes à la fin de l'année, pour moi ce n'est pas possible ! On travaille avec des personnes, c'est la question de l'imposition d'un chiffre qui ne me semble pas juste, ça n'est pas adapté au type de travail que nous faisons, qui doit prendre en compte les personnes. [...] Je veux être tranquille professionnellement et je veux aussi être tranquille éthiquement » (Accompagnateur RVAE). À notre avis, la perspective adoptée par les équipes des Centres responsables pour ce processus a des implications sur les résultats du processus pour les adultes. Les équipes ont un espace d'autonomie qui leur permettent d'orienter le processus vers une logique plus administrative, de vérifier les preuves et certifier les adultes, ou vers une logique de formation, mettant à profit le potentiel formatif des méthodologies et outils de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience.
- 15 Les politiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience on donné une visibilité sociale à des pratiques qui sont caractérisés par une grande complexité. Ces politiques et pratiques sont essentiellement fondées sur deux idées clés : d'une part, elles partent du principe que l'apprentissage se fait par l'expérience ; d'autre part elles considèrent qu'il est fondamental de permettre la visibilité sociale de ces acquis. Ces deux idées apparemment simples ont une série d'implications sur l'organisation et le fonctionnement des dispositifs de reconnaissance des acquis, ce qui contribue largement à la complexité inhérente à ces pratiques. Pour Pineau (1997), ces « deux idées simples de la reconnaissance des acquis posent donc des problèmes complexes » (p. 12). Cette opinion est partagée par Guy Jobert (2005, p. 12) lorsqu'il affirme que « à partir du moment où l'on adopte ces principes qui semblent raisonnables, les difficultés commencent et sont considérables, autant au niveau social qu'au niveau épistémologique de ces nouvelles régulations ». Les présupposés des dispositifs de reconnaissance des acquis ont de profondes implications sur l'organisation du dispositif, sur les méthodologies, sur les instruments et sur les fonctions et attitudes des acteurs impliqués. Les obstacles, difficultés et doutes inhérents aux pratiques de reconnaissance des acquis et auxquels sont quotidiennement confrontés les différents acteurs résultent dans une large mesure de notre ignorance sur les processus de formation expérientiel et de la « pierre d'achoppement épistémologique du savoir sur le savoir ou du peu de savoir sur

notre savoir » (Pineau, 1997, p. 12). Ces politiques et pratiques ont provoqué une « révolution » (Jobert, 2005, p. 9) une « onde de choc » (Merle, 2005, p. 61), mais nous ne savons pas encore exactement, leurs conséquences. Dans ce texte, nous allons essayer de préciser les motifs qui ont permis de transformer un processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, très orienté vers la certification, du point de vue des politiques, en un processus de formation pour les adultes.

2. Potentialités formatives de la réflexion sur le vécu

- 16 Le noyau du processus de reconnaissance et validation des acquis est l'accès aux acquis de l'expérience. Le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience a pour objectif de « rendre visibles » (Liétard, 1999, p. 469) les savoirs et capacités que possèdent les adultes peu scolarisés mais que, dans la plupart des cas, ils méconnaissent, ignorent ou dévalorisent ; ceci implique un travail complexe et rigoureux de réflexion et d'explicitation à partir de l'expérience de vie. Dans la RVA, l'adulte ne se limite pas à décrire son parcours de vie, c'est nécessaire d'identifier son parcours, sélectionner l'information, expliciter les apprentissages, les savoirs et les capacités acquis et faire la comparaison avec les référentiels que soutient le processus. La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience est un processus qui vise à identifier et formaliser socialement les savoirs et capacités qui découlent de l'action, autrement dit, elle porte « sur l'explicitation des conditions de production de ce savoir et sur le processus qui permet d'en prendre conscience et de le formaliser à des fins de validation sociale » (Delory-Momberger, 2003, p. 69) et académique.
- 17 La spécificité du processus de reconnaissance et validation dépend de l'objet d'analyse – les acquis de l'expérience. L'accès aux acquis de l'expérience exige l'utilisation de méthodologies et instruments qui permettent de respecter les singularités de ce type d'acquis. À notre avis, c'est le travail fait pour chaque adulte pour accéder à son expérience et aux acquis de l'expérience, avec l'accompagnement des éducateurs d'adultes, qui permet d'expliquer les effets formateurs (in)attendus dans la reconnaissance et validation des acquis expérientielles. Ce travail d'accès à l'expérience et aux acquis de l'expérience repose sur des méthodologies et outils qui sont basés sur la réflexion, l'explicitation, l'analyse du vécu et des apprentissages, ce qui a un potentiel formateur (Pineau, 1999 ; Dominicé, 2002 ; Josso, 2002).
- 18 La méthodologie utilisée pendant la phase de reconnaissance dans les centres étudiés est basée sur une approche expérientielle, où le récit de l'adulte est orienté vers l'identification et la réflexion sur des expériences de vie grâce auxquelles se sont développés des savoirs et capacités susceptibles d'être comparés avec le référentiel de compétences-clés. Autrement dit, « la narration expérientielle sert de base à un inventaire des capacités » (Josso, 2002, p. 21) et savoirs ceux-ci étant ultérieurement confrontés au référentiel des compétences-clés. L'approche expérientielle encourage la réflexion de l'adulte et permet l'élaboration du portfolio. Élaborer le portfolio, à partir de l'approche expérientielle, dans le processus de reconnaissance et validation, exige un travail assez complexe de remémoration, de sélection de l'information et d'élaboration de l'expérience. Les outils pour élaborer le portfolio font appel à la description d'expériences, de moments, de phases, d'événements et de tâches, en permettant la verbalisation et l'écriture de séquences de l'action, ce qui est fondamental pour induire

