

La validation et la valorisation d'acquis professionnels par l'université, entre réhabilitation du travail-peine et individualisation des relations salariales

Renaud Maes, Michel Sylin

Résumé

Partout en Europe, les institutions d'enseignement supérieur développent des stratégies de « *Lifelong Learning* ». La reconnaissance d'acquis professionnels, qu'elle s'opère par l'admission à un cycle d'études ou par l'octroi de (partie de) diplômes, est un élément-clé de ces stratégies. Ce faisant, elles repositionnent ces institutions par rapport au « monde du travail » en les amenant à évaluer les « acquis » du travailleur, issus de sa pratique professionnelle.

En analysant le discours d'acteurs impliqués dans la conception des dispositifs de valorisation et de validation des acquis de l'expérience en Communauté française de Belgique et en France, nous montrons que l'évaluation d'acquis professionnels à et par l'université – qu'elle se fonde sur des « référentiels de compétences », sur des « portfolios » comprenant lettre de motivation et preuves formelles, ou plus simplement, sur des entretiens – s'inscrit dans une logique méritocratique liée à l'idée d'une maximisation du rendement individuel et procède d'une réhabilitation du *travail-peine*.

Sur base de témoignages d'anciens candidats, nous montrons ensuite que ce processus, qui prend sens dans des politiques globales d'individualisation des parcours de formation (et non d'étude), contribue à justifier l'individualisation des relations salariales et, parce qu'il donne une « valeur » (un diplôme, des crédits) à des « acquis professionnels » (qu'on les nomme « compétences », « savoirs et savoirs-faire » ou « aptitudes »), participe du mythe d'une « juste mesure » du travail.

En conclusion, nous étudions les tentatives récentes de mise en correspondance des systèmes de « crédits » de l'enseignement (ECTS) et de la formation professionnelle (ECVET), qui servent tous deux à quantifier les « acquis » que le travailleur retire de sa pratique. Nous suggérons que la compatibilité voulue par les promoteurs de ces systèmes n'est pas anodine au regard de l'ambition de « quantifier » le travail et plus encore, de mesurer une « efficacité au travail ».

1. Les origines du *lifelong learning*

En matière d'éducation et de formation, les politiques européennes mettent toutes en avant la « nécessité » de la formation et de l'éducation tout au long de la vie ou, pour prendre l'expression consacrée, du *Lifelong Learning*. Comme le souligne Anne Van Haecht (2006), l'idée qu'un individu « apprend » tout au long de la vie est un truisme.

Cependant, parmi les utopies contemporaines, la nécessité du *Lifelong Learning* pour permettre l'avènement de la « société de la connaissance » constitue sans doute l'une de celles qui ont trouvé le plus d'écho auprès des décideurs européens – on citera par exemple le texte initial de la Stratégie de Lisbonne (2001) et les diverses communications de la Commission européenne (1995, 2003).

L'hypothèse fondamentale des promoteurs de ce projet sociétal peut se synthétiser comme suit : une plus large diffusion des savoirs et savoir-faire permettait de rendre l'économie plus compétitive (Osborne, 2003). Comme le souligne Anne Van Haecht (2006) : « *les fins sont déjà revendiquées (capital humain comme facteur essentiel de l'économie de la connaissance dont il faut élever l'efficacité et la rentabilité) à travers le consensus affiché, et la seule discussion admise porte uniquement sur les modalités de mise en œuvre.* »

Pour autant, l'hypothèse précitée n'est pas novatrice (De Meulemeester et Dieboldt, 2009). C'est en effet dans un cadre de pensée analogue que, dans les années 50 et 60, de nombreux gouvernements européens proposèrent des stratégies visant à « massifier » l'accès à l'enseignement (De Meulemeester, 2003). En tentant de montrer un lien fort entre croissance économique et investissement dans le « capital humain » - notion introduite par Theodore Schultz en 1961, des économistes tels Gary Becker (1964) et bien sûr Jacob Mincer (1958, 1970, 1974) permirent de donner une certaine assise scientifique à ces politiques publiques : dans leur perspective, l'éducation était conçue « *comme un moyen d'accroître la productivité des travailleurs et donc de favoriser la croissance économique* » (De Meulemeester, 2003, p. 4)

Mais dès la fin des années 70, dans un contexte où le taux de croissance se réduisait drastiquement et où le chômage des diplômés devenait une nouvelle donne, une série d'économistes plaidèrent pour une limitation du nombre de diplômés disponibles sur le marché du travail, afin d'éviter un phénomène de « saturation » (Spence, 1974) : il s'agissait pour eux notamment d'éviter la « sur-éducation » des travailleurs, pour reprendre le titre du célèbre essai de Freeman (1976), *The Overeducated American*. Cette nouvelle doctrine connut un succès certain dès le début des années 80 et trouva l'apogée de son crédit auprès des gouvernements néoconservateurs de Thatcher en Europe et Reagan aux Etats-Unis d'Amérique (de Meulemeester, 2003).

