

Bref

CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

ÉVALUER LES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels

La certification n'est plus uniquement considérée comme l'aboutissement d'un cursus de formation. Elle permet aussi aujourd'hui de donner une plus grande visibilité aux connaissances acquises « sur le tas », par l'expérience professionnelle. Ce faisant, elle réactive la question de la construction des critères d'évaluation qui, pour être fiables, équitables et pertinents, se doivent d'être tout à la fois généraux et adaptés aux compétences spécifiques qu'ils évaluent. Une interrogation qui se double d'un paradoxe : évaluer avec des normes générales des connaissances informelles nées d'expériences nécessairement singulières.

La certification des qualifications et compétences professionnelles occupe une place grandissante dans les débats sur la formation et la gestion de la main-d'œuvre. Les restructurations industrielles des années soixante-dix ont mis en lumière le rôle catalyseur du diplôme dans la reconversion puis la mobilité des salariés. On reconnaît aujourd'hui que les modes de construction de la compétence sont divers et on admet, plus encore que par le passé, que des savoirs s'acquièrent autrement que dans un cursus de formation. Dès lors, il est équitable d'organiser des procédures objectives donnant une visibilité aux acquis informels en dehors des lieux où ils se sont forgés. Alors que la certification était traditionnellement considérée en termes de diplômes comme l'aboutissement d'un cursus de formation, différentes modalités de validation d'acquis de l'expérience sont aujourd'hui mises en place ou expérimentées. Elles couvrent un spectre assez large allant de « l'accréditation » par ordinateur de savoirs très spécifiques (cf. encadré page 2) à l'obtention de diplômes nationaux et, dans de nombreux cas, exigent que de nouvelles formes d'évaluation soient mises au point.

Lors d'un examen faisant suite à une formation, on demande au candidat de mobiliser des connaissances de même nature que celles qui lui ont été enseignées. À la différence des connaissances reçues au cours d'une formation formalisée, les acquis informels, nés de l'expérience, ne se construisent pas en fonction d'un programme ou d'une progression pédagogique. Ils ne sont pas censés être structurés et disponibles en vue d'une évaluation. Le candidat à une validation d'acquis doit donc opérer un retour sur lui-même pour réactiver

ou mettre en forme ce qui, dans son bagage personnel, correspond au titre qu'il souhaite obtenir. Il devra opérer des réorganisations intellectuelles très importantes. Si l'on veut garantir l'accès de publics hétérogènes à des certifications identiques, l'équité veut que l'on crée des situations d'évaluation qui tiennent compte de ces différences tout en garantissant que les candidats sont de niveau équivalent. La préparation « de » l'évaluation est donc tout aussi importante mais plus complexe et de nature différente que la préparation « à » l'évaluation. Elle varie selon ce que l'on cherche à évaluer. Dans tous les cas, l'instance qui certifie doit garantir que l'évaluation est fiable, valide et que ce qui a été constaté est à la fois généralisable et reproductible dans des situations semblables.

Lorsqu'il s'agit de vérifier un savoir-faire très spécifique, le candidat est généralement soumis à une épreuve pratique lui permettant de démontrer sa technicité ou son habileté. On est alors dans un schéma semblable à celui de l'essai professionnel qui, en mécanique par exemple, consiste à réaliser une pièce correspondant à des caractéristiques précises, dans des marges de tolérance préalablement déterminées. Le résultat de l'évaluation est fonction de la qualité de l'objet réalisé et du respect des spécifications techniques. Lorsqu'il s'agit de vérifier des connaissances théoriques, les méthodes utilisées sont plus diverses, allant de l'épreuve écrite ou orale à l'évaluation par ordinateur en passant par le questionnaire à choix multiples. Mais la qualité de la performance et la fiabilité de l'évaluation de cette performance n'en comportent pas moins une part d'aléatoire. On connaît les limites des épreuves écrites et orales des examens qui, selon les

disciplines, laissent une place plus ou moins large à la subjectivité et au hasard. Se pose alors la question de savoir ce que donne à voir l'évaluation, ce dont elle atteste et ce qu'elle autorise à pronostiquer. Certains promoteurs de logiciels d'évaluation s'efforcent de dépasser ces limites en mettant au point des dispositifs qui permettent de conserver une trace des démarches utilisées pour résoudre les problèmes posés. Enfin, lorsqu'il s'agit de certifier une qualification professionnelle qui combine différents types de savoirs et savoir-faire, la difficulté majeure est de définir des critères et des modalités d'évaluation qui rendent compte de cette imbrication complexe.

