

AIFRIS

3^{ème} Congrès International de l'Association Internationale
pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale

Hammamet – Tunisie
21-24 Avril 2009

La VAE et les référentiels de compétence vont-ils à l'encontre d'une culture professionnelle ?

Didier LAHAYE.

Sociologue, cadre pédagogique, Institut régional de travail social (IRTS) de Champagne-Ardenne, F-51100 REIMS.

Chercheur associé au laboratoire LERP (laboratoire d'étude et de recherche sur les professionnalisations) de l'université de Reims Champagne-Ardenne.

lahaye.didier@wanadoo.fr

Résumé

L'ouverture à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) des métiers du social constitue une véritable révolution qui bouscule les manières traditionnelles de penser la formation des travailleurs sociaux comme les cadres institutionnels qui définissent l'exercice de ces métiers. D'un côté on observe que la reconnaissance de « l'expérience » confirme les vertus formatrices de l'exercice « sur le terrain ». De l'autre, la formalisation de « situations de travail » articulées à des compétences identifiées définissent les contours d'une professionnalisation qui rompt avec la filiation du caritatif et du bénévolat, voire l'idée d'une nécessaire « vocation ». Par ailleurs, que des compétences puissent se développer en-dehors des opérateurs historiques de formation peut laisser entrevoir un renouvellement dans les contenus ou modalités de transmission pédagogique desdits lieux de formation, en intégrant notamment davantage les TICE (technologie de l'information, la communication et l'enseignement) pour mieux qualifier encore ces futurs professionnels. Toutefois, avec la VAE, on peut craindre la disparition d'une « culture commune » comme socle unifiant ces groupes professionnels et transmis par les opérateurs de formation à la faveur d'une diversité de parcours très différents, mais aussi la dissolution des savoirs académiques au profit d'aptitudes le plus souvent contextualisées. L'émergence de ce marché ouvert vient

questionner le principe d'une culture professionnelle, au sens de ce qui permet de lire l'histoire des métiers de l'intervention sociale.



Avec la loi de modernisation sociale de 2002, l'apparition de la Validation des Acquis de l'Expérience dans les métiers de l'intervention sociale marque un changement supplémentaire dans le processus de professionnalisation du secteur et réactive les débats sur ce qui doit prévaloir dans la qualification de ces professionnels. A fortiori dans le contexte d'une volonté politique affirmée de vouloir appuyer davantage encore ce dispositif (Rapport BESSON, septembre 2008).

1. La parution de référentiels pour rendre intelligible l'activité

Le fait le plus marquant de la VAE consiste dans la parution de référentiels qui bornent le spectre des activités propres à l'exercice de chacun des métiers.

On ne rentrera pas ici dans le détail de la procédure (qui pose en elle-même d'autres problèmes), mais il convient de comprendre la structure du dispositif sur laquelle se fonde sa légitimité.

Quatre référentiels articulés entre eux existent pour organiser chacun des métiers, de l'activité à la formation.

- Le référentiel d'activité dresse l'inventaire générique de chacune des situations de travail dans laquelle le professionnel peut se retrouver à devoir agir. Couvrant les différents pans de l'exercice du métier (intervention directe auprès du public, exercice du mandat institutionnel, connaissance des politiques dont relève l'institution, travail en équipe, contextualisation sur un territoire, etc.), ces différentes activités sont regroupées en « fonctions » ;
- le référentiel de compétences établit l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires pour la bonne réalisation de ces activités. En cela, on peut dire que c'est la maîtrise de ces compétences ciblées qui doit garantir la professionnalité de l'acteur et la distinction de son acte par rapport à un agir profane. Chacune de ces compétences est ainsi reliée avec une ou plusieurs activités. Là aussi, ces compétences sont regroupées en « domaine de compétences », chacun pouvant être plus particulièrement ciblé sur une fonction ou, à l'inverse, concerner l'ensemble des activités de manière transversale ;

- le référentiel de certification établissant la liste des épreuves qui, dans la formation traditionnelle, permettent de valider chacun des domaines de compétences ;
- enfin, le référentiel de formation qui détermine les contenus de formation réputés préparer le candidat à chacun des épreuves de certification et, par conséquent, attester de la maîtrise des compétences attendues.

