

A qui profite la Validation des Acquis de l'Expérience ?

Marie-Christine Presse, MCF, Laboratoire Trigone Université de LILLE1.

La formation est devenue progressivement une composante de la vie, s'imposant aux individus comme un incontournable. Celle-ci ne peut donc plus être uniquement le résultat d'un apprentissage formel. La Validation des Acquis de l'Expérience est une modalité qui permet de faire reconnaître les connaissances et compétences acquises dans toutes situations qui conduisent à faire des apprentissages. Mais ne doit-on pas s'interroger sur les effets produits par ces nouvelles formes de reconnaissance. N'entrent-elles pas dans un contexte d'hyper-compétition stérile et de course de surenchère à l'adaptabilité ayant pour principal effet d'entretenir ou d'aggraver chez les individus un sentiment de perpétuelle inadéquation (Forquin , 2003) »?

Ces questions conduisent à interroger les catégories d'analyse et les modalités qui imprègnent le travail de la recherche dans le domaine de la reconnaissance des connaissances acquises informellement et non formellement. Quels sont les savoirs produits sur cette procédure et comment sont-ils produits ? Quelle intelligibilité, sur cette nouvelle forme de reconnaissance, est-elle produite par la recherche ? Les travaux ne sont-ils pas concentrés sur la procédure pour en améliorer l'efficacité, occultant de fait l'analyse des effets produits ?

L'hypothèse de travail est donc la suivante : S'il y a dysfonctionnement aujourd'hui dans la procédure VEA, cela est compris comme étant lié au processus qu'il faut donc améliorer, la concentration des réflexions à ce niveau attesterait de la volonté institutionnelle de la réussite de ce dispositif et de l'efficacité simultanée de la pression sociale, double pression qui oriente les travaux de recherches de manière non négligeable depuis les années quatre vingt vers des travaux dont l'efficacité immédiate est attendue, et ce même si les résultats sont souvent utilisés pour légitimer des choix arrêtés d'avance(Poupeau 2004).

Le terrain d'analyse

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique liée à la double pression institutionnelle et sociale, on s'est intéressé aux différentes recherches dans lesquelles on est impliqué depuis 2002 :

- la première recherche effectuée porte sur les obstacles à la Validation des acquis, pour les personnes impliquées dans le processus afin de faire des préconisations pour une meilleure mise en œuvre de la VAE,
- la seconde se déroule au sein d'un projet Equal, au sein duquel il s'agit de réfléchir aux conditions qui permettraient à des publics en formation de base (préparation au CFG) de savoir formaliser leurs acquis, pour les faire reconnaître,
- dans la troisième recherche, européenne, on tente d'identifier les bonnes pratiques de reconnaissance des connaissances informelles et non formelles des femmes.

Les appels d'offre sont clairs : il s'agit de repérer les obstacles, les dysfonctionnements et les bonnes pratiques au sein des procédures. Ces recherches régionales, nationales ou européennes sont des sources financières pour les laboratoires de recherche. Il s'agit très clairement de recherches sur les pratiques ayant pour objectif une optimisation de ces pratiques.

Trois questions président à la réflexion qui va être conduite : quelle est la signification accordée aux notions les plus couramment utilisées, quelles limites induisent les modes d'entrée imposés par les appels d'offre et enfin quelles sont les valeurs de référence sous-jacentes à ces orientations ?

Préalablement à ce travail il est indispensable :

d'une part, de se positionner par rapport à l'opposition classique entre l'analyse de la situation conçue comme ensemble de conditions objectives qui déterminent les activités des agents et l'analyse de la situation comme construction interactionnelle. Il apparaît nécessaire de prendre en compte la domination historique actuelle de l'individuel sur le collectif résultat d'une longue imprégnation idéologique. La posture épistémologique adoptée est donc en tension (posture dialectique) entre une participation à l'effervescence collective, qui contribue au « comment faire » et une extériorité qui interroge ce qui est entrain de se passer à l'insu, peut-être, des individus,

et d'autre part de considérer avec attention l'émergence ou l'usage d'un vocabulaire qui imprègne les modes de pensée.

En s'intéressant aux catégories d'analyse utilisées dans la pratique et dans la recherche on dégagera les interrogations que de telles recherches produisent.