les savoirs et capacités mis en pratique dans la réalisation des tâches et l'exécution des fonctions.

- 19 La reconnaissance ne se limite pas à un travail de description de l'expérience de vie, elle suppose une remémoration, une sélection et une analyse d'informations. Elle implique surtout un processus rigoureux de réflexivité et de distanciation par rapport au vécu, ce qui permet un vrai travail d'élaboration de l'expérience. La reconnaissance c'est le processus qui permet l'accès aux acquis de l'expérience, c'est en même temps un travail à caractère cognitif et émotif, réalisé sur soi. Il implique une prise de conscience dans la mesure où la plupart des expériences de vie se situent au niveau du non conscient. Il s'agit de capter des informations non conscientes, des éléments que l'adulte ne connaît pas sur lui-même. L'explicitation du vécu et des acquis de l'expérience c'est un travail difficile pour les adultes concernés, ce qui exige, la présence et un travail de soutien de la part de l'accompagnateur.
- 20 La reconnaissance est un « regard que l'on a sur soi-même et sur ses expériences (reconnaissance personnelle) et qui est porté par l'autre, et l'on cherche à ce qu'il soit positif (reconnaissance sociale, reconnaissance institutionnelle, reconnaissance professionnelle) » (Aubret & Gilbert, 2003, p. 209). Dans ce sens, on peut considérer que la reconnaissance des acquis a une double dimension : un aspect personnel ou d'auto-reconnaissance – « par soi » – et un aspect institutionnel et social ou d'hétéro-reconnaissance – « par l'autre ». L'aspect personnel de la reconnaissance repose sur un travail personnel d'élaboration d'un savoir sur les savoirs, c'est-à-dire un travail métacognitif. L'aspect social est relatif aux appréciations réalisées par les autres, dans ce cas par l'équipe du Centre responsable de la reconnaissance et validation. La RVAE se caractérise par une relation dialectique entre la dimension personnelle et sociale, dans la mesure où il est nécessaire de « se reconnaître pour se faire reconnaître » (Aubret & Meyer, 1994), mais en même temps, il est fondamental d'être reconnu pour se reconnaître.
- 21 Le travail de réflexion sur le parcours de vie donne lieu à un processus d'auto-reconnaissance et à l'appropriation du vécu. Comment a dit Carl Rogers (1970), « la seule chose qui donne lieu à des apprentissages significatives, qui permet le changement des comportements, c'est le résultat d'une découverte faite pour soi-même » (p. 249). On pourrait dire que la réflexion sur le vécu, produite pendant la reconnaissance des acquis, c'est l'élément central pour comprendre le potentiel formatif inhérent à ce processus parce-que l'adulte fait des découvertes sur lui-même, pour soi-même. Dans ce cas, l'adulte construit le savoir sur lui-même, à partir du travail d'élaboration de l'expérience. La réflexion et l'écriture sur sa vie et ses acquis de l'expérience « ouvrant la voie à des nouvelles formes d'expression de soi » (Dominicé, 2002, p. 243).
- 22 En tenant en compte de la théorie tripolaire de Gaston Pineau (1988), la formation est un processus composite, qui résulte de l'influence des autres (heteroformation), de l'influence des contextes (ecoformation) et de l'appropriation du vécu par la personne (autoformation). Dans ce sens, il n'y a pas de formation sans autoformation, parce-que c'est l'appropriation individuelle du vécu qui donne lieu à des apprentissages significatifs, qui peuvent changer nos schèmes de pensée et d'action. Quand l'adulte est invité, dans la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, à réfléchir sur sa vie, ses savoirs et capacités il met en place un important processus d'autoformation, parce qu'il a l'opportunité de réfléchir de façon structurée à son vécu.

