

L'accès à la VAE pour des publics en difficulté avec les savoirs de base : quelle guidance vers le dossier de recevabilité ?

Résultats, effets et enseignements

Janvier 2007

■ Repères sur l'expérimentation conduite	7
■ Les résultats	9
■ Recueil des points de vue et repérage des effets de l'expérimentation	11
Les personnes participantes	11
Effets et conditions de réussite du côté des intervenants dans l'expérimentation	19
■ Les principaux enseignements	25
■ Annexes	33

Le GIP relation emploi formation (GREF) Bretagne, sur financement de la DRTEFP et en relation avec l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) a lancé en 2005 un projet intitulé "méthodologie de guidance des publics en situation d'illettrisme vers une démarche de VAE (jusqu'à la recevabilité)". Ce projet porté par deux services du GREF Bretagne : la mission VAE et le pôle animation et ressources pédagogiques (également centre ressource illettrisme) s'est déroulé entre novembre 2005 et décembre 2006. Sa caractéristique principale est de s'appuyer sur une expérimentation réelle de guidance de personnes en formation dans un atelier de lutte contre l'illettrisme vers une démarche de VAE, (jusqu'à la recevabilité) pour en tirer des enseignements et une méthodologie.

La mise en œuvre de cette expérimentation auprès du public a été confiée à l'Atelier de Savoirs Fondamentaux (ASF) de Saint-Brieuc qui pouvait s'appuyer sur une approche de reconnaissance d'acquis conçue et mise en œuvre depuis 2000. AFPA Conseil 35 avait un rôle d'appui à la mise en œuvre de l'expérimentation et de capitalisation des résultats et enseignements de cette expérimentation dans une perspective de transfert.

Ce document présente :

- Les résultats de l'action conduite avec 10 participants en formation à l'ASF de Saint-Brieuc.
- Les effets observés par différents acteurs impliqués dans l'action.
- Les enseignements qu'il convient de tirer de cette expérimentation dans la perspective de transfert d'une méthodologie de guidance vers la VAE pour des publics rencontrant des difficultés avec les savoirs de base.

Un rapport d'expérimentation reprend la description exhaustive de l'action conduite. Ce rapport est disponible auprès du GREF Bretagne au centre de ressources documentaires.

Des principes de départ

- Les personnes ayant des difficultés avec les savoirs de base ont le plus souvent exercé une ou plusieurs activités professionnelles et **ont donc développé des compétences**.
- Les personnes rencontrant des difficultés avec les savoirs de base, dès lors qu'elles répondent aux pré-requis d'accès à la VAE, doivent pouvoir accéder au droit de valider leurs acquis. Comment faire en sorte qu'elles accèdent, au même titre que tout autre candidat potentiel, au dispositif de droit commun d'accompagnement à la VAE ?
- **La VAE est un droit**, un accompagnement à la VAE est proposé par les certificateurs, **il ne s'agit pas d'aménager ce droit commun**. En revanche, il peut être nécessaire d'aider les personnes en difficulté avec les savoirs de base à se préparer à évoluer dans le cadre de ce droit commun.

Déroulement de l'action

- L'expérimentation d'une méthodologie de guidance vers la VAE (jusqu'au dossier de recevabilité) a eu lieu à l'ASF Emeraude ID de Saint-Brieuc sur l'année 2006.
- Elle a concerné 10 participants qui étaient par ailleurs inscrits en formation aux savoirs de base à l'ASF.
- Elle s'est déroulée sous la forme de regroupements à raison d'une demi-journée par semaine sur environ 25 semaines.
- La méthodologie de guidance développée prenait appui sur une approche développée par l'ASF de Saint-Brieuc en référence aux travaux de Gaston Pineau autour de l'exploration biographique. La démarche développée s'est déroulée en 3 phases :
 - Une première phase d'exploration et de verbalisation des expériences et des compétences.
 - Une deuxième phase de comparaison de son expérience avec celle de pairs professionnels.
 - Une troisième phase centrée sur le choix de la certification visée et la préparation du dossier de recevabilité ou la mise en œuvre d'autres modalités que la VAE pour accéder à la qualification.

Des points de repère pour la conduite de l'action

Lors du lancement du projet, le GREF Bretagne avait retenu 5 conditions de réussite qui ont servi de points de repère pour la réflexion et pour l'action tout au long de l'expérimentation.

Ces points de repère sont extraits des travaux du groupe national "VAE et illettrisme" de l'ANLCI sous la conduite de Hugues Lenoir.

- Sensibiliser et motiver l'ensemble des acteurs : les utilisateurs qui ont une motivation variable face à la formation ; les prescripteurs : OPCA, entreprises, acteurs territoriaux ; intermédiaires de l'emploi ; opérateurs et partenaires sociaux.
- Préparer en amont de l'accès à la VAE par la clarification de la demande, l'impact de la VAE sur les utilisateurs... ; par la valorisation des savoirs et des compétences des personnes en situation d'illettrisme en les aidant à lever les freins psychologiques et sociaux.
- Travailler sur les éléments émanant de la personne pour être sûr de la recevabilité du dossier : reconstruire les expériences réelles et les expériences prouvées.
- Laisser la personne être actrice de son projet en l'accompagnant dans le dispositif légal, en l'aidant à prendre du recul par rapport à son expérience.
- Professionnaliser les acteurs de la Lutte Contre l'Illettrisme (LCI) et ceux de la VAE pour les amener à travailler ensemble et capitaliser leurs expériences.

L'accès à la recevabilité pour 7 personnes sur 10

7 personnes sur 10 avaient déposé un dossier de recevabilité, 2 en avaient déposé deux. Les 7 personnes ont eu un retour positif.

Les recevabilités déposées

Ministère de l'Education Nationale	1 CAP agent technique en milieu familial et collectif Accepté
Ministère des Affaires sociales	2 DEAVS Diplôme d'Etat des d'Auxiliaire de Vie Sociale (pas de retour au 15/12/06)
Ministère du Travail	3 titres d'agent d'hygiène et de propreté 2 titres ADV (assistante de vie) 1 CCP plonge (titre agent de restauration) Acceptés

Les 3 autres personnes ont élaboré un projet

Les 3 personnes qui n'ont pas déposé de dossier de recevabilité n'avaient pas l'expérience suffisante ou celle-ci n'était pas en cohérence avec leur projet. Pour ces 3 personnes, un projet a été élaboré ou affiné et des actions concrètes sont mises en oeuvre pour le réaliser.

Les 3 personnes qui n'ont pas déposé de dossier de recevabilité

- *M.* nous expliquait ainsi sa situation au mois de septembre : "Je vais faire une formation qualifiante à Plérin, comme agent magasinier. Car pour aller vers la VAE, il faut 36 mois, il me manque 6 mois, cela m'a demandé du temps pour regrouper (les preuves). C'est une formation de 945 heures, 7-8 mois. Les formatrices ont rempli un dossier et l'ont envoyé à Diafor. J'avais trouvé ça dans le top annonces, j'en ai parlé à une formatrice. J'attends une convocation pour une réunion. .../... C'est ce qu'on demande dans les offres : maîtrise de l'outil informatique, licence cariste niveau 3 et 5. Diafor on fait tout." *M.* a été retenu pour la formation d'agent de magasinier qui commence en décembre 2006.
- L'expérience dominante de *Y.* est celle d'agent de fouilles : aucune certification n'était donc envisageable. Après avoir clarifié sa situation vis-à-vis de la COTOREP, *Y.* a travaillé sur un projet de prothésiste dentaire. Il a réalisé une EMT qui a été très concluante. Il envisageait une formation en alternance via un contrat de professionnalisation mais il n'a pas trouvé d'employeur. Il est actuellement à la recherche d'une formation. Il a obtenu son CFG en juillet 2006.

- *M.* est ramasseur de volailles depuis 4 ans, il avait également une expérience d'ouvrier agricole en qualité d'aide familial. Ce qu'il aime, ce sont les espaces verts, il a une expérience personnelle réelle dans ce domaine mais aucune expérience professionnelle. Il a une reconnaissance de travailleur handicapé. Lors de la rencontre avec les pairs professionnels, il a pu échanger avec un responsable d'entreprise adaptée dans le domaine des espaces verts. Il a posé sa candidature et espère que cela aboutira.

Au-delà des résultats...

Rechercher les effets sur les personnes et tirer des enseignements pour le transfert

Mais au-delà de ces résultats, il s'agit de voir si cette action a permis aux personnes de progresser et surtout de s'approprier ce projet de VAE et d'être en capacité de poursuivre leur parcours dans le cadre du droit commun.

Si on s'en tient aux résultats bruts, on peut considérer que l'expérimentation a atteint son objectif qui était : "mener à terme l'élaboration d'un dossier de recevabilité avec le public engagé dans la démarche". Toutefois, le dossier de recevabilité n'est qu'une étape dans le processus vers la VAE et l'objectif de cette guidance était aussi de préparer les personnes pour la suite du parcours dans le cadre du droit commun. Qu'est-ce que cette guidance a permis dans ce sens ; en quoi cette guidance a-t-elle préparé les personnes à évoluer ensuite dans le cadre du droit commun de la VAE ? Au-delà de la VAE, en quoi et sur quoi cette guidance a permis aux personnes de progresser ?

Par ailleurs, l'objectif de cette expérimentation est "d'élaborer une méthodologie de guidance des publics en situation d'illettrisme aboutissant au dossier de recevabilité". Nous l'avons vu au travers de la description de l'expérimentation, la guidance ne se résume pas aux temps de regroupement, une demi-journée par semaine. C'est un dispositif global qui implique différents acteurs, à différents moments, pour différents objectifs. Le dispositif de guidance doit donc intégrer plusieurs dimensions et prendre en compte divers paramètres et points de vigilance. C'est pourquoi, avant de concevoir un dispositif de guidance transférable, il nous est apparu nécessaire de repérer les effets de cette expérimentation sur les différents acteurs, d'en tirer les enseignements en prenant en compte le point de vue des personnes ayant été partie prenante de cette expérience.

Interroger l'opportunité et la pertinence d'une action de guidance vers la VAE

Le GREF Bretagne, concepteur de l'expérimentation l'a engagée sur la base d'un parti pris qui était de permettre à toute personne ayant une expérience professionnelle suffisante d'accéder au droit de valider ses acquis même si elle ne maîtrisait pas les savoirs de base. Ce parti pris était doublé d'un principe qui était de ne pas aménager le droit commun de la VAE : les épreuves et l'accompagnement proposé par les certificateurs. En revanche, et c'est l'objet de l'expérimentation, il paraissait nécessaire de proposer un dispositif en amont pour préparer les personnes, les "guider" vers le droit commun.

Ces options ont-elles du sens pour les personnes concernées ? Cette action de guidance apporte-t-elle vraiment quelque chose de plus et de différent par rapport aux autres accompagnements proposés ? Ne fait-elle pas “doublon”, ne risque-t-elle pas d’engendrer de la confusion pour les personnes elles-mêmes et pour les acteurs ? Et puis, ne risque-t-elle pas de créer de fausses illusions pour des personnes qui ont déjà vécu de multiples difficultés et échecs dans leur histoire ? Doit-on engager des personnes sur un objectif d’accès à un diplôme par la VAE sans pouvoir donner de garantie de réussite, si jamais la démarche de VAE échoue, à quoi tout cela aura-t-il servi ?

Evaluer dans un an

A ce stade du travail de capitalisation, nous présentons les résultats au regard de la recevabilité ainsi que les effets observés et observables sur les différents acteurs afin d’en tirer des enseignements et des préconisations de transfert. Si nous pouvons d’ores et déjà constater des évolutions de représentations et de pratiques, il est trop tôt pour tirer des conclusions sur l’impact de ce type de dispositif sur l’accès à la VAE pour les publics rencontrant des difficultés avec les savoirs de base ou l’impact de la VAE sur les parcours professionnels, sur l’accès à l’emploi, sur les pratiques des ASF... De même, il restera à observer si les 7 personnes qui ont déposé leur dossier de recevabilité ont poursuivi le processus vers la VAE, si elles ont obtenu tout ou partie du diplôme visé, si elles ont pu mettre en œuvre des compléments de formation ou d’expérience si nécessaire...

Nous repartons ici de la parole de différents acteurs. Il s'agit bien d'éclairages, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité dans la mesure où nous n'avons réalisé l'interview que d'une partie des acteurs et sur des temps qui nous ont obligés à nous centrer sur ce qui nous paraissait essentiel à savoir le repérage des effets de l'action et des enseignements qu'on pouvait en tirer.

Nous remercions les différentes personnes interviewées pour le bilan de cette expérimentation

Les 10 participants à l'expérimentation :

Isabelle Bouchet, Agnès Cottard, Christophe Fontenelle, Michel Helliet, Françoise le Guillard, Yannick Le Moing, Michaël Le Prieur, Jean-Claude Le Villain, Michel Routier, Claudine Sénanff.