Les catégories d'analyse : entre usage courant et usage scientifique

Les catégories d'analyse, les plus courantes à l'heure actuelle dans le champ de la VAE, constituent également l'ensemble de catégories mobilisées par les praticiens pour faire face à cette nouvelle procédure et aux difficultés qu'ils rencontrent. Ces notions, expérience, compétence, pratiques, activités sont à l'articulation entre des concepts ordinaires, « saturés de contenus empiriques et gorgés du sens d'une expérience singulière » auxquels ils manquent « les horizons et instruments de généralisation » et les concepts scientifiques « qui valent dans le système théorique mais sont peu préparés à se confronter aux inattendus du réel (Clot, 1997) ». Afin de préciser ces propos, voyons ce que recouvrent ces notions.

L'expérience :

Depuis toujours, il semble qu'il n'y ait pas d'accord sur la signification de ce terme. Celui-ci renvoie à des conceptions différentes se situant entre celles qui opposent radicalement expérience à formation ou à connaissances (position kantienne) jusqu' à celles qui considèrent que toute expérience est formatrice (position marxiste totalisante (Schwartz, 2004). Fondement de la connaissance (selon Locke) ou condition d'accès (selon Aristote) l'expérience semble entretenir un rapport dialectique avec connaissances mais dans le cadre de la procédure de validation d'acquis, la signification d'expérience ne se réduit pas à l'existence de ce rapport. Il est implicitement admis, dans le champ de la VAE, que toutes les expériences ne se valent pas. Certaines trop chargées d'émotion ne peuvent pas être évoquées. D'autres non formatrices ne méritent pas d'être retenues. Les expériences utiles dans ce processus sont celles qui permettent de construire des compétences généralisables et utiles dans le monde professionnel. Ainsi une expérience de courte durée peut avoir davantage de valeur qu'une expérience de longue durée, tout dépend de sa qualité et des conditions dans lesquelles elle s'est développée.

Mais la reconnaissance de la valeur de cette expérience est au croisement d'une part de la démarche de formalisation et d'objectivation du candidat et d'autre part de l'observation et du jugement formulé par l'évaluateur à l'aide de ses filtres sociaux.

Le langage et la formalisation sont considérés, comme étant les moyens qui « permettraient » l'accès à cette expérience. L'expérience est donc considérée comme un regard sur une expérience vécue. Il permet à la personne de s'engager dans « un processus d'analyse réflexive, donc de conceptualisation, [qui devrait aboutir] à une décontextualisation du savoir-faire, [ce qui rendrait] **la compétence adaptable et transférable à d'autres**

situations » (Pastré 1999).

Mais toutes les expériences n'ont pas les mots pour être dites et ce pour au moins deux raisons :

1) On sait que la pensée ne coïncide pas immédiatement avec l'expression verbale. Les mots entretiennent une relation dialectique avec la pensée. Le développement de la pensée verbale dépend du langage et de l'expérience socio-culturelle, et donc le développement de la pensée verbale dépend de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée.

Il est connu que toutes les expériences socio-culturelles ne sont pas équivalentes ce qui, chez les candidats, conduit à des niveaux de maîtrise des moyens sociaux de la pensée (langage) différents, comme le confirment des travaux antérieurs de Bakhtine, Bourdieu, Bernstein, mais également ceux qui se situent du côté de la théorie du handicap culturel. Quelle que soit la théorie il y a accord sur ces différences de langage. Le rapport à la langue et à ses usages a fait l'objet de nombreux travaux en linguistique, sociolinguistique et en sociologie du travail. Le langage utilisé varie selon les situations et ce quelles que soient les personnes (Labov, 1978, 1976 Bernstein, 1975). Chaque situation appelle un genre langagier spécifique (Bakhtine, 1977, 1984) dont il est nécessaire de connaître les règles (Hymes, 1991). La compétence à mobiliser le genre approprié n'est donc pas un donné d'avance mais le résultat d'une appropriation explicite ou implicite (Bourdieu, 1965, 1979, Goody, 1979 Presse 2000).

2) Certaines expériences professionnelles, en raison de l'organisation du travail ne sont jamais transformées en langage, et les ouvriers n'ont pas les mots pour en parler. Certaines le sont dans un langage spécifique au milieu professionnel.

Par ailleurs l'expérience formalisée n'est pas l'expérience vécue.

La formalisation du processus qui a conduit à la réalisation de l'activité ne recouvre pas la « réalité » du processus. Il s'agit de la production d'un discours construit à partir d'indicateurs sélectionnés dans le processus pour lui donner un sens, il est donc présupposé que les personnes s'engageant dans la procédure maîtrisent au delà des capacités à parler, des capacités à produire un discours valorisant les acquis d'expériences dans une situation d'évaluation.