Mais la question du lien entre croissance et éducation continua à faire débat et connut un regain d'intérêt avec le développement des théories de la croissance endogène (Romer, 1990), qui insistent largement sur l'innovation (technique et scientifique). C'est dans ce cadre que la notion de *Lifelong Learning* a permis, d'un point de vue conceptuel, de réconcilier les deux points de vue antithétiques : investir dans le capital humain pour augmenter la croissance et éviter les effets de « saturation des marchés » (Maes et al., 2010). Bien que ne soit jamais clairement définie la signification de ce syntagme, les mesures prises en vertu de ce principe visent à permettre à un travailleur d'étudier *lorsque cela s'avère utile* dans un contexte (économique) précis. En partant du principe que le syntagme *Lifelong Learning* est le trait général, la caractéristique commune aux mesures concrétisées en son nom, on peut dès lors percevoir comment il a permis la compatibilité nouvelle des thèses susmentionnées

Précisons que ces mesures ont également une mission claire de « rapprocher » le système éducatif (et singulièrement l'enseignement supérieur), des préoccupations du « marché de l'emploi » ou, plus précisément, des employeurs (EC, 2003). Ces derniers ont d'ailleurs largement contribué à la conception des réformes visant à déployer l'éducation tout au long de la vie, notamment en publiant de nombreux rapports (par exemple, ERT, 1989, 1995) et en œuvrant de concert avec les dirigeants des institutions d'enseignement (par exemple, au sein du forum industrie-universités, qui regroupait la

Conférence des Recteurs européens - CRE et la Table Ronde des Industriels européens - ERT).

Parallèlement à la question du lien entre enseignement et économie, celle de l'interaction entre individus et services collectifs/services publics a évidemment connu une évolution semblable. La publication de la *Théorie de la Justice* de Rawls (1971) s'est accompagnée du développement d'une nouvelle forme de doctrine méritocratique notamment en matière d'enseignement et de formation. Celle-ci promeut, pour reprendre les termes d'un ministre social-démocrate belge, « *le démantèlement – par ciblage et dégraissage – de l'Etat-providence qu'un rawlsien cohérent se doit de réclamer* » (Frank Vandembroucke, 1999, cité par Hamzaoui, 2002). Dans cette perspective, le but du système d'éducation et de formation est « *de permettre à chacun de développer l'aptitude à l'emploi et à l'activité* » (EC, 1995) et « *c'est la responsabilité de chacun d'optimiser son parcours en formation – et donc dans les centres de formation professionnelle, dans les institutions d'enseignement, pour répondre aux besoins du marché de l'emploi.* » (Cresson, 1996)

Parce qu'il désire une promotion au sein de l'entreprise, parce qu'il est momentanément « usager » du chômage, parce que la firme a besoin de développer une compétence spécifique chez ses collaborateurs, le travailleur doit donc envisager la possibilité de se former continuellement (Maes et al., 2010). C'est donc dans une approche à la fois utilitariste et individualisée de la formation et de l'éducation que s'inscrit la notion de *Lifelong Learning*.

Les dispositifs de reconnaissance des acquis de l'expérience par l'enseignement supérieur, qui constituent l'une des « pierres angulaires » de la formation et de l'éducation tout au long de la vie (EC, 2001), occupent dans cette double approche, un rôle spécifique : de la sorte, les institutions d'enseignement supérieur sont amenées à évaluer et « créditer » des acquis de l'expérience professionnelle – et donc à se rapprocher des « réalités du marché de l'emploi » – et procèdent pour se faire sur base d'un dossier personnel, permettant un traitement parfaitement individualisé.

2. Quelles logiques pour la valorisation et la validation d'acquis ?

Les dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE - en France) et de valorisation des acquis de l'expérience (VAE - en Communauté française de Belgique), sont les déclinaisons locales de ces mécanismes de reconnaissance d'acquis. Pour l'étude présentée ici, nous nous sommes exclusivement consacrés à la VAE telle qu'elle se pratique dans les universités.

Le dispositif de VAE français est bien plus « abouti » que le dispositif belge francophone et, si le principe fondateur en est identique, les deux dispositifs sont en pratique très différents. Nous ne listerons pas ici leurs points de convergence et de divergence¹ : nous nous contenterons de noter que dans le cas français, il est possible d'obtenir un diplôme ou une certification directement par la validation, sans passer par la reprise d'études ;

¹ Ce travail a déjà été minutieusement exécuté par ailleurs (de Viron, 2008).

dans le cas de la Communauté française de Belgique, en revanche, le « candidat VAE » doit nécessairement repasser par les « bancs » de l'université pour obtenir un diplôme².