Les deux formatrices ayant réalisé l'action de guidance :

Carine Levasseur et Sylvia Galopin.

La coordonnatrice de l'ASF :

Hélène Garnier Marie.

Une autre formatrice de l'ASF :

Armelle Derrien.

Des représentants de certificateurs :

Margot Quétier et Gwendoline Galivel.

Un responsable d'entreprise :

Françoise Guiffant assistante ressources humaines, Bacou Dalloz.

Deux partenaires de l'accompagnement :

Véronique Menguy du Goélo formation, Nadia Damour de Prométhée.

Un intervenant dans le cadre des "tables rondes" de pairs professionnels :

Jean-Philippe Bertoni des Ateliers Briochins.

Les personnes participantes

Tous les participants sont très satisfaits de cette expérience et ils ne changeraient pas grand-chose à l'action de guidance. Ils insistent principalement sur l'importance du groupe et la confiance qu'ils ont envers les formatrices. Ce mot "confiance" a été un leitmotiv de l'équipe de formatrices tout au long de l'action et l'interview des participants nous a éclairées sur ce que pouvait recouvrir ce terme, nous allons y revenir plus loin.

Un objectif : obtenir un diplôme pour améliorer sa situation par rapport à l'emploi

✓ Objectif professionnel

Par rapport à la question du projet des personnes ou du sens qu'elles pouvaient donner à la démarche, nous avons tout de suite compris que, dès le début, chacun à sa manière mettait un sens à cette démarche de VAE : il s'agissait bien pour eux d'obtenir un diplôme qui leur permettrait d'améliorer leur situation par rapport à l'emploi. "Si j'avais un diplôme, je ne serais pas là à faire les toilettes ; je préférerais avoir un diplôme et un salaire mieux que celui là" ; "pour que je puisse chercher un autre travail dans une maison de retraite, une école, une mairie...". On constate une conscience très forte chez ces personnes que leur difficulté vis-à-vis de l'emploi vient de cette absence de diplôme et que l'accès à un autre travail est conditionné à l'obtention d'un diplôme.

Deux personnes avaient déjà envisagé l'accès à un diplôme mais leurs démarches n'avaient pas abouti : "pour avoir l'équivalent d'auxiliaire de vie, j'avais déjà fait des démarches pour faire le CAFAD". Une personne avait déjà déposé un dossier de recevabilité qui avait été refusé : "j'avais déjà fait une demande de VAE, un collègue m'en avait parlé, j'avais fait toute seule, je ne savais pas comment ça fonctionnait... J'avais demandé croyant que c'était comme agent de collectivité, c'est pas évident de remplir toute seule".

✓ Objectif personnel

Et puis, au-delà de cet objectif d'ordre professionnel, certains énoncent d'autres motivations :

"Déjà pour moi et pour mes enfants, j'aimerais leur prouver que je suis capable d'avoir quelque chose et qu'ils voient qu'aller à l'école c'est important. Je ne veux pas qu'ils passent toute leur vie à galérer comme moi". "Je le fais pour moi, un petit peu pour moi, pour montrer que je suis capable, pour mes filles aussi".

✓ Le niveau d'enjeu et le risque de désillusion

On pourrait penser qu'au regard de ces motivations, l'enjeu est très fort et se pose la question du risque de désillusion en cas d'échec. Les personnes affichent toutefois des ambitions très mesurées : "pour avoir un plus pour mon métier, un morceau de diplôme, comme j'ai pas de bagage ni rien, **je commence par un morceau**" ; "pour avoir le diplôme ou la moitié d'agent d'entretien des locaux". Une des personnes avait bien repéré que cette action de guidance permettait aussi de "faire le point sur ses compétences". Sur ce point, les formatrices précisent deux choses : "ils sont au courant qu'il peut y avoir échec et qu'on peut réessayer, ce n'est pas pour autant qu'ils n'auront pas leurs compétences" ; elles ajoutent : "**la recevabilité c'est déjà une première réussite, c'est une institution qui leur dit "oui"**".

✓ La question de la “non-demande” posée au début de l’expérimentation

Au regard de ces premiers éléments d’interview des participants, il apparaît que si la demande n’était pas formulée, la proposition de guidance répondait sans doute à une attente, un souhait non exprimé. Si pour certains la proposition a tout de suite fait écho à cette attente latente, chez d’autres, c’est bien parce que les formatrices leur en ont parlé qu’elles se sont dit qu’elle pouvaient, peut-être, être concernées “Je ne connaissais pas cette démarche pour avoir un diplôme. Les formatrices m’en ont parlé, j’ai dit pourquoi pas. J’ai pensé que le diplôme pouvait m’apporter, on en parle de plus en plus de la VAE” ; “c’est une des formatrices qui me l’a proposé, j’étais libre de dire non”. On peut dire que c’est l’offre, la proposition par les formatrices de se lancer sur un projet de VAE qui a induit la demande. Ceci est un des indicateurs de la confiance que les personnes accordent à leurs formatrices et de la responsabilité qui pèse donc sur ces dernières.

Des effets sur trois registres

Le croisement des points de vue des différents acteurs arrive à des conclusions assez proches en termes d’effets observés chez les personnes ayant participé à l’action. Elle a permis **une prise de conscience de sa capacité à apprendre et de ses compétences.**

On peut décomposer ces effets, en trois registres :

- celui de la confiance en soi, de la revalorisation de sa propre image qui conduit à un changement dans la relation aux autres,
- celui du rapport aux savoirs de base : nous interrogerons là l’articulation entre le travail réalisé et les effets sur les apprentissages mais aussi sur le désir d’apprendre, le sens donné aux apprentissages des savoirs de base.
- celui du projet professionnel/personnel : en quoi cette démarche accompagne ou non un processus de projet professionnel, en quoi plus globalement, elle permet une forme de projection dans l’avenir pour des personnes qui sont bien souvent prises dans de multiples problématiques.

Le registre sur lequel les effets sont le plus fortement pointés est celui de la confiance en soi. Les personnes elles-mêmes le constatent ainsi que les formatrices. Toutefois, les effets sont variables en fonction des personnes et ils sont plus ou moins visibles.

✓ Les effets sur le registre de la revalorisation de sa propre image et de la relation aux autres

Paroles d’acteurs

Les participants

“Ça m’a aidée beaucoup en venant ici, de voir qu’il n’y avait pas que moi qui faisais une demande. Je me disais : j’espère que je ne serai pas toute seule.”

“Ça m’a apporté beaucoup de choses, c’est important de le faire en groupe, il y a des choses qu’on ne sait pas, qu’on apprend.”

Les formatrices

“Ils arrivent en disant qu’ils ne savent rien, ils n’ont plus ce discours aujourd’hui.”

“*I.* est plus sûre d’elle, plus valorisée, elle a pris conscience de ce qu’elle fait dans le travail -elle garde 60 personnes âgées la nuit- et chez des particuliers.”

“Valorisation forte de *M.* : on a été le voir sur son poste de travail, il est capable d’expliquer chronologiquement son travail.”

“*M.*, dans son environnement professionnel, il est prêt à aller chercher de l’information auprès de son employeur, cela implique que son employeur a vu qu’il faisait des progrès en lecture, ça change le regard de l’employeur”.

“Pour *F.*, l’image de soi a été renforcée même si elle a connu parfois des passages douloureux”.

Les autres intervenants

“Certaines personnes ne savaient pas réellement où elles allaient au début mais on a progressivement observé une prise de confiance en soi : je suis capable de et je suis capable de le dire. Ils osent dire, certaines barrières sont tombées”.

“*F.* a beaucoup évolué, avant elle pleurait dès qu’elle ouvrait la bouche, maintenant sa prise de parole est argumentée”.

“Cela a eu beaucoup d’effets chez *M.* Un moment dans le groupe (en apprentissage de savoirs de base), il s’étiait. La VAE est intervenue, il y est rentré, ça lui a beaucoup plu. Aujourd’hui il a beaucoup changé, il positive. C’est le passage par la VAE qui a permis son projet”.

L'effet sur la revalorisation de l'image de soi est très net et présent pour tous les participants à des degrés divers. Pour certains, les formatrices constatent peu ou pas d'effets mais eux-mêmes trouvent qu'ils ont progressé. Le groupe et l'entrée par le travail qu'ils effectuent ou ont effectué apparaissent comme deux éléments qui ont sans doute permis cette (re)prise de confiance en eux-mêmes, prise de confiance qui résulte d'une **prise de conscience du fait qu'ils savent faire des choses**. On voit aussi que la revalorisation de l'image de soi facilite la relation avec les autres : on se tourne plus facilement vers l'extérieur, d'abord vers des personnes qui nous ressemblent puis vers d'autres interlocuteurs : l'employeur, des conseillers... Ce processus ne s'effectue pas sans heurts : un moment clé du travail de guidance a été les tables rondes avec les pairs professionnels qui ont, chez certains, provoqué des remises en question fortes en constatant les écarts parfois très importants entre leur pratique professionnelle et celle d'un autre professionnel du métier. Ce moment, très déstabilisant pour certains, a permis de re-positionner avec réalisme son niveau de compétences : on prend conscience qu'on sait faire des choses mais on mesure également qu'il y a des écarts entre sa pratique professionnelle et celle d'autres professionnels et que donc on a encore des choses à apprendre.

Ce qui apparaît très fortement dans les témoignages c'est aussi tous les temps en dehors de la 1/2 journée par semaine de regroupement où les choses sont reprises individuellement dans le cadre des temps de formation aux savoirs de base notamment. Les formatrices de la guidance ou les autres intervenants de l'ASF sont attentifs au vécu, aux comportements des participants à la guidance. Ils reprennent des aspects, donnent des précisions, rassurent, relancent, aident...

☐⁽¹⁾ **La guidance vers la VAE est une démarche intégrée qui implique tous les intervenants de l'ASF à tous les moments de formation.**

✓ **Les effets sur les apprentissages de base**

Paroles d'acteurs

Les participants

“Tout le monde dit que j'ai changé, que j'ai fait des progrès : je sais compter, l'écriture aussi j'ai fait des progrès. J'ai appris plein de choses, je suis content.”

“Je suis quelqu'un de très réservé. (Dans le groupe) je parle avec tout le monde. J'ai fait beaucoup de progrès depuis que je travaille avec la formatrice, avant je n'écrivais pas. Je continue avec la formatrice jusqu'en décembre”

“Pour apprendre aussi. A une période je ne venais plus car j'étais démoralisée. Maintenant je viens, j'ai même hâte que ça reprenne”.

“Ça m'a aidé pour les autres cours, à mieux parler. En maths j'arrive mieux, en français j'ai du mal.”

Les formatrices

“Je n'ai pas vraiment vu d'évolution sur les compétences de base, les personnes que je suis en savoirs fondamentaux avaient déjà un bon niveau”.

“Pour certains, capacité à verbaliser de façon très claire, à se re-situer dans le temps. *J.* par exemple était capable de nous parler de son métier avec beaucoup d'aisance, en respectant la chronologie”.

“*C.* était sur un groupe en formation de base. Elle avait arrêté la formation de base, en accord avec la formatrice à condition qu'elle vienne le lundi (pour la guidance) : maintenant, elle vient le lundi et le jeudi.”

“Pour *N.*, on note une grosse incidence sur les réapprentissages : désir d'acquérir les connaissances nécessaires pour le CAP visé”.

Les autres intervenants

“*F.* était à l'addition, elle est passée en deux semaines à la multiplication : c'est prodigieux pour une personne de son niveau, elle en avait les larmes aux yeux. C'est elle qui a trouvé ses repères, même en tant que femme, elle a beaucoup changé. C'est la personne qui m'a le plus surprise, elle disait maintenant je peux faire ça”.

“Ça remue, le questionnement sur la VAE y a été pour beaucoup, ils se sont dit “j'ai un cerveau il faut que je m'en serve”, en logique, ils se sont éveillés. Par contre, peu de progrès en français”.

“Ça donne une référence, un objectif, on sent que *F.* commence à maîtriser la lecture et l'écriture.”

Les personnes jugent qu'elles ont progressé sur les savoirs de base et elles intègrent l'action de guidance aux autres moments passés à l'ASF. Pour elles, les progrès qu'elles ont réalisés sont le résultat global du travail qu'elles viennent faire à l'ASF. Les formatrices sont réservées sur les effets de la guidance sur les apprentissages des savoirs de base, surtout car c'est difficile de le mesurer. Ce qui apparaît néanmoins c'est l'effet sur le désir d'apprendre, lié sans doute au sens, à l'utilité qu'ils peuvent donner à ces apprentissages.

