

Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience

éreq

Patrick Mayen et Alain Savoyant (éditeurs)

*Borhène Chakroun
Bruno Cuvillier
Laetitia Faudière
Catherine Mayeux
Jean-François Métral
Anny Piau
Claire Tourmen*

RELIEF.28

Échanges du Céreq

octobre 2009

Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience

Patrick Mayen et Alain Savoyant (éditeurs)

*Borhène Chakroun
Bruno Cuvillier
Laetitia Faudière
Catherine Mayeux
Jean-François Métral
Anny Piau
Claire Tourmen*

À Alain Savoyant

Alain Savoyant nous a quittés le 16 juillet 2009, six mois à peine après son départ en retraite, après une carrière de chercheur consacrée en grande partie à essayer de comprendre comment se constituaient et se transmettaient les savoirs mobilisés dans les activités de travail, ou dit autrement à essayer de comprendre ce qui se cachait derrière ce que l'on appelle en général « l'expérience ». Rien d'étonnant donc que ce soit lui qui le premier au Céreq ait commencé à s'intéresser à la « validation des acquis professionnels », la VAP, avant même qu'elle ne devienne la « validation des acquis de l'expérience », la VAE, comme l'illustre le *Bref* précurseur qu'il avait publié en collaboration avec Édith Kirsch : « Évaluer les acquis de l'expérience : entre normes de certification et singularité des parcours professionnels » (n° 159, décembre 1999).

Cet intérêt pour le dispositif de VAE, qui permet aujourd'hui à des milliers de salariés de faire reconnaître la valeur de leur expérience, l'a conduit à participer par la suite à de nombreux travaux engagés par le Céreq sur cette thématique et à mettre en place les conditions d'un dialogue fructueux entre l'équipe du département « Travail et Formation » auquel il a appartenu dix-sept années, et des équipes de recherche travaillant ailleurs, à partir d'approches disciplinaires différentes de celles du Céreq, sur le rapport entre savoirs théoriques et savoirs pratiques dans les activités de travail.

Les textes publiés ici sous sa direction, en compagnie de son complice et ami Patrick Mayen de l'ENESAD, témoignent de l'intérêt et de la pertinence de ces regards croisés, de ces échanges construits dans la durée, pour avancer dans la compréhension de ce qui se joue, pour les candidats mais aussi pour les professionnels qui les accompagnent, dans la démarche de validation des acquis de l'expérience.

Par sa position originale dans l'établissement, unique représentant d'une discipline un peu exotique pour la plupart de ses collègues, la psychologie cognitive, Alain aura été durant toutes ces années une sorte de passeur de concepts, permettant à d'autres de participer à ces échanges et de s'en enrichir, de contribuer avec lui, à ce travail de production conceptuelle qu'il jugeait indispensable de conduire, avec modestie et ambition, pour contribuer à faire vivre l'expertise collective du Centre.

*Pour l'équipe de
direction du Céreq,
Chantal Labruyère*

Nous avons procédé à la mise au point de cette publication, en mai 2009, quelques semaines avant la mort d'Alain Savoyant. Il ne se savait pas malade. Il avait été à l'initiative du groupe de travail réunissant des chercheurs du Céreq et des chercheurs de l'équipe de didactique professionnelle de l'unité « Développement professionnel et formation », à Dijon, équipe dont il était très proche puisque préoccupée comme lui par les rapports entre travail, apprentissage, formation et développement. Il a animé ce groupe et encouragé à la publication de ces textes, il a beaucoup contribué à ce qui est de qualité dans ceux-ci.

Alain Savoyant était un chercheur original, c'est-à-dire pas comme tout le monde et cela sous différents aspects. Je vais les évoquer à partir des expériences qui m'ont permis, avec bonheur, de travailler, de discuter et d'écrire avec lui tout au long de ces dernières années.

Alain Savoyant évoquait d'abord pour moi un des contes d'Alphonse Allais dans lequel celui-ci (en 1896 !) écrit à peu près à propos du travail : « *On dit que les gens ne s'intéressent plus au travail aujourd'hui. Ce n'est pas vrai, la preuve, dès qu'un chantier ouvre dans une rue, tout le monde s'arrête pour regarder les ouvriers travailler.* » En effet, Alain avait une manière bien à lui d'aborder le travail et l'analyse du travail, en progressant par cercles concentriques, et toujours sans avoir l'air d'y toucher. Il décrivait ainsi l'approche qu'il avait eue du travail des jeunes médiateurs, occupant des emplois-jeunes chargés d'orienter les gens dans le dédale des tours du quartier de La Défense, à Paris : il était arrivé en métro, avait lui-même fait l'expérience de l'orientation et de la désorientation, avait fait une pause à la terrasse d'un café, avait observé les gens qui passaient dont ceux qui semblaient avoir besoin d'aide, puis avait observé de loin un jeune médiateur, avait suivi quelques-unes des personnes qui avaient fait appel à lui, puis avait (enfin) pris contact avec quelques-uns de ces jeunes. Il avait causé avec eux, les avait accompagnés pendant leur travail, avait encore discuté, puis était revenu plusieurs fois.

Si on voulait décrire une telle méthode, en langage méthodologique convenu, il n'est pas sûr qu'on pourrait mieux rendre compte de son caractère très méthodique et systématique. La découverte de l'activité en situation exigeait pour lui une fréquentation, longue et répétée, prudente, sans modèle préétabli de ce qui était à découvrir, beaucoup d'observations *in situ*, beaucoup d'échanges en cours d'activité et un examen minutieux des conditions de l'activité, spatiales et matérielles, mais aussi, des prescriptions ; ce qui le conduisait à un examen tout aussi minutieux et approfondi des documents orientant et réglant le travail.

Ainsi, dans une recherche pour la SNCF, consacrée à l'activité, la formation et la sécurité, Alain était devenu un expert de quelques aspects du Règlement général de Sécurité, instrument de travail permanent et collectif des agents. Cela lui avait permis, entre autres choses, d'introduire la restitution officielle de la recherche que nous avions conduite en rappelant la commande : « *Vous nous avez demandé si votre conception de la formation était cohérente avec l'activité des agents circulation, et nous pouvons répondre qu'elle l'est. En revanche, ce qui ne va pas, c'est votre conception de l'activité...* »

Ce qui lui permettait une telle assurance tenait en deux points : la maîtrise d'un cadre théorique et sa capacité à le faire fonctionner de manière souple, d'une part, son goût de la discussion scientifique et intellectuelle qui l'amenait sans cesse à discuter avec des interlocuteurs issus d'horizons différents, de ce qu'il était en train de faire et de ce qu'il était en train de comprendre, d'autre part.

Son cadre théorique à lui seul aurait suffi à le classer parmi les originaux. D'abord, parce qu'il avait largement contribué à faire découvrir, en France, dès les années 70, certains auteurs du courant de la psychologie soviétique préoccupés de théories de l'activité et à en montrer l'intérêt pour l'analyse du travail. Outre Leontiev, il revendiquait des filiations avec les travaux de Galpérine et Talyzina, à partir desquels il proposait une théorie de l'activité et une théorie de la formation de l'action. Ensuite, parce qu'il n'avait cessé d'être fidèle à ces concepts, les affinant et les développant, démontrant aussi, à l'occasion de chaque chantier leur puissance opérative. Il était en quelque sorte, le seul représentant de ce courant, mais personne ne pouvait sérieusement ignorer ses apports. Les étudiants, quant à eux, y trouvent toujours une voie d'entrée accessible pour commencer à comprendre ce que peuvent être le travail, l'activité et l'action.

Enfin, pour lui, la discussion, le débat, la controverse, n'étaient pas un affichage convenu, mais un art de vivre et de concevoir son travail, une activité à part entière de celui-ci. Sa gentillesse personnelle (après le débat) lui permettait de se montrer sans concessions avec n'importe qui. Exigeant et sans respect aucun pour les réputations, il jugeait sur pièce et il fallait que ça tienne le coup. Discuter réellement avec lui, lui soumettre un texte, faire un exposé, c'était courir le risque d'être déstabilisé, vexé, agacé, parce qu'il discutait ce qui valait justement la peine de l'être, mais ça donnait à penser, vraiment à penser et c'était une belle récompense quand, quelques jours après avoir éreinté un texte ou vivement rejeté une argumentation, il revenait sur son jugement, pour dire : « *En relisant ou en y repensant, j'ai compris ce que tu voulais dire, et il y a quelque chose d'intéressant dans ce que tu as dit...* »

Je ne peux qu'encourager ceux qui ne connaissent pas bien la pensée d'Alain Savoyant à lire ses articles, et aux autres, à le relire encore pour continuer à discuter avec lui.

Patrick Mayen



Sommaire

Introduction	9
<i>Alain Savoyant et Patrick Mayen</i>	
Regards sur l'activité de jurys VAE : des prescriptions du dispositif aux pratiques en séance	13
<i>Catherine Mayeux et Patrick Mayen</i>	
Les difficultés de la validation des acquis de l'expérience.....	29
<i>Jean-François Métral et Patrick Mayen</i>	
Rencontre avec le jury de VAE : vécu et ressenti des candidats du Conservatoire national des arts et métiers	39
<i>Bruno Cuvillier et Laetitia Faudière</i>	
Une expérience singulière	53
<i>Anny Piau</i>	
Les jurys de VAE ont-ils quelque chose à apprendre ?	59
<i>Patrick Mayen, Claire Tourmen</i>	
L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience.....	69
<i>Bohrène Chakroun et Patrick Mayen</i>	
Le conseil en PRC, une reconfiguration finalisée de l'expérience	87
<i>Patrick Mayen</i>	
Activité et expérience	95
<i>Alain Savoyant</i>	
Conditions et processus de réduction de l'expérience tout au long du parcours de VAE.....	99
<i>Patrick Mayen</i>	

Introduction

Alain Savoyant et Patrick Mayen

Cette publication trouve son origine maintenant lointaine dans les réflexions initiées dans le cadre d'un groupe de travail ENESAD/Céreq mis en place au cours du premier trimestre 2005, qui a tenu une dizaine de réunions jusqu'au dernier trimestre 2006¹. Elle n'en constitue cependant pas un bilan, mais plutôt un prolongement qui intègre des contributions qui viennent en compléter et développer la thématique. Il est utile de commencer par en retracer brièvement la genèse.

Le groupe de travail s'est mis en place sur la base d'un intérêt partagé pour les questions relatives à la nature de l'expérience professionnelle, les savoirs qu'elle permet de développer, les conditions et les modalités de leur reconnaissance et de leur validation. Ces questions étaient déjà (et sont toujours) très largement débattues, dans le cadre de la mise en place des dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE) bien sûr, mais aussi à propos des problèmes posés par la transmission des savoirs en entreprise, plus largement encore à propos des dispositifs d'apprentissage en alternance.

L'idée la plus communément partagée est que des savoirs et des compétences originaux s'élaborent et se développent à travers l'exercice des activités de travail. C'est une idée très générale qui reste cependant à décliner dans les différents contextes. Les démarches mises en œuvre pour cela s'organisent généralement en deux étapes : d'abord définir ce qu'est l'expérience, ce que sont les savoirs d'expérience, les savoirs informels, les savoirs implicites. Ensuite repérer et caractériser les modalités de leur reconnaissance, de leur évaluation, de leur transmission, de leur développement. Pour logique qu'elle soit, cette démarche ne doit pas conduire à une séparation trop tranchée des deux étapes. Les points de vue et les approches disciplinaires et théoriques sur l'expérience sont en effet très nombreux, et il paraît bien difficile d'arriver d'emblée à une conception unifiée et consensuelle de l'expérience « en général », qui serait un préalable nécessaire pour aborder les questions plus pratiques que posent sa reconnaissance, sa validation, sa transmission, son utilisation comme moyen d'apprentissage.

C'est ainsi que pour parler de l'expérience dans le cadre de la mise en place et du développement des dispositifs de VAE, notre groupe de travail a fait le choix délibéré d'éviter une discussion préalable sur la(les) définition(s) de ce qu'est l'expérience, pour centrer l'analyse sur l'activité des professionnels chargés de la mise en place de ces dispositifs. Il s'agissait là d'abord de profiter d'une opportunité : l'Unité de recherche « Développement professionnel et Formation de l'ENESAD était en effet déjà engagée dans un travail sur ces questions dans le cadre d'un programme de recherche et d'appui aux acteurs de la VAE, notamment au sein du ministère chargé de l'Agriculture. Il s'agissait à la fois d'analyser les activités émergentes d'accompagnement et de jury en VAE, et d'aider à la conception des dispositifs, des outils et des formations de jurys et d'accompagnateurs.

L'expérience est toujours ici, plus ou moins directement, l'objet de l'activité de ces professionnels. Il s'agit bien là d'un objet nouveau et d'une activité nouvelle pour eux et c'est précisément à travers cette activité qu'il paraissait intéressant et pertinent de tenter de mieux comprendre ce qu'est l'expérience, et de caractériser les voies et les conditions de son développement.

Le groupe de travail a alors ciblé plus précisément l'activité des jurys de validation. Il a pu disposer pour cela des transcriptions des discussions de jurys du BTS ACSE (Analyse et conduite des systèmes d'exploitation) du ministère de l'Agriculture (échanges préalables sur le dossier, audition du candidat et délibération)². Analyser l'activité de ce jury comme on analyserait n'importe quelle autre activité de travail a donc été notre point d'entrée pour étudier le processus de VAE.

¹ Ont participé régulièrement à ces réunions : Jean-Pierre Humblot, Patrick Mayen, Catherine Mayeux pour l'ENESAD, Frank Billot, Josiane Paddeu, Bernardine Rivoire, Alain Savoyant pour le Céreq. Le groupe de travail a bénéficié de façon plus ponctuelle de l'apport et de la participation de Sylvie Caens pour l'ENESAD, de Françoise Kogut-Kubiak, Chantal Labruyère, Frédéric Séchaud, Josiane Tessier pour le Céreq, de Gérard Figari (Université de Grenoble 2) et de Borhène Chakroun (European Training Foundation).

² Ces transcriptions concernaient 5 dossiers de validation (2 validés et 3 non validés), les discussions dans le groupe ayant essentiellement porté sur le premier d'entre eux (diplôme attribué).

En dépit de ces (bonnes) intentions initiales, la question de la nature et du contenu de l'expérience s'est tout de suite imposée avec force et de façon récurrente dans les débats du groupe de travail. On ne tentera pas ici de rapporter la teneur de ces débats : nous en proposerons ici une formulation plus neutre : le cadre même de la VAE conduit à **constituer l'expérience comme objet d'évaluation** pour servir de base à la délivrance d'un diplôme (plus généralement d'une certification) et ceci implique obligatoirement une réduction de la richesse de l'expérience individuelle, ce qui doit pouvoir se saisir à travers ce qui en est exprimé, sur la façon de l'exprimer, sur ce qui en est valorisé, sur ce qui en est reconnu et *in fine* validé. En outre, la validation (l'attribution ou non du diplôme) est bien la finalité première de l'**ensemble du processus** de VAE, et de ce fait, l'évaluation sur laquelle elle s'appuie, se diffuse à l'ensemble de ce processus, et donc en amont de la phase de validation, aux phases d'accueil-information-orientation et d'accompagnement. Le titre alors envisagé pour une publication venant conclure les travaux de ce groupe nous paraît bien résumer cette perspective : « La VAE : entre méconnaissance et reconnaissance de l'expérience. »

Les circonstances ont fait que le groupe de travail dans son ensemble n'a pas eu l'opportunité de développer et d'approfondir la réflexion sur cette idée qui reste ainsi très générale. Les travaux sur la VAE se sont cependant bien sûr poursuivis, particulièrement dans l'équipe de l'ENESAD, avec toujours un fort accent sur l'activité des professionnels chargés de la mettre en œuvre, toujours les jurys, mais aussi les conseillers PRC (points relais conseil) (Mayen et Perrier 2006) et les accompagnateurs (les contributions qui suivent en sont en bonne partie issues)¹ (Mayen et Daoulas 2006). Dans le prolongement de la réflexion précédente, deux idées se sont alors progressivement dégagées : d'une part, la réduction de l'expérience individuelle qu'implique sa transformation en objet d'évaluation dans le processus de VAE, n'est pas obligatoirement (ne devrait pas être) un appauvrissement et une méconnaissance de cette expérience ; d'autre part, l'individu ne disparaît pas derrière son expérience, aussi riche soit-elle, c'est toujours une personne dans sa totalité qui s'engage dans le processus de VAE. Revenons brièvement dans cette introduction sur ces deux idées.

Réduire l'expérience, ce n'est pas l'appauvrir et la méconnaître. Une bonne façon d'appréhender cette idée consiste à considérer tous les sens des termes « réduction » et « réduire »². Une « réduction » ce n'est pas seulement « *l'action de rendre plus petit, plus faible, moins nombreux [...] d'abrégé, de raccourcir [...]* », c'est aussi une « *opération qui consiste à remettre en place (un os fracturé) [...] le fait de résoudre, de réduire (une chose en une autre plus simple) [...] la correction d'une observation (par élimination d'éléments superflus) [...]* ». « Réduire » c'est aussi par exemple dans le domaine culinaire « *faire épaissir par évaporation* », cela renvoie à un processus de concentration. Il s'agit bien dans cette perspective d'une élaboration de l'expérience comme objet d'évaluation, processus dans lequel un individu « demandeur-client » devient un candidat potentiel après l'étape d'accueil-information-orientation, puis un candidat effectif après l'étape de constitution du dossier (avec la plupart du temps maintenant l'aide d'un « accompagnateur »), avant de devenir éventuellement un candidat validé après le passage devant le jury. Ajoutons simplement pour l'instant que ce qui est retenu, exprimé, traité de l'expérience individuelle est tout naturellement différent à chacune de ces étapes, ce qui pose alors la question de la cohérence de l'ensemble du processus, pour les personnes qui s'engagent dans le processus. Quelle coordination opérer entre les procédures et les pratiques des acteurs avec lesquels les personnes sont en transaction ?

C'est une personne dans sa totalité qui s'engage dans le processus de VAE. Le sujet n'est pas réductible à son expérience, et au-delà des objectifs de validation et de certification qu'il poursuit à court terme, il est nécessaire de considérer les conditions et les modalités de son engagement personnel dans le processus de VAE. Les catégorisations habituelles des demandeurs en termes d'âge, de statut d'emploi, de niveau de diplôme, etc., sont bien sûr utiles mais elles restent insuffisantes à cet égard. Ce sont des éléments plus personnels qui sont nécessaires pour que le candidat s'engage et poursuive le processus, qui donnent un sens à cet engagement et qui permettent au candidat de se positionner comme l'acteur central de ce processus. Cet engagement est un élément-clé pour garantir la qualité de l'activité de réduction et d'élaboration de l'expérience, en même temps que la cohérence du processus d'ensemble.

¹ Le Céreq a aussi réalisé de nombreuses études sur la VAE, plus centrées sur les dispositifs eux-mêmes, les conditions de leur mise en place et leur utilisation par les individus et les entreprises (Labruière et Rose 2004 ; Personnaz, Quintero et Séchard 2005 ; Labruière 2006 ; Combes, Quintero et Bureau 2008) ; Brochier, Kogut-Kubiak, Labruière et Quintero 2008).

² Nous nous référons ici au Nouveau Petit Robert (1993).

La présente publication a pour but de donner du corps à ces deux idées, très directement pour la première, de façon plus incidente pour la seconde. Cependant, la plupart des contributions qui la constituent n'ont pas été écrites spécialement pour venir illustrer et développer ces deux idées. Elles étaient en bonne partie déjà largement avancées (sinon totalement écrites) dans leur propre logique. Leur rassemblement ici ne constitue cependant pas une compilation hétéroclite, ne serait-ce que parce que les auteurs partagent très largement des approches communes de ce domaine.

Concernant la trame de cette publication, nous commençons par le terme du processus : les jurys. Cette dernière étape ne vient pas seulement compléter et clore le processus, elle en constitue l'objectif, elle en oriente les étapes précédentes et donc elle devrait contribuer ainsi à mieux en appréhender le contenu. Quatre contributions y sont consacrées. Les deux premières partent du constat de la nécessité et de l'insuffisance des seuls référentiels institués (fiches du Répertoire national des certifications professionnelles, référentiels d'activités, de certification, de formation) pour orienter et organiser l'activité des jurys. Elles ne proposent pas pour autant le remplacement de ces référentiels par autre chose, mais plutôt leur adaptation et leur ajustement à travers la multiplication des systèmes de références (Mayeux et Mayen) et leur opérationnalisation (Métral et Mayen) qui visent à contextualiser l'expérience dans les domaines d'activités concernées et à en prendre en compte les aspects les plus spécifiques et les plus concrets. Ils soulignent en outre le caractère bipolaire de cette démarche dont on peut dire qu'elle implique un va-et-vient permanent entre l'adaptation du référentiel aux activités, et à l'inverse, des activités (de ce que l'on en retient) au référentiel.

Ce qui précède suffit à souligner le caractère inédit de l'activité qui est demandée aux jurys, et la contribution de Mayen et Tourmen aborde précisément la question du développement de cette activité. Elle le fait en tentant d'identifier les obstacles et les leviers pour ce développement que peuvent constituer d'une part les expériences antérieures dans le domaine de l'évaluation des membres des jurys, d'autre part le cadre même des dispositifs de VAE qui définit les conditions de mise en œuvre de cette activité. Cela permet de déboucher sur la formulation de quelques recommandations pour la formation des jurys de VAE.

La quatrième contribution de Cuvillier et Faudière vient en contrepoint des trois précédentes dans la mesure où elle s'attache au point de vue des candidats sur le déroulement de l'entretien qu'ils ont eu avec le jury. C'est une certaine insatisfaction qui domine, même chez les candidats qui ont obtenu une validation partielle ou totale. Il faut souligner ici que ces candidats ont rencontré des jurys différents des jurys dont l'activité est analysée et dans une institution différente. Les différences qui apparaissent entre travail des jurys et ressentis des candidats mettent à ce titre en lumière tout ce en quoi les cadres institutionnels et organisationnels peuvent préfigurer le travail des jurys. Par rapport à leurs attentes, issues en partie de l'important travail qu'ils ont fourni pour constituer leur dossier, ces candidats sont souvent « frustrés » par l'absence de réel débat avec le jury, à la limite par l'absence de controverse et d'argumentation (tant de leur part que de celle du jury). Ils se sentent aussi souvent mis en position d'élève en situation scolaire d'examen, alors qu'ils s'étaient plutôt préparés en tant que « professionnels » prêts à discuter avec des pairs et des égaux. Il faut bien sûr se garder de généraliser ce cas particulier du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), mais il y a là un terrain et des questions qui mériteraient d'être travaillées.

Nous passons ensuite aux étapes antérieures du processus de VAE. La contribution de Mayen reprend une analyse issue d'un travail collectif d'analyse de pratiques mené avec des conseillers PRC sur leur activité de conseil/information en VAE. Elle en montre toute la complexité à travers sa triple caractérisation comme activité de service, activité de médiation et activité collective, et de la nature même des « objets » sur lesquels elle porte, qui relèvent en bonne partie de la personne (envies, désirs, intentions, projet, situation biographique, capacité d'engagement, motivations, etc.). Dans la contribution suivante, Chakroun et Mayen s'intéressent à l'étape de l'accompagnement, moment crucial où le candidat, dans une activité conjointe avec l'accompagnateur, (re)élabore son expérience vécue, la mobilise, l'organise et la formule dans une production écrite normée. On y voit comment la notion de filière en agriculture est élaborée pragmatiquement par le candidat, cette élaboration étant caractérisée à la fois par la prise de conscience et la systématisation des concepts. Vient ensuite la contribution de Piau, qui est un témoignage personnel sur son propre parcours de VAE. Pour singulière que soit son expérience (de candidate à la VAE), elle permet de souligner la nécessité et la force de l'engagement personnel du candidat, témoignant du fait que le parcours de VAE n'est pas seulement une affaire d'expérience professionnelle mais aussi un événement important et remarquable dans la vie d'un individu, dimension que les professionnels de la VAE devraient aussi prendre en compte peut-être plus largement.

Deux contributions viennent clore ce Relief.

Celle d'Alain Savoyant sort du cadre de la VAE pour s'intéresser de façon plus générale au développement des activités de travail. Ce développement est bien une affaire d'expérience, et la question est de comprendre comment elle permet de développer (ou pas) une véritable « professionnalité » faite d'expertise, de flexibilité et de capacités d'adaptation à une large gamme de variation des conditions de réalisation de l'activité de travail. On tente de montrer que la réalisation la plus satisfaisante des actions de travail implique leur intégration dans une activité plus large, construite par le sujet comme réponse à une situation, et qui leur donne sens comme moyens de transformation et de traitement de cette situation. On contraste ainsi situation de formation et situation de travail. Il reste à caractériser la situation de validation et les activités qui y sont construites tant par le candidat que par les professionnels du dispositif de VAE.

La contribution de Mayen apporte des éléments qui tentent d'approfondir cette perspective en reprenant l'ensemble du processus d'élaboration et de réduction de l'expérience. Elle revient sur l'expérience comme objet d'activité, souligne le caractère « documenté » de ce processus, identifie les activités qui le constituent et les dimensions émotionnelles et affectives qu'il comporte.

Bibliographie

Brochier D., Kogut-Kubiak F., Labruyère C. et Quintero N. (2008), *La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels*, Céreq, NEF, n° 38, 56 p.

Combes M-C., Quintero N., Bureau M-C. et al. (2008), *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*, Céreq, Net.Doc, n° 34, consultable à l'adresse suivante : <http://www.cereq.fr/cereq/Net-Doc-34.pdf>.

Labruyère C. et Rose J. (2004), *Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées*, Céreq, NEF, n°15.

Labruyère C. (dir.) (2006), *L'accès à la VAE des publics en grande difficulté d'insertion et sortis très tôt de formation initiale*, La Rochelle, Éditions du CARIF Poitou-Charentes, collection « Repères », 78 p.

Mayen P. et Daoulas C. (2006), *L'accompagnement en VAE*, Dijon, Éditions Raison et Passions.

Mayen P. et Perrier D. (2006), *Pratiques d'information conseil en VAE*, Dijon, Éditions Raison et Passions.

Personnaz E., Quintero N. et Séchaud F. (2005), « Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine », Céreq, *Bref*, n°224.

Regards sur l'activité de jurys VAE : des prescriptions du dispositif aux pratiques en séance

Catherine Mayeux et Patrick Mayen

1. Analyser le travail des jurys

Cet article présente certains résultats d'une recherche dont l'objet est l'activité des jurys de VAE et la finalité l'ajustement et l'amélioration du dispositif mis en place par le ministère de l'Agriculture français pour ses diplômes de l'enseignement secondaire. Les résultats proposés ici proviennent d'une recherche conduite selon une approche de didactique professionnelle. Il s'agissait de considérer l'exercice de la fonction de jury comme une situation de travail pour comprendre à la fois avec quelle situation les jurys avaient à se débrouiller : buts et tâches, obstacles, problèmes, ressources, instruments et quelle activité ils déployaient ensemble pour réussir à mener au bout les tâches propres à cette nouvelle situation. Pour cela, nous avons privilégié l'observation du travail en assistant aux réunions de jurys et en enregistrant systématiquement les réunions préalables aux entretiens avec les candidats, les entretiens, puis la délibération. Ces observations pouvant être complétées par des entretiens avec les membres du jury, ou, le plus souvent, avec le président. Une douzaine de jurys de diplômés du niveau V (certificat d'aptitude professionnelle) au niveau III (brevet de technicien supérieur) ont ainsi été observés. Les données sont issues des transcriptions de l'enregistrement intégral des sessions de jurys.

La première étape de l'analyse consiste à modéliser le déroulement de l'activité en séquences correspondant à des unités d'action. Celles-ci sont identifiées à partir de deux questions convergentes : de quoi est-il question et quel but est visé ? Les indices permettant de délimiter les unités sont à la fois issus de l'observation et des propos des jurys eux-mêmes à travers les marqueurs discursifs, implicites ou explicites du passage d'une séquence de travail à une autre.

La deuxième étape cherche à caractériser la dynamique de l'activité du jury. Il s'agit de comprendre comment les jurys réalisent la tâche qui leur incombe. Pour analyser les interactions entre membres de jury, nous considérons leurs discussions comme des négociations (Trognon & Ghiglione 1993). Négocier ne signifie pas s'opposer, mais co-opérer (c'est-à-dire co-agir) pour arriver à co-produire une forme d'accord. Il ne s'agit pas de considérer l'accord comme une sorte d'idéal de l'action. Il est tout bonnement nécessaire à l'atteinte du but fixé : produire un jugement évaluatif. La théorie des actes de langage a mis en évidence une série de propriétés des conversations (*op. cit.*). L'une d'entre elles dit que lorsqu'un partenaire d'un échange produit une assertion (il énonce un certain état du monde), il est censé détenir les justifications qui assurent la valeur de vérité de son assertion. Dans une négociation, les protagonistes, du fait de la contrainte des lois sociales et conversationnelles, sont amenés à produire des assertions et leurs justifications : soit en devançant les objections, les nuances ou les demandes de justification des autres participants, soit en réagissant à ces objections, nuances, demandes ou même validations. Dans cette perspective, si l'on considère les assertions évaluatives comme des jugements, les propos qui les accompagnent (les précèdent ou les suivent) peuvent être considérés comme l'expression du système de pensées et de croyances que les protagonistes acceptent d'énoncer. Autrement dit, la négociation est une occasion pour nous de recueillir une partie du système de pensées et de croyances à partir desquelles les individus émettent leurs assertions.

Si, pour l'ensemble des jurys que nous avons observés, les propos tenus en séance sur le travail à réaliser donnent lieu à une explicitation succincte mais claire du but à atteindre, « prendre une décision finale ... », il n'en va pas de même des manières d'aborder la conduite de l'activité. Les jurys s'interrogent :

- sur les informations qu'ils prennent dans le dossier du candidat : leur pertinence, leur fiabilité et leur validité,
- sur celles, complémentaires, qu'ils peuvent aller chercher auprès du candidat lors de l'entretien,
- sur les diagnostics qu'ils peuvent inférer,
- sur leurs critères décisionnels,
- et enfin sur les manières d'opérer une forme de contrôle garantissant la justesse de leur décision et l'équité de traitement des dossiers des candidats.

Les jurys tentent ainsi d'orienter leur activité en interrogeant cette activité elle-même. Ce constat n'est pas valable seulement pour les jurys débutants mais continue de se vérifier pour les jurys expérimentés. Nous pouvons donc dire que ce n'est pas une pratique de débutant, mais une part intrinsèque du travail de jury de VAE. Pour le dire autrement, le processus de réduction de l'expérience, dans le travail des jurys, s'accomplit par cette activité collective de réglage de l'activité d'évaluation. Nous allons examiner de plus près de quoi il s'agit.

Le travail de jury se réalise essentiellement par des échanges entre membres de jury, par un entretien avec le candidat, et par l'usage collectif et individuel de documents, ceux inhérents au dispositif (dossier du candidat, référentiels...), ceux proposés par les concepteurs (trame du déroulement du travail, guide, conseils...) et ceux que le jury a pu lui-même élaborer.

2. Une double activité : évaluer et assurer les conditions de la qualité de l'évaluation

D'emblée, pour l'ensemble des séances, l'analyse met en évidence dans tous les jurys deux activités qui s'interpénètrent tout au long du travail et qui ne sont pas présentées comme telles dans la prescription.

La première est l'activité d'évaluation proprement dite. Nous l'identifions à chaque fois que le jury s'exprime sur le cas singulier du candidat : son dossier, son expérience, ses compétences ou qualités supposées, etc. Sur le plan langagier, les assertions, plus ou moins nuancées et les questions (que la théorie des actes de langage permet de considérer comme la face inversée de l'assertion), portant sur les mêmes objets, composent la majeure partie du discours échangé. Nous considérons qu'il s'agit d'une activité de production d'un jugement.

L'autre activité consiste en ce que nous pouvons appeler le cadrage du travail. Elle correspond à la construction et à la négociation des conditions de réalisation de l'évaluation. L'activité de cadrage du travail se manifeste lorsque le jury se détache du cas particulier du candidat. Il cherche alors à répondre à ces questions : comment devons-nous et pouvons-nous nous y prendre pour aller au bout de notre tâche ? En fonction de quoi pouvons-nous évaluer ?

Le cadrage du travail se décompose lui-même en deux activités en réponse aux deux questions que nous venons d'énoncer :

- d'une part la redéfinition de la tâche prend la forme d'un ajustement des conditions de réalisation de l'activité d'évaluation, d'une mise en œuvre des conditions matérielles et organisationnelles de sa réalisation. Lorsqu'il redéfinit la tâche, le jury interprète les prescriptions, cherche à s'approprier les instruments de la VAE, organise le déroulement temporel de son travail et ses modes de fonctionnement ;
- d'autre part, la construction du système de référence, ou, plus exactement, la co-construction d'un système de référence partagé servant de base à l'évaluation.

Les résultats que nous présentons ici se centrent essentiellement sur ces deux types de cadrage du travail et montrent comment ils s'articulent à l'activité d'évaluation que nous ne ferons qu'évoquer pour comprendre en quoi le cadrage est nécessaire et comment il intervient tout au long de l'évaluation.

2.1. Cadrage d'ajustement de l'activité évaluative

Commençons par l'activité de définition et d'ajustement des conditions de l'activité évaluative. Comment le jury articule-t-il cadrage du travail et évaluation et quelle part y consacre-t-il ? Le premier niveau des résultats de la recherche montre que les jurys conduisent leur séance par des phases alternées d'activité de cadrage du travail et d'activité d'évaluation. Même si certains consacrent davantage de temps au cadrage initial voire si certains le réduisent au strict minimum, nous pouvons modéliser chaque séance de jury sous forme d'un ensemble de séquences qui alternent selon la logique de la double activité présentée précédemment.

Nous prenons pour exemple un jury de BTS où le président-adjoint anime la séance avec un cadrage initial particulièrement développé. Le repérage d'unités significatives du travail en séquences d'activité permet de visualiser le déroulement de la séance par un graphe qui indique la chronologie et la taille des séquences. Ces dernières sont identifiées selon la nature des actions menées.

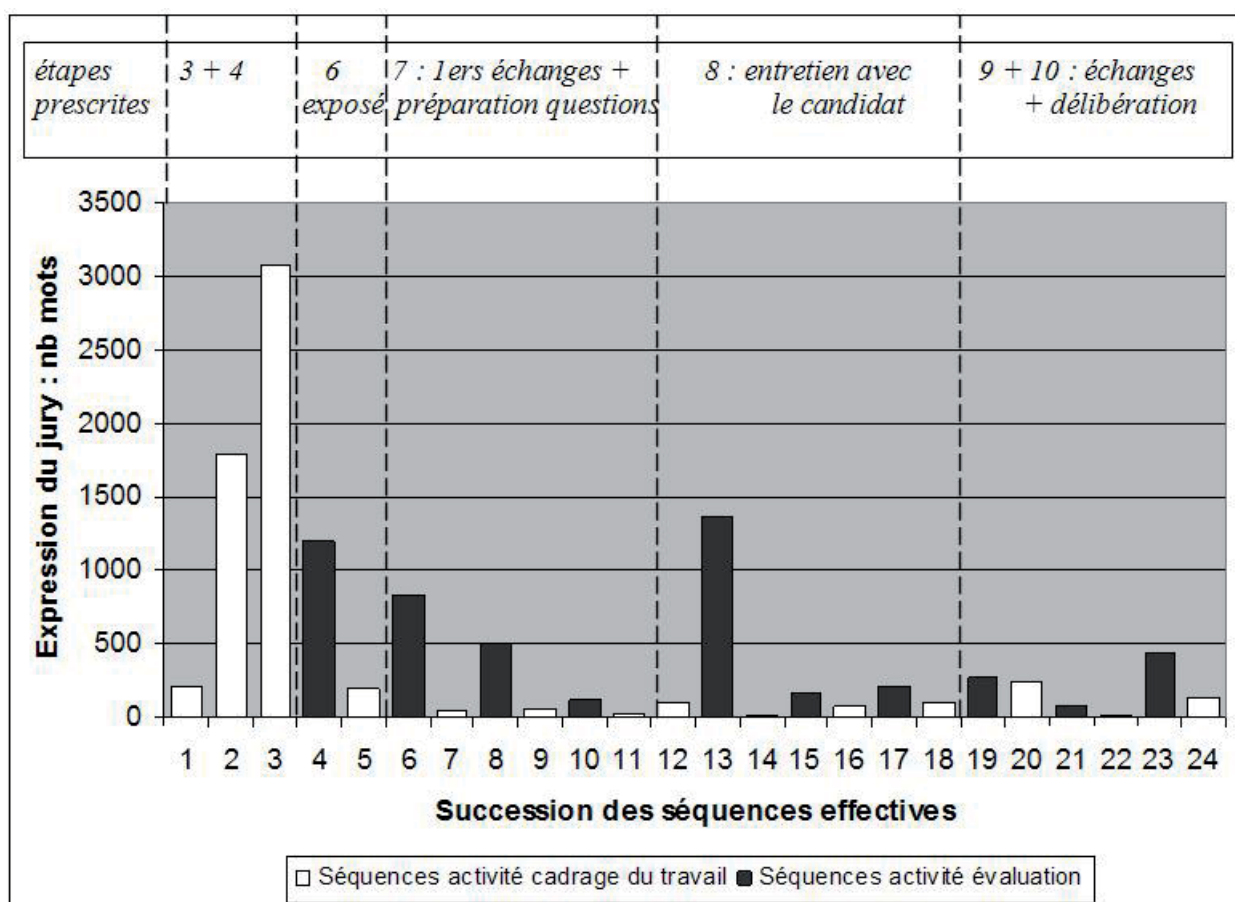
Le schéma suivant met en parallèle *les étapes* telles qu'elles sont prévues par la prescription et numérotées dans la précédente trame institutionnelle (en italique au-dessus du diagramme) avec les séquences que nous avons identifiées telles qu'elles se sont effectivement déroulées durant cette séance. Celles-ci sont numérotées chronologiquement (axe des abscisses) et catégorisées selon les deux types d'activité : celle de cadrage du travail (en blanc) et celle d'évaluation (en gris).

La numérotation renvoie au contenu des interactions de la séquence, explicitées ci-après en fonction de ce qui s'y passe et des thèmes abordés. L'importance des séquences est donnée par l'axe des ordonnées qui indique le nombre de mots exprimés par le jury pour chacune d'elles.

Il s'agit là d'une visualisation qui reflète la part occupée par chaque thème.

Schéma 1

SÉANCE JURY BTS : SÉQUENCES « CADRAGE DU TRAVAIL » ET « ÉVALUATION »



Nous constatons tout d'abord trois choses : l'activité est largement distribuée entre activité évaluative et activité de cadrage ; l'activité de cadrage est prédominante en début de session (ce à quoi on pouvait s'attendre) mais elle se poursuit tout au long de la session.

Cette distribution entre séquence se retrouve pour tous les jurys « débutants », autrement dit, soit des jurys qui ne se connaissent pas, soit des jurys qui intègrent au moins deux jurys nouveaux. Lorsque les jurys ont déjà eu une première expérience, le temps consacré à la première partie reste cependant élevé puisque les présidents ont tendance à faire un retour sur la première expérience. Ce retour est adressé aux nouveaux membres du jury mais aussi aux anciens pour récapituler les pratiques à conserver et celles qui doivent être améliorées ou modifiées. Ce n'est qu'après plusieurs expériences que la durée de la première partie se réduit. En revanche, les temps de parole consacrés aux comparaisons avec les expériences antérieures et les « cas » de candidats déjà évalués s'accroissent aussi bien pour ce qui concerne l'activité de cadrage que l'activité d'évaluation.

Dans ce jury, en début de séance, on identifie trois séquences de cadrage préalable du travail avant l'évaluation. Les deux premières sont conduites par le président-adjoint qui fait une « présentation des principes de la VAE » (séquence 1 correspondant à l'étape prescrite n°3) et la « présentation des principes d'organisation du jury » (séquence 2 en adéquation avec l'étape prévue n°4). Une troisième séquence est consacrée à la distribution et à la présentation de grilles d'aide à l'analyse du dossier du candidat, conçues par le jury lui-même. Il s'agit là d'une phase de cadrage supplémentaire propre au jury qui s'est reconstruit ses propres outils, initiative prise d'ailleurs par un certain nombre de jurys observés. Les échanges suscités à ce moment portent sur l'harmonisation de l'utilisation de ces grilles. Les trois séquences semblent donc servir au jury à s'approprier des instruments, prescriptifs et évaluatifs, donnés par l'institution et des « outils personnels ».

Après cette phase initiale, le président-adjoint engage l'évaluation proprement dite, en faisant une synthèse du dossier (séquence 4), répondant ainsi à ce qui était envisagé comme une éventualité par la prescription en l'étape 6. Puis il initie et anime les premiers échanges. Notons que l'étape 5 prévue institutionnellement correspondant à une « prise de connaissance individuelle du dossier » en complément d'une lecture préalable, n'a ici pas lieu, comme d'ailleurs dans la majorité des cas observés où la lecture s'est faite en amont de la séance (seul un jury, sur les douze étudiés, la réalise intégralement lors du travail collectif). À partir de là, bien que le jury soit engagé dans son activité d'évaluation, le cadrage reprend (séquence 5) et se poursuit jusqu'au-delà même de sa prise de décision d'attribuer le diplôme. Ces multiples moments de cadrage (séquences : 7-9-11-12-14-16-18-20-22-24) ponctuent et soutiennent l'activité d'évaluation, en réponse aux difficultés qu'elle soulève, aux contraintes et enjeux qu'elle représente.

Les premiers échanges (représentés à partir de la séquence 6) font émerger les points forts et les points faibles, les lacunes et les interrogations à propos de ce que le candidat a exprimé dans son dossier. Ce premier questionnement au sein du collectif amène le jury à se préparer de manière plus ou moins formalisée à ce qu'il va adresser au candidat dans la mesure où il est présent. Cette phase préparatoire se traduit par la formulation des questions que le jury souhaite poser au candidat (jusqu'à la séquence 11). Ici le président réalise une prise de note écrite des questions de chacun, anticipant sur l'organisation de l'entretien, ce qui n'est pas toujours le cas. Il s'agit là d'un temps de cadrage correspondant à la mise en place des conditions du travail qui sera réalisé avec le candidat. Notons que dans un des jurys observés, le président, par souci « d'autonomie de chacun », préfère ne pas réaliser cette phase préparatoire et procéder par questions spontanées face au candidat. Le jury oublie alors de questionner le candidat sur un point essentiel qui continuera à rester sans réponses après le départ de celui-ci.

L'ensemble de ces séquences évaluatives entrecoupées de cadrage du travail correspond en fait à ce qui était prévu en une seule *étape 7* dans la trame de la prescription (« premiers échanges et préparation de l'entretien »). Le cadrage porte essentiellement sur la nature des questions qu'il est possible de poser en prenant appui sur les lacunes de ce dossier en particulier et la manière de les combler en suscitant de nouvelles informations de la part du candidat. C'est ainsi que procède la majorité des jurys observés : ils redéfinissent leur cadre d'intervention et se donnent des limites notamment en termes de type de questions à poser, en fonction de leurs interrogations face aux cas qu'ils rencontrent et en se positionnant distinctement de ce qui se fait dans le dispositif « classique » propre à l'examen.

Le président de jury accueille alors le candidat (séquence 12) et l'informe des modalités et du but de l'entretien. Il cadre ainsi les règles de la co-activité entre jury et candidat. Puis la parole est donnée aux membres du jury (séquences 13 à 18) qui questionnent ce dernier. Là encore le cadrage continue de s'opérer par des remarques non directement spécifiques au cas du candidat mais qui permettent de situer ses expériences au regard d'autres référents.

La deuxième phase d'échanges et de délibération, post-entretien, finalisée par la prise de décision (séquences 19 à 24) nécessite également des temps de cadrage inscrivant la réflexion du jury au-delà du cas particulier du candidat pour préciser la spécificité du dispositif.

Ne figurent pas dans le cas présenté ici, les étapes 11 et 12 de rédaction des documents, relevé de décision et procès verbal, qui seront réalisées une fois l'ensemble des dossiers traités en fin de séance.

Les dernières hésitations du jury et les difficultés à affirmer une position collective tranchée, donnent lieu à d'ultimes échanges de cadrage (séquences n°20, 22 et 24) où les modalités spécifiques à la VAE sont alors comparées à celles de la certification par la voie de l'examen.

Ce premier niveau d'analyse permet de voir en quoi l'activité de cadrage s'inscrit dans l'activité globale du jury pour répondre aux buts suivants :

- d'une part, le cadrage pour définir les modalités du travail : l'usage du référentiel professionnel au regard du métier du candidat (séquence 5), l'organisation du questionnement et des conditions de l'entretien (7), l'appropriation de la trame du dossier de validation (9) ;
- d'autre part, un recadrage pour réguler le travail : la régulation vise ici d'une part, l'objet, quand il est rappelé qu'il s'agit d'évaluer les acquis de l'expérience du candidat (sans se préoccuper de ses motivations et de son projet : séquences 14 et 18), et d'autre part, la gestion du temps, quand le président-adjoint tente à deux reprises (16 et 18) de mettre fin au débat entre le jury professionnel et le candidat.

Cette première vision globale du déroulement de la séance montre combien le cadrage étaye en permanence l'activité d'évaluation. Les membres de jury VAE, à partir des représentations que chacun s'est construites à la lecture du dossier, ont besoin, pour évaluer un candidat, de se doter de règles d'action, de se construire de nouveaux repères, bref, de se donner les moyens d'agir en puisant dans les ressources propres aux spécificités de chacun afin de mener à bien l'activité collective.

3. Des représentations initiales du dossier du candidat... aux ressources mobilisées par les membres du jury : reconstruction du système de référence

Passons maintenant à la deuxième activité de cadrage qui consiste à construire et ajuster le système de référence. Cette activité, lorsqu'elle est ainsi observée, met en évidence le constat selon lequel les documents qui servent de référentiels ne constituent que des propositions de signification et d'activité pour ceux qui doivent les utiliser. De fait, non seulement la signification des critères reste indéterminée, mais les indicateurs ne peuvent résulter que d'opérations collectives de mises en relation entre critères, éléments du dossier du candidat et système de référence propre à chaque membre du jury. Comme le propose Dewey (1993) avec la notion d'enquête, le travail du jury peut être assimilé à la transformation d'une situation indéterminée en une situation un peu plus déterminée. Nous allons voir ici combien le recours aux univers de référence des membres de jury doit être mobilisé pour conduire l'enquête permettant de décider de la valeur des traces de l'expérience proposée par les candidats. L'enquête serait impossible sans le référentiel et sans le potentiel constitué par les ressources propres à chaque membre du jury lui permettant d'interpréter le référentiel au regard de l'expérience toujours singulière de chaque candidat. Ainsi, l'enquête nécessite à la fois :

- d'interpréter le référentiel au regard de ce qu'apporte le candidat et de ce que sont capables de mobiliser les membres de jury pour établir des correspondances,
- et d'interpréter ce que propose le candidat, au regard du référentiel et de ce que sont capables de mobiliser les jurys pour transformer les propos du candidat en indicateurs d'évaluation.

L'activité de construction du système de référence mérite donc d'être plus précisément définie. Construction, reconstruction, ajustements : ces trois mots traduisent mieux ce que les jurys ont à accomplir. Ils sont en effet amenés à inventer des repères nouveaux pour traiter ce nouvel objet qu'est l'expérience et ses caractéristiques : modalités de manifestation d'acquis diversifiées, peu familières et, pour une part, toujours singulières puisque liées à l'expérience de chaque candidat. On constate une très grande diversité des référents exprimés qui met en exergue la diversité et les imbrications des univers auxquels ils appartiennent et que le jury explore pour trouver des critères utilisables et acceptables et ainsi construire et ajuster un nouveau système de référence au fur et à mesure de son travail d'évaluation.

Comment le collectif construit-il et ajuste-t-il son système de référence ? Cette deuxième forme du cadrage du travail intervient dès lors que le jury est confronté à une difficulté, un doute, une incompréhension, un désaccord. Le cadrage peut alors occuper une place importante ou intervenir sous la forme de micro-interventions. La dynamique de cette construction se manifeste par l'énonciation des *ressources* recherchées et mobilisées par les membres du jury pour pouvoir continuer à agir ensemble et parvenir à évaluer.

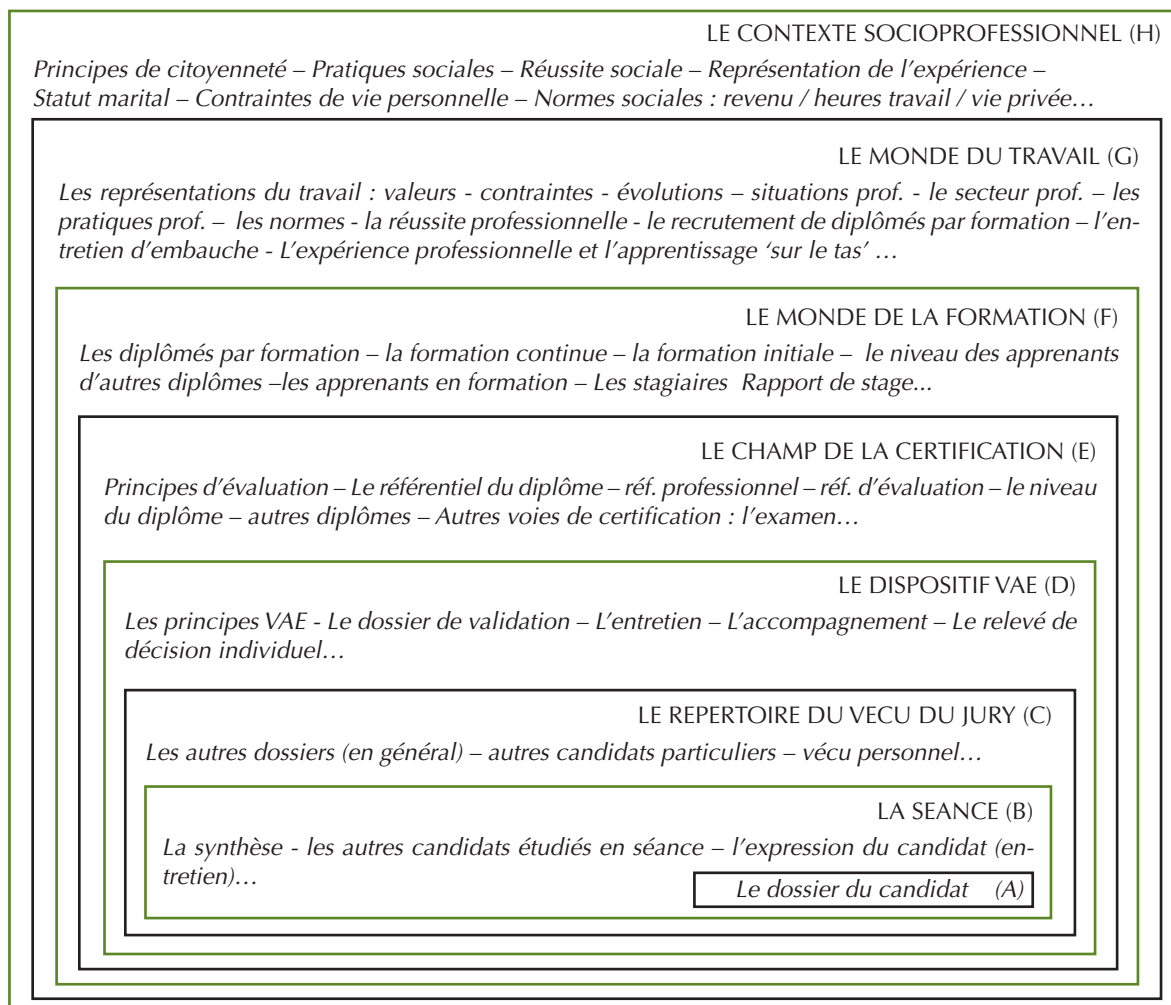
À travers la catégorisation de ces *ressources* selon leur « milieu d'appartenance » nous tentons de montrer à quels types d'univers se réfère le jury. Autrement dit, vers quels univers il se tourne pour trouver et ancrer des critères pour évaluer. Nous considérons que les univers de référence sont des sources de ressources pour agir (Clot 1999), autrement dit, ici, pour évaluer : critères, indicateurs, systèmes de références, éléments de comparaison, éléments de pondération ou de compensation, garanties d'équité. La multiplicité des ressources révèle la diversité des univers de référence reliés en un système que nous pouvons modéliser (schéma 2) sous la

forme d'un emboîtement. Nous le déclinons à partir de l'univers le plus proche, la situation ici et maintenant, à savoir la séance de jury (B) où l'activité s'articule autour du dossier évalué représentant lui-même l'univers du candidat (A), jusqu'à l'univers le plus englobant, le contexte socioprofessionnel (H).

