



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Reconnaissance des acquis d'expérience en formation professionnelle supérieure suisse : entre profession et université, entre pratique et théorie, entre formel et informel

Auteurs

Sandrine Cortessis, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), Suisse

Sandrine.Cortessis@hefp.swiss

Christine Hämmerli, Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

Christine.Haemmerli@ehb.swiss

Patrizia Salzmann, Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

Patrizia.Salzmann@ehb.swiss



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Les bases juridiques de la prise en compte des acquis existent en Suisse, mais leur mise en pratique n'est pas établie dans l'ensemble du système éducatif, au niveau tertiaire. Dans la formation professionnelle supérieure, les écoles bénéficient d'une grande marge de manœuvre, contribuant au manque de transparence en matière de prise en compte des acquis. Une étude par entretiens questionnaires et analyse documentaire permet d'analyser la prescription concernant la prise en compte des acquis dans les écoles supérieures, leur mise en œuvre concrète et leur justification. Les résultats permettent d'émettre des recommandations à destination des acteurs de la formation continue.

Mots-clés : reconnaissance des acquis d'expérience ; formation professionnelle supérieure ; apprentissage formel, non formel et informel



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Le plus haut niveau d'un système éducatif est appelé tertiaire¹. En Suisse, la formation professionnelle supérieure, les hautes écoles et l'université se partagent ce degré². Il s'agit d'une particularité du système suisse par rapport à la plupart des systèmes d'enseignement européens qui proposent peu d'offres tertiaires en dehors de l'université. Ainsi, comme le relève Bonoli (2016), une volonté de promotion de la mobilité socioprofessionnelle et de réduction des inégalités sociales se traduit en Suisse par l'intégration de la filière professionnelle dans le système d'éducation générale, avec pour corolaire la mise en place d'une maturité professionnelle et d'une série de passerelles permettant une grande perméabilité entre les différents niveaux du système et entre filière générale (lycées et universités) et filière professionnelle. Cette forme de fluidité du système éducatif suisse se fonde, tout comme le dispositif de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), sur le principe que l'éducation se réalise tout au long de la vie.

S'il est reconnu que la RAC en milieu universitaire s'avère particulièrement complexe, tant au niveau de la reconnaissance complète de diplômes que de l'élaboration de méthodes normalisées de reconnaissance (Chastel, et al. 2016), qu'en est-il de la RAC dans le contexte spécifique de la formation professionnelle supérieure en Suisse ? Les hiérarchies traditionnelles des savoirs se redistribuent-elles de manière différente dans une filière supérieure professionnelle dont la vocation est de valoriser les apprentissages réalisés sur le terrain ?

Dans cette contribution, nous évoquons une étude réalisée dans le domaine tertiaire sur le dispositif de RAC mis en place dans les écoles professionnelles supérieures (ES) suisses. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes principalement intéressé à la question de l'interprétation et de la mise en œuvre des règlements et des prescriptions légales nationales relatives à la prise en compte des acquis. En effet, si les bases juridiques existent leur mise en pratique n'est pas établie dans l'ensemble du système de formation et manque de transparence.

Les résultats de l'étude réalisée avec des méthodes mixtes (analyse, documentaire, entretiens et questionnaire) donnent un éclairage

¹ <https://www.odec.ch/fr/le-degre-tertiaire>

² <http://uis.unesco.org/fr/topic/classification-internationale-type-de-leducation-cite>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sur la façon dont les ES se saisissent, ou non, des possibilités engendrées par le système de RAC. Ainsi, les ES, éléments de la formation professionnelle supérieure en Suisse, semblent se confronter en partie aux mêmes types de difficultés par rapport à la RAC que la formation universitaire, dans le sens où la reconnaissance complète d'un diplôme s'y avère très complexe.

Écoles professionnelles supérieures (ES)

La révision de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) en 2002 a introduit la catégorie de la formation professionnelle supérieure au niveau tertiaire B (Baumeler et al., 2014 ; Kuhn, 2016). Les ES sont donc relativement « jeunes » dans le système éducatif suisse. Jusqu'en 2002, les diplômes de la formation professionnelle supérieure étaient formellement classés dans la formation professionnelle continue.

Les ES sont orientées vers la pratique et permettent d'assumer des responsabilités de spécialistes et de gestion dans un domaine spécifique. On distingue huit domaines spécialisés : 1) la technologie, 2) l'hôtellerie, la restauration et le tourisme, 3) l'économie, 4) l'agriculture et l'économie forestière, 5) la santé, 6) les affaires sociales et l'éducation des adultes, 7) les arts visuels, arts appliqués et design et 8) le trafic et les transports. Il peut exister un chevauchement partiel entre les qualifications des universités de sciences appliquées et celles de la formation continue à orientation professionnelle (Baumeler et al., 2014 ; Euler et Collenberg, 2016).