Le lien avec les autres moments passés à l'ASF n'a pas été fortement investi dans l'élaboration et la conduite du dispositif expérimental. Toute l'équipe de l'ASF, les formateurs et les bénévoles étaient informés régulièrement de la démarche, ils s'intéressaient à la progression des personnes, leur venaient en aide le cas échéant mais nous n'avons pas construit des modalités d'articulation entre les temps consacrés à la guidance VAE et ceux consacrés aux réapprentissages des savoirs de base. C'est sans doute une limite à laquelle il convient de réfléchir au regard de l'inquiétude qui pointe pour la suite de la démarche notamment pour la phase d'écriture du dossier. En effet, la guidance est fortement axée sur la verbalisation et la mémorisation. Le dossier qu'ils gardent est principalement écrit par les formatrices. Même si la plupart d'entre eux sont en capacité de reprendre la description de leur expérience, les formatrices ont constaté que certaines informations sont parfois oubliées ou transformées, notamment les informations sur la VAE ou des connaissances sur le registre professionnel.

⁽¹⁾ Nous signalons par le symbole ☐ et le texte en gras les éléments d'enseignements de l'expérimentation qui devront être pris en compte pour la mise en œuvre de futures actions de guidance vers la VAE pour des publics rencontrant des difficultés avec les savoirs de base.

Par rapport à l'écrit, une formatrice explique qu'au cours de la guidance, "on biaise, on leur fait oublier momentanément leurs difficultés avec l'écrit. Mais ce qui leur fait constamment obstacle leur revient avec l'écriture du dossier. Pour les personnes de degré 3⁽²⁾, c'est moins problématique".

Rechercher un lien plus construit mérite vraiment d'être approfondi et les acteurs en sont convaincus quand ils disent : "cela redonne du sens aux apprentissages, la VAE devient un prétexte" ou encore "le travail sur les savoirs de base et la VAE, ça mène loin, ça fait prendre conscience, y compris dans la compréhension et l'écoute".

✓ **Sur le registre du projet professionnel, de la projection dans l'avenir**

Paroles d'acteurs

Les participants

"Cela me permet de mieux me situer dans le domaine professionnel. Je reprends plus confiance en moi. Je reprends confiance dans mes compétences. Je fais la différence entre le savoir et les compétences techniques".

Les formatrices

"Globalement ils formulent beaucoup plus facilement ce qu'ils font. Ils sont capables d'en parler autour d'eux, de s'investir sur de nouveaux projets (2 personnes qui ne vont pas vers la VAE)".

Les autres intervenants

"De toute façon ça aura été bénéfique. Car avant J. avait une vision du métier réduite et aujourd'hui sa vision a été élargie".

"Que ça aboutisse ou pas, un travail de réflexion a été mené en termes de connaissances et de compétences demandées".

Pour l'équipe de formatrices, c'est très clair : c'est la clé d'entrée VAE qui conduit à travailler sur le projet professionnel et, dans certains cas à accompagner l'émergence ou la consolidation d'un projet. En effet, avec les 10 personnes participantes, la question de la VAE a interrogé le projet professionnel : quelle est mon expérience professionnelle ? Quelle est celle que je veux valider ? Est-elle en cohérence avec le métier que je veux exercer ? Quand le projet de VAE est en cohérence avec le projet professionnel l'interrogation sur le projet s'arrête là. Quand l'expérience est insuffisante pour accéder à la VAE mais que le projet professionnel est clair, l'ASF peut donner un coup de pouce pour la réalisation et surtout activer le réseau de professionnels qui intervient déjà avec la personne. Cela s'est présenté pour une personne qui était accompagnée dans le cadre d'une prestation objectif projet.

☐ **La guidance vers la VAE se préoccupe du projet professionnel mais elle ne doit pas être assimilée à un travail d'orientation.**

D'autre part, la guidance permet de travailler sur la différence entre l'emploi que la personne exerce et le métier. Les rencontres avec des pairs professionnels permettent une première prise de conscience de cet écart, du fait que bien souvent, un emploi ne couvre qu'une partie d'un métier et donc d'un référentiel.

☐ **Les conditions ou les leviers pour produire ces effets**

Au travers des interviews, nous avons repéré quatre leviers majeurs qui ont favorisé les résultats et effets observés de l'action de guidance. Ces quatre leviers sont :

Partir du professionnel, "on leur reconnaissait le fait qu'ils sont/étaient des salariés à part entière et qu'ils ont un potentiel" ; "le professionnel est le registre sur lequel ils sont le plus à l'aise".

La confiance envers les formatrices : "les personnes positionnées sur la VAE connaissaient déjà les formatrices, elles n'allaient pas sur un terrain inconnu. Il faut déjà être dans une dynamique où s'est instaurée une confiance".

L'importance du groupe : "la vie de groupe est mobilisatrice et dynamique, il y a de l'émulation entre eux. Quand c'était difficile de verbaliser, le fait que les autres étaient là ça a été aidant, les questions posées par les autres membres du groupe étaient plus faciles, ça participait de la revalorisation : on s'enrichit mutuellement".

Les relations avec l'extérieur : On peut citer, par exemple, la rencontre avec les pairs professionnels, qui a été un premier pas pour comparer son expérience. Les liens que l'équipe de l'ASF (re)-nouait avec des partenaires extérieurs, le travail en réseau pour clarifier des situations, faciliter des recherches de solutions : par exemple, la clarification de la situation de Y. par rapport à sa reconnaissance de travailleur handicapé avec orientation milieu protégé ; l'organisation pour J. d'une EMT dans une entreprise de nettoyage.

La question de l'appropriation

✓ Des indicateurs de l'appropriation de la démarche

L'implication forte des formatrices et de la coordonnatrice de l'ASF, la difficulté parfois pour les personnes à verbaliser leur projet de VAE face à des intervenants extérieurs pouvait conduire à se demander si "ce n'était pas plus le résultat du travail des formatrices que de celui des personnes". Nous avons donc cherché à repérer des indicateurs de l'appropriation de ce projet par les personnes : en quoi et comment chacune de ces personnes a fait sien ce projet de VAE ou ce nouveau projet professionnel ? Pour l'équipe de l'ASF le premier signe est "la manière dont ils se sont pris en charge. Ils ont été très réguliers, investis, il y avait beaucoup d'entraide entre eux. Ils étaient là pour la même chose". En terme d'actions ou d'attitudes, cela s'est traduit par :

- "se rendre disponible car c'était un jour en dehors et en plus des jours de formation aux savoirs de base,
- ils ont su mobiliser leur employeur,
- en parler à l'extérieur : collègues, famille,
- ils sont allés chercher tous les papiers qu'on leur demandait,
- s'ils n'avaient pas l'information au bon moment, ils allaient la chercher auprès de leur conjoint par exemple".

L'assiduité est un indicateur très significatif si on compare par exemple avec les expérimentations de Sésame qui avaient été conduites précédemment, avant la mise en place de la VAE (voir page 12 du rapport d'expérimentation). En effet, les 10 personnes sont allées jusqu'au bout de la démarche, malgré les moments de flottement, d'ennui parfois, les interruptions liées aux ponts du mois de mai, les problèmes de santé (très lourds pour certains), familiaux, d'organisation avec le travail (une personne allait travailler avant et après chaque regroupement)...

L'équipe de formatrices a par ailleurs été "surprise de les voir aller vers l'extérieur avec autant d'aisance quand on voit en formation aux savoirs de base la difficulté qu'ils ont pour prendre un rendez-vous, par exemple avec un médecin. Là, ils n'ont pas besoin de nous, par exemple quand ils sont allés au CIBC (pour l'entretien individuel dans le cadre de la guidance). Leur ouverture vers l'extérieur, c'est phénoménal".

✓ De la confiance à l'appropriation : un processus invisible, une posture du formateur

Ces différentes observations sur les effets chez les personnes du processus de guidance permettent de mettre en évidence le travail réalisé par les formatrices et son élément central qui est la posture du formateur sur laquelle nous allons revenir plus loin. Mais il nous paraît nécessaire de revenir aux deux mots clés fortement entendus tout au long de l'expérimentation, mots clés qui venaient parfois comme des éléments contradictoires : au terme de "confiance" fortement exprimé par l'équipe de l'ASF était souvent opposé l'enjeu de "l'appropriation" avancé par les observateurs.

Or il apparaît que ces deux termes se situent dans un continuum, un processus chez les personnes qui constitue sans doute le cœur de la démarche de guidance. Ce processus que nous allons tenter de décomposer maintenant justifie la **nécessité d'étaler la guidance sur une période suffisante qui permet une maturation chez les personnes.** □

Le processus décomposé :

Le plus souvent, les personnes en situation d'illettrisme ont **intérieurisé l'idée qu'elles ne savent rien faire, elles ont une absence totale de confiance en elles-mêmes.** La proposition -présentée d'abord lors d'informations collectives- de préparer un accès à la VAE à la seule condition d'avoir trois années d'expérience dans un métier donné éveille un premier intérêt. Cette information, réalisée au sein de l'ASF conduit à un changement de représentation sur l'accès possible à un diplôme pour les personnes rencontrant des difficultés avec les savoirs de base.

Puis, le fait que la formatrice, celle qui suit la personne sur les réapprentissages de base et la connaît, qui sait ses difficultés et lacunes, propose de s'inscrire sur cette préparation donne confiance : à ce moment là, **la personne s'en remet à ce que la formatrice lui dit, elle lui fait confiance.** On peut reconstituer ainsi le monologue intérieur qui se joue : "je ne sais rien, mais ma formatrice me dit que c'est possible. Or elle me connaît, je suis dans l'ASF, en cours avec elle sur les savoirs de base. Si ma formatrice me dit que je peux le faire, je pense donc que je peux le faire". On peut faire l'hypothèse que la même proposition faite par quelqu'un de complètement extérieur n'aurait pas eu la même crédibilité et que un tel dispositif prend vraiment sens, pour ce public, quand il est intégré à un accompagnement plus global réalisé dans la durée.

Ensuite, **le travail de guidance permet à chacun de se rendre compte, par lui même qu'il a appris des choses, qu'il sait faire des choses.** C'est au travers de la verbalisation, l'explicitation des activités de travail qu'il a réalisées que cette prise de conscience s'opère progressivement. On passe de la confiance accordée à la formatrice à une conscience personnelle de ces acquis qui conduit à une (re)prise de confiance en soi. Une fois que la personne a repris confiance en elle-même, elle peut alors prendre contact avec d'autres et faire des démarches, se tourner vers l'extérieur.

C'est à partir de ce moment là que la personne peut commencer vraiment à s'approprier son projet vers la VAE et son parcours pour y parvenir.

Au-delà de la durée du processus, on voit bien que des étapes se dessinent. Ces étapes renvoient au découpage imaginé lors de la conception de la démarche Sésame par l'ASF de Saint-Brieuc. On commence par une phase de reconnaissance personnelle qui permet ensuite de se tourner vers l'extérieur, c'est la phase de reconnaissance sociale. Ensuite on peut se confronter à une norme, c'est la phase de reconnaissance institutionnelle.

Par ailleurs, il nous paraît vain de nier la dimension affective forte qui conduit les personnes à s'inscrire sur ce type de dispositif. Cela se traduit par une confiance absolue en direction des formatrices qui peut, à juste titre, effrayer ces dernières. □ Le processus de guidance repose bien sur la capacité de l'équipe pédagogique à permettre ce passage de la confiance à l'appropriation par les personnes de leur projet de VAE. C'est pourquoi, au delà des aspects méthodologiques, théoriques et pratiques, **c'est bien la posture des intervenants qui constitue l'élément clé de la guidance.**

Est-ce que cela prépare bien à l'accès à la VAE ?

Nous avons pu constater des effets positifs sur les personnes. Nous avons repéré des limites aussi, notamment la question de la formalisation de l'expérience, mais peut-on considérer que cette guidance a vraiment permis aux personnes de se préparer à poursuivre le processus de VAE. En quoi cette guidance constitue-t-elle une réelle préparation à l'accès à la VAE ?

✓ Préparer aux préalables pour entrer dans une démarche VAE

Cette question renvoie à l'existence éventuelle de pré-requis pour une démarche de VAE : en existe-t-il, ont-ils été repérés, formalisés ? Dans leur article "la pratique des services valideurs confrontés à un public de CAT candidat à la VAE", écrit dans le cadre de l'expérimentation "différent et compétent", les auteurs⁽³⁾ ont tenté un repérage de pré-requis éventuels à une démarche de VAE, au-delà des trois années d'expérience exigées en rapport avec le diplôme visé. Ils constatent d'abord qu' "avec l'introduction des transcripteurs⁽⁴⁾, la capacité à écrire n'apparaît pas (ou plus) comme un pré-requis à la démarche de VAE". Puis, ils ajoutent que le retour de l'expérience avec les publics de CAT candidats à la VAE les a conduits "à repérer deux types de préalables à la démarche de VAE".