Les outils utilisés lors du processus varient également, mais cette fois d'une institution à l'autre dans les deux pays, avec une hétérogénéité plus grande en Communauté française de Belgique : référentiels de compétences permettant de « situer » les acquis du candidat, portfolios - comprenant lettre de motivation et preuves « formelles » des acquis³, passage d'un « entretien » avec le jury de valorisation (composé uniquement de professeurs en Belgique et composé de représentants du secteur professionnel et de professeurs en France).

Nous avons mené une étude entre mars 2010 et juillet 2011 dans le but d'interroger la logique sous-jacente aux dispositifs de VAE tels qu'ils sont implémentés dans les universités et appréhender le degré d'adhésion des acteurs chargés de cette implémentation au cadre politique dans lequel elle prend sens. Nous avons effectué une analyse sur base de 45 interventions⁴ (de longueurs variables) de concepteurs/de responsables français et belges du dispositif VAE recueillies lors de plusieurs colloques (notamment dans le cadre du *European Universities Continuing Education Network* – EUCEN et de journées d'études organisées dans le cadre d'un projet « Grundtvig » financé par l'Union européenne qui vise notamment à promouvoir la validation des acquis expérientiels calquée sur le modèle français). Toutes ces interventions ont en commun d'explicitier clairement la vision des intervenants ; pour cet article, nous n'avons sélectionné que quelques extraits particulièrement significatifs.

De manière générale, les promoteurs français de la VAE insistent sur la nécessité du rapprochement entre le « monde de l'entreprise » et l'université. Un gestionnaire d'un service de VAE français indique⁵ :

L'université est coupée de la réalité. De ce qu'attendent les entrepreneurs. Les industriels. Nous sommes enfermés dans une tour d'ivoire. La VAE, je dis toujours, c'est une clé : la clé de la porte de la tour. On ouvre l'université aux besoins des industriels, des entrepreneurs mais aussi des employés. C'est ça, pour moi, l'avenir : une meilleure adéquation entre univ et monde de l'entreprise. (FR - 26 mai 2011)

En Communauté française de Belgique, les liens entre entreprise et universités semblent un objectif moins prégnant. Les présentations de la VAE notamment dans un dossier de presse réalisé par les gestionnaires en charge du développement du dispositif dans les

² Comme le note Françoise de Viron (2008, p. 13) :

En Communauté française, c'est le terme de « Valorisation » qui est utilisée et qui a toute sa signification. Il reflète le fait que l'expérience est prise en compte (« valorisée »), mais l'expérience reconnue n'est jamais strictement « validée », puisque aucune certification sous aucune forme n'est octroyée au candidat qui a réussi le processus : il est soit admis au programme, soit dispensé d'une partie du cursus, mais ne se voit jamais décerner une attestation de valorisation ou reconnaissance.

³ Contrat de travail, attestations de l'employeur, preuve de participation à des formations professionnelles, etc.

⁴ Ces interventions ont été retranscrites par nos soins.

⁵ Nous avons indiqué, pour chaque extrait ci-dessous, le pays d'origine de l'intervenant et la date de cette intervention.

universités insistent plus sur l'apport de la VAE pour le « candidat » (de Viron et Salmon, 2008), bien qu'ils contiennent des références explicites au développement économique :

Les bénéfices engrangés par la VAE ne concernent pas uniquement les candidats. Selon la logique économique, les candidats à la VAE qui réussissent leurs études, peuvent prétendre à des fonctions plus importantes et de plus, l'accroissement de leurs compétences est un bénéfice pour la sphère du travail global. De même, l'employabilité des adultes ayant réussi les études entamées, augmente. (de Viron et Salmon, 2008)

Le cadre général est donc globalement le même, sous une forme euphémisée en Communauté française, de manière plus explicite et plus assumée en France.

L'intérêt de la démarche VAE pour le « candidat » fait également l'objet d'une conception très claire, qui évoque une sorte de « réalisation » de l'individu au travers de la démarche :

Il s'agit pour une personne de mieux connaître ses aptitudes, ses compétences. La reconnaissance par l'université s'accompagne d'une plus grande connaissance par le candidat de ce qu'il est capable de faire, en milieu professionnel aussi. Je veux dire, dans son boulot. (FR - 18 novembre 2010)

La reconnaissance par l'université c'est aussi la reconnaissance de « soi par soi » pour reprendre l'expression de Jean-Marie De Ketele (*nda* : De Ketele, 2008). La formalisation d'acquis – la transcription, sur le papier, de ce que j'ai tiré de mon expérience, c'est un moyen d'accoucher de ce que je suis, de me permettre de me réaliser. (CFB - 25 mai 2011)

Lorsque les mêmes intervenants abordent les conditions de cette « réalisation » liée à l'expérience professionnelle, ils deviennent plus concrets :

Les acquis de l'expérience, c'est aussi ce que l'on tire de son travail. Mine de rien, si l'on est efficace au boulot, je veux dire, quand on s'investit dedans, on en tire beaucoup plus. (FR - 18 novembre 2010)

