

L'ADULTE FACE À SA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (V.A.E.) : VERS UNE RECONSTRUCTION DE TEMPORALITÉS ATYPIQUES

Gilles PINTÉ

Les dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E.) qui se développent et s'institutionnalisent depuis les années 1980 dans les pays industriels interrogent nos perceptions antérieures de la temporalité de la vie adulte. D'un point de vue sémantique, nous sommes passés de la validation des « acquis professionnels » à la validation des « acquis de l'expérience », marquant en cela une vision anthropologique plus forte. L'auteur se propose, après avoir dressé un bref panorama historique du développement de la V.A.E., de travailler l'idée que ce développement de la V.A.E. peut être vu comme un analyseur des effets paradoxaux de notre post-modernité; ce à travers plusieurs hypothèses élaborées suite à l'analyse d'histoires de vie de candidats engagés dans un processus de V.A.E. :

- *La V.A.E. redessine de nouvelles temporalités entre l' a priori et l' a posteriori, entre le passé et l'à-venir dans le champ de l'éducation et de la formation.*
- *La V.A.E reconfigure de nouvelles socialisations aux temporalités différentes entre l'individuel et le collectif.*
- *La V.A.E. comme moment de dé-reconstruction de parcours atypique, comme instrument (passeport) de mobilité/stabilité (à la fois point de marquage et outil de transition vocationnelle) interroge des temporalités différentes dont les aspects psychologiques et sociologiques commencent à émerger.*

1. LA LENTE MONTÉE EN PUISSANCE DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (V.A.E.)

La réflexion sur la V.A.E. a émergé lentement en France. Elle trouve son origine en Amérique du nord dans les années trente et quarante. Même si l'on observe des traces en France de validation d'acquis à cette période¹, la V.A.E. a plus de mal à s'imposer, car nous n'avons pas la culture anglo-saxonne du *learning by doing*. On a du mal à reconnaître, malgré les discours, que l'expérience a une valeur formative et surtout qu'elle mérite une reconnaissance sociale. Bonami (2000) rapporte les propos virulents du président de l'université de Chicago en 1944 qui craint que les universités ne deviennent une « jungle éducative » et que les vétérans incapables de trouver du travail ne deviennent des vagabonds éducatifs. Ces craintes faisaient écho à des débats passionnés au sein des structures de formation mais aussi au niveau politique ; les vétérans candidats à la validation d'acquis n'étant pas les plus représentatifs des *white anglo-saxon protestants*. Malgré le débat, les américains vont mettre en place des *career passports* et des *portfolio*. Les carrières étant aujourd'hui de moins en moins linéaires, la V.A.E. fait partie des nouveaux dispositifs institutionnels qui visent à gérer des parcours qui ne sont plus pris en charge

par des entreprises. En France, les lois de 1985 et 1992 avaient déjà reconnu le rôle de l'expérience sociale ou professionnelle. La loi de 1984 et le décret du 23 août 1985 ne visaient que l'Enseignement supérieur. La loi du 20 juillet 1992 et les textes de 1993 (décret et arrêté du 27 mars) concernent tous les diplômes de l'éducation nationale et développe le principe de dispense (toutes les épreuves sauf une). La loi de modernisation sociale de janvier 2002 veut valoriser la reconnaissance des compétences transversales en ouvrant au maximum le dispositif et en le mettant sur la même plan que l'acquisition académique d'un diplôme². La place de la V.A.E. et la notion de parcours sont également rappelées dans les textes officiels organisant la réforme L.M.D.³ en France. Les années 80 voient également se développer les pratiques de bilan et de construction du portefeuille de compétence. Une circulaire de mars 1986 va créer les Centres Interministériels de Bilan de Compétence (C.I.B.C.). Ces C.I.B.C. seront institutionnalisés par l'accord de juillet 1991 : chaque salarié ayant 10 ans d'expérience peut bénéficier d'un congé pour réaliser un bilan de compétence dans l'objectif d'une mobilité, d'une reconversion ou d'une réinsertion. L'article L 900.2 du Code du travail français définit le bilan comme devant « *permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel, et le cas échéant, un projet de formation.* »