Des préalables pour entrer dans une démarche de VAE

extrait de "la pratique des services valideurs confrontés à un public de CAT candidat à la VAE", par Margot Quétier et Christian Daoulas.

Les premiers seraient autour de la **verbalisation** : le candidat doit être capable de dire mais aussi de conceptualiser son activité de travail. Cela nécessite pour lui :

- d'être capable de se repérer dans le temps pour hiérarchiser les événements et élaborer un récit chronologique,
- d'être capable de sérier les événements, de distinguer l'essentiel du secondaire pour repérer les activités et les tâches dans un emploi occupé,
- d'être capable de se décentrer, de prendre de la distance par rapport à son activité de travail.

Ces préalables toucheraient aussi la question de la **motivation** : on sait que la réussite de la démarche est liée à l'existence d'un projet porté par le candidat. Cela nécessite pour lui :

- d'être capable de se projeter,
- d'avoir une représentation de la tâche à réaliser afin de mesurer l'engagement nécessaire et les effets attendus,
- de manifester le désir de réaliser son projet.

Les auteurs ajoutent que ces préalables ne peuvent être posés comme pré-requis pour entrer dans le dispositif car ils ne sont pas mesurables d'une part et qu'ils peuvent émerger en cours de processus d'autre part. Ils proposent donc de poser ces deux paramètres en termes de points de vigilance ou points de repère, non pas dans une logique de sélection mais plutôt de précaution afin d'éviter de mettre la personne en difficulté au cours de l'entretien de jury, quand elle devra présenter et expliciter le contenu de son dossier.

Les effets constatés chez les personnes permettent de considérer que la plupart d'entre elles répondent aux deux registres de préalables identifiés par Margot Quétier et Christian Daoulas. Les critères énoncés ci-dessus constituent des points de repère très utiles qui vont permettre de préciser les objectifs à viser dans le cadre d'une démarche de guidance vers la VAE pour des publics rencontrant des difficultés avec les savoirs de base.

⁽³⁾ Margot Quétier, chargée de mission VAE pour les diplômés de l'enseignement technologique et professionnel du Ministère de l'Éducation Nationale, l'Académie de Rennes et Christian Daoulas chargé de mission nationale VAE pour les diplômés de l'enseignement technique du Ministère de l'Agriculture

⁽⁴⁾ Dans cette opération, le dispositif d'accompagnement est organisé autour de trois acteurs principaux : l'accompagnateur VAE du dispositif de droit commun, le moniteur de CAT qui assure la relation entre métier et emploi et un intervenant bénévole, le transcripteur, qui apporte son soutien dans la phase rédactionnelle.

✓ Et l'écriture du dossier ?

Les auteurs de cet article précisent que “avec l'introduction des transcripteurs, la capacité à écrire n'apparaît pas (ou plus) comme un pré-requis à la démarche de VAE”. Toutefois, dans le cadre du projet “différent et compétent”, il apparaît que l'intervention des transcripteurs a donné lieu à des temps de formation et d'articulation avec les autres intervenants auprès des candidats. En effet, même si, comme le précisent les auteurs de l'article, il s'agit “d'acter une pratique courante : beaucoup de candidats se font aider dans ce travail par leur réseau personnel, l'investissement de l'extérieur n'étant ni mesuré, ni contrôlé “le rôle et la posture du transcripteur doivent être clairs “afin de ne pas mettre le candidat en difficulté au cours de l'entretien avec le jury, il doit y avoir adéquation entre le dossier et sa soutenance et par conséquent, appropriation par le candidat du contenu du document. L'expression formalisée doit être celle du candidat et lui appartenir. Le produit (présentation et analyse de l'expérience, démonstration de compétences et mise en forme) doit toujours relever du candidat, seule sa transcription écrite peut être sous-traitée”. Les bénévoles de l'ASF pourraient jouer ce rôle de transcripteur pour les personnes qui le souhaitent. Ils étaient informés de la démarche, s'y intéressaient mais n'ont pas été formellement mobilisés dans le cadre du dispositif. Lors du comité de pilotage de septembre, le témoignage d'un accompagnateur VAE du Ministère de l'Agriculture qui avait participé à l'action nous a amenés à réfléchir à des modalités de rapprochement entre les candidats ayant déposé un dossier de recevabilité, souhaitant se faire aider sur l'écriture et des bénévoles intéressés pour le faire. Ainsi, courant novembre, l'ASF a proposé à une bénévole intervenant déjà auprès des personnes sur les savoirs de base de jouer ce rôle d'appui à la transcription pour les personnes en parcours VAE qui le souhaitent et qui poursuivent leur formation aux savoirs de base à l'ASF. Une rencontre avec la chargée de mission VAE de l'Education Nationale a permis à cette personne bénévole de bien comprendre le processus VAE et celui de l'accompagnement et de préciser le rôle qu'elle pourrait jouer pour l'aide à la transcription.

Au-delà de cet ajustement à l'issue de l'expérimentation, nous pensons aujourd'hui que cette question de l'implication éventuelle des bénévoles constitue une des dimensions à prévoir dans un futur dispositif de guidance car elle renvoie également à **une articulation plus étroite entre guidance vers la VAE et réapprentissage des savoirs de base.** □

✓ Des modalités d'évaluation plus adaptées que d'autres aux personnes rencontrant des difficultés avec les savoirs de base ?

Ce point de vue de deux représentants de certificateurs nous permet également de traiter la question de modalités de validation qui seraient plus adaptées que d'autres pour des publics rencontrant des difficultés avec les savoirs de base. Pour certains acteurs, les titres du Ministère du Travail seraient plus accessibles dans leurs modalités que les diplômes des autres ministères. Cette représentation est basée sur le fait que l'évaluation des compétences pour les titres du Ministère du Travail se fait au travers de mises en situation sur des activités professionnelles et que donc la question de l'écriture est contournée.

Ces représentations sont complètement remises en cause pour trois raisons principales :

- La première est que, et l'expérience “différent et compétent” le prouve, la formalisation d'un dossier ne constitue pas un obstacle dès lors que la personne est capable de décrire et d'explicitement oralement sa pratique professionnelle. Cette capacité est aussi nécessaire dans le cadre d'une mise en situation où le jury pourra être amené à interroger la personne sur les raisons de telle ou telle action professionnelle.
- La deuxième est que depuis juillet 2006, les attendus en termes de formalisation se sont rapprochés entre les principaux ministères valideurs. Désormais, les candidats à un titre du Ministère du Travail doivent formaliser un dossier intitulé Dossier de Synthèse de la Pratique Professionnelle (DSPP) dans lequel ils doivent décrire les activités de travail correspondant au titre visé. De son côté, l'Education Nationale a procédé à une simplification du dossier n°2. (Annexe : **éléments de description des emplois et des activités attendus par 2 ministères valideurs**) D'autre part, l'évaluation pour un titre du ministère du travail mixte désormais une mise en situation et un entretien avec le jury de professionnels qui détermine l'obtention de tout ou partie du diplôme.
- La troisième raison est que la seule disposition particulière qui présentait un intérêt pour les publics qui nous intéressent n'existe plus depuis juillet 2006 : l'accès à un titre du Ministère du Travail ne se fait plus par capitalisation progressive des CCP (Certificat de Compétences Professionnelles) qui permettait de tester les compétences les unes après les autres et pas de manière globale. Désormais, les candidats présentent le titre dans sa globalité et c'est le jury qui attribue tout ou partie du diplôme sur la base de l'évaluation de l'ensemble des compétences requises. Nous avons pu confirmer au travers des parcours des personnes qui participent à l'expérimentation le constat que nombre d'emplois ne couvrent qu'une partie des attendus des référentiels de diplômes. Ce constat n'est pas spécifique à ce type de public, c'est une réalité du travail qui touche les salariés qu'ils aient ou non des difficultés avec les savoirs de base et qui interroge les organisations de travail. Cette hypothèse est à vérifier mais il nous semble que pouvoir faire évaluer seulement les parties correspondant à des activités effectivement exercées permet d'engager une dynamique différente, sans doute plus positive que de devoir donner à voir une expérience professionnelle qui ne couvre que très partiellement un diplôme. L'exemple d'une personne du groupe est assez significatif à cet égard :

M. vers la validation du certificat de compétences professionnelles en plongée

M. a plus de 50 ans, il est employé à plein temps depuis plus de 25 ans comme aide de cuisine chargé de la plongée dans un établissement de service public. Il a entamé un processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture depuis un an à l'ASF de Saint-Brieuc. Quand le projet d'expérimentation a été proposé, il s'est tout de suite manifesté : il souhaite obtenir un diplôme en rapport avec le métier qu'il exerce. Il a beaucoup plus que trois ans d'expérience, il est motivé, il s'inscrit donc sur le groupe pour l'expérimentation.

A l'analyse de l'expérience, il apparaît que M. réalise certaines tâches liées à la plongée. Il n'existe pas de diplôme de plongée mais il existe un CCP inclus dans le titre d'agent de restauration du Ministère du Travail. Avons-nous eu tort ou raison de proposer à M. de se positionner sur ce CCP plongée ? Il a plus de 50 ans, il s'acquiesce des mêmes tâches depuis plus de 20 ans, il débute seulement les apprentissages de savoirs de base et est encore positionné au niveau 1, son objectif aujourd'hui est d'être validé sur son activité de travail actuelle, cela lui permettra d'asseoir sa place dans son organisation de travail. Il n'ambitionne pas, à ce jour, d'accéder au diplôme complet...

Début juillet 2006, il entame l'accompagnement par une rencontre avec une formatrice du domaine professionnel qui le positionne par rapport aux attendus du référentiel. Elle lui fait faire un essai, questionne son expérience au regard du référentiel du CCP et constate qu'il ne réalise qu'une partie des activités. Elle lui suggère donc de négocier avec son employeur l'élargissement de ses tâches afin qu'il puisse se préparer à la globalité du CCP. Il est décidé d'attendre quelques mois avant d'organiser le jury pour l'évaluation qui pourra avoir lieu sur le lieu de travail de M. si l'employeur est d'accord.

M., avec l'aide de l'ASF, est retourné vers son employeur qui a accepté de lui faire réaliser les tâches complémentaires attendues pour le CCP et d'organiser le CCP sur son lieu de travail. L'évaluation devrait se dérouler d'ici la fin de l'année.

✓ La question de la suite du parcours des personnes, de "l'après-guidance"

Le dispositif de guidance était prévu pour conduire les personnes jusqu'au dépôt du dossier de recevabilité. Ensuite, les personnes doivent poursuivre leur parcours dans le cadre du droit commun. Au moment où nous écrivons ce rapport, la question de l'après se pose fortement sur deux points principalement : le montage du dossier de financement de la VAE et de l'accompagnement et l'écriture du dossier. On a pu constater au travers de l'exemple de la personne positionnée sur un CCP plongée, que la question du financement peut se révéler complexe et que si une erreur est commise au début de la démarche, il est très difficile de rétablir la situation. On constate surtout que la personne doit être capable de mobiliser le bon interlocuteur au bon moment et respecter les règles administratives des différents financeurs, notamment celles relatives aux délais, aux exigences de co-financement, etc... Si l'accompagnement par le certificateur peut donner des indications sur le financement, les choses sont censées avoir été pensées, voire réglées en amont. Les personnes en difficulté avec les savoirs de base, risquent de se trouver en difficulté notamment les personnes salariées qui ne sont pas accompagnées par des organismes de l'emploi et de l'insertion. ☐ **L'aide au montage du dossier de financement** constitue sans doute un aspect à prévoir dans le cadre du dispositif de guidance.

☐ Le deuxième aspect à travailler est celui de la **mise en relation avec les interlocuteurs du droit commun de la certification**. Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons mobilisé un PRC en cours de parcours pour un entretien individuel avec chacun des participants. Nous avons aussi organisé des interventions de représentants de certificateurs. Il apparaît nécessaire de penser des articulations avec les acteurs locaux de la VAE : les PRC et les organismes chargés de l'accompagnement VAE pour les certificateurs de manière à ce que les personnes glissent facilement de la guidance à l'accompagnement par le certificateur.

☐ L'autre axe à approfondir, nous l'avons déjà évoqué plus haut, est celui du **réseau que la personne pourra mobiliser au cours de son processus de VAE, notamment pour l'écriture du dossier**.

Des pré-requis pour intégrer une guidance vers la VAE ?

Ces différentes observations et analyses nous permettent-elles maintenant de répondre à la question de la définition de pré-requis pour intégrer une démarche de ce type ?