En 2019, les ES ont décerné 9700 diplômes au total.³ Cela représente plus d'un tiers de tous les diplômes de la formation professionnelle supérieure et plus d'un dixième des diplômes de l'ensemble du degré tertiaire. Le nombre de personnes étudiantes inscrites dans une ES ne cesse d'augmenter. Il est passé de 21 867 en 2010/11 à 33 741 en 2018/19, ce qui représente une augmentation de plus de 50 % en moins de dix ans (Office fédéral de la statistique [OFS], 2020). Avec leurs modèles de formation flexibles, les ES jouent un rôle important dans le système de formation suisse. Situées entre les autres filières de la formation professionnelle supérieure (examens professionnels fédéraux et examens

³ Dans le questionnaire, des informations sur la pratique d'imputation en 2019 ont été demandées, car l'année 2020 était une année exceptionnelle en raison de la situation Corona. C'est pourquoi les chiffres présentés dans ce chapitre se réfèrent également à l'année 2019.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

professionnels fédéraux supérieurs) et les hautes écoles spécialisées (HES), elles favorisent la perméabilité du système de formation et contribuent à atténuer les besoins en main-d'œuvre qualifiée, qui restent élevés en Suisse (OFS, 2019 ; Kriesi et Lehmann, 2020).

Problématique

L'orientation de la formation professionnelle vers un apprentissage tout au long de la vie et le développement de modèles de prise en compte des capacités et des compétences déjà acquises dans les offres formelles de formation professionnelle sont des objectifs importants de la Confédération et des cantons⁴ en matière de politique de formation (Secrétariat d'État à la formation à la recherche et à l'innovation [SEFRI], 2018 ; 2022a). Il s'agit de prendre explicitement en compte non seulement les compétences acquises de manière formelle (p. ex. certificat fédéral de capacité [CFC]), mais aussi celles acquises de manière non formelle (p. ex. formations continues) et informelle (p. ex. dans le cadre d'activités associatives ou familiales, ou expérience professionnelle ne débouchant pas sur un diplôme formel).

Cette vision politique est justifiée par le fait que les compétences sont acquises de différentes manières et en grande partie en dehors de l'éducation formelle (Kraus, 2001 ; Hof, 2009). Contrairement à l'éducation formelle, l'apprentissage non formel et informel ne débouche généralement pas sur un diplôme formel du système éducatif.

En règle générale, la formation ES ne commence qu'après quelques années d'expérience professionnelle. Alors que pratiquement toutes les personnes ont moins de 25 ans lors de l'obtention de leur CFC ou de leur maturité gymnasiale⁵, 45 % des hommes et 27 % des femmes n'obtiennent leur diplôme ES qu'après 30 ans et seulement 7 % des hommes et 26 % des femmes avant d'avoir atteint l'âge de 25 ans (OFS, 2020). L'âge moyen plus élevé indique que nous pouvons nous attendre à ce qu'une partie considérable des diplômés entrent donc dans les ES avec

⁴ Dans les limites de leurs compétences respectives, la Confédération et les 26 cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation (art. 61a de la Constitution fédérale, Cst.). Source : <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/formation/l-espace-suisse-de-formation.html>

⁵ Secondary school diploma



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

un bagage expérientiel de compétences acquises, susceptibles d'être pris en compte dans le cadre de procédures de reconnaissance.

Des bases légales pour « la prise en compte des acquis⁶ » existent en Suisse.⁷ La situation actuelle montre toutefois que la prise en compte de la formation non formelle et informelle n'est pas encore établie dans l'ensemble du système de formation (Salini et al., 2012 ; 2016 ; 2020). En ce qui a trait aux ES, un concept d'admission doit certes être soumis « sur dossier » dans le cadre de la procédure de reconnaissance des filières de formation (SEFRI, 2022b). Cependant, aucune exigence minimale n'est définie au niveau national concernant ce qui doit être réglé dans ce concept. Dans l'ensemble, les différentes ES disposent donc d'une grande marge de manœuvre pour décider de la RAC.

La RAC telle qu'elle est définie dans les bases législatives fédérales suppose de prendre en compte aussi bien les compétences et les savoirs acquis de manière formelle, non formelle et informelle, c'est-à-dire non seulement les titres de formations délivrés par des institutions de formation reconnue, mais également les acquis développés au cours de formations continues et à l'occasion d'expériences. Dans le cadre de notre étude, une attention particulière a donc été accordée à la façon dont la formation non formelle (des formations continues de divers prestataires à durée variable) et informelle (p. ex. l'expérience professionnelle, le travail familial et l'activité associative) a été prise en compte, étant donné que ces formations semblent plus difficiles à valider que les acquis formels.

Au niveau des ES, les différents prestataires de formation disposent d'une grande marge de manœuvre pour décider de la prise en compte des acquis, les pratiques variant d'une filière de formation (FF) à l'autre. Comme celles-ci n'avaient pas été recensées de manière systématique jusqu'à présent, les possibilités réelles de prise en compte dans les ES étaient peu transparentes. Cette étude examine donc comment les directives et les règlements relatifs à la prise en compte des acquis des ES sont interprétés et mis en œuvre au sein de la formation professionnelle supérieure en Suisse.

⁶ Dénomination officielle pour désigner la RVAE en Suisse

⁷ Art. 9, al. 2 de la loi sur la formation professionnelle LFP et Art. 7 de la loi sur la formation continue LFCo



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

RAC dans les universités

Les enjeux liés à la mise en œuvre de dispositifs de RAC ne sont pas propres au secteur de la formation professionnelle supérieure en Suisse. En effet, des chercheurs québécois (Bélisle, 2011) et français (Chastel et al. 2016) mettent en évidence la complexité du dispositif RAC dans les universités, notamment au niveau de la reconnaissance complète des diplômes ainsi que de l'élaboration de méthodes normalisées de reconnaissance. Gauttier (2012) constate « une grande diversité [des pratiques] d'une université à l'autre, en raison de la latitude laissée par la législation aux universités » (p. 115). Le degré de validation, totale ou partielle, varie également fortement d'un établissement à l'autre. Les politiques adoptées par les universités en matière de RAC diffèrent en fonction des établissements et de leur degré respectif d'implication. Les universités scientifiques, technologiques et les écoles d'ingénieurs adoptent par exemple des attitudes plus restrictives que certaines universités pluridisciplinaires plus volontaristes dans leur politique de prise en compte des acquis.