- 23 L'importance de l'appropriation du vécu est aussi soulignée pour Josso (2002). Généralement, l'appropriation du vécu provient d'un processus de réflexion très rapide et souvent inconscient, parce-que on n'arrête pas de vivre pour penser le vécu. La spécificité du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience et des méthodologies utilisées permet à chaque adulte de faire de sa vie un sujet de pensée, sur laquelle il est invité à réfléchir de façon consciente, pendant quelque temps, et à écrire. Il est invité à penser sur sa vie, à identifier les savoirs et capacités acquis pendant son parcours et à écrire, ce qui lui permet de comprendre l'importance des autres et des contextes dans sa formation, mais aussi, comprendre que sa formation était le résultat d'un mécanisme d'appropriation individuelle. L'adulte identifie son rôle en tant que sujet de sa formation, les savoirs et capacités acquis au long de sa vie et leur valeur sociale. Au Portugal, la reconnaissance et validation appuyées par le récit oral et écrit de l'adulte, donnent lieu à un retour réflexif sur le vécu, l'explicitation du vécu et des acquis de l'expérience, ce qui permet de comprendre comment un processus orienté, au niveau politique, seulement pour l'augmentation de la certification scolaire, a été reconnu comme formatif par les adultes concernés.

3. Résultats (in)attendus

- 24 Les politiques et les pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience ont été orientées par une « revalorisation épistémologique de l'expérience » (Canário, 1999 ; Dominicé, 2002), ce qui a donné lieu à une rupture dans la forme d'accès au diplôme, capable de produire des effets dans plusieurs domaines. Dans cette recherche, nous avons analysé quelques-uns de ces domaines, mais par économie de texte, ici nous analysons seulement les résultats concernant directement les adultes. D'abord, il nous semble important de préciser pourquoi on parle des résultats (in)attendus. Les orientations politiques qui soutiennent le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience au Portugal, ont mis l'attention sur l'impact de ces pratiques dans l'insertion et la mobilité professionnelle des adultes peu scolarisés. Au niveau des orientations politiques, l'importance de ces pratiques était seulement légitimée avec un discours qui a mis en relief la relation directe et linéaire entre l'augmentation des niveaux de scolarité et leur impact positif dans l'insertion et la mobilité professionnelle des adultes, avec des conséquences bénéfiques dans la compétitivité de l'économie du pays. Du point de vue scientifique, on savait déjà qu'il n'est pas possible d'établir cette relation directe et linéaire (Boudon, 1973 ; Tanguy, 1986 ; Canário, 1999). Les études d'évaluation nationale du processus de reconnaissance et validation des acquis ont permis de confirmer des effets très limités à ce niveau. Simultanément, il y avait des résultats très importants à divers niveaux qui n'ont pas été prévus, au début, par ces politiques, surtout les résultats dans la vie des adultes, ce que l'on essaie d'analyser.
- 25 Les données empiriques recueillies grâce aux entretiens biographiques de quatorze adultes certifiés dans ce processus ont mis en évidence que l'augmentation de la qualification scolaire n'avait pas des résultats au niveau professionnel. Ces adultes sont restés dans la même situation professionnelle, les personnes en situation de chômage sont restées au chômage et les adultes qui travaillent ont continué à travailler dans les mêmes conditions et dans le même poste de travail. Un seul adulte a changé sa situation professionnelle, avec le passage à une catégorie professionnelle supérieure. En travaillant dans une activité publique, il n'a pas changé de fonction mais l'augmentation de la

