

## **LA MAÎTRISE DE LA LANGUE : OBJET CENTRAL DE L'EVALUATION DANS LA PROCEDURE VAE ?**

**Marie-Christine Presse**, Université de Lille 1. Laboratoire Trigone

**Mots clés :** Expérience, Langage, Idéologie

### **Résumé:**

La communication porte sur la fonction du dispositif de VAE : s'agit-il d'un dispositif qui facilite la promotion sociale et la montée en qualification des personnes actives non diplômées ou s'agit d'un dispositif sélectif. L'hypothèse est la suivante : en tension entre deux logiques, celle de la promotion sociale et celle de la sélection sociale, le dispositif de VAE est davantage un outil de reproduction sociale qu'un outil de transformation sociale. Le travail de recherche qui s'est effectué par entretiens et par recherche action a permis d'identifier les obstacles majeurs de ce dispositif : il pousse à l'extrême le processus d'individualisation et de responsabilisation individuelle, sous couvert d'autonomie, l'un des facteurs qui permet de contrôler les effets de ce dispositif sur la montée en qualification de ces personnes se situe dans le rapport à langue des candidats et des professionnels. L'étude approfondie de ces difficultés effectuée auprès de publics en situation d'illettrisme fait apparaître que les compétences que les candidats doivent savoir mobiliser afin que la valeur des savoirs de l'expérience puisse « se superposer » à la valeur des savoirs « objectivés », objet des formations formelles.

Ces résultats permettent d'entrer dans une réflexion méta analytique sur le rôle du dispositif VAE dans la construction européenne. Si le diplôme ou le titre joue le rôle de filtre ou de signallement à titre individuel, la montée en certification de toute la population active ne peut viser une simple amplification de ces rôles. L'intérêt implicite est de faire émerger des compétences mobilisées dans l'activité économique, construites par l'expérience mais non référencées dans les certifications existantes bien que participant directement à la productivité. L'ensemble de ces savoirs d'expérience constitue le capital expérientiel collectif qu'il est nécessaire d'identifier.

Pour ce faire et sous couvert d'une logique de transparence des compétences, la VAE repose sur une idéologie de transparence du langage.

---

### **Problématique**

La Validation des Acquis de l'Expérience en France, au vu des résultats nationaux donnés par les différents ministères ne produit pas les résultats escomptés en matière de montée en qualification de la population active, non diplômée. S'agit d'un effet « de jeunisme du dispositif » qui se cherche et cherche comment évaluer au mieux les acquis de l'expérience sans disposer à l'heure actuelle de moyens *ad-hoc*, ou s'agit des effets d'un dispositif de certification, qui s'inscrit dans les mêmes logiques que

les autres dispositifs de certification, sélectif et socialement discriminant ? L'hypothèse est la suivante : en tension entre deux logiques, celle de la promotion sociale et celle de la sélection sociale, le dispositif de VAE est actuellement davantage un outil de reproduction sociale qu'un outil de transformation sociale. Il s'appuie sur le rapport à la langue des candidats, dont la maîtrise est un signe de distinction sociale.

Afin de comprendre les enjeux sous jacents de ce dispositif le travail de recherche s'est effectué en deux temps qui ont conduit à une réflexion d'ordre méta analytique.

