

La validation des acquis professionnels Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation

**Françoise Ropé
Université d'Amiens**

La notion de *compétence* n'est pas nouvelle mais son usage de plus en plus répandu dans les discours sociaux et les discours savants est relativement récent et nous a amenée à l'interroger, avec l'intention d'examiner la part qui revient aux mots dans la construction des choses sociales (Bourdieu, 1982).

Ce qui nous importe ici, ce n'est pas la question des origines de cette notion mais celle de ses usages, d'autant que la notion est polysémique et que sa plasticité est un élément de la force sociale des idées qu'elle revêt.

Nous souhaiterions faire preuve de la même vigilance intellectuelle à l'égard de l'usage de cette notion que celle exercée par Naville dans des ouvrages qui ont fait date tels que *Théorie de l'orientation scolaire et professionnelle* (1945) et *Essai sur la qualification* (1956) concernant la notion d'*aptitudes*, pourtant fort en vogue à son époque et dont l'usage a été largement répandu par les psychologues engagés dans l'orientation scolaire et professionnelle. En effet ce qui paraît recherché à travers le système de formalisations et de codifications mis en place tant dans l'école que dans un certain nombre d'entreprises, c'est bien de nouveaux modes de distribution différentielle des capacités des individus dans une période marquée par une extension accélérée du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur parallèlement à une élévation très importante, en France, du taux de chômage.

Ainsi, les travaux que nous avons menés avec Tanguy (Ropé & Tanguy, 1994) sur l'usage de la notion de *compétence* dans l'école et dans

l'entreprise nous ont permis de montrer en quoi l'usage de cette notion qui tend à se substituer à celle de *savoirs* dans la sphère éducative et à celle de *qualification* dans la sphère du travail, était significative de changements réels dans les pratiques sociales. Nous avons pu montrer que, avec l'entrée de la notion de compétence dans l'école, on assiste à une tentative d'infléchissement des modèles cognitifs et culturels prévalant dans la sphère éducative, modèles traditionnellement ancrés dans les savoirs et les découpages disciplinaires fortement remis en cause par la *Charte des Programmes* (1992) qui sollicite la notion de *compétence* par opposition à celle de *connaissances* : « le programme ne doit pas être un empilement de connaissances. [...] Il doit faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondants » (p. 2). En introduisant la notion de compétence, il s'agit moins d'évaluer des savoirs factuels que des capacités à exécuter une tâche définie et décomposée en autant de sous-tâches censées la composer. C'est ainsi qu'a pu être mis en place tout un système de codifications et de formalisations sous forme de référentiels de diplômes mis en relations avec les référentiels d'activités professionnelles.

Liées à l'action, mesurées dans des situations données, « les compétences » sont au centre de cette codification des diplômes qui connaît, en France, son expression achevée dans l'enseignement technique et professionnel. Elle s'opère à partir de descripteurs qui reposent en dernière instance sur une liste de savoir-faire, unité de base de cet ordonnancement technique, et eux-mêmes définis par une suite de relations d'emboîtement :

Des savoir-faire sont établis à partir de la liste des tâches et fonctions élaborées dans le référentiel d'activités professionnelles. Le savoir-faire peut être appréhendé à partir de l'expression *être capable de*. Concrètement, il est décrit par un verbe d'action et par les objets auxquels l'action s'applique (Conseil national des programmes, 1991, p.10).

Catégories de pensée et technologie intellectuelle vont de pair ici, principes et outils se confondent, la force de l'outil devient elle-même principe d'action.

Or, cette méthode présuppose l'existence d'un domaine de référence qui se laisse représenter comme un ensemble fini d'éléments pouvant être décrits. Elle présuppose, également, que des relations d'implication peuvent être établies entre réaliser une tâche, disposer de la compétence idoine et savoir réaliser cette tâche, autant de relations qui restent éminemment problématiques, comme l'a montré Stroobants (1993).

Ces relations d'implication ainsi que la logique déductive qui en découle vont pourtant avoir force de loi puisque nous les retrouvons dans la Loi du 20 juin 1992 concernant la Validation des Acquis Professionnels (VAP) :

La loi reconnaît que l'activité professionnelle est productrice de compétences et de connaissances. [...] Par l'analyse de la situation de travail, elle contribue

à l'identification de compétences et de connaissances détenues mais jusque là non reconnues. [...] L'objectif de la validation des acquis professionnels n'est pas de valider l'expérience professionnelle, mais le résultat de l'expérience professionnelle en termes de savoir et de compétences (*Bulletin officiel*, 1994, p. 2047).

Il est clair que la VAP s'inscrit dans la poursuite d'un long processus pédagogique et social qui a conduit à de nouvelles formes de validation : mise en place des unités capitalisables en 1968, construction de référentiels de diplômes en termes de compétences et d'activités professionnelles qui vont devenir la référence majeure des diplômes professionnels mais aussi de toutes sortes d'évaluations dans les entreprises et dans les centres de formation et de bilans.

Rappelons que parallèlement à l'entrée des compétences dans le système éducatif, se développent dans les entreprises – sous l'étiquette *logique des compétences* – des discours et des pratiques qui définissent d'autres modes d'affectation du travail, de promotion et de rémunération, qui sont autant d'éléments qui président à la détermination des relations salariales. De fait, souligne Tanguy (1994),

tout se passe comme si les *compétences*, ensemble de propriétés instables, devant être soumises à l'épreuve, s'opposaient à la *qualification*, elle, mesurée au cours de cette dernière période par le diplôme, titre acquis une fois pour toutes, et l'ancienneté. Cette centration sur les compétences, qui s'opère corrélativement à l'extension du champ de l'activité de la formation et de l'éducation, ne saurait occulter ce fait non moins important que le développement des actions de formation, d'évaluation et de validation des compétences s'effectue en disputant à l'appareil scolaire le monopole qu'il avait jusqu'ici en ce domaine.

Il s'agit bien, en effet, de remettre en cause, non seulement les qualifications reconnues dans les accords sociaux mais également le système de validation par les diplômes. Ce dernier point sera parfaitement confirmé par le rapport Fauroux publié en 1995 qui stipule qu'il faudrait créer une instance indépendante « le haut conseil de l'École » qui établirait avec le concours des « bénéficiaires et des utilisateurs des compétences scolaires » ce que l'on est en droit d'attendre de tout ado et jeune adulte « quels que soient les résultats aux examens et ses capacités de spécialisation dans un domaine du savoir ».

Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) se trouve poussé dans ses retranchements avec le développement de nouvelles certifications, en particulier *les homologations* qui permettent de donner une valeur nationale non seulement aux titres reconnus par le Ministère du travail mais également à divers titres délivrés dans le cadre de la formation professionnelle

continue. Comme le souligne le rapport présenté à Péry (*Rapport sur la formation professionnelle*, 1999) :

L'acceptation d'autres formes de certifications que les diplômes comme finalité de formation pour l'acquisition d'une qualification a entraîné une dynamique qui semble s'accélérer actuellement et entraîner des pratiques où les principes de l'alternance et de la validation des acquis de l'expérience constituent les supports privilégiés de leur développement (p. 226).

