

LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE EN VAE DES PERSONNES FAIBLEMENT SCOLARISEES : LE RAPPORT A LA LANGUE

*Marie-Christine PRESSE,
professeure des universités à l'université Lille 1 - Cueep,
chercheuse de l'équipe Cirel-Trigone, Lille 1, EA 4354 (France)*

La procédure de Validation des Acquis de l'Expérience s'inscrit dans une histoire de la validation française et nord américaine et dans une perspective européenne qui se donne pour ambition de permettre une montée en certification des travailleurs et ce afin d'assurer leur mobilité.

Les intentions politiques et économiques sont clairement exprimées, la mise en œuvre de ce dispositif doit produire une montée en certification particulièrement pour les personnes non diplômées. Ce dispositif était à l'origine porté par un enjeu de promotion sociale. "De nombreux adultes y compris ceux qui disposent d'un faible niveau de formation initiale ont acquis des savoir-faire appréciés, insuffisamment pris en compte" affirmait Aubry (2000).

Porter, aujourd'hui, un intérêt particulier à ces personnes faiblement scolarisées est lié aux contradictions entre ces intentions initiales et le constat selon lequel ce dispositif a davantage profité, depuis sa mise en œuvre, aux personnes déjà diplômées.

Des recherches antérieures portant sur la procédure VAE et les processus de reconnaissance et de validation (Presse, 2000 à 2009) ont permis de montrer que le contexte dans lequel se déroule cette procédure de validation des acquis de l'expérience rendait cette épreuve difficile : difficultés, pour les candidats, à parler sur des activités même simples, difficultés à comprendre les attentes des évaluateurs, ce qui les conduit à ne parler que du prescrit et non de l'activité réelle, difficultés à sélectionner les éléments pertinents de leurs activités, sélection à propos de laquelle les personnes doivent assumer la responsabilité de leur choix. Ainsi certaines expériences professionnelles peuvent conduire à la certification, d'autres non.

Cet ensemble de résultats a permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'un des facteurs déterminant la réussite de ce processus et permettant de contrôler les effets de ce dispositif sur la montée en certification de ces personnes se situe dans le rapport à langue. Le rapport que chacun entretient avec la langue s'est progressivement construit notamment dans les apprentissages premiers, à l'école, en famille, et

simultanément l'image que chacun a de soi face à cette langue. En effet le rapport au savoir parler et écrire caractérise chacun d'entre nous. Il est en partie structuré par l'histoire singulière et collective de chacun (groupes d'appartenance, classes sociales) et par la formation scolaire qui conduit à faire intérioriser la norme du bien écrire et bien parler qui ne doit pas " être scolaire". Cette intériorisation présuppose une capacité à entretenir avec le monde un rapport objectivé et scriptural à la langue et non un rapport subjectif et pratique (Bautier, Charlot, Rochex, 1993).

Le rapport au savoir ou à l'apprendre (Charlot, 1997, p. 61) comprend une triple dimension : une dimension épistémique relative à l'activité et à la connaissance, une dimension identitaire relative au rapport du sujet à lui-même et au monde et une dimension sociale qui conduit à comprendre ces deux premières dimensions en fonction de la place occupée dans l'espace social (Charlot, 1997, p. 91).

Ce rapport à la langue contribue à la construction de connaissances, à l'élaboration de modes de pensée et à la construction de soi. Le langage est un mode de catégorisation du monde et d'organisation de l'expérience (Bautier, Rochex, 1998). On peut donc considérer que le rapport de chacun à la langue et à ses expériences relève du mode d'intériorisation, celui-ci dépendant pour partie de la place occupée dans l'espace social. La production écrite et orale en porte la trace.

Comme nous le disions en introduction de cette revue si le travail de validation de l'expérience passe par la conscientisation des acquis, les problèmes auxquels sont confrontés les candidats dans cette phase d'identification-conscientisation sont liés à la pertinence, la validité et la fiabilité des traces ainsi qu'à la mise en mots de l'expérience. Des compétences spécifiques au dispositif sont requises chez le candidat : être autonome, savoir parler de son activité et écrire sur celle-ci avec recul. La recherche, présentée dans cet article et conduite auprès de personnes faiblement scolarisées présente deux volets. Dans une première partie il s'agit d'exposer les résultats qui permettent de comprendre pourquoi ce rapport à la langue peut être déterminant dans la réussite du parcours VAE. Une fois ces obstacles identifiés, il a été mis en place un dispositif de formation, présenté dans la seconde partie de l'article, qui se donnait pour objectif de permettre à ces personnes faiblement scolarisées de pouvoir s'engager sereinement dans les parcours VAE.