Neyrat (2003) quant à lui rappelle les tensions activées par « le projet de mise en équivalence des acquis de l'expérience » : tensions entre « savoirs de l'expérience », « expérience concrète » et « expérience pratique » caractéristiques de la formation professionnelle d'un côté et « savoirs académiques », « intelligence abstraite » et « démarches théoriques » survalorisés par le système de formation, et davantage encore par le système académique. Ainsi, comme relevé par Clot et Prot (2003), les processus de RAC interpellent les liens entre savoirs d'expérience et savoir académique et les tensions entre expérience et diplôme.

De Jonckere et Ollagnier (2010) rappellent qu'en Suisse, ce sont

les associations professionnelles qui définissent les référentiels de formation, les conditions de certification et qui jouent un rôle déterminant pour la mise en place ou non d'un dispositif de validation des acquis [alors que] ce sont le Rectorat et le corps professoral qui déterminent les procédures de RVAE⁸ et donc les exigences de l'université (p. 149).

⁸ Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À cet égard, les jurys se composent essentiellement de membres du personnel enseignant universitaire. L'université en Suisse évalue dans ce cadre une capacité à accéder à un certain niveau de réflexion alors que la filière professionnelle, elle, « évalue l'acquisition et la mise en œuvre de savoirs plus pragmatiques » (De Jonckee et Ollagnier, 2010, p. 148).

Dans le cadre de cet article, nous aimerions répondre à la question suivante : quelles sont les spécificités de la RAC dans les ES ? Accorde-t-on davantage de valeur aux apprentissages réalisés au cours de l'expérience ; une forme de compréhension peu développée dans la formation universitaire ? (Barrette et de Champlain, 2017 ; Pastré, 2011).

Définitions

Définition : apprentissage formel, non formel et informel

Selon la Commission européenne (2001), le principe d'apprentissage tout au long de la vie comprend « tout apprentissage tout au long de la vie qui sert à améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences et qui s'inscrit dans une perspective personnelle, civique, sociale ou liée à l'emploi » (p. 9). L'apprentissage tout au long de la vie (LLL) désigne donc en principe l'ensemble des apprentissages réalisés à toutes les étapes de la vie, de l'enfance à la vieillesse. Cet apprentissage est considéré comme essentiel au développement social, économique et du savoir d'une société (Bélisle et Boutinet, 2009 ; Liétard et al., 2017 ; Neyrat, 2003).

Dès lors, on distingue l'apprentissage formel, l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel qui peuvent être considérés du point de vue des personnes apprenantes et du point de vue systémique de l'organisation de la formation.

L'apprentissage formel est considéré comme un apprentissage

qui se déroule dans un contexte organisé et structuré (dans un établissement d'enseignement ou de formation ou sur le lieu de travail), qui est explicitement désigné comme apprentissage et qui est structuré (en termes d'objectifs d'apprentissage, de temps d'apprentissage ou de soutien à l'apprentissage). Du point de vue de l'apprenant-e, l'apprentissage formel est orienté vers un objectif et conduit généralement à la validation et à la certification



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [Cedefop], 2008, p. 50).

Dans le système éducatif, l'apprentissage formel est institutionnalisé, intentionnel, dispensé par des établissements d'enseignement publics et privés reconnus et constitue dans son ensemble le système éducatif formel d'un pays (art. 3 Loi sur la formation professionnelle [LFPr]).

D'un point de vue systémique, l'apprentissage non formel est un complément, une alternative et/ou un achèvement de l'apprentissage formel dans le cadre du processus d'apprentissage tout au long de la vie de l'individu. Elle s'adresse aux personnes de tous âges, mais ne suit pas nécessairement un processus continu. Elle peut être de courte durée et/ou de faible intensité et est généralement proposée sous la forme de cours, d'ateliers ou de séminaires en tant que formation continue. L'apprentissage non formel débouche généralement sur des qualifications qui ne sont pas reconnues comme équivalentes aux qualifications formelles, voire sur aucune qualification. La réussite d'un programme d'apprentissage non formel et/ou d'une qualification non formelle ne donne normalement pas accès à un niveau d'éducation supérieur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012). Cela signifie que les résultats de l'apprentissage non formel peuvent, mais ne doivent pas, être validés et certifiés. En Suisse, les formations continues dans les hautes écoles (Certificate of Advanced Studies CAS, Diploma of Advanced Studies DAS et Master of Advanced Studies MAS) font également partie de l'éducation non formelle, qui est certifiée.

L'apprentissage est dit informel lorsqu'il

se déroule dans la vie quotidienne, sur le lieu de travail, dans le cercle familial ou pendant les loisirs. Il n'est pas organisé ou structuré en termes d'objectifs d'apprentissage, de temps d'apprentissage ou de soutien à l'apprentissage. Dans la plupart des cas, l'apprentissage informel n'est pas explicitement intentionnel du point de vue de l'apprenant (Cedefop, 2008, p. 51).