Il reste que l'Éducation Nationale délivre 70,8 % des certifications par an (soit de l'ordre de 522'000 diplômes) quand le ministère du travail en délivre 11,8 % (soit 89'000), les autres ministères, 11,3 %, les organismes consulaires et privés, 4,9 %. L'Éducation Nationale est quasi en situation de monopole en formation initiale mais elle délivre également des diplômes en formation continue. Ceux qui, comme les organismes consulaires ou privés souhaitent proposer leur système de certification comme alternative aux diplômes minimisent cet aspect dans leur volonté de conquérir le marché des formations où la concurrence entre les organismes est toujours présente.

C'est dans ce contexte que le MEN prend l'initiative de mettre en place le dispositif de Validation des Acquis Professionnels. Celui-ci nous a paru emblématique de l'usage de la notion de compétence tant dans la sphère éducative que dans la sphère du travail et de nature à éclairer d'une part, la manière dont la notion fait sens pour les plus hautes instances, et d'autre part, les effets sociaux qu'elle induit.

L'analyse que nous présentons ici repose sur un travail empirique que nous avons effectué en 1998-1999. Après avoir rencontré les responsables au niveau ministériel de l'élaboration du dispositif et analysé le contenu des documents législatifs correspondants, nous avons enquêté dans quatre académies que le ministère nous avait recommandées comme fonctionnant « bien ». Nous avons alors procédé à des entretiens approfondis, sur place, avec les acteurs concernés : quatre responsables académiques chargés du dispositif, trois accompagnateurs et deux membres des jurys.

Nous avons poursuivi notre investigation par l'analyse de contenu de 12 dossiers de candidatures requérant des diplômes de secteurs et de niveau différents : 6 dans le secteur tertiaire et 6 dans le secteur industriel (3 en CAP – Certificat d'Aptitude Professionnelle – et baccalauréat professionnel et 3 en BTS – Brevet de Technicien Supérieur – pour chaque secteur).

Nous avons mis en perspective les résultats de ce travail avec les « propositions du CNPF [Centre national du patronat français] sur la démarche des compétences » lors des travaux préparatoires aux journées de Deauville de 1997.

Cette investigation nous a permis d'une part de saisir les relations complexes qui s'établissent entre le diplôme et l'expérience, source de

compétences et, d'autre part de faire surgir les logiques qui sous-tendent le principe même de la VAP et l'action des acteurs concernés par le dispositif.

Il s'agit, pour nous, dans la lignée du travail que nous avons effectué sur l'usage de la notion de compétence dans l'école et l'entreprise (Ropé & Tanguy, 1994) de donner une assise empirique à la problématisation d'une notion, la notion de compétence, afin que l'on saisisse concrètement les transformations auxquelles elle participe et les effets sociaux qu'elle induit, dont nous tenterons de rendre compte dans cette contribution.

RELATIONS ENTRE LE DIPLÔME ET LES COMPÉTENCES ACQUISES PAR L'EXPÉRIENCE : RUPTURE ET CONTINUITÉ

Les diplômes de l'enseignement technique et professionnel en particulier ont certes toujours été enjeu de débat voire de conflit entre l'école défendant une conception humaniste de la formation dont elle est maîtresse d'œuvre et les employeurs partisans d'une certification la plus possible calquée sur leurs besoins à court terme. Mais durant les Trente Glorieuses, les diplômes « jouent pleinement leurs rôles de titres, permettant à leurs détenteurs de monnayer leur qualification sur le marché national du travail » (Brucy, 1998, p. 9).

En effet, le diplôme est reconnu juridiquement comme attestant un cursus, des savoirs et des connaissances et la validation de connaissances et de savoirs reconnus, de savoir-faire appris qui impliquent que le candidat qui en est titulaire est susceptible d'exécuter telle ou telle tâche d'exécution ou d'encadrement. Ce fait contribue à la construction d'une relation d'implication qui se lit dans le sens de : connaissance \Rightarrow capacité d'action (sous-entendu, adéquate, si ce n'est conforme, du moins adaptable à ce que l'employeur requiert).

Or, la reconnaissance des savoirs et des compétences déduites de l'expérience déclinée à travers les activités professionnelles et les tâches effectuées, atteste que les connaissances correspondantes sont acquises et que l'on peut donc les valider par un diplôme dans le sens : expérience \Rightarrow diplôme. Il s'agit bien d'une révolution au sens propre du terme dans la relation d'implication. Elle n'est pas sans rappeler les principes sous-jacents à la *Charte des programmes* (1992) dont nous avons observé le retournement de perspectives visant à substituer une logique des situations à une logique disciplinaire. Ce retournement participe d'une rupture dans l'implication traditionnelle sous-jacente aux rapports entre connaissance et action, sous-jacente elle-même au diplôme classique.

Mais la procédure mise en place atteste de continuités avec les logiques du diplôme :

a. *C'est une procédure nationale qui conduit à un diplôme national.*

Elle est soumise à l'autorité du recteur « qui confie la responsabilité globale de la mise en œuvre à un pilote général », le service des examens est chargé du fonctionnement de validation, les corps d'inspection sont garants du bon déroulement de la validation, le jury de validation intervient souverainement dans sa décision.

Les agents du dispositif sont là pour attester le sérieux de l'organisation. Nous retrouvons une sorte de « garantie de l'État » : « L'Éducation Nationale, assure un responsable, ce n'est pas l'AFPA [Association nationale pour la formation professionnelle des adultes]¹, elle valide l'expérience professionnelle en terme de savoirs attestés, reconnus ». Le jury composé d'enseignants et de professionnels (comme les jurys « normaux ») est nommé par le recteur et doit même comporter une majorité d'enseignants.

Tout n'est pas « donné », seule une partie du diplôme est validée, le complément doit être obtenu en passant l'épreuve traditionnelle comme les autres candidats.

L'institution Éducation Nationale qui a le monopole des diplômes nationaux joue pleinement son rôle : la VAP s'inscrit bien dans le système général des diplômes d'État. En conséquence, le pouvoir de ses agents demeure. Comme si l'institution acceptait de composer avec les employeurs et avec certains secteurs de la formation dépendants du ministère du travail, en reconnaissant l'expérience, mais en étant les seuls habilités à le faire, selon des normes qu'elle juge acceptables parce que explicites, standardisées et fondées sur le principe d'égalité :

L'Éducation Nationale doit être vigilante sur ce qui pourrait entraîner une inégalité de traitement des candidats. Il est en effet important que l'institution propose un accompagnement qui offre aux demandeurs d'emplois, aux travailleurs indépendants ou plus simplement aux personnes qui entrent dans la procédure sans souhaiter en informer leur hiérarchie, le même service que celui offert aux salariés dont l'accompagnement serait payé par l'entreprise (*Validation des acquis...*, 1994).