Le schéma est construit à partir de la collation de l'ensemble des jurys analysés. Dans tous les jurys, Les huit catégories sont actives. Les différences interviennent seulement au sein de ces catégories principales.

Schéma 2

JURY BTS : SYSTÈME DE RÉFÉRENCE MOBILISÉ POUR L'ÉVALUATION DU PREMIER CANDIDAT »



Pour rendre compte de la dynamique de l'activité de construction du système de référence nous allons reprendre l'exemple précédent du jury de BTS à partir des étapes successives où nous montrons comment intervient la mobilisation des différents univers. Chacun d'eux est illustré par des propos recueillis durant cette séance complétés par ce qui a pu être exprimé au cours d'autres jurys observés. La forme du texte met en évidence : les ressources mobilisées (en italique) et les UNIVERS auxquels elles font référence (en majuscules et identifiés par la lettre indiquée dans le schéma 2).

Le recensement chronologique des univers sources de références repérées au fil du déroulement de la séance met en évidence la dynamique selon laquelle ils sont mobilisés : des allers-retours permanents d'un univers à un autre, en appui, en complémentarité, en renforcement ou en opposition.

3.1. De l'univers socioprofessionnel... au vécu personnel du jury : des ancrages pour poser les principes d'évaluation, des référents pour situer les expériences du candidat

La séance du jury BTS qui nous sert d'exemple débute, nous l'avons vu, par une phase initiale de cadrage. Cette étape correspond à ce qu'en analyse du travail nous identifions comme la mise en place des conditions du travail : ici, cadrage de critères, de principes et de premiers « éclairages » pour conduire l'activité. Autrement dit, pour reprendre l'idée de Dewey, le jury se dote d'instruments pour mener l'enquête. Ces points de cadrage se trouvent énoncés selon deux modalités :

- soit en fonction de références « générales » quand le jury procède à un rappel des principes et des contenus de documents propres au CHAMP DE LA CERTIFICATION (E) comme c'est le cas lors de la lecture des *items des référentiels* ou des spécificités du DISPOSITIF VAE (D) en référence aux *guides* mis à disposition par les prescripteurs ;
- soit en fonction de références « locales », situées en lien direct avec les interrogations, problèmes ou singularités rencontrés lors de la lecture préalable de *certaines dossiers*. Le jury s'y réfère alors, les utilise en tant que ressources propres à LA SITUATION (B) pour s'accorder sur les modalités de travail. Dans l'exemple présent, c'est la particularité géographique de deux des candidats (originaires de la Réunion) sur les cinq dossiers à étudier, qui oriente l'activité de cadrage du président. Sont ainsi posés certains principes fondateurs pour le travail d'évaluation : « *D'entrée de jeu, nos candidats sont tous des citoyens à part entière, [...] donc il faut les traiter comme tous les autres, ni laxisme, ni sévérité excessive ; je sais vous allez avoir un exercice difficile parce que vous ne connaissez pas, je suppose pour la plupart d'entre vous, les conditions de la Réunion [...]* ».

C'est donc à partir d'un principe de DIMENSION SOCIALE (H), celui de *l'égalité des citoyens* que le président rappelle ici un principe fondamental pour le CHAMP DE LA CERTIFICATION (E), celui de *l'égalité de traitement des candidats*.

La caractéristique géographique apparaît comme un élément déterminant pour envisager l'évaluation. Elle amène le président à anticiper pour éviter toute forme de discrimination et pour remédier à la difficulté qu'elle constitue pour ses membres qui en méconnaissent les particularités. Celui-ci offre ainsi un cadre institutionnel dont il est le garant, fondé sur deux principes issus d'univers différents : *l'égalité de traitement des dossiers* propre au CHAMP DE LA CERTIFICATION (E) et *l'égalité des citoyens* relevant du CHAMP SOCIAL, que nous assimilons par mesure de simplification au CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL (H). Le lien est établi entre « les conditions » particulières dues à la spécificité géographique du candidat (de dimension sociale) et les particularités de ses expériences (de dimension professionnelle) sur lesquelles le jury doit se déterminer. Ces *principes* apparaissent dès lors comme des ressources pour agir. Du point de vue de la didactique professionnelle ils sont exprimés en tant que premiers concepts organisateurs de l'activité pour l'évaluation des dossiers. Durant cette séance ils seront effectivement mobilisés implicitement lors d'un rapprochement comparatif avec un autre candidat, en vue d'un « jugement équitable » comme le précisera le président, garant de ce principe, malgré l'interdiction que le collectif s'est donné au départ de ne pas procéder par comparaison.

Les résultats de notre recherche montrent que la dimension sociale fait référence non seulement pour cadrer de manière générale les principes d'évaluation, mais également pour apprécier les particularités de l'expérience singulière d'un candidat. Les jurys peuvent être amenés à prendre en considération le statut familial voire marital du candidat, son rapport aux autres dans les situations qu'il présente pour comprendre sa posture dans les expériences décrites. Seront ainsi appréhendés : les difficultés d'un candidat divorcé à travailler avec son ex-conjoint dans l'entreprise qu'ils ont fondée, l'évolution et la prise d'autonomie d'un autre qui reprend la succession familiale, ou encore le mérite d'un élu du personnel face aux tensions sociales au sein de sa structure professionnelle.

Ce sont alors des références socialement acceptées qui permettent aux jurys, au-delà de la diversité de leurs représentations liées à leurs expertises et à leur vision personnelle, de trouver des ancrages communs. D'autres exemples illustrent ces points de rencontre lors de la mobilisation de *représentations* de *normes sociales* quand les échanges portent sur : la « *réussite sociale* » face à la « *réussite professionnelle* », le *rapport entre « revenu, temps de travail et vie privée »*, ou encore « *les pratiques sociales* » reconnues « *sages et efficaces* » face aux règles enseignées relevant de disciplines, comme la gestion « *en bon père de famille* » face aux risques d'investissement des systèmes de production pouvant mener à des drames humains, etc.

Dans un jury de brevet professionnel destiné au responsable d'exploitation, un des membres du jury, lui-même éleveur, fait référence à ses *propres connaissances* acquises de manière pragmatique par les observations de

son troupeau, et ce, afin de confirmer et donner du crédit à ce qu'affirme le candidat en termes de savoirs non institutionnalisés.

Les réflexions menées et les débats (y compris avec le candidat qui défend sa position) mettent en jeu ces références issues du CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL (H) comme des éléments éclairants pour l'enquête. Ce sont des repères qui permettent aux jurys de situer les expériences exposées par le candidat, de juger de ce qu'il a pu faire, de ce qu'il a choisi de faire et, *in fine*, d'évaluer ce qu'il a pu développer et mobiliser pour agir dans son contexte particulier (A). L'UNIVERS SOCIOPROFESSIONNEL (H) se trouve ainsi convoqué par l'émergence de référents sociaux permettant au collectif d'appréhender l'expérience vécue par le candidat, non plus comme situation indéterminée, mais comme situation déterminée aussi et entre autres par sa dimension sociale. L'enquête paraît dès lors devoir passer par cet éclairage.

3.2. Le démarrage de l'évaluation : de l'exposé préconisé... aux points de vue personnels, quels ancrages pour initier l'activité collective ? Selon quels référents ?

Revenons à la prescription institutionnelle visant à guider le travail du jury VAE par étapes : le document élaboré à cet usage mentionne *l'exposé par un rapporteur* comme une modalité possible dans la mesure où l'organisation préalable l'a anticipée. Dans la plupart des jurys observés, cette phase se traduit par une synthèse d'un des membres de jury désigné au préalable ou non. Lors de la séance du jury BTS qui illustre notre analyse le président-adjoint propose d'office son résumé. Il initie ainsi l'évaluation du premier candidat par un *exposé du dossier*, « outil » suggéré par le DISPOSITIF VAE (D) pour engager le travail collectif :

« Pour se rappeler un peu ce dossier, je veux bien en dire quelques mots et vous complèterez selon la sensibilité de tous. Donc c'est une personne qui a comme formation un BTA [BTA : brevet de technicien agricole (diplôme de niveau 4)]. C'est quelqu'un qui s'est installé dans une société avec son mari [...] et cet élevage a plus ou moins bien marché, plutôt mal que bien [...]. C'est une personne qui semble très active et très dynamique dans ce qu'elle a fait et elle a fait beaucoup de choses. [...]. Quoi dire d'autre ? Elle s'est impliquée aussi dans tout ce qui est développement local, associations [...]. Donc c'est un dossier qui paraissait intéressant dans la démarche. Sous-jacent toujours ce problème de trésorerie tout au long du cheminement. Vous voulez rajouter, par rapport, d'autres points ? ».

Remarquons que ce résumé proposé au collectif (B) ne se limite pas à rendre compte des *écrits du candidat* (A) en restituant des éléments précis qui y sont exposés (diplôme obtenu, types d'expérience...). Celui qui les énonce, le président-adjoint, expose ses propres interprétations issues de diagnostics construits par son auteur, en l'occurrence le président-adjoint, personne au statut de référent institutionnel. Est exprimé ici un premier niveau d'interprétation qui traduit sa manière d'appréhender les informations contenues dans le dossier et de les caractériser à partir de sa perception des expériences et du parcours du candidat, liée notamment à sa propre sensibilité, son propre vécu (C). La *synthèse du dossier* devient dès lors une construction personnelle du rapporteur qui la soumet au collectif comme *ressource* pour LA SITUATION de travail (B). Nous avons pu noter, sur l'ensemble des jurys observés, que les résumés de dossiers présentés en début d'évaluation traduisent de manière récurrente une forme de représentation qualitative porteuse de jugement personnel. Ici *la synthèse* révèle un regard tantôt positif, sur la candidate (« une personne qui semble très active... dynamique... impliquée ») et sur le dossier (« intéressant... »), tantôt négatif, sur les résultats des activités présentées (« et cet élevage a plutôt mal marché »). Elle s'achève avec une vision globale du parcours sous un aspect problématique renvoyant de manière implicite à une défaillance en termes de gestion (« toujours ce problème de trésorerie tout au long du cheminement »). À partir de là, le président-adjoint invite les membres du jury à s'appuyer sur ce qu'il vient de rapporter du contenu du dossier (fortement coloré de son jugement personnel) pour présenter à leur tour leurs propres *représentations*. *La synthèse* devient ainsi une référence et non plus seulement une opinion comme une autre dans le débat.

Une telle transformation du produit de la lecture préalable attendu sous forme d'un *exposé* « neutre » (D), en une *interprétation personnalisée* faisant office de référence pour la suite de l'activité collective (B) renvoie également à la problématique de travaux antérieurs qui ont montré l'impact de la première impression de l'évaluateur sur sa disposition et sa manière de poursuivre l'évaluation. Dans quelle mesure la synthèse exprimée par le rapporteur dès lors qu'elle apparaît sous forme de premier niveau d'appréciation du dossier, n'oriente-t-elle pas de même la disposition à évaluer de chacun des membres du jury ? Les modalités de notre recherche ne permettent pas de répondre à cette question mais il conviendrait d'en jauger les effets pour que les jurys aient conscience de ce qui se joue au moment des premières impressions exprimées en termes d'évaluation. Une telle question est d'autant plus pertinente quand les premiers éléments évaluatifs apparaissent de

manière informelle, lorsque sont évoqués spontanément des cas particuliers en amont de la prise en charge du dossier, soit à l'arrivée des membres du jury lorsqu'ils s'installent avant d'engager officiellement la séance, soit au moment du cadrage préalable, soit encore lors de l'étude de dossiers qui ont précédé où des allusions sont faites sur les suivants.

3.3. Univers de référence et référents de chaque univers... de la légitimité à l'efficacité des ressources

Le phénomène que nous venons d'évoquer, à savoir le démarrage de l'évaluation d'un dossier en amont de son traitement proprement dit engagé officiellement par celui qui anime, est chose courante dans les séances que nous avons observées.

Ainsi dans un autre jury (BPREA – Brevet professionnel responsable d'exploitation agricole (diplôme de niveau 4)), pendant le cadrage préalable où le collectif se met d'accord sur le type de questions possibles, un diagnostic négatif est émis par le jury professionnel (j.p) suite à la déclaration du président (p) qui cadre les modalités de l'entretien :

« (p) *On n'a pas le droit de poser de questions sur les connaissances [...]*
– (j.p) *Parce qu'au niveau professionnel pour Monsieur... au niveau vinification il a marqué de grosses erreurs ».*

C'est ici une défaillance d'ordre professionnel (G), repérée dans un des dossiers par le jury référent du MONDE DU TRAVAIL (G), qui conduit le collectif à ajuster ses modalités de travail en s'interrogeant sur la nature du questionnement qu'il est en droit d'opérer pendant l'entretien avec le candidat.

Et cette représentation de ce qui constitue la *compétence professionnelle* (« au niveau vinification »), par le référent de L'UNIVERS DU TRAVAIL (G), fait foi et va perdurer durant toute l'évaluation sans être remise en question et sans qu'à aucun moment de la séance ce membre du jury ne fasse état de manière explicite des « erreurs » qu'il a relevées. Cette référence évoquée avant même que le dossier ne soit traité par le collectif est reprise de manière explicite au moment où le jury arrête ses décisions pour l'attribution de chaque unité d'évaluation (Unité Capitalisable). Le facteur pris en considération initialement « au niveau professionnel » (G) est réitéré par le même jury professionnel (j.p) qui, pour affirmer sa position et conforter son jugement se réfère alors aux apprentissages institutionnels issus du MONDE DE LA FORMATION (F) :

« (j.p) *On l'apprend en cours tout ce qui est vinification »*

La construction du système de référence ne s'opère pas uniquement à partir des univers propres à chacun mais, comme ci-dessus, les interlocuteurs se positionnent également au regard des univers d'autrui, y puisent des arguments pour renforcer ou remanier leur jugement, dans une recherche de cohérence pour le collectif où les éclairages convergent pour conduire l'enquête. Ainsi des jurys professionnels peuvent évoquer les entretiens qu'ils mènent lors de *recrutements* (G). Ils peuvent également faire référence au *niveau des diplômés* sortant de formation (F) ou à la capacité d'adaptation de personnes autodidactes qui ont pu « apprendre dans la confrontation aux *situations de la vie* » (H). De même des enseignants seront amenés à remettre en question leur jugement initial fondé sur une analyse *stricto sensu* des *pratiques professionnelles* du candidat (A) non conformes aux *règles académiques* enseignées en cours (F) mais qui s'avèrent être efficaces et adaptées à la situation particulière du CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL (H).

3.4. Des univers situés pour prendre en considération la singularité des expériences

Dans un autre jury de BTS ayant également à étudier un dossier d'Outre mer, le président se pose en *personne ressource* du fait qu'il a lui-même travaillé sur ce territoire durant plusieurs années. Sa *connaissance personnelle* issue du RÉPERTOIRE DE SON VÉCU (C) devient ressource pour LA SITUATION DE TRAVAIL (B). Il procédera effectivement à des éclairages sur les particularités liées au *secteur géographique* afin de situer les expériences singulières du candidat dans leur CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL (H).

Si nous revenons à l'idée d'une enquête menée par le collectif et de ce qu'elle nécessite en termes d'interprétation, nous assistons ici à une mise en place des conditions de l'interprétation de ce que propose le candidat

(ses expériences sur un territoire méconnu par le jury), et de ce que sont capables de mobiliser les jurys pour transformer ses propos en indicateurs d'évaluation.

La prise en compte des *conditions singulières* de l'expérience peut s'opérer en faveur ou en défaveur du candidat, soit que les caractéristiques de la situation vécue lui aient été défavorables avec des contraintes fortes et des moyens limités, soit qu'elle lui ait été favorable avec un contexte facilitateur. C'est le cas de la prise en considération des *ressources naturelles* de prairies en zone d'alpage (A) quand un jury estime non démontrée *la compétence* d'un éleveur à gérer l'alimentation de son bétail (G), activité significative du référentiel professionnel (E) et module enseigné en formation (F), ou encore lors de la comparaison entre deux candidats dont les structures professionnelles (H) disposent ou non de documents de gestion internes. L'un peut ainsi en disposer pour élaborer son dossier de validation mais pas l'autre (D).

3.5. Des univers de référence diversifiés pour appréhender les modalités d'acquisition du candidat

Reprenons l'analyse de notre exemple de jury BTS. La sollicitation du président-adjoint en fin de synthèse amène deux membres du jury (j1 et j2) à engager les premiers échanges au sein du collectif. Ceux-ci complètent succinctement la présentation synthétique du dossier en s'appuyant sur certains des éléments qui viennent d'être mentionnés. C'est l'occasion pour le président-adjoint (p-a) de se positionner face aux compléments apportés et de susciter d'autres réactions de la part des membres du jury :

- « (j1) *On peut aussi dire qu'outre des porcs elle avait aussi des vaches laitières.*
- (p-a) *Oui, il y a ce phénomène que j'oubliais de citer, tout à fait*
- (j2) *Pour moi ce qui m'a aussi marqué c'est qu'elle a passé le BTA en formation adulte et que c'est sans doute à ce moment qu'elle a pris conscience de ce qu'elle pouvait apporter, d'où le sentiment du phénomène transformation de la plus-value qu'elle pouvait apporter, [...] et c'est sans doute là qu'elle a sauvé son exploitation*
- (p-a) *Oui ; c'est là qu'elle a découvert les choses*
- (j2) *Découvert un peu la comptabilité*
- (j1) *La comptabilité, la plus-value, les chiffres en quelque sorte*
- (p-a) *Dans cet ensemble là qu'est ce qui pose souci ou qu'est ce qui vous semble manquer par rapport au référentiel, quelles sont les choses qu'on pourrait lui poser ? ».*

Ces quelques échanges montrent comment peuvent être mobilisées *les représentations d'un métier*, relevant du MONDE DU TRAVAIL (G), et *les représentations des modalités d'apprentissage* propres au MONDE DE LA FORMATION (F), exprimées ici en termes de « phénomène » ressenti de manière consensuelle, pour appréhender les acquis de l'expérience. Le jury cherche à comprendre les liens entre le parcours, les activités et la progression du candidat à partir des convergences entre d'une part ce qui caractérise *l'évolution d'une profession*, ici la diversification des productions (« porcs... vaches laitières »), et d'autre part, des *modes de formation* (« BTA en formation adulte »). Ainsi les deux UNIVERS DE LA FORMATION (F) et DU TRAVAIL (G) se trouvent convoqués à travers des référents partagés (du moins non remis en question) servant d'éclairage pour mener l'enquête. Celle-ci est alors conduite de manière plus explicite, contrôlée et collective mais aussi moins subjective, individuelle et implicite. Elle puise dans les informations fournies dans le dossier mais se trouve étayée par les représentations que les « enquêteurs », professionnels et enseignants, ont des *modes d'apprentissage*, de ce qui peut s'apprendre EN FORMATION CONTINUE (F), de ce que cela peut produire pour la personne (ici non seulement en termes d'apprentissage disciplinaire mais aussi de « prise de conscience » de ces apports) et, enfin, de ce qui peut être réinvesti en situation professionnelle (G).

3.6. Mobilisation d'univers de référence et remise en question de ses modes d'appréciation

Les *représentations individuelles* sont construites selon la spécificité des compétences, valeurs, expérience, vision du monde et émotions de chacun. La part subjective dans l'interprétation des dossiers n'est pas négligeable. Le jury peut l'exprimer clairement et de manière partagée comme point d'ancrage pour son jugement : il exploite alors ses ressources affectives propres au MONDE PERSONNEL (C) de chacun. Ainsi, pour la séance ici présentée, le président-adjoint fait part de ses premières impressions lors de sa lecture du dossier et de l'évolution de son point de vue :

« (p-a) C'est vrai que par rapport à l'aspect gestion, je suis beaucoup moins spécialiste que vous mais en première lecture, j'ai le sentiment que ça fonctionne, elle prend des décisions, en deuxième lecture elle donne pas tous les éléments qui permettent... »

Remarquons que le président-adjoint, d'emblée se positionne au regard de l'expertise de ses collègues, pour relativiser sa perception du contenu du dossier. Il opère là une forme de cadrage par rapport aux univers de référence des uns et des autres comme pour pondérer son jugement. La part de subjectivité de sa représentation initiale est réajustée spontanément par une seconde lecture plus rationnelle visant à rechercher les informations pertinentes pour établir un diagnostic. C'est également le cas de l'enseignante en économie (j.e) qui rebondit sur le diagnostic dubitatif du président-adjoint (p-a) au sujet de la gestion :

« (p-a) J'ai l'impression qu'elle avait une activité plus transformation commerciale que gestion d'atelier, on ne sait pas trop comment elle intervient dans cette gestion technique d'atelier, gestion de production, – (j.e) Effectivement j'ai les mêmes réserves [...] j'ai été enthousiasmée par la démarche et quand je l'ai repris en entier je me suis rendue compte qu'au niveau économique on n'a jamais un raisonnement complet [...], elle analyse pas vraiment son exploitation au niveau économique ce qui me semble un peu embêtant si on veut valider un BTS xxxx... ».

En faisant état de la manière dont ils ont appréhendé le dossier, les interlocuteurs montrent comment ils ont puisé dans leurs ressources personnelles liées à leur propre *sensibilité* inhérente à leur vécu (C) puis dans des ressources rationnelles relevant d'univers plus cartésiens. D'une première perception favorable de nature subjective (« j'ai le sentiment », « j'ai été enthousiasmée ») émergée d'univers personnel (C), chacun a ensuite mobilisé l'univers technique en jeu, à savoir l'économie, par une approche plus objective ancrée d'une part, dans le MONDE DU TRAVAIL (G) où il est reconnu la nécessité d'un raisonnement en matière de gestion qui ici est absent du dossier (D) et d'autre part, dans le MONDE DE LA FORMATION (F) où l'analyse économique relève de la discipline de l'enseignante. *In fine*, c'est la représentation du diplôme à travers son niveau, sa spécificité, la pondération de ses attendus, et implicitement sa valeur (que le jury doit garantir), qui prend le relais pour étayer le jugement avec un ancrage dans LE CHAMP DE LA CERTIFICATION (E).

3.7. Des univers de référence diversifiés pour prendre des décisions

Poursuivons le déroulement de la séance. Le débat engagé autour de la question de la compétence du candidat en matière d'économie se poursuit. Il conduit le président-adjoint à relativiser son précédent diagnostic exposé en fin de *synthèse* (B) sur les « problèmes de trésorerie tout au long du cheminement ». Il prend maintenant en considération de *pratiques sociales* rencontrées dans le CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL (H), qui, bien qu'elles soient non conformes aux *règles financières* préconisées dans LE MONDE DU TRAVAIL (G), lui paraissent acceptables dès lors qu'elles ne sont que passagères :

« Oui c'est un peu l'impression, c'est quand il y a de l'argent en caisse, ça va, s'il y a pas d'argent en caisse, ça va pas ; c'est vrai, c'est pas faux mais il y a autre chose par derrière à prendre en compte et quelquefois il y a la trésorerie qui peut être un peu dans le rouge mais ce n'est pas pour ça, ça peut être passager ».

Nous assistons ainsi à des allers-retours d'un univers à l'autre où chacun tente, dans cette enquête menée collectivement, de clarifier la situation en apportant différents éclairages émanant de sources différentes. L'expérience ne relève-t-elle pas tout autant du champ personnel, de la formation, du monde du travail et du domaine social ? Ce qui justifierait la nécessité de cette reconstruction collective d'un système de référence en adéquation avec ces multiples dimensions par l'usage de repères de même nature en vue d'appréhender les acquis issus de l'expérience.

3.8. La comparaison entre dossiers, des repères pour l'évaluation : du répertoire des séances antérieures... à la situation présente

Les jurys peuvent également être amenés à puiser dans leur RÉPERTOIRE de situations vécues en VAE (C). La comparaison avec *d'autres dossiers* y compris ceux traités lors de séances précédentes est une modalité courante offrant des repères pour positionner un candidat. Tantôt le jury considère *l'ensemble des dossiers* à examiner au cours de LA SÉANCE (B), en évoquant par exemple un classement intuitif préalable dans les dossiers, comme

dans le cas suivant où d'emblée un consensus est établi quant au niveau d'une candidate estimée équivalente à celui d'un ingénieur :

- « *Au point de vue du niveau des dossiers, qu'est-ce que tu en penses ?*
- *Au point de vue des dossiers il y en a un excellent, ce n'est même pas un niveau BTS, à mon avis*
- *On est d'accord*
- *Celle qui est dans un gros groupe, oui, on est d'accord, celle-là elle a la spécialisation*
- *Après c'est un peu plus limite, les 2 labos véto, oui ça va à peu près*
- *Par rapport à l'expérience que vous avez sur plusieurs années ?*
- *Je crois qu'on ne peut pas comparer*
- *Ah bon ? Parce que de plus en plus j'ai l'impression que c'est des bons dossiers. »*

Tantôt le jury se réfère à l'ensemble des dossiers qu'il a l'habitude d'étudier :

« *...sur la forme du dossier moi je l'ai trouvé très bien construit avec une première partie que je n'ai pas l'habitude de voir aussi complète dans d'autres dossiers, en général c'est un résumé de l'activité [...]* »

La comparaison avec les autres dossiers fait office d'étalonnage, à la fois par rapport au niveau du diplôme, et par rapport au niveau pour l'évaluation. C'est pourquoi la présence d'un noyau permanent de jurys qui possèdent l'expérience de l'évaluation en VAE est si vivement nécessaire. Les nouveaux jurys interpellent d'ailleurs fréquemment les anciens pour leur demander comment situer un dossier, par rapport aux dossiers examinés précédemment.

Le jury peut ainsi s'intéresser à un autre candidat en particulier pour appuyer son argumentaire ; ce sera le cas pour estimer le critère de gestion du second dossier examiné :

« *[...] tout à fait, ça c'est la richesse de l'autre dame, le fait de vouloir partir elle s'est impliquée dans plein de choses, autre chose, il y a quand même des capacités là qui ont été validées en quelque sorte par rapport à toutes ses activités qu'elle a prises, [...] tandis que là, on se cantonne uniquement dans l'exploitation et moi, je trouve que c'est juste pour valider un BTS. »*

Ici encore la manière d'appréhender par comparaison les expériences des candidats au regard de la diversité des activités menées décrites dans les dossiers se trouve renforcée par la référence au *diplôme* (E). De manière implicite il est fait allusion à nouveau à la diversification comme un « phénomène » de l'évolution du métier (G) et, par ailleurs, mentionnée dans le référentiel professionnel (E).

Le jury fait aussi référence à une précédente décision lors d'une séance antérieure où les critères en jeu sont mis en parallèle :

« *[...] rappelez-vous quand même ce qu'on a fait il y a six mois, il y a eu un monsieur qui était très agricole [...] et on l'a pas admis ce monsieur. »*

La comparaison entre les dossiers est abordée dans certains jurys comme une pratique dont il faut se méfier, afin de ne pas défavoriser des dossiers « moyens » par rapport à des dossiers « parfaits ». Toutefois, elle apparaît comme une manière pour ces mêmes jurys d'orienter leur décision au regard d'autres décisions qu'ils ont prises antérieurement, servant alors de point d'ancrage légitimé par le respect du principe d'équité de traitement des dossiers.

3.9. Le cadrage du travail : une redéfinition des usages des instruments institutionnels

Lors des échanges, certaines personnes exposent spontanément leurs manières de travailler le dossier. Ce qui nous éclaire sur les manières de conduire l'enquête et de procéder à la réduction de l'expérience. Voyons comment un membre du jury BTS se réfère aux instruments propres au CHAMP DE LA CERTIFICATION (E) que sont *les référentiels*. Il explique comment il a procédé, avec quels outils et argumente la manière dont il a établi ses diagnostics :

« *[...] et puis ensuite sur le fond, moi j'ai essayé de reprendre par rapport à la fiche « positionnement référentiel professionnel » sur le curseur j'ai mis des croix quand je trouvais que c'était relativement clair et là je trouve qu'elle maîtrise quand même beaucoup de points de ce référentiel [...]. Une réserve par rapport à tout ce qui est [...] je dis ça parce que j'ai essayé d'ouvrir le champ de mon analyse en dehors*

du métier d'agriculteur. Cette grille-là est constituée pour un BTS Y qui va être amené à travailler dans une organisation professionnelle agricole ou ailleurs [...] moi je me suis dit finalement cette personne elle couvre aussi des activités en dehors de son métier d'agricultrice, elle participe à des actions de communication. »

Le jury acquiesce et enchaîne en listant d'autres items du *référentiel professionnel*. Ces échanges et points de vue structurés autour du *référentiel* montrent comment le jury fonde son jugement :

- tantôt au regard de ce qui est énoncé dans le document officiel en tant que perspectives professionnelles pour un titulaire du *diplôme* (« pour un BTS Y ») ou en tant que capacités attendues,
- tantôt il s'éloigne du référentiel quand il estime que le cas singulier du candidat (A) ne s'inscrit pas parfaitement dans ce descriptif. Le jury mobilise dès lors ses représentations de la diversité des spécificités du MONDE DU TRAVAIL (G), à travers les différents *métiers* : ceux liés aux *caractéristiques du secteur* (G), ceux auxquels est destiné le *diplôme* (E), et le ou les métiers du candidat (A).

3.10. Des références puisées dans d'autres dispositifs et d'autres formes d'apprentissage

Durant les séances observées, les jurys se réfèrent de manière récurrente aux modalités existantes ou ayant existé dans d'autres dispositifs de certification professionnelle et d'autres formes d'apprentissage.

Dans le cas du BTS, un membre du jury inscrit sa posture au regard du rôle de la *formation continue*. Quant au professionnel il met l'accent sur la « *formation en autodidacte* » et son effet sur le développement repéré dans le parcours professionnel :

« Ça c'est vraiment la formation en autodidacte, dans la difficulté elle a construit et elle a découvert tous les métiers mais ce qui est fondamental aussi c'est de voir qu'elle s'en est sortie par la démarche collective et finalement son oxygène c'était d'aller en formation, c'était de rencontrer du monde [...] »

Il positionne également la candidate en parallèle avec les candidats à l'embauche qu'il reçoit habituellement en *entretien de recrutement*, et dont il qualifie le niveau en tant que *diplômés issus de la formation*. D'autres *diplômes* sont cités pour positionner les attentes et les exigences minimales selon les niveaux.

Le jury construit et valide son jugement en fonction d'autres systèmes d'évaluation et de CERTIFICATION (E). L'ajustement peut s'opérer en fonction des *pratiques professionnelles*. Le jury considère les *pratiques normées* prescrites par le *secteur* (G), qu'il remet en question pour prendre en considération les *pratiques effectives* (A) qui résultent des *contraintes du travail* et des *contraintes de la vie* d'un point de vue SOCIAL (H). On observe cela ici dans la manière dont il traite le thème de la gestion. Celui-ci occupe une grande place dans l'évaluation. Le jury repère un déficit de la part de la candidate, ce qu'il cherche à expliquer voire à excuser. Il prend en compte la *diversification* des activités (G), caractéristique de l'évolution du SECTEUR tel que mentionné dans le *référentiel professionnel* (E), et juge la candidate « active et très dynamique » et « impliquée ». Mais il ne veut pas lui tenir rigueur des manques en gestion dont elle fait preuve compte tenu des *contraintes* qu'une telle *charge de travail* génère :

« Elle donne pas tous les éléments qui permettent [...] et ça ne me paraît pas étonnant dans la mesure où, si on regarde l'activité, l'activité démarre très tôt le matin, finit très tard le soir – [...] ça démontre encore une fois que par rapport à tous les discours, on dit « il faut faire de la valeur ajoutée, il faut transformer », quand on voit le cheminement de cette dame on se rend compte que c'est pas tenable, donc ça remet en question aussi tous les discours de tous les responsables « il faut transformer sur place, il faut »... c'est pas tenable si on veut avoir une vie. »

Ce sont donc également les divergences relatives aux *valeurs* attribuées au TRAVAIL, à la *réussite professionnelle* entre le professionnel et le candidat qui donnent lieu à débat et permettent *in fine* la justification des pratiques de ce dernier. Le professionnel, soucieux de défendre sa vision du MONDE DU TRAVAIL (G), insiste sur la nécessité de rentabilité et d'investissement non pratiqué par la candidate, pour lui « une entreprise doit être profitable et il y a du gain à faire ». Ce sont deux représentations du *travail* qui s'opposent, le juré professionnel défendant la réussite financière et la candidate se défendant de « vouloir faire du fric pour du fric ». Le professionnel établit un pronostic de la situation financière qu'il déplore au regard de la qualité et de la quantité du travail déjà investis. Ce sont les *normes sociales* du niveau de revenu ramené aux heures de travail qui servent d'appui au questionnement. Le CONTEXTE SOCIO-PROFESSIONNEL (H) est ainsi exploré en termes d'*évolution du travail* qui

oblige à des *pratiques efficientes* visant la productivité et le bénéfice.

3.11. Des univers rationnels remis en question lors de l'entretien avec le candidat

Nous voyons comment les manières d'appréhender *le travail*, ce qu'il devrait être et la façon dont il peut se faire effectivement en fonction des particularités des situations se trouvent en débat, et remettent en question les *représentations* au fil des échanges. Ce phénomène se poursuit en fonction de ce que dit le candidat pendant l'entretien. En témoignent les propos tenus après le départ du candidat par le président-adjoint (p-a) et l'enseignante en économie (j.e).

« (p-a) *Je dirais que dans son raisonnement, faut pas non plus vouloir être toujours attaché à la rigueur comptable [...]*

– (j.e) *Dans son système la trésorerie est importante, enfin différente, c'est pas idiot ».*

L'enseignante dont la spécialité est la gestion, par cette dernière déclaration, montre combien l'entretien où le candidat a eu l'occasion d'argumenter sa manière de faire, suivi de cette demande de modération de la part du président-adjoint, modifie la représentation qu'elle avait exprimée auparavant, et assouplit son point de vue en considérant autrement la pratique du candidat.

C'est donc la *réalité du terrain* telle qu'elle est exprimée par le candidat à travers son UNIVERS SINGULIER (A), qui conduit ici à l'ajustement du système de référence du jury. L'écart entre le réel et ce qui est prescrit par le référentiel (E) et les *normes professionnelles* (G) est ainsi considéré à plusieurs reprises par le jury pour modérer voire pour renverser les positions initiales.

Le réajustement s'opère en fonction des pratiques contextualisées (G) et argumentées par la candidate qui a justifié sa façon de faire et exposé ses contraintes et motivations personnelles selon les valeurs qu'elle défend (A), *valeurs* reconnues comme une composante en vigueur dans le CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL (H) mobilisée en tant que composante acceptable pour l'évaluation. L'UNIVERS DU CANDIDAT (A) devient point de référence pour évaluer en fonction des particularités liées aux caractéristiques de son contexte singulier et à la cohérence de sa logique dans le travail.

La phase de délibération met en jeu des *principes* traditionnels de l'évaluation et de la CERTIFICATION : la compensation et la pondération des critères. Ils sont abordés au regard des activités. Le jury s'attache à procéder « comme pour un *examen* », et ne cherche pas à retrouver la manifestation de l'exhaustivité des compétences du référentiel, ni à ce que celles-ci correspondent à « la note maximale ». De même il admet que les candidats puissent avoir des points forts qui compensent les points plus faibles. La mobilisation active de ces principes montre qu'une filiation s'effectue, entre les logiques et pratiques d'évaluation traditionnelles et celles de la VAE.

« *Moi je suis gêné de dire non uniquement par rapport à cet aspect gestion comptable de l'exploitation, je compense ça par l'activité mais on sait bien que dans un métier on ne maîtrise pas tout ».*

Il respecte par là, le *principe* d'équité au sein des systèmes de CERTIFICATION (E), énoncé dès le début de séance. L'ultime action, clairement explicitée, réside dans la recherche d'une forme de *compensation* liée à la *pondération* du critère défaillant, en l'occurrence « l'aspect gestion » :

« Le seul problème c'est que c'est un pilier

– *Mais c'est vrai que par rapport à [ce diplôme] c'est un des fondements*

– *[...] il y a quand même un raisonnement économique dont on parle beaucoup aujourd'hui [...] qui est le raisonnement en bon père de famille. »*

La pondération s'effectue au regard de la spécificité du *diplôme* (E) et parallèlement le processus de *compensation* s'opère par un ancrage dans l'*expérience* du candidat, rappelée comme étant l'objet à évaluer pour le DISPOSITIF VAE (D). À nouveau les *pratiques sociales* (H) servent de repère, le jury estimant la candidate prudente et les *pratiques normées* à risque. Une dernière tentative du professionnel renvoie à sa vision du *travail* et de ses *normes* :

« *mais aujourd'hui c'est apprendre à travailler intelligemment, à faire moins d'heures de travail ... ».* Il enchaîne « *enfin moi personnellement je suis tout à fait favorable ».*

Une ultime remarque traduit la prise en compte de la *réussite professionnelle* liée à la difficulté *de la situation* dans ce CONTEXTE PROFESSIONNEL (G) et au mérite attribué à la candidate :

« [...] elle est partie d'une situation où personne voulait mettre de billes, d'une situation je pense assez catastrophique, elle a quand même redressé cette situation. »

La part subjective des représentations construites par chacun des membres du jury est donc mise à l'épreuve des échanges. Le processus de construction du système de référence accepté par l'ensemble passe par une forme de mise à plat des représentations et des croyances des uns et des autres, points de vue personnels qui vont se trouver soit mis en débat, soit non remis en cause de manière tacite, soit accepté de manière explicite, soit invalidés par un argumentaire contraire qui s'avère l'emporter.

Pour conclure

Comme nous l'avons écrit plus haut, les membres de jurys ont une activité à opérer collectivement : celle de rendre opérationnel le référentiel pour pouvoir porter un jugement. Toutefois, cette opération se réalise sous la forme de ce que nous avons appelé, après Dewey (1993), une enquête. Celle-ci est nécessitée par le caractère indéterminé de ce qu'un individu, auteur d'une expérience singulière, a proposé au jury dans son dossier ou dans le discours qu'il a tenu pendant un entretien. Toutefois, le référentiel lui-même et chacun de ses critères est tout aussi marqué par l'indétermination. Nous pouvons dire que les membres de jurys parviennent à qualifier et à estimer la valeur de tel ou tel élément de l'expérience d'un individu au regard du référentiel. Mais ils ne parviennent à le faire qu'en parvenant à requalifier les items du référentiel, d'une part, en mobilisant des systèmes de références diversifiés, d'autre part, en s'appuyant sur les traits de l'expérience singulière qui a été mise en forme par le candidat. Cette expérience est en quelque sorte active car elle contribue à orienter les interprétations des jurys, ne serait-ce que par l'activation de certaines références chez tel ou tel jury.

La part importante de l'activité consacrée à la construction, à la négociation et à l'ajustement du système de référence en cours d'évaluation aurait pu être considérée comme un effet dû à la phase d'apprentissage dans laquelle se situent les jurys. Cela n'est pas le cas. À chaque nouveau dossier, un processus d'enquête s'avère nécessaire et des référents multiples sont sollicités.

Le constat selon lequel l'évaluation ne se réduit pas à l'application de grilles préétablies, ou même à la mobilisation de systèmes de critères prédéfinis n'est pas nouveau (Figari 1994, par exemple). L'activité de référentialisation, telle que nous la réinterprétons, lorsqu'elle se réalise spontanément dans l'activité des jurys se poursuit ainsi dans l'activité d'évaluation, la soutient et la nourrit.

La multiplicité des systèmes de références utilisés et combinés dans et pour l'activité d'évaluation demeure une constante. D'abord, parce que les expériences des candidats restent marquées par la diversité et la singularité. Ensuite, parce que les référentiels eux-mêmes ne sont pas mono-référencés. Enfin, parce que les critères énoncés dans les référentiels ne sont jamais réduits à une seule signification et parce qu'ils reflètent assez largement les différents objets et phénomènes de l'expérience.

Tout cela contribue à dessiner une tâche complexe et les jurys ont un travail d'interprétation important à réaliser. De ce point de vue, on constate que :

- les référentiels ne constituent pas le seul système de référence. D'autres référents sont recherchés, mobilisés,
- cependant, les référentiels semblent suffisamment lisibles et consensuels. Les significations sont ouvertes, mais elles ne sont pas complètement indéterminables, ne serait-ce que parce que les critères se complètent et se précisent pour dessiner un profil général qui oriente l'interprétation des significations,
- les référentiels doivent obligatoirement eux-mêmes être référés, ce qui signifie que les critères qu'ils proposent ne se suffisent pas à eux-mêmes et doivent être concrétisés, actualisés, nourris d'autres systèmes de référence. En somme leur signification « froide » doit reprendre vie pour trouver une opérativité dans la situation d'évaluation.

Or, cette réactivation et cette opérationnalisation dépendent de deux facteurs :

- la mise en place de conditions de travail qui permet les échanges et l'approfondissement de la lecture et de l'analyse des dossiers et des propos des candidats ;
- la compétence des jurys à nourrir les critères à partir de leur propre expérience. Le plus ils sont capables de donner du sens aux écrits et paroles d'un candidat et aux critères du référentiel, le plus ils sont capables de se tenir au référentiel et de procéder à une analyse systématique et éclairée de l'expérience.

Les jurys éprouvent des difficultés à se situer dans leur action mais aussi à valider celle-ci. La recherche de références multiples et combinées, le retour permanent à la justification des évaluations envisagées, des diagnostics et jugements portés contribuent à construire une sorte de légitimation de leurs pratiques de validation. Cette instabilité est sans doute ainsi un moteur pour produire une évaluation plus approfondie et c'est plutôt une bonne nouvelle pour sa qualité.

Nous reportons le lecteur à l'article suivant de Mayen et Tourmen qui tire les conséquences de ces analyses pour la préparation et la formation des jurys.

Bibliographie

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

Dewey J. (1993), *Logique*, Paris, PUF.

Figari G. (1994), *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

Mayen P. (2005), « Culture et modes d'action dans l'activité de jurys de VAE », *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 13, p. 77-86.

Métral J.-F. (2007), « La science dans les dossiers de validation des acquis de l'expérience », *Aster*, 44, p. 135-157.

Mayen P. (2008), « L'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience », *Travail et apprentissages 1*, p. 58-75.

Métral J.-F. & Mayen P. (2008), La notion de compétence dans les activités de validation des acquis de l'expérience, *Formation Emploi*, 101, p. 183-198.

Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.

Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.

Trognon A. & Ghiglione R. (1993), *Où va la pragmatique ?*, Grenoble, PUG.

Savoyant A. (1979), « Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique », *Cahiers de psychologie*, 22, p. 17-25.

Vygotski L.V. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.

Les difficultés de la validation des acquis de l'expérience

Jean-François Métral et Patrick Mayen

Au sein des établissements relevant de l'Enseignement supérieur agronomique, la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) pour l'obtention d'un diplôme d'ingénieur repose sur le dépôt de deux dossiers par le candidat : un « dossier de demande de recevabilité » (état civil, diplôme visé, parcours de formation, éléments du parcours professionnel et extra-professionnel (entreprises, secteurs, emplois, statuts, périodes, activités, niveaux de responsabilité) et une lettre de motivation) ; un « dossier de validation des acquis de l'expérience ».

Une fois le dossier rédigé et déposé, le candidat est convoqué pour une présentation orale et un entretien avec le jury de VAE. Celui-ci est composé d'enseignants chercheurs et du directeur de l'établissement délivrant le diplôme et de professionnels choisis en fonction du champ d'expérience du candidat.

Or, évaluer l'expérience place souvent les acteurs qui ont à agir dans le cadre de dispositifs de reconnaissance et de validation d'acquis de l'expérience dans un certain désarroi. Pourtant, comme le montre le fait que des candidats aient obtenu le diplôme ou se soient vus préconiser un parcours de formation, la grande majorité des jurys parvient à trouver des solutions aux problèmes que pose l'évaluation des acquis de l'expérience. Quelle est la nature de ce qui pose des problèmes aux jurys ? Quels problèmes perçoivent-ils comme tels ? Quelles solutions trouvent-ils ? Réduisent-ils la complexité de la situation d'évaluation des acquis de l'expérience et appliquent-ils des stratégies d'action éprouvées par ailleurs ? Inventent-ils des formes nouvelles d'évaluation ?

Cet article propose d'examiner l'activité des jurys de VAE pour des titres d'ingénieur de l'enseignement supérieur agronomique.

Nous avons fait le choix de l'observation approfondie de l'activité des jurys. Nous avons pu enregistrer, puis transcrire l'intégralité des échanges entre membres de jurys et entre jurys et candidats. Le travail des jurys est essentiellement accompli dans des interactions collectives à propos d'un document principalement écrit (avec annexes et schémas) ou de la prestation et des propos tenus par le candidat en cours d'entretien. L'analyse des interactions dans une situation de jury est donc apte à révéler les usages des notions, les modes de raisonnement, mais aussi les systèmes de référence (connaissances, conceptions, etc.) des acteurs. Cette analyse est d'autant plus facilitée que les jurys sont amenés à expliciter, à argumenter donc à justifier leurs assertions. En termes d'évaluation, ils sont amenés ainsi à préciser leurs critères, leurs indicateurs, leurs référents.

L'activité des jurys, est saisie à partir du déroulement d'une session de jury comprenant trois étapes :

- la première délibération qui consiste à énoncer et discuter les jugements, les questions issues de la lecture individuelle de chacun des membres et à préparer l'entretien avec le candidat ;
- l'entretien avec le candidat ;
- la seconde délibération qui comprend une nouvelle phase de discussion intégrant le déroulement de l'entretien, la décision et la formulation de la décision pour le procès-verbal et la restitution des résultats au candidat.

Pour cet article, nous nous appuyons sur les résultats d'un projet de recherche-action, mené avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur agronomique du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Il nous a amené à explorer cinq réunions de jurys de quatre établissements différents. Deux de ces établissements délivrent des diplômes d'ingénieur agronome et le troisième un diplôme d'ingénieur dans le domaine du bois. Ils peuvent conduire à des emplois de conseiller, de chargé d'études ou d'expérimentations dans des organismes publics ou parapublics, des entreprises de service ou encore à des postes de responsable de fabrication, de responsable qualité ou de responsable commercial dans des entreprises de production de leurs filières professionnelles respectives. Le quatrième établissement délivre un diplôme d'ingénieur agroalimentaire dans le secteur laitier. Il conduit à des emplois de responsable de production, de responsable recherche et développement ou de responsable qualité et environnement dans l'industrie.

1. Rendre le référentiel opérationnel pour évaluer en VAE

L'analyse des réunions des cinq jurys accrédite l'idée que le référentiel d'évaluation mis à leur disposition (la fiche RNCP), n'est pas directement opérationnel pour leur activité d'évaluation. Dans un premier temps, à partir d'une présentation de ce référentiel, nous verrons que trois raisons semblent expliquer que les jurys consacrent une partie de leur activité à l'opérationnaliser : les critères énoncés y restent généraux, peu caractérisés et non hiérarchisés ; il n'y a aucune référence à des situations dans lesquelles ces critères peuvent être démontrés/évalués ; aucun indicateur de ces critères ne figure dans le référentiel. Les jurys sont alors dans l'obligation de « reconstruire » un « référentiel » opérant au regard de leurs besoins en procédant simultanément à une forme de hiérarchisation et à une recharacterisation des critères du référentiel de certification. Un second temps, sera consacré à présenter l'activité d'opérationnalisation du référentiel par les jurys. Ce que, dans le chapitre précédent dans cette publication, Mayeux et Mayen appellent « les activités de cadrage ».

La fiche RNCP : un référentiel de certification nécessaire mais non suffisant

L'évaluation, quelle qu'elle soit, pose le problème des critères à considérer et des indicateurs qui permettent de les évaluer. C'est d'abord au regard d'un référentiel que les jurys ont à se prononcer sur le fait que le candidat a acquis, totalement ou partiellement, les connaissances, capacités et aptitudes attendues d'un ingénieur. Dans les faits, ce référentiel constitue bien une référence pour les jurys. Toutefois, le système de référence effectivement mobilisé et utilisé en situation d'évaluation des acquis de l'expérience est beaucoup plus large et pas toujours explicite. En outre, dès lors que des jurys ont à utiliser les documents de référence officiels, ils sont amenés à en faire une interprétation pour pouvoir s'en servir. Le processus d'interprétation du référentiel officiel se réalise à partir des systèmes de référence de chaque membre de jury et à partir du système de référence du jury en tant qu'entité. C'est une des significations du processus de référentialisation mis en évidence par Figari (1994). Il consiste à construire (ou reconstruire) un système de référence pour pouvoir évaluer. Le référentiel n'est pas un instrument qui serait utilisable sans interprétation. Il faut donner un sens aux différents critères proposés, c'est-à-dire les référer à des univers tels que les savoirs scientifiques, ou bien l'activité professionnelle, ou bien les enjeux socio-économiques, ou bien l'image de l'ingénieur. Au sein des jurys cette activité peut être plus ou moins possible, développée et explicite. Une des questions souvent posée à propos des référentiels est de savoir dans quelle mesure ils pourraient être plus explicites et le plus univoques possible. Les travaux conduits par Clot, Magnier, Werthe (2000) à propos de l'usage des référentiels par des jurys de validation des acquis professionnels, suggèrent que les ambiguïtés résiduelles, les zones de flous ouvrent en fait des espaces d'interprétation. Dans les termes que nous venons d'évoquer, ils rendent en fait possible l'activité de référentialisation, notamment en ouvrant des espaces de discussion à propos des divergences d'interprétation entre les membres de jurys et permettent d'élargir et de préciser la nature des indicateurs ainsi que d'en créer.