On peut ainsi représenter cette structure d'organisation avec le tableau suivant :

Activités	Compétences	Certification	Formation
Fonction 1 Activité 1 Activité 2 Activité 3 Etc.	Domaine de Comp. 1 Compétence 1 Compétence 2 Compétence 3 Etc.	Epreuve 1	Domaine de formation 1
Fonction 2 Activité 4 Activité 5 Activité 6 Etc.	Domaine de Comp. 2 Compétence 4 Compétence 5 Compétence 6 Etc.	Epreuve 2	Domaine de formation 2
Fonction 3 Activité 7 Activité 8 Activité 9 Etc.	Domaine de Comp. 3 Compétence 7 Compétence 8 Compétence 9 Etc.	Epreuve 3	Domaine de formation 3
Fonction 4 Activité 10 Activité 11 Activité 12 Etc.	Domaine de Comp. 4 Compétence 10 Compétence 11 Compétence 12 Etc.	Epreuve 4	Domaine de formation 4

Ce tableau veut montrer le système de correspondance entre les différents domaines de compétences et les fonctions. Chaque domaine peut être principalement ciblé sur une fonction (comme ici le domaine de compétence 1) ou, à l'inverse, concerner de manière transversale chacune des fonctions (le cas du domaine 4).

Ainsi, chaque domaine de compétence peut être validé soit par la voie de la formation (via l'épreuve de certification correspondante), soit par la voie de la VAE, les deux modes d'accès pouvant être mixés.

2. Une place inédite laissée à l'expérience

Ces référentiels, et plus particulièrement le référentiel d'activité, fait rupture avec une certaine tradition de flou dans la définition de ces métiers, jadis mal référencés du point de vue des compétences nécessaires (académiques, notamment), précisément parce que mal délimités dans ce qu'ils désignent du point de vue de l'activité. Ceci peut se comprendre par le fait que chacun de ces métiers renvoie à une diversité :

- des publics concernés (en termes d'âge ou de situation – économique, sociale ou psychologique...);
- d'appartenance institutionnelle (du point de vue de leur statut - publique ou privée –, de leur taille, de leur histoire ou philosophie d'action) ;
- de finalités du métier (aide, accompagnement, insertion, éducation, etc.) ;
- ou des pratiques engagées (du point de vue de leur finalité ou de leur modalité)¹.

On assiste donc ici à une double opération : d'inventaire des activités et d'organisation de celles-ci dans des fonctions génériques. Il n'est du reste pas anodin que la formalisation de ces référentiels soit concomitante de l'émergence de nouveaux métiers et de nouveaux diplômes (Médiateur familial, cadre intermédiaire, métiers de la médiation...).

Mais, surtout, ce référentiel d'activité s'accompagne d'un référentiel de compétences qui, cette fois, franchit le pas d'énoncer les types de savoirs, savoir-faire et savoir être pour l'exercice de ces métiers dont on a très longtemps prétendu que les prédispositions nécessaires se situaient du côté d'une indéfinissable vocation, d'une incertaine motivation, voire d'une certaine forme d'engagement². Que ces prédispositions soient jugées nécessaires ne signifiait pas qu'on les considérât suffisantes ; mais elles constituaient un socle sur lequel allaient pouvoir s'étayer des manières de faire singulières et éventuellement expertes. Certes, cette dimension individuelle, voire de la sphère du privé, ne disparaît pas complètement du référentiel de compétence ; on la retrouve dans une dimension éthique (à défaut de pouvoir s'étayer sur une déontologie) qui vient toutefois encadrer en second lieu une technicité.

¹ Cf. J. ION, B. RAVON, *Les travailleurs sociaux*, Paris, Ed La Découverte, coll. Repères, 2005.

² J.-L. De Saint Just, *Le savoir professionnel au risque des dialectiques du savoir*, Forum, revue de la recherche en travail social, N°98, décembre 2001.