Ce principe réaffirmé « d'égalité de traitement » est tout à fait important : il s'inscrit dans l'affirmation qu'il s'agit « d'une démarche individuelle et d'une avancée sociale ». Nous avons pu constater qu'effectivement une proportion importante de chômeurs demande la validation de leurs acquis. C'est selon nous une différence majeure avec les projets d'une partie du patronat qui conteste la pertinence des systèmes traditionnels de certification et de

1. Allusion à l'organisme majeur de la formation professionnelle continue dépendant du Ministère du travail qui a mis en place un système de VAP fondé sur l'observation de l'activité en situation, ou sur sa simulation.

validation des « qualifications » et qui souhaite affranchir la formation professionnelle de ce « modèle du diplôme » ... estimant qu'il revient à l'entreprise de « mettre en œuvre les compétences et de les valider » (*Supplément « initiatives »*, 1998). Ce faisant, le MEN impose ses outils, en particulier les référentiels des activités professionnelles et les référentiels de diplômes, qui permettent une standardisation, un langage commun, des références communes.

En adoptant ce dispositif, l'institution Éducation Nationale montre sa grande capacité d'adaptation qui à nos yeux participe de sa volonté de sauver les modes de validation de l'enseignement technique et professionnel, qu'elle contrôle, en s'adaptant rapidement face aux autres validations et homologations (« Nous avons quatre ans d'avance sur le Ministère du Travail, nous précise-t-on »).

b. *Le passage par l'acte d'écriture pour rendre compte des activités exercées est conforme à la logique des diplômes.* Ainsi l'institution reconnaît que le travailleur peut acquérir des compétences par l'expérience professionnelle, sans enseignement formel, mais elle valide aussi la capacité à décrire les tâches exécutées en situation. Le passage par l'écrit est constitutif de la continuité du diplôme toujours massivement fondé sur l'écrit.

Or, la description des activités professionnelles est majeure dans le dispositif de validation. Le « décodage » ou l'« encodage » du récit en termes techniques reconnaissables par le jury, parce que proches des référentiels, relève du professionnalisme de l'accompagnateur et de la capacité du candidat à s'adapter à ce discours.

Or, tout le système de la VAP repose sur ces types d'outils qui valorisent de nouvelles formes de formalisations et de codifications dans l'enseignement professionnel et pénètrent lentement, par le biais de l'évaluation, dans les autres segments.

LA VAP S'INSCRIT DANS LA RECONNAISSANCE DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE COMME PHÉNOMÈNE SOCIAL MAJEUR

En analysant les textes fondateurs et la trajectoire d'un certain nombre de candidats mais aussi en rencontrant des acteurs concernés comme les responsables et les accompagnateurs du dispositif VAP, nous avons pu observer que la reconnaissance de l'expérience acquise au travail s'inscrit explicitement dans la reconnaissance du travail comme phénomène social majeur.

Les textes

Le débat social qui agite certains juristes, politologues et sociologues concernant le travail, sépare ceux qui défendent la « valeur travail » fondée sur une conception du travail comme essentiellement constitutif de l'identité individuelle et du bien social (comme A. Supiot et Y. Schwartz par exemple) et ceux qui arguent du fait qu'ils prennent acte de l'évolution des nouvelles formes d'organisation du travail (division, bureaucratie, prédominance des systèmes techniques) qui ôteraient à tout jamais la possibilité aux travailleurs de considérer le travail comme une œuvre, de lui conférer un sens et de s'accomplir pleinement à travers lui pour en prédire la fin (Méda, 1994).

Il est clair, que dans ce débat, la politique éducative qui développe la VAP participe, pour les agents qui la mettent en place, à la promotion de la « valeur travail ». Les extraits de textes législatifs qui sont distribués sont explicites : « la loi reconnaît que l'activité professionnelle est productrice de compétences et de connaissances, la loi participe à la valorisation sociale du travail » (*Validation des acquis...*, 1994, chap. 3)². Divers documents internes au MEN précisent que le partenariat entre les professionnels et le MEN doit être explicite lors de la mise en œuvre d'un projet global d'accès au diplôme avec recours à la VAP : le diplôme est la reconnaissance d'une qualification³.

Les acteurs

LES RESPONSABLES COORDINATEURS

L'acteur principal responsable coordinateur est le plus souvent un inspecteur. Les entretiens que nous avons menés avec plusieurs inspecteurs dans des centres considérés par le MEN comme « fonctionnant bien », nous ont montré des acteurs engagés dans le processus de la VAP en tant que professionnels, mais aussi en tant que personnes.

Leurs trajectoires professionnelles ascendantes se sont construites grâce à leur travail acharné, par l'expérience et les diplômes passés au cours de leur carrière, des passages dans l'industrie, et surtout par l'enseignement professionnel soit comme élève, soit comme enseignant, ainsi que par la formation continue.

2. Texte adressé aux recteurs d'académie, aux inspecteurs, aux délégués académiques, etc.

3. C'est à ce niveau que les tensions sont les plus fortes entre les partenaires sociaux et les divergences importantes au sein même du patronat où se mène « un débat de fond : doit-on rémunérer les compétences ? » (Propositions du CNPF sur la démarche COMPÉTENCES, 18 déc. 1997). On oublie souvent que c'est dans les négociations et compromis entre les partenaires sociaux que s'est construite la reconnaissance des qualifications.

Bien intégrés dans l'Éducation Nationale, ils se présentent de surcroît comme « connaisseurs du travail en entreprises » et valorisent explicitement cette spécificité. Telle personne qui a passé tous les diplômes en travaillant précise « en élevant le niveau, on s'est tué, on sait tout en théorie, rien en pratique, on ignore le monde du travail » et elle ajoute :

La loi génère des effets plus larges que la certification. Elle a des conséquences sur l'activité de travail et sur la sphère personnelle. Dans un pays comme le nôtre, elle permet de retrouver une valorisation personnelle, un effet moral. C'est une démarche responsabilisante et formatrice. Par exemple, dans des métiers comme *conducteur routier* ou *agent de propreté* qui sont dévalorisés, il faut une reconnaissance sociale et une redynamisation (p. 25).

L'ensemble de ces personnes valorisent le travail et l'expérience. Elles se présentent implicitement comme des novateurs engagés dans la « valorisation sociale », pour certains d'entre eux une sorte de minorité active influente qui à fort à faire pour promouvoir la VAP. tant à l'extérieur, auprès des entreprises et des syndicats qu'à l'intérieur de l'Éducation Nationale pour trouver des accompagnateurs et surtout des jurys qui acceptent de sortir de la logique traditionnelle des diplômes.

Leurs trajectoires professionnelles les conduisent à promouvoir la VAP comme un mode de promotion dans le travail, et comme la juste reconnaissance des compétences acquises par l'expérience du travail.

LES ACCOMPAGNATEURS

Afin que les candidats ne s'engagent pas « dans une procédure sans issue », une aide méthodologique leur est offerte pour la constitution de leur dossier et pour la description de leur activité de travail dans les divers emplois occupés, susceptibles de correspondre à la finalité du diplôme postulé.

L'accompagnateur aide le candidat à sélectionner et hiérarchiser les informations pertinentes et à choisir le diplôme adéquat et l'unité ou les épreuves dont il pense pouvoir être dispensé.

Son rôle, très important, nécessite des capacités d'écoute et de communication. Posséder ou non des connaissances précises du milieu professionnel est considéré comme indispensable pour les uns, mais non nécessaire pour les autres. Ainsi, un conseiller d'orientation psychologue se définissant comme « professionnel de l'entretien » fait valoir sa capacité à aider le candidat à dire ce qu'il sait faire. Les accompagnateurs sont issus d'horizons divers : inspecteurs et formateurs, conseillers d'orientation, professeurs techniques, conseillers en formation continue, mais aussi professionnels, selon les académies. Ils sont recrutés par les responsables de la VAP dans les grandes académies, par appel d'offre dans les lycées, et formés sur place.