Dans l'enseignement supérieur agronomique, le référentiel de certification utilisé par les jurys est constitué par la fiche RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles). Chaque fiche reflète l'idée qu'une école se fait de ses diplômés, de leurs attributs supposés, de ceux qu'elle souhaite mettre en avant. En effet, les fiches de l'enseignement supérieur agronomique sont propres à chaque établissement. Elles ont été élaborées dans le cadre de groupes de travail internes, composés de différents acteurs : directeur, responsables pédagogiques, enseignants-chercheurs, responsable de la VAE. Ceux-ci se sont appuyés sur les documents internes décrivant leur formation, sur les fiches métiers et les résultats des enquêtes sur l'insertion des diplômés. En outre, dès cette étape, les établissements d'enseignement supérieur agronomique ont confronté leurs réflexions, difficultés et avancées dans le cadre d'un réseau.

On trouve dans chaque fiche les secteurs professionnels et les types d'emplois et de fonctions accessibles (avec parfois des profils de métiers visés), mais également les « activités visées » et les « capacités attestées ». La fiche RNCP constitue une sorte de catalogue des situations, des fonctions, des activités de l'ingénieur auxquelles s'ajoutent des capacités générales, « définies » par leurs intitulés comme « capacité d'analyse », « capacité de synthèse », « adaptabilité ».

L'observation de l'activité des jurys montre que ceux-ci n'utilisent pas explicitement d'emblée la fiche RNCP dans ses formulations précises. Ils semblent plutôt estimer le dossier à partir d'un référentiel beaucoup plus large :

« Par rapport à son parcours, à son expérience professionnelle, je pense que c'est quelqu'un qui a une expérience très riche, qui l'a amené à brasser un certain nombre à la fois de connaissances et de compétences, je dirais plutôt disciplinaires, à la fois scientifiques, techniques, politiques. Il a fait pas mal d'analyse de jeux d'acteurs. Une expérience assez riche en termes d'environnement. »

Le champ des critères évoqués ou discutés s'étend au-delà de ceux de la fiche RNCP. C'est le cas de la capacité à prendre du recul ou de l'autonomie pour un des jurys. La comparaison avec les étudiants est une modalité d'analyse du dossier :

« À la rigueur en PA [production animale] il en sait assez. Il en sait au moins autant que nos étudiants. »

La connaissance de professionnels en activité ou de l'activité même des membres professionnels des jurys sont un autre univers de référence :

« Ce qui m'a frappé, dans une gestion syndicale où l'évènementiel prend une dimension importante, je suis époustoufflé par la maîtrise, le temps et le recul sur la mise en place de méthodologie, de recul sur les organisations. [...] Dans mes propres fonctions, moins de 15 % du temps de travail est planifié. »

Ou encore la représentation sociale de l'ingénieur :

« Pourquoi le choix de cette situation problème ? Le choix des matières premières et ce que [le candidat] en ressort est plus du domaine du technicien que de l'ingénieur. »

À l'inverse, la capacité d'innovation ou une certaine forme de créativité ne sont des critères évoqués dans aucun des cinq jurys de VAE analysés, alors qu'ils semblent faire partie des caractéristiques principales attendues de l'ingénieur : ils apparaissent dans beaucoup de définitions du terme « ingénieur » (Verin 1998) ; dans leur ouvrage *La république des ingénieurs* (2003, p. 10), Germinet et Harismendy font de la créativité un des maîtres-mots des attentes des industriels d'aujourd'hui envers les ingénieurs ; ces critères figurent dans certaines fiches RNCP des établissements de l'enseignement supérieur agronomique ; on retrouve cette dimension dans certains documents de la commission la CTI (« Guide d'autoévaluation des formations d'ingénieurs »). Malgré la multiréférentialisation de l'évaluation des acquis des candidats, il est surprenant de constater que ces critères, qui pourraient paraître incontournables, ne font pas l'objet d'une évaluation. Est-ce lié à une difficulté des jurys pour appréhender ces critères ou construire des indicateurs à partir des données dont ils disposent ? Est-ce plutôt lié à une théorie de la créativité qui renverrait à « une intuition, une illumination singulière qui, tel le don, revient à des élus, indépendamment de tout travail et s'empare d'eux, indépendamment de tout effort de volonté de leur part » (Rubinstein 2007, 164) ?

En cours de jury, les membres font cependant référence à la fiche RNCP quand ils cherchent à vérifier que le candidat a bien occupé (ou pourrait occuper) des emplois et fonctions d'ingénieur en correspondance avec le diplôme visé. Ainsi un membre de jury dit d'un candidat qu'« il ne pourrait pas devenir du jour au lendemain ingénieur de production » et un autre membre du même jury confirme que « l'école a une orientation production et que c'est important qu'un ingénieur ait aussi cette attitude-là ».

La fiche RNCP est plutôt utilisée en fin de jury. Une partie de la fiche (celle listant les capacités, connaissances de l'ingénieur) sert alors parfois de « check-list », afin de faire un récapitulatif des jugements évaluatifs portés au cours du déroulement du jury sur les différents critères énoncés :

« Moi j'avais essayé de [...] reprendre au bas de la page 9 sur le diplôme, [...] la référence capacités, compétences, connaissances de l'ingénieur. Et avec toutes les [capacités], [...] c'est au bas de la page diplôme descriptif de la certification ».

Elle est parfois aussi utilisée en tant que guide, lors de la rédaction du procès verbal, afin de faire figurer sous une forme cohérente avec le référentiel, les éléments qui ont servi de base à l'évaluation rendue : quelles sont les compétences dont le candidat a fait la preuve et celles pour lesquelles ce n'est pas le cas ?

Il demeure cependant impossible pour les jurys, dans le temps imparti, d'évaluer l'ensemble des critères énoncés dans la fiche. Nos observations montrent que le débat se centre essentiellement sur quatre à huit capacités principales qui servent de base à l'évaluation et sont abordées à plus de cinq reprises durant le jury. Huit à quinze autres sont évoquées de manière significative (deux fois au moins). Il semble donc que les jurys s'attachent à examiner seulement les capacités qu'ils jugent fondamentales.

Pourtant, comme nous l'avons évoqué plus haut, la fiche RNCP ne hiérarchise pas explicitement les capacités. Dès lors comment procèdent-ils pour établir des priorités dans les capacités à évaluer ? Y-a-t-il des capacités communes évaluées dans tous les jurys ?

Certaines capacités apparaissent dans tous les jurys étudiés (capacité d'analyse, savoir prendre du recul, avoir une méthodologie...) Les différents jurys les évoquent avec des acceptions proches : la capacité d'analyse est ainsi caractérisée par plusieurs membres de jurys différents comme la prise en compte de toutes les dimensions d'un problème et leur mise en relation. Cependant une capacité ayant un intitulé similaire peut prendre une signification différente selon les jurys ou entre les membres d'un même jury : ainsi, la capacité d'analyse devient parfois la capacité à avoir un regard critique sur ce que l'on a fait ou à utiliser des outils pour passer des faits à leur analyse.

Les capacités qui font débat ne sont pas pour autant toujours les mêmes. Le plus souvent, en effet, les discussions portent sur celles dont le candidat ne fait pas la preuve. Plus rarement, une capacité peut être évoquée de manière répétée car elle ressort de la présentation du candidat. Une partie des critères semble donc faire l'objet d'une évaluation pour l'ensemble des candidats alors qu'une autre partie l'est en fonction de l'expérience spécifique de chacun d'eux. Nous pourrions ajouter qu'elle l'est en fonction de la composition du jury.

Un certain nombre de critères semblent donc communs, essentiels et donc discriminants. Les jurys prennent le temps de les évoquer à de nombreuses reprises et d'en rechercher les « preuves » dans les dossiers et entretiens et d'en débattre, alors même qu'ils ne disposent que de peu de temps. Cet ensemble de critères de niveau supérieur dessine ce que serait le cœur de ce que doit être l'ingénieur, un ensemble de critères de niveau supérieur dont l'examen dispense le jury d'une vérification plus exhaustive de critères plus précis.

On peut envisager que certaines capacités, bien qu'appartenant au cœur de ce qui fait l'ingénieur, ne soient pas évoquées par les jurys car ces capacités pourraient être plus complexes à appréhender par les membres des jurys eux-mêmes.

2. Agir à partir du référentiel opérationnalisé pour pouvoir évaluer les acquis de l'expérience présentés par le candidat

Les réunions de jurys semblent donc montrer la nécessité d'une opérationnalisation du référentiel de certification qu'ils utilisent. Simultanément à la « hiérarchisation » et à la « redéfinition » des critères d'évaluation, l'activité des jurys les amène à définir des indicateurs leur permettant de se faire une opinion sur les acquis de l'expérience du candidat. Ces indicateurs peuvent être regroupés en deux catégories : ceux qui relèvent du passage d'une posture de technicien à une posture d'ingénieur ; ceux qui relèvent de la « culture scientifique » de l'ingénieur. Comment les jurys parviennent-ils à construire ces indicateurs à partir des éléments à leur disposition ?

2.1. Des indicateurs pour évaluer le passage d'une posture de technicien à une posture d'ingénieur

L'acquisition de la « posture d'ingénieur » par le candidat constitue un critère qui préoccupe les jurys : y-a-t-il des éléments dans son parcours qui permettent de dire qu'il a dépassé la « limite » entre ce qui est attendu d'un technicien et ce qui est attendu d'un ingénieur ?

2.1.1. Un parcours et une dynamique

En premier lieu, le candidat doit faire la preuve qu'il a bien occupé un (des) emploi(s) et/ou des fonctions d'ingénieurs. Pour les jurys cela constitue un critère préalable qui laisse penser que le candidat a été en mesure d'opérer une certaine transformation et à acquérir une « posture d'ingénieur ». Définir si les fonctions et l'emploi occupé sont bien des fonctions et emplois d'ingénieur n'est pas toujours facile. Postes et fonctions

inscrits dans la fiche RNCP, ou occupés par des anciens élèves ou occupés chez l'employeur du candidat par des ingénieurs, constituent une première série d'indicateurs :

« Les fonctions qu'il occupe ça pourrait très bien être occupé par un de nos ingénieurs » (Jury de F). Le statut dans ces fonctions (cadre ou non cadre), voire le salaire constitue d'autres indicateurs que le jury prend en considération : « J1 : C'est pas là qu'il est passé de non-cadre à cadre ? Dans la grille ? [...] Ah non, il était cadre dans [...] - J3 : Mais il est passé à plus de 1 500 euros (rire) » (Jury de F).

Le « parcours professionnel » constitue un deuxième ensemble d'indicateurs possibles : progression en termes de responsabilités (nombre de personnes encadrées, budgets gérés...), en termes de salaire, élargissement du champ des capacités en termes de fonctions, mais aussi en termes de secteur d'activité... Autant d'indicateurs qui donnent à penser que le candidat a pu évoluer et acquérir la posture de l'ingénieur et certaines capacités qui lui sont liées. Le parcours de B, par exemple, diversifié en termes de fonction (management, logistique, gestion de projet, animation de groupe...), de secteur d'activité (directeur d'un journal syndical, directeur départemental d'une organisation syndicale agricole, association de promotion de produits...), permet au jury de conclure qu'il possède une compétence d'adaptabilité indissociable de la posture d'ingénieur.

Des signes de stagnation ou de régression dans le parcours constituent des signaux d'alerte pour les jurys : « *Je suis sceptique car il a moins de responsabilités qu'avant* » (jury de G à propos de son passage d'un emploi à un autre).

Les ruptures et évolutions dans le parcours constituent des événements privilégiés par les jurys pour observer le développement des compétences comme le montre l'extrait ci-dessous :

« Il explique pourquoi il fait une reprise d'étude et il va faire son DESS. Il explique avec des mots, enfin, que je trouve intéressant la mutation que ça a générée en lui. De ce point de vue là on a effectivement quelqu'un qui a fait une mutation intellectuelle, et qui a dit, j'ai appris une nouvelle méthode. Et je pense que là y'a une espèce de regard un peu scientifique que son mémoire de DESS lui a donné » (Jury de F).

La prise en compte de la dynamique du parcours est donc utilisée pour vérifier s'il y a eu évolution du candidat vers des activités et une posture d'ingénieur. Cependant, occuper des emplois et des fonctions d'ingénieur n'est pas suffisant. « *Il faut y mobiliser les compétences attendues d'un ingénieur* » (jury de G), c'est-à-dire des manières d'agir et de raisonner d'ingénieur : « *Même l'exemple qu'il développe avec les robots de traite, j'ai envie de dire, en termes méthodologiques, un ingénieur ne le ferait pas de cette façon là me semble-t-il* » (Jury de D).

2.1.2. Une vision d'ensemble des situations

Une des attentes principales réside dans la capacité du candidat à avoir une vision d'ensemble des situations et des problèmes qu'il rencontre, incluant toutes les dimensions qui doivent être prises en compte pour agir. Ce que le jury de G résume par : « *La posture d'ingénieur est quelque chose de différent d'avoir des connaissances pointues. Elle implique un aspect transversal et un recul panoramique.* »

Les jurys se concentrent alors sur la capacité du candidat à avoir une « *vision transversale et panoramique* » de la situation : vision systémique des phénomènes et processus à l'œuvre, connaissance des acteurs impliqués dans la situation et de leurs relations, des enjeux et des contraintes propres à chaque acteur (contrainte financière ou en moyens humains par exemple) ou collectives (contraintes législatives)... C'est pourquoi un jury reprochera à un candidat une méconnaissance du « *panorama de la filière [laitière]* » et notamment des enjeux économiques car « *sur le prix du lait, il ne ressent pas l'importance du coût de la matière première* ». Il mettra donc en doute « *l'étendue [de son] champ de compétence* » et sa « *posture de recul* » notamment car il n'intègre pas « *le contexte environnemental économique, technico-économique* ».

Ils sont attentifs aussi aux manifestations de projection et d'anticipation, par le candidat, des évolutions à venir qui pourraient influencer la situation qu'il présente et analyse.

2.2. Des « activités d'ingénieur » réelles ou potentielles

D'autres critères permettent une évaluation du passage à une posture d'ingénieur : prises d'initiative par le candidat qui ne doit pas se contenter de faire ce qu'on lui demande, de suivre des protocoles ou d'adopter le point de vue des autres ; argumentation ou « démarche étayée » et/ou critique de ses raisonnements et manières d'agir, qui font partie de la prise de recul attendue d'un ingénieur et que certains jurys appellent un « retour réflexif » sur soi-même ; se positionner dans une situation en y définissant correctement son rôle par rapport celui des autres acteurs ou par rapport à sa fonction : « acteur ou exécutant » ; « il exprime avec justesse je dirais son positionnement dans un projet ».

Les jurys sont conscients que des signes négatifs dans la dynamique du parcours et dans les capacités démontrées peuvent ne pas être liés aux capacités de la personne, mais aux possibilités qui lui ont été laissées de les exprimer : « Je pense que c'est pas l'homme en tant que tel. Mais c'est la pratique de son métier [qui] a fait qu'il a un cadre fermé » (Jury de D).

Mais, revers de la médaille pour les candidats, l'évaluation prend en compte les contraintes ou possibilités offertes par la situation qu'un candidat n'a pas saisies : « Y'a quand même vraiment, un contexte qui est, à mon sens, favorable pour qu'il montre qu'il a su prendre du recul, ce qui effectivement [...] ne transpire pas de son [écriture] » (jury de D).

Les histoires et empêchements du développement (Clot 1999, p. 4) sont donc examinés dans l'évaluation. Les jurys cherchent des indicateurs de ce qui a contribué au développement des capacités (formations suivies, rencontres, mise à disposition de nouveaux instruments...) ou de ce qui les a freinées (cadre de pensée du candidat, mode d'organisation du travail...) : « Il faut peut-être aussi le resituer dans l'environnement [de son organisme de conseil] à savoir qu'il n'est pas dans un environnement qui lui permet de [...] [faire] la démonstration qu'il était allé jusqu'à la mise en œuvre. On ne pourra pas demander [à l'organisme de conseil] de faire ce pour quoi il n'est pas prévu » (Jury de E).

Dans le cas où les capacités n'auraient pu se développer, du fait d'une non-confrontation à une classe de situations ou parce que les jurys supposent que c'est le cadre professionnel qui a pu constituer un frein, ceux-ci évaluent alors un potentiel. Pour cela, ils s'appuient sur des modifications virtuelles de certains éléments d'une situation présentée : « Je suis marqué par l'importance de la mobilisation de l'humain dans un projet. Imaginez-vous cela dans un contexte différent où l'aspect financier est premier ? » ; ou sur des situations totalement virtuelles (que feriez-vous si... ?) : « Je pousse logiquement mon raisonnement : [vous avez été] dans un gros groupe et une petite pâtisserie. Si vous aviez été en recherche d'emploi, la création d'entreprise, vous seriez à l'aise ? » (jury cherchant à évaluer la capacité à agir en autonomie).

Ce type de questions montre aussi la « préoccupation de transférabilité des acquis dans d'autres situations de référence du diplôme », ce que les jurys appellent parfois « l'employabilité » : le candidat sera-t-il en mesure d'agir de manière pertinente s'il est amené à occuper d'autres fonctions, dans un autre secteur correspondant au diplôme ?

On retrouve cette préoccupation pour le jury de E, conseiller d'entreprise, qui postule à l'obtention d'un diplôme plutôt orienté vers la production. Ce jury va donc chercher à voir dans quelle mesure celui-ci serait capable « d'aller jusqu'à la mise en œuvre » de ce qu'aujourd'hui il conseille. Pour cela, il va lui faire « imaginer » ce que serait une fonction de directeur industriel : « Si vous étiez chef d'entreprise et que vous recrutiez un directeur industriel, comment vous définiriez sa mission ? ».

2.2.1. Des indicateurs pour évaluer la culture scientifique sans évaluer directement des connaissances

Comme nous allons le voir, la culture scientifique constitue une attente forte vis-à-vis du futur ingénieur. C'est sur la base des éléments présentés dans le dossier, complétés par un entretien oral avec le candidat, que les jurys de VAE doivent évaluer le niveau de culture scientifique de celui-ci. Comment procèdent-ils ?

Une analyse du contenu des fiches des 20 établissements de l'enseignement supérieur agronomique montre que les attentes scientifiques vis-à-vis d'un ingénieur sont importantes : sciences de la vie (agronomie...), sciences de l'ingénieur (mathématiques, mécanique, statistiques, génie des matériaux, physique...), sciences appliquées à la spécialité de l'école (horticulture, environnement...). La plupart des fiches RNCP incluent

d'ailleurs la définition de l'ingénieur que donne la CTI qui fait référence à « une solide culture scientifique » que l'on retrouve dans toutes les définitions de l'ingénieur (voir article de H. Verin, 1998). Elle constitue l'une des caractéristiques reconnues et partagées de tout ingénieur (y compris dans la représentation sociale de ce qu'est celui-ci).

On peut constater que les jurys en font bien une évaluation, comme le montrent notamment leurs remarques finales, avec des reproches tels qu'un « *cadre insuffisamment scientifique* », des « *manques au niveau théorique [...], au niveau conceptuel* » ou des préconisations, lorsque la validation n'est que partielle, telles que suivre certains modules de formation pour mieux connaître les produits alimentaires ou pour accéder à des outils et méthodologies scientifiques.

Dans les jurys observés, la manière d'appréhender la culture scientifique doit être en rapport avec l'esprit de la VAE. Et de ce point de vue, la position des jurys est claire : pas de questions directes sur des connaissances scientifiques. « *Les plus durs à convaincre au départ ont été les enseignants chercheurs de ne pas poser de questions sur les intégrales triples. [...] Je leur ai demandé de poser des questions [...] sur le côté technique mais pas mathématique ou physique, mais sur le côté entreprises, attentes, capacités...* » (un président de jury). Pour les jurys, une évaluation des connaissances ne constitue pas l'objectif de la VAE : « *En aucun cas il ne s'agit de savoir si vous savez tout ce que saurait un ingénieur sortant de notre formation* ». Cependant, ils vont chercher à estimer si un niveau plancher a bien été atteint : « *En gros, on va entendre un candidat qui n'a pas suivi la formation initiale mais qui, au final, va rendre compte d'un projet et va le soutenir oralement. [...] Donc inutilité de travailler sur les connaissances sauf si on est au-delà du minimum [...]* » (un président de jury).

C'est, dans un premier temps, une culture, notamment scientifique, du « domaine » propre au diplôme visé qui est évaluée, sur la base de connaissances globales, générales, comme le montre cet extrait d'un jury :

« [...] J1 : *Est-ce que c'est plutôt de la connaissance du monde agricole, une espèce de culture générale de l'agriculture ?* – J2 : *Oui c'est ça, c'est ça [...] pour moi c'est en termes de culture agronomique* ».

La preuve de ces connaissances générales se fera à partir des différentes expériences vécues ; de la capacité à s'adapter à des situations diverses ; à parler de nombreux sujets différents ; à partir des analyses conduites dans le dossier ou la présentation, dans lesquelles le candidat « *ne s'arrête pas à l'évènementiel* » et n'en reste pas à du descriptif mais utilise son savoir pour se « *reprojeter autrement avec un autre regard* ». Ainsi le jury de B trouvera une preuve des connaissances en macroéconomie agricole de celui-ci (Politique agricole commune, analyse des phénomènes socio-économiques et sociologiques...) à travers une analyse de la réforme de la Politique agricole commune de 1992 que B fait *a posteriori* et dans laquelle « *il ne reste pas à la surface des choses* », mais « *présente une situation plus objective en montrant que les agriculteurs ont augmenté leurs revenus* ».

À partir du document et de l'entretien, les jurys cherchent également à établir quelles « *bases [le candidat] utilise pour appuyer son raisonnement* », s'il « *mobilise bien [ses connaissances] par rapport à ce qu'il fait* » et « *par rapport aux besoins [qu'il] a dans son métier* ». C'est notamment en évaluant si, au regard des connaissances existantes, les actions décrites dans le dossier se justifient ou si on peut y déceler des méconnaissances, des lacunes potentielles, que les jurys se font une opinion.

Ainsi, pour G, qui travaille dans le domaine des produits laitiers frais, le jury s'interroge sur ses connaissances relatives au lait et au domaine laitier. Cette interrogation est notamment liée au fait que celui-ci n'explique pas sur quelles bases, en particulier scientifiques (caractéristiques physico-chimiques des matières), il a choisi parmi les différentes matières premières à sa disposition pour établir la recette d'une boisson laitière. Ce constat étant fait, plusieurs questions lui sont posées, plus ou moins directement, lors de l'entretien : [vous aboutissez] « *à la sélection de deux types de protéines : pourquoi ces deux là ? Quelles sont les différences technologiques ?* ». Les réponses, associées à d'autres indicateurs, amèneront le jury à conclure qu'il « *n'a pas la culture générale de la filière laitière* » attendue pour les diplômés de l'établissement concerné.

Le vocabulaire utilisé est un des indicateurs d'évaluation des connaissances, comme en témoigne cet extrait du jury de F : « *Il y a aussi une qualité, c'est qu'on voit assez sérieusement à quel type de connaissances il fait appel [...] appuyée par un vocabulaire technique ou sociologique* ». Encore faut-il qu'il soit utilisé à bon escient et que le candidat en maîtrise la signification, au sens de Vygotski (1985, p. 370), c'est-à-dire celle « du dictionnaire », ou plus précisément dans notre cas, celle communément admise par les scientifiques du domaine. Ainsi, G présente, dans son parcours, un stage intitulé « *amélioration bactériologique des coupes viennoises* ». Or un membre du jury essaiera de l'amener à constater que, dans ce cadre, parmi les contaminants à éviter, « *les levures et moisissures en sont des possibles* » et qu'« *alors bactériologique est un terme*

pas adapté » (car bactériologique ne fait référence qu'aux bactéries et pas aux champignons dont font partie les levures et les moisissures).

Les ressources mobilisées ou construites pour agir, en particulier la bibliographie et les outils scientifiques, constituent une autre préoccupation des jurys. Le candidat connaît-il les outils à sa disposition, les a-t-il utilisés pour analyser les problèmes, mettre en place une expérimentation (plan d'expérience...), traiter les données recueillies (statistiques par exemple), en évaluer la pertinence, en tirer des conclusions en vue d'une prise de décision ? Le candidat a-t-il effectué des recherches bibliographiques pour étayer ses raisonnements ou s'informer (voire se former) sur un aspect qu'il maîtrisait mal ? Ainsi, D, alors qu'il travaille dans le développement, ne sait pas définir le concept de développement ni en mesurer les enjeux, alors que des ressources bibliographiques existent au sein même de son entreprise.

Des références claires à des ouvrages, des articles ou des revues constituent une attente du jury : « *Je trouvais effectivement [...] que ça manquait de références littéraires* ». Cette attente, qui va « *au-delà de la citation [d'un ouvrage] dans la bibliographie* », est de « *retrouver les connaissances* » correspondantes pour étayer les explications relatives à des phénomènes ou des processus observés, appuyer le raisonnement avant, pendant ou après l'action et justifier les prises de décisions. C'est aussi pour réaliser un retour réflexif argumenté sur les situations vécues et les actions menées. C'est donc la part conceptuelle de l'activité étayée par des connaissances scientifiques que le jury cherche à retrouver.

Dans un autre registre, un membre du jury de G se pose la question de la maîtrise des sciences de l'ingénieur par celui-ci, notamment parce qu'il n'a pas perçu dans le dossier les outils utilisés, comment il les a utilisés, mis en place et donc comment il les maîtrise. Outils et modèles issus de la physique, de la biologie, de la chimie, outils mathématiques de modélisation, outils d'analyse statistique, outils d'analyse économique, outils informatiques, outils d'analyse agronomique dans notre cas... doivent apparaître dans le dossier, être maîtrisés et utilisés à bon escient : « *Le traitement [des données recueillies] est fait dans une exploitation linéaire des phénomènes. Or tout n'est pas linéaire dans le monde biologique. La corrélation est faible [...] Il y a une loi biologique qui relie ça : on voit un logarithme apparaître.* »

L'évaluation des connaissances se fait donc « par traits » : si quelqu'un ne manifeste pas d'erreurs visibles dans son dossier à propos de tel domaine de connaissances, s'il manifeste quelques raisonnements corrects ; si en outre il a pu suivre des formations ou avoir un certain niveau de formation (voir ci-dessous), on va conclure qu'il maîtrise tel domaine de connaissances ou tel domaine technique. Par contre, s'il y a une ou deux erreurs, cela va très vite invalider un bloc de connaissances ou de capacités.

Dans tous les cas, les concepts et autres éléments scientifiques sont ici illustrés dans leur fonction d'instruments pour comprendre, raisonner et en dernier lieu décider en vue d'adapter la conduite de l'activité en situation professionnelle (en paraphrasant Bazile & Mayen 2002). Ce que les jurys recherchent, c'est une conceptualisation dans et/ou à partir de l'action ou des situations présentées.

Même si la conception sous-jacente du jury est qu'« *on apprend de l'action et par l'action en situation* », le fait d'avoir été en situation ne constitue pas une preuve suffisante en ce qui concerne la conceptualisation et les apprentissages scientifiques qui en découlent. Il ne faut pas oublier que si on peut apprendre de et par l'action, il faut que certaines conditions soient remplies (Mayen 2006). Et, si la compétence est censée se construire dans l'activité, elle bénéficie aussi des connaissances élaborées par la confrontation à des savoirs mis à disposition dans des cadres formels et informels. Ainsi le jury de G lui reprochera que « *pour apprendre, il [ait] surtout recours à la pratique et à l'expérience des autres, ce qui peut aboutir à la capitalisation des lacunes* ».

Les sources de formation aux « sciences » constituent donc un autre centre d'intérêt du jury : « *Vous travaillez sur les ferments, avez-vous une formation microbiologique ?* » ; « *Depuis 2000 pas de formation dans le domaine du lait. Quelles ont été vos sources de formation dans le domaine du lait ?* ». Et comme nous l'avons évoqué ci-dessus, en cas d'absence de formation institutionnalisée, le jury regrette alors que, pour apprendre, le candidat ait « *surtout recours à la pratique, à l'expérience des autres* » et « *qu'il n'ait pas pris le temps de se former et de lire des choses* ». Toutefois, avoir suivi une formation peut ne pas suffire : « *Il parle de petites formations de 16h, de 18h, etc. Bon ok, on voit bien de quoi il s'agit. On monte dans une bagnole, on va dans un abattoir, on va regarder une carcasse, etc. Cela dit, ce que j'aurai apprécié, c'est qu'il y ait un paragraphe sur l'objectivation de sa pratique d'observation. Et qu'il ne se contente pas simplement de dire qu'il l'a fait* ». Le jury attend une analyse critique, par le candidat, de ce qui a été appris en formation et la réutilisation de ces acquis pour l'action, dans d'autres situations.

Comme le montre une remarque du jury de G, sur le fait qu'il n'ait pas pris le temps de « lire des choses », la bibliographie scientifique, relative au domaine professionnel dans lequel évolue le candidat, occupe une place importante en termes de moyen d'acquisition de connaissances, méthodes, outils scientifiques. Le jury lui reproche de ne pas avoir lu « le Alais et le Kessler » (auteurs d'ouvrages de référence en matière de physico-chimie du lait notamment) et la préconisation devra le « forcer à lire le Kessler » et à faire « appel à de la bibliographie et des recherches bibliographiques ».

La capacité à se former va au-delà d'une simple capacité d'apprentissage, qui, comme le dit un membre d'un jury, pourrait se limiter à apprendre en restant sur un thème donné. Ce que recherchent les jurys, c'est plutôt la capacité à élargir son champ scientifique de référence pour comprendre une situation, un phénomène, un processus, appuyer ses raisonnements, prendre des décisions : « Alors moi ce qui m'intéresse, dans votre intervention, c'est votre capacité à élargir, je dirais, le périmètre scientifique sur lequel vous pouvez vous appuyer pour guider votre action. » Autrement dit, le candidat est-il capable d'aller chercher, dans des champs disciplinaires qui lui sont inconnus, des connaissances, des outils, en particulier scientifiques, qui lui font défaut au regard du référentiel d'évaluation, voire du référentiel de formation, et de les assimiler ou est-il enfermé dans un cadre ? : « Donc première hypothèse, si on lui apporte les outils qui lui manquent tout va très bien se passer, et [...] deuxième hypothèse c'est plutôt une question d'état d'esprit et il est un petit peu fermé à ce moment là ça va être plus difficile ». Pour évaluer ce potentiel, le jury va notamment s'appuyer sur des éléments qui lui permettront de juger si, à un moment ou à un autre, le candidat a su élargir ses connaissances pour faire face à un problème nouveau pour lui. Ainsi, un des participants au jury dit de B qu'il a une capacité « à apprendre vite » car à plusieurs reprises il a abordé des problèmes qu'il ne connaissait pas, il a cherché l'information de façon efficace (Internet, lecture, rencontre avec des experts, colloques...) puis se l'est appropriée rapidement en l'organisant, la digérant et la synthétisant.

Conclusion : utiliser les ressources de la situation pour répondre aux problèmes de l'évaluation des acquis de l'expérience

Contrairement à ce que pourrait laisser croire cette contribution, il est important de rappeler ici que l'activité d'un jury forme un tout continu. C'est au fil de l'action que celui-ci parvient à apporter des réponses aux problèmes que pose l'évaluation des acquis de l'expérience d'un candidat au regard du référentiel de certification. Il parvient simultanément à opérationnaliser un référentiel commun en hiérarchisant et redéfinissant les critères d'évaluation et à repérer des indicateurs qui lui permettront de produire une évaluation des acquis du candidat.

C'est un mélange entre des formes éprouvées d'évaluation et un certain nombre de formes inhabituelles, pour le monde de la formation, que les jurys mettent en œuvre. Ainsi, on retrouve des modalités, des critères et des indicateurs que nous avons pu observer chez des jurys d'admission de candidats à une formation d'ingénieur par la voie de la formation continue. Mais des formes d'évaluation inhabituelles apparaissent également, notamment en ce qui concerne la culture scientifique recherchée chez les ingénieurs qui est classiquement évaluée par des questions de connaissances.

Les jurys agissent de manière opportuniste et font preuve d'une certaine souplesse. Ils se fient à un certain nombre de critères communs pour tous les candidats et discriminants. Cela leur permet un jugement satisfaisant sans les obliger à évaluer tous les critères et sans contraindre les candidats à avoir construit tous les acquis. Ils recherchent et découvrent les indicateurs à la lecture du dossier, en le discutant ensemble, puis en discutant avec le candidat, montrant ainsi qu'ils ne recherchent pas des indicateurs abstraits, préalables, mais qu'ils les inventent avec le matériau fourni par le candidat lui-même. Ils comparent avec des professionnels et des étudiants, ils cherchent à compenser des « accidents » de l'expérience qui n'ont pas permis de développer des acquis.

Ce que l'on peut également constater ici, c'est que, dans l'évaluation, les critères et indicateurs utilisés sont toujours référés à une (ou des) situation(s) présentée(s) par le candidat ou imaginée(s) par le jury. En quelque sorte, nous pourrions dire que le jury reconstitue une structure conceptuelle de ces situations (Pastré 1999), afin d'identifier les dimensions, ressources... à prendre en compte par l'acteur pour évaluer la pertinence des activités que celui-ci a conduites (ou aurait du conduire) au regard de cette structure conceptuelle. On retrouve alors une forme d'« évaluation située », « recourant à des indicateurs rendant compte de tel ou tel aspect d'une activité et de leur intégration en un ensemble global, au lieu des simples signes de performance habituellement traités par des indicateurs « classiques » dissociant les éléments ».

Enfin, c'est au cœur même des ressources à leur disposition dans les situations d'évaluation que les jurys trouvent un certain nombre de moyens pour résoudre les problèmes que leur posait *a priori* l'évaluation des acquis de l'expérience : fiche RNCP, définitions de l'ingénieur, dossiers du candidat, représentations et connaissances propres à chaque membre, échanges entre membres... Ainsi, le monde social constitue ce à quoi nous devons nous adapter en même temps que la boîte à outils qui nous permet de le faire.

Encore faut-il que les membres des jurys aient été en mesure de se familiariser avec « l'esprit » de la VAE et de s'approprier ces ressources et la « manière » de les utiliser. Et, comme c'est le cas dans l'enseignement supérieur agronomique, cela peut être permis par : une participation à la construction du référentiel d'évaluation officiel (fiche RNCP) pour les membres permanents du jury appartenant à l'établissement ; par une « formation » préalable, même courte, en particulier pour les participants occasionnels ou les nouveaux arrivants tels que les professionnels.

Bibliographie

- Bazile J. & Mayen P. (2002), « Le développement des concepts scientifiques à partir des conceptualisations dans l'action, Proposition de didactique professionnelle », *Aster* 12, p. 54-77.
- Bruner J. (1983), *Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Bruner J. (2000), *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot Y., Magnier J., Werthe C. (2000), *La Validation des acquis professionnels*, CPC documents, n° 4.
- Figari G. (1994), *Évaluer, quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Germinet R, Harismendy P. (2003), *La république des ingénieurs*, Paris, Jacob-Duvernet.
- Mayen P. (2006), « Dix savoirs acquis à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience », *Cahiers du travail social*, hors série, p. 63-74.
- Mayen P. (2006), Évaluer avec l'expérience, in G. Figari & L. Mottier (dir.), *Recherches sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris, L'Harmattan, p. 25-33.
- Mayeux C., Mayen P. et Savoyant A. (2006), « Construire la référence, une activité permanente des jurys de VAE », in G. Figari, P. Rodriguez, M.P. Alves & P. Valois (eds), *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels*, Lisboa, Educa-Formação, p. 23-47.
- Pastré P. (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, 139, p. 13-37.
- Pastré P. (2004), « Introduction. Recherche en didactique professionnelle », in R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octares, p. 1-13.
- Rabardel P. (1995), *Les Hommes et les technologies : approches cognitives des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- Rubinstein, S. L. (2007), « L'activité », in V. Nosulenko & P. Rabardel (dir.), *Rubinstein aujourd'hui – Nouvelles figures de l'activité humaine*, Toulouse, Octarès, p. 140-174.
- Verin H. (1998), « Autour du mot «ingénieur». L'identité de «l'ingénieur», quelques repères historiques », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 29, p. 11-20.
- Vygotski L.V. (1985), *Pensée et Langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales.

Rencontre avec le jury de VAE : vécu et ressenti des candidats du Conservatoire national des arts et métiers

Bruno Cuvillier et Laetitia Faudière

Depuis la loi de modernisation sociale du 15 janvier 2002, la mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE) a suscité un nombre important de publications, tant chez les universitaires que les praticiens de l'accompagnement et du conseil. Malgré la variété des thématiques abordées, comme en attestent les numéros spéciaux d'*Éducation permanente* (2004), *Orientation scolaire et professionnelle* (2003), *Actualité de la formation permanente* (2003.) et *Savoirs* (2003), peu d'articles sont consacrés aux candidats se déclarant insatisfaits à l'issue de la démarche.

Cette déception affichée a été la source d'un questionnaire portant sur le dispositif du point de vue institutionnel mais également sur notre professionnalité d'accompagnateur, au sein du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) de Paris. Confrontés à un questionnaire parfois revendicatif de la part de ces candidats, nous avons souhaité nous pencher sur la question, plutôt qu'esquiver ou minimiser le phénomène en invoquant les faibles effectifs concernés. En effet, si le refus total à une demande de VAE reste statistiquement assez faible (environ 10 %), certaines décisions des jurys sont vécues par des candidats comme incompréhensibles, voire infondées.

Cette étude ne vise pas, en s'appuyant sur les propos de certains candidats, à discréditer une procédure valorisante pour le plus grand nombre. Loin d'adopter un point de vue polémique, nous pensons que la maturité d'un dispositif s'apprécie à sa capacité à engager une analyse critique sur son fonctionnement en acceptant les remarques émises à son égard. Ainsi, notre position charnière nous a convaincus de la nécessité de développer une écoute sensible qui s'attacherait sans discrimination à recueillir des témoignages positifs sur cette procédure, ainsi que l'attestent de nombreux travaux, mais également à entendre l'expression d'une déception et tenter d'en faire l'analyse. Or, si nous avons lié initialement l'émergence d'une déception à un échec dans la démarche de VAE, nous avons réalisé en écoutant les candidats, que cette analyse s'avérait réductrice.

En centrant notre étude sur l'entretien avec le jury tel que l'avait vécu le candidat, nous avons pris conscience qu'en ouvrant une lucarne sur l'acte d'évaluation, cette rencontre faisait office de révélateur. Elle offrait la possibilité au candidat de mettre à l'épreuve les représentations qu'il avait pu se forger sur le dispositif d'évaluation pour en construire une intelligibilité. Leurs observations, remarques, critiques interrogent plus généralement les définitions souvent implicites de l'objet d'évaluation chez les protagonistes de la VAE (bénéficiaires et acteurs). Regard parfois dérangeant, mais néanmoins salutaire, qui nous semble poser la question souvent éludée, de savoir ce que sont ces acquis de l'expérience.

1. L'application du cadre législatif de l'entretien avec le jury VAE au sein du CNAM

Dans le dispositif de VAE, cette rencontre avec le jury ou le pré-jury est un moment clé, qui nous est apparu comme une mise à l'épreuve des attentes, représentations élaborées par le candidat sur l'acte d'évaluation. L'entretien rendu obligatoire dans le cadre d'une demande de validation totale ou quasi totale, a fait l'objet de précisions dans le guide de la VAE pour les acteurs, document dont les membres du jury du CNAM sont destinataires¹. Pour une meilleure compréhension de ce qui sera développé par la suite, nous en livrons un extrait :

« Le pré-jury d'entretien est une émanation du jury national. Ses membres sont des professeurs et des professionnels. La durée de l'entretien varie selon les diplômes demandés.

L'entretien doit surtout avoir pour but de :

- faire préciser par le candidat certains aspects de son dossier, en approfondir l'analyse de l'apport de l'expérience en termes de compétences, aptitudes et connaissances par rapport au diplôme demandé,

¹ *Guide de la VAE pour les acteurs* – document interne CNAM ; DNF - Service Compétences et validation (1^{ère} version 2003 ; 2^e version 2004-2005).

- confirmer le contenu du dossier et de l'avis du professeur responsable du diplôme (ce qui nécessite bien que les membres du jury l'aient reçu et étudié avant la réunion) pour pouvoir prendre la décision de validation et de son étendue,
- *et si le dossier est moins net, et dans ce cas seulement, d'effectuer un questionnaire plus approfondi sur la capacité de transposition de l'expérience en compétences maîtrisées et transférables par le candidat.* » Extrait du *Guide de la VAE pour les acteurs, fiche « l'entretien avec le jury ».*

Sans ambiguïté, le dossier constitué par le candidat est la pièce maîtresse, servant de support à l'entretien. Il est important de rappeler que la rédaction d'un dossier nécessite un investissement important, estimé par certains candidats à un nombre d'heures oscillant entre 200 à 500h pour une certification complète.

2. Méthodologie

2.1. Contexte de l'étude

Cette étude a porté sur plusieurs sessions de jurys, entre 2003 et 2006. Initialement recontactés par certains candidats dont nous avons été les accompagnateurs, nous avons recueilli des témoignages « bruts » sur le déroulement de l'entretien avec les jurys. Ces premières données nous ont incités à étendre notre questionnaire auprès de candidats de différentes spécialités, que nous avons rattachés aux catégories suivantes :

- candidats se déclarant satisfaits par l'entretien et ayant obtenu tout ou partie de leur demande initiale (codification : SR)
- candidats se déclarant satisfaits par l'entretien et n'ayant pas obtenu tout ou partie de leur demande initiale (codification : SE)
- candidats se déclarant insatisfaits par l'entretien et ayant obtenu tout ou partie de leur demande initiale (codification : IR)
- candidats se déclarant insatisfaits par l'entretien et n'ayant pas obtenu tout ou partie de leur demande initiale (codification : IE)

Cet échantillon (n = 25) est constitué de candidats engagés en grande majorité dans une validation totale.

La prise en compte d'une population mélangée selon les critères réussite/échec – satisfaction/insatisfaction devrait minimiser certains biais d'attribution amenant les candidats déboutés à contester la légitimité du jury.

Il faut préciser qu'ils n'avaient pas tous connaissance de la décision du jury au moment du recueil des données. Leurs remarques, analyses, ressentis, se fondaient donc uniquement sur la situation d'entretien avec le pré-jury, sans interférence sur le résultat de leur VAE. Enfin, pour minimiser les biais résultant de caractéristiques propres à un jury, nous avons sollicité les candidats engagés dans différentes spécialités (informatique, formation des adultes, documentation, économie...).

Tableau 1

RÉPARTITION DES CANDIDATS SELON LA SPÉCIALITÉ ET LA CATÉGORIE INSATISFAIT/SATISFAIT

	Informatique [I]	Formation des adultes [FA]	Documentation [DOC]	Économie [E]	Ressources humaines [RH]	Total
Satisfait – Réussite (SR)	3			2		5
Satisfait – Échec (SE)	2	1				3
Insatisfait – Réussite (IR)	2	2		1		5
Insatisfait – Échec (IE)	4	2	2	2	2	12
Total	11	5	2	5	2	25

2.2. Conditions de recueil du matériau

Les recueils de données se sont effectués au sein du bureau VAE du CNAM Paris. Les entretiens ont été menés en majorité en face à face. Leur durée a varié, selon les candidats, de 30 mn à 1h30. Lors de ces entretiens avec ces candidats, nous nous sommes efforcés de faire ressortir leurs attentes en matière d'évaluation de leurs acquis d'expérience. Nous leur avons demandé dans un premier temps de nous décrire la représentation qu'ils se faisaient d'un entretien, puis de nous expliquer comment il s'était passé, tant à travers la prise de contact, que dans le déroulement des différentes phases (présentation de soi, questions des jurés, durée, conditions matérielles...). Nous avons incité les candidats à illustrer leur ressenti par des éléments concrets.

Au fil des entretiens, nous avons repéré des constantes que nous présenterons en les illustrant d'extraits d'entretiens. Elles ont été regroupées sous les cinq thèmes suivants :

- Le dossier : un support d'expérience insuffisamment exploité lors de l'entretien ;
- Une communication semblant laisser peu de place à la controverse ;
- Une approche analytique de l'expérience et une évaluation orientée principalement vers le repérage de connaissances ;
- Des professionnels qui peinent à trouver leur place au sein des jurys ;
- Un déni de reconnaissance incompréhensible.

Nous avons initialement envisagé d'évoquer un cinquième thème portant sur la place du professionnel au sein du jury. Lors de nos entretiens, rares ont été les candidats l'évoquant spontanément. Sans notre questionnement, la figure du professionnel n'émergeait pas de l'entité jury, Cette absence d'évocation questionne sur cette absence de visibilité et le rôle spécifique qu'il peut tenir le cas échéant au sein d'un jury.

2.2.1. Le dossier : un support d'expérience peu ou pas exploité lors de l'entretien

L'investissement dans l'élaboration du dossier génère, nous semble-t-il des attentes fortes en situation d'évaluation. Plus le candidat s'engage dans une analyse poussée de son activité, plus il s'attend implicitement à en débattre, à argumenter, à justifier vis-à-vis d'un jury exigeant. Plus l'accompagnement est effectif, moins le candidat s'accommodera d'une évaluation peu explicite. Pourquoi ce niveau d'exigence ?

Il nous semble qu'un accompagnement centré sur une analyse de son activité amène le candidat à développer une autoévaluation pertinente de son expérience. La rencontre avec le jury n'est pas vécue comme un dénouement, mais un moment d'échanges, de clarification autour d'un travail effectif et conséquent de formalisation. Il ne s'agit pas de minimiser l'enjeu pour le candidat, mais d'observer une désacralisation de cette rencontre, tant le candidat a conscience d'avoir produit un travail de fond.

Invité par la démarche de VAE à porter un regard décentré sur son expérience, il s'attend à ce que le jury prolonge cette vision. Or, il ressort que le dossier, support privilégié d'expression de l'expérience du candidat, est peu ou mal investi lors de cet entretien. Ce peu d'usage laisse entrevoir au candidat que :

- l'effort consenti à l'écriture du dossier n'est pas pris suffisamment en compte,
- l'expérience professionnelle finement explicitée dans le dossier ne mérite pas d'être débattue. Le silence ou le peu de cas fait à cette expérience en signe la dévalorisation.

Candidat Insatisfait Échec – Formation des adultes : IEFA

« Pour moi, c'était ce genre d'entretien où on essaye de tester la personnalité de la personne, je suis d'accord mais pour moi, ce n'est pas le but. Moi j'attendais que l'on me pose vraiment des questions sur le boulot. C'est peut-être con mais on passe six mois sur un truc... »

Candidat Insatisfait Réussite – Informatique : IRI

« On en demande peut-être beaucoup, c'est ça qui m'a choqué...j'avais l'impression qu'ils n'avaient pas lu, j'avais présenté ce travail qui était conséquent, vous avez vu... Lors de cet entretien les gens n'avaient pas lu, je suis venu présenter un travail de 400 à 500 heures, ils n'avaient pas ouvert une page, c'était clair, ils me posaient des questions, c'était dedans. »

- Les questions générales parfois vécues comme distantes avec le dossier, laissent présumer au candidat, un type d'évaluation hors « jeu ». Ce surinvestissement du dossier par le candidat contrastant avec sa sous-utilisation apparente par le jury nous amène à parler de **conflit d'attente**. Cette désagréable sensation d'une prise en compte insuffisante du travail d'écriture autour de l'expérience, contribue à faire naître un sentiment d'opacité évaluative. Le candidat s'interroge alors sur les critères qui fondent **effectivement** l'évaluation.

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IEI

« Je ne mets pas forcément le jury en cause... Je pense qu'il y avait un écart entre ce que j'imaginai, l'attendu, il y avait bien sûr peut être un phénomène émotif derrière au départ, j'ai eu du mal à mesurer la finalité des questions et j'ai ressenti un écart entre le monde du travail et les expériences du travail que j'ai eues et les attentes sous-jacentes des questions. Admettons, on va prendre un exemple sur les bases de données. Peut être on attendait quelque chose...mais je ne sais pas car je n'ai suivi les cours... plus proche de...et ce n'est pas négatif...d'une forme académique de l'expression de ce qu'est une base de données et des relations qu'on y fait plus que ce à quoi on est confronté dans l'entreprise. »

Candidat Insatisfait Échec – Ressources humaines : IERH

« J'ai vraiment l'impression que rien n'a été pris en compte puisque justement je me posais la question est-ce qu'ils l'ont lu au moins mon dossier avant ou est-ce qu'ils vont le lire après mon intervention ? Voilà ce genre de question. Je m'attendais à ce genre de question bon «on a lu votre dossier telle partie est intéressante, telle partie est moins intéressante, telle partie est à côté, pouvez-vous nous parler plus de ça, pouvez vous nous dire davantage sur cela, comment avez-vous fait ce truc, on a pas très bien compris, ah ben dites donc là vous avez plusieurs managers, comment ça se passe aujourd'hui ?» J'aurais eu la sensation que mon dossier avait été lu, avait été vu, avait été pris en compte mais rien, rien de rien... »

- Enfin, les questions, parfois « académiques », rompent explicitement avec la représentation qu'avaient pu se faire les candidats d'une évaluation basée sur les compétences. Pour certains, cet échange avec un jury éloigné du monde de la production, s'apparente à un **conflit des mondes professionnels**. Ils évoquent fréquemment le clivage entre les préoccupations des « universitaires » et le monde de l'entreprise.

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IEI

« Il y a un certain nombre de contraintes dans l'entreprise qui fait que vous n'appliquez pas l'état de l'art issu des connaissances livresque car ce n'est pas possible donc je ne me suis pas beaucoup exprimé sur cette connaissance livresque. »

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IEI

« Mon ressentiment, il y avait une sorte de décalage entre ma vision et la vision du jury, j'avais l'impression que le jury découvrait en fin de compte, les dossiers de VAE, pas le président du jury, mais les autres avaient l'air de découvrir, ils attendaient dans ma présentation que je résume ce qu'il y avait dans le dossier, en termes très techniques, très proches de [la] spécialité [du jury]... »

Candidat Insatisfait Réussite – Informatique : IRI

« Ils ont pris la fin de ma carrière, en pointant le fait que j'ai des fonctions de chef de projet, «mais vous n'êtes pas ingénieur». Mais avant j'étais ingénieur de nombreuses années, j'ai pratiqué. «Oui, mais aujourd'hui, vous êtes chef de projet», j'avais l'impression qu'ils attendaient un jeune ingénieur qui sort de ses études et qui a toute la théorie, qui n'a pas d'expérience et qui va expliquer ce qu'il a appris en fin de compte, ils attendaient ça, j'ai trouvé ça complètement déphasé ».

Il en ressort un sentiment d'inutilité, de non-prise en compte d'une partie de l'expérience, qui reste dans l'ombre. Ce constat est troublant car il constitue, si l'on se réfère au guide de l'acteur², le support intermédiaire, sur lequel s'engage l'entretien.