### **1) Etre autonome : une condition minimum**

Une étude régionale (Presse, MC, Delache, D, 2003,) portant sur les obstacles de la procédure de Validation des acquis, a conduit à porter un regard particulier sur le rôle de la langue dans ces processus. L'identification des difficultés, réalisées par l'analyse d'entretiens de candidats (n=18), permet de dire que les principales difficultés se situent dans l'articulation activités décrites – compétences apparentes- diplôme visé (Presse, 2004). Cette première recherche permet de dire, d'une part, que le dispositif de VAE est un dispositif de certification parmi d'autres et qu'il procède selon des logiques similaires à celles de tout dispositif de certification, tout en poussant à l'extrême les processus d'individualisation et de responsabilisation individuelle, sous couvert d'autonomie des candidats. Autonomie, responsabilité, motivation projection dans le futur, ce discours, qui préside au dispositif de la VAE voudrait donc convaincre que le déroulement de la procédure dépend de l'investissement de chacun, et laisse penser que le système offre à chacun la possibilité proportionnelle à son investissement de se faire reconnaître ainsi que celle de contrecarrer les inégalités dont chacun a pu être antérieurement victime, discours de l'égalité des chances qui repose donc de fait sur l'idéologie d'une autonomie subie et non d'une autonomie libératrice.. Les inégalités sont alors conçues comme la conséquence de la compétition entre les individus, égaux entre eux, inégalités découlant de leurs activités (Dubet, 2000). Ce discours « s'impose comme un discours rationnel en soi qui prétend révéler celui de la réalité sociale empirique Lefort (1986) ». Hors, les travaux de recherche de Serge Paugam ( 2000) montrent que cette autonomie attendue, au travail, n'est profitable au salarié que lorsque les conditions sont réunies pour lui permettre de réaliser un programme pour lequel il a participé à l'élaboration. « Dans le cas contraire l'autonomie a pour conséquence de consacrer ses défaillances, voire ses défaillances, voire ses incompétences. Elle crée alors non pas de la satisfaction au travail mais de la frustration et des formes de détresse psychologique. Cette analyse peut se projeter dans le dispositif de la VAE ou, bien que le souhait de voir son expérience transformée en titre ou diplôme soit celui des candidats, le parcours qui l'attend est loin d'avoir été choisi par celui-ci et bien souvent, non seulement, il ne s'y attend pas mais de plus il n'est pas en mesure de prendre en charge ce parcours « du combattant » en solitaire. Ces attentes en matière d'autonomie peuvent permettre à certains « d'atteindre l'excellence et d'en être valorisés, mais elles conduisent en même temps à la disqualification sociale des salariés les moins aptes à relever le défi qu'on attend d'eux,

-d'autre part, que l'un des facteurs qui permet de contrôler les effets de ce dispositif sur la montée en qualification de ces personnes se situe dans le rapport à

langue des candidats et des professionnels. Ainsi certaines expériences professionnelles peuvent être transformées en qualification, d'autres non. Des compétences spécifiques au dispositif sont requises chez le candidat : être motivé, avoir un projet personnel, savoir parler de son activité et écrire sur celle-ci avec recul.

Afin d'affiner la compréhension de ce rapport à la langue le deuxième temps de recherche a porté sur l'étude des conditions nécessaires à la « réussite des parcours de Validation d'Acquis de l'Expérience » pour des publics en situation d'illettrisme, non qualifiés et donc concernés explicitement par le dispositif (Presse, 2005).

## **2) Savoir mobiliser les compétences gigognes : des pré requis supposés acquis**

Les analyses montrent, que pour pouvoir répondre aux attentes du dispositif, il est présumé que les candidats disposent de méta compétences, socialement acquises, signes de distinction sociale ( Bourdieu, 1979, 1982), éliminant ainsi, les « in-compétents ».

Cependant cette mise en mots se heurte à des difficultés, de différents niveaux, qui ont été identifiées (Presse, 2006 a).

- 1) se sentir compétent
- 2) savoir utiliser le genre adapté à la situation
- 3) prendre de la distance et adopter une posture réflexive
- 4) mobiliser des compétences gigognes : compétences conatives, cognitives indispensables à la formalisation des connaissances, compétences habiletés et aptitudes, formalisation requise la transformation d'une expérience en titre ou diplôme.

Si ces compétences s'emboîtent les unes dans les autres, l'une d'entre elles, la compétence à utiliser le genre approprié, apparaît comme déterminante du processus de VAE.

En effet, on peut se sentir compétent et ne pas savoir le faire valoir, ne pas savoir choisir les mots appropriés, même lorsque l'on adopte une posture distanciée voire réflexive, et dès lors ne pas parvenir à formaliser de manière *ad hoc* ses connaissances, compétences, expériences et autres composantes de la vie professionnelle et sociale, faute d'avoir su ou pu mobiliser le genre approprié.

