

TROIS SITUATIONS DE DECLARATION DE COMPETENCES : DISPOSITIFS ET ENJEUX

Isabelle Cherqui-Houot*, Laurence Puissant-Grosjean*, Michel Sonntag**

* Nancy Université
LISEC Lorraine EA 2310
3Place Godefroy de Bouillon
541015 Nancy
Isabelle.Cherqui@univ-nancy2.fr
l.consulting@wanadoo.fr

** Université de Strasbourg
LISEC Alsace
12 rue de l'université
67000 Strasbourg
michel.sonntag@insa-strasbourg.fr

Mots-clés : *Compétences, portfolio, VAE, évaluation*

Résumé. *Cette contribution porte sur l'étude comparative de 3 démarches liées à la déclaration de compétences dans 3 situations différentes.*

- *le bilan de compétences, d'évaluation et d'orientation*
- *l'élaboration d'un portfolio numérique expérientiel –*
- *l'interprétation des compétences pour l'accès au diplôme d'ingénieur*

Dans ces 3 cas, sont explorés plus précisément les points suivants représentatifs, de notre point de vue, d'une problématique de l'évaluation des compétences :

- *l'impact de la démarche de bilan de compétences, sur le parcours des individus*
- *les effets de l' « adressage » dans une démarche d'élaboration d'un portfolio-*
- *la reconnaissance des compétences et ses conséquences pour les modes de certification*

Comment et à quelles conditions sommes nous reconnus compétents, aptes à remplir telle ou telle mission ? Derrière cette question se cache celle des modes de légitimation des uns et des autres dans le monde du travail comme dans la vie sociale.

Dans le monde du travail en particulier, tout semble indiquer aujourd'hui un passage d'une reconnaissance immédiate de l'individu par ses pairs sur la base de ses performances visibles à une reconnaissance différée établie par les institutions et passant par un tiers « expert habilité ».

Dans ce contexte, la capacité à déclarer ses propres compétences apparaît de plus en plus comme une exigence portée sur les individus.

Dans ce contexte, la crédibilité des dispositifs de reconnaissance des individus reposent avant tout sur la confiance socialement portée sur la procédure d'évaluation des déclarations qu'ils mettent en œuvre.

Cette contribution porte sur l'étude comparative de 3 démarches contextualisées liées à la déclaration de compétences dans 3 situations différentes.

- le bilan de compétences, d'évaluation et d'orientation
- l'élaboration d'un portfolio numérique expérientiel –
- l'interprétation des compétences pour l'accès au diplôme d'ingénieur

Dans ces 3 cas, sont explorés plus précisément les points suivants représentatifs, de notre point de vue, d'une problématique sur la déclaration et l'évaluation des compétences :

- l'impact de la démarche de bilan de compétences, sur le parcours des individus
- les effets de l'« adressage » dans une démarche d'élaboration d'un portfolio-
- la tension entre la finalité affichée par la VAE et sa mise en pratique au sein d'un établissement soucieux de protéger son diplôme d'ingénieur

Dans les 3 contextes, c'est l'individu qui déclare et fournit des éléments de preuve sur ses compétences. Dans ces trois contextes, les compétences se déclarent au regard d'une prescription plus ou moins ouverte (élaboration d'un projet, diplôme ...)

Il s'agit ici d'observer les postures relatives du déclarant et des individus facilitateur/évaluateur/certificateur.

Ces situations particulières, et les questions qu'elles soulèvent, peuvent enrichir une bibliothèque de cas pour la compréhension des modes d'élaboration déclaratifs des compétences ainsi que de leurs modes d'usage et d'évaluation.

1. Le bilan de compétences, d'évaluation et d'orientation

Dans une réalité sociale et professionnelle incertaine, le bilan de compétences a pour objectif de permettre aux personnes adultes, salariées ou à la recherche d'un travail, de faire le point sur leurs compétences, de mieux se connaître et de construire à partir de là, un projet personnel ou professionnel, ou de formation, tout en clarifiant les moyens et les étapes pour le réaliser.