De ce silence, naît non seulement un sentiment d'amputation de soi, mais renforce également le sentiment d'une évaluation parcellaire. Ce ressenti est d'autant plus marqué lorsque les candidats pensent que leur dossier n'a pas toujours été lu par les membres du jury.

Candidat Satisfait Réussite – Informatique : SRI

« Je m'attendais à être face à des gens qui connaissaient le dossier, qui allaient me poser des questions plus sur les projets, les responsabilités, même des détails techniques, en rapport avec ce qu'il y avait dans le dossier, eux ne m'ont pas parlé du dossier, personne ne le regardait. »

Candidat Insatisfait Échec – Documentation : IEDoc

« J'ai l'impression que mon dossier n'a pas été lu. On ne m'a pas posé de questions personnalisées. »

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IEI

« Je pense que ça pas été beaucoup lu... quelques questions et quelques recherches dans le dossier... parfois les questions m'ont laissé penser que cela n'avait pas été lu car elles faisaient références à des expériences antérieures qui étaient décrites à l'intérieure du document... donc... »

Pour d'autres, des signes extérieurs laissent à penser que le dossier a été lu, consulté.

Candidat Insatisfait Réussite – Formation des adultes : IRFA

« Il y a eu un retour très bref en disant on a lu votre dossier, il est bien écrit, il est de bonne qualité, on sent qu'effectivement vous maîtrisez [...] Sur l'UE XXX, vous dites, vous présentez tel type d'activité... donc là oui, ça prouve qu'ils l'ont lu... et puis après il y a des indices physiques, c'est-à-dire quand on a un dossier qui est un peu corné, dont on sent qu'il est passé dans des mains, avec des post-it, etc. »

Candidat Satisfait Réussite – Informatique : SRI

« J'ai fais une présentation rapide du parcours et ensuite j'ai présenté le projet, les points forts, dans les grandes lignes par rapport à ce qu'ils avaient lu. Ils avaient noté des questions mais ils ont lu les parties qui les intéressaient, je pense. »

Candidat Satisfait Réussite – Économie : SRE

« Il était clair qu'il l'avait lu... car ils m'ont indiqué que j'avais utilisé très souvent le terme « implantation » ».

2.2.2. Une communication semblant laisser peu de place au débat

Certains des candidats de notre échantillon mettent en avant l'absence de controverse avec les membres du jury. Alors qu'ils pensaient pouvoir développer cette expérience professionnelle, voire répondre à des questions en lien direct avec des situations professionnelles, ils relatent un entretien sur un autre « registre ». Ils mettent fréquemment en avant « une dérobade » du jury qui semble souvent embarrassé pour dialoguer sur l'expérience. Les questions sont souvent éloignées des situations professionnelles. D'autres parlent plus spécifiquement de désintérêt, le descriptif de l'expérience ne semblant pas aux yeux des membres du jury constituer un élément probant d'appréciation des « compétences, connaissances et aptitudes ». Cette distanciation par rapport à la tâche attendue, déstabilise et fragilise certains candidats.

² À ce sujet, la loi précise que « Le jury de validation procède à l'examen du dossier du candidat et s'entretient avec lui sur la base du dossier présenté », article 6 de la loi n° 2002-72 du 17 janvier 2002.

Candidat Insatisfait Échec – Formation des adultes : IE-FA

« C'est vrai qu'au départ, je me suis dit que j'allais être face à des gens qui sont des professeurs que moi je voyais assez...je me représentais le fait d'être jugé par des pairs qui avait la dimension de l'environnement. Je dirais au final que je suis un peu déçu là-dessus. »

Candidat Satisfait Échec – Informatique : SE-I

« Un truc m'a choqué, les gens regardaient leurs pompes, ne m'écoutaient pas, ça peut arriver, j'étais un peu choqué car en temps que professionnel, je m'attends à avoir un certain contact avec mon auditoire, plusieurs fois, je leur ai demandé si je les intéressais. Les seuls qui se détachaient, c'étaient X et l'ingénieur DPE [Diplômé par l'Etat], les autres me regardaient d'un air pas sympa. »

Candidat Insatisfait Échec – Formation des adultes : IE –FA

« Je m'attendais à ce type d'échange entre pairs et...donc candidat je m'attendais à ce type d'échange et ça n'a pas été tout à fait ça, donc j'ai été un peu déçue. J'ai essayé de donner le change, malgré tout, même si je ne me sentais pas à tout à fait prête...euh, j'ai réussi d'ailleurs...je dois dire [rire]. Je croyais avoir réussi à donner le change, à expliquer...euh... et voilà donc en fait le résultat laisse à penser que je n'ai pas su...convaincre le jury de mes compétences [...] j'ai eu le sentiment de rencontrer des pairs qui ne m'ont pas reconnue...pas de se mettre en empathie mais de me reconnaître comme quelqu'un qui a des compétences attendues ».

Candidat Satisfait Échec – Informatique : SE-I

« Je ne me suis peut être pas assez mis en avant. Je pense que si j'avais eu une meilleure élocution, comme un avocat...quelqu'un qui est timide, je crois que c'est foutu. Je sais maintenant comment dire les choses. »

Candidat Insatisfait Réussite – Formation des adultes : IR-FA

« Il y avait déjà un respect que je portais...les gens étaient souriants, gentils, charmants, ouverts...et puis je n'ai pas forcément besoin qu'on donne une place pour que je la prenne...je suis plutôt quelqu'un qui prend de la place, je pense que cela aide sûrement. J'ai quand même senti qu'on était dans une relation très scolaire quoi, malgré tout. Je suis le candidat et en face de moi, j'ai le jury. En tout cas pas, on va faire une discussion de professionnel à professionnel...ça faisait un peu comme une cour martiale que l'on voit dans les téléfilms américains. »

On peut noter une rupture entre les attentes du candidat et le comportement du jury. Les quelques extraits d'entretiens, parfois délibérément longs, visent à faire appréhender au lecteur ce qui est parfois vécu comme une rupture de contrat (notamment au regard de ce qui est annoncé dans le guide de l'acteur).

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IE-I

« Je trouve que les questions étaient mal choisies, à un moment donné, on m'a posé une question qui m'a désarçonné : « Quelles sont vos compétences techniques aujourd'hui ? » J'ai dit à la personne que si je réponds, on en a pour deux jours. J'ai aussi des compétences managériales, stratégiques, économiques, psychologiques, relationnelles, et tout ça, ça fait un professionnel. »

À travers sa réponse, ce candidat IE-I a renvoyé au jury sa vision globale d'une compétence, qui ne se limite pas à une seule dimension technique. Cette réflexion pose une question de fond sur les dimensions de la compétence prises en compte dans le cadre de l'évaluation VAE. Elle interroge la dimension intégrative de la compétence et son évolution pointée par certains sociologues du travail (Berton 2007 ; Merle 2005).

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IEI

« Ils m'ont posé des questions du style définir une vue applicative, je ne suis pas capable de définir une vue applicative, je ne suis pas capable de sortir une définition comme ça, quand on est tous les jours à se heurter à des problèmes de projets informatiques concrets... »

2.2.3. Une approche analytique de l'expérience orientée principalement vers le repérage de connaissances

Le parti pris de s'appuyer sur une vision de la formation initiale, pour une évaluation des acquis de l'expérience, questionne le modèle de la compétence sous-jacent. Ainsi, les débats autour de la compétence mentionnent « le passage de la juxtaposition hiérarchisée de capacités individuelles et parcellaires à une combinaison coordonnée de compétences concernant à la fois les aspects techniques et organisationnels de la production » (Merle 2004). Berton (*idem*) prolonge cette analyse en précisant que depuis les années 80, les facteurs technico-relacionnels sont relativisés, l'activité humaine au travail se situe au carrefour de différentes fonctions. Le rapport d'étanchéité relative entre fonctions a été remplacé par un rapport d'intégration. À ces différentes fonctions viennent se greffer selon Mandon (1990) « une dimension relationnelle et de communication, une dimension de gestion mais aussi d'implication dans la performance de l'entreprise et une contribution à l'évolution même du système de travail et de sa performance ».

Toutefois, cette vision intégratrice diffère significativement de la logique pédagogique cumulative, consistant à s'assurer que l'expérience du candidat couvre bien toutes les unités d'enseignement (UE) du diplôme.

L'élément étalon reste l'unité d'enseignement, à partir duquel les candidats doivent jauger leur expérience. Cette logique analytique présuppose que l'on peut réduire la complexité d'une situation de travail à une somme de composants théoriques, qui représenterait l'exhaustivité d'une situation ou du moins son essence. Cette vision de la compétence présuppose donc un lien direct et unilatéral entre maîtrise théorique et application pratique permettant d'échapper au non-dit (Ropé 1996). Le tout serait ainsi strictement limité à la somme de ses parties. Cette centration quasi exclusive sur certaines connaissances au détriment d'une organisation de l'action participe à ne pas considérer ainsi que le souligne Ré (2006) « comme l'expression d'une compétence, une grande part de ce que le travailleur expert accomplit effectivement, parce que cela ne correspond pas à un modèle prédéterminé de connaissance, de rationalité technique et de rigueur procédurale ». Elle traduit également une difficulté à faire face en partie à du « non attendu » car l'acquis n'est pas dans le prolongement d'un apprentissage organisé. L'expérience professionnelle, précise Aubret (1999), « nous renvoie vers le sujet et son activité cognitive et organisatrice. Il n'y a donc pas de cadre prédéfini pour l'analyser et l'évaluer ». En conservant un regard sur l'activité du sujet, à travers le prisme « académique », le questionnement du jury fait l'impasse sur une dimension centrale du métier du candidat, comme par exemple la communication avec la maîtrise d'ouvrage (MOA) pour le candidat IE-I ci-dessous. Faïta (1995), avait noté lors des extractions de connaissance, cette tendance à mettre « entre parenthèses de nombreux éléments ressortissant entre autres à l'intersubjectivité, se manifestant aussi bien dans l'action qu'en dehors d'elle. Il en résulte l'exclusion de celles [les communications] qui sont prioritairement centrées sur les relations humaines [...] ». Ainsi, moins la fonction est identifiée comme technique, plus il apparaît malaisé pour le jury de mobiliser son expertise. Cette exclusion de compétences « transverses » ou relationnelles pénalise nous semble-t-il plus largement les profils pour lesquels l'expression technique de leur compétence est la moins aisée. Elle renvoie à la fois à une expression et une lisibilité des savoirs dont sont détenteurs certains professionnels.

En effet, si certains enseignants ont bien conscience du changement de regard nécessaire pour opérer le saut qualitatif entre le technicien et l'ingénieur, ils apparaissent démunis selon ces candidats, pour l'opérationnaliser dans le cadre d'une évaluation VAE.

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IE-I

« *C'est ça que j'ai trouvé effarant, on est devant des personnes qui évaluent des connaissances, mais on sent qu'ils ne sont jamais allés sur le terrain se coltiner les MOA qui n'ont aucune technicité, ce n'est pas une critique, mais on se heurte à la limite entre la connaissance et la réalité du terrain. La situation est aberrante, l'évaluation est aberrante, c'est un peu comme si j'étais à l'école primaire, je devais réciter ma poésie pour prouver que je l'ai bien apprise, ça ne vaut rien dans l'évaluation professionnelle, ça ne veut rien dire.* »

Candidat Insatisfait Réussite – Informatique : IR-I

« *Ils attendaient dans ma présentation que je résume ce qu'il y avait dans le dossier, en termes très techniques, très proches de sa spécialité, de son enseignement, **chacun attendait que je traite de leur unité de valeur, en rentrant dans le détail**, par exemple pour l'intégration système, j'ai travaillé sur tel projet que je détaillais et que je répondais à leur cours, **ils attendaient une présentation qui mettait en relation mon expérience professionnelle avec le détail de leur cours.*** »

Le témoignage de ce candidat (IR-I) nous permet de comprendre comment les membres du jury transposent des critères d'évaluation académiques au sein du dispositif VAE. Il s'attendait probablement à un questionnement adossé à son travail, et non à partir des découpages disciplinaires, qui n'ont pas de sens pour un professionnel. Il ressort également la difficulté d'imaginer que l'on puisse apprendre « autrement » et que ces connaissances peuvent prendre une autre forme que la connaissance d'une formule.

Candidat Insatisfait Réussite – Informatique : IR-I

« *Ils me posaient tous des questions très académiques, j'avais l'impression de passer un examen de fin de diplôme d'ingénieur, avec un jury, un oral d'examen, par exemple, vous avez utilisé l'algorithme X pour faire des tests de performances, j'avais l'impression qu'ils pensaient, ils pensent sûrement encore que dans leur enseignement, il y avait certaines connaissances obligatoires, incontournables, quand on fait de la performance et de la sécurité de système, on ne peut pas ne pas connaître l'algorithme, ou telle formule, ils essayaient tous de me poser des questions dans ce sens. En gros, ils cherchaient à savoir si j'avais mis en pratique ce que j'aurais dû savoir de leur cours.* »

Ce dernier témoignage pose une question difficile, probablement de fond pour la VAE. Habituellement, on conçoit les rapports entre activité et savoirs assez similaires aux rapports entre théorie et pratique (rapport déductif...).

La pratique, serait, nous dit Pastré (2006) comme « *simple application de la théorie, ce qui revient à ignorer toute la dimension constructive de l'activité humaine. Si on pense que la pratique ne sert qu'à appliquer une théorie préalablement constituée, on passe à côté de la dimension constructive et créatrice de l'activité, même si celle-ci reste par bien des côtés énigmatique, car elle échappe en grande partie à la conscience des acteurs.* »

Ces témoignages reflètent les difficultés auxquels sont confrontés les candidats. Au-delà du fait que l'outil référentiel dont disposent les candidats n'est pas ou peu décliné en compétences, il faut s'astreindre à se conformer à une vision pédagogique de leur expérience. Alors qu'ils font preuve d'une compétence en situation professionnelle, il leur est difficile de définir assez précisément les connaissances en jeu dans cette même situation, qui plus est, face à un jury. L'apparente contradiction entre la précision d'un comportement professionnel et l'imprécision des connaissances a inspiré à Norman (1988)³ cette réponse : « *Parce que toute la connaissance exigée pour la précision du comportement n'a pas à être dans la tête. Elle peut-être distribuée, partiellement dans la tête, partiellement dans le monde et partiellement dans les contraintes du monde.* »

³ Cité par Leplat (2006)

Il conclut, que les personnes sont en mesure d'organiser délibérément le contexte pour assister l'activité. Cette capacité à organiser le contexte nous semble être une des caractéristiques des professionnels expérimentés. Ils ne sont plus actuellement dans la position de faire, mais de déléguer, coordonner, faire dialoguer, chiffrer, planifier, manager. Après avoir fait, ils sont davantage dans la position de gérer des ressources et des contraintes et pour ce faire, « distribuent » la tâche. On s'éloigne d'une vision d'un individu dépositaire de compétences, bien identifiables, centralisées. La capacité à agir sur le monde, chez ce type de professionnels, passe avant tout par une mise en réseau de compétences isolées, qu'il faut faire collaborer, dans le cadre d'un projet.

2.2.4. Des professionnels qui peinent à trouver leur place au sein des jurys

Les candidats s'attendent à un questionnement centré sur les réalisations développées, qui émanerait tout particulièrement du ou des professionnels présents au jury. Or, ces professionnels ne semblent pas se distinguer dans les préoccupations exprimées des enseignants. Les candidats nous disent avoir été face à un jury qui ne s'est pas fréquemment présenté, dont les questions ne permettaient pas de différencier les fonctions respectives. Cette difficulté à prendre une place pose les conditions de légitimité pour un professionnel au sein de l'enseignement supérieur.

2.2.5. Un déni de reconnaissance incompréhensible

La reconnaissance à travers un parcours professionnel dont ils tirent une certaine fierté, pousse bon nombre de candidats à se lancer dans une démarche de VAE. Or, l'échec d'une démarche de VAE, exacerbe le décalage entre une reconnaissance au sein du monde professionnel et le déni de reconnaissance d'une institution de l'enseignement supérieur. Ce contraste entre deux univers renforce l'incompréhension du dispositif et ce que recouvre au fond ce terme de validation des acquis de l'expérience. Outre les répercussions que peut avoir ce déni de reconnaissance au niveau identitaire (Laope 2006), il ressort une insuffisance d'explications quant aux raisons invoquées pour justifier un refus. La seule transmission d'une notification « lapidaire » affecte ces candidats, qui vivent ce processus initialement perçu comme une seconde chance, en deuxième échec. Il en résulte « un déni de reconnaissance à la deuxième puissance pour des candidats déjà victimes de déni » (*idem*).

Candidat Insatisfait Échec – Formation des adultes : E-FA

« On reçoit un papier qui n'est pas très explicite, aucun commentaire particulier. Nous avons passé je ne sais plus combien d'heures, ça se compterait par centaines... je ne sais plus et on a l'impression que la notification balaye tout ça, tout ce gros travail et ça provoque ce sentiment d'injustice et d'iniquité et de non reconnaissance, même dans la façon de donner le résultat. »

Candidat Insatisfait Échec – Informatique : IE-I

*« Je suis apprécié aujourd'hui, on m'a confié un projet important de fusion de système d'information entre deux administrations, j'ai pas besoin de faire la preuve de mes compétences dans le monde professionnel, par contre j'ai besoin de le faire face à des universitaires, **il y a un hiatus entre le savoir dispensé dans les universités et la réalité professionnelle du terrain ou alors on ne forme pas les gens à la même chose.** »*

Par ailleurs, certains candidats (candidat IR-I) ne comprennent pas les interrogations manifestées par le jury, à l'égard de compétences techniques développées quelques années auparavant, sur un autre poste. Ces compétences seraient frappées d'obsolescence, car ne se référant pas au dernier poste occupé. Il semble difficile au jury d'imaginer des connaissances d'une autre nature, reconfigurées en fonction des nouvelles tâches assignées. On s'éloigne d'un point de vue diachronique, qui permettrait de saisir le développement des compétences, comme une restructuration de ressources cognitives en situation, dirigées vers un but. La vision cumulative, sous forme de strates, semble ici privilégiée.

Candidat Insatisfait Réussite – Informatique : IR-I

« Je présentais un parcours professionnel, de presque vingt ans et certains métiers que j'ai exercés pendant tout ce parcours, **je n'en ai plus la pratique aujourd'hui et ce qu'ils me demandaient c'est d'avoir encore la pratique de ce métier, on voit qu'il y a dix ans vous avez fait ça, mais est-ce qu'aujourd'hui, vous savez encore le faire ?** »

4. Discussion

4.1. Des résultats convergents avec d'autres études

L'étude de ces entretiens recoupe en grande partie les conclusions faites par Cherqui-Houot (2003, 2006), qui, dans le cadre d'une recherche, a observé la mise en place des procédures VAE dans vingt-deux universités françaises. Elle a mené une série d'entretiens approfondis auprès d'accompagnateurs et membres des jurys VAE.

Nous citons longuement certaines conclusions de cette recherche qui convergent avec nos analyses : « Nous avons observé chez les enseignants universitaires (accompagnateurs ou membres du jury) une tendance forte à ramener les caractéristiques des candidats à la validation des acquis de l'expérience à des « standards » étudiants davantage connus d'eux et la même tendance, également, pour les situations d'évaluation des acquis de l'expérience à des situations d'examen classique [...]. Nous avons également observé une « obstination » partagée de ces mêmes acteurs universitaires à mettre en correspondance, termes à termes, acquis de l'expérience et contenus académiques, et à évaluer les premiers en référence aux seconds alors même que chacun « sait » que ces deux entités ne peuvent se recouvrir. Nous avons pu noter, au travers de notre corpus, la propension affirmée à ne prendre en compte que les produits visibles de l'expérience (les performances) et à laisser dans l'ombre le processus de production (y compris, notamment, le processus de production du dossier de validation). Nous les comprenons comme autant de tentatives pour maintenir, au plan de leur existence même, des attributions qui sont celles d'un enseignant universitaire « classique » : assurer des enseignements et assurer la qualité de sa transmission. Si les enseignements disparaissent, le motif de l'évaluation qui leur est attaché perdure. Plus largement, nous les comprenons comme autant de tentatives pour maintenir le « construit social » même de l'université (à partir duquel est configuré l'identité professionnelle des enseignants) et dont la communauté universitaire elle-même s'accorde à considérer qu'il est en crise. Plus encore, nous les comprenons comme autant de tentatives pour tenir constant le statut et le rôle de l'universitaire ». Constat partagé par une étude menée par le Céreq (Personnaz, Quintero et Séchaud 2005) s'appuyant sur des entretiens auprès de soixante-six personnes résidants en région PACA, engagées dans une VAE, sur des titres ou diplômes de niveaux différents. Il ressort que « la posture des évaluateurs est souvent perçue par les candidats comme scolaire ou pédagogique, comme une sanction ou dépréciant un travail très personnel, long et difficile. Pour certains, le jury recherche des lacunes disciplinaires ou bien se contente de vérifier certains faits, ce qui lui donne un côté superficiel eu égard au travail fourni dans le dossier ».

Ces premières études questionnent pleinement le type d'évaluation mobilisée dans le dispositif et recourent nos propres résultats.

4.2. Analyse des résultats et articulation avec une problématique de l'évaluation

Par ailleurs, les modalités d'évaluation ont été vécues comme une forme de violence symbolique, réactivant chez ce candidat des situations de régression au niveau scolaire (« C'est idiot, on se retrouve devant un jury et les réflexes du temps de la scolarité ressortent, c'est terrible, pourtant on est plutôt dans un monde d'adultes », candidat IE-I).

Sans passer en revue toutes les explications avancées par ces candidats, nous en retiendrons quelques-unes qui introduiront une réflexion sur des propositions d'évolution touchant à l'évaluation. Si certains propos s'avèrent très critiques vis-à-vis des jurys, ils traduisent davantage l'incompréhension d'un dispositif qu'une remise en cause de la légitimité de l'institution. Pour autant, sans viser aucune généralisation, ces témoignages ne sont pas imputables aux seuls candidats en échec. Bien évidemment, les ressentiments exprimés sont plus ou moins marqués selon, le niveau de validation obtenu. On s'affiche moins revendicatif quand on a obtenu la certification visée, y compris dans des conditions qui questionnent.

La prise en compte de la parole des candidats vise à ouvrir certaines pistes de réflexion pour faire évoluer le dispositif. Concernant, un dispositif mis en place depuis cinq ans, nous avons la sensation que la réussite précède la compréhension. Nous signifions par cette expression, la perpétuation d'anciens comportements évaluatifs, mobilisés pour une tâche qui a significativement évolué. Toutefois, le seul indicateur public, que constitue le taux élevé de validation, occulte les rares critiques adressées au dispositif qui nous semble manquer de transparence sur son versant évaluatif. Ainsi, dans l'empressement à lancer la VAE, le CNAM a pris le risque de se priver d'une réflexion indispensable pour participer à cadrer l'activité des acteurs. Il ne s'agit pas seulement de fournir des prescriptions, qui bien que nécessaires, doivent être mises en débat et peut-être accompagnées de réunions spécifiques de réflexion et de formation des jurys.

Comme le développent Mayen et Tourmen dans leur contribution à cette livraison de Relief, les jurys n'apprennent peut-être pas tout tous seuls. Leur expérience passée ne les amène pas nécessairement à vivre des expériences nouvelles aussi efficaces qu'ils pourraient le croire.

Une série de questions non résolues peut être ainsi adressée à l'institution : quelle appropriation en ont fait les acteurs ? Disposent-ils de ressources suffisantes ? Quelle régulation prévoir au sein de ce dispositif ? Quels indicateurs retenir pour en évaluer le bon fonctionnement ? son amélioration ? Quelle place est accordée aux professionnels ? Comment informer un(e) candidat(e) du refus de validation ? Quelle articulation penser entre l'accompagnement du candidat et l'évaluation de ses acquis d'expérience ? Quelle place accordée à la parole de l'auditeur, situé selon les déclarations officielles au centre du système ?

4.3. Une difficulté récurrente à se saisir de l'expérience

L'écart entre la tâche prescrite dans le *Guide de la VAE pour les acteurs*, dont nous livrons un extrait *infra*, et les pratiques relatées par les candidats, n'est pas sans questionner. Si l'on suit Leplat (1997), c'est en analysant cet écart que l'on peut repérer le sens de l'activité de l'évaluateur. En l'absence d'une mise en débat d'une prescription guidant l'action, les acteurs, sont contraints de construire sans filet, une approche évaluative nouvelle, privés des ressources « d'un genre ». Ils sont confrontés à une triple difficulté :

- s'affranchir d'un ancien mode évaluatif dont ils ont la maîtrise, pour s'engager dans un nouveau mode à construire. Ce passage doit s'opérer en faisant le deuil d'une évaluation des connaissances, interdites par la loi, si elle est déconnectée de l'expérience professionnelle ;
- s'approprier et parfois construire des outils, que sont les référentiels de compétences, pour guider leur action ;
- constituer un collectif de travail sur la durée, comprenant des enseignants et professionnels, qui peuvent chacun faire valoir leur spécificité. Dans les faits, la présence des professionnels se limite à un seul individu.

Sans adopter un point de vue polémique, nous devons reconnaître que les difficultés évoquées ne sont pas toujours actuellement surmontées. Face à un nombre croissant de tâches confiées aux enseignants, l'institution, faute d'un renfort en moyens humains, adopte un regard délibérément optimiste sur ce nouveau dispositif. Ainsi, on peut difficilement inciter les enseignants à traiter davantage de dossiers à moyens constants, en s'engageant dans une réflexion de fond sur l'évaluation, qui à terme est vécue comme un « *affaiblissement du statut et du rôle de l'universitaire* » (Cherqui-Houot 2003). Le *statu quo* actuellement en vigueur consiste à avancer, sans se départir d'une approche analytique inadaptée de l'évaluation. Il est à craindre qu'un dispositif ayant pris ses marques adossées à certaines pratiques, ait les plus grandes difficultés à évoluer. Si on peut facilement concevoir un temps de « rodage » nécessaire pour changer les mentalités, encore faudrait-il une impulsion forte pour en suggérer l'orientation. Là encore, cet effet de contagion peut provenir d'acteurs militants qui interpellent leurs collègues sur une nécessaire évolution. Toutefois, il semble désormais nécessaire de sortir de la fascination des statistiques, pour analyser en situation les avancées et les blocages des acteurs. La légitimité de ce dispositif tient dans l'enseignement supérieur, à la capacité qu'auront les acteurs, à clarifier leurs présupposés évaluatifs : « *Aucune tentative sérieuse d'évaluation ne saurait passer sous silence les structures profondes de celui qui est chargé d'évaluer [...]. Le maître est possesseur de normes ; cela revient à laisser libre chez lui le jeu d'une variable personnelle incontrôlée* » (Marc 1993). Sous l'emprise de son modèle « académique » de référence, celui même par lequel il a été reconnu, il lui est effectivement difficile d'y renoncer, sous peine de fragiliser une position dominante.

Le pouvoir symbolique que confère une position privilégiée dans le champ évaluatif ne saurait échapper à certains « universitaires » au profit de professionnels. Ce dessaisissement ou tout au moins ce partage, constitue probablement un frein tenace à l'évolution du dispositif.

4.4. Une mise en scène de l'entretien qui participe à légitimer l'acte d'évaluation

L'acte d'évaluation se situe à la convergence de deux temporalités, qui peut parfois se traduire par une forme « d'asynchronie » entre le jury et le candidat. Pour le jury, tout semble se jouer dans une unité de lieu, de temps et d'action, qui conduit à une prise de décision. Pour le candidat, la rencontre avec le jury s'inscrit dans un temps long, sur l'élément concret qu'est le dossier. Au fil de la rédaction, le dossier passe, aux yeux de son concepteur, du statut d'artefact au statut d'outil, porteur de son expérience professionnelle. Le candidat s'inscrit donc dans une démarche de conception qui induit son utilisation. Le niveau d'investissement dans le dossier s'accompagne d'une attente forte sur le registre de l'évaluation.

Dès lors, les candidats sont porteurs de représentations de ce que doit être le jury et donc l'évaluation, reposant sur le dossier.

Candidat Insatisfait Réussite – Formation des adultes

« Le rôle de l'entretien devrait être en complément pour renforcer la décision du jury. On doit être jugé sur le dossier et l'entretien doit permettre de lever les zones d'ombre et de confirmer ou nuancer une décision. Je ne sais pas si cela était vraiment ça. Il y avait encore une fois un côté examen universitaire qui me donc me fait penser, mais peut être que j'ai tort, que la décision se prenait ce jour là. »

Candidat Insatisfait Réussite – Informatique

« Je m'attendais à un jury qui allait me parler de mon mémoire, de ma vie d'ingénieur, des expériences que j'avais eues, plus proche de mon expérience professionnelle et pas des théories, c'est cela que j'aurai voulu. J'aurai souhaité un entretien qui aurait été orienté « très bien, vous avez fait cela, donc vous avez ces expériences là, j'aurai pu aussi me dire là ok, ça ne correspond pas à ces enseignements, en partant de ce que je savais, non pas en partant de ce qu'eux... vous voyez ? » C'était dans ce sens, j'aurai aimé qu'ils lisent un peu, qu'ils voient le parcours, qu'ils se disent « tiens, il a fait cela, on va lui poser des questions là-dessus pour voir s'il est solide sur ces points là », et en fin de compte, ils ne me posaient pas du tout ces questions là. Ce dispositif repose sur une implication des professeurs mais on comprend que ça ne les intéresse pas vraiment, j'en sais rien, dans un monde idéal, il faudrait qu'ils regardent le parcours de la personne, qu'ils rentrent un peu dans le détail, ça demande du travail, pour apprécier ce que les gens ont vraiment fait. Je pense que cet effort n'est pas fait tout en sachant que ce n'est pas forcément facile. Ce qui est paradoxal, autant je n'ai pas été content de l'entretien, autant le résultat est satisfaisant, car c'est intéressant, de faire une année, le résultat, en fin de compte, correspond assez bien à mon parcours. »

Conclusion

Basée sur un échantillon relativement restreint⁴, cette étude nous semble néanmoins refléter une réalité débordant la seule situation du CNAM. Il ne nous apparaît pas nécessaire de multiplier les témoignages pour faire émerger des difficultés rencontrées, qui convergent avec d'autres études menées. On ne prendra la mesure réelle des difficultés liées à l'évaluation de l'expérience, que si l'on s'attache à donner la parole aux candidats. Or, sans remettre en cause la dimension formative de cette démarche, l'évaluation ne nous semble pas conforme aux attentes de ces candidats. Relayée par une minorité « bavarde », ce jugement est probablement partagé par une majorité silencieuse, qui ayant obtenu une validation conforme à sa demande, ne se pose pas d'autres questions. On est rarement critique vis-à-vis d'un système qui vous a reconnu !

Comme nous l'avions précisé en introduction, ce travail centré sur les candidats, n'est pas un réquisitoire contre le dispositif, mais invite au contraire à penser son aspect le plus sensible qu'est l'évaluation. L'intérêt croissant marqué pour l'accompagnement dans le dispositif VAE nous semble relever de cette préoccupation. Toutefois, si l'on conçoit désormais la nécessité d'accompagner le candidat dans cette démarche réflexive, il nous apparaît nécessaire de faire un pas supplémentaire. Il s'agit de penser l'accompagnement sans évaluation, mais pour l'évaluation. Cette expression insiste sur la nécessité de se départir d'une position évaluative lors de cette phase d'accompagnement, tout en l'orientant très spécifiquement. Ainsi, elle ne prend sa portée qu'articulée aux attentes du jury. On ne prépare que mieux à l'expression des acquis de l'expérience, qu'en tentant de transmettre lors de l'accompagnement, la grille de lecture et d'évaluation du jury. Or, cette grille d'évaluation est parfois éloignée des représentations des candidats et accompagnateurs. Pourtant certains jurys ont développé un véritable professionnalisme dans la façon de mener un entretien qui les rend aux yeux des candidats, légitimes. Si cette étude a mis en évidence le désarroi évaluatif auxquels sont confrontés de nombreux jurys, elle souligne également la maîtrise observée chez d'autres. Cette maîtrise se comprend tant dans l'accueil du candidat, la régulation entre les membres du jury, la place accordée au professionnel, la pertinence des questions reliées à la sphère professionnelle, et enfin une capacité à renvoyer au candidat les points forts et faibles de son dossier. Ces observations nous semblent justifier le travail d'analyse de l'activité initié auprès des jurys (Mayen 2002, 2006 ; Prot 2003 ; Kirsch et Savoyant 1999), susceptibles de clarifier cette tâche collective. Outre l'activité d'analyse engagée par les membres des jurys autour de l'acte d'évaluation, il nous apparaît primordial de stabiliser des collectifs, qui développent une expérience en y intégrant un retour sur son expérience. À l'heure d'un discours politique volontariste en faveur d'un développement quantitatif des candidats à la VAE, un retour sur les présupposés évaluatifs nous semble participer à la crédibilité et à l'essor de ce dispositif.

Bibliographie

- Actualité de la formation permanente* (2003), dossier « La validation des acquis de l'expérience en pratique », n° 182, janvier-février, p.17-89.
- Aubret J. (1999), « Orientation et validation des acquis dans l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28-4, p. 627-64.
- Berton F. (2007), « Le salaire récompense-t-il les compétences ? Résultats d'une enquête auprès des étudiants salariés du CNAM », in *Individualisation des salaires et rémunération des compétences. Analyse des modèles et des pratiques d'entreprise*, Paris, Economica.
- Cherqui-Houot I. (2003), *La validation des acquis de l'expérience : des enjeux majeurs pour l'université. Contribution à une théorisation*, Thèse soutenue publiquement le 11 décembre 2003, Paris, Université Panthéon-Assas, 231 p.
- Cherqui-Houot I. (2006), « VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience », *Savoirs*, 10, p. 93-110.
- Éducation Permanente* (2004), n° 158, 159.
- Faïta D. (1995), « Dialogue entre experts et opérateurs », *Connexions*, 65, p. 77-98.

⁴ Nous avons toutefois été destinataires de nombreux témoignages antérieurement à ce travail de recherche, qui recourent ceux présentés ici.

- Kirsch E., Savoyant A. (1999), « Évaluer les acquis de l'expérience, entre normes de certification et singularité des parcours professionnels », *Céreq, Bref*, n° 159.
- L'orientation scolaire et professionnelle* (2003), dossier « De l'analyse du travail à la validation des acquis », vol. 32, n° 2, p. 183-325.
- Laope D. (2006), « Formes et vécus du déni de reconnaissance : retour sur l'échec en VAE », Communication au colloque « VAE et reconnaissance », Limoges 22-24 mai 2006.
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité*, Paris, PUF.
- Marc P. (1993), « Le poids du regard de l'évaluateur appelle l'implication du maître dans sa formation », in J. Weiss, *L'évaluation, problème de communication*, Neuchâtel, Delval, p. 41-52.
- Mayen P. (2002), « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, 151, p. 87-107.
- Mayen P. (2006), « Évaluer avec l'expérience » in G. Figari , L. Mottier-Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 25-33.
- Mandon N. (1990), « Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences », *Céreq, Bref*, n° 57.
- Merle V. (2004), « De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie », *Travail et Emploi*, n° 100, p. 129-137.
- Merle V. (2005), « L'expérience est source d'apprentissage », in *Reconnaissance des acquis de l'expérience. Apports d'une réflexion internationale*, Discours introductif aux journées d'échanges organisées par la commission française pour l'UNESCO.
- Norman D.A. (1988), *The Psychology of Every Thing*, New York, Basic Books.
- Pastré P (2006), « Apprendre à faire », in E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, p. 109-121.
- Personnaz E., Quintero N., Séchaud F. (2005), « Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine », *Céreq, Bref*, n° 224.
- Prot B. (2003), « Analyse du travail des jurys de validation : l'usage du référentiel », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 2, p. 219-243.
- Ré A. (2006), « Apprendre des erreurs, apprendre du quotidien : deux approches actuelles pour une analyse collective de l'activité », *Éducation permanente*, 166, p. 49-57.
- Rivoire B. (2004), « VAE : par quel détour passe l'évaluation ? », *Éducation permanente*, 159, pp. 79-90.
- Ropé F. (1996), « Pédagogie des compétences à l'école, logique des compétences dans l'entreprise », in *Le travail en question*, Paris, L'harmattan.
- Savoirs* (2003), dossier « L'expérience », n° 1.
- Savoyant A. (1999), « Compétence, performance et activité », in Collectif, *Entreprise et compétences : le sens des évolutions*, Paris, association ECRIN, « Les cahiers des clubs CRIN », p. 179-187.

Une expérience singulière

Anny Piau

Une expérience (très) singulière – Le texte qui suit est le récit et l'analyse d'une expérience – très singulière – de candidat à la VAE. Il nous a paru intéressant de l'insérer dans ce dossier pour trois raisons.

Premièrement, les témoignages des candidats dessinent des tableaux originaux des effets de la validation des acquis de l'expérience (VAE) sur les usagers à qui la loi et les dispositifs sont destinés. Comme l'indique le titre de l'article, il s'agit toujours d'expériences singulières au sein d'agencements conçus pour un grand nombre d'usagers, donc, inévitablement porteurs de risque d'écrasement des singularités.

Deuxièmement, la candidate Anny Piau, n'est pas n'importe quelle candidate. Elle est, comme on dit, « du milieu ». La formation, l'orientation, les diplômes, elle les connaît parce qu'elle est une professionnelle du secteur de l'accompagnement, conseillère en formation. De ce point de vue, le récit de son expérience avec la VAE et l'analyse qu'elle en fait montrent deux choses : a) bien que professionnelle du domaine et donc, a priori, candidate éclairée, elle doit découvrir les tâches exigées par l'engagement en VAE et doit se les approprier. Elles restent difficiles à réaliser ; b) son expérience du milieu lui permet quand même d'effectuer le parcours en gardant une sorte de distance réflexive, aussi bien dans la phase d'incertitude quant à son engagement que dans la phase de constitution de son dossier. Elle ne peut pas s'empêcher de se regarder faire au regard de sa position et de son expérience de professionnelle du domaine.

On peut aussi lire ce texte comme la mise en évidence d'une sorte d'écart entre la structure des dispositifs de validation des acquis de l'expérience, ce qu'ils exigent et ce qu'une professionnelle du secteur de la formation, expérimentée, découvre qu'elle ne sait pas faire et ce qu'elle n'a pas été amenée à penser dans ses activités : l'expérience des personnes, la relation entre cette expérience et les formes et contenus des formations et certifications.

Troisièmement, cette expérience est une expérience très singulière. Elle est à lire comme telle et ne prétend pas être représentative des expériences vécues par d'autres candidats pour d'autres diplômes dans d'autres institutions. Il faut notamment insister sur un point : pour cette candidate, l'engagement en VAE n'est pas motivé par l'obtention d'un diplôme nécessaire à la réalisation de projets urgents alors que pour la plupart des candidats, l'obtention du diplôme, même s'il correspond à plusieurs mobiles est un passage obligé pour accéder à autre chose. Ses motivations sont avant tout portées par son envie de répondre à une série de questions posées à un moment de sa vie et, comme elle l'explique très bien, l'urgence n'est pas de mise.

Ce qui nous intéresse ici, au fond, c'est que l'expérience de cette candidate avec la VAE est racontée ici du côté existentiel, en quelque sorte, débarrassée des contraintes qui sont, pour beaucoup d'autres candidats de changement de vie ou de travail, de reprise d'emploi, d'accès à l'emploi, de promotion ou de reconnaissance dans une certaine urgence. Toutefois, ce qu'elle met en évidence parce que c'est explicitement premier pour elle-même apparaît aussi dans ce que disent les candidats de leur parcours en VAE, à savoir que c'est une expérience de vie et pas uniquement une expérience objective].

Patrick Mayen et Alain Savoyant

Je viens de terminer mon parcours de validation des acquis de l'expérience et je me propose d'écrire sur cette expérience, sur mon activité de constitution de dossier de VAE. Me voici dans de beaux draps !

En effet, une immense difficulté pour moi dans ce travail fût, justement, d'écrire sur mon activité. Je me suis trouvée confrontée à l'incapacité de pouvoir expliciter mes gestes professionnels. Comment s'engager dans cette démarche alors que l'on est incapable de se décrire en action ?

D'où me vient l'idée de faire une VAE ?

Reprenons ma démarche et allons voir tout d'abord comment m'est venue cette idée. Il s'agit d'une interpellation personnelle suite à l'intervention d'un responsable de formation. Je me souviens très bien de ce moment, début juin 2003, je suis en formation à l'ADVP (activation au développement vocationnel et personnel). Une formation qui est différente de celles que j'ai pu suivre jusqu'alors car nous sommes amenés par des prises de conscience à des remises en question. Le formateur, ce jour là, aborde la nécessité de théoriser ses acquis lorsque l'on est un bon professionnel. Et moi alors de m'interroger sur la teneur de mes acquis. Je me sens en effet incapable de définir ce que je sais faire.

Deux questions fondamentales se posent alors à moi : suis-je une bonne professionnelle ? Qu'est-ce que cette notion de théorisation des acquis ?

Cela fait bientôt vingt ans que je travaille en tant que conseillère en formation professionnelle, orientation ou accompagnement à la recherche d'emploi et je m'interroge sur mon activité et le sens de mon action professionnelle. Je ne reste pourtant pas dans la routine et m'initie à des pratiques nouvelles. Par contre, j'ai conscience que les résultats demandés correspondent de moins en moins à mes valeurs. J'ai introduit l'écriture de façon plus significative afin de faire travailler les personnes dont j'ai la charge sur leurs compétences professionnelles dans la recherche d'emploi ou le travail d'orientation. Les effets produits sont remarquables par leur capacité de visualisation de l'action, de réflexivité, induisant souvent une prise d'autonomie rapide du public suivi. Travail valorisant de ce point de vue, mais également frustrant car l'objectif est d'obtenir des résultats quantitatifs de retour à l'emploi, et je sens qu'il y a matière à aller plus loin ou autrement dans l'accompagnement de ce public pour favoriser une insertion plus durable. Je perçois mes limites. Même si, ainsi préparées, les personnes trouvent assez facilement du travail, il y a là quelque chose qui serait bien plus riche que la simple adéquation « marchande » offre/demande.

Rien de plus normal, me direz vous que de vouloir faire le point à mi-chemin de sa carrière professionnelle. Mais pourquoi être tant troublée par ces questions ?

Je n'arrive pas à prendre conscience de comment je me situe professionnellement, où j'en suis, quelle est la valeur de ce que je fais, quels sont mes acquis, qu'est-ce qu'ils représentent ? De plus, la notion de théorisation m'est complètement étrangère, je n'arrive pas à me la représenter. Pour moi, il y a là une intrigue.

C'est dans cette perspective de recherche personnelle que je me dirige vers la validation des acquis. Lors de l'entretien à l'antenne information conseil en VAE de mon département, à l'automne qui suit, il n'y a rien qui correspond vraiment à mon expérience, ce qui est pour moi essentiel. Je continue par moi-même à rechercher et c'est le hasard, une année et demie plus tard, qui me mettra sur la piste d'un diplôme dans lequel je me « reconnais ». Il s'agit d'un master en Ingénierie de la formation, spécialité « Fonctions d'accompagnement en formation ».

Une rencontre

Ma première rencontre avec la chargée de mission de l'université, six mois plus tard, sera décisive car je sens, à travers l'échange que nous avons, que quelque chose va se passer. J'ai du mal à saisir l'approche formative qu'elle évoque. Je pressens par l'écho que fait en moi son parcours et la résonance d'un mot qu'il y a là quelque chose que je cherche sans en avoir vraiment conscience. L'entretien que nous venons d'avoir porte sur mon parcours, mon expérience professionnelle, mes motivations. Ces dernières, nous l'avons vu, sont complètement endogènes, dès le départ il s'agit pour moi d'une réelle implication dans ce travail. Je prends comme définition du mot « implication » le sens que lui donne Jacques Ardoino en tant qu'autorisation de se faire soi-même co-auteur de ce qui sera produit socialement.

Cette démarche devient incontournable, néanmoins mon inscription est réfléchie puisqu'il m'aura fallu deux ans entre le moment où l'idée m'est venue et celui où je m'inscris réellement à la VAE. Ce long temps de germination m'a été nécessaire. Laisser mûrir intérieurement cette autorisation à aller chercher en moi ce qui m'intrigue et que j'ignore. Me lancer... Je m'engage dans cette démarche sans avoir d'idées préconçues sur ce qu'elle pourra être, sans envisager où elle me mènera.

Recenser mes expériences formatrices

Je m'inscris aux ateliers d'accompagnement qui sont prévus pour septembre et octobre 2005. La chargée de mission VAE de l'université réalise également l'accompagnement et me propose de commencer durant l'été à recenser mes expériences formatrices. L'objectif est un travail de production personnelle pour préparer le premier atelier. Les consignes sont plutôt de se souvenir par lieux géographiques.

C'est de manière chronologique depuis l'âge où j'ai appris à écrire que je vais recenser mes expériences personnelles et professionnelles qui m'ont permis de faire des apprentissages. Un premier écrit manuscrit, un premier énoncé dans lequel je trace mon parcours personnel et professionnel à travers les expériences significatives de ma vie. Celles dont j'ai pu tirer des leçons. Puis je me mettrai à écrire sur celles-ci.

Quand je parle d'expériences, je ne parle pas de faits ou d'activités réalisées, je parle de ces mêmes faits ou activités mais réfléchis par un travail d'écritures. Cette réflexion faite sur mes expériences formatrices m'a permis de les mettre en lien et de visualiser un fil conducteur. Reconstruire sous cet angle de vue une partie de mon histoire m'a fait prendre conscience de certains événements, qui, gravés dans ma mémoire ne prenaient jusqu'alors pas de sens en tant qu'évènements parce qu'ils restaient isolés.

La première écriture manuscrite m'a fait prendre conscience de ce qui s'est tramé, m'a permis de me réapproprier mon parcours, de le construire. Une seconde écriture tapuscrite de celui-ci me permettra de me distancier des événements mais va surtout m'enjoindre à aller plus loin. Les interpellations personnelles occasionnées par ces prises de sens m'engageront quelques mois plus tard à écrire mon histoire de vie.

C'est ainsi que je vais continuer à constituer mon dossier de VAE tout en écrivant en parallèle mon histoire de vie personnelle et professionnelle. J'ai besoin d'une vue d'ensemble.

Ce premier travail de recensement des expériences formatrices est un élément fondamental dans ma démarche de VAE, car il me donne l'occasion de porter une réflexion approfondie sur la façon dont j'ai pu effectuer des apprentissages et sur la constitution de mon parcours professionnel. J'irai même beaucoup plus loin en l'intégrant à mon histoire de vie.

La constitution du dossier

Les parties qui intéressent particulièrement les membres du jury sont le développement des compétences et connaissances mobilisées dans la fonction, la lettre de motivation aussi est significative de ce que l'on recherche. Tout ceci n'est pas si évident pour moi. Je commencerai par écrire mes acquis de formation continue, le contenu des stages que j'ai pu effectuer et puis des petits textes de réflexions personnelles développant l'évolution des dispositifs et leurs enjeux.

J'ai déjà écrit sur mes expériences formatives. Ces nouvelles réflexions qui portent sur un champ plus large vont me permettre d'ouvrir mon horizon et de pouvoir composer ma lettre de motivation. C'est-à-dire que mes motivations profondes vont se découvrir au fur et à mesure que j'écris pour ce dossier. Elles ne sont pas données *a priori*. La lettre de motivation en elle-même va rendre visible le fil conducteur de mon parcours qui m'amène à la VAE, à ce moment de réflexion, de remise en question de ma personne. Elles vont me permettre de comprendre pourquoi j'en suis là aujourd'hui. L'écriture va rendre explicite des questions qui jusque-là relevaient de l'implicite. Cette première lettre de motivation va transformer les représentations que j'avais de moi au sujet de mon parcours professionnel. En effet, je n'avais jusqu'alors jamais mis en lien les différentes composantes de celui-ci jusqu'à lui donner un sens. La VAE m'en donne l'opportunité.

J'ai rédigé ma lettre de motivation suite à différents écrits personnels, que je ne joindrai pas à mon dossier. Ce sont eux qui l'ont nourrie, qui ont aidé à dégager ce qui me mobilise dans ce travail.

Ces différentes écritures ne me posent pas de problème, au contraire elles vont activer ma curiosité, ou plutôt mes besoins, et me pousser à aller plus loin. C'est à ce moment que je vais commencer à écrire mon histoire de vie.

La constitution de mon dossier va maintenant se poursuivre entre deux écritures différentes : celle nécessaire à l'analyse de ma pratique professionnelle et celle de mon histoire de vie. Constitution/compréhension du parcours personnel et dossier de VAE sont étroitement imbriqués.

Accéder au cœur du dossier

Il me faut maintenant développer les compétences et connaissances que je mobilise dans mes fonctions professionnelles. Celles-ci sont déjà décrites. Visualiser de l'extérieur les différentes phases de mon activité ne m'est pas problématique. Ce qui va le devenir, c'est rendre visible ce que je mets en œuvre de façon intérieure, c'est-à-dire les gestes mentaux que j'effectue quand je suis en activité.

Les consignes sont de penser l'activité en verbes d'action et puis de développer, mais j'en suis incapable. Mettre des mots sur mes mouvements m'est impossible. Il me faudra plusieurs mois avant d'y parvenir.

Entre temps je fais des lectures, m'immerge dans des notions théoriques qui couvrent mon champ professionnel. Lectures et écritures vont s'entrechoquer et enclencher des prises de consciences. Plus précisément, c'est au moment où Alex Lainé, dans son livre *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, parle du « ressenti » que j'ai eu un flash visuel en correspondance avec l'histoire de vie entamée la veille. Cette vue essentielle m'a permis de donner un sens à une partie de mon histoire, qui n'en prenait pas, et rebondir.

Je n'arrive toujours pas à m'envisager, me visualiser dans mon activité, à concevoir ce que je mets en œuvre dans mes pratiques professionnelles. Je n'arrive pas à mettre en relation mes gestes et les concepts auxquels ils se réfèrent. J'ai de sérieux blocages pour me mettre en distance de l'action, la réfléchir. Je n'ai pas de représentation de ma propre action, je ne me perçois pas, je ne saisis pas ce qu'on me demande de faire. Écrire des verbes d'action ne représente rien pour moi. On me propose la technique du sosie, à savoir donner des instructions à une personne qui serait à même de me remplacer, ce qui serait une représentation que je me fais de ma propre pratique. Rien n'y fait, je ne comprends pas ce qu'on attend de moi.

Les gestes étaient inscrits

Ce n'est que trois mois après que j'y parviendrai. À ce moment là, on me propose d'écrire « du Molière » et ce mot va déclencher en moi ce qui me permettra de me visualiser en action.

« Écrire une scène théâtrale » représentait quelque chose pour moi et à partir de ce moment j'ai pu « m'écrire en activité », c'est-à-dire que je ne suis pas rentrée dans l'explicitation de mes gestes professionnels de façon directe mais j'ai écrit des dialogues dans lesquels on me voit en action. Après avoir reconstitué une première scène, je m'en suis remémorée et en ai écrit trois, une par jour, où l'on me « voit » en entretien avec des personnes dans le cadre de prestations d'accompagnement. Dans ces dialogues les gestes sont « inscrits ».