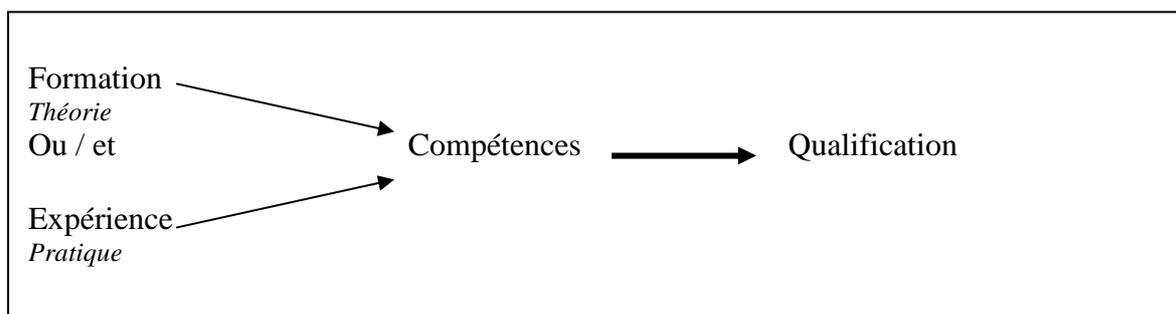
C'est globalement le cas de tous les « métiers de la relation » (enseignants, soignants, etc.) ou les « savoir être » ne sont pas sans renvoyer à des dispositions personnelles, pour ne pas dire des éléments de personnalité. Mais on ne tient pas ce fait pour une spécificité tant bien d'autres métiers font aussi appel à ces dispositions : il suffit de considérer les offres d'emploi et les profils qu'ils désignent en termes de « *savoir travailler en équipe, faire preuve d'autonomie et d'initiative, être motivé par le changement, etc.* »

Parce qu'ils viennent arbitrer à l'intérieur d'une diversité de conceptions des métiers et des « qualités » que chacun requière³, ces référentiels ne font pas l'unanimité parmi les employeurs, les professionnels, les formateurs et les étudiants qui s'accordaient jusqu'à présent autour d'un consensus mou. Chacun s'entend sur la nécessité d'une formation théorique et d'une formation pratique ; mais des divergences se font jour concernant la part respective à accorder à ces deux composants indissociables, comme, aussi, la manière de les articuler ou encore de les évaluer.

En revanche, dans ce système d'opposition, le principe de la VAE prend parti : l'expérience seule pourrait permettre l'accès à des compétences identifiées et s'affranchir de toute formation théorique identifiée comme telle ; et aucune diversité d'expérience n'est exigée pour garantir une culture généraliste équivalente à celle que dispenserait un cursus ordinaire de formation « classique »...

Ainsi, la VAE vient rompre avec la tradition qui conditionnait au suivi de formation l'attribution du diplôme et la reconnaissance d'une relative maîtrise des compétences. Pour évaluer celle-ci, le dispositif déplace le matériau de preuve : on ne considère plus la formation suivie mais les situations de travail exposées par le candidat. Mais si l'indicateur varie (expérience versus formation), le critère reste le même, centré autour de la compétence.

Les deux modes d'accès peuvent être représentés par le schéma suivant :



³ Michel CHAUVIERE, *qualifier le travail social : dynamisme professionnel et qualité de service*, Paris, Dunod, 2002.

Dès lors, ce nouveau mode d'évaluation permet de penser que l'on parvient au même résultat. La vérification de ce postulat suppose toutefois de lever plusieurs écueils : la consistance épistémologique de la notion de compétence et les modalités qui permettent de la constater (voire de la mesurer).

En outre, on peut remarquer que les deux modes d'accès ne sont pas en parfaite autonomie. Si les cursus de formation englobent une part de formation pratique (sous la forme de stage et le principe de l'alternance), rien n'est précisé concernant l'acquisition de connaissances théoriques au cours de l'expérience, comme on va le voir...

3. La mise en évidence des compétences : un exercice singulier

L'attribution du diplôme par la voie de la VAE paraît, pour certains, hautement suspecte. Les uns invoquent l'importance de la formation théorique irremplaçable eu égard à l'étendue du champ d'activité d'un travailleur social et de la diversité des domaines académiques requis pour rendre intelligible les problématiques qu'il recouvre (droit, économie, pédagogie, philosophie, psychologie, sociologie, etc.). Les autres soulignent une formation indispensable pour acquérir des méthodologies spécifiques, attestées notamment via l'épreuve de mémoire (présent dans la quasi totalité des diplômes) et de la maîtrise de l'écriture qu'il permet de certifier avec une certaine noblesse. Comment pourrait-on afficher une appartenance à un groupe professionnel récent, mais précisément construit autour d'une expérience partagée : celle d'être « passé », notamment, par ce rituel d'intronisation qui signe la fin d'un parcours indispensable ?