Madoui (2002) rappelle que le développement de la V.A.P. (*Validation des Acquis professionnels*) à cette époque n'est pas étranger à la constitution du Réseau en reconnaissance des acquis qui regroupe des acteurs de la formation professionnelle influencés par le modèle québécois. Ce réseau va progressivement se faire connaître des hommes politiques et des acteurs économiques : « *Ce passage de la pratique pédagogique à un droit institutionnel n'est pas sans générer de tensions. Sans aller jusqu'à parler de révolution, la V.A.P.⁴ entraîne inévitablement un changement culturel dans le monde de délivrance des diplômes et pose un certain nombre de problèmes quant à l'identification, l'évaluation, la validation et la certification des connaissances et des compétences.* » (p. 112)

2. LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (V.A.E.) REDESSINE DE NOUVELLES TEMPORALITÉS ENTRE L' A PRIORI ET L' A POSTERIORI, ENTRE LE PASSÉ ET L'À-VENIR DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

2.1 Des savoirs acquis dans des temporalités différentes...

La V.A.E. revalorise le rôle de l'action et de l'expérience, mais met en concurrence les savoirs académiques et les savoirs issus de l'action. L'expérience professionnelle acquiert par la V.A.E. une nouvelle temporalité : elle est, dans la formation initiale, postérieure à la formation académique. Elle permet de confronter les savoirs théoriques au terrain. Dans la V.A.E., l'expérience est antérieure à la formation et ne se confronte que postérieurement aux savoirs académiques. C'est la formation qui devient la suite logique de l'expérience et non l'inverse. Cette juxtaposition de savoirs, pourtant complémentaire, a longtemps été problématique. Les

diplômes de la formation initiale reconnaissent par la validation des savoirs disciplinaires un potentiel à développer des savoir-faire alors que la V.A.E. a une fonction d'enregistrements de savoirs et de savoir-faire. On a bien là deux logiques d'action et de connaissance qui s'opposent doublement : une *a priori* et une autre *a posteriori*.

2.2 Des savoirs validés différemment qui peuvent amener des reconnaissances différentes

De manière caricaturale, on peut dire que l'université par le diplôme valide une transmission du savoir de quelqu'un qui sait vers quelqu'un qui ne sait pas⁵. Le maître donne la règle du jeu de l'évaluation. Par la V.A.E., c'est au candidat d'apporter la preuve de ce qu'il sait faire. Il a souvent le choix de l'argumentation. Il peut négocier avec le jury et les enseignants. La démarche est plus contractuelle. La V.A.E., en revalorisant le rôle de l'action et de l'expérience, met en concurrence les savoirs académiques et les savoirs issus de l'action. Cette juxtaposition de savoirs est pourtant nécessaire dans toute activité de travail. Hugues Lenoir (2002, pp. 74-75) s'interroge sur le « *soudain intérêt des sciences humaines pour l'expérience et sa valeur sociale (...) Qu'est-ce qui a changé en quelques années pour qu'un décret passé inaperçu lors de sa publication et des pratiques jusqu'alors marginales deviennent un enjeu majeur de modernisation sociale.* » Les aspects humanistes de la V.A.E. ne doivent pas masquer des volontés plus ou moins affichées de dérégulation des systèmes de rémunération liés aux diplômes et aux qualifications. Le *continuum* de l'expérience est de plus en plus abstrait dans le cas de carrières de plus en plus hachées. Bien que la V.A.E. soit souvent décrite comme une procédure individualisée et individuelle⁶, le développement de l'expérience ne peut s'envisager sans l'interaction avec un groupe (des collègues de travail, des supérieurs hiérarchiques) ou avec des institutions (entreprises, associations...). La V.A.E. institutionnalise le fait que l'on peut apprendre autrement (l'expérience a un rôle formateur et différent de l'apport de la formation instituée). Par contre, la question reste posée de savoir si ces deux modes d'apprentissage sont équivalents et s'il y a égale reconnaissance entre savoirs pratiques (savoirs d'action) et savoirs académiques. La V.A.E. répond oui à ces deux questions, mais il n'est pas sûr que le monde universitaire et le monde du travail valorise de manière équivalente et équilibrée ces deux formes de savoir et ces deux modes d'apprentissage. Cette nouvelle donne interroge plusieurs temporalités.