S'IMPLIQUER VOLONTAIREMENT

Le dispositif de VAE est un dispositif permettant l'accès à la certification parmi d'autres et procède selon des logiques similaires à celles de tout dispositif de certification. La différence essentielle réside dans le fait qu'il pousse à l'extrême les processus d'individualisation et de responsabilisation, sous couvert d'autonomie des candidats.

Autonomie, responsabilité, motivation, projection dans le futur, ces attentes qui président au dispositif de la VAE pourraient convaincre que le déroulement de la procédure dépend de l'investissement de chacun et laisseraient penser que le système offre la possibilité de se faire reconnaître ainsi que celle de contrecarrer les inégalités dont chacun a pu être antérieurement victime.

Les inégalités résultant de cette démarche seraient alors conçues comme la conséquence de la compétition entre les individus, égaux entre eux, les inégalités découlant de leurs activités (Dubet, 2000).

Ce discours sur cette démarche autonome s'impose comme s'il s'agissait d'un discours rationnel qui prétendrait révéler celui de la réalité sociale empirique (Lefort, 1986). Cependant, les travaux de recherche de Paugam (2000) apportent des éléments éclairants sur ces attentes. L'autonomie au travail n'est profitable au salarié que lorsque les conditions sont réunies pour lui permettre de réaliser un programme à l'élaboration duquel il a participé. Dans le cas contraire, l'autonomie a pour conséquence de consacrer 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 être transposée à la procédure VAE au sein de laquelle le candidat s'engage pour faire reconnaître son expérience. Les candidats sont souvent dans l'incapacité de prendre en charge ce parcours "*du combattant*" en solitaire qu'ils n'imaginaient pas. C'est, d'ailleurs, ce qui a conduit à la mise en place de l'accompagnement méthodologique sans lequel il est difficile de réussir.

Ces attentes, en matière d'autonomie, peuvent donc permettre à certains d'atteindre l'excellence et d'en être valorisés, mais elles peuvent conduire, en même temps, à la disqualification des personnes les moins aptes à relever le défi qu'on attend d'elles, et qui peuvent s'auto désigner comme étant incompétentes.

MAÎTRISER LA LANGUE : UNE CONDITION DECISIVE

SORTIR DU "SENTIMENT D'INCOMPÉTENCE"

L'analyse des conditions nécessaires à la "*réussite des parcours de Validation d'Acquis de l'Expérience*" pour les personnes faiblement scolarisées, (VAE, obstacles et publics en situation d'illettrisme 2002-2005) montre qu'il est présupposé que les candidats prédisposent de métacompétences, socialement acquises, signes de distinction (Bourdieu, 1982, 1989), conditions qui éliminent de fait les "*in-compétents*".

Cette in-compétence peut être perçue par le candidat dans le cours de la procédure. En effet, ces personnes faiblement scolarisées peuvent se sentir compétentes dans leurs activités professionnelles mais ne pas savoir le faire valoir dans la procédure VAE, ne pas savoir choisir les mots appropriés, ne pas savoir le dire dans les formes attendues

même lorsqu'elles adoptent une posture distanciée voire réflexive, et, dès lors, ne parvenant à formaliser de manière *ad hoc* leurs connaissances, compétences, acquis des expériences de la vie professionnelle et sociale.

L'analyse des entretiens réalisés auprès de ces personnes et qui avaient pour but de comprendre comment elles parlaient de leurs expériences passées (n=15) fait apparaître deux aspects de ce sentiment d'incompétence. D'une part, certaines personnes le disent elles mêmes : elles n'ont "*pas les mots pour le dire*", d'autre part, elles ne voient pas ce qu'il y a "*à dire de leurs activités, ni ce qu'il faut en dire*" car il s'agit, selon elles, d'activités simples.