✓ Un seul pré-requis : une expérience de travail significative

Si on considère que le dispositif de guidance a pour objectif de préparer aux préalables repérés par Margot Quéfier et Christian Daoulas, le seul pré-requis que l'on peut poser est celui d'une durée d'expérience suffisante au regard des exigences de la VAE. Mais, on l'a bien vu au travers de l'expérimentation, il est parfois difficile, a priori de reconstituer précisément le parcours des personnes, souvent fait d'expériences éclatées. Nous reprendrons donc à notre compte la formule de points de repère quant à cette exigence de durée d'expérience.

L'idée à retenir, (et c'est ce que l'équipe de l'ASF a mis en œuvre lors des entretiens pour constituer le groupe), est de **mettre en perspective le degré de motivation pour s'inscrire sur cette guidance, la durée de l'expérience et un positionnement de la personne sur un objectif professionnel**. Le degré de motivation se mesure en demandant aux personnes de se munir pour l'entretien des différents éléments de preuve de leurs expériences. Lors des entretiens pour l'expérimentation, certains avaient même reconstitué un tableau reprenant avec précision les heures effectuées en intérim par exemple.

✓ Quelle position prendre quant aux capacités cognitives des personnes ?

A l'issue de l'expérimentation, les formatrices se posaient des questions sur la pertinence de cette guidance pour les personnes du groupe positionnées au niveau 1 sur l'échelle de maîtrise des savoirs de base de l'ASF. Elles ont pu constater des obstacles à une implication réelle dans la démarche proposée : la difficulté à s'appropriier le vocabulaire, notamment celui inhérent au métier et celui de la VAE et puis des difficultés à mémoriser qui ne sont pas compensées par l'utilisation de l'écrit. Ces constats conduisent une formatrice à indiquer : "si j'avais su d'emblée ce qu'on pouvait demander, je crois que je n'aurais pas fait entrer certaines personnes. Pour certains, j'attendrais beaucoup plus de voir ce qu'ils donnent en formation avant de les lancer sur ça". Les personnes concernées, jugent qu'elles ont fait des progrès, l'une d'elles dépose un dossier de recevabilité, l'autre est engagée sur un autre projet. Ce qu'on a pu constater c'est qu'au final, tous les participants retirent quelque chose de cette guidance. Par ailleurs, il nous paraît difficile de définir des pré-requis sur le plan cognitif, qu'on aurait des difficultés à mesurer d'une part, et qui pourraient venir en contradiction avec une forte motivation et un parcours professionnel significatif d'autre part. Il nous semble que la position qui doit être retenue pour une telle guidance est que, dès lors qu'une personne a une expérience professionnelle significative, c'est donc qu'elle est en capacité de travailler et qu'elle a des compétences. La question du niveau de maîtrise des savoirs de base et des capacités cognitives renvoie plutôt à des modalités pédagogiques et de formalisation à adapter en fonction des personnes. Différentes pistes de travail existent : une des formatrices envisageait par exemple d'utiliser des enregistrements des verbalisations de la personne. Dans leur article sur l'expérience "différent et compétent", Margot Quétier et Christian Daoulas développent l'intérêt de l'introduction de l'image. Nous avons plus haut évoqué l'idée d'organiser de manière plus étroite l'articulation entre la guidance VAE et les autres temps passés à l'ASF pour les réapprentissages de savoirs de base ainsi que la mobilisation des bénévoles de l'ASF...

Effets et conditions de réussite du côté des intervenants dans l'expérimentation

Nous l'avons vu dans le chapitre consacré à la description de l'expérience, différents niveaux d'acteurs sont intervenus au cours de la démarche. Nous allons nous intéresser ici à ceux qui ont été concernés par le parcours des personnes dont l'action doit être repérée afin qu'elle soit identifiée comme partie intégrante d'un dispositif de guidance.

L'équipe de l'ASF

Le premier cercle d'acteurs impliqués dans la guidance est constitué de l'équipe de l'ASF : les deux formatrices et la coordinatrice qui sont intervenues directement sur l'action de guidance et les autres intervenants internes (formateurs en ASF, bénévoles, autres stagiaires de l'ASF) qui ont été moins directement partie prenante.

✓ Une conduite de projet

Un dispositif de guidance vers la VAE pour des publics rencontrant des difficultés avec les savoirs de base ne se réduit pas aux temps de regroupements 1/2 journée par semaine. Cette partie, centrale, correspond au scénario pédagogique de la guidance. Mais, au delà de ces temps de regroupements, différentes actions doivent être menées et ces actions relèvent de la conduite d'un projet. Nous avons tenté de reconstituer avec l'équipe de l'ASF un référentiel des activités réalisées dans le cadre de ce dispositif. Ces activités interviennent en amont et en parallèle des temps de regroupements et peuvent être prises en charge soit par les deux formatrices, soit par la coordonnatrice, soit par d'autres intervenants de l'ASF.

Les actions conduites par l'équipe de l'ASF pour la conduite du dispositif de guidance

- Organiser les informations collectives et le retour de ces informations collectives pour permettre aux personnes volontaires de se faire connaître,
- Réaliser les entretiens préalables à l'inscription sur la guidance,
- Faire un recensement de toutes les expériences des personnes : mettre en place un outil de suivi du cursus de la personne à renseigner au fur et à mesure du processus,
- Réaliser les interventions sur le groupe,
- Mettre en place des outils pédagogiques et de suivi : fiche synthèse sur le cursus scolaire et professionnel ainsi que l'identification du réseau de professionnels avec lequel la personne est en relation,
- Aide au remplissage du dossier de recevabilité,
- Point et aide aux personnes pour obtenir les certificats de travail auprès des employeurs,
- Organiser les plannings avec les employeurs, gérer les aléas d'emploi du temps,

- Préparer les séances de regroupement ; écrire le scénario pédagogique,
- Recherche de référents théoriques sur la démarche,
- Point dans le cadre des réunions d'équipe tous les 15 jours pour tenir informé l'ensemble de l'équipe,
- Aide aux participants pour la mise par écrit de leur expérience en dehors des temps de regroupements,
- Temps d'analyse de l'expérience en équipe : repérage et analyse des freins et difficultés, recherche de solutions,
- Analyse de l'expérience verbalisée par les participants extraction des compétences et mise en perspective avec des référentiels existants,
- Recherche d'informations et mobilisation de partenaires par rapport à des situations particulières de participants : dossier COTOREP, financement VAE, mise en place d'une EMT, recherche d'informations sur des métiers ou des formations...
- Organisation des interventions externes : recherches de "pairs" professionnels, rencontres avec le PRC, les certificateurs,
- Recherche d'informations sur les diplômes.

Cet inventaire des temps les plus visibles de travail sur le dispositif de guidance met en évidence 4 **grands axes d'intervention** :

- celui de l'articulation entre la guidance avec les participants, avec les temps collectifs et des temps individuels,
- celui du travail en réseau et en partenariat pour faciliter le parcours des personnes,
- celui de la recherche d'informations sur la VAE et de la mise en perspective des expériences et projets des personnes avec des diplômés,
- celui du travail en équipe pour rechercher et maintenir une cohérence dans l'action.

On peut ajouter un cinquième axe qui renvoie aux actions spécifiques à conduire pour les participants qui sont salariés. Ces actions concernent les relations avec les employeurs, notamment pour négocier les questions d'emploi du temps et l'ingénierie financière spécifique pour la VAE.

Pour les formatrices, une guidance de VAE se traduit par "un accompagnement plus fort des personnes. Il faut acquérir beaucoup de renseignements en un minimum de temps.

Il faut aussi tout le temps "rebooster" les stagiaires, il faut un suivi important, re-téléphoner aux personnes si elles fléchissent, re-expliquer beaucoup. Ce qui change aussi c'est un travail d'équipe plus important. En général en ASF, une personne s'occupe d'un groupe, ici on travaille à 3 et on informe les autres formateurs qui suivent les personnes en ateliers".

Une des conditions majeures de réussite de ce type de dispositif est **qu'il soit porté par l'institution et par l'équipe : c'est un projet collectif**. Et puis, on a pu constater avec la coordinatrice de l'ASF que la réussite repose aussi en grande partie sur "l'énergie et la conviction de l'équipe pédagogique".

Même si le caractère expérimental de l'action a nécessité un investissement temps supplémentaire pour l'ASF, il n'en reste pas moins que les activités listées ci-dessus sont nécessaires pour conduire ce type d'action.

✓ Effets sur les pratiques et les représentations dans l'ASF

Si l'équipe de l'ASF était déjà convaincue que les personnes en difficultés avec les savoirs de base pouvaient faire preuve de compétences et de capacités, elles ont été étonnées des capacités des personnes à se mobiliser, des capacités intellectuelles de certains et du formidable levier que constitue l'expérience de travail pour la progression des personnes. Même si elles étaient convaincues à la base de l'importance de valoriser les acquis des personnes et de la "prise en compte globale de la personne", elles tirent des enseignements de cette expérience de guidance et envisagent des prolongements dans leur pratique professionnelle. Les formatrices voient quatre impacts principaux sur leur pratique et plus globalement sur celle des ASF.

"On ne peut plus concevoir qu'on puisse dissocier savoirs de base et VAE, ça met du sens à la formation. (Grâce à l'objectif de VAE), la personne sait pourquoi il faut qu'elle progresse". Le constat fort du sens que donne l'objectif de VAE aux apprentissages de base et de la valorisation que permet l'entrée par la prise en compte de l'expérience de travail rend évidente la nécessité de lier les apprentissages de base à la reconnaissance professionnelle. D'ailleurs une des formatrices compte importer dans les remises à niveau "le fait de faire verbaliser les personnes sur leur travail, cela a un effet valorisant. Je le ferai ensuite à l'écrit". L'ASF va entamer une action dans le cadre d'ateliers pour personnes handicapées courant novembre. Une des formatrices indique que grâce au travail sur la guidance VAE, "j'aurai beaucoup moins de mal à m'engager sur cette action, beaucoup plus d'appétit à aller vers les postes de travail, puis faire le lien avec les savoirs de base. Je n'aurais pas agi de la même manière il y a 2, 3 ans. Je suis beaucoup plus à l'aise sur cette place du professionnel par rapport au processus d'apprentissage des savoirs de base".

Ce type de guidance ouvre sur le monde du travail et de l'entreprise, cela permet l'acquisition de toute une culture qu'un formateur d'ASF n'a souvent pas. Une formatrice rappelle que les ASF n'ont plus la possibilité d'organiser des stages en entreprise et qu'ils sont donc coupés du monde de l'entreprise. Alors que cela peut changer les pratiques sur les apprentissages de base. Dans le cadre de l'expérimentation, elles ont été amenées à rencontrer des professionnels ou les employeurs des participants. Une des formatrices témoigne "la rencontre avec les professionnels est très riche. On se représente plus le travail, cela permet de clarifier les choses. On a par exemple rencontré le responsable du personnel de M., on a vu son poste de travail, la visite sur site, c'est important".

Evolution des représentations sur les certifications et la VAE. L'équipe de l'ASF constate en effet leur changement de regard sur les certifications et les certificateurs, même si elles ont souvent été confrontées à la difficulté de se retrouver parmi les informations, parfois contradictoires, qu'elles pouvaient recueillir sur un dispositif qui, faut-il le rappeler est encore jeune et pas totalement stabilisé : la VAE date de 2002. Manquer de connaissances sur le domaine de la VAE a constitué une difficulté tout au long de l'expérimentation même si les différents interlocuteurs de la VAE que nous avons sollicités ont toujours été au rendez-vous quand nous les interpellions.

Les informations nécessaires sur la VAE pour les intervenants :

Avec le recul l'équipe de l'ASF a reconstitué les informations sur la VAE qui lui paraissent nécessaires pour conduire la guidance :

- Une liste de tous les justificatifs qui sont reconnus ; quelle place du bénévolat, le nombre d'heures exigées.
- Connaître précisément les étapes de la VAE.
- Tous les certificateurs et leurs spécificités sur le dossier de recevabilité.
- Savoir comment se passe la mise en situation, le jury.
- Connaître des personnes ressources, pouvoir les interpeller.
- Savoir où se procurer les référentiels.
- La cartographie des PRC.
- L'utilisation d'Internet, les sites pour se procurer les référentiels, les dossiers de recevabilité.

Les formatrices ont acquis une connaissance sur la VAE dont elles comptent se resservir aussi dans le cadre de leurs interventions. Elles en parlent à des stagiaires qui sont arrivés après le début de l'expérimentation. Elles contribuent par là à **banaliser la VAE dans l'ASF** comme le suggère très fortement un représentant de certificateur qui a participé à l'expérimentation.

