Conclusion : quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience

Conclusion: some issues and functions of access to experience

Richard Wittorski

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1393>

DOI : 10.4000/questionsvives.1393

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 novembre 2013

Pagination : 107-117

ISBN : 978-2-912643-44-5

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Richard Wittorski, « Conclusion : quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience », *Questions Vives* [En ligne], Vol.10 n°20 | 2013, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1393> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1393

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Conclusion : quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience

Conclusion: some issues and functions of access to experience

Richard Wittorski

- 1 Interrogeons-nous, en guise de synthèse et de conclusion, sur quelques unes des fonctions qui nous semblent particulièrement assurées par les démarches qui ont pour projet d'accéder à l'expérience individuelle. Nous le ferons ici de deux manières : d'une part, dans une première partie, en essayant de mettre en perspective les principaux apports des textes précédents ; d'autre part, dans une seconde partie, en prolongeant le propos par l'étude de quelques fonctions remplies par un dispositif symptomatique en France, à savoir la démarche de validation des acquis d'expérience (VAE) s'agissant non seulement des pratiques de formation mais également des groupes sociaux et des individus : la tendance à la « professionnalisation » accrue des offres de formation, l'individualisation plus grande du rapport à l'apprentissage et, dans le même temps, une reconnaissance des acquis expérientiels très « normée » ; le développement d'une expérience « sue » et d'un regard sur soi fort utiles dans des systèmes de travail valorisant la réflexivité à propos des pratiques en vue d'accompagner une flexibilité du travail plus grande et utile pour la mise en reconnaissance de pratiques professionnelles dans une logique de « professionnalisation d'activités ».

1. L'accès à l'expérience : entre intentions, débat de valeurs et effets produits par le recours à l'écriture

- 2 Les textes de ce numéro ont traité, avec des points de vue empiriques et disciplinaires/théoriques différents de l'accès à l'expérience. Que nous apprennent-ils ?

- 3 A regarder de près les situations évoquées par les auteurs, il est possible de regrouper en 3 rubriques les éclairages proposés par les auteurs :

1.1. L'accès à l'expérience répond d'abord à des intentions variées selon son initiateur

- 4 Comme pour bon nombre d'autres situations (par exemple des dispositifs de formation et de travail), il semble bien que les intentions à l'origine de l'engagement dans un processus de mise au jour de l'expérience se différencient nettement selon l'initiateur concerné.
- 5 En effet, à l'instar du texte de Carmen Cavaco évoquant la situation du Portugal, il apparaît que l'intention politique relève de la volonté de développer une responsabilisation individuelle accrue à l'égard de la gestion de sa propre trajectoire professionnelle et de formation lorsque le promoteur de dispositifs d'accès à l'expérience est un gouvernement ou un pays via ses institutions politiques et administratives. Probablement y a-t-il là un enjeu d'accompagnement d'une libéralisation plus forte de différentes fonctions institutionnelles et politiques et de réduction simultanée des initiatives publiques.
- 6 Dans un tout autre contexte, Marie-Christine Presse, prenant l'exemple d'un organisme de formation, montre dans son article que l'intention de l'entreprise à l'origine de l'engagement d'un dispositif de VAE pour ses salariés relève plus d'un souhait d'augmentation de l'efficacité du travail que de valorisation et reconnaissance des expériences individuelles et collectives à des fins de promotion.

1.2. L'accès à l'expérience engage ensuite un débat de valeurs et de conceptions à propos du travail

- 7 Quel que soit le dispositif mis en œuvre, il semble bien que l'accès à l'expérience relève d'une discussion, d'un débat entre celui ou celle qui communique à propos de son expérience et ceux qui vont lui donner une valeur sociale (permettant l'accès à un diplôme, à un emploi...).
- 8 Or, ce travail argumentatif d'abord écrit (le dossier) mais aussi oral (la soutenance devant un jury VAE par exemple) suppose l'engagement, de la part des destinataires du dossier, d'un travail d'interprétation et de jugement à propos de ce qui leur est communiqué qui relève d'abord d'une délibération entre l'argumentation des uns et celle des autres renvoyant à un débat de valeurs professionnelles et personnelles en grande partie implicites mais qui fondent pleinement les différences d'appréciation. C'est ce que montre assez précisément le texte de S Sandrine Cortessis. Dès lors, on le pressent aisément, l'enjeu consiste à minimiser l'impact des référentiels spontanés et implicites de chacun en travaillant à l'élaboration de référentiels interprétatifs communs et explicites, sans jamais pouvoir garantir toutefois la prédominance des seconds sur les premiers.
- 9 Mais le débat de valeurs ne concerne pas que les conceptions du travail défendues par chacun. Il concerne également la valeur accordée à l'expérience par différence avec la valeur accordée aux savoirs issus de la formation. Comme l'indiquent à leur manière Gilles Pinte et Thomas Dumet dans leurs textes, il n'est pas rare de constater d'une part une moindre valeur accordée à l'expérience par rapport aux savoirs, notamment de la