DES ACTIVITÉS DE TRAVAIL AUX CRITÈRES D'ÉVALUATION

Pour être valide, l'évaluation doit se faire en fonction de critères préétablis qui remplissent plusieurs fonctions : afficher et stabiliser les objectifs à atteindre, structurer les observations des évaluateurs mais aussi, dans le cas d'une validation d'acquis informels, guider le candidat dans la mise en forme de ce qu'il peut dire de sa propre expérience. Les critères sont énoncés sous forme de référentiels ou de standards qui précisent quelles performances sont à accomplir et dans quelles conditions. Ces référentiels sont des conventions impliquant différents acteurs : l'instance qui élabore les critères et délivre la certification, l'évaluateur qui met en œuvre les critères, le candidat à l'évaluation et, sur le marché du travail, les utilisateurs des acquis ainsi certifiés.

Les référentiels de certification des qualifications et compétences professionnelles renvoient aux activités de travail en s'efforçant de rester indépendants de telle ou telle forme d'organisation. Construire un référentiel en vue d'une évaluation consiste donc à rechercher les dénominateurs communs entre des situations diverses, exercice dont la difficulté s'accroît lorsque les certifications concernent plusieurs secteurs d'activités. Cette phase de construction est très importante pour la validité de la certification et la cohérence générale du

système. Pour l'avoir négligée au moment de la création des *national vocational qualifications* (NVQs), les Britanniques se sont trouvés face à des certifications pléthoriques et redondantes dont ils s'efforcent aujourd'hui de réduire le nombre. On entrevoit ici la tension entre la recherche de critères communs élargissant la validité de la certification et la spécificité des compétences que l'on tente d'évaluer. Un référentiel de certification est donc toujours le fruit d'un consensus où l'on tente de réduire cette tension entre le général et le spécifique.

Le lien entre général et spécifique est central dans l'évaluation, tant au stade de la définition des critères qu'au moment de leur mise en œuvre. Constructions consensuelles entre plusieurs partenaires, les référentiels de certification des diplômes doivent nécessairement se dégager de toute référence à un contexte particulier. Cette distance par rapport au travail réel leur est quelquefois reprochée. Or, depuis quelques années, de grandes entreprises ont procédé à des analyses du travail pour élaborer des répertoires ou des référentiels de compétences dans le cadre de démarches de gestion des ressources humaines. Dans le même temps, nombre d'entreprises ont rédigé des procédures de travail propres à leurs activités pour se conformer aux normes d'assurance qualité ISO¹. Pour toutes ces raisons, les outils d'identification des compétences se multiplient. Ce foisonnement laisse supposer que bâtir un référentiel est aisé, y compris à des fins de certification. C'est oublier que les descriptions spécifiques aux entreprises n'ont de validité que pour des évaluations internes alors que le besoin de certifier répond à la nécessité de dépasser ce cadre. De plus, toute analyse d'emploi n'est pas nécessairement utilisable en situation d'évaluation.

Le mode de construction des certifications professionnelles publiques permet de se dégager des spécificités de telle ou

1 - Cf. « Les normes d'assurance qualité ISO 9000. Prescription accrue ou opération de dévoilement des savoirs de l'entreprise ? », M. Campinos-Dubernet, Ch. Marquette, *Bref*, n° 140, mars 1998.

LA VALIDATION DES ACQUIS

Dans les procédures de validation des acquis de l'expérience, une instance « neutre » donne une valeur à ces acquis en fonction de normes préalablement définies. En France, la procédure la plus instrumentée et documentée est la « validation des acquis professionnels » (VAP), pratiquée par le ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie et celui de l'Agriculture et de la Pêche.