Les outils qu'ils utilisent sont de première importance pour aider à la mise en mots de l'expérience professionnelle. Ce sont essentiellement les référentiels.

Leur point commun à tous : être à l'articulation du travail et de l'Éducation Nationale. Pour l'un des responsables, le critère principal de ses choix c'est la bonne connaissance du terrain et « la fibre sociale et politique », en un mot « croire », faire le pari que l'expérience crée des savoirs et des savoir-faire, en un mot des *compétences*, et que par l'écoute et l'aide, on va contribuer à véritablement aider des personnes à valoriser leur expérience. « Le pari n'est pas plus risqué qu'avec le diplôme ».

Cette attention focalisée sur l'expérience, sur les activités professionnelles réelles participe à cette valorisation de l'activité professionnelle dans laquelle s'inscrit la VAP. « C'est passionnant d'amener les gens à dire vraiment ce qu'ils font et non pas ce qu'ils sont... Il se passe quelque chose de l'ordre de l'estime de soi » que certains conseillers d'orientation psychologiques trouvent particulièrement important.

Il apparaît que les responsables coordonnateurs et les accompagnateurs que nous avons rencontrés sont effectivement des agents institutionnels favorables à la procédure des VAP voire des acteurs, pour certains, fermement engagés personnellement non seulement à assurer la bonne marche du dispositif, mais aussi son développement.

Il reste que chacun est conscient que le dispositif, très individualisé – les candidats sont reçus individuellement environ deux heures – est très coûteux en temps et en investissement personnel.

LES CANDIDATS

Les acteurs principaux restent les candidats : Qui sont-ils ? S'inscrivent-ils eux-mêmes dans cette logique de valorisation du travail par l'expérience ?

La sélection est rude puisqu'il faut disposer de l'information, se renseigner concrètement sur les lieux et les procédures, faire la demande d'inscription, puis éventuellement d'un accompagnateur pour ensuite remplir un volumineux dossier. C'est donc une démarche lourde qui s'inscrit dans un projet personnel ou collectif et qui engage le candidat potentiel dans une procédure longue. Près d'un tiers des candidats sont demandeurs d'emploi avec des taux variables selon les académies : en 1997, ils étaient 32 % à Lille, 31 % à Créteil et 19 % à Rouen. Les 2/3 sont des actifs en poste. La proportion des hommes et des femmes donne l'avantage à celles-ci à Créteil (55 %) et à Rouen (54 %) alors qu'à Lille, elles sont minoritaires (41 %). L'âge moyen est de 35 à 40 ans. Il s'agit bien de travailleurs (salariés ou indépendants, mais massivement salariés), expérimentés, au sens où ils ont occupé un ou plusieurs emplois pendant plusieurs années, au sein desquels ils ont pu exercé des activités professionnelles diversifiées, le plus souvent depuis plus de dix ans. « Les spécialités demandées suivent la structure des emplois » nous précise un responsable. Ainsi à Créteil, 59 % des demandes concernent le secteur tertiaire administratif et 14 % le secteur

commercial. Comme nous le soulignons plus haut, la sélection est rude, car ces dispenses accordées, il reste à passer les unités ou épreuves manquantes (au minimum une, souvent deux ou trois) dans les conditions « normales » d'examen.

À Amiens nous avons pu obtenir le résultat du suivi jusqu'à l'examen, en bout de course, c'est-à-dire la validation du diplôme complet : sur 13 candidats de BTS qui avaient obtenu des dispenses, en 1996, 2 ont obtenu finalement le diplôme en 96, 1 en 97, 2 en 98.

Le corpus de 12 dossiers de candidature analysés ne permet pas de généraliser les résultats mais les tendances répétitives que l'on peut déceler indiquent des orientations qu'il est intéressant d'analyser.

LES CANDIDATS SONT INSCRITS DANS DES TRAJECTOIRES D'INTÉGRATION DANS ET PAR LE TRAVAIL

En activité ou au chômage, les candidats dont nous avons analysé les dossiers s'inscrivent dans des trajectoires d'intégration dans le travail. En attestent à la fois leurs trajectoires professionnelles qui dénotent une très grande stabilité dans l'emploi, ou une mobilité permettant de progresser dans les classifications, la manière dont ils parlent de leur entreprise et dont ils décrivent leurs activités.

Ainsi, un homme de 40 ans, technicien dans une centrale nucléaire, qui après avoir été OP1, OP2, OP3 puis agent technique, est passé technicien en changeant trois fois d'employeur ou de service. Il demande aujourd'hui la reconnaissance de ses acquis par un BTS.

De même, un homme de 32 ans qui après s'être inséré dans le travail comme maçon manutentionnaire en 1983-1984 (avec un niveau d'études BAC en Turquie) change d'entreprise à chaque fois avec une nouvelle qualification : électricien (1984-1985), électromécanicien (1986-1989) et demande aujourd'hui un BAC Pro en France.

Ces candidats font valoir de manière explicite ou implicite qu'ils participent à la bonne marche et à la notoriété de leur entreprise. Nous relevons cela, même dans les dossiers les moins élaborés : ainsi, un homme de 50 ans, candidat à un CAP de conducteur de matériel, au chômage après deux ans de longue maladie, s'applique à faire à la main un schéma précis des « machines » qu'il conduisait et dont il décrit minutieusement le fonctionnement, montrant en cela sa parfaite connaissance de l'outil. D'ailleurs, précise-t-il, on lui faisait confiance puisqu'il est arrivé à plusieurs reprises qu'il soit désigné pour remplacer le chef d'équipe, la nuit, pour assurer la sécurité.

Les candidats ne remettent pas en cause « la nouvelle organisation du travail » : ils ont intégré sur le mode de la nécessité les transformations des

entreprises qu'ils qualifient « d'évolutives », même s'ils en saisissent les conséquences dont ils peuvent être par ailleurs victimes. « L'atelier est de plus en plus automatisé, moins de peine dans le travail, mais suppression de postes » (42 ans, cariste) ou « la concurrence augmente et il y a moins de clientèle ».

La notion d'entreprise « qualifiante » (même si l'on occupe le même poste) est incorporée « au niveau de mon emploi chez M, des évolutions technologiques auxquelles j'ai dû m'adapter m'ont permis de développer mes connaissances ».

Les candidats à la VAP, dont nous avons analysé les dossiers, s'inscrivent à l'instar des agents/acteurs du dispositif dans les valeurs du travail constitutif de leur identité et du lien social, même si leur tâche est difficile, même s'ils sont au chômage, c'est par et dans le travail qu'ils souhaitent évoluer. Les compétences acquises par l'expérience concernent non seulement la maîtrise des activités requises en situation de travail mais aussi l'intégration dans l'entreprise et l'incorporation de ses valeurs.