2.3 La validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) comme police d'assurance face à un réaménagement des temporalités

La V.A.E. permet d'opérer une jonction entre le passé et l'avenir et de masquer l'incertitude vis-à-vis du futur. Dans une société hypermoderne qui privilégie l'immédiateté et le temps présent, la V.A.E. s'inscrit dans une démarche d'accompagnement qui nécessite plusieurs mois. Cette temporalité se situe au mieux dans le moyen terme. Face à ce paradoxe, de nombreux candidats reprochent la lenteur des différents dispositifs : « *Il faut attendre 15 jours avant d'avoir un dossier et puis il faut 3 mois pour le constituer. C'est trop long !* » « *La V.A.E. me permet de sauter des étapes et de rentrer directement en formation.* » Pour la V.A.E., un délai d'activité de 3 ans est exigé (auparavant 5 ans), certains secteurs d'activité demandent un rabais de l'expérience exigée à un an. La réduction est porteuse de sens : l'expérience est désormais considérée formatrice à

très court-terme. L'expérience serait quasi-immédiatement productrice de sens. Pour Dewey (1938), l'expérience « *emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures* ». Cette continuité est au carrefour des interactions entre l'environnement social et les états subjectifs de l'individu. Carl Rogers⁷ avait déjà mis en avant le rôle de l'expérience dans la formation : « *On apprend beaucoup et valablement dans l'action... Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement.* » La V.A.E. interroge également le rapport au risque. Bernard Liétard parlait déjà de fonction d'assurance et de réassurance du bilan de compétence.

L'expérience professionnelle, ou plutôt sa prise en compte, peut être vue comme un « instituant » qui remet en cause l'« institué », c'est-à-dire tout le système d'attributions et de représentations du diplôme. La V.A.E. vient relancer le dialogue entre le monde du travail et le monde de l'éducation (Pinte, 2002). Une modélisation de la construction de l'expérience reste à forger à partir des observations de terrain permettant ainsi de développer un début de « théorie ancrée », selon la définition de Glaser et Strauss (1967).

Le synchronisme (unité de lieu, d'espace et de temps) de la formation est-il à opposer au diachronisme de la V.A.E. (hétérogénéité des temps, des lieux d'apprentissage, et des espaces d'apprentissage) ? L'accompagnement d'un candidat peut se cantonner à être simplement un enregistrement, un inventaire des apprentissages de l'expérience ou devenir une véritable démarche formative pour le candidat par l'explicitation, la mise à distance de son expérience. L'accompagnateur doit devenir un passeur entre le monde du travail et le monde de l'éducation. Le développement de la V.A.E. permettra de vérifier si la temporalité de l'alternance peut prendre toute sa force. On parle depuis les années quatre-vingt de l'intérêt de cette pratique pédagogique. Même si des pratiques pédagogiques innovantes ont été tentées, l'alternance s'est souvent traduite (c'est le cas de l'apprentissage ou du contrat de qualification), comme une simple juxtaposition de temps théoriques (définis par des référentiels) et de temps de pratique. La V.A.E. reconfigure de nouvelles socialisations aux temporalités différentes entre l'individuel et le collectif.

2.4 Une société passée du collectif à l'individuel...

L'individualisme qui se développe depuis une vingtaine d'années pour l'acteur/individu/sujet/personne marque sa limite avec les projets collectifs développés dans les décennies précédentes. Les carrières sont aujourd'hui de moins en moins linéaires et de moins en moins organisées sur le long terme. La V.A.E. fait partie des nouveaux dispositifs institutionnels⁸ visant à gérer des parcours qui ne sont plus pris en charge sur la durée par les entreprises. Il est évident que le développement du jugement réflexif chez l'individu est le résultat d'un interactionnisme entre ses capacités conceptuelles et son entourage professionnel et social, ce qui va favoriser ou non la compétence à conceptualiser des savoirs pratiques. Le court-termisme des logiques financières et industrielles actuelles est-il conciliable avec le long-termisme nécessaire à la construction d'un parcours expérientiel ?