3.1. Un support standardisé...

Le manque de recul est probablement à l'origine de bien des idées fausses sur la VAE et les exigences de l'exercice. Sur la forme, le dossier qu'il s'agit de constituer (le « livret 2 », identique pour quasiment tous les diplômes des métiers du social ouverts à la VAE, à de très rares exceptions) pour soumettre au jury s'avère, en fait, au moins aussi volumineux et probablement plus difficile encore que la réalisation d'un mémoire professionnel de fin de formation.

Précisons qu'il s'agit d'un livret structuré en trois parties. La première doit décrire le lieu d'exercice du candidat depuis l'environnement institutionnel large de l'établissement concerné jusqu'à la position spécifique occupée par le candidat. La seconde, la plus importante, s'appuie sur des « situations de travail significatives » permettant d'apprécier

l'activité du candidat au regard du référentiel d'activité concerné et sur la totalité des fonctions.

Enfin, dans une troisième partie, le candidat doit proposer une « *analyse globale de cette expérience* ».

L'intitulé même de ces fonctions et les catégories utilisées - en cohérence avec le cœur de ce métier -, montrent la première difficulté de l'exercice. Elles requièrent de maîtriser *a minima* le sens que recouvrent ces notions et exigent d'illustrer par des « situations » concrètes ces entités abstraites... Aussi, on s'aperçoit assez rapidement qu'il s'agit de rendre compte de la manière dont les professionnels peuvent justifier une pratique « éclairée ». Au total, l'exercice montre que l'évaluation du candidat porte non pas sur l'ancienneté de sa pratique, mais sur son expérience et la richesse de celle-ci...

3.2. Mais singulièrement limité...

En revanche, ces supports d'évaluation ne sauraient être comparés aux éléments traditionnellement disponibles (à la fois pour le candidat ou les évaluateurs) d'un double point de vue.

D'abord concernant leur volume. Un livret 2 se limite à l'exposé de quelques situations de travail dites « significatives » de l'activité professionnelle du candidat. A l'évidence, la consigne donnée ici s'appuie sur le principe de la transférabilité de la compétence : à partir d'une situation, on doit percevoir non seulement la professionnalité du candidat dans la situation précise, mais pouvoir aussi extrapoler sur les capacités d'agir avec ces aptitudes dans un contexte nécessairement différent.

Ensuite dans la diversité des éléments disponibles : dans un livret de formation figurent une pluralité d'évaluations qui viennent « sanctionner » les productions du candidat au travers d'une série d'épreuves (contrôle continu, annotations, notes de stage, scores à d'autres épreuves...) qui sont autant d'indices de la régularité du candidat appréciée dans une diversité de situations et un multiplicité d'évaluateurs. Ici, le jury se retrouve seul à devoir évaluer un matériau très homogène.

Mais surtout, dans l'exercice de la VAE, une place ambiguë est accordée à la notion de connaissance. En effet, au-delà des polémiques qui accompagnent les querelles de définition de la compétence (on y reviendra), force est de constater que toutes accordent une place à la

notion de connaissance ou, à tout le moins à celle de savoir, fut-il caché⁴. Or, l'exercice de la VAE interdit toute forme de contrôle de connaissances, celles-ci devant se déduire de l'exposé des pratiques, celles-ci étant limitées à des situations « significatives ».

Ce dispositif de validation s'appuie donc sur un matériau quantitativement et qualitativement limité.

Il considère un échantillon de pratiques extraordinairement réduit qui ne permet d'autre vérification que celle du sondage, tout en laissant une large part à l'arbitraire dans le choix des situations de la part du candidat, pas toujours à même de mener à bien cette « figure imposée » qui n'en précise toutefois pas le programme.

Il dépend aussi de la capacité du candidat à relater – c'est-à-dire à traduire, à transformer – son activité au travers de l'exercice d'écriture.

Il laisse enfin à un faible nombre d'évaluateurs la responsabilité de repérer les compétences et d'en juger le niveau (la formation des jurys à ces modalités d'évaluation étant loin d'être systématique)...