Cette insécurité linguistique (Labov, 1976 ; Bourdieu, 1977) est liée à la connaissance, plus ou moins implicite, de l'existence d'une norme langagière scolaire et à l'autodévalorisation du langage personnel, autodévalorisation, qui est le résultat de jugements de valeur vécus antérieurement (Lahire, 1994).

L'expression de cette insécurité linguistique s'est déroulée dans une situation non évaluative. Or, on sait que la situation dans laquelle se déroulent les échanges joue un rôle déterminant sur ceux-ci.

LA SITUATION D'EVALUATION

Les acquis des candidats ne sont pas limités à des savoirs professionnels explicites, mais renvoient à un ensemble de composantes qui repose sur l'idée de potentiel ou de capital. Dès lors que ceux-ci n'ont pas été explicitement reconnus ou travaillés dans le cadre d'une formation, ils ne peuvent être formalisés aussi facilement qu'on se plairait à l'imaginer. Dans la procédure VAE, savoir formaliser de manière *ad-hoc* l'expérience développée au sein d'une activité professionnelle ou sociale est le dernier maillon d'un enchaînement qui constitue la totalité sur laquelle porte l'évaluation.

En effet, pour parvenir à faire reconnaître ses acquis dans les échanges oraux, premier temps de toute procédure VAE, le candidat doit savoir mobiliser les dimensions conatives, relevant de l'affectivité, de la motivation, des valeurs (Danvers, 1991). Cette mobilisation va rendre possible celles liées à la formalisation, ces dernières permettant l'accès aux compétences mobilisées dans les activités professionnelles.

Sous couvert, donc, d'une logique de "*transparence des compétences*", on entre ici dans une démarche qui repose sur une idéologie de transparence du langage qui ignore ou dissimule cet emboîtement de compétences et fait abstraction des rapports sociaux déterminant les échanges de ces situations.

Dans ces conditions, il ne s'agit pas, pour le candidat, de savoir s'exprimer correctement sur le plan grammatical, mais d'utiliser la langue attendue pour la certification visée. Il ne s'agit pas de disposer de la compétence linguistique mais de savoir l'utiliser dans des rapports sociaux évaluatifs définis, qui ne sont pas toujours explicités par les accompagnateurs.

La compréhension de ces conditions permet d'affirmer qu'il ne s'agit pas d'attribuer aux candidats la responsabilité d'un échec en raison d'un déficit linguistique mais de prendre en compte les enjeux sociaux qui se trouvent derrière tous les processus évaluatifs, enjeux qui supposent simultanément la maîtrise de la langue et la maîtrise pratique des situations (Bourdieu, 1977).

L'analyse des entretiens a permis d'identifier, en dehors de la situation, un autre facteur qui contribue à la production de ce sentiment d'insécurité linguistique. Il s'agit des attentes spécifiques en matière d'expression. Au sein de cette démarche, la maîtrise du genre linguistique approprié apparaît comme déterminante dans le processus de VAE.

LE GENRE UTILISE AU CŒUR DE LA DEMARCHE D'EVALUATION

La situation de VAE est 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 compréhensibles les composantes de son activité même par un professionnel de la VAE qui ne connaît pas l'activité. Un candidat qui s'exprime oralement avec facilité, 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'fais d'la peinture"* et qu'il répond, à la question de l'accompagnateur sollicitant quelques précisions : *"ben d'la peinture vous voyez quoi !"* et ce en montrant un mur peint. Dans les différentes fiches pratiques dédiées aux accompagnateurs on peut lire notamment que le déroulement et le résultat de l'évaluation vont dépendre de :

- la capacité du candidat à mettre en évidence son expérience (communication, expressions écrite et orale) ;
- sa motivation et de sa volonté à coopérer avec le jury ;
- la richesse et de la diversité de l'expérience au vu du référentiel ;
- la qualité de ses déclarations et de son argumentation ;
- de l'aptitude du jury à *"écouter"* les déclarations du candidat dans une approche pluridisciplinaire.

Dans l'exemple cité sur la peinture, il apparaît évident que le discours ne manifeste pas la richesse et la diversité de l'expérience d'une part, les qualités de communication d'autre part.