Ce jet d'écriture sera une première prise de conscience, moi en tant que personne. En travaillant sur les gestes professionnels, une seconde prise de conscience me révélera en tant que personne agissante. En un premier temps, je me suis « vue », puis en seconde lecture j'ai eu une vision de moi même comme une personne en capacité d'action.

C'est donc de façon involontaire que j'ai décrit/écrit mes gestes professionnels. Cette forme d'écriture me permettra de progresser dans mes autres écrits, de reprendre ma lettre de motivation pour la réduire à l'essentiel. Je reprendrai également mon histoire de vie et ferai une autobiographie raisonnée.

Je travaillerai, ensuite, mes compétences repérées et les mettrai en évidence dans ce que j'appellerai un « essai de conceptualisation ».

Cette dernière étape dans la constitution de mon dossier sera l'aboutissement de toutes les écritures précédentes qui se sont conjuguées, entraînées, fait échos, croisées, entrechoquées. Mais cet essai ne sera pas suffisamment élaboré, par manque de temps et de distance nécessaire au regard du travail réalisé, pour présenter une réelle théorisation de mes acquis.

Je terminerai mon dossier en effaçant toute les parties personnelles des textes de réflexion relatifs aux acquis de formation continue. Je gomme en faisant cela toute ma spécificité, ce qui est paradoxal avec les entretiens remémorés que je joins, et dans lesquels transparaît toute ma pensée.

J'irai même jusqu'à rédiger « un texte de présentation orale » pour l'entretien avec le jury, un texte où je me présente « comme une autre ». Prise de distance avec l'expérience vécue ou bien moi étant une autre ? Au sortir de cette expérience je ne suis plus moi-même, ni encore une autre.

Le rôle des écritures

Nous constatons à quel point les différentes formes d'écritures s'interpellent, se font des renvois et permettent ainsi de se tirer les unes les autres, forment un tout. Écritures personnelles, institutionnelles, dialogues. Quelque chose s'est passé, je me sens dans un « processus » que je ne sais identifier. Les effets sont très déstabilisants, je ne prendrai conscience de l'ampleur de mes désorganisations internes qu'à partir du moment où je les réfléchirai. Je continue donc à écrire, une fois le dossier déposé, des textes réflexifs sur l'expérience vécue. Tenter de comprendre mais aussi continuer l'impulsion de la dynamique engendrée.

L'écriture de mon histoire de vie tout en constituant mon dossier de VAE va avoir deux fonctions. Un rôle d'entraînement dans l'écriture dont on voit les écrits évoluer d'un côté parce qu'ils ont évolué de l'autre, en rétroaction. Mais surtout ce qui ressort ce sont les croisements entre les deux avancées qui s'exercent en même temps. Les mots déclencheurs et les flashes qui ont lieu parce qu'il y a lectures ou écritures personnelles et qui permettent des mises en relation avec le travail demandé en VAE et m'amène enfin au cœur du dossier, au cœur de ma problématique initiale : je n'avais pas de représentation de ma personne.

Plus qu'une simple période de prise de distance, en quête d'un fil conducteur de mon histoire classique des « 45 ans » selon l'étude de D. Riverin-Simard. Je suis à la recherche de mon identité à travers les interrogations sur mes acquis potentiels.

D'ailleurs la recherche du diplôme qui « me correspond » n'est pas anodine : « Fonctions d'accompagnement en formation », je fais des accompagnements, remets en question l'évolution du travail demandé en insertion qui ne correspond plus à mes valeurs et suis en quête de quelque chose pour moi même. Est ce que je m'interroge sur l'accompagnement ou sur la formation ? Pour qui ? Il s'agit d'une remise en question professionnelle et personnelle. Je cherche surtout à me connaître !

L'implication dans une telle démarche se pense dans une temporalité par rapport au vécu et à différentes formes de mémoires. L'écriture construit cette temporalité et dès lors il est possible de travailler le rapport complexe implication-distanciation qui relie à son expérience comme l'évoque Ardoino. Je suis effectivement en recherche de compréhension de quelque chose sans en avoir identifié l'objet.

Mes blocages sur l'écriture portent en fait sur l'objet de ce qui doit s'écrire, jaillir, se réfléchir. Alors que les verbes d'action ne représentaient rien pour moi, une des révélations de ce travail sera de me voir en action, en capacité d'agir. Écrire sur mes gestes, c'est rompre avec l'aveuglement que je m'impose, dès lors que j'y parviendrai, il y aura une rupture avec mes schémas existants. Ce sera une véritable libération/éclatement et je pourrai entrer dans un processus de transformation. L'écriture m'aidera à visualiser, à me distancier du vécu par prises de consciences successives jusqu'à m'en abstraire. Mes gestes sont décontextualisés de l'action et je pourrai les traiter dans mon essai de conceptualisation.

C'est parce que dans ma pensée des relations se sont faites entre histoire de vie et pratiques professionnelles que je suis parvenue à « m'écrire » en action et ensuite « me voir ». Les « mots déclencheurs », les lectures et les différentes écritures forment un tout avec mes difficultés à me représenter mon existence propre. Ces bouleversements provoqués par ces nouvelles représentations, ce « renversement biocognitif » comme le définit Gaston Pineau va me permettre, à partir de cette rupture avec le connu, l'incorporé et par l'acceptation de cette rupture, laisser des transformations s'opérer.

La mise en relation, par l'écriture, des concepts en VAE ou la configuration de l'histoire à partir du vécu, relie, tisse des liens, provoque des prises de conscience, introduit de nouvelles prises de sens et des changements dans les représentations, des renversements bio-épistémologiques. C'est le rapport entre l'expérience et sa formalisation qui est producteur de sens, en boucle rétroactive. L'expérience alors peut être réactualisée.

Temps et contre temps

En juin 2006, le jury de VAE me demande de compléter le travail par une recherche action formation et de rédiger un mémoire. C'est pour moi une réelle opportunité de pouvoir reconstituer tout ce qui a éclaté en moi, remettre en sens les éléments dispersés. Je me sens à ce moment là en suspension dans une espèce de travail/système inachevé dans lequel je ne peux ni me trouver ni me retrouver. En cours de transformation, déformée, n'arrivant à reprendre forme de moi-même ni d'une autre.

Le premier temps de ma VAE, la constitution du dossier, correspond à un moment expérientiel, un éclatement de mon milieu environnemental, de ma personne. Il m'est indispensable de remettre ensemble et en sens des éléments éclatés, ne pas me laisser disperser. L'année de recherche action formation me conduisant à l'écriture du mémoire va me le permettre.

Ce second temps où je vais analyser les interactions entre l'écriture et la VAE, où je vais traiter mon expérience comme objet de recherche, va me permettre de prendre de la distance et réorganiser mon système interne, me reconstruire. Comprendre ce qui a pu se produire. L'expérience de l'expérience pourrions-nous dire... Ce travail de recherche, de lecture et d'écriture va m'accompagner dans un contre temps re-formateur, auto-formateur, anthropo-formateur.

Juin 2007 je présente ma soutenance devant le jury universitaire et obtiens la validation finale du diplôme demandé. Il s'est passé quatre années entre le moment où l'idée m'est venue et l'obtention du Master envisagé. Deux années de maturation de l'idée et deux années de transformation existentielle.

Cette expérience a enclenché un processus qui n'est pas abouti, déclenché quelque chose qui n'est pas terminé... un peu comme un voyage à l'image des célèbres vers d'Antonio Machado :

*« Voyageur il n'y a pas de chemin, le chemin naît de ta marche...
Voyageur il n'y a pas de chemin, rien que des sillages sur la mer »*

qui expriment l'idée qu'il n'y a pas de retour possible au début du chemin, parce qu'on revient changé du voyage, l'apprentissage est « transfiguration ». Le retour du voyage nous emmène au-delà de ce qu'il apparaît nous avoir apporté.

Les jurys de VAE ont-ils quelque chose à apprendre ?

Patrick Mayen, Claire Tourmen

« Les jurys apprendront par l'expérience ». Cette affirmation n'est qu'un exemple parmi d'autres d'une conception largement diffusée selon laquelle l'expérience devrait suffire (ou aurait dû suffire) à apprendre le travail de jury de validation des acquis de l'expérience (VAE). Au premier abord, qu'une telle conception circule et ne soulève guère d'opposition pourrait nous réjouir. Voilà reconnue la valeur de l'expérience dans la construction des compétences !

Pourtant, à y regarder de plus près, on constate que la plupart des assertions qui vont dans ce sens, sont souvent tenues pour se résigner au fait qu'il n'est pas prévu ou pas possible de former les jurys. Elles le sont aussi pour prendre acte de ce que les membres de ces jurys, notamment dans l'enseignement supérieur, estiment n'avoir guère à apprendre pour réaliser leur tâche. On constate aussi que ces propos sont d'autant plus facilement tenus par les représentants de certaines institutions certificatrices que les jurys qui s'y tiennent ont appliqué sans adaptation des pratiques en vigueur : celles d'autres formes de jurys (de mémoires, projets, rapports de stages) ou encore des pratiques d'évaluation de modules en cours de formation. La validation des acquis de l'expérience y est assimilée à des mesures et des pratiques connues. L'expérience comme mode d'acquisition et les acquis de l'expérience y sont ainsi traités comme d'autres types d'acquis et d'autres modalités d'acquisition (voir Cuvillier et Faudière page 37).

Nous nous sommes donc demandé si les jurys de VAE ont quelque chose à apprendre ? Si oui, comment le caractériser ? Est-il nécessaire de leur proposer une formation ? De quelle nature et selon quelles modalités ? Pour répondre à ces questions, nous avons analysé l'activité de jurys de VAE avec une approche d'analyse du travail en didactique professionnelle. Nous partons du point de vue selon lequel l'activité de jury est une forme de travail comme une autre et que nous pouvons l'examiner comme telle. Nous avons donc cherché à caractériser :

- la nature des tâches à réaliser et les formes d'action qui y sont requises,
- les formes d'action que déploient les jurys pour réaliser leurs tâches, ainsi que l'organisation de leur pensée pour l'action,
- dans une phase de mise en place du dispositif et lors de premières expériences vécues par des jurys, nous avons également cherché à identifier les processus de découverte et d'apprentissage de ce que nous pouvions considérer comme une nouvelle situation professionnelle.

Nous avons donc observé l'expérience que des jurys faisaient de la validation de l'expérience avec les hypothèses suivantes : si toute activité est organisée par des modes de pensée et d'action se développant dans et par l'expérience, alors on peut supposer que les jurys de VAE apprennent par expérience. Mais, si toute expérience n'est pas nécessairement formatrice et si l'apprentissage nécessite des conditions favorables, alors on peut supposer qu'il existe des freins et des leviers au développement des compétences des jurys de VAE, freins et leviers qu'il peut être utile d'analyser dans une perspective de formation des jurys.

Les résultats que nous présentons ici sont issus :

- de l'analyse de l'activité d'un panel de 10 jurys exerçant leur fonction pour la délivrance de titres ou diplômes de niveaux BTS ou ingénieurs relevant de l'enseignement professionnel secondaire ou supérieur agricole. Leur déroulement suit une procédure similaire : débat sur les dossiers entre membres du jury, entretien avec le candidat puis délibération entre membres du jury produisant des conclusions suivies de préconisations éventuelles. Les membres des jurys que nous avons observés avaient différents niveaux d'expérience ;
- de l'analyse de formations de jurys, ou de réunions de présentation et de découverte de la VAE par de futurs jurys. Nous nous appuyons sur l'analyse de quatre formations de jurys de VAE ainsi que d'interventions auprès d'établissements pour la mise en place de la VAE et des jurys de VAE. Nous considérons que ces « moments » sont des opportunités d'observation de l'activité aussi importantes que la réalisation du travail lui-même au cours des sessions de jury. En effet, dans ces moments où les futurs membres de jurys, tous enseignants et enseignants-chercheurs, découvrent la tâche qui va être la leur, ils exposent

aussi leurs conceptions de ce qu'elle est, de ce qu'elle doit être, de ce que doit ou peut être leur rôle, de ce qu'ils comprennent ou non, etc. Ils exposent aussi leurs positions, leurs craintes et leurs questions. Ils réagissent aux informations qui leur sont exposées et aux propositions d'action qui leur sont faites. Si l'on prend au sérieux les conceptions théoriques qui considèrent que tout professionnel commence par redéfinir la tâche à laquelle il est confronté (Leplat 1997, par exemple) ou par la réinterpréter, les moments de découverte du travail à faire permettent d'accéder à ces moments d'interprétation. Qu'est-ce qui est perçu ? à partir de quels systèmes de pensée ? en fonction de quels mobiles personnels et de quelles positions tenues ? à partir de quel état estimé des capacités pour agir ? De ce point de vue, ce qui est difficile, ce qui est redouté ou ce qui heurte, ce à quoi les personnes se heurtent, ce qu'ils cherchent à percevoir et à comprendre, ce qu'ils cherchent à expliquer, constituent autant d'éléments qui peuvent faire l'objet d'apprentissages et donc d'un certain étayage formatif.

Les analyses nous ont permis de caractériser :

- des éléments de la situation des jurys qui peuvent être considérés comme des obstacles ou des leviers pour l'apprentissage de leur activité ;
- la façon dont certains membres de jury ont développé/réutilisé des ressources pour dépasser ces obstacles et réaliser au mieux leur activité ;
- les leçons que nous en avons tirées pour la formation des jurys de VAE. Certains obstacles sont liés au trop ou trop peu d'expérience des membres de jury (première partie), d'autres sont liés aux conditions de mise en œuvre de leur activité de jury (cadre qui ne précise ni les critères de réussite pour réguler l'action, ni les indicateurs pour évaluer les acquis de l'expérience, deuxième partie).

1. La continuité des expériences de jury : obstacle ou facilitateur ?

Si le travail de jury en VAE est un travail inédit, il s'exerce pourtant dans une certaine continuité avec d'autres activités déjà exercées par chacun de ses membres : jurys de diplômes, jurys de mémoires ou projets de fin d'études, mais aussi, de recruteurs (pour les professionnels mais aussi pour les enseignants), d'enseignants et d'employeurs (Mayen 2005).

On minimise souvent le fait qu'une expérience est vécue dans la continuité d'expériences antérieures. Celles-ci préfigurent très largement la manière dont l'expérience actuelle est appréhendée, quelles positions, modes de pensée et d'action sont déployés. Dans ce sens, comme tout un chacun, un membre de jury tente d'abord d'assimiler la nouvelle situation à des situations connues et relativement maîtrisées et déploie les modes de raisonnement et d'action immédiatement et facilement disponibles pour en venir à bout.

On peut donc dire que les membres de jurys, face à cette nouvelle tâche trouvent des ressources dans leur propre expérience ou, autrement dit, dans leur propre système de connaissances et d'action. Ils sont bien obligés de le faire, du moins dans cette phase de mise en place, puisqu'il n'existe pas de procédures très définies, de manières de faire reconnues et transmissibles.

La question consiste alors à savoir comment ces compétences pertinentes et supposées efficaces dans d'autres situations peuvent s'avérer adéquates à la situation nouvelle de jury de VAE. Il ne s'agit pas de dire que les jurys n'ont pas d'expérience à investir dans leur nouvelle activité. Il s'agit seulement (mais nécessairement) d'identifier les continuités et les ruptures. Qu'est-ce qui, dans l'expérience, peut faire obstacle au développement des nouveaux modes de raisonnement et d'action, à l'adoption de nouvelles postures ? Qu'est-ce qui peut, à l'inverse, devenir ressource pour agir ou pour abonder les capacités d'action ?

1.1. Une activité qui semble déjà connue

Un premier obstacle réside dans le fait que la nouveauté de la situation de VAE et ses caractéristiques propres n'apparaissent pas immédiatement. Cela tend à provoquer son assimilation à des situations déjà connues et la mise en œuvre de modes de raisonnement et d'actions déjà constitués (Mayen 2006a).

Ainsi, certains membres de jury qui n'ont pas eu de réunion préparatoire ni de formation expriment peu d'inquiétude lors de leur premier jury. C'est d'autant plus vrai lorsque les institutions laissent entendre, plus ou

moins explicitement, que la VAE n'a rien de nouveau ou qu'elle doit entrer dans les pratiques habituelles. Dans ces cas, on peut considérer que cela préfigure des modes de compréhension et d'appréhension de la situation qui ne favorisent guère le développement de leur propre expérience. Comme nous le verrons plus loin, les acquis de l'expérience sont un nouvel objet donné à évaluer, qui nécessite des prises d'indices et des mises en relation particulières qui diffèrent des autres formes d'évaluation des connaissances et des compétences en formation.

À l'inverse, certains membres de jury et futurs membres de jury expriment une inquiétude au sujet de l'activité qu'ils vont devoir déployer. Alors, le trac est palpable. Parler de trac n'est pas équivalent à parler de préoccupations. Le trac porte sur la prestation individuelle d'une personne. Est-ce que je vais être à la hauteur ? Est-ce que je vais pouvoir jouer un rôle et mon rôle ? Que dire pour être compétent ? Il est important de remarquer qu'au cours des formations de jurys, le trac s'accroît, dans un premier temps, avec la découverte de la nouveauté et de la complexité du travail à accomplir. Ce qui avait pu être perçu comme nouveau apparaît bientôt comme peu familier. Des difficultés sont pointées et le sentiment de ne pas être armé pour en venir à bout s'accroît. Nous sommes là dans une situation très classique de déstabilisation ou encore de dérangement. Si c'est inconfortable, c'est aussi une condition d'apprentissage en vertu du principe selon lequel un certain niveau de dérangement est nécessaire pour engendrer la réélaboration des modes de pensée, des connaissances établies, des règles d'action en place.

Ces premiers points suffisent pour préconiser de placer les membres de jurys dans une situation de questionnement et de confrontation à la VAE et à l'activité de jury. C'est une condition de déstabilisation. Cela signifie que l'apprentissage peut se produire parce qu'il peut être ressenti comme souhaitable pour mieux comprendre et mieux agir et maîtriser la situation de jury. La déstabilisation engendre en fait une redéfinition de la situation qui réduit les possibilités et les risques de l'assimiler trop vite à des situations connues. L'institution peut favoriser cette prise de conscience : lorsque nous sommes intervenus pour aider à la mise en place de jurys, l'importance accordée par un directeur d'établissement, par le recours à un « expert » extérieur, par l'affirmation de la nécessité de considérer la VAE comme une pratique nouvelle, instillent également l'inquiétude chez les membres de jury.

1.2. Une activité regardée avec « suspicion »

Un autre obstacle vient du fait que la VAE peut venir heurter certaines conceptions sur les compétences, la formation et l'expérience. Ce qui tend à engendrer rejets et craintes. Elle peut aussi susciter des suspicions. Ceci peut constituer un obstacle à la réalisation et au développement de l'activité, mais aussi un levier à condition que ces conceptions, craintes et suspicions soient exprimées et discutées en formation ou avant la tenue des jurys.

Les expressions de rejet, de suspicion et de crainte sont prégnantes dans les premiers moments de formation de jurys. Chacun des points de rejet, de crainte ou de suspicion peut alors faire l'objet d'une discussion et, ce faisant, d'une analyse plus approfondie.

On peut relever trois principaux points de suspicion :

- 1) la question de la légalité ou de la conformité : comment pouvoir agir dans le cadre réglementaire de la VAE ? Comment savoir qu'on aura agi conformément à la loi ?
- 2) la question de l'équité entre candidats et avec les candidats des autres voies d'accès au titre ou diplôme. Sur ce point, les jurys tendent spontanément à penser que la VAE serait plus facile et défavoriserait les étudiants, et que l'expérience ne permettrait pas de développer l'ensemble des compétences et connaissances visées par le diplôme.
- 3) la question de la preuve : comment être sûr de la véracité de l'expérience du candidat. Quelle valeur accorder à du « déclaratif » ? Les jurys peuvent craindre d'être victimes de tentatives de séduction de la part des candidats, sans pouvoir tester la véracité de leur discours.

1.3. La recherche de l'équité

L'observation de jurys qui n'ont pas été amenés à exprimer et à discuter préalablement ces réserves et ces objections, allant jusqu'au rejet de la VAE, montre qu'elles influencent, de manière implicite, l'activité en situation. Elles contribuent à donner un sens et à organiser les positions tenues, les modes de raisonnement et d'action. La manifestation la plus concrète peut alors être le temps consacré à essayer de trouver des indicateurs de véracité, à se plaindre de l'inéquité de la procédure et à affirmer que les candidats devront, de toutes manières suivre une part de formation. Temps qui n'est alors pas consacré à l'analyse et à l'évaluation des acquis de l'expérience du candidat lui-même.

La question de « l'équité » entre étudiants de la voie classique et candidats à la VAE est à l'origine d'une série de craintes et d'objections à l'égard de la validation des acquis de l'expérience : « Comment peut-on donner un diplôme à quelqu'un qui n'a pas suivi de formation ? On ne peut pas brader notre diplôme. On ne délivrera jamais le diplôme en totalité, comment dispenser les candidats à la VAE. de l'effort et de l'investissement soutenu qu'est censé avoir demandé le suivi d'une formation ? » Ces objections, de principe, débouchent le plus souvent sur des remarques qui amèneraient assez vite à conclure à l'impossibilité d'agir : « Certaines connaissances ne peuvent être acquises qu'en formation. La formation conduit à développer l'esprit critique, les capacités d'analyse, elle vise à faire des généralistes capables d'occuper un large éventail de fonctions ». Réticences qui sont favorisées par une méconnaissance des hypothèses fondant le dispositif de VAE, à savoir que des compétences et des connaissances peuvent se développer dans et par l'expérience, d'une part, et par une méconnaissance du travail qui aura conduit un candidat VAE jusqu'au jury (complexité de la tâche de constitution d'un dossier de VAE, du temps d'investissement que cela requiert, etc.), d'autre part. *A contrario*, la mise en évidence de certaines pratiques évaluatives en formation moins strictes que l'on voudrait le dire, ou des pratiques de compensation entre domaines dans les jurys ordinaires, amènent à relativiser la différence entre évaluation en formation et en VAE. En allant au bout du raisonnement, les jurys de VAE ne devraient pas être plus exigeants qu'avec les étudiants en formation (qui peuvent passer leur diplôme à la moyenne, etc.)

1.4. Doutes et véracité

Enfin, il existe des questions concernant la « véracité » des acquis mis en avant par le candidat : « Comment les capacités, connaissances, aptitudes, peuvent-elles être évaluées à travers un dossier écrit décrivant et analysant l'expérience ? » et « comment accorder foi aux seules déclarations du candidat ? », « quels éléments de preuve avons-nous à notre disposition ? », etc. Nous verrons plus loin comment des jurys essayent de résoudre cette question.

Le fait est que le doute exprimé au sujet de la véracité des acquis du candidat est un doute productif qui peut être réinvesti dans l'activité, sans pour autant la bloquer. Car tous les éléments de doute sont la source de questions à adresser au candidat au moment de la rencontre avec lui en se tenant au plus près du matériau concret et commun à tous les partenaires : les propos et les documents présentés dans les dossiers. On peut noter à ce moment, que beaucoup de jurys expriment des interrogations à propos de ce qui peut être demandé aux candidats au cours des entretiens avec eux. En effet, l'entretien ne devant pas être un entretien portant sur des connaissances, certains jurys extrapolent la règle en s'interdisant presque de poser des questions précises aux candidats, de leur demander des explicitations, des arguments et des démonstrations. L'autorisation que peuvent se donner les jurys de conduire l'entretien en posant les questions qu'ils souhaitent à partir de leurs doutes et de leurs interrogations générées par la lecture du dossier suffit à réduire à peu près à néant la crainte d'être trompé sur la véracité. Mais elle a une autre vertu : elle est très proche de la situation de soutenance de rapport ou de dossier ou de mémoire telle qu'elle est connue et pratiquée, du BTS à la thèse. Il est alors possible d'investir des capacités et une expérience confirmée dans la situation de jury de VAE.

Ces réserves ont tout intérêt à être exprimées et discutées pour être levées. La principale raison est qu'elles sont légitimes à cause de la nouveauté du dispositif et la seconde est qu'elles risquent d'occuper une place démesurée dès lors que les jurys sont ensemble et peuvent croire qu'ils défendent ensuite une position commune. Nous retrouvons là un phénomène bien connu mis en évidence depuis longtemps à propos des phénomènes de groupes (Anzieu & Martin 1975) : les croyances et affects doivent être exprimés et interprétés puis traités avant qu'un travail plus rationnel puisse s'engager à propos des autres aspects de la tâche collective à réaliser. Les présidents de jury peuvent ainsi avoir pour rôle de faire exprimer les préoccupations des membres des jurys de manière à pouvoir les discuter, à les réinscrire dans le cadre de la mesure VAE et à montrer la manière dont les craintes légitimes sont prises en compte et peuvent l'être dans le cadre même de l'activité à mener par chaque membre de jury.

Toutefois, toutes les réponses apportées par les formateurs ou responsables VAE ne satisfont pas les jurys. Ces derniers attendent une démonstration précise, notamment fondée sur les textes réglementaires ou sur des constats effectués dans des situations de jurys réelles ou par des mises en correspondances avec des modes d'acquisition en formation ou des modes d'évaluation utilisés pour les candidats des autres voies.

Nos observations montrent donc que ces réserves sont assez facilement levées à quelques conditions :

- la tenue de réunions de formation des jurys ou, plus modestement de réunions préalables de préparation dans lesquelles les membres d'un jury se réunissent pour préparer la tenue du jury et surtout se préparer à être jury et à agir comme tel ;
- les discussions doivent se dérouler en présence d'un « référent » reconnu qui connaît et peut expliquer précisément les attendus de la loi, le cadre de fonctionnement avec les étapes par lesquelles passe le candidat ainsi que les outils avec lesquels il va falloir agir, qui sont aussi les outils avec lesquels on va pouvoir agir : les référentiels que sont les fiches du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), les dossiers, les guides du candidat. Ces explications consistent en fait à proposer un cadre pour la réalisation de l'action. Plus le cadre semble construit et cohérent, plus la validation des acquis de l'expérience est prise au sérieux et susceptible d'offrir les garanties d'équité implicitement ou explicitement attendues par les membres de jurys. Ce constat est étroitement corrélé au fait que le président de jury est, d'une part, détenteur d'un statut reconnu et respecté, d'autre part qu'il peut jouer lui-même le rôle de référent. Ce qui suppose qu'il adhère au principe et au dispositif de validation des acquis de l'expérience tel qu'il se met en œuvre dans son établissement. Toutes les observations montrent qu'un jury dont le président n'adhère pas à la VAE ou/et ne connaît pas le dispositif avec son cadre et ses outils fonctionne difficilement ;
- quatre arguments contribuent à emporter l'adhésion, qui mettent explicitement en relation obtention du diplôme par la voie de la VAE et par la voie de la formation : a) c'est celui de la seconde chance offerte aux personnes qui n'ont pu suivre un cursus initial complet, b) c'est la relativisation des compétences effectivement acquises par les étudiants sortants et des parcours qu'ils réalisent au cours de leurs carrières, c) c'est la quantité de travail exigée et la quantité de travail effectivement représentée par l'élaboration d'un dossier, d) c'est enfin la possibilité, pour les jurys, de vérifier la véracité des propos du candidat par une stratégie de questionnement et de triangulation d'information (croisement d'un faisceau d'indices) et de sortir du fantasme de l'objectivité ou, comme l'écrit Vial (2001), les évaluateurs ont à faire le deuil du « vrai ».

On observe une différence significative en ce qui concerne l'adhésion et le fonctionnement des jurys « préparés » et des jurys non préparés. Pour ces derniers, les objections, les inquiétudes parasitent les échanges. Le temps et l'attention ne sont pas portés sur les tâches essentielles que sont l'examen des dossiers, la préparation des questions, la négociation des jugements, des critères et de la valeur des indicateurs.

2. Un cadre à interpréter : obstacle ou facilitateur ?

D'autres obstacles proviennent du fait que le cadre institutionnel et organisationnel de la VAE ne règle pas toute l'activité. S'il existe un cadre institutionnel et réglementaire structurant et bien défini, qui fixe les buts de l'activité et ses principales modalités, il n'existe pas de cadre technique précis concernant la manière dont les échanges du jury peuvent ou doivent se dérouler et dont les acquis de l'expérience peuvent ou doivent être évalués. Les seuls outils à disposition des jurys sont des référentiels (formation, métier, compétences...), dont l'usage est nécessaire mais non suffisant pour réussir à évaluer les acquis de l'expérience. Les jurys ont donc à réaliser un travail complémentaire pour réaliser leur tâche : se fixer des règles de fonctionnement pour réguler leurs échanges, s'accorder sur leurs critères de réussite et déterminer collectivement (en cours de jury, de façon souvent implicite) les principaux critères et indicateurs retenus pour l'examen d'un dossier.

Or, les jurys sont placés face à l'absence de façons de faire de référence organisées, explicitées et précises. Existe-t-il des pratiques meilleures que d'autres ? À quoi peut-on les reconnaître ?

Le point de vue de la didactique professionnelle nous incite à considérer la tâche d'évaluation des acquis en Validation des Acquis de l'Expérience avec beaucoup de prudence. Il s'agit d'une tâche que nous avons pu appeler « trompeuse » (Mayen 2006b). En effet, le cadre dans lequel elle s'exerce impose de la mener au bout. Sauf cas exceptionnels, les jurys produisent un jugement évaluatif, délivrent tout ou partie d'un diplôme.

Comme il n'existe ni critères de réussite ni modes opératoires reconnus pour réaliser les activités d'évaluation, il est difficile d'estimer la qualité du travail accompli en VAE. En effet :

- le « réel » ne résiste pas toujours franchement. Autrement dit, « ça marche » !
- il n'existe pas de modes d'action clairement identifiés et faisant l'objet d'une transmission organisée ;
- les critères de réussite de l'action sont peu explicites ;
- il n'y a pas de procédures de contrôle ultérieures qui permettraient de revenir sur l'action ;
- les résultats peuvent être obtenus par la mise en œuvre de modes de raisonnement et d'action très différents : temps passé, critères et indicateurs retenus, référents mobilisés, types d'échanges collectifs, etc.

Comment savoir, dès lors, ce qu'il conviendrait de faire ? Les marques de satisfaction exprimées par les jurys et le sentiment ressenti d'avoir bien travaillé (la satisfaction du devoir accompli) peuvent devenir des repères pour les jurys eux-mêmes et permettre de définir des conditions de satisfactions susceptibles de cadrer le travail. Nous avons recensé certains éléments de satisfaction des jurys. Ils portent sur la qualité du jugement final qui est produit, dont la valeur réside aussi dans la façon même de le produire en cours de jury (Mayen, Mayeux & Savoyant 2006).

2.1. Des éléments de satisfaction des jurys

2.1.1. Un jugement qui sait reconnaître la qualité d'un bon candidat

Le sentiment de satisfaction le plus fortement énoncé est celui d'avoir pu délivrer le diplôme « du premier coup » à un « excellent » candidat. Sur quoi porte la satisfaction dans ce cas ? Elle porte sur le sentiment d'avoir « joué le jeu de la VAE », d'avoir été capable de « reconnaître les acquis de l'expérience » et la « valeur de l'expérience ». Elle porte conjointement sur le sentiment d'avoir eu raison de jouer le jeu et de ne pas rejeter la VAE. À l'inverse, il apparaît que la frustration est grande lorsqu'un jury commence par une expérience de validation très partielle voire de refus de validation. Plusieurs jurys ont exprimé leur plaisir de pouvoir « enfin » délivrer un diplôme, soit directement soit après un parcours de formation. À strictement parler, les cas de réussite des candidats sont généralement beaucoup plus simples à traiter par les candidats, on voit donc que la satisfaction est liée ici à des causes liées à ce qu'Habermas appelle l'agir communicationnel (1987). La notion d'intercompréhension entre les hommes permet, sans idéalisme excessif, de souligner que l'action n'est pas seulement de nature téléologique, normative ou même dramaturgique mais qu'elle comporte aussi une dimension humaine dans laquelle réaliser une action juste est aussi réaliser une action bonne pour l'autre.

2.1.2. Un jugement équitable

Les jurys ont le sentiment d'avoir produit un jugement équitable quand ils évaluent chaque candidat au regard des mêmes critères, renvoyant au référentiel du diplôme concerné. Le jugement doit en effet pouvoir être justifié au regard des acquis visés par le diplôme concerné même si d'autres éléments de référence peuvent être convoqués par les membres du jury, issus de leur expérience du domaine.

2.1.3. Un jugement débattu et fruit d'un consensus en cas de désaccord

Les membres d'un jury sont satisfaits lorsqu'ils estiment qu'ils ont pu examiner l'ensemble des aspects d'un dossier d'un candidat, quand ils ont pu faire valoir leur point de vue et le discuter avec les autres membres du jury, quand ils ont pu lever leurs doutes et trouver des réponses à leurs questions concernant le niveau des acquis d'un candidat, soit pendant les échanges avec les autres membres de jury, soit au cours de l'entretien avec le candidat. À l'inverse, les activités d'un jury sont insatisfaisantes lorsque des membres de jury estiment qu'ils ont encore des doutes, qu'ils ont dû prendre une décision mais pas tout à fait en connaissance de cause, ou bien encore que le déroulement et le fonctionnement du jury n'ont pas permis à chacun d'apporter son point de vue et d'exprimer ses arguments. L'observation des propos tenus en jury, après la décision et hors groupe après la tenue du jury montre l'insatisfaction de certains membres ou de tous : décision non collégiale, pas assez d'expression et de reconnaissance de la participation et de la contribution de chacun, pas de possibilité suffisante d'interroger le candidat, prise de pouvoir excessive du président de jury, absence de retour sur le dossier quand la procédure prévoit d'accueillir directement le candidat, absence de référentiel et de discussion

autour de critères un peu formels, etc. En revanche, le fait d'avoir respecté les étapes du déroulement, d'avoir eu assez de temps pour chacune d'elle, d'avoir pu interroger soi-même le candidat avec son point de vue et ses mots, d'avoir pu exprimer ses impressions, d'avoir participé à la définition des préconisations pour la suite du parcours, en cas de validation partielle constituent autant de sources de satisfaction.

2.1.4. Un jugement étayé et argumenté

On constate comment, dans les jurys qui « tournent », les membres du jury sont amenés à devoir trouver, dans le dossier lui-même, dans les propos du candidat, dans le référentiel ou dans la connaissance qu'ils ont des pratiques et des exigences du monde professionnel, des arguments qui leur permettent d'étayer leurs premiers jugements, souvent intuitifs mais pas toujours explicites. Le fait d'avoir à les expliciter avec les autres membres du jury est un facteur très efficace pour approfondir l'évaluation, examiner et lever des doutes, écarter des suspicions quant à l'authenticité des activités d'un candidat et pour répondre à des questions que les uns ou les autres peuvent se poser. Les jurys sont satisfaits quand ils ont pu étayer leur jugement sur l'examen d'un faisceau d'indices, par la mise en relation de différents éléments provenant de l'ensemble du dossier et de l'entretien. En ce sens, ils ont constitué des éléments de « preuve » qui les satisfont.

2.1.5. Un jugement final qui correspond à l'impression globale sur un candidat

Plus inattendu, le fait de pouvoir porter un jugement global et non seulement un jugement sur des critères partiels. Qu'est-ce que cela signifie ? Nous avons observé à plusieurs reprises le phénomène suivant : les jurys utilisent une grille de critères pour lire individuellement le dossier. Lorsqu'ils renseignent les différents items, ils peuvent aboutir à porter des jugements positifs ou négatifs ou réservés sur chacun d'entre eux. Néanmoins, ils expriment une certaine insatisfaction quand au fait d'additionner leurs jugements pour évaluer les acquis d'un candidat. Ils ont aussi un jugement, ou une intuition, ou un ressenti plus global à propos de la personne, de son expérience, de la valeur de celle-ci, etc. Cela s'exprime souvent sous la forme de jugements négatifs : ce n'est pas un « ingénieur », ou un « niveau master », ou un « BTS » qui n'est pas qu'un « exécutant » ou un « éducateur », ou de jugements positifs : il a des lacunes mais globalement il a le potentiel, ou le niveau, ou il agit et raisonne comme un ingénieur, technicien, éducateur, etc. Les membres d'un jury s'estiment donc satisfaits quand ils ont réussi à établir un consensus sur un jugement global sur le candidat, jugement qui a émergé des discussions et a pu évoluer en cours de jury.

Ces remarques en matière de déroulement et de guidage de l'action des jurys constitue une base pour préparer et former les jurys mais aussi pour un président, pour conduire les sessions. Le président de jury peut fixer des règles pour initier et réguler les échanges et s'assurer de la qualité du jugement final produit : expliquer et le rôle et la nécessité pour chacun de faire valoir son point de vue, d'émettre et de chercher à lever ses doutes et interrogations, aller au plus loin dans celles-ci, argumenter et demander à l'autre d'argumenter, chercher dans les matériaux concrets du dossier et des paroles du candidat plutôt que de discuter d'idées générales, s'assurer que les candidats sont traités à l'aune des mêmes critères et que le jugement n'a pas été porté trop vite, sans éléments de preuve.

2.2. Le rôle critique du président de jury

Il existe enfin un obstacle dans la difficulté à évaluer les acquis de l'expérience d'un candidat à partir de la description de son parcours. Comment s'y prendre ? Quels indicateurs prélever ? Comment se former un jugement global ? Quels critères privilégier ? Comment estimer un niveau de connaissances à partir de l'expérience ? Autant de questions que les nouveaux membres de jury se posent et ont à résoudre. S'il existe des référentiels (formation, métier, compétences) qui peuvent guider l'identification des compétences à évaluer, ils ne précisent que rarement les indicateurs à prélever et les critères à examiner, qui émergent de façon spontanée au cours des échanges du jury. Charge au président de les faire expliciter, discuter et de s'assurer que l'ensemble des indices possibles ont été pris en compte.

Ainsi, le président de jury joue un rôle important : en encourageant la discussion, il favorise l'explicitation et le débat des critères et indicateurs effectivement pris en compte pour évaluer les acquis d'un candidat. Si l'on part des pratiques spontanées des jurys, la première constante qui se dégage est celle de l'énoncé d'impressions d'ensemble et de jugements globaux sur le candidat et sur son dossier. Ces jugements sont souvent énoncés en termes de niveaux et de proximité avec ce que nous appelons un modèle du professionnel titulaire du diplôme : « c'est un ingénieur, pas un ingénieur, il a le profil ou pas le profil de

l'ingénieur de l'école, il a le niveau, il n'a pas le niveau... ». Ce jugement est dégagé après une lecture qui peut être globale ou de détail. Les membres de jurys qui examinent des dossiers pour la première fois expriment leur difficulté à le faire et la quantité importante de temps que cela leur a pris. Les habitudes de lecture des mémoires de fin d'étude qui semblent permettre une lecture relativement rapide semblent inopérantes ici.

Il faut en fait une certaine stimulation de la part du président de jury à travers les consignes initiales ou en cours d'examen du dossier pour que chacun argumente son jugement d'ensemble. Argumenter revient à mettre en avant certains éléments du dossier qui justifient le jugement ou l'impression. L'énoncé d'arguments est porteur d'une dynamique des échanges au sein d'un jury. D'une part, cela conduit les autres membres du jury à aller consulter ces éléments dans le dossier pour les y situer et les examiner à leur tour. Cela ne veut pas dire qu'ils ne les ont pas lus ou qu'ils ne les aient pas pris en compte, mais ces éléments trouvent ainsi une nouvelle fraîcheur du fait d'avoir été mis sur la table du débat et interprétés d'un certain point de vue. D'autre part, cela conduit les autres membres à avancer eux-mêmes des arguments complémentaires, soit pour renforcer, invalider, ou nuancer une évaluation énoncée. La dynamique argumentative qui se déploie dans les jurys correspond à une loi du fonctionnement conversationnel mise en avant en théorie des actes de langage : tout énoncé d'une assertion suppose que le locuteur puisse la justifier et dispose donc des arguments pour le faire. C'est ce qui explique que les interventions, même légères du président, engendrent des effets importants. Il se trouve évidemment des situations dans lesquelles la dynamique conversationnelle est bridée. Par exemple le président ne stimule pas les échanges, ou alors encore il est demandé aux membres des jurys de se servir d'une grille. Sur ce dernier point, il est utile de noter que, si les grilles de lecture des dossiers ou grilles critériées d'évaluation semblent stimuler et enrichir les capacités de lecture des jurys lorsqu'ils sont seuls face au dossier, elles semblent, à l'inverse, inhiber la dynamique des échanges. Or, celle-ci apparaît comme une condition de la qualité de l'évaluation.

Le président joue également un autre rôle : il s'assure que les membres du jury examinent un faisceau d'éléments qui portent sur l'ensemble de l'expérience d'un candidat, sans en méconnaître certains aspects. Il assure la mise en relation des indices prélevés et le test d'hypothèses sur les capacités d'un candidat. En effet, on peut établir une corrélation directe entre d'une part le nombre de critères et d'indicateurs traités par un jury, le fait qu'ils portent à la fois sur des éléments « microscopiques » des compétences et connaissances d'un candidat et des éléments plus « macroscopiques » (niveau ou non, profil ou pas, ingénieur ou technicien, capable de prendre du recul ou non, capable d'analyse ou pas, etc.) et d'autre part la diversité des parties du dossier qui sont ainsi examinées (parcours, activité professionnelle, situation problème, activités bénévoles, formation, etc.). On peut alors faire le constat d'une certaine exhaustivité des éléments considérés par le jury, d'un certain approfondissement, de la construction de relations entre dimensions globales et dimensions partielles des éléments de l'expérience. Enfin, si chacun des jurys est porteur d'un certain type d'expertise, ce sont bien des regards croisés qui sont portés sur le dossier.

Nous avons recensé l'ensemble des critères et indicateurs qui peuvent être le plus couramment pris en compte par un jury de VAE. Ils portent sur 3 dimensions de l'expérience d'un candidat :

- les situations qu'il a rencontrées dans son parcours (emplois occupés, missions confiées, etc.) qui sont examinés selon des critères d'adéquation aux emplois visés par le diplôme, de niveau de complexité et d'adaptabilité du candidat à travers son parcours ;
- les activités qu'il a menées dans ces situations, qui sont examinées selon des critères de richesse de l'activité (périmètre d'actions plus ou moins étendu, etc.), de réussite (par des indicateurs indirect du type reconnaissance par les supérieurs ou par les pairs, etc.) et de niveau de complexité (par l'étude des raisonnements menés, etc.) ;
- les acquis spécifiques développés dans ces activités en situation, examinés selon le niveau de connaissance d'un candidat (inféré des termes techniques ou scientifiques utilisés, etc.), la capacité de recul d'un candidat sur son expérience (notamment à travers le dossier) et la globalité des acquis au regard du diplôme (est-ce que le candidat possède l'ensemble des acquis essentiels au regard du diplôme et des fonctions visées ?).

Il est utile de souligner que le parcours de formation est aussi un élément de l'expérience qui doit être pris en compte, de même que les expériences extraprofessionnelles ; de plus, les signes indirects de réussite et de reconnaissance des activités menées peuvent étayer un jugement (être embauché et promu, voir ses tâches évoluer, etc.), partant du principe que les compétences du candidat ont déjà été, à leur manière, évaluées à de multiples reprises au cours de son parcours par ses employeurs, ses pairs, etc. Enfin, l'expérience peut permettre de développer des connaissances pragmatiques qui peuvent être aussi voire plus pertinentes que les connaissances dites « théoriques » transmises en formation (Métral & Mayen 2008).

Ces constats montrent qu'il peut être utile de sensibiliser les membres de jury à la variété des indicateurs qu'ils peuvent prélever, des critères qu'ils peuvent examiner et à la nécessité de leur explicitation/confrontation par les débats. Leurs jugements spontanés et initiaux ne sont pas forcément justes et ils peuvent être amenés à les réviser au cours d'un jury à l'occasion des échanges, de pondérer certains critères par rapport à d'autres, etc. Ce temps de travail sur les critères et indicateurs possibles permet aussi de décomplexer certains membres de jury : s'ils n'observent pas directement ni ne testent une compétence de visu, ils peuvent prélever un faisceau d'indices et les croiser, ceci afin d'avoir une certaine confiance dans le jugement produit. Il peut par exemple être intéressant de faire s'exercer les membres de jury à la lecture d'un dossier, pour montrer la richesse des regards possibles et la nécessité d'explicitier ses impressions spontanées, de les étayer sur des indices précis.

Conclusion

Ce que nous venons de développer nous conduit à penser que la pratique de jurys de VAE ne s'apprend pas seulement par expérience. Une intervention formative courte mais fondée sur une analyse de cette situation nouvelle peut assurer une continuité productive avec les expériences antérieures. Les membres de jury de VAE peuvent puiser dans leurs expériences antérieures des manières de penser et d'agir utiles pour la tâche d'évaluation en VAE.

Selon nos observations, l'apprentissage que les jurys ont à réaliser porte principalement sur deux dimensions : d'une part la compréhension des règles du jeu de la construction et de la discussion collective du jugement (règles d'échange et de débat, etc.), qui assure une partie de la réussite du jury, d'autre part la compréhension de la nouveauté de l'objet à évaluer, de la nécessité de le considérer d'une certaine façon, au besoin de revoir ses conceptions sur l'expérience, les compétences, les connaissances et la formation, et se doter d'indicateurs précis permettant d'observer et d'inférer les compétences à partir d'un dossier et d'un discours.

Bibliographie

- Anzieu D. & Martin D. (1975), *La psychologie des groupes restreints*, Paris, PUF.
- Habermas J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.
- Mayen P. (2005), « Culture et formes d'action dans l'activité d'évaluation des jurys de VAE », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 13, p. 55-66.
- Mayen P. (2006), « Évaluer avec l'expérience », in G. Figari et L. Mottier-Lopez (eds), *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'harmattan, p. 25-33.
- Mayen P. (2007), « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherche en éducation*, 4, p. 51-64.
- Mayen P., Mayeux C., Savoyant A. (2006), « Le travail des jurys VAE une double activité pour réaliser une nouvelle tâche », in A. Estrella, P. Alves, G Figari, P. Valois, *A avaliação de competencias*, Lisboa, Universidade de Lisboa, p. 77-88.
- Mayen P. (2008), « L'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience », *Travail et apprentissages*, 1, p. 58-75.

Metral J.-F. & Mayen P. (2008), « La notion de compétence dans les activités de validation des acquis de l'expérience », *Formation Emploi*, 101, p. 183-198.

Vial M. (2001), « Évaluation et régulation », in G. Figari et M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée*, Bruxelles, De Boeck, p. 68-78.

L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience

Bohrène Chakroun et Patrick Mayen

La procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) au niveau de l'enseignement supérieur exige en France, selon la loi de 2002, que le candidat présente un dossier étayant sa demande et qu'un jury se prononce, après entretien, sur les acquis qu'il reconnaît et les validations qu'il accorde. L'article 134 de cette même loi précise que : « *Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification.* »

Reconnaissant la difficulté pour le candidat d'établir seul « une relation adéquate entre leur expérience et le cursus universitaire », le législateur a institué une fonction d'accompagnement. L'accompagnement est facultatif. Il comprend du temps de face à face avec l'accompagnateur, du temps de travail et de relecture, du temps de gestion administrative. C'est principalement un appui méthodologique, pour la construction du dossier de validation, à travers l'analyse par le candidat de son expérience en vue de la mise en rapport entre des savoirs d'action développés dans les situations de travail et des connaissances formalisées dans les textes du diplôme visé.

Sur le plan de la méthode, les séances d'accompagnement peuvent être considérées comme une forme d'activité conjointe qui s'accomplit dans et par l'interaction entre un accompagnateur et un candidat. Nous cherchons alors à comprendre les situations d'accompagnement et donc à comprendre l'activité qui s'y déploie. Ceci signifie plus précisément que nous allons analyser l'activité conjointe des protagonistes engagés dans cette forme spécifique de travail.

1. Le cadre problématique et méthodologique

1.1. Problématique

Notre recherche part du constat que plusieurs catégories de professionnels et plusieurs formes d'activités sont en jeu dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience. Nous cherchons à analyser les activités des acteurs et notamment des candidats, des accompagnateurs et des jurys : quelles manières de raisonner et d'agir déploient-ils ? Quels jeux d'esprits et quels jeux de langage mobilisent-ils ? Comment coopèrent-ils ? Quels instruments utilisent-ils ?

Pour tous, l'expérience constitue un des principaux, sinon le principal objet de leur activité. Mais l'expérience est une notion difficile à appréhender et à définir explicitement. Elle est par essence propre à chaque parcours individuel ce qui rend sa mise en rapport à un référentiel de diplôme standardisé difficile.

Pour tenter de comprendre comment l'expérience vécue peut être réélaborée par les candidats, autrement dit, systématiquement mobilisée, organisée et formulée dans une production écrite normée, nous allons d'abord repartir de quelques propositions concernant l'expérience inspirées par Dewey (1938). L'expérience et les manières d'être, de penser et d'agir qu'elle construit suivent leurs propres dynamiques et leurs propres principes qui ne sont pas ceux de la production, de l'organisation et de l'enseignement des savoirs académiques, même dans une formation professionnelle. Les manières de penser et d'agir gardent, entre autres, la trace des situations dans lesquelles elles se sont constituées. Ainsi, elles se sont développées pour répondre à des problèmes et des tâches temporellement et institutionnellement situées. Elles ont pu se développer jusqu'au point où elles se sont avérées suffisantes pour agir ou comprendre. Elles ont pu se développer de manière hypertrophiée dans une certaine direction et ignorer des pans entiers des objets, des phénomènes et des modes d'action. Enfin, elles n'ont pas toujours eu besoin de conscience ni de validation autre que la réussite ou la reconnaissance immédiate des autres, ni non plus des mots pour se dire.

Si l'expérience n'est pas seulement le passé de la personne mais aussi ce qui définit la qualité des expériences ultérieures, le travail d'élaboration d'un dossier de VAE et l'accompagnement dont peut bénéficier un candidat est une situation particulière d'utilisation de l'expérience. Elle consiste précisément à agir sur elle et avec elle pour la transformer afin de tenter d'obtenir un titre ou un diplôme. De ce point de vue, l'expérience est objet de l'activité et la conscience de l'expérience une condition de l'activité.

Ce qui est demandé au candidat, à travers l'élaboration d'un dossier de VAE, est de produire une transformation de son expérience. Pour cela, il faut faire émerger les acquis de l'état brut de l'action dans laquelle ils ont été développés à l'état de conscience en favorisant leur verbalisation dans un format que l'on peut qualifier de « scientifique-professionnel » acceptable pour ceux qui ont à les aider à le faire ou pour ceux qui ont à en évaluer le produit. C'est de ce point de vue que nous considérerons la transformation de l'expérience comme : l'établissement d'un rapport entre les concepts issus de l'expérience et les concepts des référentiels de diplômes qui naviguent entre concepts de la science et concepts pour agir. Nous allons alors d'une part, préciser et expliquer ce qu'est la mise en rapport de ces deux catégories de concepts et d'autre part, identifier le rôle d'autrui dans ce processus de transformation. Mais on présentera surtout comment la didactique professionnelle enrichie par les travaux du courant historico-culturel, peut rendre compte de cette transformation.