## **3) Maîtriser le genre linguistique approprié : une condition décisive**

Le processus d'évaluation est conditionné, au sein de ce dispositif, par le langage utilisé. Pour faire reconnaître ses compétences il ne suffit de s'auto déclarer compétent. Dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience, un genre langagier spécifique est attendu. Il s'agit de produire un discours issu d'un processus d'analyse réflexive mis en œuvre par le candidat, processus donc de conceptualisation, qui devrait aboutir à une décontextualisation du savoir-faire, et permettrait de considérer la compétence -comme étant - adaptable et transférable à d'autres situations. (Pastré, 1999).

La situation de VAE est donc une situation d'évaluation au sein de laquelle le candidat est appelé à utiliser le genre linguistique approprié lui permettant au minimum de décrire les activités professionnelles. Cette description doit rendre les composantes de l'activité compréhensibles même par un professionnel de la VAE qui ne connaît pas l'activité. Un candidat qui a des facilités à l'oral, même s'il ne parvient pas à formuler et formaliser immédiatement son expérience, permettra au professionnel de la VAE de trouver des points d'accroche pour engager l'échange et faciliter la formalisation. Alors que cette possibilité est réduite lorsqu'un candidat synthétise son expérience en une formule : « j'ai fait de la peinture » et qu'il répond, à la question de l'accompagnateur sollicitant quelques précisions, « ben de la peinture vous voyez quoi ! » et ce en montrant un mur peint.

Cet exemple montre que le discours peut être chargé d'implicites et permet de préciser la notion du genre attendu.

#### **4) Le genre utilisé au cœur de la démarche d'évaluation**

Le langage est selon les situations plus ou moins chargé d'implicites. Dans une situation d'échange avec une personne affectivement un proche les implicites peuvent être nombreux et cela n'empêche pas la compréhension, permise par la connaissance réciproque des interlocuteurs les échanges, mais dans cette situation d'évaluation, afin d'être évalué à la hauteur « de sa valeur », être explicite, réflexif et utiliser le je s'imposent : « une des choses les plus difficiles à obtenir est que nos interlocuteurs parlent de leur travail à la première personne, qu'ils décrivent vraiment leur travail réel et non ce qui se passe en général sur des postes analogues à celui qu'ils ont tenu ».

Cependant :

- la capacité à utiliser le langage explicite dans une situation formelle est socialement déterminée comme Basil Bernstein (1975) l'a montré en mettant en évidence les codes restreints et élaborés,
- la capacité à construire un rapport réflexif au langage, attendue dans le dispositif Vae est, socialement, inégalement répartie (Lahire, 1995),
- « l'utilisation du je pour un OS, toujours selon les travaux de Basil Bernstein (1975), est quasi impossible lorsqu'il décrit son activité de travail alors qu'un cadre pourra aisément conceptualiser son activité et la mettre en discours sur ce mode » (Boutet, Gardin, 2001) .

La production d'un discours explicite et répondant aux attentes –implicites- n'est donc pas donnée en soi.

La distinction existante, sur le plan linguistique, entre le genre premier et le genre second (Bronckart, 1996) apporte un éclairage quant à la compréhension des difficultés que rencontrent les personnes les moins qualifiées, celles qui souvent ont développés des expériences de travail manuel.

Les genres premiers sont structurés par des activités non langagières (en actes) auxquelles ils s'articulent. Certaines de ces activités peuvent disposer d'un langage spécifique, qu'il peut donc être judicieux d'utiliser pour faire valoir sa connaissance du métier, mais fait courir le risque de ne pas être compris, ou d'être évalué comme

étant « trop collé » à son activité, discours ne permettant pas d'identifier des compétences généralisables à une classe de situations.

A l'inverse les genres seconds sont détachés des activités (rapport distancié) et font l'objet d'une structuration autonome. Ce genre second est celui qui est attendu dans la procédure.

Il s'agit donc d'opérer une transformation du discours tenu dans le genre premier sur le lieu de travail (lorsqu'il y a discours, ce qui n'est pas toujours le cas) en discours détaché des activités du genre second, transformation qui est le frein essentiel de la transformation de l'expérience en certification par la voie de la VAE chez ces personnes qui ne parlent pas de leur expérience en terme de compétences mais en terme d'activités réalisées.