La situation ressemble donc à une sorte de « pari » qui consiste à retrouver dans une situation unique les acquis d'une expérience réalisée dans des contextes diversifiés et capitalisés au travers de l'évaluation continue de l'activité qui s'améliore d'adaptations dans la répétition : « *Un acquis n'est pas seulement ce qu'on est en capacité de faire une fois, c'est ce qu'on est capable de reproduire dans des situations et des contextes différents* »⁵.

4. La compétence : un constat unanime autour d'une définition polémique

Nombreux sont les ouvrages qui proposent une analyse critique plus qu'une définition consensuelle de la notion de compétence⁶. Yves Lichtenberger⁷ montre que, toutefois, toutes s'articulent à l'intérieur d'un champ sémantique dans lequel figurent en bonne place les notions de « savoirs », de « savoirs opérationnels », de « capacités » ou « d'aptitudes », de « savoir en action ». Il repère quatre dimensions dans la structuration de ces définitions :

⁴ D. A. SCHÖN, *Le praticien réflexif ; à la recherche du savoir caché dans l'exercice professionnel*, Montréal, Les éditions logiques, 1994.

⁵ Christine JULIEN, Bernard LIETARD, « Acquis bénévoles, acquis salariés : même valeur et même dignité », in *Les acquis de l'expérience*, Education permanente, n°159/2004-2, p. 59.

⁶ Voir par exemple Michel KOEBEL, « Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence », in *Compétences, métiers, formation, éléments d'analyse*, Utinam, 6, décembre 2006, pp.53-74.

⁷ Yves LICHTENBERGER, *Compétences, compétences*, Encyclopédie des ressources humaines, Vuibert, 2003

- une conception « substantialiste » quand la compétence est vue comme une « capacité » à réaliser une tâche et que celle-ci est donc appréhendée comme une performance de l'individu ;
- une conception « relativiste » avec la compétence appréhendée comme une « évaluation » de l'activité d'un individu, en situation de travail réelle et contextualisée, autrement dit l'appréciation du « *potentiel d'action d'un salarié au regard du rôle qui lui est attribué* » ;
- une conception « institutionnaliste » qui place la compétence comme « habilitation », c'est à dire la reconnaissance (implicite) d'une capacité qui attribue le droit à une personne de réaliser une catégorie de tâches qui lui seront confiées ;
- une conception « conventionnaliste » dans laquelle la compétence est reconnue au travers de « l'engagement » de la personne dans son travail et son environnement de travail pour « *débrouiller les problèmes rencontrés en situation là où les prescriptions sont insuffisantes pour prédéfinir les tâches* ». C'est aussi ce que l'on désigne souvent avec la notion de « savoir être » (cf. supra).

De l'analyse de ces multiples définitions, l'auteur dégage deux apories :

La première selon laquelle la compétence considère l'individu dans la singularité de son propre rapport au travail dans la perspective d'une qualification commune à une série de personnes sensées, du même coup, être « interchangeables » ;

La seconde selon laquelle la compétence mesure la performance d'un individu placé pourtant au cœur d'une situation éminemment collective et dont le champ de possibilité d'action est déterminé par l'organisation...

Au total, l'action (au travers de laquelle va se mesurer la compétence) engage trois dimensions : celle du « savoir » (de référence ou pratique), celle des « moyens » (disponibles et alloués à l'individu, de quelque nature que ce soit : techniques, matériels, humains, informationnels...) et celle du « vouloir » (la motivation comme préalable à toute forme de mobilisation de la compétence).

A l'évidence, le processus de VAE paraît bien désuet pour apprécier les compétences d'un professionnel compte tenu de la complexité de la notion et des ressorts complexes de l'action en situation de travail. Pourtant, force est de constater que la VAE ne provoque pas de soulèvement majeur pour en contester le principe. Bien au contraire, le rapport d'Eric

BESSON⁸ préconise toute une série de mesures pour faciliter sa mise en œuvre et atteindre des objectifs quantifiés sans, au demeurant, interroger la validité du dispositif : de ce point de vue, il s'agit plus d'un bilan que d'une véritable évaluation.