En France, il est défini par un cadre juridique précis : loi du 31 décembre 1991, la démarche du bilan (initiée par les partenaires sociaux) donne une première place à l'intéressé qui, grâce à des étapes et à l'écoute analytique d'un conseiller accompagnateur « d'une structure accréditée », va pouvoir élaborer un projet concret à partir de ce qu'il dit sur ce qu'il pense « faire » « pouvoir » et « savoir faire ». L'accompagnateur n'a pas ici de position d'évaluateur, c'est le bénéficiaire du bilan qui s'évalue (s'auto-évalue), se confronte au marché, et les compétences retranscrites par l'accompagnateur (avec l'accord et les rectifications possibles du bénéficiaire) dans la synthèse s'appuient sur « du déclaratif ». On ne retrouve pas ici l'administration de la preuve comme en validation des acquis en vue de l'obtention d'un titre ou d'un diplôme.

La notion de compétence a remplacé les notions de capacité, d'aptitude et de qualification en y intégrant l'idée de mobilisation, d'engagement et d'implication. La compétence suppose une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider dans certains domaines. Pour Lemoine (1996), la compétence se traduit par un savoir-faire (l'efficacité) face à des situations complexes, comme savoir résoudre des situations-problèmes en mettant en œuvre ses connaissances (habilités, attitudes) et son savoir-faire.

Dans le cadre du bilan de compétence, on peut légitimement s'intéresser à ce que le prescripteur et le bénéficiaire attendent respectivement du bilan. Pour les organismes paritaires financeurs de formation, le bilan peut être considéré comme le début d'une phase transitoire durant laquelle le bénéficiaire doit apprendre à mieux se connaître, à apprécier son mode de fonctionnement, ses capacités, mais aussi ses besoins afin de pouvoir effectuer de manière accompagnée de nouveaux choix (s'orienter vers une formation, une validation des acquis, un nouveau poste...). La synthèse réalisée en fin de bilan doit d'ailleurs matérialiser ce cheminement.

Du point de vue des bénéficiaires, la question souvent posée, qui revient est « qu'est-ce que je veux ? » en termes de valeur humaine, sociale mais aussi salariale. L'auto évaluation des acquis n'est ni objective ni neutre, elle renvoie à « l'adressage »: « Quelle image voudrais-je renvoyer de

moi-même » ? « Quelle image de moi-même suis-je capable de donner ? » ; « A qui s'adresse mon bilan, mon auto-évaluation ? ».

Comment s'opère l'appropriation de son bilan de compétences par le bénéficiaire lui-même ? Comment se caractérisent les processus d'autorisation et de légitimation en jeu (L.Durat et N.Mohib, 2009) ?

Il s'agit ici d'interroger les motifs de ces bénéficiaires de bilan, de voir dans quelle mesure les déclarations produites résultent ou non d'un « discours de circonstance » produit en réponse à la prescription, telle qu'elle est perçue et traduite par le bénéficiaire.

Pour répondre à ces questions nous nous sommes appuyés sur des entretiens d'analyse de demande de bilan auprès de personnes « éligibles (salariés répondant aux critères du Fongecif Alsace, France) » tout en sachant que ce discours pouvait rester « orienté » par les institutions ou organisations professionnelles.

Cette investigation s'appuiera sur une série de travaux exploratoires menée actuellement au moyen de questionnaires diffusés auprès d'individus salariés ayant été accompagnés dans la démarche d'un bilan de compétences entre 2005 et 2009. Sur 240 questionnaires d'analyse réalisés en pré-bilan, 90 questionnaires anonymés ont été exploitables.

En voici les premiers résultats :

A la question « ouverte » : Quelles sont les raisons et attentes qui vous amènent aujourd'hui à entreprendre un bilan de compétences ? Nous obtenons les réponses suivantes (multi-réponses) :

- Les bénéficiaires de bilan (un sur deux) souhaitent avoir un « tremplin » pour une nouvelle vie, un nouvel emploi, un vrai métier (au sens légitime). L'on retrouve fréquemment cette phrase « J'ai besoin de me recentrer, de savoir ce que je vaudrais, de donner du sens à mes actions ».
- Aujourd'hui, leur activité professionnelle ne satisfait plus leurs aspirations personnelles et ils souhaitent donner une nouvelle dynamique à leur carrière (deux tiers). « J'ai besoin de me sentir bien dans mon poste ».
- Un tiers d'entre eux souhaitent viser la bonne formation ou validation des acquis, savoir vers quoi se diriger et voir ce qui leur correspondrait le mieux d'après leurs capacités et leurs possibilités.
- Afin d'anticiper (un bénéficiaire sur deux) un éventuel plan de licenciement, une fermeture ou l'annonce de la suppression de leur poste, ils recherchent « un nouvel élan », et changer d'emploi au cas où... « Je souhaite pouvoir avoir poursuivi mon évolution professionnelle ».