L'apprentissage informel est donc moins structuré et organisé que l'apprentissage formel ou non formel (Klingovsky et Schmid, 2018). Il peut également inclure des activités d'apprentissage qui se déroulent au sein de la famille, du lieu de travail, de la communauté locale et de la vie quotidienne, de manière autodirigée ou dirigée par la famille ou la société. D'un point de vue systémique, les résultats de l'apprentissage informel ne



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

donnent généralement pas lieu à une certification, mais peuvent être validés et certifiés dans le cadre de la reconnaissance des connaissances acquises précédemment dans le cadre d'autres programmes d'apprentissage (UNESCO, 2012).

Procédures de prise en compte des acquis de l'expérience

Dans le contexte de cette étude, la distinction entre les procédures de prise en compte standardisées sous forme d'équivalence et l'évaluation des parcours personnels des personnes sur la base de dossier est particulièrement pertinente, des combinaisons entre procédures standardisées et personnalisées étant également envisageables (Hanak et Sturm, 2015 ; Loroff et al., 2011).

Les procédures de prise en compte standardisées sont indépendantes des personnes et ne sont donc pas liées à une évaluation du parcours individuel. Elles se réfèrent généralement à des diplômes formels ou non formels déjà acquis. Mais elles peuvent également tenir compte d'un nombre d'années d'expérience professionnelle. Les procédures standardisées sont généralement précédées d'une évaluation de l'équivalence, au cours de laquelle on examine quelles compétences requises sont couvertes par des diplômes déjà obtenus et lesquelles ne le sont pas.

Dans le cas des procédures individuelles, une évaluation du parcours est effectuée pour chaque personne. Pour ce faire, les personnes candidates doivent généralement constituer un dossier dans lequel elles documentent les compétences qu'elles ont souvent acquises de manière informelle ou non formelle et fournissent des preuves de ces compétences. Ce dossier est ensuite évalué et les compétences déjà acquises sont attestées. Dans les ES suisses, on parle souvent d'admissions « sur dossier » ou de dispenses « sur dossier » pour les procédures individuelles.

Méthodologie

L'objectif général de cette étude est de promouvoir la prise en compte des acquis dans les ES et de fournir des indications sur ce qui peut être fait pour que les compétences acquises de manière non formelle et informelle soient davantage reconnues et prises en compte. Pour atteindre cet objectif, l'étude s'appuie sur une méthode mixte qui comprend des analyses de documents, des entretiens qualitatifs semi-dirigés, un questionnaire et des groupes de discussion. Les résultats de l'analyse de la prescription et des entretiens exploratoires (Salzmann et al., 2021) ont permis d'élaborer, lors d'une troisième étape, un questionnaire standardisé



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

relatif aux pratiques des ES en matière de prise en compte des acquis et à leur justification. Dans ce texte, nous n'aborderons que les résultats des deux derniers volets de l'étude : le questionnaire et les groupes de discussion.

Afin d'examiner les pratiques de prises en compte dans les ES au niveau national, nous avons souhaité sonder la population de toutes les filières de formation ES reconnues en Suisse. Il s'agit de 480 filières de formation au total, proposées dans 152 écoles. Le questionnaire s'adressait aux responsables de formation, auxquels un questionnaire en ligne a été envoyé. Au total, 221 responsables de formation ont répondu au questionnaire, ce qui correspond à un total de 255 filières de formation qui ont pu être évaluées. Les responsables ont été interrogés sur la mise en œuvre des pratiques de reconnaissance des acquis, leur justification et leur projection concernant leur évolution. Une distinction a été faite entre la *reconnaissance des acquis lors de l'admission* de personnes qui ne remplissent pas les conditions d'admission régulières et la reconnaissance des acquis *dans les filières de formation*. Cette dernière peut conduire à une réduction de la durée des études et/ou à des dispenses de certaines parties de la formation.

Dans une quatrième et dernière étape, des groupes de discussion réunissant une sélection de prestataires d'une formation continue, de responsables de ES et d'acteurs et actrices du SEFRI ont été réalisés sous forme d'ateliers dans les différentes régions linguistiques. Les résultats de l'étude ont été discutés dans l'idée de favoriser le transfert de savoir et l'élaboration de recommandations, mais aussi d'établir un dialogue entre les personnes actrices des ES et les prestataires d'une formation continue.

Résultats

Les résultats récoltés auprès des responsables d'une ou de plusieurs filières de formation montrent qu'une partie des ES étudiée prend en compte les acquis de formation. Cependant, dans 50 % des 255 filières de formation examinées, les acquis de formation ne sont pas reconnus lors de l'admission et dans 40 % des filières ils ne sont pas pris en compte dans le cadre des filières d'études. Cela concerne toutes les régions linguistiques de la Suisse et tous les domaines d'études (Salzmann et al., 2022,).

Les ES font la distinction entre les FF organisées en cours d'emploi ou à temps plein. Elles sont en outre organisées sur des durées différentes. Les FF basées sur un CFC correspondant comprennent au moins 3600 heures de formation. Les FF basées sur un autre diplôme du



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

secondaire II comprennent au moins 5400 heures de formation. Les deux types de formation peuvent être suivis à temps plein ou en cours d'emploi. Ces dernières sont précisément conçues pour favoriser la conciliation entre activité professionnelle et formation. En règle générale, les personnes étudiantes admises sont plus âgées et disposent souvent d'une expérience professionnelle qui peut entrer en ligne de compte pour la reconnaissance des acquis. Les résultats montrent que l'admission sur la base d'une reconnaissance des acquis est plus fréquente dans les FF en cours d'emploi que dans les FF à temps plein (Salzmann et al., 2022). Malgré cela, selon les indications des responsables de formation, dans 44 % des FF en cours d'emploi, la reconnaissance des acquis n'intervient pas lors de l'admission à la formation, et ce, indépendamment du volume horaire des études (Salzmann et al., 2022).