Les avantages pour les employés... Enfin souvent nous on accueille des cadres... C'est sans doute aussi de pouvoir prouver qu'on a investi un « petit plus » dans son boulot. Que parce qu'on a mieux travaillé, on a acquis assez d'expertise pour pouvoir aller au-delà du job. (CFB - 25 mai 2011)

Les professionnels accomplis sont souvent des spécialistes, ils se sont formés soit par eux-même soit avec les associations professionnelles, etc. Par exemple, une animatrice dans le secteur touristique qui a appris toute l'histoire de la région, puis l'histoire de France. Et toutes ces connaissances sont là mais elle n'en fait rien : la VAE est bien pour elle. (FR - 26 mai 2011)

Le passage devant un jury, le fait de devoir décrire dans des dossiers qui sont étudiés par le jury « ses » acquis expérimentiels représentent des « épreuves » pour le candidat VAE. Le rôle de ces épreuves s'inscrit dans la même optique de « réalisation de soi » et de ses acquis professionnels.

L'avantage d'un passage devant la commission VAE, et ce n'est pas vraiment un examen avec un jury, l'avantage de ce passage, c'est que mine de rien, on prouve carrément qu'on vaut quelque chose. Qu'on a peut-être dû suer lourdement dans le boulot, mais voilà, on a réussi à en faire quelque chose de bien. (FR - 18 novembre 2010)

Je pense que globalement, le jury va donner une valeur, il va « valoriser » les acquis. Et ça c'est aussi une reconnaissance du fait qu'on a tiré autre chose du travail, qu'on a véritablement pu s'y développer. (CFB - 19 novembre 2010)

Je ne crois pas que les gens qui passent le cap de la VAE en sortent pareils. Ils évoluent, c'est en soi un processus formatif. En fait, on est obligé de prendre de la distance par rapport à soi-même. C'est un peu une psychothérapie qui serait validée par des profs ! Mais bon, en même temps, tout le

monde n'a pas les mêmes acquis, puis les mêmes capacités à les mettre sur papier. C'est ça, pour finir, que les jurys évaluent. (CFB - 26 mai 2011)

Les candidats qui bossent, ils ont souvent des difficultés à faire la VAE en même temps que leur job. Et ça, c'est un « truc » important : parce que eux, ils ont dur, ça je peux vous le dire. Du coup, ce sont souvent les meilleurs dossiers... Ils s'y mettent à fond, ils y croient vraiment. Ou ils décrochent. Et c'est en parallèle aussi ce qui se passe dans leur job : vous voyez, ils s'investissent plus dans leur boîte quand ils sont en train de faire leur dossier. (FR - 30 mars 2011)

Il faut convaincre les autorités universitaires que franchement, la VAE c'est une nécessité de l'imposer dans la GRH des boîtes. Faut que l'unif puisse aussi valider des compétences au service de la gestion des ressources humaines. C'est utile, aussi dans le cadre des promotions : les gens qui prennent la peine de faire la VAE, même si c'est juste une validation partielle, pas obtenir un diplôme et même s'ils ne reprennent pas d'étude, ils veulent bouger, avec et pour leur entreprise. (FR - 18 novembre 2011)

De manière générale, les discours de ces concepteurs de la VAE, et singulièrement les français, ont clairement une vision utilitariste de ce dispositif. Ils mettent fréquemment en avance la « souffrance » que représente l'épreuve de la VAE et insistent sur le caractère méritocratique de ce processus, en liant cet aspect à un rendement des travailleurs : ceux qui prennent la peine de faire valider leurs acquis sont « plus investis », « plus efficaces » dans leur travail.

De manière peu surprenante, on voit surgir dans ces discours des éléments empruntés à l'idéologie charismatique décrite par Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Celle-ci, en « valorisant la « grâce » ou le « don » » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 106), suggère que l'échec et la réussite du processus de VAE seraient liées aux capacités intrinsèques des individus. Mais un élément complémentaire dans le cadre de ce dispositif est la prise en compte de « l'investissement personnel » du travailleur.

On notera enfin la confusion entre la souffrance, le *travail* que demande le processus de VAE et l'investissement dans l'emploi. Cette assimilation largement présente dans les discours recueillis montre une tendance à concevoir le travail (au sens professionnel) comme souffrance et à considérer cela comme *normal* voir *souhaitable* !

3. Promotion sociale, promotion salariale...

Fréquemment, les universités promeuvent la VAE comme outil permettant de progresser dans sa trajectoire professionnelle : « *Dans notre société actuelle, le diplôme est un moyen d'évoluer dans la vie professionnelle, qu'il s'agisse d'obtenir un emploi ou d'en changer.* » (CIUF, 2008) Cet argument promotionnel n'est pas sans rejoindre les discours maintes fois analysés de la Commission européenne et du patronat européen, qui suggèrent que les trajectoires professionnelles sont amenées à être de plus en plus complexes et que les « réorientations fréquentes en matière d'emploi » deviennent progressivement un impératif (EC, 1995).