qualification scolaire lui a permis d'évoluer dans sa catégorie professionnelle, avec une augmentation de salaire. Les résultats des études d'évaluation nationale ont permis de confirmer cette situation. Des 392 adultes certifiés, 66 % ont dit que l'entreprise n'a pas reconnu leur augmentation de qualification scolaire (Carneiro, 2009, p. 52). Dans cette recherche, les équipes de trois Centres qui ont participé, sont unanimes pour dire que les entreprises et les autres organisations (même du secteur publique) ne veulent pas investir dans une démarche collective de reconnaissance et validation des travailleurs, parce qu'elles n'ont pas la volonté de changer leur situation professionnelle avec l'augmentation de leur qualification scolaire. Même si cette démarche collective était souvent encouragée par le gouvernement Portugais, les adultes adhèrent d'eux-mêmes, au niveau individuel mais ne sont pas stimulés par leur employeur. Malgré le caractère presque négligeable des résultats du processus de reconnaissance et validation au niveau professionnel, pour les adultes, à court terme, il y a d'autres résultats qui découlent du processus et sont reconnus pour les adultes concernés comme très importants dans leur vie. On essaye d'analyser ces résultats, leur importance pour les adultes et les facteurs qui sont responsables pour leur émergence.

- 26 Les données empiriques recueillis dans cette recherche mettent en évidence la dimension formative du processus de reconnaissance et validation des acquis pour les adultes, résultats qui n'était pas prévus, au début, dans les orientations politiques. Cette dimension formative est reconnue par les adultes comme très importante dans leur vie. Plus que le certificat obtenu, ils parlent de l'importance du travail qu'ils ont été invités à faire, pour les équipes, pour accéder à leur expérience et leur acquis de l'expérience. L'accès à l'expérience et aux acquis de l'expérience est toujours un processus complexe et difficile pour tous les acteurs impliqués (Pineau, 1997 ; Dominicé, 2002 ; Jobert, 2005 ; Cavaco, 2009). Dans le cas des adultes peu scolarisés cet accès comporte des difficultés accrues car ce sont des personnes qui intériorisent, tout au long de leur vie, les stigmates sociaux associés à une scolarité réduite et à la dévalorisation ou au peu de reconnaissance des professions qu'ils ont exercées. Parmi les adultes peu scolarisés, ils sont nombreux à sous-estimer leurs capacités et connaissances, comme le confirme le discours de plusieurs adultes interrogés : « Je pense toujours que je suis moins bien que tous les autres » ; « Pour moi, cela n'avait pas beaucoup de valeur, c'était mon passé, ça ne me disait rien ». Dans la plupart des cas, les savoirs qu'ils possèdent résultent uniquement d'apprentissages expérientiels, ce qui a contribué à ce qu'ils considèrent que tout le monde peut acquérir des savoirs identiques.
- 27 Pour Sansregret (1988), « une certaine partie de l'expérience a ainsi pris de la valeur, une valeur plus ou moins positive pour l'individu, et cette valeur influence le comportement de chacun dans l'élaboration de son expérience » (p.23). Dans le processus d'élaboration de l'expérience, les adultes passent sous silence ce qui leur semble sans valeur et privilégient ce qui semble avoir beaucoup de valeur. Les adultes peu scolarisés tendent à « passer sous silence » de nombreuses périodes et de nombreux événements de leur vie, car ils ne parviennent pas à leur attribuer leur juste valeur. L'attribution de valeur aux acquis expérientiels est intimement liée à l'interprétation que l'individu fait de son vécu, mais aussi à la valeur qu'il pense que les autres lui attribuent. Comme nous disait Mezirow (2001, p. 16), « le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaine ». Lorsque l'adulte dévalorise son expérience, il n'est pas en mesure de « se reconnaître pour se faire reconnaître ». Il est alors nécessaire de miser, dans un premier moment, sur le processus

inverse : « être reconnu pour se reconnaître », stratégie qui est adoptée par les accompagnateurs : « Lorsque ce sont des individus qui se dévalorisent beaucoup et qui n'attribuent pas la moindre importance aux compétences qu'ils ont, je les confronte aux compétences du référentiel, pour augmenter un peu leur auto-estime et les motiver un peu plus au processus et pour les convaincre qu'ils ont des capacités pour poursuivre le processus ». Mais ce cheminement est lent et difficile pour l'adulte. Alors, peu à peu, il reconstruit une autre image de soi. L'hétéro-reconnaissance faite par les accompagnateurs à travers la comparaison entre les compétences de l'adulte et celles du référentiel permet une prise de conscience fondamentale pour l'autoreconnaissance.