part des acteurs de l'enseignement et de la formation et, d'autre part, une reconnaissance sociale moins forte des diplômes délivrés par la VAE.

1.3. L'accès à l'expérience passe enfin par l'écriture pour soi et/ou pour les autres qui produit des effets en retour sur soi

- 10 L'accès à l'expérience, et ceci constitue une constante forte des situations évoquées par les auteurs de ce numéro, passe par un travail d'écriture, souvent de constitution d'un dossier communiqué à des tiers qui ont ensuite pour fonction de reconnaître ou non l'expérience dont il est fait état. Ce processus d'écriture, comme le dit fort judicieusement Thomas Dumet dans son texte, relève d'un processus de scolarisation de l'expérience au sens où elle est souvent traduite en une forme scolaire.
- 11 Ce processus de scolarisation de l'expérience s'accompagne, en retour ou en amont, d'une professionnalisation des contenus de l'enseignement par exemple par la création de référentiels de compétences supports de la reconfiguration espérée des offres et économies de formation.
- 12 Par ailleurs, l'écriture peut prendre plusieurs formes, celle d'une écriture « normée » (nous y reviendrons plus loin) à la faveur des rubriques à renseigner d'un dossier, ou celle d'un journal, comme en témoigne l'article d'Anne-Claire Cormery. Le journal, véritable outil de médiation entre l'auteur et son expérience (ainsi mise à distance) constitue une démarche au « long cours ». Comme le dit l'auteure, *« Le journal est ainsi un outil de médiation entre l'individu et l'institution, entre l'intimité et l'altérité. Il permet de créer une passerelle que je nommerais intérité. Il s'agit d'un passage entre soi et le monde rendant ainsi possible le processus d'apprentissage. Cette intérité facilite la construction de savoirs à partir de l'expérience »*.
- 13 Enfin, dans le même temps et confirmant des résultats proposés par d'autres travaux, le travail de description et d'analyse écrite de son expérience professionnelle a des effets directs sur l'augmentation de l'estime de soi comme le montre Carmen Cavaco, produisant ainsi des effets identitaires.

2. Fonctions remplies par la VAE

- 14 De manière à prolonger ces éléments de synthèse, nous voudrions maintenant analyser quelques fonctions remplies par un dispositif symptomatique en France, à savoir la démarche de validation des acquis d'expérience (VAE). Nous le ferons en lien avec l'idée que la VAE intervient dans un nouveau contexte social valorisant le sujet, l'action et l'efficacité et qu'elle remplit, au final, une fonction de professionnalisation conjointe de la formation et des individus.

2.1. Au-delà des fonctions prescrites par le législateur (français et européen), l'inscription dans un « nouveau paradigme social »...

- 15 La reconnaissance et la valorisation des acquis de l'expérience (RVAE) repose d'abord sur une intention institutionnelle (aux niveaux européen et français) qui s'inscrit dans un projet valorisant plus de mobilité et de souplesse de la part des salariés susceptibles de favoriser ainsi la promotion sociale des individus mais aussi une efficacité économique

globalement plus grande. Nous allons préciser ce projet institutionnel dans un premier temps, puis nous proposerons l'idée selon laquelle la RVAE accompagne en fait un nouveau « paradigme social » valorisant une autre image du sujet social et économique.