De plus, si l'instrumentation de la validation des acquis va bon train, la question de la reconnaissance pose toujours problème. La temporalité de la validation de l'expérience n'est pas celle de

sa reconnaissance. La procédure d'évaluation en formation initiale est prévue dans un cadre collectif, alors qu'elle est conçue dans une perspective individualisée en V.A.E.. Évidemment, la V.A.E. demande un temps de maturation variable car il faut que le candidat s'approprie son expérience et les modes d'appropriation sont évidemment particuliers et singuliers. L'évaluation passe aussi par la compréhension individuelle de la démarche du candidat et dérange en cela les évaluations classiques basées sur des comparaisons interindividuelles à partir d'un même exercice ou d'une même activité. L'apprentissage ne peut se réduire qu'à ses aspects cognitifs. Pour apprendre, il faut des interactions entre une histoire, des groupes, des institutions, des pratiques. A partir de ces interactions on peut parler d'éducation permanente, de culture d'apprentissage. J.M. de Queiroz et M. Ziolkovski (1994) définissent trois principes interactionnistes à partir des travaux de Herbert Blumer⁹:

- Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux ;
- Le sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui ;
- C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié.

Les sociologues de l'école de Chicago distinguaient également la carrière objective et la carrière subjective (le sentiment qu'a un individu des réussites et échecs de son parcours professionnel) ; la carrière objective se construit par les évolutions de fonctions ou les évolutions de statut professionnel. Un changement objectif entraîne des changements subjectifs liés aux nouvelles interactions avec l'environnement. L'intérêt de cette sociologie est de rejeter le tout déterminisme d'autres courants sociologiques. L'intérêt de la phénoménologie est de s'intéresser aux « mondes vécus » des salariés. L'avantage de l'analyse interactionniste est de resituer en dynamique la notion de carrière. Les individus ne sont pas prédéterminés mais sont acteurs dans leurs situations professionnelles.

La carrière postmoderne est caractérisée par le temporaire dans les processus d'inclusion / exclusion. De ce point de vue la V.A.E. participe à la mise en place de la *cité du projet* développée par Boltanski/Chiappello dans *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999). Les auteurs évoquent la *société du projet* pour identifier la phase du capitalisme dans laquelle nous nous situons : les individus performants et valorisés socialement sont ceux qui jonglent d'une activité à une autre, qui rebondissent après la finalisation d'un projet, qui savent créer et gérer des réseaux et mener à bien leurs projets professionnels, personnels, sociaux, voire familiaux¹⁰. Boltanski et Chiappello (1999) ont défini les frontières de la cité du projet qui caractériserait aujourd'hui les rapports du travail : l'individu passe d'un projet à un autre et capitalise des compétences. La reconstruction-reconstitution biographique d'un parcours va alors consister à relier des expériences plus ou moins homogènes et cohérentes, voire rationnelles. François Dubet (1995, p.15) parle à ce propos d'expérience sociale pour qualifier « *les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité.* » Pour Delory-Momberger (2003, p. 32), « *les expériences et les significations de la vie n'agissent jamais dans le seul rapport à soi-même ; elles doivent leur contenu et tirent leur validité des relations interindividuelles que le sujet rencontre dès ses premiers réseaux d'appartenance et dans*

ce que Dilthey appelle l'ordre de la communauté, en entendant sous ce terme ce que les hommes partagent entre eux et qu'ils extériorisent sous forme de signes communs. »

2.5 La validation des acquis de l'expérience (V.A.E.), une procédure individualisante ?

Paradoxalement, la V.A.E. pose donc la question du collectif. Argyris et Schön (1978), puis Senge (1990) ont bien montré que des apprentissages individuels ne pouvaient se faire en contexte de travail que si l'organisation promouvait la discussion et le dialogue. L'apprentissage individuel passe par l'apprentissage organisationnel. Bernard Charlot (1997, p. 91) a montré comment le rapport au savoir était une co-construction, un interactionnisme entre le sujet et son environnement social : *« Analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres. Analyser le rapport au savoir, c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel. Cette analyse porte sur le rapport au savoir d'un sujet singulier inscrit dans un espace social »*.