De l'enseignant au formateur d'adultes

Cette expérience a aussi déstabilisé, provoqué des remises en question, des interrogations sur les compétences nécessaires à mobiliser pour ce type de guidance. Quelle étendue de connaissances doit-on avoir ? Ce type de démarche touche à différents champs disciplinaires que l'équipe de l'ASF a commencé à identifier : les théories de l'apprentissage, la sociologie des organisations, la psychologie cognitive du travail, les identités au travail... Si on ajoute les compétences d'ordre pédagogique indispensables ainsi que des connaissances sur la VAE cela peut dissuader de se lancer sur ce type de dispositif. Par ailleurs, et saluons ici le travail réalisé par l'équipe de l'ASF, la pression au cours de cette expérimentation était de taille : il s'agissait de réaliser un travail en partie nouveau sur un objectif incertain tout en étant observé par différents intervenants. C'est pourquoi le temps de rencontre avec l'équipe de Gaston Pineau à Tours a constitué une parenthèse positive pour l'équipe qui a aussi pu re-positionner l'essentiel des compétences à mettre en œuvre notamment, la capacité à permettre aux personnes d'explicitier leur expérience et de se l'approprier.

□ Il est en effet apparu au fil de l'expérimentation que **les compétences des intervenants pour une guidance de ce type relèvent plus de la posture et de la pédagogie pour adultes que des connaissances disciplinaires** : "Je m'adresse à des adultes à part entière. J'élargis leurs possibilités et les miennes, je m'enrichis aussi". On voit bien la posture de la formatrice qui passe du rôle d'enseignant, qui est "non seulement celui qui sait ce qu'ignore ses élèves mais il est également du côté de ceux qui savent ce qu'il convient que les élèves apprennent" au rôle de formateur d'adultes qui substitue à l'image de l'enfant "structure vide ou du moins à remplissage contrôlé", celle de "l'adulte rempli de savoirs que son expérience de vie a déposés en lui.../... ces sujets adultes et "sachant" comme le formateur, et parfois davantage que lui, ne peuvent être traités comme des enfants ayant tout à apprendre⁽⁵⁾". En formation d'adultes, "les usages sociaux des savoirs ne peuvent plus être occultés, pas davantage que leur rapport à l'action".

L'intérêt et l'importance du travail en réseau et en partenariat

Cet aspect semble relever de l'évidence, tout le monde dans le champ de la formation et de l'insertion s'accorde à mettre en avant cette nécessité du travail à plusieurs. Néanmoins, des questionnements sur ce sujet sont pointés. En effet, certains acteurs (se) posent la question de la légitimité des ASF sur l'accompagnement des personnes par rapport aux autres partenaires du territoire. Cette question peut se poser de manière générale mais il nous paraît important pour y répondre de revenir à la réalité de l'expérimentation. En effet, il apparaît que, dans l'action, les articulations se trouvent entre intervenants dès lors que les partenaires respectent des règles de fonctionnement.

⁽⁵⁾ Guy Jobert ; article sur la formation extrait du "Vocabulaire de Psychosociologie" sous la direction de J.Barus-Michel, E.Enriquez, A.Lévy ; Erès, 2002.

L'ASF doit être vigilant sur deux points : rester sur l'objectif de la préparation à l'accès à la VAE et bien identifier et se mettre en relation avec les autres interlocuteurs de la personne. Du côté des partenaires, il est nécessaire qu'ils acceptent d'ajuster leur intervention, voire de mettre en veille leur accompagnement pendant un moment tout en acceptant de se mobiliser si besoin pour mettre en œuvre telle ou telle action. Deux exemples illustrent bien cette coopération : l'articulation avec la conseillère chargée de l'accompagnement d'une personne en contrat d'avenir sur un chantier d'insertion. Celle-ci avait "suspendu son propre accompagnement, même si elle restait toujours en veille". Toutefois, quand il a été décidé de proposer une évaluation en milieu de travail pour la personne, c'est elle qui a trouvé l'entreprise pour mettre en place cette EMT en entretien des locaux. Par ailleurs, la collaboration avec Prométhée, lancée dans le cadre du comité de pilotage a fonctionné de manière également très satisfaisante : les deux partenaires se concertaient par rapport aux situations des personnes et aux démarches à faire et c'était celui qui avait une antériorité ou une légitimité qui prenait les contacts nécessaires pour faire avancer les situations. Les acteurs insistent que le "travail en partenariat demande à être bien calé pour éviter les doublons". Une accompagnatrice de chantier "est intervenue sur des choses plus de l'ordre de l'insertion sociale" et elle s'attachait à "mesurer comment il comprenait les choses". On voit bien que des complémentarités se mettent en place et s'ajustent au fur et à mesure, en fonction de la personne accompagnée et des acteurs qui interviennent. Souplesse et complémentarité sont sans doute les deux clés de la réussite de ce travail en réseau mais, des points de repères sont nécessaires pour trouver des articulations pertinentes et efficaces. ☐ C'est pour cela qu'il nous paraît indispensable de **garder la clé d'entrée de la préparation à l'accès à la VAE pour cadrer l'intervention de l'ASF** afin qu'elle ne soit pas identifiée comme une intervention de plus sur l'orientation professionnelle. Cette clé d'entrée est d'autant plus pertinente qu'elle est celle des personnes elles-mêmes.

On l'a vu au fil de ce rapport d'expérimentation le travail en réseau en interne et avec l'externe, entre acteurs de l'accompagnement a fonctionné de manière très qualitative. Il a en partie été permis par la mise en place du comité de pilotage avec la mise en action de ses acteurs quand cela a été nécessaire. Il a fonctionné aussi en raison de l'antériorité de l'implication de l'ASF sur le territoire et des relations qui avaient été déjà nouées au fil du temps.

Les autres acteurs impliqués dans l'action

✓ Acteurs concernés, acteurs à informer, à impliquer ?

On peut identifier différents groupes d'acteurs qui ont été concernés par cette guidance à différents titres. Certains ont été directement impliqués dans le cadre du dispositif, d'autres l'ont été indirectement. Pour prolonger l'action de l'équipe de l'ASF, premier cercle d'acteurs, on peut distinguer un deuxième cercle d'acteurs constitué de :

- ceux qui sont intervenus à différents moments par rapport à l'accompagnement de tel ou tel participant : Prométhée/Cap Emploi ; l'accompagnatrice d'une SIAE ou celle chargée d'un objectif projet...

- les "spécialistes" de la VAE : PRC et représentants des certificateurs qui ont apporté leur contribution auprès de l'équipe de l'ASF et de manière ponctuelle auprès des participants

Ce deuxième cercle d'acteurs était informé dans le cadre du comité de pilotage et sollicité pour intervenir par l'équipe de l'ASF.

Un troisième cercle d'acteurs est constitué des employeurs des quelques participants à l'action en situation d'emploi et du réseau personnel des participants. Pour ce troisième cercle d'acteurs la question de leur information, de la négociation parfois avec les employeurs s'est posée : cela devait-il relever seulement de la personne concernée ou l'équipe de l'ASF avait-elle un rôle à jouer ? Dans les faits, les choses se sont faites de manière individualisée : l'équipe de l'ASF est parfois entrée en contact avec des employeurs pour des questions d'emploi du temps par exemple. Elle a pu aussi répondre à des sollicitations de membres de la famille des quelques participants. Deux aspects mériteraient d'être approfondis dans le cadre de futures expériences de guidance vers la VAE. D'une part, ☐ **la formalisation d'un support écrit d'information que la personne peut utiliser pour informer son entourage professionnel et personnel.** D'autre part, **la réflexion sur l'information de son entourage et la mobilisation de personnes qui pourraient venir en aide tout au long du processus de VAE** notamment pendant la phase de préparation du dossier et des épreuves.

✓ Le comité de pilotage en action

"L'expérimentation a permis de démontrer qu'il faut être plusieurs" cette remarque d'un partenaire de l'action rappelle la nécessité du travail en partenariat et en réseau. Le comité de pilotage constitue un maillon important d'une démarche de ce type, au-delà même de l'expérimentation. La VAE est nouvelle, œuvrer pour l'accès à ce droit pour des personnes en situation d'illettrisme est un défi, il est nécessaire de créer une synergie pour que les intentions se transforment en actions. Le comité de pilotage permet d'abord d'informer les acteurs concernés de l'existence et du déroulement de la guidance. Il constitue aussi un lieu d'échange d'informations et d'expériences. Par exemple, les représentants des certificateurs du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Agriculture ont témoigné sur l'expérience "différent et compétent" et apporté des éléments qui nous ont permis notamment d'avancer sur la question des pré-requis pour la guidance et l'implication des bénévoles. Il est encore un lieu de rencontre et de connaissance mutuelle entre acteurs afin de permettre que le fonctionnement partenarial à l'échange du comité de pilotage soit prolongé par un fonctionnement en réseau entre acteurs. L'exemple des articulations entre l'ASF et Prométhée pour les personnes ayant une reconnaissance de travailleur handicapé illustre bien cet aspect : une prise de contact et d'informations dans le cadre d'une réunion plénière du comité de pilotage qui a été suivie par des actions concertées pour faire avancer les situations de participants : clarification de la situation à la COTOREP, recherche de financements pour une VAE... Les échanges dans le cadre du comité de pilotage permettent aussi d'évaluer en continu l'action et de la réajuster en fonction des remarques et préconisations apportées par tel ou tel acteur.

☐ **Le comité de pilotage constitue donc un élément important du dispositif de guidance pour informer, mobiliser, échanger des points de vue, et évaluer en continu.**

Ce travail dans le cadre du comité de pilotage permet de rendre plus efficace l'action opérationnelle quand il s'agit de se concerter pour traiter d'une situation particulière. A Prométhée, on a ainsi "apprécié que cette expérience n'a pas pris beaucoup de temps : on a échangé, on a fait des allers-retours sur les personnes. Il y a eu des relations directes avec les membres du groupe de pilotage, on est tenu informé et alerté au bon moment".

✓ Effets sur les représentations vis-à-vis de l'ASF et des publics de l'ASF

"Je me sens de moins en moins comme une personne accompagnant des illettrés parce que quand j'interpelle les institutions, je parle VAE et j'apporte des informations plus fines sur les personnes". L'équipe de l'ASF constate les bénéfices de cette expérimentation et surtout de l'entrée par la VAE dans la relation avec l'environnement. En effet, cela "a un effet de valorisation pour l'ASF, cela change le regard des institutions, la vision est moins misérabiliste, notre image a changé". Le fait de pouvoir donner des exemples concrets de parcours vers la VAE dans le cadre de réunions d'information auprès de conseillers, par exemple, a un impact fort sur le regard des institutions par rapport aux ASF et aux publics des ASF. De même en direction des employeurs, la coordinatrice indique "lorsque j'ai commencé à expliquer, les employeurs me prenaient pour une rêveuse. Maintenant quand j'ai un contact avec un des employeurs pour la certification, on le sent partie prenante pour valoriser l'effort de formation du personnel". ☐ Ces premiers éléments apportés par la coordinatrice montrent qu'introduire l'objectif de la VAE dans les trajectoires de personnes en situation d'illettrisme conduit à appréhender différemment leur accompagnement : **on raisonne moins sur leurs manques, leurs lacunes mais plutôt sur leurs expériences et leurs compétences**. Et cette approche devient collective, car le mode d'entrée en relation entre acteurs intervenant dans l'accompagnement de ces personnes est celui de la VAE qui sous-tend l'existence et la reconnaissance de compétences.

Un dispositif indispensable face à l'enjeu de lutte contre l'exclusion du travail

Permettre l'accès au droit à la VAE pour les personnes en difficulté avec les savoirs de base contribue à lutter contre l'exclusion du monde du travail de ces personnes. Parce que la culture du diplôme reste fortement présente en France et parce que, l'exigence de diplôme se généralise de plus en plus à tous les métiers, dans un objectif de professionnalisation et de valorisation des compétences des personnels en place. A Prométhée/Cap Emploi, on pointe très fortement ce **risque d'exclusion du monde du travail en raison du manque de diplôme et de l'enjeu que peut représenter l'obtention d'une validation pour le maintien dans l'emploi des personnes les plus fragiles**. Par ailleurs, on y fait le constat que de plus en plus de métiers se professionnalisent, notamment les métiers de l'aide à la personne et que l'exigence de diplôme augmente. On constate en effet que "les associations d'aide à la personne mettent en place des critères d'expérience et de diplôme à l'entrée. Cela risque d'exclure le public sur lequel on travaille". Les personnes en difficultés avec les savoirs de base n'accèdent pas aux formations qualifiantes préparant à ces diplômes. En revanche, elles développent des compétences par la pratique professionnelle. La VAE parce qu'elle permet de valider des compétences acquises par l'expérience de travail constitue donc une voie à développer pour l'accès à un diplôme **pour toute personne dès lors qu'elle répond au seul pré-requis posé** pour se présenter à la VAE : 3 années d'expérience en rapport avec le diplôme visé. Partant de ce principe, on l'a vu, le processus pour s'inscrire dans ce projet de VAE puis pour s'y préparer nécessite du temps et l'intervention d'un tiers pour certaines personnes, notamment celles qui ont des difficultés avec les savoirs de base et/ou qui n'ont pas acquis une conscience et une confiance suffisantes dans leurs acquis pour oser, (envisager même !), s'engager sur une VAE. C'est pourquoi, suite à l'expérimentation conduite à l'ASF de Saint-Brieuc et à l'analyse de ses résultats et effets, l'équipe opérationnelle de ce projet a acquis la conviction de la **pertinence d'un dispositif de guidance vers la VAE, permettant à des personnes en difficulté avec les savoirs de base, de définir leur projet d'accès à une qualification reconnue, par la VAE ou par une autre voie, de déposer leur dossier de recevabilité et de se préparer pour la mise en œuvre opérationnelle de leur projet de VAE (ou autre projet de qualification)**.