Nous retrouvons dans les dossiers de candidature à un diplôme du secteur industriel, quel que soit le niveau de diplôme, cette mise en scène des machines et des outils que nous avons déjà observée (Tanguy, Agulhon & Ropé, 1984) : plusieurs dossiers comportent des schémas, voire des photographies des machines, accompagnés de légendes explicatives et de désignations techniques que l'on tient à « montrer » maîtrisées.

Mais les qualités « morales » nécessaires au travail ouvrier des années 1950 ne sont pas les qualités requises explicitement aujourd'hui. Il reste le souci du travail bien fait, mais le courage, le goût de l'effort – les qualités que nous avons soulignées comme majeures dans les années 1950 – ne sont pas directement exprimées, comme si elles apparaissaient aujourd'hui de l'ordre du privé ou de l'évidence. En revanche, d'autres qualités sont mises en valeur comme : le souci d'évoluer, de progresser, l'imagination, la capacité à se remettre en question, à communiquer, bref les valeurs qui s'apparentent à une valeur dominante aujourd'hui que l'on dit exigée par les entreprises, à savoir *l'adaptabilité* : « le plus important dans une vie professionnelle est d'être toujours en évolution, voire même se remettre en question » (candidat au BTS).

Aucune question dans les dossiers de VAP ne fait allusion à la vie sociale et dans la question ouverte en fin de dossier, seul un candidat fait allusion à une activité personnelle qu'il exerce hors travail, à savoir la gestion comptable d'une association.

Les textes officiels sont très explicites à ce sujet : seule la description des activités « réelles » de travail est prise en compte. On peut penser que l'Éducation Nationale a voulu éviter l'écueil du jugement sur le comportement, mais il est clair que derrière la valorisation du souci d'évoluer, de

progresser, le souhait de se former, les parcours exemplaires de promotion par la formation, pointe le savoir-être qui complète le savoir-faire.

La VAP s'inscrit aussi dans la logique de promotion par la formation diplômante « tout au long de la vie »

Les candidats ne dissocient pas leurs activités du lieu, des entreprises dans lesquelles elles s'exercent. Leurs discours écrits montrent l'acceptation de ce qu'ils ont incorporé comme une sorte d'ordre inéluctable des choses : la concurrence, la nécessité de travailler mieux pour y faire face, la nécessité d'évoluer, etc., qui bousculent la routine. Cet ordre des choses les oblige « à toujours plus », en particulier à « plus de diplôme ».

C'est bien sur le mode de la nécessité que la formation et l'acquisition d'un diplôme est vécue mais la plupart des candidats de notre corpus s'inscrivent dans la formation tout au long de la vie.

Ainsi nous pouvons relever des trajectoires qui énumèrent des formations professionnelles « tout au long de la vie » comme un candidat au BTS qui en 1973 passe son CAP d'ajusteur, en 1975 son CAP de dessinateur en construction mécanique, en 1979 son BP de mécanicien d'usinage, en 1981 de dessinateur, en 1994 acquiert le niveau 5 en géométrie, puis prépare le BTS de 1995 à 1996 par correspondance.

« Depuis la fin de ma scolarité, note-t-il, j'ai toujours voulu progresser pour élargir mes connaissances générales et techniques. Pour ce faire, j'ai suivi des cours du soir en promotion sociale, sanctionnées par des diplômes d'état [CAP, BP] en parallèle avec ma vie professionnelle ».

Nous avons bien là un cas exemplaire de travailleur tenace, courageux, toujours prêt à s'adapter et à mieux faire dans « un esprit d'avenir professionnel évolutif ».

Mais pour franchir toutes ces étapes, il est nécessaire de maîtriser l'écriture, comme dans l'école, et ce rôle est réaffirmé dans le dispositif VAP mis en place par le MEN.

Le rôle de l'écriture, la mise en mots de l'expérience

LE DOSSIER

Le dossier est fourni au candidat qui devra le remplir seul. Il est impressionnant par son volume, il comporte une quarantaine de pages : il faut tout dire de son expérience dans le dossier comme il faut tout énumérer et décomposer dans les référentiels, ce qui revêt une grande différence avec le diplôme qui n'évalue qu'une petite partie des savoirs et savoir-faire requis.

La première partie donne des indications sur les trajectoires, la deuxième partie est organisée en quatre rubriques :

- présentation de l’emploi dans l’entreprise ou l’organisation,
- description du travail,
- conditions d’exercice de l’emploi,
- analyse de l’emploi,

auxquelles on peut ajouter des « informations complémentaires » que l’on juge utile de donner au jury.

La première rubrique atteste de la capacité à se situer dans l’entreprise puis à se situer dans son unité de travail ou de service. Nombreux sont les candidats qui présentent un organigramme (soit dactylographié, soit manuscrit) avant de passer à la description des activités de travail proprement dites :

- en énumérant les tâches effectuées et la part du temps qui lui est consacrée sur le modèle suivant concernant un employé en restauration :

Liste des tâches ou activités composant cet emploi	% du temps consacré	1	2	3	4
– 1 à 2 fois par semaine : ouverture et petit déjeuner	5 %			X	
– Mise en route de l’équipe de travail, participation à la mise en place et à l’entretien des locaux	15 %		X	X	
– Cave du jour + commandes afférentes	10 %		X	X	
– Service restaurant	50 %			X	
– Permanence pour l’accueil des clients de l’hôtel	15 %			X	
– Accueil téléphonique	5 %			X	

1) on vous donne des consignes ou des instructions que vous devez appliquer

2) vous êtes suivi dans la réalisation de la tâche

3) vous réalisez la tâche en toute autonomie

4) vous participez à l’amélioration des solutions et des propositions

- en décrivant minutieusement les tâches accomplies (plusieurs pages blanches sont proposées à cet effet) ;
- en décrivant
 - la méthode de travail,
 - les dysfonctionnements, pannes, aléas rencontrés,
 - les matériels, machines, outillages utilisés ;

- en répondant à une série de questions concernant la capacité :
 - à recevoir, donner, traiter les informations et les consignes,
 - à situer les relations internes à l'entreprise,
 - à situer son positionnement hiérarchique, sa part d'autonomie dans l'organisation, sa capacité à se fixer des objectifs, sa capacité à situer sa responsabilité par rapport à ce que l'entreprise attend comme résultat.

Les questions sont diverses et nombreuses. On reconnaît les mêmes principes que ceux qui animent l'élaboration des référentiels : le souci de nommer, de décrire, la recherche de l'exhaustivité avec, en creux, la quête de l'explicitation et de l'objectivation.

Ces questions traduisent la même conception du travail et de son organisation que celle que développent les sociologues et psychologues du travail qui décrivent la mise en place « des formes d'organisations alternatives au modèle d'organisation issu du taylorisme » et valorisent « le salarié acteur du développement » (Aubret & Gilbert, 1994, p. 51). Le rôle assigné au salarié dans ces « nouvelles organisations » consiste à :

- prendre en main son avenir,
- s'intégrer à l'ensemble de l'entreprise,
- organiser son parcours professionnel incertain en fonction d'un projet,
- participer et s'impliquer,
- s'engager fortement dans son travail tout en ayant le souci de son développement personnel.

Il est clair que l'ordonnement même du dossier et le type de rubriques et questions posées permettent de situer le candidat par rapport à ces requis explicites.