Dubet et Martuccelli (1998, p. 169) au contraire mettent en retrait le pouvoir normatif de l'organisation : *« La production de normes est passée du côté de la subjectivité et de l'expérience des individus. (...) La réflexivité, la distance à soi, la perception des intérêts, la construction des identités sont devenues les principes régulateurs de l'action. Les procédures d'ajustement des conduites sont une activité sociale et non plus une donnée naturelle de l'organisation à travers son système des rôles »*. On peut ressentir une intrication de plus en plus forte entre trajectoire professionnelle et trajectoire personnelle. La notion de trajectoire professionnelle est de moins en moins sociologique et de plus en plus psychologique : cela devient la manière de mener des projets de vie qui intègrent l'évolution personnelle du moment. Il est évident que cette nouvelle conception du travail responsabilise mais aussi culpabilise un peu plus les demandeurs d'emploi, les salariés précaires qui se voient renvoyés dans leur parcours d'exclusion et de marginalisation. Ulrich Beck (2001) résume bien les conséquences en termes de carrières de notre individualisme : *« Dans la société individualisée, chacun doit apprendre à se percevoir comme bureau d'étude de son propre curriculum »*. Ehrenberg (1991, 1995) a bien montré les risques d'une société qui renvoie l'individu à son histoire personnelle en le poussant à devenir l'entrepreneur de sa propre vie.

2.6 La validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) comme moment de dé-reconstruction de parcours atypique

La vie professionnelle des adultes est devenue chaotique, précaire, « risquée ». Pendant longtemps, on a pu croire avec le système de grilles et de qualifications que la carrière était rationnelle et donc prévisible. Mais Boutinet (2004, p. 75) a bien mis en évidence le paradoxe actuel des histoires de vie pour des adultes fragilisés et parfois en crise qui se retournent sur le passé par peur d'affronter un futur incertain : *« Si hier le projet était anticipatif de l'avenir, aujourd'hui il devient réalisation de la mémoire. (...) En effet, dans les années 1980, les histoires de vie se donnaient comme ambition de restituer à l'individu la maîtrise de son destin. Aujourd'hui il est*

davantage question de prothèse pour un individu en crise. ». Jean-Pierre Boutinet (2004, p. 76) emprunte à Ricoeur l'idée de temporalité de l'amont pour désigner les pratiques de bilan de compétence et de validation des acquis de l'expérience. L'histoire de vie, par la démarche réflexive, permet à l'individu de se réapproprier son passé dans une visée de transformation ou de formation.

2.7 Quelques témoignages sur le retour réflexif de l'expérience...

La V.A.E. fait ressortir une double dialectique : dialectique temporelle et dialectique entre l'individuel et le collectif. Beaucoup de témoignages montrent que les candidats sont satisfaits de cette recherche d'intelligibilité de leur parcours : « *Cela m'a permis de remettre dans l'ordre mon parcours professionnel.* » La démarche V.A.E. interroge la dimension temporelle : il est nécessaire de s'octroyer du temps (de la part des candidats, mais aussi de l'accompagnateur) pour s'installer dans un processus de réflexion, d'intégration, d'appropriation de son expérience, de son parcours. Les travaux de Tremblay (2003, p. 167) montrent que les autodidactes ont une compétence à dégager des considérations théoriques de leurs pratiques et une prédisposition à réfléchir sur ce qui a cours. Elle a aussi remarqué que les autodidactes marquaient des temps d'arrêt dans leurs démarches d'autoapprentissage qui peuvent représenter des « mises en jachère » de leur projet (p. 168). Nous avons aussi observé dans les témoignages des candidats à la V.A.E. des périodes d'incubation : « *Durant les vacances, je lisais des ouvrages de management* » ; « *Je me suis toujours forcé à lire au moins un livre par mois qui touchait à la gestion des ressources humaines, et ce durant le week-end.* » C'est souvent une activité qui est prise sur les loisirs. Il y aurait un lien à creuser au niveau de ces temps de « vacance » qui relancent, nourrissent des projets... et peut-être une comparaison à faire avec les mécanismes de création chez les artistes. Iris Murdoch (1982, p. 45) fait parler son personnage, acteur à la retraite qui écrit son histoire de vie: « *Le « repos » constitue l'une des phases les plus éprouvantes de la vie d'un acteur. Ces périodes ont aussi été pour moi, bien entendu, mes universités. Je lisais, j'écrivais, et je m'enseignais mon métier à moi-même* ».