Si, du point de vue des prescripteurs (financeurs), ces attentes apparaissent conformes, des questions restent ouvertes : Comment évaluer des compétences sur du déclaratif ? Le bilan est-il réellement un tremplin pour rebondir ou poursuivre sa carrière ?

Dans notre étude, l'accompagnateur participe à la rédaction des compétences « au rendre visible » au bénéficiaire, mais les ressorts restent obscurs. Pourquoi se concentre-t-on individuellement sur lui ? Ce dispositif réglementaire particulier récemment renforcé par la loi française dite de cohésion sociale, augmente-t-elle l'employabilité des salariés ? Permet-t-elle aux organisations de garantir l'employabilité de ceux-ci ?

Car « il ne suffit pas de vouloir agir sur son parcours il faut aussi pouvoir le faire » (L.Durat, N.Mohib et M.Sonntag, 2009). Sont ici en jeu des processus d'autorisation, une quête de reconnaissance et de légitimation par les autres. La question n'est pas seulement de savoir si le fait d'être dans un processus de démarche d'auto-évaluation / évaluation des compétences ou de validation des acquis peut « modeler » ou re « construire » les trajectoires des individus concernés en les responsabilisant et en y donnant du sens, mais aussi de savoir ce qui autorise réellement l'individu à s'engager ou non vers de nouveaux parcours ? Les dispositifs mis en place permettent-ils l'articulation entre les trajectoires individuelles (développement personnel) et les impératifs de flexibilité.

2. 2^{ème} situation, le portfolio en ligne

Une nouvelle démarche de capitalisation et valorisation des acquis est expérimentée en Région Lorraine (France) via un outil numérique (le portfolio numérique individuel).

Cette région a décidé de proposer à chaque actif un outil numérique personnalisé lui permettant de capitaliser et valoriser les formations suivies et les expériences vécues. Il doit permettre à chaque individu de garder trace de son parcours de formation, de ses diplômes, de ses expériences professionnelles. Chaque utilisateur peut ainsi renseigner son portefeuille de compétences, éditer son cv, son site Internet e-portfolio

L'objectif affiché est ici de mettre en évidence les compétences et ainsi mieux accompagner les publics vers leurs projets professionnels, de faciliter leur mobilité professionnelle.

Cet outil est actuellement en phase d'expérimentation avant une mise en service généralisée à l'ensemble du territoire prévue en 2010.

Cette contribution rend compte préconisations issues de la recherche qui a accompagné la phase expérimentale et qui porte sur l'observation des premiers usages effectifs. Il s'agissait, à partir des retours d'observation prélevés dans les organismes pilotes de l'opération, d'analyser les pratiques de déclaration des compétences accompagnées dans ce cadre particulier d'une interface à visée de capitalisation individuelle des traces de parcours et non finalisée à priori en matière de destinataires :

Qu'induit de particulier l'adressage, à priori non défini mais potentiellement présent (un employeur, un organisme de formation, un réseau de professionnels ...) des traces de parcours déposées sur l'interface : Ce dispositif donne-t-il lieu à des pratiques ou des stratégies particulières en matière de déclaration de compétences et/ou d'élaboration d'un projet professionnel ?

Le protocole méthodologique dont il est question ici s'intéressait en particulier aux professionnels. Il comportait deux étapes:

- Une étape quantitative par questionnaire visant à identifier les axes de questionnement des utilisateurs
- Une étape qualitative par observation en situation réelle des pratiques et usages de Lorfolio (nom du portfolio numérique Lorrain)

Le e-portfolio lorrain a été conçu à partir de l'analyse de besoins stratégiques et globaux (déclouement de pratiques, valorisation des parcours...). En cela, il reçoit un accueil assez favorable auprès des professionnels de l'orientation et de l'insertion et suscite de fortes attentes.