16 - le projet institutionnel

17 Tout d'abord, rappelons les fonctions prescrites à la VAE par le législateur. Comme le note MC Presse (2011), « *La VAE promulguée par la loi du 17 janvier 2002, loi de modernisation sociale n° 2002-73, s'inscrit dans une démarche qui garantit à toute personne ayant acquis des connaissances par l'expérience de ne pas avoir à entrer dans une formation instituée pour bénéficier de la reconnaissance et de la validation de ses compétences, par l'attribution d'un titre, d'un diplôme ou d'un certificat complet ou partiel. L'intention initialement exprimée (Pery, 1999) est claire : « l'instauration du droit à la validation des acquis professionnels apparaît comme un moyen d'élever le niveau de formation de la population active ». Cette logique a pris « son envol » suite à l'écriture du livre blanc sur l'éducation et la formation (Commission Européenne 1995) et du rapport de Virville sur la formation professionnelle (1996) qui ont été précédés par la déclaration de Copenhague (1992) et suivis par le processus de Lisbonne (2000). Cette procédure s'inscrit dans la logique économique européenne dont l'un des axes est de favoriser la visibilité et la reconnaissance des compétences et qualifications partout en Europe. La mobilité de tous les travailleurs est énoncée comme étant un atout indispensable à la réussite économique. »*

18 La RVAE participe ainsi aujourd'hui d'une dynamique de « formation tout au long de la vie » fortement promue par les institutions européennes et françaises.

19 - un « nouveau paradigme social » valorisant le sujet, l'action et l'efficacité

20 En y regardant de plus près, la volonté politique et sociale de favoriser la RVAE nous semble cohérente avec un mouvement d'ensemble plus large que l'on pourrait qualifier de « nouveau paradigme social » valorisant l'action, le sujet et son développement, dont on peut repérer quelques traits saillants :

21 - La valorisation de la notion d'activité. Il semble en effet que les « figures » sociales de l'individu acteur et auteur de sa propre vie, de l'efficacité immédiate de l'action concrète (professionnelle, sociale, voire privée) caractérisent de plus en plus notre environnement. On peut faire à cet endroit l'analyse d'un mouvement d'ensemble qui signe un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions... C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît la figure moderne du « professionnel ».

22 Plus précisément, s'agissant des espaces du travail, de la formation et de la recherche, on peut constater une conjonction de phénomènes que nous caractériserons provisoirement de la façon suivante (Wittorski, 2009) :

23 - dans le champ des activités de **travail**, trois évolutions très nettes sont repérables : le passage d'une logique de production « poussée » par l'offre à une logique de production « tirée » par la demande, le développement d'une culture du résultat et une certaine décentralisation du pouvoir. Ces évolutions s'accompagnent d'une délégation aux individus de la responsabilité d'une efficacité plus grande de leur activité,

24 - dans le champ des activités de **formation**, on constate la remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité « in situ » comme outil direct ou indirect de formation (via la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement, valorisant un paradigme constructiviste, s'accompagne d'une

volonté de rapprochement des 2 champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée,

- 25 - dans le champ des activités de **recherche**, on peut constater la valorisation, à côté de paradigmes de recherche classiques, d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les retombées sociales), la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire (quelle que soit l'appellation usitée), dans une perspective holiste... L'heure est à la pensée globale et aux recherches garantissant des retombées concrètes.
- 26 - Pour répondre à ce projet d'« efficacité sociale et organisationnelle » plus forte, l'introduction et la valorisation d'une nouvelle image de l'homme au travail apparaît : un « professionnel réflexif » qui, tout à la fois, sait faire, sait dire comment il fait, sait analyser ce qu'il fait (au moment où il le fait) pour l'ajuster et sait communiquer à propos de son activité...
- 27 - Le passage d'une logique de la prescription externe forte du travail à une logique d'auto-prescription du travail : chacun devant être autonome et capable de prendre des initiatives (mais dans un environnement qui prescrit davantage les modes d'engagement au travail et qui les évalue beaucoup plus...).
- 28 On est ainsi amené à penser que la RVAE s'inscrit aussi pour partie dans cette volonté de mettre au jour les acquis de l'activité certes au service de la mobilité des individus mais aussi pour répondre à un enjeu d'optimisation de l'efficacité de la contribution des individus au travail dans un contexte où la prescription prend un nouveau visage. Dans le même temps, cette culture de l'activité diffuse l'idée qu'elle se fonde sur un nouveau projet (Wittorski, 2012 à paraître) qui « consisterait (en apparence) à passer d'un « asservissement de soi au travail » (l'homme machine du système taylorien) à une « libération de soi au travail » (le nouveau professionnel réflexif, donc capable d'analyser ce qu'il fait et ainsi de s'en libérer)... C'est ainsi probablement qu'il est possible de comprendre l'intérêt grandissant pour les notions (connotées positivement) de développement personnel et de développement professionnel. En effet, dans un contexte où la contribution au travail des personnes dans leur « entièreté » est requise (non seulement en ce qui concerne des connaissances techniques mais s'agissant également de compétences dites transversales, de formes accentuées de polyvalence, de qualités d'investissement dans des projets d'organisation...) en lien avec une intention d'adaptabilité plus grande à des situations de travail changeantes, il devient probablement essentiel de mettre l'accent sur les dynamiques d'apprentissage des individus au fil de l'activité... »
- 29 En cohérence avec ce « nouveau paradigme social », la RVAE s'accompagne également d'une tendance à la professionnalisation conjointe de l'offre de formation, des activités professionnelles et des candidats eux-mêmes invités à transformer leur expérience « en actes » en expérience « sue ».