En 2009-2010, soit 5 ans après la possibilité pour les universités de la Communauté française de Belgique d'admettre des étudiants par la VAE, nous avons mené une étude auprès d'anciens candidats visant à évaluer l'entièreté de leur cursus à l'université, depuis l'admission par VAE jusqu'au diplôme, ainsi que l'impact de ce processus sur leur situation professionnelle. Nous avons interviewé 10 anciens étudiants, admis par la VAE dans 3 filières de l'Université libre de Bruxelles. Parmi ces interviewés, 8 avaient continué à travailler tout au long du « processus de VAE » et de la reprise d'études.

Tous les 10 anciens étudiants témoignent d'une évolution dans leur carrière professionnelle. Évidemment, celle-ci varie fortement en fonction de leur statut de départ et du secteur dans lequel ils travaillent. Ceux qui ont dû conjuguer travail et cours, témoignent de la difficulté de l'exercice, notamment dans les relations avec leur employeur ou leur supérieur hiérarchique.

Moi quand je partais pour le cours, ma chef me demandait systématiquement de faire un truc urgent, juste là. Comme du café ou une photocopie.

Le boss m'a un jour convoqué pour me dire que c'était bien que je « prenne du temps pour moi » mais qu'il fallait quand même aussi que je m'investisse dans la boîte.

Les relations avec ma supérieure ont été un peu difficiles, surtout quand je suis passée à 4/5 temps. Il faut dire que la quantité de travail est restée identique, donc j'ai dû me donner complètement, comme une machine !

Juste après l'obtention du diplôme, ces relations ne sont pas forcément pacifiées :

Clairement, lorsque le DRH m'a convoquée pour me dire que j'avais un diplôme et euh pas de poste, ça m'a fait un choc. J'espérais vraiment pouvoir bouger. Puis il m'a dit que la boîte a beaucoup donné pour aménager le boulot et me permettre de suivre les études, que je devais en être reconnaissante et pas attendre trop de leur part. Mais bon, après 3 mois, j'ai quand même eu une promotion.

Les 6 premiers mois ont été super durs. Je cherchais un boulot pour niveau 1, enfin de mon niveau, mes collègues m'en voulaient parce que j'étais plus « comme eux »... Et mon patron considérait que j'avais « triché » pour obtenir mon diplôme.

Les félicitations sont pourtant au rendez-vous, tout comme l'espoir d'une évolution dans la fonction, car les nouveaux diplômés acquièrent un statut d'exemple :

On a fait une fête au bureau, et le chef est venu et a fait un petit discours sympa. Il a dit que j'étais un exemple. Que j'allais pouvoir bouger dans ma fonction et que les autres devaient prendre exemple sur moi.

Le DRH m'a quand même dit que c'était impressionnant d'avoir fait ça ici, là, de reprendre des études. Du coup, il m'a dit que j'étais une fierté pour l'entreprise. Enfin, qu'il allait me mettre dans la newsletter et tout.

Les témoignages convergent également pour mettre en avant l'impact sur le salaire. Celui-ci peut être positif mais aussi négatif :

J'ai rapidement été revalorisé. Parce que bon, le diplôme et tout ça m'a permis d'avancer dans mon job, puis j'ai pris la place du chef d'équipe. J'y ai bien gagné, en fait.

Comme la boîte avait beaucoup donné pour moi – ils m'avaient permis d'avoir ce fichu papier, en aménageant le boulot et mes horaires – ils m'ont demandé d'accepter une promotion mais sans le salaire pendant 2 ans, le temps que j'avais passé à l'unif, quoi. C'est normal, non ?

Je pense que je n'aurais jamais eu de promotion sans ce diplôme, le DRH m'a clairement dit que ça avait beaucoup joué. Et aussi que je sois restée en « standby » chez eux pendant un temps, mais que je sois restée.

Le processus de VAE en lui-même représente à leurs yeux une réelle reconnaissance de leur investissement dans leur travail, qui les distingue des autres travailleurs.

J'ai donné plus que ce que je devais dans le job. C'est aussi pour ça que j'ai appris tout ce que je connaissais, tu t'imagines ? L'équivalent d'un bachelier de l'unif, quand même.

Je me suis vraiment investie dans mon boulot et mon projet professionnel, parfois j'ai même un peu sacrifié ma famille avec ça. C'est valorisant d'être remerciée en étant admise à l'unif. Puis évidemment, après, faut encore suivre les cours, les examens, ça c'est super dur mais au final, on sait qu'on est plus fort en sortant, enfin...

Le patron m'a dit que si j'y suis arrivé, à être admis par VAE, c'est parce que je suis exceptionnel. Je pense que c'est vrai quelque part : tu connais autant de gens qui se défoncent 24h sur 24 pour leur boulot ? Moi j'en veux et le patron comme les profs ils ont senti ça.