LA MISE EN MOTS DE L'EXPÉRIENCE

C'est à travers la description orale et écrite de ses activités professionnelles que le candidat rend compte de son expérience : orale, lors des premiers entretiens avec le ou les accompagnateur(s), écrite lorsque le candidat remplit le dossier individuel.

La VAP se fonde sur une démarche de déduction de la maîtrise de compétences et de savoirs à partir de la description écrite de l'activité professionnelle. Le jury procède en effet à l'analyse du travail sur la base de la description qu'en fait le candidat,

stipulent les textes officiels. Mais qui dit *décrire*, dit *savoir écrire*. « Un illettré, on ne peut lui donner un CAP, il faut formaliser son expérience. Il nous faut assumer cela » nous dit un responsable.

Les acteurs du dispositif sont bien conscients qu'on ne saurait saisir l'acte de travail dans son intégralité à travers la seule description, mais ils arguent du fait que la remarque vaut pour toutes les approches, qu'une épreuve d'examen par exemple « en ce qu'elle est un sondage » ne permet pas d'évaluer l'ensemble des compétences requises.

Ce faisant, ils s'inscrivent dans une logique évaluative que ne renieraient pas nombre de psycholinguistes et didacticiens du français : dire, verbaliser, formaliser, c'est « objectiver », prendre du recul, de la distance par rapport à l'acte lui-même.

Les manières de mettre en mots l'expérience, dans notre corpus, sont diverses. Présenter le dossier dactylographié ou manuscrit, maîtriser ou non le traitement de textes, calligraphier plus ou moins lisiblement, occuper ou ne pas occuper l'espace proposé... sont autant d'indices qui ne peuvent pas échapper au jury. Nous retrouvons ici la même situation qu'en situation scolaire ou universitaire.

Il est clair que les dossiers de BTS sont beaucoup plus prolixes que les dossiers de CAP. Les attentes du jury ne sont pas les mêmes, comme le souligne un responsable : « on n'attend pas d'un CAP ce que l'on attend d'un BTS » où les jurys adaptent les exigences. Les candidats de niveau V ne vont pas être jugés comme les niveaux III⁴.

Les travaux des linguistes qui analysent le langage au travail montrent bien que c'est contre l'objet même du travail que la difficulté de dire, *a fortiori* d'écrire, se heurte : comment décrire un acte apparemment simple comme une soudure ? Les écrits référentiels posent des problèmes redoutables car c'est bien l'objet matériel à décrire qui fait problème. On va alors préférer certaines descriptions dont on est sûr et éviter celles dans lesquelles on se perd (Boutet, 1998).

La description du rôle joué par un candidat au CAP MAT dans la fabrication de bâtonnets est à la première lecture peu compréhensible. Le candidat a recours à un schéma détaillé de la machine utilisée. Puis il tente de décrire « objectivement », c'est-à-dire sans se mettre en scène, le fonctionnement du dispositif sous forme d'énumération.

Exemple : « *pose d'une cordelette, passage sous une machine à coudre pour fixer la cordelette, à la sortie de la machine à coudre poste de coupe en petits carrés de 5 x 5, transport par le tapis, etc.* » ; puis sa propre activité : « *et tout au long de la fabrication le conducteur [c'est-à-dire lui] s'occupe de deux machines, secondé par 4 personnes pour enveloppement et mise en boîte avant l'automatisation de ces postes* ». Avec une autre machine,

4. Allusion à la nomenclature par niveaux en cours en France : CAP, niveau V, Baccalauréat : niveau III, BTS : niveau III.

l'activité de contrôle est décrite sur le même modèle de l'énumération sans sujet et se termine de la manière suivante : « *vérifier le bon fonctionnement de ... bonne coupe aux dimensions ... les bâtonnets doivent être bien cylindriques autrement ils ne passent pas dans la machine et accrochage des deux embouts coton* ».

Le souci d'objectiver la situation de travail (dont rend compte l'énumération de verbe d'action à l'infinitif) traduit l'intériorisation de normes d'écriture au travail, sur le mode de la consigne. Mais le texte est entrecoupé d'éléments qui laissent paraître les capacités professionnelles de l'opérateur. En effet, l'attention du jury est attirée par une phrase explicative au milieu du texte : « *les bâtonnets doivent être bien cylindriques autrement ils ne passent pas dans la machine* ».

Le candidat « dit » sa capacité à anticiper le dysfonctionnement, il a compris que... et il ajoute toujours sur le mode impersonnel (intériorisation des normes) « *le conducteur...* ». C'est-à-dire que le rôle du conducteur est plus difficile que le jury l'imagine peut-être : il doit être non seulement habile mais vigilant et aussi responsable car de surcroît il « *s'occupe de la stérilisation des produits dans les autoclaves à gaz* ».

Il y a bien là des savoir-faire d'écriture qui sont du même ordre que ceux qui sont appris à l'école d'une part (la narration) et dans l'apprentissage de l'écriture en situation de travail d'autre part (l'énumération concise que l'on retrouve d'ailleurs dans les référentiels d'activités professionnelles). Mais l'énumération rend l'activité abstraite et la déconnecte du réel de l'action en situation. Or, le candidat fonde sa compétence sur l'anticipation des dysfonctionnements, d'où la phrase explicative introduite par un connecteur familier *autrement*.

Le mode d'écriture adopté par les candidats au BTS ou au BAC PRO est souvent plus normé et plus proche du modèle du référentiel. Les candidats adoptent la liste, sorte de formalisation de l'activité, et présentent un document dactylographié.

D'autres dossiers présentent une description personnelle qui s'éloigne de la technicité du référentiel, comme s'ils voulaient prouver que le référentiel c'est abstrait, et que le concret de l'activité se décline d'une autre manière où intervient le « je », la manière personnelle de faire du sujet.

Les formes des discours écrits sont donc divers (même si le mode du référentiel est dominant), mais traduisent tous une capacité à objectiver et rationaliser l'activité en l'ordonnant au minimum dans un ensemble chronologico-causal et le plus souvent en hiérarchisant les différentes parties.

Ce choix de l'écrit correspond bien à ce qui fonde un des aspects majeurs de la légitimité de l'école et participe à la sélection scolaire aujourd'hui. En ce sens, la VAP atteste bien de la maîtrise de savoirs scolaires :

La description et l'analyse de l'activité par celui qui l'exerce (ou l'a exercée) sont probantes de l'intégration des concepts requis par le référentiel du diplôme ; elles permettent d'apprécier non seulement les savoirs et savoir-faire maîtrisés par le candidat, mais aussi ses capacités d'analyse et de distanciation. En effet, lorsqu'il doit décrire son activité professionnelle et le contexte dans lequel elle s'exerce, le candidat, de fait, organise la perception qu'il a de son activité professionnelle, hiérarchise les composantes de celle-ci prend conscience des facteurs dont elle dépend et des stratégies que lui-même développe, autant de capacités requises par les diplômes technologiques et professionnels en ce qu'elles permettent de faire face à l'évolution des emplois et de l'organisation du travail (*Validation des acquis...*, 1994, chap. 5.1.).