Ce regard sur la catégorie « expérience », montre de fait toute l'ambiguïté de ce terme, et les limites de son usage. Dans ce dispositif, il ne s'agit pas d'une expérience vécue mais d'une expérience formalisée afin d'objectiver sa valeur, démarche au sein de laquelle l'interprétation est chargée de subjectivité.

Identifier les difficultés à formaliser conduit à mettre l'accent sur l'obstacle de la procédure même qui est une procédure évaluative. Celle-ci est incontournable, et comme toute procédure qui conduit à l'obtention d'une certification, elle suppose un degré de maîtrise de la langue française. Les personnes ne parvenant pas à formaliser adéquatement leur expérience ne pourront donc faire aboutir positivement cette procédure et porteront la responsabilité de cet échec, qui sera liée à une incompétence discursive et non à une incompétence dans l'activité décrite.

Cette difficulté à saisir et à faire valoir l'expérience en cache une seconde : celle de l'identification des compétences à partir de l'expérience décrite.

Les compétences.

La compétence, à l'inverse de la qualification, désigne une caractéristique propre du salarié, elle est par nature individuelle (Merle 2003). Mais cette notion ne bénéficie pas de définition partagée (Foucher Leduc). Elles articulent de manière différenciées trois niveaux (micro, méso, macro), et différentes composantes (affectives, relationnelles, cognitives, praxéologiques). On peut avancer qu'une compétence est la mise en œuvre d'une ou plusieurs capacités utilisant des savoirs de registres différents dans une situation particulière. Elle n'a pas d'existence en dehors de ce caractère actif : la compétence est inséparable de la situation. Elle induit une capacité de mobilisation d'un savoir spécifique, spécialisé, parfois, pour faire face à la situation. « Mais quel que soit son niveau de spécialité, de complexité ou de scientificité, ce savoir n'est qu'une ressource cognitive que le professionnel est amené à mobiliser ou pas pour répondre au problème qui lui est soumis. La compétence fait appel au savoir et ne se réduit pas à sa détention (Milburn) »

Cette notion de compétences pose donc la question du rapport entre connaissance et action. Les situations de travail sont par excellence des situations où l'action et son organisation priment sur toute autre chose (car le but est d'agir pour et si possible réussir) (Pastré 2004). On peut être tenté, dans la démarche d'identification des compétences et connaissances d'avoir un point de vue qui considère l'action comme une connaissance autonome, comportant sa propre coordination. Cette proposition trouve d'ailleurs un appui fort dans des contextes où on a à faire à des compétences incorporées ou des conduites automatisées. Mais dans une perspective d'analyse orientée vers les compétences se contenter de ce point de vue enferme la notion de compétences dans celle des habilités (comme dans les NVQS), ce qui limiterait

l'identification à un ensemble de savoir-faire.

La compétence ne se réduit donc ni au savoir qu'elle mobilise ni à l'action qu'elle permet de réaliser, elle apparaît comme un tout insaisissable et individualisé. Malgré cela la procédure VAE engage bien des acteurs institutionnels dans une démarche analytique qui conduit à identifier des composantes des compétences, à l'aide des référentiels de diplômes ou d'activités, procédure qui permet d'attribuer tout ou partie du diplôme, référence collective.

L'ambiguïté est donc dans la procédure, car comme toute démarche de qualification celle-ci est sélective, elle s'appuie sur un ensemble d'éléments identifiés dans l'expérience, qui contrairement à la formation n'est pas structuré et devrait malgré cela permettre de valider l'acquisition des composantes structurées d'une qualification. On peut se demander, par ailleurs, si le niveau de compétence qui varie entre novice (nouvellement diplômé) et expert (ayant une expérience longue et une grande maîtrise dans le domaine) n'est pas implicitement mis en parallèle avec les capacités de conceptualisation plus ou moins développées et sociologiquement différenciées, ce qui reviendrait à penser que ne sont reconnues comme valides que les compétences d'expert, estimées à l'aune des capacités de formalisation, à l'aune des déclarations de compétences.

Expérience et compétences sont des notions en usage dans les pratiques de la VAE, mal définies elles sont également des objets de préoccupations dans le champ de la recherche, qui pour mieux les comprendre ou les cerner s'est mobilisée autour des notions d'activité et de pratiques professionnelles.

L'Activité

Porter un regard sur l'activité(Barbier , 2003, Blabnchar-Laville 2001). constituerait une nouvelle entrée qui pourrait peut être régler, à certaines conditions, la difficulté qu'il y a à s'intéresser scientifiquement à des événements passés, dont la seule trace est constituée par la mémoire du protagoniste. Les chercheurs de ce domaine s'accordent à dire qu'il est nécessaire de mettre à plat la théorie de l'action qui engage l'analyse de l'activité dans telle ou telle direction, et de situer l'orientation disciplinaire.