Ces témoignages sont éclairants sur la perception qu'ont à la fois les anciens étudiants admis par VAE et les employeurs de cette admission : elle semble la « récompense » d'un investissement particulier dans la fonction. Elle est donc une « juste rétribution » du travail accompli et des sacrifices qu'il a nécessité.

A la question de ce que sont ces fameux « acquis » valorisés tels que les candidats les perçoivent, les réponses sont souvent très floues et mélangent de nombreux concepts :

Je crois qu'en fait ils (*nda* : les membres du jury de VAE) ont vu que je connaissais plein de détails en plus du boulot. Donc ouais, mes connaissances puis aussi mes compétences : je synthétise bien, je rédige bien, je présente bien.

Je pense que ce sont mes connaissances. Et aussi mon savoir-faire, mes aptitudes. Parce que j'ai aussi développé une culture générale. En fait, je sais pas trop, peut-être que mes acquis c'est juste mon CV en fait.

J'ai complété un formulaire, donc je sais exactement ce que j'ai valorisé : mes capacités et mes compétences. J'ai détaillé comment j'exécutais mes tâches puis du coup j'en ai tiré mes compétences et mes capacités et alors, j'ai pu valoriser tout ça. Et le jury l'a vu.

On le voit donc par ces témoignages, la VAE contribue à justifier l'individualisation des relations salariales et, parce qu'elle donne une « valeur » (un diplôme, des crédits) à des « acquis professionnels » (qu'on les nomme « compétences », « savoirs et savoirs-faire » ou « aptitudes »), participe du mythe d'une « juste mesure » du travail. De plus, le caractère hautement symbolique du diplôme en termes de « distinction » par rapport aux autres convainc les travailleurs concernés du caractère exceptionnel de leur « valeur » au travail.

Dans le cas français, de nombreux GRH utilisent désormais la VAE pour « valider des compétences » dans le cadre des plans de promotion : les travailleurs désireux d'avoir accès à une promotion doivent passer par la validation pour obtenir un « brevet » leur permettant d'y candidater (Feutrie, 2011). On perçoit parfaitement l'implication de ce développement du dispositif de VAE en termes de construction de ce mythe de la « juste mesure » du travail qui désamorce nécessairement les revendications collectives. En s'appuyant sur une institution extérieure prestigieuse (l'université), l'employeur peut faire croire à la parfaite objectivité de l'évaluation et donc nier tout arbitraire dans cette évaluation individuelle.

4. ECVETS, ECTS et individuation des curricula formatifs

La distinction entre éducation et formation demeure très prégnante en France comme en Belgique. Cependant, de manière croissante, la porosité entre ces deux « systèmes d'apprentissage » s'accroît. Les universités sont amenées à monter des « formations continues » qui s'inscrivent dans le secteur de la formation professionnelle, l'enseignement supérieur en alternance dans le cadre des « pôles de compétitivité » wallons est désormais une réalité, les opérateurs de formation professionnelle se

rapprochent des institutions d'enseignement supérieur notamment par le biais de la codiplômation.

Dans le cadre des réformes dites « de Bologne », les institutions d'enseignement supérieur ont dû apprendre à compter en crédits « ECTS », composante essentielle des mécanismes « d'harmonisation européenne ». Ceux-ci quantifient le « *travail étudiant* » (EC, 2001) c'est-à-dire l'investissement en temps que l'étudiant doit fournir pour un cours donné. La formation professionnelle a quant à elle développé un autre type d'unité de mesure, les crédits ECVET.

Le développement de ces « crédits » vise à augmenter outre la comparabilité des qualifications, la mobilité des apprenants entre établissements (d'enseignement ou de formation). L'idée sous-jacente, déjà explicitée dans le *Livre Blanc* de 1995 (EC, 1995), est de permettre aux « apprenants » de constituer leur parcours individualisé, en choisissant « à la carte » les unités nécessaires pour optimiser leurs chances d'insertion socioprofessionnelles (Cresson, 1996).

Les dispositifs de validation des acquis sont, dans chacun des systèmes d'apprentissage, amenés à libeller leur « validation » en termes de crédits obtenus et permettent, dans ces curricula individualisés, d'obtenir des « morceaux » de certification qui, combinés, donnent accès à une certification en bonne et due forme (EC, 2001). Il faut cependant noter que la validation dans le domaine de la formation professionnelle vise à mesurer des « compétences » directement liées à l'emploi occupé par le travailleur. Des référentiels de compétences sont définis, conjointement avec les partenaires sociaux et servent de « checklist » permettant de « valider » les compétences des travailleurs.