Traduire l'expérience en mot pose donc la question des moyens (langage et pensée) dont chacun dispose pour la reconstruire, inégalement distribués sur un plan sociologique, mais pose également la question des modalités d'évaluation et des attentes implicites des interlocuteurs, qui déterminent « le niveau de diplôme envisageable », en fonction du genre linguistique utilisé. Ainsi pour l'obtention d'un Cap il est « peu tenu compte du niveau de maîtrise de français » disent les accompagnateurs... ce qui se traduit par « ce niveau de français ne vaut pas au delà du CAP » ou encore « puisque ce n'est qu'un Cap on ne tient pas compte du niveau de français... », le candidat, qui ne maîtrise pas « correctement » la langue française ne peut donc viser au delà de ce niveau de diplôme et ce quelque soit le niveau d'expertise dans l'activité professionnelle ou sociale développée...

Dès lors on peut s'interroger sur la volonté de promotion sociale de ce dispositif, n'a y –t-il pas enfermement dans une situation sociale et professionnelle dont il est difficile de sortir, pour certains candidats ceux pour lesquels au départ le dispositif était pensé?

### **5) Verbal et non verbal dans la VAE : prendre sa place dans un rapport social de communication**

Si on considère que le langage est une action, dans le cadre de la situation d'évaluation VAE l'action langagière va dépendre du contexte à un double niveau :

-celui dans lequel s'est réalisé l'expérience, qui mobilise un genre discursif spécifique lié à la place occupée dans les rapports de production (un travailleur manuel n'occupe pas la même place qu'un travailleur intellectuel, ne possède pas les mêmes moyens linguistiques pour parler de son activité, ce qui amène certains des candidats à faire part de leur désarroi et de leur sentiment d'incompétence : « je ne trouve pas les mots ! », « comment dit-on cela ? », « j'aurai voulu qu'on m'aide ! »).

-celui de la situation dans laquelle s'expose cette activité, situation d'évaluation qui au delà de l'expérience évalue la personne, à travers le genre linguistique utilisé (premier ou second, et qui, dans les situations orales présentes dans tout le processus depuis le premier accueil jusqu'à l'entretien devant le jury, est associé à un ensemble d'indicateurs non verbaux, interprétés par les professionnels en fonction du rapport social de communication ( Presse 2000, Todorov, Bakhtine 1981). Dès lors en fonction de l'ensemble de leurs représentations les professionnels convoquent

l'interlocuteur à la place qui lui socialement assignée (Flahaut, 1979) . Le langage utilisé sera donc le reflet des rapports sociaux réunissant les interlocuteurs.

Penser que " l'écriture sur " ou le " parler sur " ses pratiques professionnelles engagent

d'emblée les deux interlocuteurs dans un « agir communicationnel » orienté vers le même but, ce qui permettrait très rapidement de s'accorder sur le sens de l'expérience décrite et sur les compétences mobilisées serait oublier que les systèmes de valeurs et de références portés par les protagonistes peuvent être antagoniques, puisqu'ils sont socialement différenciés. Hors cet agir communicationnel n'est possible que lorsqu'il y a, sinon partage des valeurs, du moins explicitation des valeurs de chacun.

Cet échange langagier est donc source d'évaluation en soi et, par delà le discours tenu, se mesure le niveau de maîtrise de la langue, et bien souvent, et peut être inconsciemment, le niveau social de la personne le tout déterminant le niveau de diplôme ou titre au quel il peut prétendre. Quel intérêt y a-t il alors à faire parler de l'expérience les travailleurs au-delà de la reproduction sociale que ce dispositif engendre ?

#### **6) En guise de conclusion : La théorie sous jacente du capital expérientiel collectif**

Dans le cadre de la construction européenne, le capital humain est considéré comme source de richesse potentielle. L'Europe s'est donné pour objectif de « rendre l'économie de la connaissance européenne la plus compétitive et la plus dynamique du monde avant 2010 ». La VAE entre dans le cadre du développement européen. Cependant ce dispositif ne provoque pas d'accroissement des connaissances et compétences par la seule identification des compétences maîtrisées, qui sont dans la théorie du capital humain considérées comme facteur de productivité.