Mais quelles que soient ces orientations si l'on souhaite utiliser le concept « activités » pour produire de l'intelligibilité sur l'action alors, il apparaît indispensable, de prendre en compte les rapports de place et les rapports sociaux de production, le sens que la personne donne à

son activité, et les rapports sociaux entre personnes au sein desquels sont produites les offres de signification, car l'activité est une pratique sociale ; ce qui semble être occulté dans les recherches sur les activités .

On peut donc considérer que, dans le champ de la VAE, la formalisation de l'activité est une offre de signification produite au sein d'un rapport social évaluatif, qui dépend du sens construit par la personne (prenant en compte l'image qu'elle a d'elle-même et des enjeux de l'activité et de la situation dans laquelle elle se trouve) et est élaborée à propos d'actes de transformations du monde qui s'effectuent dans des rapports sociaux définis, jouant un rôle direct sur l'activité dont il est question.

Or, l'entrée dans l'analyse par expérience, compétence ou activité conduit à une orientation vers l'individu ce qui occulte les rapports sociaux. Cette superposition des catégories du langage courant et du langage de la recherche interroge donc. Certes, on peut penser que l'élan de démocratisation a conduit à un rapprochement entre chercheurs et praticiens, mettant sur le côté les analyses statistiques « trop distantes ». Le plongeon ethnographique a valorisé la parole de la personne, facilitant le glissement de l'individu, comme élément d'une totalité, vers la personne et la singularité de son activité située. Certes, cette démarche a conduit progressivement à réduire la distance théorie pratique, à limiter les effets des disciplines, telle que la sociologie, sur les résultats des recherches. Mais à y regarder de plus près, en menant de manière privilégiée des recherches qui se focalisent sur le fonctionnement interne d'une procédure et sur les personnes à titre individuelle sans les articuler avec des recherches qui produisent de l'intelligibilité sur les situations sociales dans leur totalité ne risque-t-on pas de produire des résultats qui conduirait à porter un discours selon lequel :

- le « capital expérientiel individuel » pourrait potentiellement être distribué socialement différemment du capital culturel versus capital économique ,
- et à penser que cette procédure pourrait réduire les écarts entre les niveaux de qualification des personnes, « objectif annoncé », et serait potentiellement porteuse de promotion sociale ?

Mais cela ébranle le dispositif de formation et provoque l'effet institué et connu des dispositifs de certification : la sélection.

Les effets de ces travaux de recherche : conclusion

Dans la procédure de la VAE, la participation de l'expérience humaine individuelle et

collective à la construction historique des savoirs n'est nullement questionnée, ni remise en cause.

Mais à ce jour, il est devenu nécessaire de connaître, reconnaître et capitaliser tout ce qui participe à la construction de l'humain, tout le « **Capital expérientiel individuel** » qui se manifeste à travers la multitude des compétences individuelles, pour le transformer en « **Capital collectif de connaissances** », le tout sur fond de compétition économique mondiale, au sein de laquelle la connaissance et sa reconnaissance seraient les éléments déterminants. Cette reconnaissance, en France, est associée à une transformation en diplôme qui nécessite la maîtrise de la langue française. Il est question d'expérience singulière, de personnes qui parlent en leur nom propre, le « je » est attendu comme embrayeur principal. Comme le dit Benvéniste (1966, p 260) le « je impose à la personne de se situer comme sujet, comme unité psychique transcendant la totalité de ses expériences vécues qu'elle assemble. ». Cette attente du je ne peut cependant être pensée indépendamment d'une certaine conception de la société et de la place des individus dans cette société. Sont ignorés les différents rapports au travail et des conséquences que cela engendre, en dépit des résultats des travaux sur le rapport au travail qui montrent que pour pouvoir parler des activités développées dans le cadre professionnel, il est nécessaire d'avoir une image de soi positive, que les situations de stress, le sentiment d'être exploité, l'absence de reconnaissance ne facilitent sans doute en aucun cas la valorisation de soi et que le chômage provoque une perte d'estime de soi.

La centration sur les préoccupations autour des notions évoquées , expérience et compétence : et l'ambiguïté des définitions ne jouent-elle pas un rôle social, permettant « à des acteurs engagés dans des actions communes mais sur la base de dynamiques différentes, d'entretenir un apparent consensus sur ces définitions tout en se réservant la possibilité de différences de sens très différenciées, et d'imposer selon la place occupée « leurs systèmes de significations ». Les contradictions entre ceux-ci répondraient ainsi la double demande institutionnelle (identifier les bonnes expériences) et sociale (valoriser toutes les expériences), tout en agissant en faveur de la signification dominante, liée à la valeur des diplômes.