- 28 La relation dialectique entre l'hétéro-reconnaissance et l'autoreconnaissance permet une influence réciproque, quand ces expériences et acquis de l'expérience sont valorisés par les accompagnateurs, l'adulte reformule la représentation et la valeur de leur expérience et de leurs acquis. Comme nous disait Mezirow (2001) « tout le sens est une interprétation, les informations, les idées et les contextes changent et nos interprétations de la réalité sont toujours susceptibles d'être révisées ou remplacées » (p.16). Ceci est notoire dans les commentaires suivants des adultes engagés dans le processus : « je suis venu ici pour apprendre ce que je savais déjà » ; « j'ai peut-être découvert des choses en moi auxquelles je n'accordais aucune valeur, [là, je me suis aperçu] que tout le monde ne possède pas ces savoirs et que tout le monde ne sait pas faire ce que je sais » ; « je n'avais jamais pensé que j'utilisais ces quatre domaines-clés [du référentiel] dans ma vie, au quotidien », « je me suis aperçu que j'avais appris des choses au quotidien ». Dans une évaluation nationale, parmi 1290 adultes qui ont répondu à l'enquête, 47 % ont considéré cette dimension de l'autoreconnaissance comme très importante et 43 % comme importante (Fernandes & Trindade, 2004, p. 32). L'accès à l'expérience et aux acquis de l'expérience dans le processus de reconnaissance et validation permet – à cause des méthodologies, des outils et du travail des accompagnateurs – une réinterprétation du vécu et des apprentissages pour les adultes, cette fois avec une vision plus positive et valorisante. Les résultats positifs de ce processus sur l'image de soi sont souvent identifiés par les équipes et les adultes certifiés. Le discours d'un adulte contacté révèle l'importance de l'autoreconnaissance dans les dimensions identitaires, comme c'est le cas de l'image et de la confiance en soi : « je crois que j'ai beaucoup appris, il y a des choses que je savais déjà mais qui étaient endormies, ça m'a surtout donné confiance en moi-même ». Dans l'étude nationale (Fernandes & Trindade, 2004, p. 32), parmi les 1290 adultes certifiés dans le processus qui ont répondu à l'enquête, 53 % considèrent comme très important l'impact du processus dans l'image de soi, et 39 % comme important.
- 29 Ce processus de (ré) élaboration de l'expérience exigé dans l'explicitation des acquis de l'expérience permet aux adultes, d'entreprendre un rigoureux travail de réflexivité pour comprendre les moments-clés d'apprentissage, les modes de production de savoirs, la spécificité de leur parcours et acquis, et de (re)interpréter la valeur de ces acquis de l'expérience. Ces dimensions sont interdépendantes d'un processus d'hétéro-reconnaissance et autoreconnaissance ce qui a des répercussions dans le (re)appropriation du vécu et donne place à un important processus d'autoformation, comment le soulignent les adultes. Le processus a des effets dans la dimension existentielle des adultes, ce qui est un résultat composite, avec des répercussions possibles dans toutes les dimensions de vie des adultes, souvent difficiles à définir et à regarder à court terme. Les résultats dans la dimension existentielle sont évidents dans l'affirmation d'un adulte certifié « ça paraît que je suis né autre fois, maintenant, je suis

autre personne ! ». A notre avis, ces résultats proviennent, surtout, du travail fait avec chaque adulte pour accéder à leur expérience, à travers des méthodologies d'inspiration biographique et du travail des accompagnateurs. Le pouvoir transformateur de l'histoire de vie est fort, « le pouvoir-savoir que se donne celui qui, en formant l'histoire de sa vie, se forme lui-même, doit lui permettre d'agir sur lui-même et sur les structures sociohistoriques dans lesquelles il évolue, en lui donnant les moyens » (Delory-Momberger, 2000, pp. 243-244) pour repenser ses projets de vie.