Les résultats du questionnaire montrent que l'appropriation globale de cet outil est fortement corrélée aux présentations réalisées pour le prescripteur-financeur (La Région Lorraine) par l'organisme chargé de le promouvoir et le développer. Les modalités de présentation de Lorfolio sont souvent reprises par les professionnels pour des présentations en interne et/ou avec des bénéficiaires. Ces modalités de présentation constituent selon les professionnels un moyen de découvrir l'outil mais également une possibilité de questionnement et de projection dans les pratiques professionnelles.

En s'intéressant plus particulièrement aux formes d'utilisation, on peut observer que les rubriques de l'interface numérique les plus spontanément utilisées sont à connotation descriptives, c'est-à-dire celles dans lesquelles il s'agit de donner de l'information et d'organiser ces informations. Inversement, les rubriques qui sont les moins spontanément utilisées sont celles nécessitant un processus d'analyse et de réflexion préalable ou concomitant.

Ce constat est particulièrement intéressant parce que, paradoxalement, les demandes de développement émanant des professionnels usagers portent sur les rubriques « projets », « compétences »... Ces dernières semblent à la fois les moins utilisées et susciter le plus d'intérêt et d'attentes.

Bien que cet outil soit présenté comme une ressource « personnelle », il apparaît, davantage, pour les professionnels comme un outil d'abord institutionnel et public

Cependant, ses modes utilisations n'étant pas encore stabilisées, il est encore trop tôt pour que les professionnels puissent, ne serait-ce, que définir des « usages », c'est-à-dire qu'ils parviennent à

imaginer comment, au quotidien, ils pourront avoir recours à ce portfolio numérique, comment il s'inscrira dans les activités de formation, d'insertion, d'orientation et d'accompagnement.

Dans la perspective du développement de son usage, les questions auxquelles il conviendra de répondre sont les suivantes :

Si un portfolio numérique est un outil seulement personnel, qui peut imposer son utilisation et selon quelles conditions et quelles modalités ? Dans un contexte de formation, d'insertion, d'orientation ou d'accompagnement ? S'agit-il de laisser son appropriation se réaliser de manière informelle, c'est-à-dire sans cadre institutionnel ? Comment dépasser un risque de contradiction entre l'appui apporté à une volonté personnelle des bénéficiaires et une possible obligation contractuelle posée aux professionnels ?

Ne s'agit-il pas par ailleurs d'envisager et distinguer différentes fonctionnalités :

1. La constitution d'un e-portfolio comme coffre fort personnel sécurisé afin de recenser, formaliser, capitaliser ou « engranger » ses acquis dans des formats numériques
2. La constitution d'un e-portfolio comme moyen de valoriser ses acquis par l'édition de ses dossiers sous divers formats
3. La constitution d'un e-portfolio comme moyen d'accompagnement et de renforcement d'une démarche instituée par l'édition de ses acquis sous un format défini (Europass, dossier VAE...)

Dans ces trois cas, c'est l'anticipation, médiatisée par les institutions, des usages sociaux qui seront faits des acquis personnels, qui détermine les formes déclaratives qui seront proposées par les professionnels aux bénéficiaires.

3. Troisième situation : la VAE en Ecole d'ingénieur

Le passage de la déclaration, par un candidat, de ses compétences dans le cadre d'une procédure de VAE à l'attribution du diplôme sur la base de cette déclaration soulève des questions qui se traduisent par les résistances des institutions interpellées pour admettre cette équivalence. Cette résistance est alimentée par les nombreuses questions que posent la nature, le fondement et la reconnaissance de la compétence, notion d'un usage pratique courant mais conceptuellement pas très stabilisée. Avec ces questions nous sommes au cœur du débat suscité par la VAE et par son rapport avec les compétences et les connaissances. Nous les analyserons à travers l'accès au diplôme d'ingénieur par cette voie, notamment à partir de problèmes soulevés par la mise en place du titre d'ingénieur diplômé par l'Etat (DPE), première forme historique d'accès à un diplôme d'ingénieur par la reconnaissance et la validation de l'expérience et à partir de deux cas de VAE sous la procédure de la loi de modernisation sociale de 2002.