Et pourtant...

Le langage est selon les situations plus ou moins chargé d'implicites. Dans une situation d'échanges entre deux personnes affectivement proches, les implicites peuvent être nombreux et cela n'empêche pas la compréhension, permise par la connaissance réciproque des interlocuteurs.

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 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 ouvrier spécialisé, toujours selon les travaux de Bernstein (1975), serait impossible lorsqu'il décrit son activité de travail alors qu'un cadre pourrait plus aisément conceptualiser son activité et la mettre en mots 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 (Bakhtine, 1984) apporte un éclairage quant à la compréhension des difficultés que rencontrent les personnes les moins qualifiées, celles qui, souvent, ont développé des expériences de travail manuel. Ces "*métiers*" ont été appris et transmis par les gestes et un vocabulaire spécifique. Celui-ci structure le discours sur le "*métier*", discours qui constitue le genre premier.

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, dans le cadre de la procédure VAE, mais qui simultanément, fait courir le risque de ne pas être compris, ou d'être évalué comme étant "*trop collé*" à son activité, discours qui ne permet pas d'identifier des compétences généralisables à une classe de situations.

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.

Pour les candidats engagés dans la procédure VAE, il s'agit donc d'opérer une transformation des propos tenus dans le genre premier sur le lieu de travail (ce qui n'est, d'ailleurs, pas toujours le cas) en discours, détaché des activités, du genre second. Cette transformation est un frein dans la formalisation de l'expérience chez ces personnes qui ne parlent pas de celle-ci en terme de compétences mais en terme d'activités réalisées.

Traduire l'expérience en mots pose donc la question des moyens (langage et pensée) dont chacun dispose pour la reconstruire, inégalement distribués et variant selon la place occupée dans l'espace social, mais cela pose également la question des modalités d'évaluation et des attentes implicites de certains interlocuteurs, qui déterminent *"le niveau de diplôme envisageable"*, en fonction du genre linguistique utilisé. Ainsi pour l'obtention d'un Certificat d'Aptitude Professionnel (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.... L'obtention d'une certification, quelle qu'elle soit, ouvre la voie à des études supérieures, et peut-être, mais ce point n'est pas traité dans cet article, y a-t-il des résistances à la délivrance de certifications en raison de cela. Mais revenons aux obstacles identifiés : situation langagière et genre attendu. Ces obstacles peuvent être objets de formation.

LES LEVIERS POSSIBLES

Un genre langagier spécifique est donc attendu dans une situation spécifique et ce afin de permettre aux évaluateurs d'identifier les compétences, permettant aux candidats de viser une certification précise. Afin de dépasser ces obstacles un groupe de formateurs (n=9), piloté par l'enseignant chercheur que je suis, a monté un dispositif de formation pour ces personnes faiblement scolarisées. La finalité était de leur donner les moyens de s'engager positivement dans la démarche VAE. La question du rapport à la langue y est donc central.

La première étape a été de comprendre, comment des personnes, faiblement scolarisées et en formation pour acquérir les savoirs "de base", parlent de leurs activités.

Il s'est avéré que ces personnes parlaient peu de leurs expériences professionnelles, savaient difficilement se faire valoir et nommaient leurs activités plus qu'elles ne les décrivaient.

Certaines d'entre elles ont dit, pendant ces entretiens, qu'elles cherchaient les bons mots, qu'elles ne les trouvaient pas mais qu'elles "savaient qu'elles ne pouvaient pas parler comme dans la rue".

Se pose donc d'entrée la question du langage oral pertinent qui constitue la première étape de la démarche VAE quelles que soient les procédures.

Certains évaluateurs parlent de registre de langage. Mais se pose la question du décalage entre le dire et l'activité réalisée. Car, dans cette mise en mots, les personnes font une nouvelle expérience et ne mobilisent pas seulement leurs activités, mais

mobilisent la mémoire, les représentations, les modes de pensée et leur rapport à la situation d'évaluation dans laquelle elles s'engagent.