- 30 Pendant ce processus, l'adulte est invité à élaborer un portfolio, avec son récit de vie de façon à accéder à son expérience. À cause du travail de réflexion et d'écriture, les adultes parlent de l'augmentation des compétences de lecture, d'écriture et d'interprétation d'informations, comme on peut le voir dans ces quelques mots : « j'ai commencé à lire la presse après le début du processus, c'était là que j'ai créé cette habitude de lire, avant je n'osais pas, parce-que j'avais des problèmes pour comprendre » ; « aujourd'hui j'ai plus de capacités dans l'écriture, je ne parais plus être la même personne... Maintenant, je suis plus attentive à quelques choses, maintenant j'aime lire la presse pour être informée ». L'élaboration du récit biographique pour le portfolio « peut être pour son auteur l'occasion de découvrir un mode d'écriture » (Dominicé, 2002, p. 179) et de perfectionner ses capacités dans ce domaine. Dans ce sens, la production écrite est considérée par Dominicé (2002) comme « un moment essentiel de la dimension formatrice » (p.179) du travail biographique, ce qui est posé en évidence pour les adultes interviewés. Le développement des compétences de lecture et écriture, donne lieu, pour ces adultes, à de meilleures conditions pour soutenir et accompagner leurs enfants dans l'école. L'effet positif du processus sur la vie familiale et surtout sur le parcours scolaire des enfants était appuyée dans une étude faite au niveau national (Salgado et al., 2011).
- 31 Les nouvelles technologies sont un domaine du référentiel des compétences-clés du processus de reconnaissance et validation des acquis, au Portugal. Les adultes parlent aussi d'acquisition des capacités pour travailler avec les nouvelles technologies, normalement, au début, ils n'ont aucune connaissance dans ce domaine, ce qui exige un processus d'apprentissage. Ce processus est développé avec l'accompagnement des formateurs et, quelques fois, avec l'aide d'autres adultes qui ont suivi le processus et ont plus de connaissances dans le domaine des nouvelles technologies. Dans ces sessions les adultes ont l'opportunité de parler, discuter et travailler avec d'autres adultes. La dynamique générée par ces situations peut être riche pour toutes les personnes concernées, parce-qu'il y a la convivialité, la solidarité, et le partage des savoirs.
- 32 De cette façon, la reconnaissance et la validation des acquis est un processus de formation des adultes. Pour nous, la reconnaissance et la validation des acquis est un processus de formation qui a comme noyau la dimension « se former », laquelle est l'essence de la formation, « former c'est toujours se former » (Nóvoa & Rodrigues, 2005, p. 9) Comment l'a préconisé Paulo Freire (1972), l'éducation pour permettre l'évolution individuelle et sociale ne se centre pas sur la « lecture des mots » mais encourage « la lecture du monde ». Dans la reconnaissance et la validation des acquis l'adulte est incité à penser son processus de formation, ce qui lui permet faire une lecture de lui-même et du monde. Cette lecture a un grand potentiel de développement personnel, qui peut avoir des répercussions dans l'entourage de l'adulte.