Hiérarchie entre acquis formel, informel et non formel

Tant pour l'admission que pour la prise en compte dans la filière de formation, ce sont en premier lieu les acquis formels qui sont pris en compte, suivis de l'expérience professionnelle pertinente pour les études (acquis informels). Les acquis non formels (formation continue à des fins professionnelles ou certificats de formation continue au niveau tertiaire) ainsi que les compétences acquises dans le cadre de la famille et des loisirs (acquis informels) sont moins importants pour la pratique actuelle de prise en compte (Salzmann et al., 2022).

Les acquis formels sont les plus fréquemment reconnus lors de l'admission aux études (c'est-à-dire les attestations de formations et de diplômes commencés et achevés, ont été le plus souvent pris en compte en 2019.) Selon les responsables de la formation interrogé.e.s, il s'agit avant tout de brevets fédéraux et de formations interrompues au niveau tertiaire (Salzmann et al., 2022). Les personnes bénéficiant d'une prise en compte sont celles qui ont interrompu une formation tertiaire et se sont réorientées dans leur carrière de formation, et les personnes qui disposent d'un diplôme de formation étranger reconnu.

La prise en compte des acquis dans le cadre de FF conduit à une réduction de la durée de la formation ou à des dispenses de certaines parties de la formation théorique et/ou pratique. Les responsables de la formation interrogé.e.s ont indiqué que les diplômes ES, les diplômes fédéraux, les diplômes universitaires ou les diplômes du secondaire II déjà obtenus conduisent le plus souvent à une réduction de la durée des études et/ou à une dispense partielle de celles-ci (Salzmann et al., 2022). Les personnes en ayant le plus bénéficié au sein des filières de formation en 2019 sont en premier, celles qui avaient déjà un diplôme de formation au



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

niveau tertiaire, ou avaient du moins débuté une telle formation, sans l'avoir achevée.

Les acquis informels, en particulier les compétences acquises sur le lieu de travail, entrent davantage en ligne de compte que ce soit dans les FF d'emploi à temps plein ou dans les filières en cours d'emploi (Salzmann et al., 2022). Que ce soit lors de l'admission ou au sein même de la filière, les compétences qui ne sont pas directement liées à l'expérience professionnelle et qui ont été acquises pendant les loisirs ou dans le cercle familial sont globalement moins déterminantes. Les certificats de formation continue au niveau tertiaire (p. ex. CAS, DAS, MAS) ou les formations continues à orientation professionnelle jouent également un rôle plutôt secondaire (Salzmann et al., 2022).

Prise en compte selon les domaines d'études

Les différences dans la pratique de prise en compte entre les huit domaines d'études examinés — technique, hôtellerie-restauration et tourisme, économie, agriculture et économie forestière, santé, social et formation des adultes, arts visuels, arts appliqués et design et trafic et transport — sont particulièrement frappantes. Ces derniers disposent chacun de profils différents en matière de RAC et ne prennent pas en compte de la même manière les acquis formels, non formels et informels. Cela s'explique notamment par le fait que les domaines d'études dispensent des formations pour différents segments du marché du travail, dans lesquels les compétences requises sont à chaque fois différentes. En outre, selon le domaine, les offres de formation concurrentes au niveau tertiaire (hautes écoles spécialisées et examens professionnels et professionnels supérieurs), qui transmettent des compétences plus ou moins similaires (et donc à prendre en compte), et le marché de la formation continue pertinent diffèrent. La réglementation différente en ce qui a trait à l'accès aux professions dans les domaines spécialisés a également un impact sur le potentiel de reconnaissance.

Ainsi, la prise en compte des acquis non formels est particulièrement fréquente dans les domaines de la technique, où l'on reconnaît surtout des formations continues à orientation professionnelle. Le domaine de l'hôtellerie-restauration et du tourisme, ainsi que le domaine de l'économie sont ceux qui prennent le plus en compte les certificats de formation continue au niveau tertiaire par rapport aux autres domaines d'études (Salzmann et al., 2022). Les domaines d'études social et formation des adultes, arts visuels, arts appliqués et design et de la santé se situent en milieu de classement en ce qui concerne la validation des formations continues. Le domaine de la santé, qui est pourtant face à une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pénurie de personnel qualifié en Suisse, ne semble que peu flexible lors de l'admission en raison d'une réglementation stricte. Ici, ce sont surtout les personnes titulaires de diplômes étrangers reconnus qui sont admises aux études ES. Le domaine d'études de l'agriculture et de l'économie forestière occupe une position particulière, puisqu'il prend en compte les formations continues à orientation professionnelle, mais ne prend pas en compte les formations continues de niveau tertiaire (Salzmann et al., 2022). Dans le domaine d'études du trafic et des transports, aucune formation continue n'est prise en compte.

Les compétences acquises en famille peu prises en compte dans l'ensemble de l'étude jouent néanmoins un rôle plus important dans les domaines de l'hôtellerie-restauration et du tourisme, ainsi que de l'agriculture et de l'économie forestière. Les compétences acquises pendant les loisirs peu prises en compte de manière générale le sont davantage dans le domaine des arts visuels, des arts appliqués et du design (Salzmann et al., 2022).