Leurs propos les renvoient autant à des processus identitaires qu'aux pratiques professionnelles concernées. L'image qu'elles donnent d'elles-mêmes est celle sur laquelle elles vont être évaluées. Le langage n'est donc pas un simple moyen d'énonciation de pratiques professionnelles, il participe de la construction et de l'évolution de soi mais il reflète simultanément les rapports sociaux dans lequel l'échange est engagé (Bakhtine, 1977). Entre une personne en situation d'illettrisme et un évaluateur le rapport est a-symétrique, l'évaluateur juge tout autant en fonction du niveau des compétences professionnelles énoncées qu'en fonction des capacités du candidat à les exprimer.

Il apparaissait donc indispensable que ces personnes puissent disposer de suffisamment de compétences pour gérer la situation dans sa globalité.

L'identification des freins langagiers a permis de mettre en place une démarche pédagogique qui visait le développement des compétences suivantes :

- verbaliser ses activités devant des personnes différentes et inconnues et donc des personnes qui portaient un premier jugement ;
- découvrir et s'approprier un vocabulaire propre à la description des activités ;
- apprendre à décrire ses activités en sortant des généralités ;
- raconter les savoirs qui se cachent derrière ce qui semble relever de l'évidence ;
- travailler le passage de l'oral à l'écrit, et pour ce faire, construire un outil d'aide à la formalisation.

LE LIVRET DE FORMALISATION

La démarche pédagogique engagée s'est donc appuyée sur un dossier support, élaboré à cet effet, par le groupe de formateurs, afin de permettre aux personnes de se situer par rapport à un ensemble de compétences transversales qui rejoignent celles attendues au plan européen. Parmi celles-ci et à titre d'exemples, se trouvent des compétences :

- cognitives telles que "la gestion du temps", "la maîtrise de l'espace" ;
- relationnelles "oser s'exprimer", "repérer des freins et des leviers", "accepter le regard des autres" ;
- de maîtrise de la langue, telles que "argumenter", "convaincre".

L'outil de formalisation écrit proposé, similaire à un référentiel a amené les personnes à se situer par rapport à chacune d'elles. Il s'agissait, d'écrire si celle-ci était acquise, et de préciser avec quels indicateurs il était possible d'affirmer qu'elle était acquise, en répondant à la question : "*comment je sais que je sais ?*".

Les personnes se sont donc situées par écrit, individuellement, ont recherché et écrit dans quelles situations elles mobilisaient ces compétences et quels éléments de ces situations leur permettaient d'affirmer leur niveau de compétence.

Puis ces compétences étaient validées tout d'abord, par le groupe. Cela a conduit chacune d'entre elles à argumenter, apporter des éléments complémentaires pour convaincre, cela a également produit des échanges qui ont redonné confiance : *"tu dis que tu ne sais pas faire.. ceci ou cela.. mais quand tu as fait cela..,"* et des échanges qui ont pu être déstabilisants : *"tu dis que tu sais faire.. mais ..."*.

Cette validation au sein du groupe a redonné confiance à chacun. Le deuxième temps de validation était opéré lors d'un entretien avec le formateur, situation proche de la situation de VAE, lorsqu'il s'agit d'apporter la preuve par oral que la personne peut prétendre à une certification (première phase de recevabilité).

Ce livret est devenu le support écrit personnel permettant, à chacune des personnes impliquées dans le processus, de s'engager dans un travail métacognitif.

LE RAPPORT ORAL ECRIT

Dans cette suite d'évaluations que représente la VAE, l'un des freins à la réussite de la procédure énoncée, par ailleurs, serait lié au rapport à l'écrit et, donc, à l'insécurité scripturale de ces personnes qui maîtrisent mal la langue française.

Ainsi d'aucuns diront qu'ils doivent commencer par apprendre à écrire, la maîtrise de la langue écrite étant un incontournable dans toute procédure de qualification, d'autres militeront pour supprimer l'écrit de la procédure. La recherche conduite auprès de ces personnes conduit à des interrogations.

Constat a été fait, dans cette recherche, que le passage par l'écrit facilite l'expression orale bien que les écrits ne soient pas rédigés en phrases. Les personnes l'ont dit elles-mêmes. Le fait d'avoir cet écrit, d'avoir pris le temps de réfléchir, leur permet de savoir comment elles peuvent parler d'elles et ce qu'elles peuvent dire de leurs compétences.