Conclusion

- 33 L'analyse a mis en évidence le paradoxe entre les finalités associées, au niveau politique, dans le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience et les résultats reconnus pour les adultes certifiés et les équipes responsables de ce processus. En même temps, nous avons essayé d'identifier les origines de ces résultats. Les pratiques de reconnaissance et validation des acquis étudiées sont soutenues par des politiques publiques qui ont comme principale finalité l'augmentation du niveau de certification scolaire de la population Portugaise. Les documents politiques, très attachés aux directives de l'Union Européenne, parlent surtout de résultats quantitatifs en ce qui concerne la qualification scolaire de la population Portugaise. Ces documents négligent le caractère formateur du processus.
- 34 Ces politiques donnent une grande valeur sociale à ces pratiques en tant que mécanismes de gestion de ressources humaines, en liaison avec les politiques d'emploi et d'insertion sociale. Avec les études d'évaluations faites au Portugal sur ces pratiques, on peut dire que les résultats à ce niveau sont très peu visibles. Dans la plus grande partie des cas, la certification scolaire obtenue pour l'adulte ne permet ni la progression, ni la mobilité, ni l'insertion professionnelle. Ces résultats viennent contredire le principal argument utilisé par ces politiques, en tout cas, nous savions déjà qu'il n'est pas possible d'établir une « relation directe et linéaire entre le monde de la formation et le monde du travail » (Canário, 1999, p. 39). Le monde du travail dépend surtout des dynamiques économiques et de l'entreprise. De l'autre côté, les potentialités formatives du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience sont très peu prises en compte par les organismes responsables de ces politiques. Malgré cette situation, on peut dire que, pour les adultes certifiés, le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience a eu des effets formateurs. Le processus de formation « ne se donne pas facilement à connaître » (Dominicé, 2002, p. 30), ce qui justifie l'appréciation des adultes concernés. La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience étaient pensées dans les orientations politiques comme un processus de certification scolaire mais était converti dans un processus de formation, reconnu comme tel pour les adultes.
- 35 Les potentialités formatives découlent d'une série de facteurs dérivés de l'organisation et du fonctionnement du processus, qui s'influencent mutuellement, en particulier : la nature réflexive du processus, autour de l'histoire de vie de l'adulte, l'interprétation et appropriation du vécu, la méthodologie et les outils utilisés, la nature et l'orientation de l'accompagnement réalisé par les professionnels des Centres, le recours à l'expression orale et écrite, et les synergies qui se créent dans les sessions de reconnaissance en petits groupes. Le processus de formation suppose « notamment des expériences personnelles, des interactions sociales ainsi que l'acquisition de connaissances nouvelles » (Dominicé, 2002, p. 30). Tous ces éléments sont présents dans la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et permettent de comprendre la dimension formative du processus.
- 36 L'approche biographique mise en place dans ce processus avec le récit de vie permet l'appropriation du vécu pour l'adulte, ce qui fait place à un processus d'autoreconnaissance et d'autoformation, avec des conséquences directes dans leur dimension identitaire et existentiel. Comme le disait Gaston Pineau (1996), l'histoire de vie c'est un « art formateur de l'existence ». Les adultes contactés dans cette recherche

posent en évidence dans leur discours que l'accès à l'expérience et aux acquis de l'expérience, à travers l'histoire de vie, a eu des effets formateurs très importants pour eux. L'appropriation du parcours de vie, dans toutes ces dimensions, et des acquis de l'expérience permet de comprendre leur spécificité comme personne, la spécificité et l'importance de ces savoirs et capacités, leur valeur sociale et académique.

- 37 Ces apprentissages significatifs ou pénétrants, comme disait Rogers (1970) « ne se limitent pas à l'augmentation de connaissances, mais influençaient toutes les parcelles de l'existence de l'adulte » (p.253). On peut dire que ce type d'effet peut déclencher d'autres résultats très importants dans toutes les dimensions de la vie de chaque adulte. Les adultes et les équipes parlent souvent de l'importance du processus dans l'augmentation de l'estime de soi.
- 38 Les adultes reconnaissant aussi des résultats du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'augmentation des compétences de lecture, écriture, interprétation de l'information et l'acquisition des capacités pour travailler avec les nouvelles technologies, spécialement, avec l'ordinateur. L'accès à l'expérience à travers la réflexivité sur le vécu, l'élaboration du discours oral et écrit et l'argumentation sont des dynamiques complexes, exigeantes et difficiles à faire pour les adultes, mais qui sont formatives.
- 39 Penser et écrire sur le parcours de vie et les acquis expérientiels c'est plus que faire un retour sur le passé, c'est surtout « penser le futur » (Nóvoa & Rodrigues, 2005, p. 8). Dans ce processus l'adulte devient conscient de lui, de ses capacités, connaissances, limites et ressources, ce qui lui permet de penser son « itinéraire de vie, ses enjeux et ses objectifs à partir de l'orientation de soi-même » (Josso, 2002, p. 65). De cette façon, l'adulte identifie ses ressources et fragilités, pour juger ses espaces d'autonomie, ce qui lui permet de vivre sa vie avec plus de lucidité, non comme une fatalité mais comme un chemin inédit à (re)construire toujours.

BIBLIOGRAPHIE

- Anefa (2001). *Colectânea de Legislação*. Lisboa : Agência Nacional de Educação de Adultos.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Mardaga Editeur : Sprimont, Belgique.
- Aubret, J. & Meyer, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur, les enjeux. *Pratiques de formation/Analyses*. Collection « Thématiques ». Paris : Université de Paris VIII.
- Berger, G. (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes : a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. Dans GETAP. *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional* (pp. 233-243). Porto : Ministério da Educação.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Pluriel.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa : Educa.