3.1 De la compétence déclarée à la certification par un diplôme traditionnel

La VAE a déjà suscité de nombreuses analyses et recherches dans les milieux académiques (Adjas, 2006 ; Cherqui-Houot, 2001 ; Feutrie, 2003 ; Mayen, 2007, 2008 ; Mohib, 2004 ; Ropé, 1999 ; Sonntag, 2007 ; ...) et dans les milieux professionnels (Berthet du Prat-Mirail, 2004 ; Magnier, 2001 ; Magnier et Werthe, 2001 ; Le Boterf, 1999, 2008, 2009 ; ...).

Alors qu'on accédait traditionnellement au diplôme à travers la réussite à divers contrôles de connaissances comme les examens, tests et mémoires supervisés par des experts habilités (enseignants, chercheurs, professionnels), la VAE ouvre une nouvelle voie non pas fondée sur un contrôle des connaissances mais sur la description par le candidat de ses activités. Le contrôle de connaissances vérifie la maîtrise des savoirs enseignés à travers leur répétition ou leurs mises en œuvre à travers des exercices d'application. L'étudiant ne dit pas qu'il sait, il montre qu'il sait. Pour sa part, le candidat à la VAE déclare qu'il est compétent et doit en fournir les preuves à

travers la description et l'analyse de ses activités. Comment administrer discursivement la preuve de ses compétences qui relèvent du domaine de l'agir ? Et comment justifier le passage de compétences reconnues au diplôme, considéré traditionnellement comme l'attestation d'un niveau de connaissances ? Ce sont les deux questions majeures posées, à notre avis, par la démarche de la VAE aux jurys de validation.

En décrivant ses missions et fonctions, le candidat décrit les activités qui leur sont liées. Et l'on estime que la déclaration et la description, par un candidat, de ses activités et de leurs conditions de réalisation, des moyens mis en œuvre, des critères d'évaluation des résultats permettent de cerner ses compétences. En réalité il doit savoir formaliser son activité professionnelle, mettre en mots la façon dont il se prend pour les réaliser et être performant, et apporter la preuve de ce qu'il dit. Comment le candidat peut-il apporter la preuve de ses compétences ? Comment le jury peut-il évaluer les déclarations du candidat ? On imagine aisément l'importance du lien de confiance ou de défiance qui peut s'établir entre le candidat et le jury.

Entre la conception traditionnelle du diplôme et de l'activité professionnelle, la notion de compétence va faire lien. Certes, la notion n'est pas conceptuellement stabilisée, mais on admet communément qu'elle désigne le savoir faire professionnel ou la capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle (déf. CNC¹). Elle est à la fois au cœur de l'activité professionnelle et dans la visée du diplôme puisque ce dernier ne se décline plus seulement en termes de référentiel de connaissances acquises mais aussi en termes de compétences visées. Pour faire simple, les contrôles de connaissances ne peuvent qu'attester la maîtrise par le candidat d'un certain niveau de connaissances dans tel ou tel domaine, mais on suppose que la maîtrise de ces connaissances constitue le socle de la compétence. Avec l'expérience la connaissance se fait compétence. On parlera de connaissance en acte. Inversement la compétence est supposée traduire la maîtrise des connaissances exigées pour la résolution des problèmes qui relèvent du champ des compétences. C'est la présentation des diplômes sous forme de compétences visées et non seulement de référentiel de connaissances qui rendra possible la mise en place de la VAE.

Si un candidat peut fournir les preuves, devant un jury de validation, qu'il possède les compétences visées par le diplôme, logiquement le jury lui attribuera le diplôme puisque les connaissances qu'atteste le diplôme sont à la base des compétences visées par le diplôme. En effet le comité interministériel pour le développement de la VAE précise à travers sa charte de déontologie des membres du jury de VAE (9 décembre 2009) que les « membres du jury évaluent objectivement l'expérience des candidats pour valider leurs connaissances, aptitudes et compétences en rapport direct avec la ou les certification(s) visée(s) ; ils décident souverainement de valider totalement ou partiellement ou de refuser la certification ».