Le rapport à l'oral dans une situation d'évaluation serait donc plus difficile que le rapport à l'écrit. L'immédiateté attendue dans l'oral, dans une situation d'évaluation telle que la VAE, demande de mobiliser des capacités de précision, de justesse de vocabulaire qui manifestent l'assurance de soi, mais également des capacités de communication, d'expression et d'analyse, ces dernières étant celles sur lesquelles se fondent en dernière instance le jugement de l'évaluateur, déterminantes dans la procédure.

Si l'on se réfère aux travaux de Vygostky et de Bakhtine on sait que le langage oral ou écrit s'inscrit dans le déjà là. En mobilisant d'une part les situations bien vécues et en engageant la personne dans un dialogue avec des interlocuteurs qui sont leurs pairs la crainte de l'évaluation s'atténue. Cela permet donc simultanément de :

- dissocier écrire et évaluer ;

- et d'associer oral et écrit dans une articulation dialectique. En effet nous savons (Delamotte, 2000) qu'oral et écrit s'étaient mutuellement.

La démarche VAE commence bien souvent par un oral. Devant cette épreuve les personnes se sentant incompétentes de fait n'ont pas grand-chose à dire sur leurs expériences antérieures et les acquis qui en découlent. Elles se situent plutôt dans un registre de dénégation-dévalorisation.

En conséquence, il est possible d'affirmer que ce premier passage par l'oral dessert plutôt les personnes plus qu'il ne les sert. L'oralisation des acquis de l'expérience, dans une situation où les personnes se sentent évaluées, pose des difficultés qui dépassent celle de la maîtrise du langage. L'utilisation de l'écrit préalable facilite la passation "de cette épreuve".

Cela permet de percevoir que la procédure VAE est confrontée à des limites qui n'ont pas été identifiées préalablement au montage du dispositif, limites inhérentes à la formalisation orale des acquis des candidats dans une situation de jugement.

Ces résultats conduisent donc à un renversement de pensée vis-à-vis de conceptions installées et prégnantes dans la procédure VAE où l'oral, présumé plus facile, devrait précéder "logiquement" l'écrit.

CONCLUSION

La formalisation des acquis des expériences passées est une nouvelle expérience à laquelle personne n'a été préparé(e). Cette capacité à formaliser dépend pour partie du rapport que chacun entretient avec la langue et avec ses expériences. Ces rapports sont en lien avec l'histoire de chacun, élaborée dans des conditions économiques et sociales spécifiques.

Prétendre alors que le dispositif VAE permet de se faire reconnaître grâce à la formalisation de ses expériences, sans passer par la formation revient à déclarer que dès lors que l'on sait formaliser, il est possible d'obtenir une certification par la VAE.

Dans ce dispositif complexe qui conduit à attribuer une valeur à l'expérience, à travers l'identification des acquis, les raisons qui peuvent conduire les personnes faiblement scolarisées à échouer sont nombreuses. Elles relèvent tout autant d'une logique économique, d'une logique idéologique que d'une logique politique.

Il faut se demander alors à quelles conditions le dispositif n'est-il pas mis au service uniquement des enjeux économiques.

Faire un retour sur ses expériences vécues nécessite la mobilisation de compétences métacognitives. Ces compétences peuvent faire l'objet d'un apprentissage.

Cet apprentissage peut permettre d'identifier, dans les activités développées et les

expériences vécues, des indicateurs qui font preuve de compétences, dans des situations précises.

Ces indicateurs peuvent être un élément important dans l'élaboration d'un dispositif d'analyse de l'expérience, celui-ci pouvant être considéré comme dispositif "éducatif et formatif" particulier, qui permettrait de dépasser des obstacles du processus.

Enfin prendre appui sur l'écrit pour présenter ses compétences à l'oral et dans une situation évaluative paraît être un élément clef de ce dispositif.

Les résultats de cette recherche permettent donc de penser que, contrairement au discours qui présente la VAE comme un dispositif se dispensant de formation formelle, ce dispositif en l'état est inachevé. Il gagnerait en qualité par la mise en place d'ateliers formatifs pour tous ceux et toutes qui ne savent pas d'emblée formaliser leurs expériences. Mais tout est sans doute une question d'enjeux.