- Canário, R. (2006). Formation et acquis expérientiels. Entre la personne et l'individu. Dans G. Figari ; P. Rodrigues ; M.P. Alves ; P. Valois (Dir.). *Evaluation des compétences et apprentissages expérientiels* (pp. 23-34). Lisboa : Educa.
- Carneiro, R. (Dir.) (2009). *Estudo de percepção da qualidade de serviço e de satisfação*. Lisboa : Agência Nacional para a Qualificação.
- Cavaco, C. (2009). Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação (thèse de doctorat inédite). Universidade de Lisboa. Repéré à <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/972>
- Commission des Communautés Européennes (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Repéré à http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf
- Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémorandum sur l'éducation et formation toute au long de la vie*. Disponible Repéré à http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1996). La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités. *Education Permanente*, 129, 1996-4, 19-28.
- Fernandes, P. & Trindade, S. (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais valia para uma vida com mais valor*. Lisboa : Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Finger, M. e Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto : Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto : Afrontamento.
- Jarvis, P. (2000). Globalização e o mercado de aprendizagem. Dans L. Lima (Dir.). *Educação de Adultos* (pp. 29-41). Forum II. Braga : Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Jobert, G. (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. Dans P. Rozario (Dir.). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp. 7-15). Tome 2. Paris : CNAM.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa : Educa.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? Dans P. Carré. & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 453-470). Paris : Dunod.
- Merle, V. (2005). De la VAP à la VAE, un parcours non évident. Dans P. Rozario (Dir.). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp. 49-79). Tome 2. Paris : CNAM.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son formation. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Nóvoa, A. & Rodrigues, C. (2005). "Prefácio". Dans R. Canário & B. Cabrito (Dir.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp. 7-14). Lisboa : Educa.

- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida : entre a hetero e a ecoformação. Dans A. Nóvoa & M. Finger (Dir.) *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 65-86). Lisboa : Ministério da Saúde.
- Pineau, G. (1997). La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes. Dans G. Pineau ; B. Liétard & M. Chaput (Dir.). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 11-17). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (1999). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. Dans P. Carré & P. Caspar (Dir.). *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation* (pp. 307-327). Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se pessoa*. Lisboa : Moraes.
- Salgado, L. (Dir.) et al. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias : Um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa : Agência Nacional para a Qualificação.
- Sansregret, M. (1988). *La reconnaissance des acquis. Principes*. Montreal : Éditions Hurtubise HMH.
- Tanguy, L. (Dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état de recherche en France*. Paris : La Documentation Française.
- XVII Governo Constitucional (2005). *Novas Oportunidades. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Repéré à http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf

RÉSUMÉS

Ce texte a l'objectif d'analyser et de problématiser les résultats du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience chez les adultes certifiés par cette voie. Les données empiriques ont été recueillies par entretiens semi-structurés à trois équipes responsables pour ce processus et par entretiens biographiques à quatorze adultes certifiés. L'analyse des données a mis en évidence un paradoxe. Les résultats prévus pour ces politiques publiques – l'insertion et la mobilité professionnelle des adultes – ne sont pas matérialisés ; mais il y a d'autres résultats qui ne sont pas prévus au départ, mais qui sont reconnus par les adultes et équipes concernés. Pour ces adultes la reconnaissance et validation, basée sur l'accès et l'appropriation de leur expérience, ont eu des résultats formateurs.

The aim of this text is to analyze the results of the process of recognition and validation of non-formal and informal learning in the adults certified. Empirical data was collected by interviews with three teams responsible for this process and by biographical interviews of fourteen certified adults. The data analysis, supported in the theoretical elements of Educational Science, allowed to identified a paradox. The policy guidelines did not include the training of adults but simply obtaining their educational diploma. However, the adults interviewed confirmed the importance of the realization of this process in their learning. The adults learned in this process due to accessing their experiences and their knowledge.

INDEX

Mots-clés : reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, adultes peu scolarisés, politiques publiques

Keywords : recognition and validation of non-formal and informal learning, adults with low level of schooling, policy of adult education

AUTEUR

CARMEN CAVACO

Professeure, Université de Lisbonne