Reconnaissance des acquis, les arguments en faveur ou en défaveur

L'enquête s'est également intéressée aux arguments avancés par les responsables de formation en faveur ou en défaveur de la prise en compte des acquis. Tous et toutes s'accordent à dire que la RAC est un thème d'avenir important qui doit être encouragé et que les ES devraient à l'avenir s'intéresser de plus près à ce sujet et travailler à lever les freins et les obstacles (Salzmann et al., 2022).

La majorité d'entre eux (77 %) s'estime en effet favorable à la reconnaissance des acquis. Cependant, 53 % des personnes interrogées craignent que la prise en compte des acquis et le raccourcissement d'études ou la dispense d'une partie de la formation qui en découle entraînent des lacunes dans l'acquisition des compétences des personnes étudiantes (Salzmann et al., 2022).

Du point de vue des ES, la finalité la plus mentionnée en faveur de la reconnaissance des acquis est l'allègement des parcours de formation des personnes étudiantes détenant déjà les compétences et les qualifications requises (Salzmann et al., 2022). Les acteurs et les actrices des ES sont conscients et conscientes du fait que faciliter l'accès aux études et la réduction de la durée permettrait de réduire la pénurie de personnel qualifié. Ils et elles estiment également que la perméabilité du système éducatif doit être encouragée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les personnes interrogées expriment toutefois leur inquiétude quant au fait que la prise en compte des acquis de formation entraîne des lacunes dans l'acquisition des compétences des personnes étudiantes et une baisse de la qualité de la formation (Salzmann et al., 2022). Les ES doivent rester flexibles et s'assurer que les bénéficiaires de prise en compte des acquis possèdent effectivement les compétences et les capacités nécessaires pour suivre et terminer avec succès leur formation. Dans le cas contraire, la prise en compte des acquis nuit à l'image et à la réputation des ES. Enfin, la crainte que les dynamiques de classes soient difficiles à gérer, si le nombre de personnes fluctue en fonction des modules et du nombre d'entre elles bénéficiant d'une dispense de suivre certains enseignements, est avancée comme argument en défaveur de la prise en compte des acquis au sein des filières de formation. Certaines personnes responsables de ES affirment également qu'il est important que la culture ES imprègne les personnes étudiantes par le biais de leur fréquentation des cours.

Communication et visibilité des processus de reconnaissance des acquis

La plupart des ES ont mis en place des processus et des services qui facilitent les procédures de transfert et les rendent plus transparentes (Salzmann et al., 2022). Cependant, la communication publique et la publicité concernant les possibilités de prise en compte sont encore peu pratiquées, ce qui signifie que les personnes étudiantes potentielles doivent s'informer elles et elles-mêmes pour savoir s'il existe des options de prise en compte de leurs acquis et si oui, lesquelles. Ce manque de visibilité des possibilités de prise en compte est en partie assumée par les acteurs et les actrices des ES qui ne souhaitent pas générer des attentes ou des espoirs trop importants du côté de leur public potentiel (Salzmann et al., 2022).

Discussion

Comme indiqué dans la partie méthodologique, les résultats de l'étude ont été discutés avec des personnes représentantes des ES et des prestataires d'une formation continue. La question centrale était la suivante : pourquoi la prise en compte des acquis et en particulier la prise en compte des expériences non formelle et informelle est-elle si peu mise en pratique par les ES ? Comment dès lors encourager davantage cette prise en compte des acquis dans les ES ?

La littérature (Browning, 2020 ; Pitman et Vidovich, 2013 ; Wong, 2011) nous enseigne que la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience sont des pratiques complexes et rares dans les universités. En effet, le fait que la RAC remette en question la hiérarchie des savoirs, de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'apprentissage et du pouvoir au sein des universités provoque de nombreuses résistances dans les services d'admission et dans le corps professoral.

Les responsables de ES ont beaucoup insisté sur la nécessité de trouver des solutions pédagogiques et organisationnelles permettant aux personnes étudiantes de profiter au mieux de la prise en compte des acquis sans que la qualité de la formation soit compromise.

On aurait pu s'attendre à ce que le système tertiaire de formation professionnelle suisse ait une manière spécifique d'aborder cette hiérarchie des savoirs, en accordant davantage de valeur à l'expérience professionnelle. En effet, si la préséance pour les acquis formels s'explique par le fait que l'évaluation de l'équivalence des diplômes formels dans le cadre d'une procédure de reconnaissance est plus facile à mettre en œuvre que celle des acquis non formels et informels, le fait que l'expérience professionnelle ne soit pas davantage prise en compte peut être interrogé dans le cadre d'un système supérieur de formation professionnelle. Ainsi, selon les personnes ayant participé à nos groupes de discussion, pour promouvoir la prise en compte des acquis à tous les niveaux et pour tous les types d'acquis, un changement fondamental de mentalité semble nécessaire. Les formations et les parcours de formation devraient être pensés dans une perspective globale, ce qui signifie notamment que les certificats devraient être construits de manière à pouvoir être rattachés d'un niveau de formation à l'autre, mais aussi entre les différents types de prestations de formation, c'est-à-dire entre les certificats/diplômes obtenus de manière non formelle et les certificats/diplômes formels et inversement. En d'autres termes, il faudrait développer une meilleure coordination entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Toujours selon les personnes ayant participé à nos groupes de discussion, il est nécessaire de développer un cadre de référence commun au niveau national afin d'évaluer le niveau, l'étendue et le contenu des compétences opérationnelles et de pouvoir les comparer entre les institutions.