Mais en réalité entre les compétences déclarées dans une démarche VAE et le diplôme qui certifie des connaissances et « promet » des compétences existe un point aveugle entourant la notion de compétence. Il continue à poser problème et se noue autour du crédit ou de la confiance que le jury peut ou veut accorder à la déclaration du candidat. Il débouche souvent sur des « bricolages » institutionnels qui contournent à leur façon le problème. Précisons à présent ces questions à travers l'analyse du cas historique de la délivrance du titre d'ingénieur diplômé par l'Etat et ensuite à partir de deux cas de VAE. A travers ces deux situations nous verrons que des « bricolages institutionnels » règlent le lien entre compétences déclarées et attestation de connaissances ou entre logique de connaissance et logique de compétence. Ils mettent aussi en lumière la question de la confiance/méfiance qui est sous-jacente à l'attribution du diplôme par la démarche VAE dès lors que le diplôme visé, comme celui d'ingénieur, est supposé attester la maîtrise d'un « haut niveau » de connaissances scientifiques.

3.2 Accéder au titre d'ingénieur diplômé par l'Etat

L'histoire du titre d'ingénieur DPE constitue un dispositif original de validation des

¹ - CNC¹ : Commission Nationale de la Certification Professionnelle

acquis, en raison à la fois de la nature particulière du public et de son ancienneté (loi du 10 juillet 1934 modifiée, relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé). Environ 120 à 140 candidats obtiennent ce diplôme par an.

Pour postuler, les candidats doivent remplir une seule et unique condition : justifier d'au moins cinq années de pratique professionnelle dans des fonctions communément confiées à des ingénieurs. Des jurys particuliers sont nommés au sein de certaines Ecoles habilitées à préparer au titre d'ingénieur DPE en raison de leur propre type de formation. Ainsi une Ecole de chimie reconnue pourra être habilitée dans son domaine. L'Ecole est chargée d'instruire les candidatures et d'adresser à un jury national, à l'issue des épreuves de l'examen, sa proposition d'attribuer ou de ne pas attribuer le titre d'ingénieur D.P.E. aux candidats(es).

Mais l'Ecole qui instruit le dossier et évalue les compétences du candidat à partir d'un entretien et d'un mémoire (comparable à un projet de fin d'étude de dernière année en formation initiale) n'attribue pas au candidat son propre diplôme d'ingénieur, mais propose à un jury national de lui attribuer le titre d'ingénieur diplômé par l'Etat (DPE). Que sous-entend cette procédure ? Elle nous rappelle qu'aucune Grande Ecole n'avait accepté d'accorder son propre titre d'ingénieur à cette première forme de reconnaissance et de validation des acquis professionnels. Les Ecoles qui reconnaissent implicitement par leur participation à la démarche DPE que certains techniciens par leur maîtrise des sciences et de techniques et leur responsabilité au sein des entreprises font un travail d'ingénieur et méritent le titre d'ingénieur estiment cependant que ces candidats n'ont pas le même profil que les ingénieurs qu'ils forment. Par même profil il faut sous entendre même profil de connaissances. La relation entre la déclaration de compétences et l'attribution diplôme se règle par l'attribution d'un autre diplôme que celui de l'Ecole. L'existence de ces deux types de diplômes d'ingénieurs, le diplôme d'une Ecole et le DPE maintient une distance institutionnelle entre être diplômé sur compétences reconnues et être diplômé sur contrôle de connaissances. Finalement c'est l'Etat lui-même qui s'est substitué aux Ecoles pour lier son nom à ce titre d'ingénieur.

3.3 Accéder au diplôme au titre d'ingénieur diplômé d'une Ecole par la VAE loi 2002

La mise en place de la VAE de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 dans les Ecoles d'ingénieurs s'était heurtée à la même difficulté, mais ce dispositif VAE ne fait pas de distinction dans les diplômes. On peut donc obtenir le diplôme d'ingénieur d'une Ecole par la voie de la VAE et le diplôme ne fait pas mention de la voie d'acquisition. Est-ce pour autant la résolution des problèmes suscités par le débat sur la compétence et la distinction entre logique de compétence et logique de connaissances ?