La VAE exerce une première fonction de capitalisation des savoirs d'expérience non référencés, qui pourront être transmis par formation ensuite et venir enrichir le capital humain collectif. Mais ce dispositif profite davantage à ceux qui maîtrisent les prérequis implicites, méta-compétences permettant la formalisation, incontournables de la procédure. Hors ces méta compétences sont soit acquises préalablement par la formation soit acquises par imprégnation dans un milieu social qui le permet.

Si le diplôme ou le titre joue le rôle de filtre ou de signalement à titre individuel, la montée en certification de toute la population active ne peut viser une simple amplification de ces rôles. Elle a un intérêt affiché : permettre la mobilité des travailleurs. Le second intérêt, implicite, est faire émerger des compétences mobilisées dans l'activité économique, construites par l'expérience mais non référencées dans les certifications existantes. Or celles-ci participent directement à la productivité. L'ensemble de ces savoirs d'expérience constitue donc un capital individuel qu'il faut mettre au service du collectif. Une fois répertorié, il pourra donc être transmis sur le mode formel. L'ensemble constitue le capital expérientiel collectif.

Mais et parce qu'il est nécessaire d'identifier ce capital expérientiel collectif utile à la productivité, cela exclut de fait de la démarche tous ceux qui ne présente pas un intérêt au regard de cette productivité, les moins diplômés, les non diplômés ou les

personnes en situation d'illettrisme, les moins compétents donc et ceux qui sont de fait les plus éloignés de la formation, et qui seront les moins à même de profiter de ce nouveau capital. En conclusion de ce travail on peut donc dire que sous couvert donc d'une logique de transparence des compétences, la VAE repose sur une idéologie de transparence du langage, qui dissimule cet emboîtement de compétences et fait abstraction des rapports sociaux. Logique de « communication qui nourrit la fiction d'une parole vivante » dirait Claude Lefort, et « la représentation d'une démocratie accomplie ou la parole circulerait sans obstacle » ce qui conduit à l'exclusion de tous les « socio-incompétents ». (Presse 2006 b).

### Références Bibliographiques

- Bernstein, B. (1975). *Langages et classe sociales*. Paris : Editions de minuit.
- Bourdieu P (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction*. Paris : Editions de minuit.
- Boutet Josianne, Gardin (2001), Bernard. Une linguistique au travail. In, Anni Borzeix et Béatrice Fraenkel (dir.) *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris, CNRS Éditions, 95.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations discursives. *Enjeux* n°37-38, 31-47. Namur.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Editions de l'Aube.
- Flahaut, F. (1979). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard.
- Lefort C. (1986). *Essais sur le politique XIX XX siècles*. Paris :Seuil .
- Lefort, C. (1978) *Les formes de l'histoire ; esquisse d'une genèse de l'idéologie*. Paris Gallimard.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, n° 67.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié et la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris PUF, Coll le lien social,
- Presse, MC. (2000). *Non verbal et communication : pédagogie différenciée ou différenciation sociale ?* Lille : Septentrion, 2000, coll thèse à la carte.
- Presse, MC., Delache, D. (2003), La validation d'acquis professionnel : des obstacles à franchir, des propositions à construire. *Cahier du CUEEP*, n°53. Université de LILLE1
- Presse, MC (2004 d). Entre intention et réalité : les obstacles à la validation des acquis. *Education Permanente*, n°158, Les acquis de l'expérience, 141-152.
- Presse, MC (2005). *VAE et imaginaire : logique instituée ou logique institutante ?* REF Montpellier. Paris : L'Harmattan, à paraître
- Presse, MC. (2006 a). *Formaliser son expérience dans une démarche de validation : une question de compétences ?* Groupe RVAE Colloque Admee. Luxembourg septembre 06. 14 p. A paraître
- Presse, MC. (2006 b). *Compétences, ethnocentrisme et exclusion*. Colloque CNAM, mars, Les usages sociaux de la notion de compétences. [www.ensieta.fr/jecompetence/communication/Presse](http://www.ensieta.fr/jecompetence/communication/Presse)
- Todorov T, Bakhtine M (1981). *Le principe dialogique*. Paris : Seuil