On ne peut que regretter l'absence d'un dispositif d'évaluation ambitieux pour apprécier le fonctionnement du dispositif, par exemple d'analyse des différentes trajectoires des candidats ayant validé totalement ou partiellement les domaines de compétences des différentes qualifications. A défaut, en s'appuyant sur cette grille de lecture de la problématique compétence (savoirs, moyens et vouloir) et du matériau empirique observé lors d'accompagnement de stagiaires, on peut proposer l'hypothèse de leviers déterminants pour le développement de compétences⁹ :

- la richesse d'une expérience s'analyse en termes de trajectoire et de diversité de situations de travail rencontrées (cette diversité méritant d'être précisée : à l'intérieur d'un même poste ou au travers d'une succession d'emplois...) qui sont autant *d'opportunités* d'expérimentation pour tendre vers une expertise ;
- le poids de l'organisation qui, en mettant à la disposition des salariés des « moyens », sollicite la participation des individus en les associant dans un projet (individuel ou collectif) sans les cantonner à une série de tâches répétitives et monotones : on peut ici mobiliser les concepts « d'organisation apprenante » et « d'organisation qualifiante » ;
- la dispositions des individus à se saisir de ces opportunités et de « vouloir » mobiliser des ressources disponibles directement dans l'organisation, dans le cadre du travail (formations, colloques, etc.), ou hors de ce contexte de travail (toute forme d'autoformation facilitée par la mise à disposition d'informations ou de connaissances via des réseaux tels que l'Internet)...

5. Vers la perte du monopole des lieux de formation propres aux métiers du social ?

La VAE, qui reconnaît que « *toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle (...)* », en ouvrant les possibilités de faire

⁸ Eric BESSON, Valoriser l'acquis de l'expérience ; une évaluation du dispositif VAE, rapport remis au Premier ministre, septembre 2008. On peut y lire que « *les travaux conduits mettent en évidence les difficultés du dispositif de VAE à atteindre les objectifs quantitatifs assignés par le plan gouvernemental de développement lancé en 2006* ».

⁹ Cette proposition ne vaut que comme hypothèse méritant un recueil de données organisé dans le cadre d'une recherche exploratoire.

reconnaître ses compétences, reconnaît du même coup d'autres vecteurs de « formation »¹⁰ susceptibles de permettre l'acquisition de capacités et aptitudes au-delà des seuls opérateurs traditionnels de formation. On peut localiser ces vecteurs autour de trois axes :

- celui de l'activité qui permet (éventuellement) « *d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde* » (selon la définition du dictionnaire) ; cette activité pouvant être une « occupation » (au sens anglo-saxon du terme) non directement en rapport avec un métier clairement reconnu dans le champ des métiers du social¹¹ ;
- celui de la formation sans spécificité de cursus ; de ce point de vue, la VAE peut devenir une chambre d'enregistrement et de conversion de titres non répertoriés dans les conventions collectives, mettant ainsi à mal le monopole de fait des centres de formation agréés pour dispenser les formations et présenter les étudiants aux diplômes ;
- celui, très disparate et pas nécessairement institutionnalisé, de l'autoformation, c'est-à-dire tous les procédés et ressources susceptibles de fournir les savoirs et connaissances utiles pour rendre intelligible ou pour éclairer une pratique dans le sens de la rendre conforme à une pratique « experte » (il est de ce point de vue utile de rappeler la proximité entre la notion d'expertise et celle d'expérience). A cet égard, on retrouve la réalité de ce que l'on désigne sous le vocable de « société de l'information », comme du projet qui sous-tend les pédagogies assises sur des dispositifs de formation « ouvertes ».

Si cette dernière hypothèse devait se vérifier, il est clair que les centres de formation auraient fort à gagner en s'appuyant sur ce vecteur de formation pour accompagner et s'appuyer sur l'environnement numérique des apprenants, qu'ils soient en formation initiale ou en formation continue¹²...

Conclusion

¹⁰ La notion de formation est entendue ici au sens large : tout ce qui *forme, déforme* (une activité profane vers une professionnalité), transforme...

¹¹ D'où l'importance du texte de la loi qui, retenant le périmètre de la « vie active », dépasse le cadre d'une activité professionnelle pour considérer tout autant des activités bénévoles.