Nous chercherons alors à identifier les conceptualisations en acte, explicites ou implicites, et les jeux d'esprit à l'œuvre dans le processus de médiation réalisé dans le cadre des séances d'accompagnement. Nous allons puiser dans les travaux de Bruner sur l'interaction de tutelle (1983). Nous parlons de jeux d'esprit pour désigner des formes de raisonnement mobilisés pour réaliser cette tâche particulière qui consiste à agir avec son expérience pour produire un dossier de VAE, document argumentatif adressé à un jury. Une partie de ces jeux sont inédits ou peu familiers pour les candidats, quels qu'ils soient, quelle que soit leur origine ou niveau de formation et d'expérience.

1.2. Thèmes d'analyse

Nous nous référons à trois thèmes d'analyse en cherchant à articuler les modèles issus de la perspective historico-culturelle de Vygotski et de Bruner avec ceux de la didactique professionnelle. Ces trois thèmes d'analyse seront pour nous également des hypothèses de travail. Nous allons commencer par considérer la médiation d'autrui dans l'analyse de l'activité des candidats et la validation de leurs acquis. Autrui est considéré comme un étayage essentiel de l'activité du candidat, en particulier de son activité réflexive. En second lieu nous allons démontrer comment et à quelle condition l'accompagnement peut être considéré comme une situation potentielle de développement (Mayen 1999). Enfin, nous terminerons par l'analyse des concepts spontanés aux concepts scientifiques, des concepts non conscients aux concepts conscients et plus précisément des processus d'élaboration pragmatique (Vergnaud 1998).

1.1.1. L'accompagnement comme « conscience pour deux »

Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les interactions, dans le cadre des séances d'accompagnement, jouent un rôle d'étayage, au sens que donne Bruner (2000) à ce terme, de prise en charge, de guidage et de « prêt » de conscience. L'étayage et le « prêt » de conscience dont parle Bruner ne se réduit pas à une aide de circonstance. Il est appelé à un autre destin : avec le temps, et sous certaines conditions, celui qui est aidé prend conscience et prend lui-même en charge ce qu'il n'avait pas pu faire tout seul (Wood 1980). « Faire l'expérience de son expérience » est alors en partie déterminé par le cadre interprétatif et cognitif du « format » pour reprendre la notion proposée par Bruner, mis à disposition des candidats lors des séances d'accompagnement.

Comme nous l'avons souligné par ailleurs (Mayen 2002, p. 88) en citant Bruner : « *Le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La pensée permet d'organiser la perception et l'action, mais le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont le reflet des outils et de l'aide disponibles dans une culture pour mener à bien une action.* » La rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde, correspond fondamentalement au fait qu'elle « dérange » cette relation, qu'elle introduit, comme nous l'avons observé d'une manière récurrente dans les interactions d'accompagnement, des questions, des précisions, des réélaborations. Cet effet de dérangement, d'intrusion des exigences de la culture et du monde social dans la relation avec le monde se redouble par l'effet du langage qui, adressé, demande une réponse, souvent langagière, qui contraint à dire l'activité, l'action, à la réélaborer pour un autre et dans un autre langage que la sémantique de l'action. Le dérangement, enfin, s'accroît encore quand le « dispositif » est organisé, structuré par le passage à travers d'autres langages et d'autres logiques.

Nous allons donc nous intéresser à la dimension langagière de l'activité des accompagnateurs et des candidats. Nous cherchons à comprendre le rapport entre les transformations de la fonction des instruments conceptuels et des conditions intersubjectives de l'échange, dans le cadre de l'accompagnement. Le langage loin d'être seulement pour le sujet le moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à agir, à sentir sa perspective à lui (Clot 1999, p. 143). Dans l'interaction entre un accompagnateur et un candidat, la fonction communicative du langage vient en soutien de la fonction représentative. Mais, ce faisant, elle conduit au développement de ce qui est représenté dans l'effort qui est fait de parler pour l'autre, de se faire comprendre par l'autre, d'agir au sein et avec des jeux de langage en vigueur dans la situation sociale spécifique de la validation des acquis de l'expérience.

1.1.2. L'accompagnement comme situation potentielle de développement

Une deuxième hypothèse est de considérer les séances d'accompagnement comme des situations potentielles de développement (Mayen 1999). **Les candidats ont à réaliser des activités nouvelles pour eux avec une aide instituée en confrontation avec des nouveaux instruments, donc ils ont à apprendre à le faire.** Cela nous autorise également à penser que ce temps est en fait toujours temps d'apprentissage et de développement. Toutefois il est nécessaire d'apporter des nuances à propos du développement dont il s'agit. Nous n'avons pas les moyens de savoir si le développement opéré au cours du parcours de VAE se prolonge au-delà, ni ce qu'il change à ce que Dewey appelle la direction de l'expérience ni comment il continue à agir sur les expériences futures. Plus modestement, donc, nous nous restreignons à comprendre comment l'expérience peut être utilisée et développée pour la tâche en cours : l'élaboration d'un dossier de VAE. Tâche à la complexité déjà suffisamment avérée, épreuve complexe et mobilisatrice de temps et d'efforts pour les candidats qui justifie qu'on s'y intéresse pour elle-même.

L'idée qu'une situation d'accompagnement puisse constituer une situation dans laquelle se poursuit le processus d'apprentissage et celui du développement a été développée par l'équipe de clinique de l'activité au CNAM. En effet, Clot, Magnier et Werthe (2000) puis Prot (2003) ont pu montrer que le dispositif de validation des acquis professionnels (VAP) peut être considéré comme une zone potentielle de développement pour les candidats. Un des points les plus importants de leurs travaux (Magnier et Werthe 2001) a consisté à montrer comment les pratiques effectives des protagonistes consistent à utiliser les potentialités du dispositif pour ouvrir toutes leurs chances aux candidats. C'est ce même constat que nous avons pu faire en analysant les interactions d'accompagnement dans le cadre du dispositif VAE dans l'enseignement supérieur.

Nous allons chercher à identifier les conditions à partir desquelles des situations d'accompagnement se transforment en situation de développement. Nous utiliserons le cadre théorique que développe Bruner et qui est proposé par Vygotski. Tout d'abord, l'aide dont il est question chez Bruner est exactement celle dont parle Vygotski lorsqu'il définit cette fameuse Zone de proche développement, autrement dit, ce qu'un individu est capable de faire avec l'aide de quelqu'un et qu'il pourra faire seul par la suite. À ce propos, plusieurs accompagnateurs vont parfois assez loin dans la prise en charge, effectuant parfois une partie des raisonnements à la place des candidats (Prot 2003). Ils semblent directement « inspirés » par la théorie de la formation des fonctions psychiques supérieures de Vygotski. Ce qu'ils ont pu faire, dire, expliquer, leur paraît susceptible d'être ensuite acquis individuellement par les candidats.

1.1.3. L'accompagnement : cadre pour une élaboration pragmatique

Une troisième et dernière hypothèse peut être posée à partir de la notion de processus d'élaboration pragmatique (Vergnaud 1990). Celui-ci est défini comme le processus par lequel des concepts acquièrent du sens pour un individu à travers les situations qu'il rencontre. Dans cette perspective, comment les concepts des référentiels sont-ils « pris » par les candidats dans la continuité de leur expérience et comment prennent-ils sens dans cette activité particulière qui consiste à revenir sur son expérience ? Comment, en retour, ces concepts contribuent à transformer le sens de l'expérience ?

Vergnaud, dans la logique d'une théorie de la connaissance en acte, définit un champ conceptuel de deux manières : un champ conceptuel est l'ensemble des situations dans lesquelles un concept a du sens, c'est-à-dire contribue à la réalisation des tâches et à la réalisation des problèmes rencontrés dans ces situations. Un champ conceptuel est aussi l'ensemble des concepts qui servent à la maîtrise d'une classe de situations.

L'élaboration pragmatique signifie donc pour nous à la fois prise de conscience et systématisation des concepts. Nous poserons alors le problème général du passage des concepts spontanés aux concepts scientifiques, des concepts non conscients aux concepts conscients tout au long du dispositif de VAE. Il s'agit d'identifier les conditions dans lesquelles un système de concepts prend forme, quand et comment apparaissent les énoncés qui portent

sur ces concepts, par qui ils sont énoncés et selon quelle forme au sein de l'interaction. Nous suivons dans cette démarche Vygotski (1997) à propos de l'élaboration d'un système de concepts : « *C'est seulement lorsqu'il est intégré dans un système que le concept peut devenir conscient et volontaire* » (p. 318). Tout en retenant l'idée fondamentale que « les concepts scientifiques ouvrent la porte à la prise de conscience », nous chercherons également dans les travaux de la didactique professionnelle (Vergnaud 1990 ; Mayen 2003 ; Pastré 1999) à analyser comment cette mise en système de concepts affecte l'ensemble des champs conceptuels et expérientiels mobilisés par les candidats. Nous souhaitons articuler le modèle de développement des concepts de Vygotski tout en considérant le processus de prise de conscience sous-jacent et le concept de schème en vue de construire un modèle pour comprendre comment les candidats de la VAE font « l'expérience de leur expérience ».

1.3. Méthode

Le matériau analysé est tiré exclusivement d'une seule et même séance d'accompagnement qui se fait par conférence téléphonique et qui s'effectue sur la base d'un texte transmis au préalable par une candidate à l'obtention d'un titre d'ingénieur à l'accompagnatrice. Il s'agit de la troisième séance d'accompagnement qui intervient environ 8 mois après l'entrée de la candidate dans le dispositif VAE. L'entretien dure environ 2 heures et n'est pas interrompu par des pauses. Dans les extraits suivants, on a retranscrit une sélection de passages dans lesquels l'accompagnatrice et la candidate évoquent le thème de la mise en place d'une filière agricole. Le terme de filière est mentionné abondamment dans le texte remis par la candidate et notamment dans un premier chapitre intitulé : Historique de la filière. Le concept de filière fait l'objet d'une déclinaison conséquente dans le référentiel de diplôme d'ingénieur des techniques agricoles. Il s'agit de : « *Maîtriser et gérer les modalités de coordination des relations et des actions entre les différents agents d'une filière dans des situations de marchés, de relations contractuelles ou de conventions interprofessionnelles qui engagent les opérateurs de plusieurs niveaux d'une filière. Ces divers niveaux de coordination sont souvent imbriqués et les relations de marché, par exemple, sont fréquemment encadrées par des conventions, des contrats, des cahiers des charges divers conclus entre les acteurs des filières : cahier des charges d'appellation d'origine, de label, de procédures de traçabilité, contrats interprofessionnels entre producteurs agricoles et transformateurs, audits imposés par la GMS à ses fournisseurs, etc. Cette coordination s'avère ainsi cruciale pour les questions relevant de la qualité car elle engage la confiance qui s'établit entre les divers agents de la filière, depuis le producteur agricole jusqu'au consommateur, et conditionne la continuité de ces relations et les performances des opérateurs* » (Répertoire national de la certification professionnelle, résumé descriptif du diplôme d'ingénieur des techniques agricoles de l'ENESAD).

Les retranscriptions des entretiens nous donnent accès aux traces de l'activité effectivement réalisée dans la situation d'accompagnement. Nous avons cherché à mettre en évidence les références aux situations professionnelles, aux concepts du référentiel et notamment le concept de filière ainsi que les conditions de ces apparitions : quand et comment apparaissent les énoncés qui portent sur ces objets, par qui sont-ils énoncés et dans quelles conditions ?

Comme mentionné au début de l'article, nous avons choisi, pour analyser les entretiens d'accompagnement, de mettre en relation le cadre théorique de la médiation de Bruner, la théorie des schèmes de Vergnaud et les conceptions de Vygotski sur le développement des concepts. L'articulation du modèle de tutelle et le concept de schème peut constituer un cadre puissant pour comprendre comment, dans les situations d'accompagnement, peuvent se former les capacités des candidats à « faire l'expérience de leur expérience » et pour rendre compte du rôle des autres dans les processus de développement.

Le modèle de médiation de Bruner a été développé pour des situations de tutorat et d'apprentissage assisté comme rapportées par Wood, Bruner et Ross (1976). Ces processus nécessitent l'interaction interpersonnelle, autrement dit, ils ont une dimension coopérative, et se réalisent dans un cadre social plus ou moins normé. Le mécanisme général de ces interactions est la construction de « formats » qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Bien entendu, les intentions de l'accompagnateur ne sont pas celle d'un tuteur, mais c'est toujours aider quelqu'un à faire quelque chose qu'il ne peut accomplir tout seul (Bruner 1983). L'action de l'accompagnateur a pour but d'orienter l'activité du candidat, de faire « acquérir » des modes de penser, de raisonner et d'agir et d'apprendre le cadre de construction d'un dossier de VAE. Bruner propose plusieurs fonctions pour définir les fonctions de tutorat :

- Enrôlement : il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion du « candidat » envers les exigences de la tâche ;
- Réduction des degrés de liberté : cela implique une simplification de la tâche ou « une réduction de l'ampleur de la tâche » jusqu'au niveau où le candidat pouvait reconnaître s'il avait réussi ou non à « coller » aux exigences de la tâche ;
- Maintien de l'orientation : il s'agit de maintenir le candidat « dans le champ » et donc à la « poursuite d'un objectif défini ». Cela comprend également le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir la motivation des candidats mais en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus ;
- Signalisation des caractéristiques déterminantes : il s'agit de signaler voire de souligner par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Il s'agit principalement « de faire comprendre les écarts ».
- Contrôle de la frustration : il s'agit selon Bruner d'une maxime du genre « la résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui » ;
- La démonstration : il s'agit également de « présentation de modèle » de solution pour une tâche. Il ne s'agit pas d'une simple exécution de la tâche mais plus d'une « stylisation » de l'action qui doit être exécutée. En ce sens, le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par le candidat ou (considéré comme tel) dans l'espoir que le candidat va alors l'« imiter » en retour sous une forme mieux appropriée. Bruner suppose que « *les seules actions que les enfants imitent sont celles qu'ils peuvent déjà faire parfaitement bien* ». Cette remarque est importante pour l'accompagnement en VAE car il permet de penser que l'intervention de tutelle d'un accompagnateur ne fait qu'aider à l'actualisation d'un potentiel et ne dépasse pas ses prérogatives en « favorisant » le candidat.

Vergnaud (1998) considère que le point qui manque le plus à Bruner, « *reste celui de l'aide à la conceptualisation* ». Il ajoute que « *lorsqu'on veut l'analyser (l'aide à la conceptualisation), on débouche très vite et trop exclusivement sur le rôle de l'accompagnement langagier* ». En effet, pour l'auteur « *la mise en mots et en symboles des connaissances et des règles de conduite forme une partie non négligeable de l'activité du médiateur, mais elle n'est qu'une partie* » car « *le médiateur a comme première responsabilité de choisir les situations à offrir à l'apprenant, puis de clarifier le but de l'activité, de contribuer à l'organisation de cette activité, y compris de la prise d'information et du contrôle, de faciliter les inférences en situations, et enfin de faire émerger, au moins partiellement, les concepts et les théorèmes pertinents* » (souligné par nous).

L'analyse que nous proposons, dans ce qui suit, doit nous permettre de confirmer les hypothèses annoncées dans ce chapitre. Plus particulièrement, elle doit nous aider à mettre en évidence les modes d'implication des protagonistes dans l'activité et de mobilisation des champs expérientiels et conceptuels. Notons tout de suite que le processus analysé est complexe et couvre différents registres de l'activité des accompagnateurs et des candidats. Du point de vue méthodologique nous avons considéré qu'il était indispensable de découper le processus global en objets d'études plus petits. Le découpage de la séance d'accompagnement effectué pour cet article répond uniquement à des exigences d'illustrations de nos propos et pour nous permettre de mettre l'accent sur l'une ou l'autre des hypothèses avancées dans la section précédente. L'analyse couvrira pour chacun des thèmes (hypothèses...) les dimensions suivantes : organisation globale des interactions, activités de médiation, mobilisation des champs expérientiels et conceptuels et enfin prise de conscience.

2. L'analyse de l'accompagnement

2.1. L'accompagnement comme conscience pour deux

La première séquence ci-dessous intervient au tout début de la séance d'accompagnement. Les deux protagonistes sont A (accompagnatrice) et C (candidate).

- A1. *« Quand s'est dessinée l'organisation d'une filière en Lorraine ?*
- C2. *Je ne comprends pas votre question.*
- A3. *Vous mettez d'entrée de jeu : « Historique de la filière », et vous ciblez de 1900 à 1980 et pour vous là, c'était une organisation en filière ou non ?*
- C4. *Une organisation en filière, c'est une organisation structurée... peu importe la façon dont chaque entreprise est structurée mais une filière est plutôt une production.*
- A5. *Structurée... allez-y, dites ce que vous pensez !*
- C6. *Pour moi, la filière mirabelle, comme la filière lait c'est à partir du moment où elle se structure, où elle cherche à n'être pas seulement opportuniste sur la production comme c'était le cas avant : il y avait des fruits ou il n'y en avait pas, on fait avec... C'est plutôt chercher à produire tous les ans, de construire des parts de marché, vendre et de là, en vivre.*
- A7. *Donc pour vous une filière, c'est bien un mode d'organisation, c'est un système d'action organisé ? J'essaie de vous faire travailler sur l'analyse. Finalement est-ce que vous avez une définition qu'on pourrait dire d'une théorie opérationnelle de ce que vous avez construit dans cette mise en place ? Pour vous la mise en place de cette filière a commencé à se structurer quand ?*
- C8. *En 94.*
- A9. *À partir du moment où vous êtes arrivée ?*
- C10. *Oui c'est comme ça, mais elle aurait pu commencer avant.*
- A11. *Peu importe !*
- C12. *Là on revient toujours sur le même problème qui est du positionnement que j'ai dans une filière qui s'est structurée mais où je ne suis pas la pièce maîtresse ; c'est bien le problème que j'ai soulevé depuis le début.*
- A13. *Ça n'a pas d'importance, ce n'est pas ça le problème, pas du tout, c'est que vous arrivez à un moment... vous rappelez l'historique. Je ne vous cache pas qu'en lisant le papier je me suis dit... je ne suis pas sûre que les années que vous avez prises, ce soit le bon choix ; si on prend l'histoire jusqu'en 94.*
- C14. *Pourquoi ?*
- A15. *Parce que vous avez mis de 1900 à 1980 c'est un laps de temps énorme...*
- C16. *Oui, mais...*
- A17. *Alors que vous donnez des points de repères à partir de 1944, qu'on voit quelque chose de 1900 à 1944, de 1944 à 1976, de 1976 à 1989. Voilà les périodes que je vois quand je lis votre texte.*
- C18. *Je ne vois pas 44, je ne vois rien avant 76. Il y a 76 puis 80, 83... Qu'est-ce qui vous gêne ?*
- A19. *Ce qui me gêne c'est que votre analyse reste très descriptive.*
- C20. *Là, ce n'est pas une analyse, c'est un historique... oui, on peut analyser tout ce qu'on veut mais on ne peut pas partir d'un état de fait déjà ?*
- A21. *Non, moi ce que j'essaie de vous montrer... c'est une piste comme une autre, mais du fait que après tout votre texte tourne autour de ce mot filière que vous empruntez depuis le début. Historique de la mise en place de cette filière ? Vous avez une période au départ – vous n'êtes peut-être pas obligée d'en dire autant et c'est plutôt là que vous allez rentrer dans l'analyse – une période qui n'est pas structurée : des gens qui utilisent la mirabelle comme une production d'appoint. C'est pour ça que j'avais repéré 44 mais ce n'est pas au début du texte... peu importe les repères, ce qui est important c'est que vous puissiez qualifier à quel moment va se structurer la filière. Une filière se structure autour de quoi ? Elle se structure autour d'un mode d'organisation de la production, certes, mais pas essentiellement, et vous le dites, elle se structure aussi parce qu'il y a des interventions pour ces marchés, liées en l'occurrence là à la politique agricole... Ça a l'air de vous laisser...*
- C22. *Oui ça me laisse... je ne vois pas du tout, mais alors pas du tout... là je ne comprends même pas la définition de l'analyse. Jusqu'à là j'arrivais à peu près à comprendre quand c'était de la description et quand ça ne l'était pas mais maintenant faire de l'analyse sur un développement... à mon avis ça dépasse... ou alors c'est que le niveau demandé n'est pas celui que j'arriverai à atteindre. Elle est bêtement là la question, s'il faut reprendre toutes les pages comme vous me le dites là, je ne suis pas sûre d'en être capable... Faire l'analyse de... je ne sais pas... faire l'analyse : pourquoi en telle année il y a une station de recherche de créée... je ne sais pas...*

A23. *La station de recherches ne s'est pas créée par hasard. Il y a eu des politiques mises en place, vous en parlez mais vous n'y faites pas référence quand vous le dites. C'est uniquement faire des liens. La station de recherches ne s'est pas mise en place par hasard. Vous dites dans votre texte qu'il y a eu un certain nombre de directives qui ont été annoncées ou des lois et ces lois ont structuré votre filière. C'est ça l'analyse, ce n'est pas rester au stade du : il y a eu ça, on a fait ça mais : c'est parce qu'il y a eu ça qu'on a fait ça.*

C24. *oui, oui...*

A25. *Et du coup vous rentrez dans un autre système d'approche de ce que vous faites. Les choses ne se sont pas mises en place par hasard. S'il y a eu une structuration de la filière mirabelle, qui peut-être aujourd'hui pose problème, c'est qu'à un moment donné il y a eu des décisions prises qui sont de l'ordre du politique qui ont été données par la loi d'orientation agricole – c'est ce que vous dites, vous en parlez... Il y a eu ça, ensuite quand vous avez parlé de la ministre...*

C26. *Ça je ne l'ai pas repris... en 94.*

A27. *Vous ne l'avez pas repris mais ça serait intéressant. Vous avez eu plusieurs décisions politiques qui ont fait que les choses ont pu se structurer. Après il y a eu des choix qui ont été faits vraisemblablement par les agriculteurs, par ceux qui avaient en main toutes les coopératives, donc ils ont structuré leur marché ; je lis ça comme ça. Ils ont structuré leur marché au niveau micro-économique c'est-à-dire au niveau des échanges, des coopérations entre les entreprises, au niveau de votre département ou de votre région, ensuite il y a eu une structuration de toutes les petites coopératives de votre région... Là je vous dis comme je lis votre document, je fais de l'analyse quand je lis parce que vous ne l'expliquez pas comme ça. Ensuite, je vois que ces petites coopératives ne suffisaient pas à elles-mêmes et que les dirigeants ont décidé de s'organiser à un autre niveau qu'on pourrait appeler, je crois en termes de filière, méso-économique, c'est-à-dire régulation des opérateurs sur un marché local et régional et après... vous avez... je ne vois pas très bien comment ça se régule au niveau plus national voire international.*

C28. *Il n'y en a pas, de toute façon ; c'est une production régionale. »*

2.1.1. Organisation globale des interactions

C'est l'accompagnatrice qui ouvre la séquence par une question et demande à la candidate de définir l'organisation en filière (A1). La candidate ne comprend pas le sens de la question (C2) mais cherche néanmoins à répondre et à donner une définition de la filière (C4). L'accompagnatrice enchaîne par un directif (A5) : « Structurée... allez-y, dites ce que vous pensez ». La candidate complète la première définition par référence à la filière lait. La séquence est alors relancée par plusieurs séries de questions (A7). Le champ des questions porte sur : *la structuration d'une filière*. Durant les 13 tours de parole qui suivent, l'accompagnatrice et la candidate font des interventions courtes qui sont des questions, des objections, des nuances voire parfois des réponses précises (C8). À partir de A21, les échanges s'organisent en tours de parole plus longs dans lesquels l'accompagnatrice apporte, partiellement, mais elle-même, des réponses à la question posée au début de la séquence.

La principale remarque, à ce stade, concerne l'écart avec ce que nous pouvions attendre du comportement de l'accompagnatrice notamment concernant le temps de prise de parole. En effet, c'est l'accompagnatrice qui parle le plus alors qu'on s'attendrait à ce que la candidate évoque et raconte longuement son expérience, sollicite de l'aide et relate le travail effectué entre deux sessions d'accompagnement. En revanche, la nature des actes de langage qu'elle émet est plus attendue tenant compte du rôle d'explicitation qu'elle est appelée à jouer dans le cadre du dispositif VAE et de l'asymétrie des positions occupées. Elle enjoint la candidate à porter son attention sur certains éléments, à raisonner sur certains objets et dans une certaine direction par le biais de questions et d'énoncés directifs.

2.1.2. Activité de médiation

L'accompagnatrice ouvre la séquence par une question (A1) pour diriger l'attention sur le concept de filière, mentionné dans le texte remis par la candidate avant la séance d'accompagnement, en vue d'« enrôler » la candidate dans la tâche. L'accompagnatrice choisit ou propose, à partir de sa lecture d'une première écriture de la candidate, une première désignation globale de l'expérience de la candidate, au moyen du concept de filière. (A3) : « Vous mettez d'entrée de jeu : Historique de la filière, et vous ciblez de 1900 à 1980 ». Face à l'incompréhension de la candidate (C2) l'accompagnatrice réduit la tâche (A3) « ...et pour vous là, c'était une organisation en filière ou non ? », maintient l'attention sur l'objet filière par le biais des questions et explique l'exercice à faire, les buts et sous-but (A7). Elle dit ce qu'elle fait faire à la candidate. Elle précise les caractéristiques déterminantes (A11-A13) : « Peu importe ! » ; « ça n'a pas d'importance ». Elle contrôle les

frustrations en se référant en permanence aux écrits et/ou aux paroles de la candidate (A25) : « C'est ce que vous dites, vous en parlez ». Elle démontre, simule, ce qu'il faut faire (A23-A27) en se référant toujours à ce qu'a écrit la candidate.

Restons avec l'accompagnatrice et analysons plus en profondeur le jeu d'esprit qu'elle propose à la candidate : d'une part, elle explicite ce qu'elle comprend de l'écrit (A27) : « Je lis ça comme ça » (Je lis ce que tu as écrit et je le comprends de cette manière). Elle introduit de nouveaux concepts : régulation, niveau méso-économique. Elle prend la place de la candidate pour expliquer ce que cette dernière veut dire voire ce qu'elle doit comprendre de son propre texte et en général de sa propre expérience. **Le jeu d'esprit devient plus complexe et plus profond, l'accompagnatrice** crée un cadre de la réflexivité. Plus exactement l'accompagnatrice prête à la candidate une démarche pour penser son expérience (A23) « l'analyse, ce n'est pas rester au stade du : il y a eu ça, on a fait ça mais : c'est parce qu'il y a eu ça qu'on a fait ça ». Elle prend en charge une part de l'activité de la candidate car la candidate a un problème avec la tâche (C22) et même si elle saisit, partiellement, le jeu de l'accompagnatrice, elle ne veut pas rentrer dans ce jeu car elle ne voit pas où ça mène, elle ne saisit pas le but de la tâche. En effet, ce que la candidate ne semble pas avoir identifié lui est présenté sous forme d'énoncé, autrement dit socialement construit. Enfin, l'accompagnatrice essaye de faire émerger, au moins partiellement, les concepts et les théorèmes (ce que la candidate tient pour vrai) pertinents en se référant toujours à l'écrit de la candidate. C'est ce que nous allons analyser dans la section suivante.

2.1.3. Mobilisation des champs expérientiels et conceptuels

Selon le référentiel du diplôme, le concept filière est lié à un système de concepts qui couvre le cadre juridique, les relations contractuelles, la qualité, etc. Mais, durant cette première séquence, pour la candidate, l'objet filière n'existe pas en dehors de son action immédiate. Elle cite de nombreuses liaisons empiriques (C6-C12), la vie réelle mais pas de relations avec d'autres concepts. Elle n'arrive pas à passer de la contingence à la nécessité, elle ne donne pas du sens à des événements et à ce stade elle ne trouve pas de sens au concept de filière.

C'est l'accompagnatrice qui introduit pas à pas des éléments de conceptualisation et des constituants d'un schème que serait « structurer une filière ». Ainsi la prise en charge, mentionnée dans le précédent paragraphe, porte sur les différents éléments des champs conceptuels : concepts liés au concept de filière (loi agricole, concurrence, etc.) ; des règles de raisonnement : « S'il y a eu une structuration de la filière mirabelle...c'est qu'à un moment donné il y a eu des décisions prises qui sont de l'ordre du politique ; etc.. » et des énoncés tenus pour vrais : « Une filière se structure...parce qu'il y a des interventions pour ces marchés, liées en l'occurrence là à la politique agricole. »

2.1.4. Mouvement de prise de conscience

Durant cette première séquence, la candidate ne répond pas à la mobilisation et au questionnement qui lui sont apportés par l'accompagnatrice. Nous l'avons dit, pour la candidate, l'objet filière n'existe pas en dehors de son action immédiate. Elle a du mal à se décentrer (Piaget 1974). Pour reprendre les idées de Vygotski (1997, p. 314), la candidate ne peut pas prendre conscience du concept filière et le réinscrire dans le processus dynamique et vivant de son activité pour comprendre et analyser celle-ci, car, à ce stade, elle n'a pas encore effectué le premier mouvement du bas vers le haut qui consiste à trouver dans son expérience de quoi saisir les propriétés explicites du concept proposé par l'accompagnatrice. Elle est frustrée, ne comprend pas la tâche « faire l'analyse de » et n'arrive pas à établir intentionnellement et volontairement des liaisons causales (C22) : « ...je ne sais pas... faire l'analyse : pourquoi en telle année il y a une station de recherche de créée...je ne sais pas... »

2.2. L'accompagnement comme situation potentielle de développement

Cette deuxième séquence est plus longue que la première. Nous avons retenu l'ensemble des interactions qui ont suivi la première séquence.

A29. « Donc l'organisation de votre filière, il y en a une et ça s'est organisée progressivement c'est-à-dire la mission sans doute que vous aviez... pas d'organiser la filière mais de faire en sorte de mettre en place des méthodes de travail qui permettent de travailler ensemble, vous étant sur une des coopératives... Voilà ce que je lis à travers ce que vous avez écrit. Je me dis : est-ce que vous avez la possibilité de restructurer votre texte pour, en fait, partir de la filière. Historiquement c'était ça, progressivement on est arrivé là et en 94, voilà... Mais plutôt que de dire... partir d'une analyse de la filière qui existe aujourd'hui... je vois que ça vous laisse dubitative.

C30. Oui parce que l'historique, on en a déjà parlé, la dernière fois on n'a pas été très longtemps au téléphone mais vous ne m'aviez pas... pour moi c'est reprendre ce que j'ai fait il y a longtemps déjà, je n'ai pas beaucoup rebricolé toute cette partie-là, donc après si on reprend à chaque fois très loin en arrière, c'est difficile. C'est pour ça que ça me laisse un peu perplexe parce que...

A31. Ce que je vous demanderais, c'est de ne pas l'entendre comme ça ; d'une part, il faudrait que je reprenne les réflexions que j'ai faites...

C32. Mais peu importe la forme, ce n'est pas là dessus que... je réfléchis en même temps à comment mettre en œuvre parce que si...

A33. Je pense que ça se mature et tant que vous n'avez pas les données, vous ne pouvez pas... J'ai regardé ça au regard du référentiel diplôme. Maintenant, si vous pensez que vous ne pouvez pas aller plus loin dans l'écriture, c'est vous qui... je ne vous dis pas de faire ça, j'essaie de vous donner des éléments qui vous permettent d'aller plus loin dans votre forme d'écriture ; si vous ne pouvez pas... c'est vous qui en prenez la décision. Je ne vous demande pas de le faire.

C34. Ce qui m'inquiète, c'est qu'on en est à la page 5 et qu'il y en a 35 derrière, il y a encore...

A35. Ce que je viens de vous dire concerne toutes les pages.

C36. Justement, c'est bien ce qui m'inquiète, ça veut dire que...

A37. Ça veut dire que dans ce que vous avez écrit, à mon avis, vous avez écrit tout ce que vous pouviez écrire sur ce que vous faites, pas forcément sur comment vous le faites, ni comment sont prises les décisions... et c'est pour ça que je suis rentrée d'entrée de jeu sur cette filière parce que si ça s'organisait autour de la filière, vous pouvez rentrer sur le mode d'organisation du travail, sur le mode d'organisation et de régulation du marché local et régional – pourquoi les décisions ont été prises de mettre ça ou ça en place – et l'encadrement par rapport aux lois, aux politiques, aux décisions institutionnelles qui ont été prises. Là vous rentreriez plus, de mon point de vue, dans une démarche qui non seulement montre ce que vous avez fait, mais montre que vous prenez du recul et que vous analysez ce que vous avez fait ; vous l'organisez d'une certaine façon. Le document que vous m'avez remis, je pense que ça passe par là pour arriver à l'exercice que je vous propose aujourd'hui. À partir de là, vous pouvez reprendre un certain nombre de choses, qui ne vous demandent pas d'aller en chercher plus du point de vue de l'information, c'est uniquement d'un point de vue de la réflexion ; il ne s'agit pas d'aller chercher de l'information ailleurs. Il y a eu des choix faits à un moment donné, vous le montrez bien quand se sont créés les 3 groupements de producteurs en 92 qui «réalisent la nécessité d'élargir leur champ commercial dans l'Union des coopératives Véga Fruits de façon à inclure les débouchés industriels et réussir à vendre les fruits des adhérents sous une même marque». Là, on commence à voir l'émergence d'une filière en méso-économie. Dit comme vous le dites là, c'est de l'ordre de la narration, montrer comment tout cela s'est structuré, ce sera autrement. Montrer aussi comment les agriculteurs – jusqu'en 94, vous ne le savez pas c'est pour ça que ça n'a pas d'importance – jusqu'au moment où vous arrivez, vous pouvez écrire quelque chose de très condensé dans lequel on voit complètement comment vous situez le cadre dans lequel vous arrivez. Quand vous dites que «les trois groupements de producteurs réalisent la nécessité d'élargir...» vous allez me dire que vous ne savez pas comment ils s'y sont pris, certainement puisque vous n'y étiez pas ; par contre à partir de 94 «la toute nouvelle coopérative décide de s'affranchir des services de la Chambre» c'est là qu'ils vous embauchent. «Les trois coopératives base de Véga Fruits alors groupement de producteurs adoptent les statuts européens des organisations de producteurs» Ça veut dire quoi pour eux ? Pourquoi prennent-ils ces statuts-là ? Quelle est la stratégie derrière ?

C38. C'est quand même décrit... c'est là que je ne comprends pas bien.

A39. C'est écrit où ?

C40. Juste en dessous : la réforme de l'OCM en 96-97 donne la possibilité ?ms] je ne sais pas... ou alors il manque du vocabulaire pour montrer que c'est de l'analyse.

A41. «Il donne la possibilité aux groupements de producteurs d'être modifiés, de devenir des structures reconnues par la CEE, les organisations de producteurs OP»... d'accord mais eux, ils veulent... tout

cela donne la possibilité, c'est le texte, mais au bout du compte eux veulent en faire quoi ?... [silence 20 sec.] Peut-être que pour moi, ce qui n'apparaît pas assez, c'est quand vous dites «les programmes opérationnels sont prévus par tranches de cinq années entrant dans le cadre établi par la CEE...» Votre coopérative est entrée dans ce montant des aides et c'est à partir de là que vous avez mis en place tout le programme technique auprès des agriculteurs ?

C42. Non.

A43. Vous avez bénéficié comment de ces aides ?

C44. Par d'autres... c'est des actions identifiées... Je ne sais pas quoi donner comme exemple, mais le service technique c'est autre chose ; tout est boule de neige en fait quand on s'organise comme ça.

A45. C'est ce que je comprends, mais c'est ce que je ne comprends pas trop dans le texte... j'ai du mal à... C'est peut-être parce que vous avez suivi un truc chronologique. Je sais que c'est ce que vous me dites toujours, que vous avez de la difficulté à faire autrement mais du coup on voit en plein au milieu les missions qui vous ont été confiées...

C46. Ce n'est pas qu'on voit en plein milieu, c'est que...

A47. C'est arrivé à ce moment-là, je comprends très bien, c'est chronologique.

C48. Parce que pour l'instant c'est ce que vous m'aviez dit au tout début, d'essayer de sortir des périodes phares, alors après c'est peut-être pas comme ça, je n'en sais rien. Si j'avais déjà fait une fois un dossier comme ça, probablement que le deuxième serait plus facile mais ce n'est pas le cas du tout ; ou alors je ne vois pas du tout... je veux bien analyser... non, je ne vois pas... je ne vois pas après... on peut faire... je ne vois pas après comment on peut dire la part qu'on a fait là dedans. On peut raconter en trente pages le développement de la filière mirabelles mais on ne parlera pas du travail individuel, on parlera pourquoi la région... quels partenaires ont été cherchés... tout ça, moi... les connaissances j'en ai au-delà de ce qui est décrit.

A49. Oui, c'est justement ça que je voudrais vous faire sortir.

C50. Le problème, c'est qu'on ne peut pas tout mettre.

A51. Ce n'est pas une question de tout mettre, c'est de mettre ce qui est pertinent... Quelles sont les connaissances que vous avez en plus ? Dites-les-moi...

C52. Là, il faut reprendre page par page ce que je n'ai pas mis parce que c'était trop compliqué ou... J'ai eu un contrôle DDA ce matin, c'est notre organisme de tutelle, qui est venu et qui m'a fait faire tout ce que vous avez devant vous. On a repris tout ça, toute l'organisation mais eux ne me demandent pas : vous avez fait quoi dans tout ça ? C'est drôlement plus simple...

A53. Ne confondez pas être en train de demander une VAE pour obtenir un diplôme et un contrôle qui vous demande simplement de dire ce que vous faites, qui vient contrôler, je suppose, si vous êtes bien en conformité avec vos cahiers des charges... Vous n'êtes pas dans la même logique et la difficulté pour toutes les personnes qui font un dossier de VAE c'est de passer d'une écriture professionnelle une écriture plus... je n'aime pas employer ce terme, mais plus... qui correspond à ce qu'en attend le jury donc plus académique. Essayez d'analyser ce que vous faites et comment vous le faites, ce n'est pas uniquement la description, il y a forcément un certain regard sur ce que vous faites et il me semblait plus facile de porter ce regard sur la filière parce que c'est ce que vous dites dans votre document ; vous laissez apparaître la structuration d'une filière dans votre document. Une filière se structure à travers plusieurs points, les axes que je vous ai énoncés tout à l'heure, c'est bien ça le travail d'un ingénieur. Donc j'essaie de vous en faire sortir le maximum pour que vous puissiez valoriser votre expérience au maximum devant le jury... Il ne faut pas comparer ce que peut vous demander un organisme de contrôle et ce qu'on vous demande dans un dossier de VAE. À mon avis, ce n'est pas du tout la même teneur.

C54. Je ne vois pas... non là, je ne vois pas. Là à la rigueur dire... micro-économique ou méso-économique, comment chaque coop s'est organisée avec ses adhérents et comment les trois coops se sont organisées ensemble, ça d'accord, je vois à peu près.

A55. Et faire le lien aussi plus avec... mais vous l'avez mis dans votre texte... ce que je vous demande, c'est faire plus de lien, si vous pouvez. C'est à un moment précis que les coopératives ont décidé de se remettre ensemble et ces moments-là correspondent-ils à des moments où il y a eu plus d'encadrement parce qu'une loi est sortie, un moment d'encadrement de l'agriculture et plus précisément de ce qui relève plus de l'agroalimentaire ? La qualité est quand même aussi un élément structurant dans une filière. Et c'est vous qui avez mis en place la qualité. Après, que vous passiez en revue tout ce que vous faites dans la coopérative, ce que vous avez mis en place, par exemple la fonction administrative et comptable... pourquoi pas, mais je serais tentée de vous poser la question : quand vous mettez en place... vous expliquez que vous avez proposé tout un système de calcul des engagements de livraison, c'est aussi structurant dans la filière, ce n'est pas par hasard si vous avez fait ça... Je vois qu'il y a des choses qui pourraient être illustrées plus par des schémas... vous voyez où c'est ? Vous mettez en marge de l'année N les coopératives engagent un volume de fruits pour l'année N+2, N+3 répartis par espèces, par débouchés. Vous ne pourriez pas mettre un schéma ? »

2.2.1. Organisation globale de la séquence

La séquence est organisée en 26 tours de parole. Elle est engagée par un échange (A29-C30) à propos du rôle de la candidate dans la structuration de la filière. A partir de A37, les échanges s'organisent en prises de parole longs de la part de l'accompagnatrice alors que la candidate fait des interventions courtes qui sont des objections, des explications voire parfois des réponses précises (C40) qui constituent, à la fois, une réponse à l'accompagnatrice mais qui remettent en cause également ses interrogations.

2.2.2. Activités de médiation

Au début de la séquence, la candidate montre des doutes sur l'intérêt de la tâche proposée par l'accompagnatrice. On le voit bien, l'accompagnatrice a de nouveau des problèmes pour engager l'intérêt et l'adhésion de la candidate envers les exigences de la tâche. Elle essaye de contrôler les frustrations de la candidate (A31) : « Ce que je vous demanderais, c'est de ne pas l'entendre comme ça ». On note toutefois un changement de la stratégie de la candidate qui commence à comprendre la tâche proposée par l'accompagnatrice et l'ampleur du travail demandé (C34).

Par ailleurs, on est de nouveau surpris par le temps de prise de parole par l'accompagnatrice (A37-A53-A55). On peut de nouveau considérer que ce qui se passe correspond à ce qui s'accomplit dans les interactions de tutelle ; à savoir l'orientation de l'attention par l'intermédiaire du langage (Bruner 1983, 2000) et la prise en charge par l'accompagnatrice d'une partie de l'activité. En effet, l'accompagnatrice **apporte des clarifications, des réponses, prend en charge l'activité du candidat, apporte des concepts** nouveaux, essaye de faire passer la candidate de la contingence à la nécessité/causalité. Elle part de ce que dit/écrit la candidate et montre son action (mode de pensée) à partir de ce qu'a apporté la candidate. Les accompagnateurs appellent cette pratique « tendre la perche ». Mais l'aide proposée ici correspond à l'aide dont parle Vygotski pour définir la notion de « Zone de Proche Développement » : ce qu'un sujet est capable de réaliser avec l'aide d'un autre.

Pour expliquer plus clairement nos propos nous pouvons distinguer deux sources principales de développement. En premier lieu, nous pouvons souligner l'écart entre les concepts mentionnés par l'accompagnatrice et le sens qu'elle leur donne (en fonction du référentiel de diplôme, de sa compréhension du texte remis par la candidate, de sa propre lecture de l'expérience de la candidate voire de son propre système d'invariants) et les significations des mots et des situations pour la candidate. C'est parce que tout au long de la séquence les significations des mots et des situations diffèrent pour l'une (A45) (« C'est ce que je comprends ») et pour l'autre, que la candidate se trouve confrontée à la nécessité de leur trouver un nouveau sens (C54) : « Je ne vois pas... non là, je ne vois pas, là à la rigueur dire... micro-économique ou méso-économique, comment chaque coop s'est organisée avec ses adhérents et comment les trois coops se sont organisées ensemble, ça d'accord, je vois à peu près ».

En second lieu, et plus fondamentalement, **c'est l'énoncé des buts à atteindre et de ce qui est attendu par l'accompagnatrice (A37) : « Là vous rentreriez plus, de mon point de vue, dans une démarche qui non seulement montre ce que vous avez fait, mais montre que vous prenez du recul et que vous analysez ce que vous avez fait ; vous l'organisez d'une certaine façon », et le rôle respectif de l'un et de l'autre au regard de la tâche (A33) : « Maintenant, si vous pensez que vous ne pouvez pas aller plus loin dans l'écriture, c'est vous qui... je ne vous dis pas de faire ça, j'essaie de vous donner des éléments qui vous permettent d'aller plus loin dans votre forme d'écriture ; si vous ne pouvez pas... c'est vous qui en prenez la décision. Je ne vous demande pas de le faire » qui fondent littéralement la situation, impose une orientation de l'action et fournissent une voie possible de transformation de l'expérience.**

2.2.3. Mobilisation des champs expérientiels et conceptuels

Sur le plan des concepts, on note que chaque intervention de l'accompagnatrice apporte des éléments conceptuels complémentaires, toujours en référence au texte du candidat, aux échanges antérieurs et/ou au référentiel du diplôme. Elle introduit ainsi, progressivement, un réseau conceptuel autour de la mise en place **de la filière mirabelle**. La formalisation de la part de la candidate ne fait que commencer (C54). Nous verrons plus loin la suite qu'elle donne à cette séquence.

2.2.4. Mouvement de prise de conscience

La candidate semble commencer à prendre conscience par le biais d'expressions de réflexivité : « Je réfléchis à comment mettre en œuvre ». Elle a saisi la tâche, le jeu de l'esprit que lui propose l'accompagnatrice. Elle commence à comprendre comment elle va traiter l'objet, elle comprend l'ampleur de la tâche et elle négocie : « Ce qui m'inquiète, c'est qu'on en est à la page 5 et qu'il y en a 35 derrière ».

Ceci conduit la candidate à analyser et à réinterpréter son expérience selon des modalités nouvelles. Elle est alors engagée dans un processus de rupture (Vygotski 1978) qui la conduit d'une part, à l'analyse réflexive de son expérience (R345) : « Je sais bien ce que j'ai mis dedans mais je ne sais pas si... non, je ne pense pas forcément l'avoir dit » et d'autre part, à passer à l'usage des instruments conceptuels et sémiotiques académiques (qualité, traçabilité, micro-économie et méso-économie).

2.3. L'accompagnement, cadre pour une élaboration pragmatique

Cette troisième séquence intervient environ 40 tours plus tard. Elle suit une discussion technique concernant les méthodes de calcul des engagements de livraison par les producteurs.

C94. *« J'aimerais bien qu'on reprenne... concrètement, je suis à regarder les semaines qui défilent et qui... on va zapper les deux premiers emplois, on verra... donc pour résumer, là il faut reprendre l'historique de la filière en analysant ce qui a été fait, pourquoi ça a été fait et si ça rentrait dans un courant national, ou international, c'est ce que vous dites ? Ça veut dire que si je prends l'exemple de la quetsche, qui est sur un marché mondial, comment se situerait la quetsche produite par les coopératives de base en Lorraine, si on se mettait sur un produit mondialisé. D'après vous, il ne faudrait pas appeler ça l'historique mais plutôt montrer la structuration.*

A95. *Si, vous pouvez l'appeler l'historique, ce n'est pas ça que je veux dire, vous avez tout un aspect historique jusqu'au temps où vous arrivez puisque vous n'étiez pas là donc c'est l'historique de la mise en place de la filière, c'est-à-dire que vous avez à un moment donné des fruits qui sont là, des gens qui ont des vergers et qui s'en servent plutôt comme production d'appoint. A un autre moment donné, une loi arrive en 76 – ça commence à se structurer – qui propose un certain nombre de choses, l'organisation économique, les comités économiques avec des [sections] produit et on est en train de mettre en place des trucs autour de la mirabelle. À la limite, vous pouvez même peut-être enlever un peu de texte. Ce que vous dites est intéressant mais si vous le structurez... c'est quoi votre fil conducteur ?*

C96. *Je n'en ai pas, je n'en sais rien, je ne l'ai pas trouvé de toutes façons.*

A97. *C'est ce que j'essaie de trouver avec vous... Mais rassurez-vous, vous n'êtes pas la seule ; tant que nous, on n'a pas les écrits et qu'on n'a pas la totalité de ce que la personne peut mettre dedans, soit elle a trouvé le fil conducteur avant parce que ça fait déjà des années qu'elle y réfléchit, soit elle ne l'a pas trouvé et c'est à ce moment-là qu'on trouve le fil conducteur. Écrire, c'est déjà un travail très difficile, laborieux, ensuite il faut que vous puissiez prendre un peu de recul par rapport à votre écrit pour trouver le fil conducteur. Vous comprenez ?... Il n'y a personne qui écrit de façon magique ; vous n'avez qu'à voir les écrits de n'importe quel grand auteur, il a plein de brouillons annotés, refaits... ça ne vous tranquillise pas si je vous dis ça.*

C98. *Non, pas du tout.*

A99. *Je veux dire que ça n'est pas inné, construire sa façon de... Autant à l'oral, encore que plus vous aurez construit à l'écrit, plus vous serez claire à l'oral, vous avez déjà dû le remarquer très souvent. Si pour votre fil conducteur par rapport à cet emploi-là qui est primordial pour vous dans le cadre de votre validation, **vous prenez le fil «comment se monte une filière»** ça va peut-être vous donner le fil conducteur. C'est comme ça que j'ai lu votre papier. Il y a tous les ingrédients dedans.*

C100. *Vous me l'aviez déjà dit l'autre jour, ça m'avait rassuré sur le coup mais ça ne me rassure plus du tout.*

A101. *Si, il y a tous les ingrédients, la preuve c'est qu'on vient d'en discuter. Peut-être que votre titre Historique de la filière en mirabelles, il faudrait peut-être le scinder en 2 : historique...*

C102. *Tant que je n'étais pas là.*

A103. *Jusqu'en 1994 et après on est plus dans la phase de consolidation... c'est peut-être ça.*

C104. *De développement.*

A105. *Ou de développement parce que quand même vous avez mis en place la qualité, c'est un point intéressant. Quand je vous dis par exemple, comment vous pourriez analyser ça, je pense que vous parlez que vous avez mis en place la qualité ; non seulement c'est intéressant parce que ça fait partie intégrante d'une filière, pratiquement toutes les filières fonctionnent avec les usages de la qualité, mais ce qui est*

important aussi par rapport au diplôme que vous visez, c'est de montrer quels sont les enjeux pour la filière d'avoir mis ça en place... et quels sont... je ne sais pas comment vous expliquer... la qualité, ça pose autrement la filière, ça pose autrement la production... donc en gros, qu'est-ce que ça a eu comme enjeux par rapport au développement de la filière et qu'est-ce que ça a eu comme enjeux au niveau du développement des entreprises avec lesquelles vous travaillez ? Ce n'est pas en faire des pages mais au moins, si vous portez ce regard-là c'est que vous sortez de la simple restitution de ce que vous avez fait. Il y a bien des enjeux... est-ce que ça a modifié quelque chose surtout pour les adhérents ? Vous le dites d'ailleurs... Mais dit comme ça, ça a peut-être plus de force. C'est une question de tri dans votre texte, en fait ; à partir du moment où vous aurez un fil conducteur pour restituer toute cette partie-là, tout ce que vous avez dit sera repris sous une autre forme ou dans d'autres chapitres, c'est-à-dire ce sera repris peut-être pas de la façon plus... chronologique...

C106. Qu'est-ce qui manque ? Concrètement, qu'est-ce qui manque... Ça fait deux fois que vous me dites : il y a tout dedans, mais ça ne va quand même pas, donc qu'est-ce qui... je n'arrive pas à... l'historique, c'est concret, d'accord... je vais y réfléchir mais... [silence 20 sec.]