2.2. L'introduction de la VAE et la professionnalisation de l'offre de formation et des individus

- 30 L'un des effets produits par la possibilité d'obtenir une certification totalement ou partiellement grâce à une RVAE est très certainement une professionnalisation plus grande de l'offre de formation, notamment s'agissant de l'offre universitaire. Dans le même temps, le parcours de constitution du dossier de RVAE conduit le candidat à développer un regard sur lui-même qui produit des effets formateurs.

31 - **le vocable professionnalisation :**

32 Mais qu'entend-on par professionnalisation ? Il est d'abord utile de rappeler la polysémie du terme « professionnalisation » étroitement associé à celui de « compétence » ... Ailleurs, nous avons eu l'occasion (Wittorski, 2008, p.12-13) de préciser que l'observation des pratiques sociales nous conduisait à repérer 3 sens du mot professionnalisation, répondant à des enjeux bien différents :

33 - **la professionnalisation : « constitution des professions ».** Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Comme le note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du 20^e siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un état hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'état. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique ;

34 - **la professionnalisation : « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles.** Les usages faits du mot professionnalisation par les milieux du travail, notamment par les organisations de production de biens et de services (relevant d'abord, historiquement, du secteur secondaire) placées sur des marchés fortement concurrentiels et sommées de faire évoluer l'organisation de leur activité, nous conduisent à une autre signification. Les enjeux portés par les organisations ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) ;

35 - **la professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation.** Les milieux de la formation se sont également emparés du mot professionnalisation : quel est le dispositif de formation qui, aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? On constate ainsi une évolution des enjeux liés à l'acte de formation dans les milieux du travail. Ainsi, apparaissent des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation: il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. Ainsi, les logiques liées au recours à la formation changent, elles ne reposent plus tant sur l'adaptation de la main d'œuvre aux changements mais surtout sur l'élaboration et l'accompagnement de changements organisationnels. Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail. Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi acteurs. L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production

travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/ recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation.

- 36 On le voit, l'intention de professionnalisation s'insère ainsi dans un jeu de régulations sociales. On peut donc dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »).

37 **- VAE et professionnalisation de l'offre de formation :**

- 38 L'introduction de la validation des acquis d'expérience (VAE) dans les universités a contribué plus ou moins significativement, non sans réserves et résistances dans un certain nombre de cas, à un mouvement de professionnalisation de l'offre de formation (en lien avec le 3^{ème} sens évoqué précédemment). Elle a suscité d'abord la réécriture des objectifs de formation en compétences de manière à penser des « équivalences » avec les expériences professionnelles des candidats à la VAE. Cette réécriture a parfois été également l'occasion de réorienter de façon significative les contenus ou modalités de formation envisagés en lien avec les objectifs de compétences (et non plus seulement de savoirs) visés ; dans d'autres cas, les contenus et modalités de formation sont demeurés inchangés.

- 39 Prenons l'exemple du diplôme universitaire de formateur conseil, le DUFCO, de l'université Paris 5 : la nécessité de penser une articulation avec la licence professionnelle et le master, mais aussi de prendre en compte des demandes de VAE croissantes, ont conduit à réécrire, en 2004, les objectifs de formation en termes de compétences et à proposer une architecture de formation intégrant une nouvelle modalité de formation consistant en la conduite d'un « projet tutoré » relevant du conseil en formation (depuis l'analyse de la demande jusqu'à la proposition d'une action).

- 40 Autrement dit, et de façon plus large probablement, la VAE nous semble être une occasion externe qui peut concourir à la professionnalisation plus forte de l'offre de formation (si les résistances sont levées). Dans le même temps, elle contribue également à professionnaliser les individus engagés dans un parcours de RVAE...