Pour cela, il s'agit de penser la reconnaissance des acquis dès l'ingénierie de la formation formelle. Or, comme le relève la secrétaire générale de la fédération de la formation des adultes suisse, de nombreux curriculums sont construits en spirale. C'est-à-dire que les compétences opérationnelles sont transmises et développées sur plusieurs modules, le niveau des compétences opérationnelles transmises devenant plus complexe d'un module à l'autre. Ce type de développement des compétences complique la prise en compte ciblée des acquis pour d'autres institutions de formation, à l'instar des filières de formation à structure non modulaire. Les filières de formation modulaires n'ont donc de sens, en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

termes de reconnaissance, que si les compétences opérationnelles sont acquises à tous les niveaux au sein d'un module.

Dans l'idée d'un changement fondamental de la conception de la formation et de la formation continue, la sensibilisation à l'aide des nouveaux plans d'études cadres nécessite selon les personnes participantes un renouvellement de la procédure de RAC et la création d'incitations pour la mettre en œuvre. Il convient toutefois de faire la distinction entre les compétences acquises de manière formelle (certificats) et les parcours de formation individuels. Dans ce contexte, les personnes présentes aux groupes de discussion estiment que la collaboration avec les associations professionnelles est particulièrement importante, car ce sont elles qui décident de manière déterminante quels diplômes de formation formelle peuvent être reconnus lors de l'admission et pris en compte dans la filière de formation.

Au niveau national, il serait indiqué de sensibiliser les ES aux questions de validation, par exemple en transmettant une image positive de la validation, soit la facilitation de l'apprentissage tout au long de la vie et la formation des besoins en main-d'œuvre qualifiée, ainsi que des informations utiles sur les exemples de bonnes pratiques. Des réglementations nationales plus contraignantes (par exemple des normes minimales) pourraient également servir de base à d'autres développements.

Pour favoriser la prise en compte des acquis, il faut tenir compte des différences spécifiques aux domaines d'études et trouver des solutions appropriées. Une étude différenciée des profils spécifiques aux domaines d'études serait utile à cet égard. Sur cette base, les responsables des plans d'études cadres pourraient concrétiser les possibilités de prise en compte pour leurs filières de formation respectives.

L'étude montre en outre que la prise en compte des acquis non formels (formation continue à des fins professionnelles ou certificats de formation continue au niveau tertiaire) est globalement peu pratiquée. Dans ce domaine, les prestataires d'une formation continue pourraient augmenter la visibilité des compétences acquises en fournissant des informations plus détaillées sur les certificats de formation continue et les formations continues avec attestation des acquis et faciliter ainsi les décisions de prise en compte par les ES.

Les responsables de ES hésitent à communiquer de manière plus active et transparente au sujet de la RAC, précisément pour éviter une demande accrue de prise en compte de la part des personnes étudiantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La question cruciale reste, en effet, celle de la charge de travail liée à la procédure de RAC. Une volonté politique semble alors nécessaire afin de doter les ES de ressources correspondantes. En effet, la RAC peut être perçue comme une demande de plus à laquelle les ES doivent faire face, alors que leur priorité consiste à se faire une place dans le paysage des formations tertiaires dont le monopole était jusqu'ici détenu par les universités. Enfin, les personnes représentantes des ES insistent sur la nécessité de trouver des solutions pédagogiques et organisationnelles permettant aux personnes étudiantes de profiter au mieux de la prise en compte des acquis sans que la qualité de la formation ne soit compromise.

Conclusion

Cet article avait pour objectif de mieux comprendre les enjeux et les défis que représentent la RAC dans le domaine tertiaire, à partir d'une étude réalisée auprès des Écoles supérieures de la formation professionnelle en Suisse. Le développement fort modeste du dispositif de prise en compte constaté dans les ES laisse à penser qu'elles sont encore peu engagées dans les processus de reconnaissance des apprentissages réalisés en dehors des contextes d'études formelles. De plus, les ES ne semblent pas considérer la reconnaissance de l'apprentissage comme un élément stratégique pertinent pour attirer de nouvelles personnes étudiantes. Par conséquent, elles n'investissent pas dans la création de systèmes permettant d'accueillir des personnes issues des voies non traditionnelles. La reconnaissance des acquis implique de valoriser différents types d'apprentissages et de connaissances. Or, il nous semble que les ES, en tant que fleurons de la formation professionnelle, ont un rôle spécifique à jouer en reconnaissant que les adultes peuvent développer des apprentissages dans différents contextes et en particulier dans le contexte professionnel. Pour cela la RAC devrait être plus visible dans les plans stratégiques ou dans les mandats des ES, la mise en œuvre de la RAC étant fortement dépendante de la mission que se donnent les institutions tertiaires. Une culture institutionnelle intégrant la RAC et mettant en œuvre des procédures concrètes portées par un personnel formé et engagé nous semble autant d'éléments qui peuvent contribuer à une mise en œuvre réussie de la RAC au niveau tertiaire.

Références

Barrette J. et de Champlain, Y. (2017). *Transition professionnelle, savoir professionnel et « savoir enseigner » chez l'enseignant du Collège communautaire du NB. Impacts de la formation universitaire en*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

andragogie et du soutien en emploi sur la transmission à l'étudiant-futur-professionnel. Rapport de recherche. Université du Québec.