A107. Je prends un exemple : je suis en 97 : «Les 3 coopératives Véga Fruits alors groupement de producteurs, adoptent les statuts européens des organisations de production.» En gros, ça a changé quoi pour Véga Fruits ? Vous avez dit ce que ça permettait, d'accord, mais en gros, ça a changé quoi dans leur stratégie de filière ? Je vous entends soupirer, vous pensez l'avoir dit ?

C108. Non, non, je ne sais pas, je n'en sais rien... je ne sais pas... je sais bien ce que j'ai mis dedans mais je ne sais pas si... non, je ne pense pas forcément l'avoir dit... Ça change quoi, je ne l'ai pas dit, c'est sûr ; ce que ça a procuré, voilà plutôt ce que j'ai dit ; ça a procuré des aides européennes, et qu'est-ce que ça a changé dans notre stratégie ? Ça a permis de financer les investissements ou du personnel ou plus se décider à développer de la qualité ou de la traçabilité, ou des enregistrements plus spécifiques, des choses comme ça. Ça a changé quoi ?

A109. Si ça a développé des choses au niveau de la traçabilité, est-ce que c'est à ce moment-là que vous avez mis en place la qualité ?

C110. Oui, mais conjointement avec le dépôt des signes de qualité. C'est pour ça, tout est tellement mélangé, ce n'est pas facile un fil conducteur. En 97, ça faisait déjà un an que l'IGP était acquise et qu'on attendait le [?sg] Déjà depuis 96, c'est marqué quelque part dans le texte, on avait réfléchi à mettre en place auprès des adhérents des cahiers d'enregistrement ; c'est ce que j'ai mis : les fonds ont permis de structurer les actions menées autour de la qualité et du respect du cahier des charges, comme la traçabilité, les enregistrements en verger, des choses comme ça.

A111. Si on essaie de faire quelque chose sur le développement de la filière, à partir du moment où vous êtes arrivée – il faudrait que je reprenne plus en détail le texte – il y a des choses qui avaient déjà été mises en place, qui relèvent de la structuration d'une filière à partir de 76 en fait. C'est ça ?

C112. Oui, des filières fruits en général.

A113. Donc votre difficulté, je vois bien, c'est d'articuler le diachronique, l'histoire et ce que vous faites aujourd'hui. Si on fait un schéma : 1976 : un certain nombre de choses sont sorties, loi d'orientation agricole ; en face ça veut dire quoi pour la coopérative ? Voilà, vous prenez comme ça et peut-être que cette colonne vertébrale peut vous parler autrement au niveau de la structuration. Vous avez 1976, après 1983 ; station de recherches expérimentales ; elle n'est pas créée comme ça, il y a eu un texte qui a fait que ça s'est créé (d'ailleurs il me semble que vous l'avez dit avant).

C114. Peut-être dans un autre écrit.

A115. Parce que qu'il y a eu une loi qui est sortie.

C116. Oui, oui, la création des stations.

A117. Donc, vous avez la loi, la station de recherches expérimentales qui a permis de travailler sur des souches et à partir de là, il y a eu forcément structuration de 1983 à 1989 ; ça a provoqué quoi ? Des choses tout de même pas anodines pour les producteurs, d'une part tous les petits ont disparus...

C118. Vous voyez que vous avez tout compris.

A119. Mais je comprends tout dans votre texte, mais ce que je me dis simplement c'est que ça demande un petit effort pour que vous... Vous le dites comme ça : «on assiste à la disparition de nombreux regroupements de producteurs ainsi que de beaucoup de dépôts de village ainsi qu'à la régression d'activités de négoce, difficultés de vendre les fruits, pas de communication, les groupes étaient très concurrents entre eux.» **L'analyse que vous pourriez en faire, c'est que quand on crée une filière, on organise autrement la concurrence.** Vous allez me dire que je ne suis pas un jury, mais si c'était un jury, si moi je comprends ça, il comprendra ça aussi, sauf que je crains qu'il attende que ce soit mieux mis en évidence, votre maîtrise d'une filière. Est-ce que vous comprenez ?

C120. Oui, je comprends, maintenant le mettre en application, je ne suis pas sûre...

A121. 1983 à 1989, on assiste à la disparition ; à partir de 89 il y a encore une intervention pour aider les producteurs.

C122. Oui, mise en place de l'aide à la plantation.

A123. Vous voyez... je ne sais pas, c'est peut-être ma façon à moi de rédiger qui fait ça, mais c'est quand même important dans la structuration de la filière qu'on puisse avoir une espèce de schéma même si vous expliquez qu'on le retrouve dans le texte, qui positionne tout de suite les choses visuellement ; ça se voit très bien visuellement puisque je l'ai fait mais je vais quand même vous noter les questions que j'ai posées. Voilà ce que j'ai écrit : vous parlez de filière ; comment pourriez vous présenter autrement votre travail (je pose un peu mes questions en fouillis) à partir de quand peut-on parler de filière ? Avez-vous des points de repère avec d'autres filières ? Quelle est la particularité de cette filière-là par rapport aux autres ? Même si vous en parlez dans le texte, pour moi, je me dis qu'il y a un petit effort à faire pour que ce soit beaucoup plus en relief, pour qu'on voit que vous maîtrisez une filière, comme un ingénieur. Comment qualifiez-vous le mode d'organisation de votre filière ? Au fond, quelle théorie opérationnelle avez-vous construite pour mettre en place un système d'action organisée ? Il y a eu des choix de faits : est-ce que cela aurait pu s'organiser autrement et comment et pourquoi ces choix ? C'est plutôt pour vous obliger à dépasser le texte. J'ai vu qu'il y avait de nombreux dispositifs institutionnels et législatifs variés qui encadrent les relations entre les producteurs, gérés par Véga Fruits ou par une interprofession ?

C124. À quel niveau ?

A125. Au niveau de la mirabelle.

C126. Mais de quel organe par exemple ?

A127. Institutionnels je n'ai pas bien repéré : législatif oui, mais institutionnels... si, vous avez toutes les institutions...

C128. Départementales, régionales.

A129. Le [?sg] j'en profite au passage...

C130. Oui de faire un glossaire, on l'avait dit l'autre fois ; il y a plein de sigles.

A131. Donc vous avez un certain nombre d'institutions qui encadrent les relations entre les producteurs. C'est géré par une interprofession normalement... [? FELCOOP] c'est quoi ?

C132. Un syndicat de coopératives.

A133. Donc c'est eux l'interprofession.

C134. Oui, si on veut.

A135. C'est ce que j'ai vu, mais je ne sais pas si c'est ça. Je n'ai pas fini la question : de nombreux dispositifs institutionnels et législatifs encadrent les relations entre les producteurs, gérées par l'interprofession ; que pouvez-vous dire de celle qui gère, que pouvez-vous en dire au regard d'une autre filière ? En Lorraine par exemple vous connaissez d'autres filières. Est-ce que pour vous ça fonctionne différemment ? Est-ce que c'est un autre mode de fonctionnement ?

C136. Ce n'est pas facile à comparer parce que ce sont des filières nationales, et pas des filières à production... c'est ça la difficulté.

A137. Justement, vous le dites !

C138. Il n'y a pas beaucoup de comparaisons possibles.

A139. Vous le dites, puisque c'est en quoi cette filière-là est singulière.

C140. Mais comment j'articule toutes les pages ? Parce que... un fil conducteur oui, admettons qu'on fait un historique...

A141. Je vous lance ça comme idée... comme questions... maintenant comment vous allez faire, je ne suis pas dans votre peau. Je peux peut-être vous donner un petit tuyau, c'est que si vous reprenez les choses... quand vous dites que vous ne pouvez pas dire ce qui s'est passé avant, il me semble que vous le dites quand même. Vous dites en 92 des choses qui structurent complètement la filière.

C142. Oui, même l'historique... mais moi comment je vois ça (en français oral) la filière s'est mise dans un courant national que ce soit par les lois d'orientation agricole ou par le plan de rénovation des vergers, à chaque fois que quelque chose a été mis en place au niveau national pour des grandes filières, la filière de production régionale s'est mise dans le courant.

A143. C'est déjà un bon point d'ancrage.

C144. On est bien d'accord. Et tout est comme ça. Un des premiers fruits à avoir eu l'IGP c'est aussi la mirabelle parce que la mirabelle avait un label régional qui a permis d'aller plus facilement vers une IGP et après, vers un [?CCP] Label Rouge. Elle a toujours pris un temps en avance le courant général de l'agriculture nationale et après européenne par les programmes opérationnels. Dès que ça a été possible la production mirabelles s'est embringuée dans la faille, dans le système. Après, une fois qu'on dit on va monter un programme opérationnel, qu'est-ce qu'on en fait ? On a aussi notre IGP, il faut mettre en place la traçabilité, il nous faut un service qualité qui tienne la route, il faut des conseillers techniques, c'est comme ça que ça s'est développé.

A145. C'est très bien. Vous venez d'en parler autrement et du coup vous arrivez bien ; «il faut mettre en place un service qualité» c'est au moment où vous êtes arrivée ?

C146. Oui. D'abord il y a un choix politique qui est fait qui me dépasse largement.

A147. Complètement mais il faut en parler.

C148. *Et ensuite avec ce choix politique, ceux qui travaillent le mettent en œuvre, voilà comment ça se passe. Le choix politique, comme on n'est pas beaucoup, qu'il y a peu de coops, peu de représentants politiques, le courant national donne des plans de relance de rénovation des vergers, la mirabelle qui était un peu structurée avant, décide de monter une grande marche, donc rentre dans ce courant-là. Pour les programmes opérationnels, nos présidents décident d'y rentrer puisque qu'au bout du compte, ce sont des aides qui dégringolent, à 50 % d'intervention, donc on rentre dans ce courant-là, on se met dans le cadre. Mais ce n'est pas de l'innovation, on rentre toujours dans le cadre de ce qui se fait.»*

2.3.1. Organisation globale de la séquence

Cette séquence est organisée en 54 tours de parole. La candidate ouvre la séquence et commence par la manifestation de son intention de coopérer par la production d'énoncés liés au travail demandé par l'accompagnatrice. La séquence est structurée autour de trois parties. La première constitue une suite des séquences précédentes où la prise de parole par l'accompagnatrice est plus importante que celle de la candidate (A95-A123), suivie par des échanges rapides entre l'accompagnatrice et la candidate (C124-A139). Au début de la troisième partie, à partir de C140, c'est la candidate qui pose une question et sans attendre la réponse de l'accompagnatrice propose une solution au problème posé : comment articuler les pages ? Nous notons alors une prise de parole plus longue de la part de la candidate (C142-C148).

2.3.2. Activités de médiation

L'accompagnatrice va plus loin dans son jeu d'esprit, elle explicite le rôle de la qualité dans la structuration d'une filière. Elle prête l'idée de montrer les enjeux pour la filière d'avoir introduit la qualité que la candidate a eu la responsabilité de mettre en place. De nouveau, l'accompagnatrice fait le travail de la candidate et réalise les jeux d'esprit tout en utilisant ses propres jeux de langage. Elle conceptualise et donne des formulations. Elle lui donne « à voir » les relations de causalité : « la qualité, ça pose autrement la filière » ; « quand on crée une filière, on organise autrement la concurrence ». Mais progressivement, on peut dire qu'on relève des indicateurs d'une cognition distribuée où chaque protagoniste apporte des éléments conceptuels complémentaires pour atteindre le but de l'activité.

C'est précisément durant les deux derniers tours de paroles que l'on voit que la candidate saisit les traits caractéristiques du concept de filière, qu'elle construit un système de concepts et de relations. La candidate s'approprie le jeu d'esprit proposé dès le début de la séquence par l'accompagnatrice, et, du coup accède au niveau de développement attendu. En effet, ce que la candidate arrive à faire ici, elle ne le réalisait pas seule au début de l'entretien. Elle y est arrivée par l'activité de médiation de l'accompagnatrice qui la fait entrer dans une « zone de développement potentiel » (Vygotski 1997).

Retenons également ce retrait progressif de la part de l'accompagnatrice et la prise de parole de plus en plus longue de la part de la candidate. En effet, au départ l'accompagnatrice « prend » la place du candidat pour créer progressivement le cadre de son « retour » à sa place. À la fin, l'accompagnatrice se retire progressivement des différentes tâches.

2.3.3. Mobilisation des champs expérimentiels et conceptuels

À partir de C142-C146 la candidate construit un système de concepts : filière, programme opérationnel, classe de filière et cadre juridique, label, traçabilité, qualité, mais toujours en référence à la situation. Elle réélabore son expérience au vu du concept de filière. Les situations vécues prennent un nouveau sens, s'articulent, il y a de la causalité (C110). Elle identifie les traits distinctifs de la filière mirabelle et elle généralise : « La filière s'est mise dans un courant national ». On observe clairement dans cette séquence le déplacement qu'effectue la candidate entre deux univers et qui se manifeste dans ce qu'on a appelé un processus d'élaboration pragmatique. D'une part, l'univers du système de concepts lié au concept de filière (C144) et d'autre part l'ensemble des situations dans lesquels le concept filière acquiert un sens (C148). D'une part, elle trouve des situations qui donnent du sens au concept filière et des concepts associés (qualité, traçabilité, etc.) et d'autre part, les situations prennent un autre sens au vu du concept de filière (monter un programme opérationnel, etc.). Enfin, on peut noter que le répertoire des concepts élaboré par la candidate s'est transformé en fonction du problème à résoudre, posé dès le début par l'accompagnatrice : comment se structure une filière ? On peut noter le destin particulier du schème : mettre en place un service qualité. La candidate dit « Après, une fois qu'on dit on va monter un programme opérationnel, qu'est-ce qu'on en fait ? On a aussi notre IGP, il faut mettre en place la traçabilité, il nous faut un service qualité qui tienne la route, il faut des conseillers techniques, c'est comme ça que ça s'est développé ».

On découvre ici que le processus d'élaboration pragmatique n'est pas établi pleinement d'un seul mouvement. Même si on sait maintenant que l'accompagnement crée une zone de développement potentiel pour la formation des concepts scientifiques. C'est ce déploiement, progressif, de l'implicite, des concepts pragmatiques, des situations vécues sur la base de la signification du concept scientifique qui semble caractériser le processus pragmatique à réaliser par le candidat et qui sera peut-être utilisé comme critère d'évaluation et de validation des acquis par les membres des jurys. L'accompagnement permet de réaliser « avec », voire « pour » la candidate, une part du chemin mais c'est la candidate qui à partir de son expérience, de « l'expérience de son expérience » arrive à constituer un champ conceptuel autour du concept de filière.

2.3.4. Mouvement de prise de conscience

Pour la candidate, nous relevons dès le début de la séquence des indicateurs de prise de conscience, des manifestations pragmatiques et des formes métacognitives en relation avec les missions, les situations (C108-C120) : « Oui, je comprends, maintenant le mettre en application, je ne suis pas sûre ». Nous identifions également des jugements « Je sais dire à l'oral mais j'ai des problèmes dans l'écrit ; je suis capable de dire ça pour chaque mission ; etc. ». Enfin, nous relevons également des formes d'analyse réflexives de son expérience (C108) : « Je sais bien ce que j'ai mis dedans mais je ne sais pas si... non, je ne pense pas forcément l'avoir dit. »

Au final, nous reprenons à notre compte la thèse de Vygotski qui définissait ainsi la prise de conscience : « *Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'une expérience vécue* » Vygotski (2003, p. 78-79). Si l'on suit ce point de vue, la prise de conscience est donc non plus la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant mais, comme le précise Clot *et al.* (2001) « *la redécouverte (la re-création) de cet objet psychique dans un contexte nouveau qui le fait voir autrement* » (p. 23). En effet, l'analyse de certains passages du texte remis par la candidate en guise de préparation de la séance d'accompagnement montre que la notion de filière est présente mais sans liens directs avec l'ensemble des situations de travail présenté par la candidate ni d'autres concepts du référentiel.

À la fin de la séance d'accompagnement, nous avons vu qu'il y a bien prise de conscience par la candidate des situations et des concepts, c'est-à-dire leur généralisation et leur maîtrise. Ce qui est l'objet de la conscience c'est bien la façon dont s'est structurée la filière, le sens des différentes situations, des prises de décisions, etc. Vygotski (1997), considère que « la prise de conscience s'effectue grâce à la formation d'un système de concepts », c'est bien le cas en C144.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons pu rapprocher les situations d'accompagnement des situations de tutorat. En effet, dans les situations d'accompagnement on retrouve la présence d'une tâche à réaliser qui donne lieu à un processus interactionnel constitué d'échanges verbaux et agis (Bruner 1983 ; Trognon 1991 ; Mayen 2003). En outre, alors que nous nous attendions à ce que les accompagnateurs s'en tiennent à l'explicitation des pratiques professionnelles, il nous est apparu que ceux-ci sollicitent non seulement la description de l'action et des acquis associés, mais aussi des opérations de réflexivité et de confrontation avec les savoirs constitués, menant à une réélaboration de l'expérience (Mayen 2005).

On a repéré également plusieurs caractéristiques de ce que Mayen (2003) appelle une situation potentielle de développement et en premier lieu, la présence d'une tâche à réaliser, supposée être à la portée des compétences des candidats, et la présence d'un dispositif dans lequel la parole est sollicitée à propos de l'action. En second lieu, on se situe dans un dispositif où les acteurs ont des statuts qui favorisent la mise en place d'une interaction de tutelle.

Nous avons également pu identifier et caractériser le processus d'élaboration pragmatique réalisé par la candidate avec l'aide de l'accompagnatrice. L'élaboration pragmatique est caractérisée à la fois par la prise de conscience et la systématisation des concepts. Nous avons pu également retrouver les deux phénomènes mentionnés par Vygotski (1997, p. 320) « *la dépendance des concepts scientifiques à l'égard des concepts spontanés et en retour leur influence sur ces derniers* ».

Enfin, cet article témoigne de la richesse mais également des difficultés qui surviennent lorsqu'on s'exerce à pratiquer un métier aussi complexe que celui de l'accompagnateur. Nous avons montré qu'un candidat VAE peut apprendre à « voir » autrement son expérience et que ceci dépend de la qualité des médiations dont il bénéficie. Ce constat est important dans une perspective de formation des accompagnateurs et de développement des dispositifs d'accompagnement en général. D'ailleurs, les principes et certaines leçons tirées de ce cas ont été présentés aux réseaux des accompagnateurs VAE du ministère de l'agriculture.

Bibliographie

- Bruner J. (1983), *Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Bruner J. (2000), *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot Y., Magnier J. & Werhe C. (2000), « La validation des acquis professionnels, Concepts, méthodes, terrain », *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 4.
- Clot Y., Faita D., Fernandez G. & Scheller L. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146, p. 17-25.
- Dewey J. (1938), *Expérience et éducation*, Paris, A. Colin.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- Magnier J. et Werthe C. (2001), « L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels », *Formation Emploi*, 75, p. 29-40.
- Mayen P. (1999), « Des situations potentielles de développement », *Éducation permanente*, n° 139, p. 65-86.
- Mayen P. (1998), « Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service », Kostulski K., Trognon A. (dir.), *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Mayen P. (2002), « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, n° 151, p. 87-108.
- Mayen P. (2003), *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*, Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Université Pierre-Mendès France à Grenoble.
- Mayen P. (2005), « Dix leçons sur l'expérience à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience (VAE) », Colloque de l'ADMEE, Reims, octobre 2005, Réunion du groupe RVAE.
- Pastre P. (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-37.
- Piaget J. (1974), *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- Prot B. (2003) Le concept potentiel : Une voie de développement des concepts, Le cas de la validation des acquis, Thèse de doctorat en psychologie, CNAM, Paris.
- Trognon A. (1991), La fixation de l'interprétation des énoncés dans l'interaction conversationnelle, in G. Vergnaud (éd.), *Les sciences cognitives en débat*, Paris, Éditions CNRS, p. 219-227.
- Vergnaud G (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10/2-3, p. 133-170.
- Vergnaud G (1998), « Qu'est-ce que la pensée ? », contribution à la préparation du colloque de Suresnes, « Qu'est-ce que la pensée ? Les compétences complexes dans l'éducation et le travail ».
- Vergnaud G. (2000), *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Education.
- Vygotski L. (1934-1997), *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales.
- Vygotski L. (2003), La conscience comme problème de la psychologie du comportement, in *Conscience, inconscient et émotions*, Paris, La dispute.
- Vygotski L. (1978), *Mind in society, The development of higher psychological functions*, Cambridge, Harvard University Press.

Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), The role of tutoring in problem solving, *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, p. 89-100.

Wood D.J. (1980), « Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language, and thought », in D.R Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought*, New York-London, Norton & Company, p. 280-296.

Le conseil en PRC, une reconfiguration finalisée de l'expérience

Patrick Mayen

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a institué un droit individuel à la validation des acquis de l'expérience (VAE). La mise en place des conditions permettant d'assurer à chacun l'exercice de ce droit a abouti à développer une fonction d'information, de conseil et d'orientation vers la validation, en amont de la procédure de validation proprement dite.

La création des Points relais conseil (PRC) en VAE s'est accompagnée de la création d'une nouvelle forme d'activité professionnelle de conseillers PRC. Même après plusieurs années d'existence de la VAE, le travail des conseillers PRC reste méconnu de ceux qui sont pourtant leurs partenaires dans les dispositifs de VAE : jurys, accompagnateurs, responsables VAE, responsables institutionnels et politiques. Les mots qui désignent le travail : informer, conseiller, orienter, gardent une signification floue. Conseiller sert à désigner une grande variété d'emplois ou de fonctions. Informer désigne une activité quotidienne que chacun a l'impression de connaître mais qu'il connaît d'un point de vue limité.

Cet article est issu du travail réalisé au sein d'un groupe d'analyse de pratique. Celui-ci a réuni pendant deux années une douzaine de conseillers des Points relais conseil en VAE de la région Bourgogne appartenant aux deux réseaux des **maisons de l'information sur la formation et l'emploi** (MIFE) et des centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC) (Mayen & Perrier 2006). L'analyse de pratique avait pour but de contribuer à la démarche de professionnalisation des conseillers.

Dans une situation comme le conseil en PRC, le professionnel est supposé pouvoir faire en sorte que la personne puisse réaliser, avec lui, puis éventuellement sans lui, des actes qu'elle ne pourrait pas faire d'elle-même, ou, dans la plupart des cas, pas aussi bien. Il se trouve que ces actes sont essentiellement immatériels. On peut les désigner avec des termes comme ceux de prise de décision, de mise en relation entre éléments, de compréhension de sa situation, de réflexion sur soi, d'analyse de sa situation et de son expérience. On peut dire aussi que les personnes doivent être capables d'agir au sein de jeux de langage, d'exercer certains jeux d'esprit qu'ils n'ont pas l'habitude de réaliser ou qu'il ne leur serait pas venu à l'idée de réaliser sans l'aide ou le conseil de quelqu'un.

Une série de difficultés complémentaires vient, pour le travail d'information/conseil en PRC, de ce qu'il porte sur des objets immatériels. Contrairement à des cas où il existe un objet concret du service (voiture, appareil ménager, ordinateur) à entretenir ou réparer, l'activité est ici effectuée pour un autre et avec un autre et porte prioritairement **sur l'activité de l'autre**. En outre, celle-ci est une **activité de pensée fortement réflexive** qui s'exerce sur des objets immatériels qui font partie de soi (expérience, enjeux, situation personnelle, projet) et des objets culturels peu concrets (systèmes de certification, dispositifs de validation, contenus de référentiels, etc.) même s'ils sont inscrits dans des documents.

Les activités de médiation comportent une part d'intrusion dans la vie, les intentions, les croyances, les compétences d'un autre. Jérôme Bruner (1973) écrit avec un certain humour que, dans l'espèce humaine, il existe toujours quelqu'un disposé à vous aider et à vous apprendre quelque-chose. Cela signifie qu'il y a toujours quelqu'un qui est là, non seulement pour vous aider à faire quelque chose mais aussi pour vous amener à le faire d'une certaine manière ou bien encore à vous faire faire autre chose.

1. Des caractéristiques des activités de conseil

Le conseil est ainsi porteur d'une dimension de dérangement. Elle peut intervenir ou non selon les cas. Parfois ce n'est pas utile. Le dérangement s'effectue à l'égard de ce que la personne conseillée tient pour vrai à l'égard de ce qu'elle veut faire, des manières de le faire, etc. Ses intentions, buts, mobiles, représentations, modes d'action, sont mis à l'épreuve.

Le conseil ajoute quelque-chose d'important à l'aide demandée. Celle-ci ne porte pas seulement sur les ressources pour agir, mais peut aussi remettre en question la demande d'aide elle-même ou encore l'action qui fait l'objet de la demande.

En PRC, les « clients » ne savent pas bien ce qu'est la VAE, ni comme droit, ni comme dispositif, ni comme parcours. Le dispositif de VAE est formé d'un enchaînement de situations (information, orientation-conseil, recevabilité, accompagnement, jury, post-jury...). Chacune met le possible candidat en relation avec plusieurs catégories d'acteurs, appartenant à plusieurs institutions. La position que le candidat doit/peut occuper, le but et les règles du jeu sont à chaque fois différents. Les relations entre les étapes ne sont pas toujours perceptibles pas plus que ne le sont la cohérence de chaque étape avec les autres ou celle de chaque étape avec les motifs de l'ensemble. C'est à cet « état » que le conseiller PRC est confronté.

Le demandeur peut ne pas savoir exactement ce qu'il peut attendre du conseil en PRC ni ce qu'il peut au juste faire avec la VAE. Il s'attend seulement à ce que ses idées soient clarifiées là-dessus. Ce n'est pas si différent de ce qui se passe dans la consultation médicale. Chacun peut aller consulter pour savoir si ça va ou pas, ou pour savoir ce qui ne va pas et comment faire pour arranger ça.

Cela nous amène aux différentes variations de la notion (et du travail) de conseil en PRC parce que les situations et les intentions des demandeurs sont différentes et parce que leurs capacités à poser les problèmes, à s'informer, sont différentes :

- on peut s'adresser à un conseiller avec une bonne question que l'on a pu poser après avoir bien défini le problème ou le besoin qui préoccupe. La personne adresse sa demande d'information ou bien de conseil et s'attend à ce que la réponse soit justifiée ;
- le demandeur ne sait pas très bien poser sa question. Il s'attend à ce que le conseiller procède à une d'analyse, de diagnostic avec eux, qu'il construise, en somme, l'espace du problème pour le définir plus précisément. Cela peut être déjà bien suffisant lorsque la personne a les moyens de tirer les conséquences de ce type de réflexion. Disons qu'il ne manque pas de solutions ;
- le problème bien posé nécessite de réfléchir à, discuter de, ou disposer de solutions possibles et des manières de les mettre en œuvre.

Dans le conseil en PRC, de quoi le conseiller est-il expert ou supposé tel ? Il est supposé être expert de la VAE et de toute l'information y attendant. Il est aussi supposé être expert de la conduite de l'entretien VAE, dans la compréhension de la situation et des besoins de chacun. En effet, s'il dispose de toutes les informations mais ne sait pas identifier celles dont a besoin un demandeur ou encore en adapter la présentation pour s'adapter à ses particularités, il répond à côté. Ses capacités à faire dire, à diagnostiquer chaque cas sont attendues par un demandeur parce que toute personne s'attend à ce qu'un professionnel du service sache faire mais sache aussi identifier ce qui est à faire et à décider comment le faire.

Le travail du conseiller consiste aussi à susciter la mobilisation du bénéficiaire dans le travail commun en l'amenant à se servir de son expertise. Les moments de diagnostic, quels que soient les mots par lesquels on les désigne (analyse de la demande, écoute, etc.) sont ainsi constitués par des actions exercées par le professionnel pour faire exprimer, pour interpréter et faire interpréter ce que sait et veut le bénéficiaire. Celui-ci ajoute, valide, invalide, nuance, rejette, discute, complète. Le bénéficiaire contribue effectivement à la production commune, mais opère aussi une forme de contrôle.

Si l'on se rapporte à ce qu'écrit une conseillère PRC (Coeur 2006), le conseil est à la fois l'ensemble de la fonction, une activité distribuée à chacune des étapes de « l'entretien » et une forme d'action (un jeu de langage) qui peut prendre des formes différentes ; par exemple, ce qu'elle appelle conseil « direct ou indirect ».

Un conseil direct pourrait être formé sur le modèle : « dire à la personne ce qu'elle doit faire ». Or, jamais la conseillère n'agit vraiment selon ce modèle. Les prises de décision restent à la charge des personnes bien qu'elles soient amenées à prendre des décisions qu'elles n'auraient peut-être pas prises sans le recours au conseil ou qu'elles n'auraient pas prises de manière suffisamment informée ou raisonnée. Enfin, elles sont amenées à prendre des décisions en sachant quels choix elles n'ont pas fait et elles « gardent sous le coude » d'autres alternatives pour la suite de leur parcours.

Le conseil direct est alors défini comme une forme d'action qui amène la personne à réfléchir sur sa demande, la situation, le projet, etc. L'activité d'information ne cesse pas dans ces phases là. Elle nourrit, alimente, enrichit la réflexion. Mais la réflexion est première. Elle est étayée par le conseiller qui prête, en quelque sorte, dans les propos qu'il tient, ses propres modes de réflexion à la personne pour que celle-ci arrive à faire un choix. C'est très net dans les formes verbales utilisées : « Vous faites l'hypothèse », « inconvenient », « avantage », « vous pensez qu'il est préférable », « premier, deuxième, troisième cas de figure... », « si ceci, alors... ». En ce sens, ce n'est pas du tout un « effet miroir » que produit l'action du conseiller, mais une sorte d'instrument

constitué d'une restructuration organisée des choix possibles en fonction de son projet, de sa situation et des dispositifs de certification, de formation, d'accès à l'emploi.

Le conseil indirect est défini comme l'apport d'informations pour décider en connaissance de causes. La qualité de la décision étant conditionnée par la qualité de l'information dont dispose la personne. L'apport d'informations produit des effets différents :

- ouvrir le champ des possibles ou le réduire. Autrement dit, introduire des choix ou bien en éliminer ;
- déplacer le champ de la réflexion : par exemple, de l'obtention du diplôme aux modes d'entrée dans un emploi ;
- élargir les dimensions de la demande de VAE : de l'obtention du diplôme au projet personnel et professionnel, des questions de choix de diplôme aux contraintes de l'ensemble du parcours de VAE.

Il ne faut pas négliger la dynamique propre de la personne dans cette affaire. Le rôle du conseiller est d'apporter des éléments objectifs et rationnels pour la construction d'une connaissance des choses et d'une prise de décision éclairée. Mais cela n'implique pas que la personne agisse de manière uniquement rationnelle. Disons en tous les cas, d'une manière objectivement et « mathématiquement » rationnelle en ayant estimé et calculé les avantages et les inconvénients. D'autres éléments entrent en ligne de compte : influences déjà rencontrées par la personne, force d'inertie de la démarche déjà engagée, évitement de la complexité des choix, réponse à un défi (avoir le diplôme par la voie de la VAE !), refus ou craintes de la formation, influences des jugements sociaux ressentis ou anticipés. C'est ce qui explique que le conseil en PRC ne modifie pas obligatoirement les orientations des personnes qui en ont bénéficié et ne produit pas toujours d'effets à long terme.

2. Travailler avec et sur l'information

« Les sources d'information sur la VAE sont diverses, parfois incomplètes, erronées, ou difficilement compréhensibles. Cette phase (d'accueil/information) doit assurer la médiation de l'information sur la VAE et en garantir la validité. Cette phase doit permettre à chaque demandeur de comprendre la visée du dispositif VAE, ses possibilités, ses contraintes et les étapes de réalisation. Il s'agit, pour les Points relais de fournir à chaque demandeur l'information nécessaire et suffisante sur la VAE, la compléter ou la corriger en fonction des représentations ou informations préalables du demandeur. Cette première phase doit conduire l'accueillant à orienter le demandeur vers la suite du processus VAE (conseil/orientation) et/ou vers un autre interlocuteur si la demande ne relève pas de la démarche » (Introduction au référentiel d'activités des PRC VAE : phase d'accueil et d'information)

« Le conseil en VAE peut être défini comme amener à prendre une décision, une décision informée (en connaissance de cause) ». « Créer les conditions d'une prise de décision « informée » ». « L'exercice du droit à la VAE suppose que les conditions de réalisation de ce droit soit assuré pour toute personne. La première condition est l'information. Détenir les informations justes, fiables, actualisées, relativement exhaustives, compréhensibles quant aux choix ». « Alors, informer est une condition de réalisation du conseil dans le travail du conseiller PRC » (Extraits de débats en cours d'analyse de pratique).

2.1. L'information

Dans le texte prescriptif, le terme « information » est utilisé dans ses deux sens : action (informer) et objet de l'action (l'information). L'information objet de l'action a aussi deux sens : l'information disponible, nous pourrions dire « extérieure » au demandeur et l'information « nécessaire et suffisante » qui pourra être appropriée par le demandeur pour l'aider à comprendre, décider et agir.

L'information, en tant qu'objet de l'activité conjointe du conseiller et de la personne accueillie est présentée du point de vue de celle-ci : sources d'information diverses, informations parfois incomplètes, erronées, difficilement compréhensibles. La masse d'information est considérable (environ 19 000 titres ou diplômes, un très grand nombre de valideurs et autant de modes de validation). Elle est peu familière à la plupart des personnes et présentée dans un langage spécifique méconnu. La nature des informations est diversifiée : la VAE comme mesure, le parcours VAE, les institutions et leurs procédures, les diplômes et les référentiels, etc.

Pour les conseillers, elle peut, en plus, être dispersée, plus ou moins accessible, plus ou moins incohérente (avec elle-même ou au regard des dispositifs de VAE), plus ou moins fiable et actualisée. Les documents qui la supportent ne sont pas non plus toujours finalisés. Ainsi des programmes de formation, présentation de diplômes, etc. ne sont-ils pas « faits » pour la VAE. Autre point : les genres sont nombreux, tant dans les formes des documents, que dans le langage utilisé. Enfin, l'information est évolutive. Elle change parce que des titres ou diplômes apparaissent et disparaissent, que des modes de recrutement ou de concours évoluent, parce que des procédures changent, parce que des référentiels se transforment, etc.

Informé constitue le moyen privilégié pour agir sur les connaissances des personnes accueillies. Elles ont besoin d'une information suffisante et suffisamment fiable pour prendre des décisions « en connaissance de causes ». Autrement dit des décisions (au sens littéral) « informées ». Les conseillers proposent de définir l'objet de leur travail comme la fiabilité et la quantité des informations nécessaires pour prendre des décisions d'engagement (ou non) dans la VAE.

Nous pouvons en tirer une sorte de définition de ce qu'est l'action d'informer : une médiation entre information, d'un côté, construction et appropriation de l'information par le demandeur, de l'autre. La médiation consiste alors en un double processus :

- de transformation de l'information disponible en information accessible pour une personne ;
- d'étayage de son appropriation.

2.2. Adapter l'information à l'expérience

Les conseillers estiment qu'une condition de réussite de l'entretien PRC repose sur la qualité de l'information mise à disposition des demandeurs (c'est-à-dire déjà transformée pour pouvoir être mise à disposition). Qualité dont ils donnent trois propriétés : exhaustive, fiable et actualisée. Ils donnent trois propriétés à l'information « internalisée » par le candidat : entendue, comprise et appropriée. Quelle est la différence entre comprise et appropriée ? Appropriée signifie que le demandeur a intégré l'information à ses intentions, à sa situation, et qu'elle devient une ressource pour raisonner et agir, qu'elle trouve une place dans son système de représentations. Elle est alors un élément agissant de l'ensemble. En cours d'entretien, l'appropriation est marquée par des phénomènes variés : une information élargit le champ des possibles, invalide un but ou en potentialise les chances de réalisation, sert de pont entre intentions et situation actuelle, entre un pan de l'expérience et la possibilité de réaliser un projet, ou, plus simplement mais très fréquemment, suscite des questions, de nouvelles demandes d'information. C'est pourquoi le processus d'appropriation des informations par la personne demande temps et étayage. Celui-ci vise à ce que la personne intériorise les informations et les manières de s'en servir, de raisonner la recherche d'informations, les mises en relation, les prises de décisions. Faute de quoi, le conseil s'assimilerait au modèle : « dire ce qu'il faut faire ».

L'analyse de la demande, l'information, le conseil, ne se réduisent pas à des phases, mais se déploient tout au long de l'entretien. Chacune fait l'objet, à certains moments, de l'attention principale des deux partenaires, puis reflue avant de revenir au premier plan. En outre, chacune des activités peut être un moyen de réaliser chacune des autres : l'apport d'information peut servir à approfondir l'analyse de la demande, l'analyse de la demande sert à orienter la recherche d'information, l'information fait avancer le conseil, l'information suscite des demandes d'information.

L'information est aussi réélaborée au cours de chaque entretien et en fonction d'un certain nombre de caractéristiques de la personne accueillie : degré préalable d'information, exactitude de son information, familiarité avec les dispositifs de certification, attentes, capacités de compréhension du dispositif, degré de précision du projet. L'adaptation à la personne est une adaptation de l'information à mettre à disposition pour « nourrir » l'entretien et contribuer à la fois à sa poursuite et à la construction du conseil. « *Les personnes ne sont pas, ou insuffisamment ou sont mal informées* ». « *Les projets des personnes relèvent ou non de la VAE* ». « *Je récupère des gens qui ont des idées toutes faites, des a priori* ». « *Les personnes sont en situation d'incertitude [à propos de ce qu'ils ont le droit de faire, sur les choix qui leur sont offerts, sur les exigences auxquelles ils devront répondre et sur les ressources sur lesquelles ils peuvent compter]* ».

On pourrait dire que nous sommes déjà loin du modèle de la transmission d'information d'un émetteur à un récepteur. Conception selon laquelle une information toujours identique serait transmise mécaniquement d'émetteurs à récepteurs. Ce modèle réduit, en effet, la part d'élaboration de l'information réalisée par chacun des protagonistes à tous les moments de ses activités. Il tend aussi, lorsqu'on l'applique à des activités qui s'accomplissent entre humains, à simplifier la complexité du travail d'élaboration permanente de l'information avant et surtout en cours d'action.

Comment concilier la fidélité de l'information avec le processus de sa réélaboration en information située ? Pour le demandeur, ce ne sont pas seulement les informations préalables qu'il a assimilées qui sont à compléter ou à corriger, mais aussi ses représentations de ce à quoi peut lui servir la VAE. Ce constat rappelle que chaque demandeur a une histoire, notamment une histoire en lien avec la VAE. Il en a entendu parler, il s'est renseigné, il en a discuté, on lui a conseillé de s'informer, on l'a orienté vers cette mesure. Mais ce pour quoi la VAE peut l'intéresser a aussi une histoire : envie de changer de métier, d'occuper un autre poste dans la hiérarchie, retrouver un emploi...

Ces préoccupations, dès lors qu'elles trouvent une voie possible d'accomplissement viennent s'agréger au système d'intentions, de moyens pour les réaliser. Elles s'y agrègent pour constituer la représentation de ce nouvel objet qu'est la VAE pour chaque demandeur. Ce qui signifie que même si un demandeur ne sait presque rien de ce qu'est la VAE, il peut entrer au PRC avec un champ de représentations associé à la VAE déjà très élaboré, pour le meilleur... et pour le pire. Les informations qu'il « détient » sont donc interprétées en fonction de ce qu'il a pu assimiler et comprendre, de ce qu'il veut ou croit pouvoir en faire, en fonction de la source de ses informations et de la place et de la légitimité qu'il lui accorde, de sa situation personnelle et professionnelle actuelle, etc. Une des stratégies les plus souvent mises en œuvre par les conseillers consiste à prendre le temps au début de l'entretien de demander à la personne ce qu'elle sait sur la VAE et sur les procédures, ce qu'est la VAE et comment elle compte s'y orienter, pour en faire quoi. Une autre consiste à énoncer rapidement un ensemble d'informations générales sur la VAE, à partir desquelles les personnes « réagissent ». Le but semble ici d'activer et de déranger s'il y a lieu le système d'intentions et de représentations préalables.

3. Trouver la « bonne certification » : une analyse de l'expérience

L'orientation vers un valideur, vers un niveau, une catégorie de titre ou diplôme ou vers un diplôme précis est une des tâches emblématiques des conseillers PRC. On pourrait distinguer plusieurs cas depuis celui dans lequel le demandeur sait quel diplôme il vise et ne semble pas se tromper, jusqu'à celui qui ne sait pas quel diplôme ou titre il peut viser, dont l'expérience est peu courante et donc peu familière au conseiller. Les modes d'investigation ne sont évidemment pas tout à fait les mêmes. Dès lors que le cas n'est pas connu et la correspondance entre expérience et diplôme n'est pas rapidement cernée, le travail s'apparente à l'enquête : il y a une solution à trouver ou des pistes vers lesquelles s'approcher. Le jeu consiste à réduire puis éliminer des possibles, à ouvrir et à suivre des pistes jusqu'à n'avoir plus en face de soi qu'un ou deux choix limités mais cohérents et raisonnablement valides.

Le processus peut être décrit comme une mise en correspondance entre caractéristiques d'une expérience et caractéristiques d'un titre ou diplôme. Pourtant, au départ, ce ne sont ni l'expérience ni le contenu du titre ou diplôme qui semblent prépondérants. Ce sont d'autres variables : le type d'envie, de projet de la personne, les besoins et contraintes résultant de sa situation actuelle, mais aussi quelque chose comme l'idée qu'elle se fait de ce à quoi peut amener son expérience, de ce qu'elle vaut. De ce point de vue, la mise en correspondance entre des contenus d'expérience et des contenus de diplôme n'est pas suffisante. On constate que les personnes ramènent les autres variables au premier plan en cours d'entretien parce qu'elles ne cessent de les préoccuper. La compatibilité entre une expérience et une certification n'a donc pas de sens si elle ne converge pas avec une envie ou un projet, ou est incompatible avec la situation actuelle des personnes ou encore ne correspond pas à l'idée que se fait la personne de la valeur de son expérience. Le choix de s'engager en VAE peut alors être invalidé, malgré la compatibilité objective, ou bien il faut revoir le projet ou bien trouver des solutions à la situation actuelle ou bien redéfinir la valeur de l'expérience au regard d'un diplôme donné.

Il arrive aussi que les personnes finissent par creuser des pans inédits de leur expérience pour conserver leur projet ou bien encore insistent pour faire le choix d'une certification qui correspond moins à leur expérience mais plus à leur projet, quitte à ce qu'ils doivent envisager, dès l'origine, de passer par une formation pour obtenir le titre ou le diplôme.

On a à faire avec une logique de tâtonnement, dès lors que le conseiller ne se trouve pas dans les cas prototypiques où la solution est quasi immédiate et ne demande qu'une vérification rapide. Repartons de ce qu'est un diagnostic (Hoc 1990). Un diagnostic peut être assimilé à la construction d'une configuration significative à partir des liens établis entre un certain nombre d'indices. La configuration, pour le conseil en PRC, est construite par la mise en relation :

- de la nature de l'expérience, des intentions de la personne et de quelques caractéristiques de situation ;
- avec les contenus d'un titre ou diplôme ou d'une série de titres ou diplômes ainsi que des caractéristiques du parcours de VAE pour un ou des valideurs donnés.

Ce qui donne la direction de la recherche, c'est d'abord l'intention de la personne, soit intention d'obtention d'un titre ou diplôme précis ou d'un titre ou diplôme correspondant à un secteur, soit intention de réalisation d'un projet : pour réaliser ce projet il faut tel titre ou diplôme. La direction est validée par la lecture d'un curriculum vitae. Les conseillers demandent souvent aux personnes qui prennent rendez-vous d'apporter un CV. Sinon, les personnes sont invitées à le faire oralement. Le mode de raisonnement à cette étape est assez simple : il s'agit d'assimiler des emplois ou fonctions occupés dans des structures professionnelles aux caractéristiques de niveau et de contenu de diplôme. Relativement simple pour les cas typiques, plus complexe lorsque les expériences ne recouvrent pas *a priori* un diplôme particulier, chevauchent des niveaux différents, ou encore lorsque les expériences concernent des activités inconnues du conseiller ou faisant l'objet de certifications rares.

Le référentiel ou bien, plus simplement, des éléments de référentiels tels que la fiche RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) ou tout autre document définissant les caractéristiques attendues d'un titulaire de titre ou diplôme, constituent l'instrument de base du travail de recherche conjoint. Les conseillers PRC partent de l'idée selon laquelle c'est la personne qui est experte de son expérience et experte du domaine professionnel puisqu'elle prétend obtenir un titre ou un diplôme dans celui-ci. Elle est donc supposée la plus à même de reconnaître, dans les énoncés des référentiels, les activités, les manières d'agir, les compétences, connaissances, capacités, aptitudes qui font son expertise professionnelle. Le travail de recherche, s'il s'inscrit dans une activité conjointe, relève donc prioritairement de la personne qu'il s'agit alors d'aider à lire, interpréter, d'aider à se diriger dans les documents. Les documents de référence servent ainsi de repères et de crible. Ils ont aussi une fonction de relance et d'orientation de l'analyse de l'expérience. Les personnes sont amenées à éliminer ou retenir des pans de leur expérience, à approfondir leur analyse d'une période ou d'une activité, prennent conscience qu'une part de leur expérience ne relève pas d'un type de diplôme ou bien qu'à l'inverse, une part de leur expérience qu'ils imaginaient sans valeur pourrait être développée pour être proposée à la validation.

Nous avons parlé de logique de tâtonnement, mais il faut ajouter que ce tâtonnement se fait par tâtonnement logique. Tâtonnement ne doit en rien être pris comme une succession incohérente d'essais et d'erreurs. La logique de recherche se met en œuvre à partir de l'analyse de la demande puis de l'analyse du curriculum vitae jusqu'à l'usage des documents de référence. L'analyse du curriculum vitae tout comme celle du référentiel correspond en fait à une sorte d'opération d'expansion de ce qui y est noté. Expansion au-delà de ce qui est explicite et figure en toutes lettres (et chiffres), expansion de ce qui est implicite ou entre les lignes, expansion de ce qui n'est pas noté mais pourrait y figurer (toutes les expériences que le candidat n'a pas retenues mais qui font partie de son expérience et de ce qu'il peut présenter à la VAE).

Comme le disent les conseillers, procéder par mots-clés est la manière la plus courante d'entrer dans l'activité. En réalité, si les emplois ou les fonctions occupés ou les activités décrites dans les documents de référence peuvent correspondre à des mots-clés, il s'avère que l'identification effectuée par les conseillers est plus large. Les dits « mots-clés » ne sont jamais que les formes synthétiques et pratiques de ce qui a été identifié en consultant des pans plus larges du CV ou du référentiel, complétés par des échanges avec la personne concernée. La preuve la plus évidente tient au fait que dans un certain nombre de cas, les mots proposés dans le CV pour désigner un emploi ou une fonction sont, en somme, invalidés par les conseillers qui les rebaptisent au regard des mots et de ce à quoi ils réfèrent dans les référentiels. On assiste donc à une opération de traduction qui n'est pas que le remplacement d'un mot par un autre mais celui d'un mot et du contenu d'expérience ou plutôt, du contenu d'acquis auquel il réfère. Dans certains cas, l'expérience en est revalorisée, dans d'autres, dévalorisée.

Pour réaliser l'opération d'expansion dont nous venons de parler, les conseillers sont conduits à analyser l'expérience ou, plus exactement à faire prolonger la description du parcours, d'un ou des emplois, des fonctions et ou des activités des personnes. Il s'agit bien, en effet, de s'assurer d'abord que l'expérience dans un grain de précision plus fin, correspond aux dénominations plus générales choisies pour la désigner. La « descente » vers plus de précision correspond à l'organisation des référentiels métiers et référentiels d'activités professionnelles. Il s'agit de chercher en quoi et dans quelles proportions l'expérience correspond à ce qui est attendu dans le référentiel : en termes de « couverture » du champ des activités réalisées, mais aussi en termes de niveau de réalisation de l'activité et de niveau de diplôme.

Comment on « trouve » le diplôme, s'apparente à un processus de localisation de panne... ou de recherche de document. Assemblage d'un puzzle, construction d'une toile, d'un réseau par approximations successives, ce que certains appellent « bidouillage ». La pratique ne diffère pas des autres pratiques de recherche de pannes ou de diagnostic en médecine. Le tâtonnement est donc un authentique mode d'action professionnel. Il est nécessité par la complexité de la situation :

- on ne sait pas exactement ce qu'on cherche (contrairement à un document précis) ;
- on n'est pas sûr qu'un diplôme corresponde à l'expérience ET au projet ;
- il est possible, voire probable que plusieurs diplômes correspondent partiellement à l'expérience et au projet ;

- l'expérience et le projet peuvent n'être que partiellement énoncés par le demandeur et il est possible que le projet ne soit pas complètement élaboré ;
- le projet peut se préciser voire se réorienter en cours de recherche. L'expérience est remémorée, remobilisée et exprimée en cours de recherche.
- enfin, il existe un très grand nombre de diplômes et leurs intitulés ne traduisent que partiellement leur contenu.

On peut penser que « la maîtrise des outils » et la connaissance des diplômes composent la base de compétences d'un conseiller. La pratique, relativement partagée de la recherche par mots-clés fournis par le candidat et, réciproquement de mots-clés des titres ou diplômes soumis à sa réaction, engendre probablement, par expérience, la construction d'une base de correspondances entre mots-clés des candidats et mots-clés des diplômes chez les conseillers. Ce qui permet de proposer des liens aux candidats suivants un peu plus rapides par reconnaissance des cas.

4. La neutralité : un concept organisateur de l'activité de conseil

La neutralité apparaît dans les textes exposant les attendus de la création des PRC et dans le processus de construction du dispositif d'information/conseil en Bourgogne. Elle est avant tout définie à l'égard des valideurs qui pourraient être tentés d'orienter les candidats vers leur propre dispositif en ignorant que d'autres voies d'accès au diplôme, d'autres parcours et modes de VAE pourraient s'avérer plus pertinents pour une personne. La neutralité est ainsi préfigurée dans la mission assignée aux PRC. Celle-ci est centrée sur les personnes.

La neutralité se pose à présent aussi au regard de ce qu'on appelle « les prescripteurs de la VAE », intervenant en amont du conseil/information en PRC : employeurs, ANPE, centres de bilans, etc. Elle se manifeste par la liberté d'invalider des informations partielles sur la VAE, ce que c'est et à quoi ça peut servir au candidat, par la conduite de la réflexion sur la situation, les envies, désirs, projets du candidat, par la remise en cause de pré-orientations vers un titre ou un valideur.

Elle est revendiquée unanimement par les conseillers comme un attribut particulier des PRC dans le dispositif : marque de distinction, valeur à tenir et « valeur qui nous tient ». « Valeur qui nous tient » est à prendre dans deux sens : elle nous tient ensemble en tant que conseillers PRC. Elle nous tient individuellement pour faire face à un certain nombre d'influences qui peuvent s'exercer sur le conseiller PRC ou sur le demandeur avec qui il travaille. Neutralité et influence forment donc un couple d'objets de nature conceptuelle et professionnelle.