La VAP a été instituée par la loi du 20 juillet 1992 qui permet à toute personne ayant exercé une activité professionnelle pendant cinq ans de faire valoir son expérience pour être dispensée d'une partie des épreuves d'un diplôme. Les dispenses sont accordées aussi bien pour les épreuves générales que pour les épreuves professionnelles mais elles ne peuvent couvrir la totalité du diplôme : une épreuve au moins doit être subie de manière traditionnelle.

Le candidat décrit lui-même dans un dossier les activités professionnelles correspondant au diplôme qu'il souhaite obtenir,

en ne se limitant pas à une description factuelle. Il est aidé dans la constitution de ce dossier qui sera ensuite communiqué à un jury de validation qui décide de l'octroi des dispenses demandées, éventuellement après un entretien avec le candidat. Alors que la VAP repose entièrement sur du déclaratif, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité expérimente actuellement les « certificats de compétences professionnelles » où les acquis de l'expérience professionnelle sont évalués en situation de travail réelle ou reconstituée.

Parallèlement au système public, d'autres modes de validation d'acquis voient le jour. Les chambres de Commerce et d'Industrie développent deux types de méthodes. L'une, le « certificat de compétences en entreprise », est basée sur l'évaluation de portefeuilles de compétences constitués par le candidat. L'autre, dans la mouvance encouragée par la Commission européenne, s'associe à la mise au point de systèmes informatiques d'« accréditation des compétences ».

telle configuration productive par la recherche de dénominateurs communs entre différentes situations. C'est en effet lors des commissions professionnelles consultatives (CPC), qui réunissent l'État et les partenaires sociaux, que s'établit le consensus sur les référentiels. Ces derniers acquièrent ainsi une validité nationale. En l'absence d'une telle logistique, force est de chercher un autre référent. Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité a tenté de s'appuyer sur le Répertoire opérationnel des métiers et emplois (ROME) de l'Agence nationale pour l'emploi lors de l'expérimentation des certificats de compétences professionnelles, indépendants de tout cursus de formation (cf. encadré page 2). Mais il s'est révélé nécessaire de compenser le caractère succinct des descriptions du ROME par d'autres analyses du travail. Cela pose à la fois la question du niveau de précision requis dans les référentiels d'évaluation et celle de l'analyse du travail sur laquelle ils peuvent se fonder. Quelle part doit être donnée au faire et quelle part au savoir dans la définition des critères, sachant que les savoirs de référence de l'activité de travail ne sont réductibles ni à des savoirs disciplinaires ni à des connaissances construites et mobilisées en situation de formation ? Cette interrogation est cruciale dans les dispositifs de validation qui conduisent à des titres accessibles par la voie scolaire.

Les Britanniques ont été confrontés à la question de la précision du référentiel avec les NVQs où les standards sont très précis et détaillés afin que tout évaluateur sache ce qu'il doit rechercher. En contrepartie, cela a conduit à rendre l'évaluation plus complexe et plus lourde sans qu'elle gagne pour autant en fiabilité. Décomposer les actions listées dans un référentiel en actions plus élémentaires contribue à faire perdre de vue le sens de l'activité. Mais corrélativement, renoncer à cette décomposition ne doit pas éloigner des contenus concrets de l'activité. L'analyse d'une activité ne peut en fait se réduire à une liste d'actions concrètes mais doit aussi en dégager les principes organisateurs. Ainsi dans le domaine de l'édition, par exemple, le concept de mise en page peut être considéré comme un organisateur de l'utilisation des commandes d'un traitement de texte

Actuellement, en France, seuls les référentiels des titres nationaux peuvent être consultés et utilisés par tout un chacun. Ils forment un corpus qui, bien qu'hétérogène, est sans équivalent. Ainsi, un opérateur privé qui a mis au point un logiciel d'accréditation de compétences dans le domaine de la maintenance dit avoir utilisé le référentiel de l'un des BTS correspondants. On peut interpréter cette démarche comme une reconnaissance de la qualité et de la légitimité du travail fait par l'Éducation nationale. Mais cela ne doit pas faire oublier que le crédit accordé aux référentiels des diplômes nationaux est aussi le reflet de la prééminence de la norme scolaire. Il suffit en effet de participer aux CPC pour constater que c'est bien l'élève – et non l'apprenti ou l'adulte en formation – qui est au centre du processus de construction des diplômes. De plus, les textes officiels organisant la validation des acquis professionnels (VAP) gérée par l'Éducation nationale donnent une place dominante aux enseignants dans les jurys de validation d'acquis (cf. encadré page ci-contre). Cela confirme l'inscription du diplôme dans la sphère scolaire.