¹² On peut voir les prémises de cette préoccupation, au-delà des initiatives individuelles de certains centres de formation, dans l'expérimentation nationale en cours d'une mise en FOAD d'une partie des contenus de formation du CAFDES...

La VAE élargit donc le mode d'accès à la qualification en reconnaissant un autre mode de développement des compétences que le cursus de formation relativement standardisé. Celui-ci permettait de s'assurer que le futur professionnel maîtrisait un certain nombre de prérequis pour l'exercice d'un métier : le passage obligé par un même canal de socialisation professionnelle (au sens de la conception interactionniste de la professionnalisation) permettait d'uniformiser les manières de se rapprocher du modèle valorisé de la profession. Pour instrumentaliser ce dispositif, la production de référentiels (d'activités et de compétences, notamment) constitue une véritable avancée pour objectiver la technicité de ces interventions, au-delà d'une tradition centrée sur la vocation. De ce point de vue, qualifier les professionnels à partir de « l'examen » de leurs compétences n'est pas un procédé contestable dans son principe, même si les modalités de cet examen restent pour le moins fragiles, tant qu'elles ne sont pas évaluées par un dispositif ad hoc. A cet égard, devrait être particulièrement envisagé le principe selon lequel seule la manière de réaliser l'activité est envisagée, sans s'assurer de la réalité et de l'étendue des connaissances qui sont sensées éclairer cette activité.

A se centrer sur une conception de la compétence évaluée uniquement dans un périmètre d'action limité et un contexte singulier, la VAE risque d'accentuer la « *perte de l'autonomie relative des professionnels du social, en les transformant progressivement en agents exécutants au gré des commandes publiques nationales ou locales* »¹³.

Parce que le travail social ne renvoie pas à un corpus de savoir spécifique et à un cadre d'action particulier, la diversité des trajectoires des candidats à la VAE n'est pas en soi un problème. Il s'agit en revanche de s'assurer de la possibilité d'un groupe professionnel non pas « pour soi » (à des fins de conquête d'un prestige) mais « en soi » du point de vue de sa cohérence pour mettre en œuvre une politique déterminée.

L'idée n'est pas de s'arc-bouter derrière des « valeurs » prétendument propres aux métiers du social (et au demeurant fort peu formalisées), mais de limiter le constat d'« *une nébuleuse qui recouvre des professions diversifiées (...), avec de multiples formes de reconnaissance, pour des pratiques très variables avec même parfois des orientations contradictoires* »¹⁴ pour continuer de construire les contours lisibles de ce que ces métiers engagent à la fois comme compétences, mais aussi comme projet de société dans le maintien de sa cohésion.

¹³ M. Chauvière, J.-M. Belorgey, J. Ladsous, (Dir), *Reconstruire l'action sociale*, Paris, Dunod, 2006, p. 18.

¹⁴ Idem.

BIBLIOGRAPHIE

BESSON E, *Valoriser l'acquis de l'expérience ; une évaluation du dispositif VAE*, rapport remis au Premier ministre, septembre 2008.

CHAUVIÈRE M., *qualifier le travail social : dynamisme professionnel et qualité de service*, Paris, Dunod, 2002.

CHAUVIÈRE M., BELORGEY J.-M., LADSOUS J., (Dir), *Reconstruire l'action sociale*, Paris, Dunod, 2006.

De SAINT JUST J.-L., *Le savoir professionnel au risque des dialectiques du savoir*, Forum, revue de la recherche en travail social, N°98, décembre 2001.

ION J., RAVON B., *Les travailleurs sociaux*, Paris, Ed. La Découverte, coll. Repères, 2005.

JULIEN C., LIETARD B., « Acquis bénévoles, acquis salariés : même valeur et même dignité », in *Les acquis de l'expérience*, Education permanente, n°159/2004-2.

KOEBEL M., « Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence », in *Compétences, métiers, formation, éléments d'analyse*, Utinam, 6, décembre 2006, pp.53-74.

LICHTENBERGER Y., *Compétences, compétences*, Encyclopédie des ressources humaines, Vuibert, 2003.

SCHÖN D. A., *Le praticien réflexif ; à la recherche du savoir caché dans l'exercice professionnel*, Montréal, Les éditions logiques, 1994.