Le développement au 19^{ème} et 20^{ème} siècle du salariat avait structuré le travail dans la forme linéaire d'une carrière dans un métier organisé (Castel, 1995). Dans une société où les repères collectifs sont de plus en plus flous, les adultes connaissent des périodes d'apprentissage individualisées. La maturité de l'âge adulte est remise en question (Boutinet, 1998). Les différentes phases de la vie adulte sont de moins en moins prévisibles. Il y a évidemment dans ces étapes une vie sociale, familiale qui perturbe ou conforte ces moments. Les indications de dates sont évidemment de moins en moins parlantes d'un individu à un autre, qui plus est pour les femmes dont les périodes de maternité provoquent des choix ou des contraintes de retrait temporaire de l'activité professionnelle. La V.A.E. peut se montrer très adaptée pour élucider la crise du milieu de carrière.

2.8 La validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) permet un nouvel « engendrement des temporalités »

Penser la vie professionnelle, sociale en termes de transitions interroge l'organisation des temps et pose la question de la reconnaissance du parcours ainsi constitué. La formation est aussi forcément remise en cause : elle vise moins l'acquisition d'un savoir manquant que la réorientation d'un parcours ou encore la valorisation de ce parcours. La construction d'un portfolio peut avoir une importance fondamentale pour synthétiser des éléments hétérogènes et rendre homogènes des expériences singulières. Pour Delory-Momberger (2003, p. 36) : « *La construction biographique s'inscrit dans une dynamique temporelle qui articule étroitement les trois dimensions du passé, du présent et du futur, mais dans laquelle la projection de l'à-venir joue un rôle moteur.* » Elle évoque aussi le paradoxe de la construction biographique qui est « *la tentative – forcément inaboutie et indéfiniment réitérée – de réduire la distance qui sépare le je de son projet primordial. On a pu quelquefois se représenter le récit de la vie comme une forme de bilan prospectif dressant l'état d'un rapport au possible et recherchant dans la reconnaissance du passé des repères pour l'avenir. A cette conception objectivante et gestionnaire, nous opposerons la conception paradoxale et dynamique de la construction prospective du passé ou, pour le dire en d'autres termes, de la maïeutique du passé par l'avenir : l'impulsion du projet de soi permet de faire advenir la fable d'une histoire qui dessine un avenir possible et se concrétise en projets singuliers.* » (p. 39). Il s'agit de « retrouver une congruence entre le projet de soi et le passé recomposé. » (p. 40). Delory-Momberger définit cette phase d' « engendrement des temporalités » (p. 39). La construction biographique, comme la démarche V.A.E. peut s'apparenter à une « mise en projet du passé » (p. 40). Jobert (1989) a mis en avant le rôle de l'écrit dans la traduction et la valorisation de l'expérience. Cette méthodologie qui peut passer par la construction d'un portfolio, d'un portefeuille de compétences, de récits autobiographiques, est une étape dans la mise en mots de cette expérience pour rendre visible la partie immergée de l'iceberg et rendre cette expérience visuellement sociale et transmissible.

Les pratiques d'évaluation, de plus en plus présentes dans les activités de formation, sont également un signe de notre entrée dans le monde du court-termisme et de l'immédiateté. Ainsi beaucoup de questionnaires d'évaluation sont des enquêtes de satisfaction à chaud. La constitution d'un portefeuille de compétence n'est pas une simple recension de savoirs, savoir-faire, mais bien une réflexion sur un parcours professionnel faisant émerger des savoirs et des connaissances. Pour Boutinet (2004, p. 110), les histoires de vie, les bilans de compétence, les validations des acquis de l'expérience « *sont autant de preuves de ce souci de tirer les attentes de l'expérience comme on tire le projet du bilan, ces attentes bien souvent ne parvenant plus à se détacher du moment présent pour se penser de façon autonome* ». La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, portée par les pouvoirs publics nationaux et internationaux, bouscule les temporalités anciennes de segmentation entre vie active et formation initiale ; formation théorique et formation pratique ; vie active et retraite. Expliciter son expérience est un travail sur soi qui ne va toujours de soi. P. Ricoeur définit le récit comme une *mise en intrigue*. Le récit permet de reconstruire de manière organisée une diversité de moments, d'événements : « *Une histoire doit être plus qu'une énumération d'événements dans un ordre sériel, elle doit les organiser dans une totalité intelligible* » (p. 102). Le récit est aussi une *synthèse de l'hétérogène*