BIBLIOGRAPHIE

Aubry, M. (2000). In Terrier G. (ed.) *Rapport au nom de la commission des affaires culturelles, familiales, et sociales*. Paris, France. Cité par Rose J., Labruyère C. (dir.). Présentation VAE : construire une professionnalisation durable.

[en ligne] disponible le 13 janvier 2008 sur

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000137/0000.pdf>

Bautier E., Charlot B., Rochex, J.Y. (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin

Bautier, E, Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, France : Armand Colin.

Baudelot, C., Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux*. Paris, France : Fayard.

Bernstein, B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris, France : éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1979). *La distinction*. Paris, France : éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, France : Fayard.

Boutet J. Gardin B. (2001). Une linguistique au travail. In, Borzeix, A. & Fraenkel B. (eds.) *Langage et travail. Communication, cognition, action* (p. 95). Paris, France : CNRS ed.

Bronckart, J.P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations discursives. *Enjeux* 37-38, 31-47.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir, Eléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.

Danvers, F. (1992). *700 mots-lefs pour l'éducation*. Lille, France : Pul.

- Delache, D., Presse, M.C. (2003). La validation des acquis professionnels, des obstacles à franchir, des propositions à construire. *Cahiers d'Etudes du Cueep*, 53.
- Delamotte, R., et al. (2000). *Passage à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris, France : Puf.
- DGEFP (2007). *La validation des acquis de l'expérience*. (Rapport au parlement). Paris, France.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris, France : L'Aube.
- Flahaut, F. (1979). *La parole intermédiaire*. Paris, France : Seuil.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et distribution*. Paris, France : La Découverte.
- Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris, France : Cerf.
- Labruyère, C. (2006). La VAE, quels candidats, pour quels diplômes ? *Bref*, 230.
- Labruyère, C. (2007). Accéder aux diplômes par la validation des acquis : une alternative à la formation continue dans certains métiers. In Neyrat F. (ed.) *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit* (p. 41-64). Broissieux, France : éditions du Croquant.
- Lagrange, H. (2006). Les promesses non tenues de la modernité. In Lagrange H. (ed.) *L'épreuve des inégalités* (p. 67-89). Paris, France : Puf.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris, France : Gallimard.
- Lazzeri, A., Caillé, C. (2004). La reconnaissance aujourd'hui : enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept, *Revue du MAUSS*, 23, 88-115.
- Lefort, C. (1978). *Les formes de l'histoire ; esquisse d'une genèse de l'idéologie*. Paris, France : Gallimard.
- Lefort C. (1986). *Essais sur le politique XIX XX^e siècle*. Paris, France : Seuil.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125
- Paugam, S. (2000). *Le salarié et la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris, France : Puf.
- Presse, MC. (2000). *Non verbal et communication : pédagogie différenciée ou différenciation sociale ?* Lille : Septentrion.
- Presse, M.C. (2004). Entre intention et réalité : les obstacles à la validation des acquis, *Education Permanente*, n°158, p. 141-152.
- Presse, M.C. (2006a). *La maîtrise de la langue, objet central de l'évaluation dans la procédure VAE*. In Actes du colloque de l'ADMEE-Europe Luxembourg. Version Cdrom.
- Presse, M.C. (2006b). *Compétences, ethnocentrisme et exclusion*. Colloque Cnam, mars,

Les usages sociaux de la notion de compétences. non publié

Presse, M.C. (2007). La validation des acquis de l'expérience : mythes et imaginaires sociaux. In Jorro A. (ed.) *Evaluation et développement professionnel* (p. 203-214). Paris, France : L'Harmattan.

Presse, M.C. (2009). *L'accès à la certification, par la VAE, des personnes faiblement certifiées : obstacles et leviers*. Rapport d'étude régionale non publié, novembre 2009.

Processus de Copenhague [en ligne] disponible le 11 oct 2010 sur http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_en.htm

Renault, E. (2004). *L'Expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris, France : La Découverte.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris, France : Aubier.

Todorov, T., Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique*. Paris, France : Seuil.