Les acteurs de l'accompagnement associés à l'expérimentation constatent eux-mêmes qu'ils n'ont ni le temps ni les moyens de réaliser cette guidance et qu'un dispositif spécifique est nécessaire pour le faire. Pour les accompagnateurs "L'amont est nécessaire ; c'est un travail au cas pas cas, un travail d'orfèvre" que les organismes prescripteurs n'ont pas le temps de faire". Un représentant de certificateur ajoute "sans accompagnement spécifique, les personnes ne pourraient pas y arriver. Il faut des professionnels de l'accompagnement de type ASF". L'idée dominante est bien de maintenir, ou d'aménager à la marge, l'accompagnement de droit commun mais de prévoir une phase en amont qui permette aux personnes d'avoir les préalables suffisants pour s'inscrire dans cet accompagnement de droit commun.

Les 12 principes pour la conduite d'une action de guidance vers la VAE pour des publics rencontrant des difficultés avec les savoirs de base

L'analyse des résultats et effets de l'expérimentation de guidance vers la VAE nous conduit à la **conclusion de la pertinence de ce type d'action** et à l'intérêt donc de renouveler et de transférer ces démarches dans le but de favoriser l'accès au droit à la VAE pour les publics qui en sont actuellement éloignés.

Un "guide pour le transfert" prolonge ce rapport d'expérimentation. Il présente la démarche de guidance et les outils mobilisables pour la mettre en œuvre. Des modalités de prise en main de la démarche pour les intervenants qui souhaiteront la mettre en œuvre sont également préconisées dans ce guide.

Le dispositif de guidance proposé pour le transfert s'appuie sur 12 principes extraits des enseignements que nous avons pu tirer de l'expérimentation :

1

**La VAE :
un objectif
mais pas
une fin en soi**

La clé d'entrée dans la guidance est un projet d'accès à un diplôme par la VAE, le groupe est donc constitué de personnes qui ont une expérience significative sur laquelle on s'appuie pour travailler collectivement. Néanmoins, la guidance peut conduire au constat que la VAE ne constitue pas la modalité la plus pertinente d'accès à une qualification pour la personne ou encore que le diplôme accessible par la VAE n'est pas en cohérence avec l'objectif professionnel de la personne. Il s'agit de réajuster l'objectif en fonction de l'avancement du projet de la personne et trouver les modalités les plus pertinentes pour que la personne poursuive son parcours.

2

**Rendre
autonome mais
sécuriser**

L'objectif est de permettre aux personnes d'évoluer ensuite dans le droit commun de la VAE, il s'agit donc pour elles d'être en capacité de comprendre le dispositif, de donner à voir leurs acquis, d'argumenter, de s'organiser, de mobiliser les ressources pertinentes pour atteindre leur objectif... autant d'éléments constitutifs de l'autonomie qui doit être recherchée dans le cadre du processus de guidance. Mais cette autonomie ne se décrète pas et se développe progressivement par étapes, par des actions concrètes posées progressivement et correspondant aux possibilités des personnes au moment où elles réalisent ces actions. L'équipe d'intervenants a pour rôle de proposer un cadre sécurisant tout en incitant à la prise d'initiatives permettant à chacun de développer une autonomie dans l'action et dans la définition d'objectifs personnels.

3

**Banaliser la
VAE**

Il s'agit de rappeler que l'accès à un diplôme par la VAE est un droit inscrit dans le Code du travail. Cela passe par de l'information accessible et adaptée ainsi que par la valorisation d'expériences réussies donnant la possibilité à chacun au moins de se poser la question de la possibilité de se positionner sur une VAE.

4

**Articuler avec les
temps et acteurs
des
réapprentissage
de savoirs de
base**

Le processus entre la guidance vers la VAE et les apprentissages des savoirs de base est itératif et le projet d'accès à un diplôme par la VAE contribue à donner du sens aux apprentissages des savoirs fondamentaux. La guidance vers la VAE constitue un projet de la structure qui implique tous les intervenants et qui nécessite de trouver des modalités de travail en commun souples et adaptées à la situation et à la progression de chacun. Les formateurs et les bénévoles de l'ASF doivent être informés du projet, de qui est inscrit sur le projet, de l'état d'avancement du processus, des moments où ils peuvent apporter leur contribution... Le portefeuille de guidance constitue un support clé pour trouver les articulations entre les différents intervenants.

5

Laisser le temps au temps : procéder par étapes, partir d'où part la personne et ne pas brûler les étapes

Le processus doit s'étaler suffisamment dans le temps pour permettre la maturation et l'appropriation par chacun de son expérience et de son projet. Cela ne signifie pas qu'il faut multiplier les temps d'accompagnement mais qu'il faut prévoir suffisamment de temps entre deux séquences de travail de guidance. Le rythme d'une 1/2 journée de travail en groupe par semaine étalé sur une trentaine de semaines paraît adapté surtout quand il est couplé avec des séances d'apprentissages de savoirs de base à l'ASF. En dehors de ce temps de regroupement, certains aspects peuvent être repris individuellement. Il est également important de respecter les étapes prévues dans la guidance car elles constituent autant de pierres qui permettent de consolider le projet d'accès à un diplôme par la VAE.

6

Travailler en équipe à l'interne de l'ASF

Les formateurs et les bénévoles sont concernés sur le volet pédagogique et de l'accompagnement des personnes. Le responsable de la structure a un rôle central de pilotage du projet notamment sur la partie relative au partenariat institutionnel et la relation avec les entreprises. La fonction accueil/secrétariat joue aussi un rôle de facilitation. La guidance vers la VAE est un projet de structure qui nécessite de prévoir des temps de travail entre les différents acteurs internes pour s'informer mutuellement de l'avancement des projets des personnes et articuler ses interventions.

7

Ouvrir vers l'extérieur et travailler en réseau et en partenariat

Mobiliser un partenariat autour du dispositif de guidance est un incontournable : il faut constituer un comité de pilotage avec les partenaires locaux qui pourront être concernés par le projet (ceux qui prescrivent, ceux qui accompagnent, ceux qui organisent la VAE, ceux qui financent...). Il faut aussi développer des relations avec des entreprises pour pouvoir mobiliser les apports nécessaires sur le registre professionnel.

8

Les deux pré-requis pour intégrer la guidance :

*une expérience professionnelle significative dans un domaine donné ;
une motivation pour accéder à un diplôme*

L'objectif de VAE étant la clé d'entrée pour cette guidance, il est nécessaire qu'un minimum de conditions soient réunies pour que l'action ait un sens pour tous les participants mais il faut aussi garder une souplesse dans l'application de ces conditions. Le critère de motivation pour accéder à une qualification se mesure par le fait que la personne se porte candidate à l'action d'une part, et au sens qu'elle donne à l'accès à un diplôme d'autre part : est-elle capable de dire pourquoi elle veut accéder à un diplôme ? Un autre indicateur de la motivation est le fait de rechercher des preuves de l'expérience. Pour ce qui concerne la durée et la qualité de l'expérience, il ne s'agit pas de la mesurer avec exactitude mais plutôt d'appréhender si l'expérience énoncée par la personne permet de penser qu'un accès à la VAE est envisageable. Il s'agit de se demander si la personne a autour de 3 années d'expériences dans un domaine donné en lien avec les souhaits professionnels qu'elle énonce.

9**Partir du registre professionnel : ce que je/j'ai fait, ce que je veux faire**

Le professionnel est un levier majeur pour la (re)prise de conscience et de confiance en ses acquis, première étape nécessaire pour poursuivre le processus vers la VAE. Avoir (eu) une activité professionnelle prouve, de fait qu'on a des compétences et qu'on a été capable d'apprendre des choses. Partir du professionnel garantit une clé d'entrée par les acquis, pas par les lacunes. Progressivement, la personne, consciente qu'elle a des acquis, pourra prendre la mesure d'écart entre sa manière d'exercer le travail et celle d'autres professionnels du métier puis entre ce qu'elle fait et sait du métier, et ce que le diplôme exige.

10**Verbaliser pour reconstituer et expliciter l'expérience**

La prise de conscience de ses acquis s'opère par un processus progressif qui passe par la verbalisation, l'explicitation de son expérience. Ce n'est pas un exercice naturel que de "dire le faire" et il demande un apprentissage qui constitue le cœur de la démarche de guidance. C'est bien par la verbalisation face à d'autres que chacun pourra prendre conscience et confiance en ses acquis. Mais, dire devant d'autres son expérience c'est s'exposer, c'est risquer le jugement et quand l'image de soi-même est dévalorisée c'est un exercice encore plus difficile. C'est pourquoi le cadre doit être sécurisant pour franchir le pas. Ce cadre sécurisant est créé par les intervenants et par le travail en groupe constitué de personnes ayant des points communs (un objectif et des difficultés proches). La verbalisation constitue le matériau de départ à partir duquel l'expérience, souvent fractionnée, pourra être reconstituée et organisée de manière à être utilisée ensuite dans un objectif de validation ou de reconnaissance.

11**Travailler en groupe mais individualiser le parcours de guidance**

Le groupe est le premier levier de mise en mouvement des personnes sur un projet de VAE : pour les personnes, il est important de ne pas être tout seul pour se lancer dans cette aventure puis de pouvoir progresser avec d'autres, s'entraider. Toutefois, le processus d'élaboration du projet de VAE et de mise en mots et en forme de l'expérience est propre à chacun. Il s'agit alors pour l'équipe d'intervenants de concilier dynamique collective et processus individuel par une attention portée à l'avancement de chacun dans le cadre des temps collectifs et par la mise en place progressive de modalités de travail en petits collectifs ou en individuel.

12**Trouver des modalités de formalisation, de production de traces, adaptées à chacun**

La question de la formalisation de l'expérience verbalisée se pose car il s'agit de garder des traces pour un processus vers l'accès au diplôme qui peut s'étaler dans le temps : les candidats ont 5 ans pour valider la totalité d'un diplôme. Et puis, la démarche de VAE doit contribuer au développement des savoirs de base notamment ceux liés à la lecture et à l'écriture. Dès lors que le niveau de maîtrise des savoirs de base ne doit pas constituer à priori un obstacle à l'engagement dans une démarche de guidance il s'agit de trouver, pour chaque participant, des modalités pour garder trace du travail qui aura été réalisé au cours de cette guidance. L'utilisation de l'image, les enregistrements peuvent constituer des supports utiles, les séances de remise à niveau peuvent permettre de reprendre des éléments... Un portefeuille de guidance permet de structurer les informations à garder..

Principes d'action et postures du formateur pour une action de guidance vers la VAE de publics en difficulté avec les savoirs de base

I - Le contexte

- une société de la connaissance

Le savoir "apprendre" est aujourd'hui un atout stratégique. On parle d'économie de la connaissance, de société et d'organisation apprenantes.

"Dans une société de l'information appelée à devenir cognitive, ce seront les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux" (Livre blanc CCE-1995 : Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive).

"Le sens du rapport au savoir s'est inversé. Il ne s'agit plus seulement d'apporter les savoirs aux acteurs, mais de leur donner les moyens d'aller le chercher par eux-mêmes. On n'attend plus le savoir, on le prend" (Ph. CARRE : Educ. Perm. n° 168).

De fait, aujourd'hui, un enjeu majeur de notre société est bien l'acquisition de compétences clés pour tout citoyen.

Le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, a souligné que "chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information", et qu'il convient «[d']adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales". (Extrait des "14 recommandations du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie"). Cette approche est d'autant plus essentielle que les personnes les moins qualifiées sont celles qui sont le moins susceptibles de continuer à se former.

- un monde du travail en évolution

Au cours des années 90, les organisations du travail ont évolué. Depuis, elles demandent de plus en plus aux salariés d'exercer leur activité dans le cadre de tâches qui ne sont plus totalement dévolues (travail prescrit). Chaque poste comporte sa part d'incertitude, tout n'est pas anticipable, la prescription des tâches ne peut être totale. C'est sur le réalisé que va se faire la différence en terme de compétences mises en œuvre.