(Ricoeur, 1983, p. 103) ; il permet de rendre cohérent des facteurs, des événements, des interactions. La problématisation par l'individu de son expérience est le fruit de cette herméneutique. « *La démarche de l'analyse narrative-biographique consiste en un mouvement de constant va-et-vient, en s'enrichissant à mesure, entre les structures de la narration et les structures de l'expérience* » (Delory-Momberger, 2000, p. 231).

Vermersch (1994) ou Clot (1999), chacun de leur côté, ont montré comment le travail pouvait être analysé à travers des méthodes d'explicitations et constituait ainsi autre chose qu'un simple énoncé de faits. Le portefeuille de compétences, à l'origine anglo-saxon, permet de regrouper les expériences professionnelles, sociales, éducationnelles capitalisées par un individu. Il y a cependant un paradoxe entre ce qui est perçu par l'individu comme expérience et ce qui est attendu et valorisé par la collectivité. La théorisation de l'action passe par un temps de latence. La démarche de V.A.E. doit intégrer cet état de fait. Les candidats que nous avons interrogés ont montré une capacité à anticiper les difficultés liées à la démarche V.A.E. : « *Je savais, dès que j'ai reçu le dossier de validation, que j'aurais des difficultés à justifier cette partie-là.* ». Piaget parle d'*inconscient pratique* pour décrire ces raisonnements automatisés qui nous amènent à prendre des décisions. Un temps de décantation paraît nécessaire pour expliciter certains mécanismes d'action ou de décision.

III. LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (V.A.E.) : UN OUTIL DE LA POST-MODERNITÉ ?

L'expérience est certainement ce qui constitue le *continuum* de la formation initiale et qui instrumente la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie. Pour André de Perretti¹¹, « *ce que l'on fait à propos de la reconnaissance des acquis n'est pas entièrement nouveau mais se situe dans la dynamique du futur, en phase avec ce qui fait partie d'un grand débat dans la conscience philosophique actuelle, c'est-à-dire le passage de la modernité à la post-modernité.* » Dans nos sociétés postmodernes, le présent est déjà considéré comme un moment de changement, de mutation. Tout s'accélérait sans que nous sachions vers quoi nous allons, mais justifierait une formation et une éducation tout au long de la vie visant à accompagner le changement. La mobilité devient notre valeur forte et notre étalon spatio-temporel. Toute pause est synonyme de retard et pire, d'immobilisme qu'il faut bannir. Souplesse et flexibilité seraient les deux mamelles de notre société post-industrielle. C'est en tout cas l'analyse qu'en fait Lipovetsky (2004) : « *L'hypermodernité ne se confond pas avec un « procès sans sujet », elle va de pair avec la « prise de parole », l'autoréflexion, la conscientisation croissante des individus accentuée paradoxalement par l'action éphémère des médias. D'un côté, on subit de plus en plus les contraintes du temps précipité, de l'autre progressent l'indépendance de chacun, la subjectivisation des orientations, la réflexion sur soi. Dans les sociétés, délivrées de la tradition, plus rien ne va de soi, l'organisation de l'existence et des emplois du temps exigeant des arbitrages et des rectifications, des prévisions et des informations. Il faut se représenter l'hypermodernité comme une métamodernité sous-tendue par une chronoréflexivité*» (p. 109-110).

S'il semble que le dispositif de validation des acquis soit bien un artefact de notre société hypermoderne, il reste, pour échapper aux avatars de cette nouvelle modernité, à travailler un modèle

de réussite de la V.A.E. qui combine des paramètres multiples : l'expérience, la réflexivité, l'accompagnement et la reconnaissance institutionnelle. Ces quatre paramètres ont une temporalité différente qu'il reste à situer.