La compatibilité entre les ECVET et les ECTS n'était à priori pas envisagée. Cependant, un outil nouveau, introduit par la jonction du processus de Copenhague (qui concerne la formation professionnelle) et de Bologne (qui concerne l'enseignement supérieur), vise à rendre bien plus fragile encore la frontière entre les deux systèmes. Il s'agit du cadre européen de certifications (CEC). Celui-ci organise toutes les filières d'apprentissage (enseignement, formation) sur 8 niveaux. Toute « certification », qu'elle corresponde à l'octroi de crédits ECTS ou ECVET se raccroche à l'un de ces 8 niveaux. Le site de la commission européenne précise :

Le CEC porte sur huit niveaux de référence décrivant le savoir, les aptitudes et les compétences d'un apprenant – on appelle cela les « acquis de formation et d'éducation ». Les niveaux de certification nationaux seront placés sur l'un des niveaux de référence centraux, qui vont du niveau de base (Niveau 1) au niveau avancé (Niveau 8). Cela permettra d'établir bien plus facilement une comparaison entre les certifications nationales et devrait également impliquer que les individus n'auront pas à répéter un apprentissage en cas d'installation dans un autre pays.

Le CEC s'applique à tous les types d'éducation, de formation et de certification, de l'enseignement scolaire et universitaire, en passant par la formation professionnelle. Cette approche se démarque du système traditionnel qui souligne les « apports d'apprentissage » tels que la durée de l'expérience d'apprentissage ou le type d'établissement. Elle encourage également l'éducation et la formation tout au long de la vie en *favorisant la validation de l'apprentissage non formel et informel*.

On comprend évidemment que cet outil permet une plus grande équivalence entre ECTS et ECVET. Un chargé de mission du Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Communauté française de Belgique indique dans une préface aux actes d'un colloque portant sur ce CEC :

Qu'est-ce que le CEC (cadre européen des certifications) ? Juste une échelle, une monnaie commune amenée à s'ajuster, un thermomètre (...) Bien. Mais un thermomètre introduit une mesure « objective », dans notre cas, pas de température mais de niveau de compétences. Et introduire une mesure objective dans un ensemble de sous-systèmes qui connaissent leurs propres hiérarchies basées sur des principes différents est un élément perturbateur. L'enseignement supérieur dont la reconnaissance par la société est basée sur des siècles de tradition affiche une hiérarchie de diplômes fortement réglementée. La formation professionnelle, plus jeune, tient sa reconnaissance à son efficacité, en réponse à sa mission : permettre l'accès à l'emploi. L'instrument de mesure extérieur, qui se veut objectif, vient déséquilibrer cette situation, suscitant soit des craintes, soit des adhésions plus ou moins enthousiastes. (Mallarme, 2008)

Soit des craintes, soit des adhésions : pour ses promoteurs, pas de place pour la critique de ce système. Concrètement, avec cet outil, la distinction entre formation et éducation s'efface pour laisser la place à « l'apprentissage ». Celui-ci devient directement lié au travail dans l'entreprise et par des mécanismes de validation, permet de distinguer les plus méritants et les plus capables parmi les travailleurs. Bref, de mesurer et de récompenser les plus *efficaces*.

De plus, comme chaque travailleur est dans ce nouveau modèle responsable de son curriculum d'apprentissage, il définit lui-même les « opérateurs » qu'il sollicite soit pour suivre une formation ou des enseignements, soit pour valider ses acquis de l'expérience, ses compétences. Il grappille se faisant des « unités » qui, mises côte à côte, lui permettront peut-être de faire « valider » son passage d'un niveau d'apprentissage donné à un niveau supérieur.

5. Une société de niveaux

Nous avons discuté l'origine du concept de *Lifelong Learning* et montré de quelle manière il induit une « flexibilité » nouvelle des systèmes d'enseignement dans le but d'une plus grande adéquation aux besoins des entreprises.

Par l'analyse de discours de promoteurs des dispositifs de validation, nous avons ensuite montré que ces dispositifs amènent les institutions universitaires à effectivement interagir avec le monde du travail dans une dynamique nouvelle. Cette évaluation d'acquis professionnels à et par l'université procède d'une logique méritocratique liée à l'idée d'une optimisation du rendement individuel et se fondant sur une conception du travail en tant que *labeur*, en tant que sacrifice nécessaire.

Les témoignages d'anciens candidats, nous ont permis de montrer comment ce processus permet de justifier l'individualisation des relations salariales et, plus généralement, des relations entre patronat et travailleurs. Ces témoignages ont également mis en lumière l'impact de la validation sur l'idée qu'il existe une « mesure » du travail ou, plus exactement, de « l'investissement dans le travail ».

On le comprend aisément, le cadre de certifications, conjointement avec tous ces nouveaux dispositifs (crédits cumulables et transférables, validation des acquis) évoqués dans la dernière partie, procède d'une réorganisation globale de la hiérarchie sociale.

La société de la connaissance est une société de niveaux : organisés de 1 à 8, directement liés au « travail » au sens professionnel. Seuls les plus méritants, les plus aptes, pourront progresser de niveau à niveau. Une fois les crédits accumulés par le travailleur, un jury

sera en effet amené à « valider » les crédits en question et à lui octroyer un rang supérieur, correspondant à ses efforts et ses « aptitudes »⁶.