On constate que les standards de performance définis pour évaluer les acquisitions de cursus de formation sont très présents dans l'évaluation d'acquis informels. Il y a tout lieu de penser que, la validation des acquis étant récente, l'élaboration de méthodologies spécifiques en est à ses débuts et que l'on a dans un premier temps utilisé les outils existants et réputés fiables. Ce choix pragmatique n'est pas nécessairement le plus pertinent. Yves Clot, du laboratoire de psychologie du CNAM, souligne que « *le contexte de la validation des acquis professionnels mobilise l'expérience sous l'angle de sa validation "scolaire" et [que] cette mobilisation n'est pas la même que la mobilisation de l'expérience pour l'action de travail elle-même. L'organisation de la compétence ne sera pas identique dans les deux cas* ». Cela relativise d'ailleurs la place du référentiel dans l'évaluation pour mettre l'accent sur les démarches de l'individu et la lecture que peut en faire l'évaluateur.

DES CRITÈRES D'ÉVALUATION À LA SITUATION D'ÉVALUATION

En France, la validation des acquis de l'expérience se fait soit en situation de travail, réelle ou reconstituée, soit à partir d'un dossier où les candidats décrivent les activités qui leur ont permis d'acquérir les compétences qu'ils veulent faire valider. La constitution d'un tel dossier requiert un important travail d'élaboration car le discours de la personne sur ses activités doit pouvoir être confronté aux normes d'évaluation, lesquelles ne peuvent se référer à une activité de travail spécifique.

Les référentiels des titres nationaux sont les formes les plus complexes de standards d'évaluation. Leur construction est d'autant plus subtile et leurs formulations d'autant plus générales et fonctionnelles que le champ professionnel concerné est étendu. Les référentiels des diplômes communs à plusieurs branches, comme le CAP d'Exploitation des installations industrielles (EII) ou le baccalauréat professionnel de Pilotage des systèmes de production automatisée par exemple, doivent faire l'objet d'une contextualisation, c'est-à-dire être reformulés dans des termes qui renvoient à un champ professionnel particulier, en vue de la formation et de l'évaluation. Cette dernière se déroule nécessairement dans des conditions spécifiques qui doivent être représentatives des compétences certifiées par le diplôme. Se pose alors la question de la validité de l'évaluation. Ce point est très délicat dans le cas des diplômes transversaux où les compétences de titulaires d'un même diplôme peuvent être différentes et non aisément permutable si elles se sont construites dans des secteurs différents, par exemple la construction automobile et l'industrie textile dans le cas du CAP EII. Les responsables des dispositifs de validation doivent donc faire preuve d'une très forte technicité et d'une grande vigilance pour, d'une part, contextualiser les référentiels en fonction du champ professionnel dans lequel le candidat a acquis son expérience et, d'autre part, garantir que les compétences manifestées par le candidat correspondent bien à celles, plus générales, que requiert le référentiel.

La description de ses activités professionnelles représente pour chaque candidat une maïeutique très formatrice car c'est

finalement sur lui que repose la charge de faire le lien entre le savoir et l'agir. Yves Clot souligne à ce propos que « *les connaissances mobilisées en situation de travail, ou concepts quotidiens, gorgés du sens de l'expérience professionnelle, ne sont pas de même nature que les connaissances acquises en formation, ou concepts scientifiques. La continuité entre ces deux sphères de connaissances est une conquête dans laquelle l'activité du sujet s'avère décisive.* » On peut ajouter que cette mise en relation n'est possible que grâce au travail conjoint du candidat et de la personne qui l'assiste dans la rédaction de son dossier. Cette co-analyse des activités professionnelles du candidat puis l'entretien avec le jury permettent d'apprécier si, malgré le caractère ponctuel de l'évaluation, les compétences observées sont transférables à d'autres situations.