Gilles Pinte, docteur en sciences de l'éducation est maître de conférences à l'Université de Bretagne Sud ; il assure des enseignements et des missions de conseil dans le domaine des ressources humaines et de l'organisation du travail. Ses thèmes de recherche portent sur la formation des adultes et l'éducation permanente.

Courriel : gilles.pinte@wanadoo.fr

Université de Bretagne Sud

1, rue de la Loi

56000 Vannes

NOTES

- ¹ La loi du 10 juillet 1934 avait déjà permis d'obtenir, au regard de l'expérience professionnelle, un diplôme d'ingénieur.
- ² La place des professionnels est affirmée dans les jurys de validation.
- ³ Nouvelle organisation des cycles universitaires en Licence, Master, Doctorat.
- ⁴ Validation des Acquis Professionnels : ancienne appellation française de la V.A.E.
- ⁵ Le terme « formé » est révélateur de ce fait ; donner forme.
- ⁶ Certains chercheurs lui reprochent d'être un symptôme, un artefact de l'idéologie libérale.
- ⁷ ROGERS, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- ⁸ Bilans de compétence, Droit Individuel à la Formation (D.I.F.).
- ⁹ Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley : University of California Press.
- ¹⁰ Voir la médiatisation des familles recomposées dans les médias télévisuels, journalistiques et scientifiques.
- ¹¹ Cité par Gaston Pineau dans PINEAU, G. ; LIETARD, B. & CHAPUT, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarche d'exploration personnalisée*. Paris : L'Harmattan.

Devices of validation of the assets of experience (V.A.E.) which have been developed and institutionalized themselves since the 80's in the industrialized countries are making us question our former perceptions of the temporality of adult life. From a semantic point of view, we have gone from the validation of "professional assets" to the validation of "assets of experience", which underlines a stronger anthropological vision. The author proposes, after having drawn up a short historical panorama of the development of the V.A.E., to develop the idea that this development of the V.A.E. can be seen as an analyzer of the paradoxical effects of our post-modernity through several assumptions worked out after the analysis of stories of life of candidates having gone through the process of V.A.E.

RÉFÉRENCES

- AUBRET, J. & GILBERT, P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris: Dunod.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- BARBIER, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BECK, U. (2001). *La société du risque*. Paris: Aubier.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BONAMI, J.F. (2000). *Valider les acquis professionnels*. Paris : Organisation.
- BOUTINET, J.P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CASTEL, R. (2004). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé*. Paris : Le Seuil.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2000). *Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu projet*. Paris : Economica.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*, en trad. Française. Paris: Bourrellet, 1947.
- DUBET, F. (1995). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- DUBET, F., MARTUCELLI, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Le Seuil.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette Littérature.
- EHRENBERG, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- FERRY, G. (2003). *Le trajet de la formation*. Paris: L'Harmattan.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- JOBERT, G. (1989). Écrire, l'expérience est un capital. *Éducation permanente*, n° 102, p. 77-82.

- LENOIR, H. (2002). Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale. *Éducation permanente*, n°150, pp. 63-78.
- LIÉTARD, B. (1993). Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis, *Actualité de la formation permanente*, n° 124.
- LIPOVETSKY, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris : Grasset.
- MADOUÏ, M. (2002). Éducation permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif, *Éducation permanente*, n°150, pp. 107-126.
- MURDOCH, I. (1982). *La mer, la mer*. Paris : Gallimard.
- PINEAU, G., LIÉTARD, B. & CHAPUT, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarche d'exploration personnalisée*. Paris : L'Harmattan.
- PINTE, G. (2002). La V.A.E. comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle continue et l'éducation permanente, *Éducation Permanente*, n°150, pp. 95-106.
- (de) QUEIROZ, J.M., & ZIOLKOVSKI, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Gallimard.
- SENGE, P. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organisation*. Londres: Doubleday Currency
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- ROGERS, C. (1869). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod (trad.)
- TREMBLAY, N.A. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.