41 **- VAE et professionnalisation des individus : convertir l'expérience « en actes » en expérience « sue » et développer un regard sur soi**

- 42 Par ailleurs, et sur un autre plan, celui de la professionnalisation des personnes, même si la VAE ne constitue pas à proprement parler un dispositif de formation formelle professionnalisant¹, le parcours de constitution du dossier semble produire sur le candidat des effets formateurs non négligeables qui se traduisent par une réappropriation de son expérience et parfois même une « re-construction » de son identité professionnelle (en lien avec la contribution plus haut de Cavaco).

- 43 Le levier utilisé ici est celui de l'écriture sur la pratique qui caractérise en dominante le processus de constitution du dossier de candidature à la validation (Magnier & Werthe, 2001).

- 44 Cette écriture engage l'individu à porter un regard rétrospectif sur sa pratique, à la mettre en mot et à en changer le statut : d'action elle devient énoncé sur l'action ; d'expérience « en actes », elle devient expérience « sue ». Cette énonciation s'accompagne

d'une prise de conscience de modalités d'action auparavant non questionnées qui enrichissent donc les acquis d'expérience du sujet. L'écriture sur la pratique est alors l'occasion d'un apprentissage sur soi.

- 45 Bien plus, nous faisons l'hypothèse que la RVAE est à la fois l'occasion de « désincorporer » l'expérience (en référence à la notion de « compétence incorporée » développée par Leplat, 1995) et de développer des compétences de « gestion de l'action » (des compétences tournées vers l'analyse de ses propres modalités d'agir) participant du développement d'une réflexivité fortement valorisée aujourd'hui dans la figure moderne du professionnel (nous en parlons plus haut).
- 46 Ainsi, ce rôle formateur nous semble être tout autant au service d'une reconnaissance sociale des acquis d'un itinéraire professionnel qu'au service d'une fonction sociale aujourd'hui très affirmée de développement d'une plus grande flexibilité des personnes (grâce notamment au développement des compétences de gestion de l'action).

2.3. Une triple fonction : individualisation du rapport aux apprentissages ; « reconnaissance normée » de l'expérience singulière ; mise en reconnaissance sociale d'activités auparavant « insues »

- 47 - Le processus de RVAE participe certes d'une volonté sociale consistant à proposer aux individus qui le souhaitent de mettre au jour et faire reconnaître des acquis personnels et professionnels issus d'une trajectoire singulière (composée d'activités relevant de registres différents : travail, vie associative, vie sociale...).
- 48 En procédant ainsi, la démarche proposée a naturellement tendance à insister sur le caractère individuel et singulier de l'expérience identifiée et conduit, nous en faisons l'hypothèse, à renforcer le sentiment de responsabilité individuelle par rapport aux apprentissages développés dans l'activité. En ce sens, la VAE entre en cohérence avec une tendance plus large consistant à transférer davantage sur l'individu la responsabilité de ses apprentissages, à individualiser à la fois les apprentissages et le rapport aux apprentissages...
- 49 - Dans le même temps, on assiste à un processus de « reconnaissance normée » de cette expérience singulière dans la mesure où la VAE consiste à mettre en correspondance ces apprentissages expérientiels singuliers avec des référentiels de compétences et de certifications, composés d'énoncés précis de compétences et de savoirs. L'enjeu, on le sait, consiste alors à statuer sur le degré de proximité des premiers (apprentissages expérientiels singuliers) avec les seconds (compétences et savoirs figurant dans les référentiels utilisés). Ces référentiels de compétences et de certifications constituent ainsi des catégories sociales instituées, des formes normées auxquelles on fait correspondre des expériences individuelles singulières.
- 50 - Enfin, le processus de RVAE conduit un candidat à constituer un dossier dans lequel il met en évidence l'expérience qui atteste de l'acquisition d'un certain nombre de compétences et de savoirs visés par la certification à laquelle il prétend. Cette expérience s'est déployée à propos d'activités qui sont le plus souvent connues au sens où elles ont été antérieurement répertoriées de façon plus ou moins précise (via des référentiels par exemple) notamment lorsqu'elles sont liées à l'exercice d'emplois dans des environnements professionnels stables et qui font l'objet de dénominations univoques.