Le nombre de diplômes d'ingénieurs attribués par la VAE augmente, l'organisation se structure. Ainsi le CRIVA, Centre Régional Inter écoles de Validation des Acquis en région Midi-Pyrénées regroupe-t-il 7 Ecoles d'ingénieurs pour organiser l'accès au diplôme par la VAE. Mais le nombre de diplômés par cette voie reste marginal. En d'autres termes, les Ecoles se méfient des professionnels qui seraient certes efficaces dans leur action mais ne maîtriseraient pas les savoirs scientifiques et techniques qui constituent le cœur de la formation des ingénieurs. En France, la formation des ingénieurs se rattache de façon plus ou moins explicite au modèle d'excellence scientifique des Ecoles prestigieuses comme Polytechnique, Centrale Paris, les Mines de Paris... Prise entre la logique d'action, emblématisée par les cadres et le dirigeant d'entreprise, dont l'indicateur serait la compétence et la logique de connaissances, marquée par la culture scientifique, emblématisée par la sélection et l'exigence des classes préparatoires, les Ecoles ont longtemps hésité, sous couvert de la Commission des Titres de l'Ingénieur, avant d'afficher plus clairement la possibilité d'accéder au diplôme par la VAE. Mais l'affichage ne signifie par pour autant une pratique claire.

Pour se prémunir contre tout risque d'attribuer un diplôme à des candidats reconnus compétents mais dont on doute de la maîtrise des connaissances scientifiques et techniques, le Criva, pourtant pionnier dans la mise en œuvre de la VAE, « n'encourage » que les candidats qui par ailleurs ont une formation diplômée en sciences et techniques de niveau bac + 4 (à la limite bac

+3) plus les années d'expériences requises. Le cas des deux diplômés par VAE de l'Insa de Strasbourg est encore plus éloquent. L'accompagnement de la formalisation de leur expérience s'est faite avec l'aide d'une spécialiste en VAE (analyse des pratiques) et avec l'aide d'un enseignant référent dans le domaine de la spécialité visée. Si la première aide a contribué à la formalisation de l'expérience dans une logique de compétence, la seconde aide peut se comprendre comme la garantie prise pour vérifier par un spécialiste que le candidat sait de quoi il parle et possède vraiment la culture scientifique et technique requise. Chacun des deux candidats avait passé plusieurs heures avec le spécialiste de référence qui pouvait ainsi vérifier son niveau de connaissances mieux que ne peut le faire un jury. Cet accompagnement avait rassuré le jury de validation comme un bon directeur de thèse rassure les membres du jury de thèse. Faut-il ajouter que l'un des candidats avait une formation initiale en sciences et techniques de niveau bac + 4 et l'autre de bac +3 et que ce dernier est responsable de la construction d'un chantier pour lequel sont embauchés des jeunes diplômés de formation initiale de l'Ecole. Que faut-il en retenir ? L'idée d'un jury de validation qui arriverait à une décision éclairée à partir des déclarations du candidat reste une vision théorique dans les cas présentés. La question de fond est bien de savoir comment passer des compétences reconnues aux connaissances scientifiques et techniques (voire économiques et humaines) supposées maîtrisées pour un ingénieur diplômé de l'Ecole. A défaut de contrôle de connaissances le bricolage institutionnel joue sur l'exigence non officielle de formation de base (bac + 4 de préférence) et sur une garantie offerte par le lien de confiance entre le jury et l'accompagnateur de référence et le lien de confiance entre ce dernier et le candidat.

L'Ecole d'ingénieurs enseigne des savoirs savants mais veut former de professionnels experts. A travers la VAE se présentent des experts, mais raisonnent-ils à partir de savoirs savants ? Le jury de validation ne se base pas sur des contrôles de connaissances mais sur la description des activités par le candidat et ses déclarations. Comment les Ecoles abordent-elles ces questions ? On constate que la relation entre compétences déclarées et attribution du diplôme reste confuse et donne lieu à un bricolage institutionnel. Dans le cadre du titre d'ingénieur DPE, il débouche sur un diplôme différent de celui de l'Ecole qui suit et évalue le candidat et dans le cas de la VAE version 2002 il se traduit par la tendance à protéger le référentiel de connaissances de leur diplôme en exigeant des formations initiales élevées.

« L'Ecole d'ingénieurs enseigne des savoirs savants mais veut former de professionnels experts » : en somme deux modèles sont en jeu : le savant et l'expert. Ils posent la question de la finalité de la formation. Le diplôme doit-il attester un niveau de connaissances ou garantir la maîtrise des ressources cognitives sur lesquels s'appuient les compétences ? S'interroger sur la relation entre le diplôme et les compétences revient en réalité à explorer à nouveau la traditionnelle relation entre connaissance et action.