Tendanciellement, l'initiative personnelle devient un rouage essentiel dans l'organisation du travail. L'évolution d'une logique de qualification à une logique de compétence, d'une responsabilité collective, relevant jusqu'alors d'une équipe de travail à une responsabilité individuelle, où chaque individu est responsable de sa production, a pour effet que le développement de l'autonomie devient une exigence pour le maintien dans le travail.

"Le salarié compétent est celui sur lequel on peut compter pour résoudre les problèmes de l'entreprise" (Denieul 1998).

Un salarié compétent est donc une personne en capacité de développer et de mettre en œuvre des compétences d'ordre cognitif en interaction constante avec son environnement, au-delà des savoir-faire techniques ou de l'exécution de tâches.

Dès lors, il relève de la responsabilité de chaque salarié de maintenir et de développer ses compétences professionnelles.

- le rapport au savoir des personnes en situation d'illettrisme

Ces personnes ont quitté l'école trop tôt (au regard du niveau de maîtrise des savoirs de base exigé) et abordent le marché du travail - qui est synonyme pour elles d'insertion sociale - dans une transition vécue "par coupure, rupture, arrachement ou rejet de ces institutions d'hétéroformation".

Cette situation place "la personne dans une condition de vie d'autodidacte dont l'un des premiers apprentissages expérimentiels sera de vivre son illettrisme dans un univers de lettrés en déterminant de façon indélébile, le rapport de l'autodidacte avec ce dont il a été ou s'est coupé" (PINEAU 1983).

- **Chaque individu doit pouvoir être un acteur social.** Car non seulement, chaque personne possède des savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais elle agit en interaction avec son environnement. Elle a à ce titre le droit de faire reconnaître ses acquis, ses compétences, ce qui lui confère sa place de citoyen.

La démarche proposée part du principe fondamental que chaque individu possède des acquis : c'est-à-dire des savoirs, savoir-faire, savoir-agir qui n'ont pas seulement été acquis en formation initiale ou en centre de formation, mais aussi dans la vie, en action, par l'expérience, sur le tas. La personne en situation d'illettrisme, construit (ou a construit) pour tenir son poste de travail, son emploi, différents types de savoirs et de comportements. Elle développe (ou a développé) différents schémas pour réaliser l'action, et des processus cognitifs. Elle est en interactions avec l'environnement, passe des transactions avec les autres, produisant ainsi du gain et de la valeur. Mais elle n'en a pas forcément conscience.

- Le langage comme vecteur social fondamental

Dans le monde du travail, le salarié en situation d'illettrisme est le plus souvent considéré comme un simple exécutant dont la parole n'a aucun pouvoir ni aucune légitimité. La valeur d'usage de l'expérience ne pèse pas lourd dans la balance du marché du travail. Cette position n'engage pas le sujet (salarié) à développer et à mettre en pratique une expression orale, encore moins une expression écrite. Le système le contraint à "une inhibition verbale" (E. Guéguen 2000). Gaston Pineau parle d'un combat continu pour se faire reconnaître socialement et professionnellement.

La personne en situation d'illettrisme doit prendre conscience de ses compétences clés développées. La démarche de guidance va favoriser cette prise de conscience. Pour faire émerger tout le corpus expérimentiel qu'elle possède, la personne va cheminer dans l'exploration de son expérience, en faisant appel à sa propre expertise.

Le langage, - la verbalisation dans la guidance - devient élément central de son cheminement, comme produit de sa pensée dans un premier temps, et producteur de pensée ensuite. Le langage devient un allié puissant pour son adaptation au monde.

II - La posture du formateur

Une formation expérientielle

✓ Il est question de formation expérientielle et non d'hétéroformation. La formation expérientielle se conçoit à deux niveaux :

- c'est l'expérience de chacun qui sert de matériau de base,
- le dispositif de guidance propose une multiplicité d'expériences à vivre.

Cette méthodologie de guidance s'inscrit dans des espaces de "formation expérientielle" et de "co-formation". Il faut accepter que l'espace de formation expérientielle/co-formation soit un processus autonome et inconnaissable par un tiers. Il faut reconnaître à la personne la possibilité d'accepter le bilan de l'étape précédente et de choisir de ne pas s'engager plus avant.

Une expertise méthodologique

✓ Cela ne repose pas sur une maîtrise "de contenu" par l'équipe pédagogique (seules les personnes ont l'expertise de leur expérience). Les formateurs ont la maîtrise et sont garants de la méthodologie. Ils permettent le passage vers la VAE en partant de la personne, et en la guidant dans un processus de reconnaissance par l'EAV : Explorer ses Expériences, Attester ses Acquis, les Valoriser pour les Valider. Le formateur est le passeur de l'EAV vers la VAE.

Une posture d'accompagnateur

✓ Peut-être plus que dans d'autres situations de formation pour les adultes, dans la mesure où le rôle dévolu au formateur relève ici de l'accompagnement, les postures du professionnel induisent des effets chez les personnes en formation. Les postures doivent être au service des effets recherchés : conscientisation, reprise de confiance en soi, capacité à s'exprimer par la verbalisation et la formalisation. La démarche prend forme dans un face à face en co-formation. C'est-à-dire que la personne va conduire son exploration avec ses pairs-stagiaires, puis par ses pairs professionnels, réunis dans un groupe, animé par un formateur/accompagnateur (co-formation-co-développement), où les interactions produites par le groupe deviennent source d'apprentissages. Parce que l'acteur social (celui qui est face à ses pairs), va réagir, rétroagir, engager un processus autoréflexif. Il s'agit alors pour le formateur/accompagnateur, d'accompagner la personne dans la découverte de la valeur de son autoréflexivité, de ses compétences.

"Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même" (Kant : Traité de pédagogie, 1803).

Une relation de confiance

✓ Le seul prérequis pour entrer dans ce dispositif étant la durée de l'expérience, la confiance accordée aux capacités des personnes à aboutir dans leur démarche est la condition première qui les mettra en situation de réussite "s'il croit que je peux, alors je peux ...". Le formateur jouira alors à son tour d'un "capital confiance" indispensable dans les premiers temps de l'action.

Un garant du respect de la parole

✓ Le formateur est garant du respect de la parole de l'autre au sein du collectif.

Un ajusteur

✓ Le formateur est en "tension" permanente entre la prise en compte globale de la personne dans sa singularité d'expérience, sa capacité de décider pour elle-même et la norme que représente le référentiel du diplôme. Il déplace un curseur très sensible, entre deux pôles de nature intrinsèquement différente : la norme, et d'autre part la personne, son histoire, ses expériences et son évolution.

Un équilibre à respecter : l'écoute de la personne et la gestion du collectif

✓ Pour mener l'action, l'équipe pédagogique doit être en écoute constante, de celui qui prend la parole, et du groupe. De ce fait, il est indispensable d'être en co-animation pendant les temps de regroupement, au moins sur le premier tiers de la guidance. Cette co-animation est également nécessaire pour éviter les processus de dépendance qui sont courants chez les personnes en démarche d'insertion.

Une démarche d'autoformation

✓ S'il est toujours vrai qu'un formateur est en formation constante, a fortiori dans ce dispositif, il doit être en démarche d'autoformation.

L'approche est au carrefour de plusieurs disciplines (cf annexes et bibliographie dans la méthodologie de guidance) :

- Les théories de l'apprentissage (psychologie behavioriste, gestalt théorie, psychologie cognitive, Jean Piaget, Albert Bandura, Lev Vygotski).
- La psychologie cognitive du travail (Ombredane, Favergé, Clot).
- La sociologie des organisations (Crozier, Friedberg).
- Les identités au travail (Sainsaulieu).

S'il faut accepter de ne pas être un spécialiste de l'ensemble de ces disciplines, pour autant se mettre en dynamique d'autoformation et développer des savoirs sur ces champs est plus que vivement conseillé.

III - La démarche

La finalité de cette méthodologie de guidance est de permettre aux personnes de trouver de l'autonomie, de la dignité et de la reconnaissance dans le travail car *“le travail est la plus haute représentation de la créativité humaine dans une société démocratique et laïque, dominée par les sciences et la technique”* (François Dubet).

Partir de l'expérience et apprendre à identifier les acquis dans cette expérience. Aller de l'EAV (Expérience - Acquis - Valorisation/ validation) à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

“Que signifie reconnaître les acquis ? Est-ce simplement reprendre conscience d'acquis déjà connus ? Ou au contraire, entamer une démarche de recherche d'exploration pour les trouver, les identifier, les accepter, les légitimer, les évaluer, les valider, les comptabiliser, s'en gratifier ?” (G. Pineau 1998).

Ainsi, la démarche de guidance va s'organiser en trois étapes :

- 1- Reconnaissance personnelle : étape pour trouver, identifier et se reconnaître : *“accepter”* ses acquis au travers d'un groupe de pairs-stagiaires. C'est la conscientisation de savoirs, savoir-faire, savoir-agir, produit par le processus d'analyse réflexive d'une expérience par la verbalisation.
- 2- Reconnaissance sociale : étape pour se légitimer et auto évaluer ses acquis par la rencontre avec des pairs professionnels.
- 3- L'engagement dans la reconnaissance institutionnelle : constitution du dossier de demande de recevabilité de VAE. Comptabiliser ses acquis, se projeter dans la gratification.

Les règles de fonctionnement sont à annoncer préalablement au lancement de la démarche.

La première séance est réservée :

- à la définition des buts de la guidance pour les stagiaires. Ces buts peuvent être de s'engager dans un projet d'obtention de titre ou de diplôme ; et/ou d'avoir un outil de communication, de négociation avec des entreprises, des organismes de formation, des institutions.
- à la présentation de l'ensemble des intervenants parties prenantes du dispositif (prescripteurs, financeurs, organisateurs de l'action) et des objectifs visés par les uns et les autres.
- à la définition des règles de fonctionnement :
 - les principes de gestion du groupe : tout ce qui est dit reste dans le groupe, ce que chacun dit est sa vérité, nous ne disons que ce que nous voulons bien dire.
 - la production des analyses de l'expérience est la propriété du stagiaire.
 - il s'agit d'un contrat de fonctionnement négocié au sein du groupe et accepté par chaque participant.

Annexe 1 :

Référentiel de l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme)

Degré 1**Repères structurants**

Compétences permettant de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification des signes et des mots), dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples, etc.

Degré 2**Compétences fonctionnelles pour la vie courante**

Compétences permettant, dans un environnement familier, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc.

Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont étroitement finalisés sur les situations pratiques de leur vie quotidienne.

Degré 3**Compétences facilitant l'action dans des situations variées**

Ces compétences permettent de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes ; d'utiliser plus largement des supports numériques, etc ;

Il s'agit d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques, registres de langue...) vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas...). Le degré trois est proche du niveau du certificat de formation générale (CFG).

Degré 4**Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance**

Ce degré regroupe l'ensemble des compétences nécessaires pour être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et continuer à se former. Il correspond au bagage de fin de scolarité obligatoire. Le degré quatre est proche des exigences de formation générale des qualifications de niveau V (CAP, BEP, brevet des collèges, etc.)

Annexe 2 :

Les éléments de description des emplois et des activités attendus par 2 ministères valideurs

Education Nationale	Ministère du travail
Fiche descriptive de l'organisation	
Fiche descriptive de l'emploi - place dans l'organisation - relations hiérarchiques - changements, situations imprévues.	
Fiche descriptive des activités (en choisir 4 au regard du référentiel de diplôme) - description, - fréquence, - importance, - relations internes/externes, - traitement des informations, - matériels, - contraintes. Organisation personnelle. Savoir faire. Savoirs.	Description de l'activité type (en référentiel aux CCP du diplôme, cf fiche titre) - résultats, - description des tâches, - fréquence, - lieu, - périodes, - moyens, - seul ou en équipe. Documents complémentaires.

Directeur de la publication	Yves MENS, GREF Bretagne
Responsable de la publication	Sylvie TIERCIN, GREF Bretagne
Rédacteur	Véronique SAUVAGE, AFPA Conseil 35 avec la participation de : Marie-Claude DERSOIR, AFPA Conseil 35 Hélène GARNIER MARIE, ASF Emeraude ID Carine LEVASSEUR, ASF Emeraude ID Sylvia GALOPIN, ASF Emeraude ID Evelyne LAMBERT, GREF Bretagne.
Chargée de publication	Nathalie MOULIN, GREF Bretagne

GRF Bretagne

Mission Ressources et Animation Pédagogique

Technopole Atalante Champeaux ■ 91, rue de Saint-Brieuc
CS 64347 ■ 35043 RENNES CEDEX

Tél 02 99 54 79 00 - Fax 02 99 54 00 00

e-mail : gref@gref-bretagne.com ■ www.gref-bretagne.com



Contrat de plan
Etat-Région