Souvent dans les entretiens, les coordonnateurs ou accompagnateurs présentent la procédure comme de longue haleine. Elle nécessite un grand nombre d'heures ne serait-ce que pour remplir le dossier, environ 50 heures nous précise l'un des accompagnateurs, conseiller d'orientation-psychologue. Lui-même se définit comme *étayeur* (d'autres issus du monde du travail diraient *médiateur*), attentif à repérer la « zone proximale de développement » du candidat.

Il est clair que pour lui, la visée d'objectivation par l'écriture est vue comme formative en même temps que certificative. On reconnaît là les termes du discours des instructions officielles actuelles dans l'école.

À travers l'ensemble de ces procédures l'Éducation Nationale reconnaît implicitement que le savoir peut être acquis par l'expérience professionnelle, c'est-à-dire en dehors de tout système formel de formation. Mais tout en validant les compétences à exécuter les tâches requises, elle valide des savoirs : ceux qui président à la maîtrise de l'écriture. En ce sens, elle se situe bien dans la logique scolaire et dans celle des modes de reconnaissance qui fondent la légitimité du diplôme.

L'Éducation Nationale se différencie en cela de l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), organisme dépendant du Ministère du travail qui valide l'expérience professionnelle à des fins d'homologation, à l'aide d'épreuves de simulation ou d'actions *in situ* (par exemple, la construction d'un mur pour un maçon). Les acteurs de la validation nationale par le MEN considèrent que l'AFPA « nie l'expérience professionnelle de la personne » et fait passer des épreuves aux candidats sur ce qu'ils savent déjà. Ce qui est recherché par le MEN, c'est ce qui est révélateur des compétences dans une situation professionnelle c'est-à-dire, *la capacité à se distancier de ce que l'on fait*. Le recours à une procédure déclarative témoigne de cette capacité.

Ainsi nous pouvons dire que la mise en mots de l'expérience dans la procédure VAP, validée par le MEN, sous-tend une définition de l'expérience – « productrice de savoirs et de compétences » – semblable à celle

que l'on trouve dans les travaux de certains sociologues, psychologues ou ergonomes du travail, subsumée comme suit : « l'expérience est une activité cognitive, une manière de construire le réel et surtout de le vérifier, de l'expérimenter. [...] L'expérience est critique [...] elle exige une distance à soi, produit de la réflexion du sujet » (Dubet, 1994, pp. 91 et 103).

Cette conception est en rupture avec celle que l'on rencontre le plus souvent dans les conventions collectives et qui se décline par l'ancienneté, « le temps passé à ». De fait, elle explicite des qualités censées être requises pour gagner les galons de « l'employabilité ». Ce faisant, elle contribue à légitimer des exigences patronales en matière de salaires et de recrutement.

La VAP rencontre la logique des entreprises

L'activité du langage constitue certes une part importante de l'activité professionnelle mais variable selon les formes d'organisation, le statut des acteurs et les catégories socio-professionnelles.

Il convient donc de ne pas généraliser abusivement à toutes les entreprises ce qui concerne les entreprises de pointe. Les nouveaux modes d'organisation du travail, comme l'organisation par projets, qui amplifient et renforcent le rôle du langage dans sa dimension opérationnelle (en particulier dans le passage de l'équipe permanente à l'équipe de projet qui nécessite l'écriture de règles), sont à considérer avec précaution, car ils ne concernent pas toutes les entreprises ! Et la confusion est souvent de mise chez certains sociologues et psychologues du travail – entre ce qui est requis dans les organisations « post-tayloriennes » et ce qui est requis dans de très nombreuses petites et moyennes entreprises, ou grandes entreprises encore massivement fordistes.

Cependant, des groupes de recherche comme « langage et travail », composés de linguistes, d'ergonomes et de sociologues du travail rappellent que la dimension cognitive de la parole qui sert à organiser et à penser le travail est désormais réaffirmée⁵.

La VAP, en choisissant la description écrite de l'expérience professionnelle tout en validant l'exigence scolaire de la maîtrise de l'écrit dont le diplôme est garant, participe de ces nouvelles exigences des entreprises.

5. Extrait du document préparatoire au colloque « Langage au travail », 13 mars 1999.

De quelles entreprises s'agit-il ? Quelles sont les entreprises qui s'intéressent à la VAP et pourquoi ?

Dans l'enquête menée dans quatre académies, des disparités importantes apparaissent concernant les demandes des entreprises, dépendant beaucoup de l'information et des opportunités locales. Nous avons pu observer que la VAP peut donc être intéressante pour les entreprises de divers points de vue : ainsi, financer la formation concernant un tiers du diplôme est moins coûteux que financer une formation complète. Accroître le nombre de diplômés renforce l'image de compétence de l'entreprise et répond même souvent à de nouvelles normes.

La gestion des carrières et des reconversions n'est pas à négliger, car la VAP est présentée comme une « une seconde chance », qui permettra peut-être au licencié de retrouver un emploi. C'est aussi une nouvelle sélection qui trie « les plus forts » donc les plus « compétents », ce qui peut devenir un critère dans les procédures de licenciement.

Certains font valoir qu'elle permet aussi la gestion des carrières aujourd'hui incertaines, dans la logique des qualifications en liaisons avec le diplôme.

Entre logique des compétences et diplôme

Les points de vue des entreprises ne sont pas monolithiques, le débat sur la mise en place « de la logique des compétences » et celle du diplôme est vif. Il affecte non seulement le positionnement des partenaires face à « la logique des compétences » susceptibles de se substituer aux « diplômes » mais aussi, plus en amont, au fondement même de l'enseignement professionnel.

En effet, le diplôme est pérenne même si sa valeur d'échange varie au cours du temps. Son caractère abstrait lui confère une reconnaissance en termes de transférabilité qui le différencie de la validation par les compétences, car seules les compétences mises en œuvre ont une valeur, et comme les besoins de l'entreprise évoluent, les compétences naissent et meurent... Comme l'attestent les travaux de Brucy (1998), les acteurs du système éducatif ont historiquement défendu une conception humaniste de la formation par opposition aux partisans d'une formation étroitement calquée sur les besoins à court terme des employeurs. Or, aujourd'hui, se met en place un véritable marché de la certification dans le secteur de la formation enclin à faire descendre « le sacro-saint diplôme de son piédestal » parce qu'« inadapté aux réalités » (Foulon & al., 1999, p. 77).

Un document, qui rend compte des travaux préparatoires aux journées de Deauville qui réunissent le patronat français, intitulé « proposition du CNPF sur la démarche compétences » (du 18 décembre 1997)⁶, nous permet de voir plus clair dans les logiques patronales. Il s'agit bien d'aller dans le sens « d'une répartition des rôles entre l'école et l'entreprise ».

Parmi toutes les questions abordées et résumées dans ce document du CNPF, la question de la rémunération des compétences est qualifiée de « débat de fond : doit-on rémunérer les compétences ? La rémunération des compétences ne doit-elle pas se faire sur le résultat du travail c'est-à-dire la performance ? ».

Les entreprises sont très partagées sur ce point, en particulier face à la question de la rémunération du diplôme défendue par ceux qui lui accordent une vertu de transférabilité qui, selon eux, a fait ses preuves. Cependant, le document mentionne :

Les participants s'accordent à dire que l'entreprise n'étant plus en mesure de garantir l'emploi à vie, elle se doit au moins de garantir à ses salariés qu'ils resteront employables et donc de favoriser le développement de leurs compétences par la mobilité, par la formation. En permettant le transfert des compétences dans l'activité.