Se pose donc en arrière plan le rôle que l'on veut faire jouer au diplôme. Que mesure-t-il ? On pourrait reprendre ici la thèse de « l' idéologie pratique » de Collins qui conduirait à penser , comme l'exprime Marie-Duru Bella que l'élévation du niveau de la population ne reflèterait pas une exigence croissante de compétences, qu'il ne s'agirait pas non plus d'identifier les compétences qui risquent de disparaître avec le papy boom (bien que ce soit l'un des discours tenus en entreprise pour engager les personnes dans le processus de VAE) mais que

ce soit un moyen stratégique des groupes les plus instruits pour maintenir leur classement en haut de l'échelle. » « On peut alors se demander si le développement de cette « voie sans formation » d'accès à la qualification ne risque pas de produire des diplômés de deux catégories différentes, en ne dotant pas ceux qui ne vont pas en formation de tout ce que celle-ci procure en dehors des savoirs légitimés dont les effets sont constatés en entreprise(Heckman ,Rubinstein, 2001,) et hors entreprise(Bowen, 1983), et en renforçant ainsi le contrôle de ces populations par la production de l'effet inverse de l'effet annoncé . Cette intention pourrait paraître d'autant plus pertinente que l'entrée proposée pour l'analyse est le discours de la personne et que les éléments objectifs des expériences sociales échappent à la conscience de ces personnes. L'analyse du discours assurerait alors en toute légitimité la reproduction de la hiérarchie sociale.

Références =>

- BAKHTINE, M (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de minuit. 233p.
- BAKHTINE M(1984) . *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. 400p.
- BARBIER, JM DURAND, M. L'activité un objet intégrateur pour les sciences, sociales. *Recherche et formation* , n°42, 2003 pp99-117.
- BARBIER, JM, GALATANU, O., savoirs capacités compétences. Dans *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?*
- BAUDELLOT, C. GOLLAC, M. *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Fayard, 2003
- BENVENISTE, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BERNSTEIN, B(1975). *Langage et classes sociales : codes linguistiques et contrôle social*. Paris : Edt de Minuit. 347p.
- BLANCHARD-LAVILLE, C, FABLET,D. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 2001.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C(1965). *Rapport pédagogique et communication*. 51ème ed. Paris : Mouton.
- BOURDIEU, P (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- BOWEN, 1983, dans *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF* p41.
- CLOT, Yves. 1997 Avant propos . Dans .Lev Vigotsky, *Pensée et langage* . Paris, La dispute, , p 16.
- Colloque sur analyse des pratiques et professionnalisation ? AECSE, Nantes, février 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. (2003) *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente*. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO) Paris, L'harmattan, 413 p. question citée par F Danvers .Notes de lecture dans *recherche et formation* n°42 ; , p168.
- FOUCHER, R, LEDUC, F. *Un modèle de compétences professionnelles pour les psychologues du travail et des organisations : le concept de compétence*. P 3 http://www.chaire-competences.uqam.ca/pages/documents_pdf/foucherleduc020301.pdf
- GOODY J (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris : Ed.de Minuit.
- HECKMAN ,RUBINSTEIN, 2001 Dans *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF*, p106
- HYMES, Dell H(1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : ESF, 219 p.
- LABOV, W(1978). *Le parler ordinaire : la langue des ghettos*. Paris : Editions de Minuit,, 351p.
- LABOV, W(1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit, 457p
- MERLE, V.(2003) *Compétences, qualification, classifications, validation des acquis par l'expérience et formation professionnelle* ENA, P 5.
- MILBURN, Ph La compétence professionnelle entre mobilisation des savoirs et pouvoirs d'intervention.
- PASTRE P. BEGUIN, P. L'action située dans le développement de l'activité. *Revue électronique activité* 2004
- PASTRE, P (1999) « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation Emploi*, n° 67, juillet-septembre
- POUPEAU, Franck. *Une sociologie d'état. L'école et ses experts en France*. Raisons d'agir .
- PRESSE Marie-Christine (2000). *Communication et non verbal : pédagogie différenciée ou différenciation*

sociale. Lille : Presse universitaires du septentrion. Thèses à la carte.

SCHWARTZ, Yves. 2004 L'expérience est-elle formatrice ? *Education permanente*, n°158, , 1, pp 11-24