4. Conclusion

Quel est l'enjeu commun à ces 3 situations. Qu'est ce qui fait sens ? Que cherche-t-on à légitimer dans une démarche de déclaration des compétences ?

Si l'on peut dire que la compétence est liée à la notion de performance parce qu'elle n'existe qu'à travers l'action efficace, cela ne nous renseigne ni sur les critères de réussite et une réussite ne nous renseigne pas nécessairement sur les divers moyens mis en œuvre, c'est-à-dire sur la nature des connaissances, des capacités cognitives, des habiletés et des attitudes mobilisées dans l'agir. Sont-ils reconnaissables et jusqu'où peuvent-ils l'être ? Par qui ? Sont-ils tous également acceptés ou acceptables ? Par qui ?

Avec ces questions nous sommes au cœur du débat suscité par le rapport entre les compétences et les connaissances. Nous sommes également au cœur de la problématique que pose les dispositifs et procédés de déclaration des compétences de plus en plus présents sur les territoires régionaux comme nationaux : comment et jusqu'où en penser la réflexivité ? Pour quelles dispositions de reconnaissance actuelles et à venir ?

5. Références bibliographiques

- Adjas, S. (2006). *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*. Paris : Les Éditions Démos.
- Aubret J. , Gilbert P. , Pigeyre F. (2002). *Le management des compétences*. Paris, Dunod.
- Bernaud J-L., Lemoine, C. (dir). (2000). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris, Dunod, 484p.
- Berthet du Prat-Mirail, T. (2004). *Vae - Les clefs d'un dossier gagnant*. Paris : Les Editions d'Organisation
- Cherqui-Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir?* Paris : L'Harmattan, Collection Éducation/formation
- Cherqui-Houot, I., Nkeng,P., Pagnani,I.,Zapata,A. (2007). La construction de nouvelles compétences, parcours de re-co-naissance. Eirick Prairat (coord) La médiation : Explorations, usages, figures, *Questions d'éducation et de formation*, PUN
- Cros, F. (éd.) (2005). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions*. Paris : L'Harmattan.
- Durat, L. , Mohib, N. (2009). « *Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir* ». Questions Vives, 10, 25-40.
- Feutrie, M. (2003). La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société. *Actualité de la Formation permanente*, n°182, pp. 24-32.
- Gaudron J-P., Bernaud J-L., & Lemoine C. (2001). Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 485-510
- Grosjean - Puissant, L (2009). La VAE : un apprentissage « à partir » de la pratique, « par » ou « à » la pratique ? Colloque international et pluridisciplinaire en science de la formation, éducative et sociale. Université Lumière Lyon 2, 23-24 octobre
- Le Boterf, G. (2009). *Développer les compétences au travail*, Coll. dir. Dominique Bouteiller et Lucie Morin. Montréal : Editions HEC Montréal
- Mayen, P. (2007). *Le conseil en VAE, entre préoccupations des personnes et confusions des systèmes de certification*. Actes du congrès de l'AREF-AECSE, 30 août-1er septembre 2007, Strasbourg.
- Mayen P. (2008). *Un cadre théorique et méthodologique pour une recherche sur l'activité de personnes ordinaires dans des parcours de VAE* in Symposium : reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. XX^e Colloque de l'Admée-Europe, Genève, 9-11 janvier 2008. Université de Genève.
- Magnier, J. (2001). Expérience, connaissances : une conquête des candidats à la validation des acquis professionnels. *Éducation Permanente*, n° 146, pp. 143-150.
- Magnier, J. et Werthe C., (2001). L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels. *Formation et emploi*, n° 75, pp. 29-41.
- Michel, S. et Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive*. Paris : ESF.
- Mohib, N. (2004). *Evolution et développement de la notion de compétence dans les champs de pratiques et de recherches*. Workpaper. Laboratoire des sciences de l'Education. Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Ropé F. (1999). La validation des acquis professionnels, entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation. *Raisons éducatives* n° 1-2, pp. 203-225.
- Sonntag, M. (2007). Controverses au cœur de la notion de compétence in Talbot M. et Bru M. (Ed.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherches* (pp. 105-117). Rennes : PUR.