Lorsque la validation repose sur une évaluation en situation de travail, le processus d'élaboration préalable que représente la rédaction du dossier n'existe pas. Le choix de la situation d'évaluation doit alors offrir au candidat la meilleure possibilité de manifester sa compétence. Cela ne va pas de soi quand il s'agit de situations de travail réelles. L'observation ne permet pas d'identifier facilement les connaissances théoriques mobilisées par le candidat, car les savoirs ne sont pas toujours directement lisibles dans l'action. Il peut s'avérer nécessaire de demander au candidat d'explicitier ses démarches. Que la validation se fasse sur la base d'un dossier ou de l'observation d'une performance, le discours du candidat sur son activité apparaît comme un élément important de l'évaluation. Selon Pierre Pastré, chercheur en didactique professionnelle, lorsqu'une compétence est explicitée, « *un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations.* »

Le fonctionnement des dispositifs de validation d'acquis de l'expérience repose largement sur les personnes qui les mettent en œuvre, qu'il s'agisse des personnes qui assistent le candidat ou des membres du jury de validation des acquis. Tout bon professionnel n'a toutefois pas nécessairement des compétences d'évaluateur. Pour pallier cette difficulté, les personnes impliquées dans les processus de validation d'acquis reçoivent une formation spécifique. De plus, au fur et à mesure que leur expérience se constitue, une osmose s'opère entre les points de vue des membres du jury, évitant les risques d'impérialisme de telle ou telle catégorie. Une professionnelle de la formation dans les transports, Catherine Bernard, note à ce propos que « *paradoxalement, le professeur de mathématiques n'est pas le mieux placé pour apprécier les connaissances en mathématiques d'un candidat conducteur de bus : le professionnel sait en effet beaucoup*

mieux que lui quelles sont les conditions réelles d'exercice du métier et quelles compétences, y compris en mathématiques, cette activité mobilise. »

Une analyse approfondie des situations d'évaluation conduit à faire l'hypothèse qu'évaluer des acquis ou des compétences professionnelles ne consiste pas à appliquer strictement des critères. Cela ne signifie nullement que ces derniers soient inutiles, bien au contraire. Les standards d'évaluation représentent un contrat avec le candidat, ils structurent les échanges entre les personnes chargées de l'évaluation et, en ce sens, ils contribuent à objectiver le processus. Mais d'autres facteurs entrent en jeu, créant une alchimie qui rend impossible une application aveugle de la norme. Pour Catherine Bernard « *On ne juge pas les capacités d'adultes exerçant ou ayant exercé pendant plusieurs années une activité professionnelle sans tenir compte de la densité humaine de ces candidats. [...] Dans tous les cas, cette situation pose crûment le problème du rapport entre les compétences requises pour obtenir le diplôme et celles indispensables à l'exercice d'un métier pour lequel ce diplôme est requis.* » Le jury, garant de la validité et de la fiabilité des procédures d'évaluation, doit aussi garantir que leur mise en œuvre sera équitable pour les candidats. Le référentiel *stricto sensu* ne permet pas d'appréhender pleinement la réalité de l'activité professionnelle d'un individu. C'est sans doute dans une nécessaire interprétation des règles que se résout ce qu'il y a d'apparemment inconciliable entre le caractère général des critères d'évaluation et la singularité de chaque expérience individuelle.

Édith Kirsch (Céreq),
avec la collaboration d'Alain Savoyant (Céreq).

BIBLIOGRAPHIE

- « Des jurys confrontés à des professionnels », Catherine Bernard, *Éducation permanente*, « La validation des acquis professionnels. Principes et pratiques », n° 133, 1997.
- *La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement*, Yves Clot, *CPC Documents*, n° 99/4, 1999.
- *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Commission européenne, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.
- « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », Pierre Pastré, *Formation Emploi*, n° 67, juillet-septembre 1999.
- « Compétence, performance et activité », Alain Savoyant, in *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*, Les cahiers des clubs CRIN, Paris, Association ECRIN, 1999.