- Baumeler, C., Dannecker, K. et Trede, I. (2014). *La formation professionnelle supérieure en Suisse*. Rapport d'experts. Document de travail du bureau SWIR (Vol. 2). SWIR.
- Bélisle, R. (2011). Québec: an Overview of RAC/TPLC research since 2002. Dans J. Harris, M. Breier et C. Wihak (Éd.), *Researching the recognition of prior learning. International perspectives* (p. 85-105)
- Bélisle, R., et Boutinet, J. P. (2009). Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience : pour qui? Pour quoi? *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 640–641. <https://doi.org/10.7202/1014762ar>
- Bonoli, L. (2016). Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale. *Formation Emploi*, (133), 17-34.
- Browning, K. (2020). A Case Study on the Recognition of Prior Learning (RPL): Perception of University Faculty. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1).
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [Cedefop] (2008). *Terminologie de la politique européenne d'éducation et de formation - Une sélection de 100 termes clés*. Publications office.
- Chastel, X., Le Pivert, P., Menant, I., Santana, P. et Sultan, P. (2016). *Evaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience*. Rapport. Inspection Générale des Affaires Sociales IGAS.
- Clot, Y. et Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : Une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 183-201.
- Commission européenne (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Commission des Communautés européennes.
- De Jonckheere, S. et Ollagnier, E. (2010). Validation des acquis en suisse: Des professionnels confrontés à une reconnaissance académique ou professionnelle. *TransFormations – Recherche en Education et Formation des Adultes*, (4), 141-151.
- Euler, D. et Collenberg, M. (2016). *Positionnement de l'enseignement et de la formation professionnels supérieurs en comparaison*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- internationale. Une analyse comparative axée sur les écoles professionnelles supérieures.* Université de Saint-Gall.
- Hanak, H. et Sturm, N. (2015). *Ausserhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlung.* Springer VS
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung.* Kohlhammer
- Klingovsky, U. et Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz.*
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee.* Bertelsmann.
- Kriesi, I. et Leemann, R. (2020). Pression de la tertiarisation - Défis pour le système éducatif, le marché du travail et l'individu. *Swiss Academies Communications*, 15(6).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3678547>
- Kuhn, A. (2016). La formation professionnelle supérieure en Suisse. Dans E. Hoffmann (Éd.). *Konrad-Adenauer-Stiftung.*
- Gauttier, P. (2012). La validation des acquis de l'expérience à l'université. *Revue française d'administration publique*, (4), 1107-1119.
<https://doi.org/10.3917/rfap.144.1107>
- Liétard, B. Piau, A. et Landry, P. (2017). *Pratiques la reconnaissance des acquis. Enjeux, modalités, perspectives.* Chronique Sociale.
- Loi fédérale sur la formation professionnelle [LFPr] du 13 décembre 2002.* L'Assemblée fédérale de la Confédération suisse, R.S. 412.10 (2022). [RS 412.10 - Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle \(LFPr\) \(admin.ch\)](https://www.admin.ch/gov/doi/rs/412.10)
- Loroff, C., Stamm-Riemer, I. et Hartmann, E.A. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. Dans W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völkl, et R., Buhr (Éd.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (p. 77-120). Waxmann.
- Neyrat, F. (2003). De l'éducation permanente à la certification permanente. La validation des acquis de l'expérience, levier de transformation de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 225-255.
- Office fédéral de la statistique [OFS]. (2019). *Évolution démographique et conséquences pour l'ensemble du domaine de la formation.*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Office fédéral de la statistique [OFS]. (2020). *Parcours de formation dans les écoles supérieures. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation, édition 2020.*
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, (12).
- Pires, A.L.O. (2009) Higher Education and adult motivation towards lifelong learning. An empirical analysis of University post-graduates perspectives. *European Journal of vocational training*, 46, 130-150.
- Pitman, T. et Vidovich, L. (2013). Converting RPL into academic capital: Lessons from Australian universities. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 501-517.
- Salini, D., Petrini, B. et Voit, J. (2012). *Inventaire des pratiques suisses en matière de validation des acquis de l'expérience*. Rapport final. Istituto universitario federale per la formazione professionale IUFFP.
- Salini, D., Voit, J., et ICF International (2016). *Country report Switzerland 2016 - Update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Cedefop.
- Salini, D., Weber Guisan, S., et Tsandev, E. (2020). *Country report Switzerland 2018 - Update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Cedefop.
- Salzmann, P., Hämmerli, C., Baumeler, C., Engelage, S., Deschenaux, A., et Salini, D. (2021). *Pratique de prise en compte des acquis dans les écoles supérieures*. Rapport intermédiaire. Haute école fédérale pour la formation professionnelle HEFP.
- Salzmann, P., Engelage, S., Hämmerli, C., Neumann, N., & Baumeler, C. (2022). *Pratique de la prise en compte des acquis dans les écoles supérieures*. Rapport final. Haute école fédérale pour la formation professionnelle HEFP.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI] (2018). *Formation Professionnelle 2030*. Vision.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI] (2022a). *Formation Professionnelle 2030. Lignes d'action*.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI] (2022b). *Einzureichende Dokumente/Nachweise für die Erst-Anerkennung und die Überprüfung der Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien HF nach MiVo-HF 2017*.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2012). *UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Wong, A.T. (2011). Prior learning assessment and recognition (PLAR) and the teaching research nexus in universities. Dans J. Harris, M. Breier, M. et C. Wihak. (Éd.). *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*. (p. 284-310). National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).