- 51 Mais les activités décrites par les candidats peuvent au contraire parfois être peu connues, notamment lorsqu'elles concernent des conditions particulières d'exercice d'emplois repérés (par exemple, les conditions très particulières et variées d'exercice des activités d'inspecteurs du travail « à l'emploi »², par différence avec les activités d'inspecteur du travail « en section »³). Dans ce cas, le processus de RVAE participe de fait à la mise en reconnaissance de ces activités peu connues via leur formalisation écrite, parfois pour la première fois. Cette formalisation contribue ainsi à professionnaliser davantage l'activité concernée.
- 52 Il en va de même pour des métiers dont les activités évoluent. La RVAE peut, si l'on s'en donne les moyens, être ainsi l'occasion de repérer ces évolutions.
- 53 Nous nous sommes intéressés ici à quelques unes des fonctions qui nous semblent assurées par le processus de RVAE. S'inscrivant dans une volonté sociale et politique de mobilité des individus au service d'une promotion sociale mais aussi au service d'une augmentation de l'efficacité économique, la RVAE est contemporaine d'un « nouveau paradigme social » valorisant le sujet, l'activité et l'efficacité.
- 54 Il semble bien qu'elle favorise une professionnalisation accrue des offres de formation invitées à être redéfinies en termes de compétences, notamment et qu'elle contribue au développement professionnel des candidats en lien avec le processus de formalisation de l'expérience qu'ils développent.
- 55 Par ailleurs, la RVAE conduit à la fois, et de façon apparemment contradictoire, à souligner fortement le caractère individuel et singulier des apprentissages et, dans le même temps, à situer ces apprentissages singuliers par rapport à des catégories sociales normées. Enfin, il peut contribuer à professionnaliser des activités jusqu'alors peu connues ou devenues évolutives.
- 56 On le voit, le processus de RVAE est ainsi polyfonctionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Leplat J. (1995). À propos des compétences incorporées, *Éducation Permanente*, 123, 101-114.
- Magnier J. & Werthe C. (2001). L'expérience revisitée à l'occasion de la VAP, *Formation Emploi*, 75, 29-41.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Presse, M.C. (2011). De la validation des acquis à la professionnalisation des formateurs. *Education Permanente*.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Revue Savoirs*, 17, 11-39.
- Wittorski, R. - (2009). A propos de la professionnalisation. In JM Barbier, E Bourgeois, G Chapelle et JC Ruano-Borbalan (éd.) *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris : PUF.

Wittorski, R. (2012, à paraître). Rendre visible la part cachée de l'activité : des motifs aux enjeux. In P. Remoussenard (éd.) *Le travail caché en éducation et formation*. Octarès.

NOTES

1. Nous faisons ici la différence entre la *formation formelle* au sens d'organisée et explicitement prévue dans un espace-temps particulier dédié aux apprentissages, et la *formation informelle* qui relève davantage des apprentissages réalisés au fil de l'activité sans que les situations n'aient été principalement organisées à cette fin.
 2. En charge de la mise en œuvre des mesures en faveur de l'emploi, sur un territoire, leur activité est récente et très diverse selon les lieux d'exercice.
 3. En charge du contrôle du respect par les entreprises du code du travail, leur activité constitue le « cœur historique » du métier d'inspecteur du travail et elle fait l'objet d'une stabilisation forte.
-

RÉSUMÉS

Ce texte insiste sur quelques-unes des fonctions qui nous semblent particulièrement assurées par les démarches qui ont pour projet d'accéder à l'expérience individuelle. Nous le ferons de deux manières : d'une part, dans une première partie, en essayant de mettre en perspective les principaux apports des textes précédents ; d'autre part, dans une seconde partie, en prolongeant le propos par l'étude de quelques fonctions remplies par un dispositif symptomatique en France, à savoir la démarche de validation des acquis d'expérience (VAE) s'agissant non seulement des pratiques de formation mais également des groupes sociaux et des individus.

This paper emphasizes some of the features that seem particularly provided by the steps that have to project access to individual experience. We will do it in two ways: firstly, in the first part, trying to put into perspective the main contributions of previous texts, on the other hand, in the second part, extending about by the study of some met by a symptomatic France device, namely the process of validation of experience (VAE) with respect not only practical training but also social groups and individuals functions

INDEX

Mots-clés : Reconnaissance et Validation des Acquis, professionnalisation

Keywords : Recognition and Accreditation of Prior, professionalization

AUTEUR

RICHARD WITTORSKI

Professeur au CNAM, Responsable de l'Equipe Métiers de la Formation et Directeur du Centre de Recherche sur la Formation