Il ne s'agit pas d'une caricature : les promoteurs de ce modèles sont transparents sur leurs objectifs, largement explicités dans la littérature prolifique qu'ils produisent⁷. Cette version européenne du *Brave New World* d'Huxley, certes amendé pour lui donner une plus grande fluidité, est déjà en train de prendre corps.

Références

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1964) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Editions de Minuit.

CIUF - Conseil interuniversitaire francophone (2008), site internet de la « plateforme VAE » de la commission « Education tout au long de la vie » : <http://www.ciuf.be/cms/pourquoi-la-vae.html> mis en ligne en décembre 2008, consulté le 25 octobre 2011.

CRESSON, E. (1996) *Le livre blanc et après ?*, intervention lors de la journée d'étude « Apprendre tout au long de la vie », Commission européenne, 2 juillet 1996.

CROCHE, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

DE KETELE, J.-M. (2008) « VAE : des logiques en tension » in Piroton, G., (ed.). *Valorisation des acquis de l'expérience*. Cahier de la Fopes, n°7. Louvain-la-Neuve : FOPES/UCL.

DE MEULEMEESTER, J.-L. (2003) *Vers l'université de marché ? Essai d'analyse de l'évolution de l'université*. Bruxelles, Belgique : Attac Wallonie-Bruxelles.

DE MEULEMEESTER J.-L. et DIEBOLT, C. (2009) « Education and Growth: What Links for Which Policy? », Working Papers 09-03, Association Française de Cliométrie (AFC).

de VIRON, F. (2008) « Validation/valorisation des acquis de l'expérience dans les universités en France et en Communauté Française de Belgique. Quelles différences ? Quelles spécificités ? » in Piroton, G., (ed.). *Valorisation des acquis de l'expérience*. Cahier de la Fopes, n°7. Louvain-la-Neuve : FOPES/UCL.

de VIRON, F. et SALMON, A. (2008) « Dossier de presse : Inauguration de la plateforme interuniversitaire pour la VAE en Communauté française de Belgique », Bruxelles : CIUF.

EC – European Commission (1995) *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, Livre blanc sur l'éducation et la formation Bruxelles : EC-GDXXII.

EC – European Commission (2001) *Communication de la commission concernant la réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, COM/2001/678, Bruxelles : EC.

EC – European Commission (2003) *Communication from the Commission: The role of the universities in the Europe of knowledge* (COM/2003/0058) Bruxelles : EC.

ERT – Table ronde des Industriels européens (1985), *Changing scales*, A review prepared for the Round Table of European Industrialists, Paris : ERT, juin 1985.

⁶ Le paradoxe de Zénon devrait cependant s'appliquer, particulièrement au passage vers les niveaux les plus avancés.

⁷ Le rythme soutenu de production de la Commission européenne lui permettant d'ailleurs d'orienter largement les processus de Bologne et Copenhague (Croché, 2010).

ERT – Table ronde des Industriels européens (1989), *Education and European competence in Europe*, Bruxelles : ERT, février 1989.

FREEMAN, R.B. (1976) *The Overeducated American*. New York : Academic Press.

HAMZAOUI, M. (2002) *Le travail social territorialisé*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

MAES, R., SZTALBERG, C. et SYLIN, M. (2010) « L'expérience comme stigmaté ou comme acquis ? Réflexions sur les pratiques de valorisation des acquis de l'expérience en Communauté française de Belgique », 26ème Congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire, Rabat, Maroc, 17-21 mai.

MALLARME, Jean-Pierre, Avant-propos. Actes du colloque « Le cadre européen des certifications, du projet aux mises en pratique » du 10 décembre 2008 réalisé par le Conseil de l'Education et de la Formation, CEF : Bruxelles.

MINCER, J. (1958) « Investment in Human Capital and Personal Income Distribution », *Journal of Political Economy*, n°66, 281.

MINCER, J. (1970) « The distribution of labor incomes: a survey with special reference to the human capital approach », *Journal of Economic Literature*, 8(1), 1-26.

MINCER, J. (1974) *Schooling, experience, and earnings*, New York : NBER.

OSBORNE, M. (2003) « University Continuing Education – International Understandings. » in M. Osborne (dir.) *Lifelong Learning in a changing continent*. Leicester, UK : NIACE.

RAWLS, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.

ROMER, P. (1990) « Endogenous Technological Change », *Journal of Political Economy*, 98(5), pp. S71-S102.

SCHULTZ, T. W. (1961) « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, n°51, 1-17.

SPENCE, M. A (1974) *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Processes*, Cambridge : Harvard University Press.

VANDENBROUCKE, F. (1999) « L'Etat social actif : une ambition européenne », Conférence Den Uyl, Amsterdam, 13 décembre.

VAN HAECHT, A. (2006) *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. 3e édition, Bruxelles : De Boeck Université.