Deux notions clés sont au centre de la discussion : *adaptabilité* et *employabilité*. Le cabinet qui fait la synthèse de ces travaux préparatoires souligne à la fois :

- les problèmes de « transférabilité des compétences » non résolus dans le cas d'activités trop éloignées de l'activité initiale ;
- les conséquences d'une « gestion par les compétences sur le droit du travail ». La qualification par les compétences impose de prévoir les conditions et les moyens de leur acquisition, de leur évaluation et de leur reconnaissance ; il s'agit véritablement d'un code de gestion des ressources humaines dans l'entreprise qui va étroitement corseter la gestion des ressources humaines mais également le contenu des contrats de travail.

Le même cabinet conclut à l'extrême on peut se demander si ce n'est pas la nature même du lien salarial qui sera affecté, l'entreprise ne rémunérant plus un temps de travail mais des compétences, c'est-à-dire évoluant vers la rémunération-produit. Il nous rappelle, s'il le fallait, que les principes qui

6. Document préparatoire aux journées de Deauville. Six réunions ont permis de produire 136 comptes-rendus émanant de 38 groupes parmi lesquels étaient représentées 17 branches professionnelles. Les comptes rendus ont été faits par un cabinet extérieur assistant aux débats.

prévalent à la reconnaissance des diplômes et des compétences ne sont universels mais sont bien des constructions sociales. Et qu'en dernier ressort c'est bien de répartition différentielle des emplois et des salaires dont il s'agit, comme nous l'avions noté en introduction en citant Naville.

En conclusion, nous dirons que l'Éducation Nationale, en France, pour ses raisons propres (voir Ropé & Tanguy, 1994) (prise en compte des avancées de la psychologie cognitive concernant les modes d'apprentissage, souci d'évaluer selon des normes et règles standardisées, de décomposer les validations en « unités capitalisables », prise en compte de la réalisation des tâches) est entrée sans problème dans la logique des compétences en particulier dans l'enseignement technique et professionnel. Ce faisant, elle rencontre la logique des entreprises qui s'emparent de ses outils, les référentiels, pour en construire des similaires. Les visées des uns et des autres peuvent être différentes, il reste que les usages qui en sont faits conduisent à de nouveaux classements et déclassements, à des recompositions des hiérarchies professionnelles et sociales et à la mise en cause des modes de certification, en particulier des diplômes. Or, l'Éducation Nationale est garante de l'élaboration, et de l'organisation des diplômes et de leur légitimité. Elle a montré au cours de nombreuses décennies maintenant, sa capacité à s'adapter tout en conservant ses prérogatives. À nos yeux, la VAP participe de cela, en valorisant l'expérience au moment où celle-ci revient à l'ordre du jour comme critère de recrutement et de reconnaissance et au moment où le monopole de délivrance de tous les diplômes professionnels est menacé par un marché de la certification entretenu par divers organismes de formation.

Le dispositif ne remet d'ailleurs nullement en cause les hiérarchies scolaires non plus que les hiérarchies sociales : les attentes du jury nommé par le recteur s'adaptent aux niveaux demandés en s'appuyant sur les descriptifs des activités qu'ils situent à leur juste place en s'appuyant sur des outils standardisés et légitimés par le MEN lui-même : massivement les référentiels d'activités professionnels et les référentiels de diplômes ; c'est dire que l'Éducation Nationale garde l'initiative et le contrôle de l'ensemble.

La notion d'expérience qui accompagne la VAP s'inscrit dans la reconnaissance du travail comme phénomène social majeur : le diplôme acquis en grande partie à partir de l'expérience participe de la valorisation sociale du travail et de la reconnaissance des qualifications. Les acteurs en présence interagissent en ce sens, de manière volontariste parfois militante. Les candidats sont eux-mêmes dans des trajectoires d'intégration dans et par le travail, y compris lorsqu'ils sont au chômage comme en attestent leurs trajectoires professionnelles. La démarche est contraignante, c'est donc bien des candidats inscrits dans un véritable projet qui s'adressent au MEN en toute confiance : en ce sens ils se situent aussi dans une incorporation des normes de l'école et de la formation continue.

Le recours à l'écriture, à la mise en mots de l'expérience, traduit une conception de l'expérience non plus fondée sur « le temps passé à » mais sur l'objectivation de ses actes, leur planification, leur hiérarchisation, une capacité à analyser la situation de travail avec une certaine distanciation qui à la fois répond aux objectifs de l'école aujourd'hui, mais aussi aux objectifs de formation des entreprises les plus en pointes.

La procédure mise en place par MEN reconnaît certes le savoir-faire acquis dans l'action en dehors de tout système formel d'apprentissage mais contribue surtout à valider la capacité que doit montrer le candidat à objectiver son action, à la situer dans son contexte, à prendre de la distance, à s'auto-évaluer : toutes qualités au fondement de ce que les entreprises appellent désormais « l'employabilité ».

Le processus VAP est long, coûteux et concerne finalement peu de personnes. Son importance à nos yeux est surtout symbolique. À la fois parce que la VAP légitime la reconnaissance des acquis par le travail mais légitime également la logique des compétences préconisée par les entreprises et dont les effets sociaux ne sont pas encore connus.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubret, J. & Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boutet, J. (1998). *Colloque langage et travail*, INRP, octobre 1998.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Bulletin officiel*, 29. (1994, 21 juillet).
- Charte des Programmes. (1992, 6 février). *Journal officiel du Ministère de l'Éducation nationale*. (Édité à Paris)
- Conseil national des programmes. (1991). *Propositions sur les lycées professionnels et les voies technologiques industrielles* (Document « Méthodes »). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Division des Lycées et Collèges.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Fauroux, R. (1995). *Pour l'école*. Paris : Calmann-Lévy.
- Foulon S & als (1999, avril). Le diplôme n'est pas seul à valider l'expérience. *Liaisons sociales*.
- Méda, D. (1994, avril). Travail et politiques sociales : à propos de l'article d'Alain SUPIOT « Le travail, liberté partagée ». *Droit social*, 4, 334-342.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification*. Paris : Rivière.
- Rapport sur la formation professionnelle* (présenté à N. Pery, secrétaire d'État). (1999). (Chapitre 6 : *Certification et Validation des acquis*).

- Ropé, F. & Tanguy, L. (Éd.). (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Supplément « initiatives »*. (1998, 28 octobre). *Le Monde*. (Quotidien français édité à Paris)
- Tanguy, L. (1994). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. In F. Ropé & L. Tanguy (Éd.), *Savoirs et Compétences : de l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise* (Chapitre 1). Paris : L'Harmattan.
- Tanguy, L., Agulhon, C. & Ropé, F. (1984). L'enseignement du français au LEP : miroir d'une perte d'identité. *Études de Linguistique Appliquée*, 54, 39-68.
- Validation des acquis professionnels* (Documents à l'attention des acteurs institutionnels, Vol. 1). (1994, 5 septembre). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Lycées et Collèges.