L'influence peut se définir comme la possibilité d'amener quelqu'un à faire quelque chose qu'il n'aurait pas fait de lui-même ou à le faire autrement qu'il ne l'aurait fait sans l'action de quelqu'un ou de quelque-chose. À cet égard, le conseiller PRC est placé dans une situation paradoxale. Il doit agir pour ne pas influencer alors que son activité vise à « influencer » sur l'activité de l'autre, notamment en protégeant ce dernier d'influences supposées négatives.

Si les personnes sont influençables c'est à cause de leur « état » de personnes intéressées par la VAE et la complexité de ce qu'est la VAE, de ce que sont les certifications et leurs usages et conséquences. Elles sont influençables par ignorance et manque de capacités pour se repérer et pour agir. Ce que les conseillers sont là pour compenser. Informer apparaît alors comme le premier moyen d'accroître les capacités d'une personne à agir de manière « informée », en connaissances de cause.

5. Comment agir pour être neutre ?

Comme le dit une conseillère, au cours des entretiens, il s'agit de « *se mettre dans les conditions de neutralité* », par rapport aux institutions, et par rapport à l'influence que l'on pourrait exercer soi-même. « *Éviter de prendre parti, ne pas croire et conclure à la place de la personne* », voici des propos tenus par une autre conseillère pour préciser les conditions de l'objectivité. Une troisième dit : « *Neutre dans l'intention mais pas dans la compétence* ». Cette formule trouve une forme de concrétisation dans la recherche systématique d'informations. « *On n'est pas sûr de ne pas tomber à côté mais pas autant que si on ne cherche pas* ». La neutralité est soutenue par la maîtrise d'une information juste, exhaustive et actualisée.

La neutralité vis-à-vis du candidat est aussi fonction de l'évitement des routines : ne pas comprendre trop vite constitue une sorte de principe générique d'action. Ne pas rabattre un cas individuel sur des cas stéréotypés trop bien connus. Ne pas conclure trop tôt car tout au long de l'entretien un événement a peut amener à reconsidérer l'ensemble de ce qui a été construit jusque là : découverte d'un nouveau diplôme, information sur le financement, prise de conscience du potentiel d'expérience, etc.

De ce point de vue, ce ne sont pas des catégories pré-construites comme salarié/demandeur d'emploi, jeune/vieux, femme/homme, diplômé/non diplômé qui fournissent les bons critères pour orienter l'activité, mais des catégories génériques qui permettent de traiter tous les cas dans leur singularité. La reconnaissance immédiate de catégories trop bien définies, de cas typiques s'oppose à la nécessité de remettre les compteurs à zéro pour chaque individu et de « travailler » la demande avec lui. L'analyse de la demande correspond à ce titre à un diagnostic. Le diagnostic est neutre s'il n'enferme pas par avance les personnes et leur demande dans des catégories qui orientent *a priori*.

Ces catégories génériques, une fois combinées, dessinent le « cas » particulier, individuel, de chacun à partir duquel se dessinent les choix : envies, projets et intentions, situation actuelle et capacités à réaliser un parcours de VAE, nature de l'expérience. La neutralité est donc aussi fonction de l'approfondissement de la connaissance du demandeur par le conseiller et par le demandeur lui-même.

Revenons à un effet paradoxal de la position de conseiller : la neutralité est amenée à s'exercer « contre » le demandeur lui-même : ses croyances, ses choix, ses arguments, voire de la pertinence de ses projets en tant que plans pour réaliser des envies et des intentions.

La neutralité ne se limite pas à donner une information exhaustive sur les titres ou diplômes existants, sur les modalités de leur obtention, sur les modalités de réalisation d'un projet de VAE. Ce qui est cependant pourtant déjà essentiel. La neutralité est une neutralité engagée par l'idée même que le but est d'amener la personne à faire le meilleur choix possible.

Elle amène paradoxalement à partir de l'idée que le candidat, même quand il demande une information sur un diplôme, ignore un certain nombre d'informations qui pourraient lui permettre d'élargir le champ des possibles et d'ouvrir de nouvelles voies de réalisation de ses projets. Plus, elle peut remettre en cause la pertinence de l'intention affichée (obtenir un diplôme, ou quitter son emploi, par exemple), au regard des autres variables de situation que nous venons d'évoquer. On pourrait dire que le conseil en VAE constitue une redéfinition de l'espace du problème apporté par le demandeur.

Conclusion

L'entretien de conseil en PRC constitue une sorte de prestation ouverte, sans terme totalement identifié, sans objet matériel concret qui en fixe l'achèvement (contrairement au dossier de VAE pour un accompagnateur ou à la décision de jury). La personne à qui est rendu le service est, en quelque sorte, de passage. L'intervention du conseiller en PRC ne peut être qu'inachevée puisque d'une part, des processus de maturation de ce qui s'est échangé dans le temps du conseil vont intervenir. Ils peuvent profondément transformer ce qui a été énoncé dans le cours du dialogue. D'autre part, d'autres acteurs appartenant à d'autres institutions vont prendre le relais, depuis leur propre position, avec leurs propres buts et modes d'action, avec leurs propres compétences. Il s'agit donc de ne pas limiter, empêcher, diriger dans un seul sens, ce qui doit se réaliser dans le futur, une fois le temps du conseil terminé.

Pour cela, il existe une activité qui se déploie tout au long de la rencontre et que les conseillers appellent « analyse de la demande ». Il s'agit de procéder à une forme de diagnostic permanent de l'évolution de la configuration qui définit le rapport que la personne entretient avec la VAE et ce qui a motivé son idée d'engagement dans celle-ci. Tout au long de l'entretien, cette configuration se déploie et se transforme sous l'effet de la rencontre avec des informations nouvelles et sous l'effet des questions et des relances du conseiller. C'est la conscience, chez le demandeur, de cette configuration et des implications qu'elle engendre qui constitue l'objet transformé dans le conseil en PRC. C'est elle qui dessine progressivement la direction et le contenu d'une orientation.

Bibliographie

Bruner J. S. (1973), *Savoir-faire, savoir dire : le développement de l'enfant*, Paris, PUF.

Cœur N. (2006), « Nature, place et fonction de l'information dans mon travail », in P. Mayen & D. Perrier (coord.), *Pratiques d'information-conseil en VAE*, Paris, Éditions Raison et Passions, p. 107-112.

Hoc J-M. (1990), *Les activités de diagnostic. Traité de psychologie cognitive 2*, Paris, PUF, p. 158-165.

Mayen P. & Perrier D. (2006), *Pratiques d'information conseil en VAE*, Paris, Éditions Raison et Passions.

Activité et expérience

Alain Savoyant

Focalisées sur ce qui se passe dans le cadre de la VAE, les contributions précédentes ont considéré l'expérience d'abord comme objet de l'activité des différents acteurs du processus de VAE : il s'agissait essentiellement de comprendre comment on peut reconnaître l'expérience des candidats à travers ce qu'ils disent et écrivent de leur(s) activité(s). Nous voudrions maintenant considérer l'expérience comme moyen du développement de l'activité, et pour cela, tout en partant de deux questions soulevées par la mise en œuvre des dispositifs de VAE, nous nous situerons dans le cadre de la problématique plus générale de la formation et du développement des activités de travail.

La première question part du constat que tous les candidats ont bien exercé des activités professionnelles en lien avec le diplôme visé, pendant le temps requis par la validation. On peut même aller plus loin : la quasi-totalité de ces candidats ont exercé cette activité de façon suffisamment satisfaisante pour être toujours en emploi, ou en tout cas pas sans emploi du fait d'une insuffisance professionnelle (on peut considérer que dans ce dernier cas, le salarié ne rechercherait pas la validation). La question est alors de comprendre ce qui différencie les candidats qui obtiennent la validation de ceux qui ne l'obtiennent pas. Pour répondre à cette question il nous paraît nécessaire de considérer qu'il y a plusieurs niveaux de maîtrise de l'activité. Il nous faudra alors tenter de caractériser les niveaux de maîtrise (les plus élevés *a priori*) associés à la validation par un jury et les conditions d'exercice de l'activité qui en permettent le développement.

La seconde question renvoie de fait à la légitimité même de la VAE. En effet, délivrer un diplôme sur la base d'une expérience acquise et développée à travers l'exercice d'activités professionnelles et sociales, ne signifie pas que l'on puisse établir une équivalence entre les savoirs et les compétences d'un nouveau diplômé et ceux d'un travailleur expérimenté : en ce sens, l'expérience ne rattrape pas la formation. Qu'est-ce qui justifie alors la VAE ? Nous esquisserons quelques éléments de réponse à cette question dans le cadre d'une discussion plus générale des rapports entre savoirs dits « théoriques » et savoirs dits « pratiques » dans les activités de travail.

1. Les niveaux de maîtrise de l'activité

Il ne s'agit pas ici d'énoncer une définition claire, achevée et stabilisée de ce que peuvent être ces niveaux de maîtrise de l'activité. Nous partons plus simplement du constat que dans la plupart des collectifs de travail on peut reconnaître des « bons » professionnels, des « experts », des « spécialistes », des « référents », etc. Sans différencier ici toutes ces dénominations, cela recouvre des capacités d'anticipation, d'adaptation et de flexibilité élevées, en particulier pour traiter tous les incidents et autres événements imprévus qui peuvent survenir. Les résultats qui y correspondent s'expriment d'abord en termes de performance optimale : une performance moyenne peut être la meilleure possible selon les conditions de réalisation, il s'agit de tirer le meilleur parti possible de la situation. Pour cela, le sujet ne peut pas se contenter de faire strictement ce qui lui est formellement demandé, il faut qu'il y « mette du sien »... et c'est précisément cela que l'expérience peut lui permettre de développer. Comment cela est-il pris en compte par l'analyse des activités de travail ? Pour répondre à cette question nous esquisserons ici l'idée que cette « professionnalité » se joue en partie entre ce que **doit** faire le sujet et ce qu'il **veut** faire, et que ce que veut faire le sujet est un élément essentiel pour déterminer **comment** il fait ce qu'il doit faire.

Quand on parle de ce que doit faire le sujet, on est d'abord du côté de la conception, de l'organisation et de la prescription des activités de travail. On y définit le processus de production global et ses finalités, les grandes tâches professionnelles qui le constituent et les tâches plus élémentaires proposées, attribuées, imposées aux individus constituant le collectif de travail. Ce sont ces tâches élémentaires, définies opérationnellement par les objets et les matériaux sur lesquels elles portent et par les transformations-procédures qui doivent leur être appliquées pour obtenir le produit-résultat visé, qui constituent ce qui est demandé au sujet. On peut reprendre ici la définition de la tâche que donne Leplat (2000), dans la lignée de celle de Leontiev (1975) : « *Un objectif à atteindre dans des conditions déterminées* », ce qui est une façon de dire plus précisément que le contenu opérationnel de ces tâches (les procédures qui les réalisent) est déterminé par les conditions dans lesquelles le produit final doit être obtenu. Ces conditions recouvrent d'abord l'environnement de travail avec toutes ses dimensions, spatiales, temporelles, matérielles (en premier lieu les outils et moyens mis à disposition) et sociales. Elles recouvrent aussi les normes et les exigences auxquelles doivent satisfaire le produit (qualité, précision,

etc.) et le mode de production (rapidité, sécurité, etc.). Cette définition de la tâche souligne son ancrage dans la situation concrète, objective du travail. Leplat (2000) parle ici des « conditions externes de l'activité », il y distingue « la tâche à réaliser » et « la tâche prescrite ». Il note aussi que tout ceci est le résultat d'une activité de conception. Il nous paraît important d'en noter deux caractéristiques : d'une part, le contenu de ce processus de conception, sa logique et sa cohérence, sont rarement transparents et directement accessibles pour le sujet qui doit réaliser la tâche ; d'autre part, la prescription à laquelle aboutit ce processus, n'est jamais entièrement exhaustive et elle est insuffisante pour déterminer complètement ce que doit faire le sujet et surtout comment il doit le faire. Ce sont ces deux caractéristiques qui fondent la nécessité pour le sujet de redéfinir la tâche, et qui ancrent ainsi la tâche aussi dans le monde du sujet et de son activité.

L'activité c'est ce que va effectivement faire le sujet pour répondre à la tâche et à ses exigences. Ce « faire » c'est d'abord la séquence des opérations d'exécution qui transforment effectivement les objets de la tâche. Elles sont bien sûr essentielles dans l'activité de travail puisque ce sont elles qui produisent directement et pratiquement le résultat, la performance qui sera évaluée par le prescripteur comme plus ou moins acceptable. Ces opérations sont toujours singulières et spécifiques, elles portent sur des objets spécifiques donnés, caractérisés par leur état à un moment donné, dans un contexte et des conditions concrètes données à ce moment. C'est précisément cette singularité que la prescription échoue à saisir, ce qui rend cette prescription inopérante pour déterminer complètement l'exécution de l'action. C'est en effet dans la singularité de chacune des occurrences de l'activité, dans la « tâche effective » que se noue pratiquement et effectivement le lien entre le but de l'action et les conditions de sa réalisation. Si ces deux éléments « objectif à atteindre et conditions déterminées » qui définissent la tâche (cf. plus haut) peuvent être présents dans la prescription, c'est sans l'articulation qui permet la détermination du contenu opérationnel de l'action. C'est pour cela que la prescription restera en fait toujours une abstraction et que les procédures décrites dans la tâche prescrite ne recouvrent en fait qu'un processus de description qui décompose la tâche en tâches toujours plus élémentaires. Les tâches ne sont ici définies que par leur objectif et c'est pourquoi elles restent abstraites, ce que traduit très bien l'expression couramment utilisée par les sujets « c'est plus facile à dire qu'à faire ». Résultat d'un simple processus de décomposition et non d'un processus d'analyse de la tâche (Savoyant 1999), les procédures prescrites¹ échouent à décrire le contenu opérationnel de l'activité. Il en va de même en ce qui concerne les exigences générales du travail (précision, qualité, sécurité, etc.) qui peuvent bien permettre de décrire précisément les caractéristiques de l'objectif (du produit final), mais qui ne suffisent pas pour définir les opérations que doit mettre en œuvre le sujet pour y satisfaire.

La prescription n'en reste pas moins un élément essentiel pour l'activité du sujet : en effet, elle définit, de façon plus ou moins détaillée, ce qu'il doit faire en termes de produits et de résultats à obtenir dans son environnement, dans le monde des objets sur lesquels il agit. Ce sont précisément ces produits et ces résultats que le sujet va refléter, se représenter, comme but de ses actions (Leontiev 1975). Dans le cours de la formation de l'action, cette représentation ne va pas de soi, elle n'émerge pas comme une image immédiate et directe de ces produits et résultats à obtenir, elle se construit progressivement à travers la mise en œuvre répétée de l'activité, c'est-à-dire en même temps que le contenu opérationnel qui la réalise pratiquement et effectivement. Sans ce contenu opérationnel, l'action définie par son seul but resterait tout aussi abstraite que la prescription. Comme on l'a dit plus haut, ce contenu ce sont d'abord les opérations d'exécution de l'action qui transforment directement les objets de la tâche. Ce sont aussi, de façon essentielle, des opérations d'orientation qui « *sont celles à travers lesquelles le sujet va se représenter le résultat à atteindre (le produit à obtenir) comme but de son action, et caractériser la tâche, c'est-à-dire identifier l'objet de l'action et ses propriétés pertinentes pour définir la séquence des opérations d'exécution qui lui permettra d'atteindre le but* » (Savoyant 2006). C'est enfin aussi de façon tout aussi cruciale, des opérations de contrôle qui permettent d'évaluer les résultats produits à chaque itération et de modifier ainsi l'orientation de l'itération suivante. On a là la trame du processus d'élaboration de l'action, qui correspond bien à ce que Leplat (2000) appelle la redéfinition de la tâche, à ce que Savoyant (2005) a appelé la construction du problème par le sujet et pour lui-même.

Ce qui est déterminant dans ce processus d'élaboration de l'action, c'est la relation entre les caractéristiques du produit obtenu et les conditions qui doivent être prises en compte pour l'obtenir. C'est précisément cette relation qui ne peut pas être donnée par la prescription et c'est pour la construire progressivement que le sujet doit y « mettre du sien », « faire sien » ce qu'il doit faire, c'est-à-dire se représenter comme but le résultat attendu par le prescripteur et élaborer et mettre en œuvre les opérations pour produire ce résultat. Dans ce processus l'activité déborde toujours la prescription d'une première façon, puisque elle la prolonge et la développe à travers sa réalisation effective et concrète, dans laquelle le sujet repère les conditions qui doivent être prises en compte pour définir les opérations d'exécution de l'action et réaliser pratiquement ces opérations.

¹ Nous utilisons le terme de procédure tant que nous restons sur le versant analyse de la tâche prescrite, le terme d'opérations quand nous parlerons de l'activité.

L'activité déborde aussi la prescription d'une seconde façon : le sujet ne fait pas que répondre strictement et successivement, même de façon créative et « intelligente », aux tâches qui lui sont prescrites. Il faut rappeler ici que les tâches prescrites au sujet participent d'un processus de production global, et que leurs réalisations contribuent à l'atteinte des finalités plus générales de ce processus de travail. Ces finalités sont porteuses de nouvelles exigences quant aux caractéristiques des résultats à obtenir (par exemple non seulement répondre à la demande immédiate d'un client, mais aussi le fidéliser) et de contraintes sur les modes opératoires à mettre en œuvre pour cela (en particulier en termes de coordination avec les autres intervenants dans le processus global). Ces finalités et les exigences qu'elles impliquent ne constituent pas des objectifs supplémentaires et distincts qui viendraient s'ajouter à ceux qui sont définis par les tâches élémentaires prescrites, elles viennent plutôt les moduler, les imprégner, les « colorer » ; elles en constituent en quelque sorte des conditions de réalisation particulières qui caractérisent ce qu'il nous paraît approprié d'appeler la « situation ». C'est aux finalités de cette situation que le sujet veut répondre, c'est cette situation qu'il veut transformer, et il ne peut le faire qu'à travers la réalisation des différentes tâches élémentaires prescrites auxquelles il doit répondre. En retour et en même temps, ce n'est que parce qu'elles sont référées à cette situation que les tâches élémentaires et les actions élaborées pour y répondre prennent sens pour le sujet, dans ce qui devient alors véritablement son activité de travail. Il en va de l'activité et de la situation ainsi définies comme de l'action et de la tâche : de la même façon que le sujet redéfinit la tâche en élaborant son action, il construit la situation en développant son activité. La situation recouvre bien l'environnement extérieur et ses différentes dimensions (physiques, techniques, sociales...), mais elle est « (re)découpée », « (re)façonnée » par le sujet en fonction des opportunités qu'elle lui offre (particulièrement à travers ses dimensions collectives) dans la poursuite de ses propres fins de valorisation, de reconnaissance, de réalisation de soi (les « conditions internes » de l'activité pour Leplat 2000).

Sans développer plus avant les caractéristiques de ces deux processus d'élaboration de l'action et de développement de l'activité, l'esquisse que nous en avons présentée suffit cependant à souligner que ces deux processus sont affaire d'expérience. Dans cette perspective, l'expérience du « bon » professionnel est celle qui lui permet d'inscrire la réalisation des tâches élémentaires dans le cadre plus large de la situation de travail. Encore faut-il que le développement de cette expérience ne soit pas empêché par les conditions mêmes de travail comme par exemple la parcellisation excessive des tâches, associée à l'impossibilité pour le sujet d'en saisir la logique de conception et donc les justifications. En outre, si c'est bien à travers l'exercice effectif de son activité dans un environnement réel de travail que cette expérience professionnelle se développe, il nous faut aussi tenter de comprendre comment cela s'articule avec ce qui s'acquiert dans le milieu de la formation formelle, à l'école ou au centre de formation.

2. Savoirs « théoriques » et savoirs « pratiques » dans les activités de travail

Nous venons de suggérer qu'en fait c'est cette professionnalité que visent à reconnaître les dispositifs de VAE. En même temps on peut s'accorder pour dire que les systèmes d'éducation et de formation professionnelle visent de leur côté à former des « bons » professionnels. Cela ne veut pas dire pour autant que le diplôme délivré en fin de cursus de formation scolaire garantit toujours cette professionnalité. Nous avons déjà souligné ailleurs (Savoyant 2008) que « *les systèmes d'éducation et de formation professionnelle sont depuis longtemps critiqués comme dispensant plus une formation théorique que pratique, comme formant des individus peu opérationnels en situation réelle de travail* ». Il nous faut ici éviter de tomber dans une opposition stérile entre théorie et pratique, la première relevant du milieu scolaire, la seconde du milieu de travail.

Dans cette perspective il nous faut d'abord comprendre ce qui distingue essentiellement les situations de formation des situations de travail du point de vue du développement des activités de travail : au-delà des apparences, ce n'est pas fondamentalement les lieux et les espaces ni les actions qui y sont réalisées, ce sont d'abord les finalités dont elles sont porteuses et qui vont caractériser l'activité que vont y développer les individus. Nous l'avons déjà dit plus haut, les individus doivent construire la situation pour développer leur activité. Cela n'est pas immédiat et on peut dire que l'individu doit devenir un élève en situation scolaire, un travailleur en situation de travail. De la même façon que le débutant doit se construire comme un « bon » professionnel pour répondre de la façon la plus satisfaisante aux tâches élémentaires de travail, l'élève doit se construire comme un « apprenant » pour répondre de façon la plus satisfaisante aux tâches scolaires. Dans ce cadre, même si certaines tâches peuvent être identiques dans les deux situations, les références et les normes de comportement et d'évaluation des performances sont différentes : les relations sociales dans le groupe d'élèves de la classe ne sont pas les mêmes que dans le collectif de travail, la performance valorisée par l'enseignant ne satisfera pas toujours les exigences propres aux systèmes de production.

Il apparaît ainsi que, diplômé ou non-diplômé, le débutant en situation de travail doit tenter d'y construire et d'y développer sa professionnalité. Si les normes et les références qui constituent cette professionnalité ne s'expriment pas simplement et directement en termes de savoirs et de compétences, elles ne sont pas pour autant abstraites, elles sont toujours celles sinon d'un métier reconnu, au moins d'un milieu professionnel spécifique. Elles ne peuvent

prendre vie que dans la mesure où elles s'incarnent dans la réalisation effective et pratique des tâches élémentaires. C'est en ce sens que l'activité du professionnel vient toujours s'appuyer sur les actions élémentaires de travail, qu'elle contribue ainsi en même temps à enrichir et à rendre plus efficaces. La question est alors maintenant celle des relations entre les actions élémentaires élaborées dans les deux situations de formation et de travail.

S'agissant des actions qui réalisent l'activité, le lien aux savoirs est plus direct. Pour parler du contenu et de l'élaboration des savoirs dans le travail, nous commencerons par reprendre la perspective présentée par Savoyant (2008). On y distingue « *d'une part les savoirs théoriques qui fondent les tâches (nous les appellerons savoirs de la tâche), généralement bien répertoriés, constitués en disciplines académiques et technologiques, d'autre part les savoirs qui orientent la réalisation effective des activités de travail (nous les appellerons savoirs de l'activité), plus directement liés au contexte et aux conditions spécifiques de mise en œuvre de l'activité et peu (sinon pas du tout) systématiquement organisés et énoncés* ». Les savoirs de la tâche sont proches de ceux qui ont présidé à la conception du processus de production, de son organisation, de ses outils, de ses méthodes et des procédures prescrites pour le mettre en œuvre. Ce sont eux qui sont d'abord enseignés dans ce qu'il est convenu d'appeler la partie théorique de l'enseignement professionnel. Ils permettent de mieux comprendre la prescription, sa logique et ses justifications, et de ce fait ils ne constituent pas un ensemble de savoirs purement disciplinaires juxtaposés, ils sont intégrés dans une appréhension d'ensemble du système et du processus de production. C'est cette intégration qui leur donne un sens pour l'élève-apprenant en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont appropriés à travers le processus d'élaboration des actions développé par l'élève-apprenant dans le cadre de la réponse aux tâches scolaires qui lui sont proposées. Notons que ces tâches peuvent prendre la forme d'exercices et de problèmes « papier-crayon », mais aussi celle de travaux pratiques en atelier à l'école et/ou de périodes et stages d'application en entreprise. Le trait important ici, c'est que l'on reste dans une situation et une activité de formation dont la finalité première est l'apprentissage de ces savoirs de la tâche et non la réalisation d'une activité de production.

Quand on passe précisément à l'activité et à la situation de travail, nous avons déjà souligné (Savoyant 2008) que ces savoirs de la tâche ne sont pas directement et simplement applicables pour la mise en œuvre effective et pratique des procédures : « [...] *les savoirs théoriques de la tâche ne représentent pas la théorie de la pratique que constituerait l'activité : ce ne sont pas ces savoirs qui orientent directement la réalisation effective de l'activité.* » Les actions de travail doivent donc s'élaborer en situation de travail. Nous avons signalé plus haut l'importance pour ce processus d'élaboration des actions des opérations de contrôle qui permettent d'ajuster progressivement le contenu opérationnel de l'action en fonction des résultats effectivement obtenus. C'est dans cette dimension réflexive du processus d'élaboration de l'action que les savoirs de la tâche sont directement utilisables pour analyser les liens entre les conditions d'exécution prises en compte et les caractéristiques de produit obtenu, permettant ainsi aux savoirs de l'activité d'émerger et de se constituer progressivement en tant que savoirs d'orientation de l'action. Dans ce processus le diplômé peut utiliser les savoirs de la tâche qu'il est censé avoir construit en tant que savoirs de la formation ; le non-diplômé doit les construire au moins en partie (il n'est jamais totalement « ignorant ») et pour cela il dispose de la ressource cruciale que constitue le collectif de travail et bien sûr de ses propres ressources en termes d'autoformation et/ou de formations partielles plus formelles.

Nous rappellerons pour terminer qu'il est essentiel que ces processus d'élaboration des actions puissent s'articuler avec les processus de construction de la situation et de développement de l'activité. C'est une condition incontournable pour que les actions élémentaires que doivent réaliser les sujets, prenant sens dans le contexte des situations qu'ils veulent transformer, soient précisément transférables dans d'autres contextes et situations, témoignant de l'intérêt de l'expérience ainsi développée pour faire de nouvelles expériences. Cela concerne aussi bien le diplômé que le non-diplômé.

Bibliographie

- Leontiev A.N. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.
- Leplat J. (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octarès.
- Savoyant A. (1999), « Compétence, performance, activité », in Collectif, *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*. Paris, ECRIN.
- Savoyant A. (2005), « L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement », in P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse, Octarès.
- Savoyant A. (2006), « Tâche, activité et formation des actions de travail », *Éducation permanente*, n° 166, p. 127-136.
- Savoyant A. (2008), « Quelques réflexions sur les savoirs implicites », *Travail et Apprentissages*, n° 1, p. 92-110.

Conditions et processus de réduction de l'expérience tout au long du parcours de VAE

Patrick Mayen

Dans ce chapitre nous allons revenir sur le processus de réduction de l'expérience en l'examinant d'abord du point de vue de l'activité des personnes, et non plus, comme nous l'avons fait jusque-là des « professionnels » de la VAE. Nous allons aussi essayer de le décrire en l'examinant tout au long de la dynamique du parcours de VAE. Il nous paraît en effet nécessaire, après plusieurs années de recherches sur la VAE, d'essayer de considérer le processus d'activité qui fait agir ensemble et successivement un grand nombre d'acteurs de plusieurs institutions avec des candidats. Nous ne pouvons pas en rester à l'examen des activités séparées d'opérateurs considérés en dehors du processus. Nous devons essayer de comprendre l'activité des personnes telle qu'elle est suscitée par le dispositif, telle qu'elle rencontre l'activité des professionnels tout au long d'un parcours. Nous devrions aussi pouvoir, par là, mieux rendre compte des formes et des difficultés de coordination entre institutions opératrices et entre acteurs de ces institutions.

Tout d'abord, que représente un parcours de VAE pour une personne ?

1. La VAE, une succession de situations engendrant une grande variété de tâches

La VAE est une forme sociale organisée comme un parcours, c'est-à-dire une succession de situations par lesquelles des personnes doivent passer et avec lesquelles elles ont à faire. Il existe deux catégories de situations : les situations instituées sous forme de « rencontres » avec des professionnels des dispositifs de VAE ou des structures connexes (services de l'emploi, de l'orientation, financeurs, services du personnel de l'employeur, etc.) et les situations engendrées par les obligations du dispositif, situations dans lesquelles et avec lesquelles les personnes doivent se débrouiller seules, en tous les cas, sans la présence immédiate d'un professionnel.

Toute tâche instituée dans ces deux catégories de situation (par exemple, remplir un livret) génère d'autres tâches (par exemple rechercher des pièces justificatives) et conduit à déployer des activités de différentes natures. Les tâches générées par les tâches « instituées » sont relativement méconnues, leur ampleur plus ou moins sous-estimée. Ainsi, remplir un dossier suppose-t-il d'abord de le lire, de l'interpréter, de traduire ou de se faire traduire les passages obscurs ou de contacter un professionnel du dispositif pour qu'il le fasse. Ainsi encore rédiger un CV détaillé pour demander la recevabilité exige de remobiliser son expérience, de reconstituer son parcours, de calculer des durées, de rechercher des documents, voire de réclamer des attestations. Dans certains cas, cette recherche s'assimile à une enquête faite de nombreuses démarches pas toujours fructueuses. Pour mener à bien toutes ces tâches, la plupart des personnes doivent dégager du temps au détriment d'autres choses, trouver un lieu pour le faire sans être trop dérangées, trouver de l'énergie pour s'y mettre après les obligations quotidiennes incompressibles et faire avec leurs doutes, leurs impatiences et, d'une manière plus ou moins critique, avec leurs capacités à réaliser ce genre de tâches.

Enfin, ces tâches se déroulent sur un temps long (plusieurs mois) dans une concurrence chronique avec les autres situations des autres sphères de la vie, professionnelle, familiale, sociale...

Les personnes qui s'engagent dans un parcours de VAE n'imaginent pas toujours, ou jamais complètement, qu'elles vont devoir passer par plusieurs situations spécifiques, toutes différentes. On peut estimer, en moyenne, qu'un candidat rencontre ainsi entre six et douze interlocuteurs différents (le jury est entendu comme un interlocuteur) appartenant à des institutions ou des services différents ou exerçant des fonctions différentes dans le processus de VAE. Ces rencontres constituent des situations définies par un espace géographique et institutionnel propre à chaque étape et par des finalités toujours spécifiques.

On observe un ressenti partagé par la plupart des personnes qui s'engagent en VAE : à chaque étape, les personnes croient (et espèrent) que l'interlocuteur sera enfin le dernier, c'est-à-dire le bon. Elles expriment aussi le soulagement que représente l'entrée effective dans l'accompagnement et le travail pour élaborer le dossier. Les étapes antérieures et les temps d'attentes entre les étapes sont ressentis comme des suspensions et des

limitations avant l'engagement dans l'action effective. Certains candidats résumant tout ce qui se passe avant l'accompagnement comme des formalités administratives.

La position et le niveau d'expertise de leurs interlocuteurs varie et se déplace à chaque étape : ce sur quoi ces interlocuteurs vont centrer leur attention et le niveau d'exigence que cela entraîne pour la personne vont porter sur des objets différents. Pour illustrer ce déplacement d'accent et d'exigence, on peut comparer ce qui se passe à l'étape d'accueil, d'information et d'orientation avec ce qui se passe durant l'étape d'accompagnement. Dans cette dernière, le niveau d'expertise requis de l'accompagnateur « spécialiste du diplôme » à l'Éducation nationale est très élevé concernant le diplôme examiné avec le candidat et exige en retour de celui-ci un niveau de précision également très élevé dans l'explicitation de son expérience. En revanche, dans l'étape précédente, alors même que cette question du diplôme est abordée, c'est avec un niveau d'expertise (pour le conseiller PRC) et un niveau de précision (pour le candidat) sensiblement moindre. C'est que l'accent s'est déporté et focalisé sur la détermination de l'orientation vers ou hors de la VAE, et c'est cet objet qui requiert maintenant un niveau élevé d'expertise du conseiller et un niveau d'exigence à proportion du candidat en matière de coopération au diagnostic de sa situation en vue d'éclairer sa décision d'orientation. Focalisation sur des aspects voire des objets différents, déport des accents et des exigences au fil des étapes : là encore, à un deuxième niveau, le candidat doit apprendre également à « s'orienter » pour chacune des étapes du parcours VAE lui-même.

Tout cela ne veut pas dire pour autant que les personnes n'apprennent pas à agir avec leur expérience et que l'expérience des étapes antérieures ne peut pas profiter à l'activité dans les étapes ultérieures. Toutefois, les conseillers PRC, comme plus tard les accompagnateurs, soulignent le fait qu'ils ont besoin de redéfinir avec le candidat, à l'étape qui les concerne, ce qu'ils vont devoir faire l'un avec l'autre, y compris en soulignant bien les différences avec ce qui a été fait auparavant, surtout quand ils savent que les candidats pensent qu'il s'agit encore une fois de la même chose.

Ces premiers constats mettent en évidence une part de la nature du travail demandé aux personnes : il n'est pas équivalent à une tâche qui se déploierait tout au long d'un parcours mais correspond à la réalisation d'une succession de tâches différentes qui ne sont liées entre elles que par le motif constitué par l'obtention du titre ou du diplôme et/ou par la réalisation d'une intention (desir, projet, envie, obligation). Encore faut-il noter qu'à certains moments et pour certaines personnes, certaines tâches semblent plutôt perçues comme des obstacles au déroulement du parcours ou encore sans rapport avec le motif visé.

2. Apprendre la VAE pour pouvoir agir avec la VAE

Nous avons écrit que l'ensemble du parcours de VAE compose une forme de vie sociale inédite, au sens où elle n'a pas déjà été éprouvée par la plupart des personnes. Non seulement elles ne l'ont pas éprouvée personnellement (elles n'en ont pas fait l'expérience) mais, jusqu'à ces derniers temps, elles n'ont pas eu non plus l'occasion de l'éprouver à travers l'expérience des autres qui pourraient la raconter et la transmettre. Cette assertion est aujourd'hui à nuancer car il semble que l'expérience de la VAE soit en train de devenir une expérience suffisamment courante pour devenir une expérience partagée, une expérience ordinaire, qui peut se raconter et se transmettre hors des circuits professionnels. C'est particulièrement vrai pour certains secteurs comme les secteurs sanitaire et social.

Quoi qu'il en soit, la plupart des situations qui jalonnent le parcours et une bonne partie des tâches qu'elles génèrent sont, soit inédites, soit peu familières aux personnes même lorsqu'elles disposent d'une bonne information sur ce qu'elles vont devoir faire et lorsqu'elles peuvent s'appuyer sur l'expérience vécue par un autre. Cela aboutit à ce que toute personne soit placée devant les épreuves suivantes :

- découvrir et définir chacune des situations particulières ; nous entendons par « définir » ce minimum d'activité qui consiste à construire les repères suffisants pour agir et s'orienter de manière adéquate ;
- réaliser les tâches requises par ces situations ;
- apprendre à le faire tout en le faisant sans un temps d'entraînement, si l'on excepte la phase accompagnée de réalisation du dossier qui amène les personnes à reprendre et reprendre les choses pour arriver à les faire avec plus de pertinence et plus de profondeur.

Cet apprentissage de l'action en VAE et pour la VAE est appelé à avoir un étrange destin : une fois réalisé, il n'est pas voué à servir une autre fois, sauf pour un autre parcours de VAE. Nous disposons à ce sujet de quelques témoignages qui montrent que les candidats à un deuxième diplôme par la voie de la VAE bénéficient de l'apprentissage par l'action réalisé à l'occasion de leur premier parcours.

Les apprentissages réalisés en cours de VAE ont-ils alors un autre destin possible pour d'autres situations ? Là encore, nous disposons de témoignages mais pas d'études systématiques qui montreraient que des apprentissages professionnels se sont réalisés par l'épreuve du parcours de VAE. Plus probablement, nous pouvons supposer que les personnes ont construits certaines compétences relatives à ce que nous pourrions appeler les parcours de formation et d'orientation tout au long de la vie.

Toutefois, la situation de VAE est une situation à part entière, et les efforts, le travail, les apprentissages réalisés sont soutenus par la visée de réussite. On peut d'ailleurs s'étonner que beaucoup d'observateurs, de chercheurs et de praticiens de la VAE se soient posés d'emblée la question de ce qui s'apprend ou se développe par l'expérience de la VAE, comme si la réalisation des tâches exigées pour la VAE ne constituait pas un but suffisant en soi et n'exigeait pas des personnes des apprentissages pour agir avec efficacité dans cette situation.

La caractérisation des situations que les personnes qui s'engagent en VAE ont à vivre et que nous venons d'esquisser constitue pour nous un préalable pour comprendre la place de l'expérience et ce que nous pouvons appeler l'activité avec l'expérience, objet de la coopération entre les personnes et les professionnels.

3. L'expérience, objet d'activités

Il faut noter au préalable que certaines étapes de la VAE ne concernent guère le travail sur l'expérience en tant que tel : recherche de financement pour l'accompagnement, demande de congé pour accompagnement ou pour l'entretien avec le jury, demandes d'attestations d'expérience auprès des employeurs passés, réorganisation de son travail ou de ses activités familiales pour dégager du temps pour la VAE.

Reste que l'expérience est un objet d'activité dans la majorité des situations, mais les propriétés de l'expérience qui sont ou doivent être activées varient selon chaque situation. Les buts que les candidats et leurs interlocuteurs professionnels doivent atteindre et les résultats qu'ils doivent produire prédéfinissent les acceptions (les significations) de l'expérience qui sont en jeu, les aspects de l'expérience qui doivent être travaillés ainsi que les actions qui peuvent être déployées.

L'objet « expérience » sur lequel il faut agir n'est pas le même d'une étape à une autre. Comme nous l'avons signalé plus haut, cette observation va à l'encontre d'une idée qui supposerait qu'il y a une certaine forme de linéarité et de progression dans le parcours de VAE, que le travail réalisé à une étape préparerait à l'étape suivante. En fait, chaque étape est une condition pour avoir le droit de réaliser la suivante ou pour pouvoir réaliser la suivante dans de bonnes conditions, mais ce qui est réalisé (et appris) dans une étape n'est pas toujours une préparation pour agir avec pertinence aux étapes ultérieures.

D'autres étapes amènent les personnes à réaliser des tâches qui ne présentent que des ressemblances de surface, parfois trompeuses, avec les tâches ultérieures.

Premier cas : l'analyse de son expérience pour identifier ou vérifier la durée de celle-ci au regard d'un titre ou diplôme, le plus souvent avec le conseiller PRC peut amener à prêter attention à des aspects de l'expérience vécue que l'analyse de l'expérience pour élaborer le dossier de validation destiné au jury, délaissera au profit d'autres situations plus significatives. Identifier la correspondance de l'expérience avec le maximum de critères exigés par le référentiel du diplôme amène ainsi à privilégier une analyse systématique, exhaustive de l'expérience, sans approfondissement. Plus tard, il faudra identifier des situations ou activités significatives pour en approfondir l'analyse dans le but d'élaborer le dossier.

Deuxième cas : la notion de durée, essentielle dans les phases initiales, peut intervenir comme un obstacle dans la phase d'accompagnement : la durée d'une expérience n'est pas toujours corrélée à la significativité de celle-ci au regard d'une démonstration pour un jury.

Néanmoins, là encore, les personnes retiennent des manières de faire de chacune de leurs rencontres et des tâches qui y sont impliquées. Il se peut ainsi qu'une certaine expérience vécue (une fonction occupée, un projet, un emploi dans une entreprise donnée) ait été estimée suffisante pour choisir un titre ou diplôme ou un niveau de titre ou de diplôme, mais que cette expérience ne contienne pas tous les ingrédients nécessaires pour démontrer compétences et aptitudes exigées pour obtenir le diplôme. Les personnes et l'accompagnateur auront ainsi plus tard à opérer une nouvelle analyse de cette part de l'expérience, non seulement pour y rechercher de quoi réaliser une démonstration des acquis, mais aussi parfois pour décider de ne pas la retenir ou seulement partiellement dans l'élaboration du dossier de VAE. On observe ainsi qu'il est nécessaire pour certains candidats d'analyser une situation pour devoir renoncer à la mettre en avant alors qu'elle constitue

pour eux une situation qu'ils estiment probante mais qui n'apparaît pas pour telle pour leur accompagnateur au regard des critères de validation. Si nous insistons sur de tels cas, ce n'est pas pour dénoncer une complexité qu'il faudrait modifier, c'est d'abord pour mettre en avant la complexité que cela représente pour les candidats, l'ampleur du travail et le niveau d'exigence cognitif et affectif qu'il représente.

Les manières de faire sont également différentes à chacune des étapes.

Dans le conseil en PRC, l'expérience n'est pas l'objet principal de l'activité des deux partenaires. Plusieurs buts sont assignés à cette étape dans laquelle la personne n'est pas encore candidate. Il s'agit d'abord d'estimer ou de vérifier que la VAE est une voie possible ou une voie satisfaisante pour atteindre les buts visés par la personne dans la situation qui est la sienne à ce moment du déroulement de sa vie. L'expérience n'est qu'un facteur parmi d'autres facteurs avec lesquels elle compose une configuration, le cas particulier d'une personne à ce moment là de sa vie. Cette configuration est l'objet de ce travail particulier que les conseillers appellent analyse de la demande. Analyser la demande revient en fait à construire avec la personne un diagnostic, autrement dit : une configuration significative permettant de prendre des décisions d'action.

Une première catégorie de facteurs traités est composée par les envies, besoins, intentions, projets de la personne en rapport avec l'état de sa situation professionnelle actuelle ou de sa situation de demandeur d'emploi, avec l'état de sa situation familiale, de ses ressources financières ou de ses possibilités de déplacement, avec la nature de ses droits à financement ou à congé, avec l'état de ses capacités pour s'engager dans une démarche de VAE, sa motivation pour le faire.

Une seconde catégorie de facteurs est composée des possibilités, des opportunités offertes par les dispositifs de formation et de certification et de validation des acquis de l'expérience, de leurs modalités de fonctionnement et des contraintes qu'ils peuvent présenter pour le cas particulier d'une personne (Mayen & Perrier 2006 ; Mayen 2007).

En fait, l'expérience n'est, dans l'entretien en PRC, l'objet d'une attention particulière qu'afin d'identifier un état ou une configuration qui va permettre de prendre une décision. Très simplement pour vérifier que la personne a bien trois années d'expérience « correspondant » à un ou des titres ou diplômes, pour préciser l'adéquation avec un titre ou diplôme plus spécifique. De manière plus complexe, pour identifier les correspondances de titres ou diplômes avec l'expérience ou de l'expérience avec certains titres ou diplômes.

Des opérations d'approfondissement peuvent naître de la découverte d'un titre, d'un diplôme ignoré jusque là par une personne ou dont le niveau n'était pas envisagé. Fréquemment, en examinant avec un conseiller les certifications d'un secteur ou d'un organisme valideur, des personnes découvrent un titre ou diplôme qu'elles ne connaissaient pas, ou bien qu'il serait possible d'envisager d'obtenir un titre ou diplôme qu'elles estimaient trop loin de leur propre expérience. Mais elles découvrent aussi que d'autres envies ou projets sont possibles que ce nouveau titre ou diplôme permettrait d'explorer. Ce qui redéfinit la situation, relance et réoriente l'exploration de leur expérience. Là encore, nous devons reprendre l'idée d'une activité argumentative. Car les personnes cherchent alors à trouver au plus loin dans leur expérience les ressources argumentatives, ce qu'elles estiment être des éléments probants pour faire valoir ce nouveau projet. On comprend que chaque nouvelle bifurcation engendre une réorientation vers des pans d'expérience différents et vers des modalités d'action avec l'expérience de natures différentes.

Ainsi, alors qu'il est demandé dans les phases initiales de faire un récapitulatif des expériences vécues sous forme de CV, il est ensuite demandé une comparaison entre ce qui a été vécu et ce qui définit un titulaire du diplôme : types d'emplois occupés, types de structures ou d'entreprises, types de fonction et niveau de responsabilité, nature des activités. Bien que l'on puisse déjà parler d'une forme d'analyse puisqu'il s'agit bien d'effectuer des opérations de mise en correspondance, de sélection et de hiérarchisation en fonction de critères prédéterminés par les instruments que sont les référentiels, on peut considérer que cela reste de l'ordre de la description. En outre, bien que les personnes puissent se sentir en position d'avoir à argumenter, elles n'ont en fait à le faire que pour justifier de la recevabilité de leur dossier. Cela signifie que les énoncés ne sont pas orientés par une finalité argumentative comme ils le seront par la suite.

Dans l'accompagnement, il en va tout autrement puisqu'il s'agit de construire un dossier qui doit « démontrer », « faire la preuve », « convaincre » (termes utilisés dans différents guides du candidat). Le caractère argumentatif est donc essentiel. Le travail à faire et le produit du travail sont adressés à une instance qui est le jury et à ses membres.

Ce qui prédéfinit pour les candidats ce qui peut avoir valeur d'argument pour les jurys provient d'une part, du cadre de référence qui leur est imposé (notamment les référentiels lorsqu'il y en a) et d'autre part, de leur connaissance supposée de ce qu'est un titulaire du diplôme et de ce qu'il doit manifester pour pouvoir être reconnu comme tel.

Des accompagnateurs soulignent la difficulté qu'ils rencontrent pour faire construire par les candidats l'adressage, la référentialisation et l'argumentation comme constituants du travail d'élaboration de leur dossier, ou, plus exactement, comme éléments configurant les opérations que les candidats doivent réaliser avec leur expérience (Mayen & Daoulas 2006).

Un geste professionnel d'accompagnement consiste alors à ramener le candidat aux référentiels ou à l'amener à se projeter vers le jury comme instance qui va recevoir, lire et interpréter le dossier. Il s'agit par là de penser l'élaboration du dossier comme une tâche argumentative et comme un moyen pour aider le candidat pour différentes opérations : quelle expérience significative choisir ? Quoi retenir ? Quoi éliminer ? Que mettre en valeur ? Quoi approfondir ? Quoi expliciter ? Quels mots utiliser ? Comment estimer que c'est terminé ou suffisant ? L'accompagnateur ne peut pas répondre à ces questions, soit parce qu'il n'a pas de réponses, soit parce qu'il n'est pas en position de se substituer au candidat. Mais il peut amener le candidat à se demander comment le jury réagirait à chacune d'entre elles ou à consulter encore une fois le référentiel pour y trouver les réponses. S'il y réussit, on observe alors un apprentissage de ce geste mental chez les candidats qui finissent par précéder leur accompagnateur dans ce questionnement. On constate ainsi souvent une grande connaissance des référentiels par les candidats et leur utilisation systématique tout au long de l'élaboration des dossiers de VAE.

Nous allons à présent insister sur une dimension qui nous paraît essentielle dans les pratiques de VAE et qui consiste en ce que l'acte de prise de distance que ces pratiques exigent d'avec l'expérience est cadré et soutenu par les formes documentées de ces pratiques.

4. L'élaboration de l'expérience, une pratique documentée

L'un des aspects du processus d'élaboration de l'expérience tient en une forme de prise de distance d'avec l'expérience. Honneth (2007) écrit ainsi : « *Dewey entend montrer que nous ne pouvons parvenir à une appréhension différenciée et rationnelle d'une situation vécue qu'après nous être séparés de son unité qualitative par un acte de prise de distance. Les éléments analytiques dont nous avons besoin pour traiter intellectuellement un problème pratique proviennent de la tentative réflexive de séparer les uns des autres des éléments dont nous avons auparavant fait l'expérience dans l'unité indifférenciée d'une tonalité affective unique [...] C'est seulement à ce moment que, dans l'élaboration secondaire d'une situation, se détache l'objet de la connaissance auquel l'individu agissant, devenu affectivement neutre, peut s'opposer en tant que sujet.* »

Une bonne partie des tâches que le candidat doit mener à bien relève de ce qu'Olson (2005) appelle l'action documentée. Autrement dit, il s'agit de lire et interpréter des documents, d'en rechercher d'autres, de suivre les consignes qu'ils imposent ou suggèrent, de remplir des fiches, renseigner des rubriques, rédiger des documents, lettres, CV, courriers, etc.

La plupart des tâches dont celles qui consistent à utiliser des documents se réfèrent à des documents fournis par les institutions (référentiels, guides, grilles mis à disposition des candidats). Ils ont un caractère officiel. Les recommandations peuvent avoir, selon les cas, un caractère de conseil, de suggestion, ou d'obligation. Les productions attendues prennent la forme concrète de documents écrits par le candidat auxquels sont annexés d'autres documents à l'exception notable de la prestation professionnelle exigée dans le dispositif du ministère de l'Emploi et des entretiens avec le jury. Toutefois, en cours de jury, les documents sont omniprésents sur la table de chaque membre de jury et du candidat.

On peut parler de système instrumental pour désigner le système documenté auquel les personnes ont à faire. Les documents sont à la fois ce qui est à produire, ce qui guide la production, ce à quoi est référée la production, ce à partir de quoi la production est évaluée. Le guidage, dans ce cadre, joue le double rôle de tous les artefacts : il est ce qui donne forme à ce que nous faisons et ce qui contraint ce que nous devons faire, mais il est aussi la ressource par laquelle nous arrivons à le faire. Il ne paraît pas possible d'envisager les activités avec l'expérience (pour la VAE ?) en dehors de ce cadre instrumental documenté.

David Olson (1998, 2005) développe la notion de pratiques documentaires. Les pratiques documentaires sont la conséquence pratique « *des processus documentaires des institutions qui ont le pouvoir de créer des catégories et des règles de travail bien déterminées* » (2005, p. 101).

« *Dans une culture organisée autour des documents (de l'écrit), écrit encore Olson, l'expertise repose en large partie sur l'aptitude à créer et à interpréter les documents les plus importants d'une tradition. Pour bien les lire, il ne suffit pas de disposer d'une compétence générale de lecteur, il faut surtout s'immerger profondément dans cette tradition, connaître les normes, les règles et les procédures de la communauté textuelle ou interprétative* » (*ibid.*, p. 104).

Les personnes qui s'engagent dans le dispositif de VAE, dès les premiers moments de leur découverte de l'existence de la mesure, sont appelées à entrer dans cette culture. Celle-ci est caractéristique (et fondatrice) de cet univers de la certification, de la formation, de l'emploi, de l'orientation qui a défini ses propres catégories, ses jeux de langage, ses structures et ses règles, le tout concrétisé dans des documents et mis en mouvement dans des pratiques documentées. L'un des problèmes majeurs pour bon nombre des personnes ordinaires (Mayen 2008) tient à ce qu'elles n'ont que peu d'expérience des pratiques de ces univers et qu'elles doivent y être introduites, qu'elles doivent être aidées pour les fréquenter avec profit pour atteindre leurs propres fins.

Ce qui justifie l'aide que les professionnels peuvent apporter aux personnes, tient à leur expertise à lire et à interpréter les textes et les procédures pour réaliser les tâches attendues.

L'expérience ne semble en effet, pas pouvoir entrer spontanément dans les cadres de cet univers pour au moins deux raisons :

- la première tient à ce que l'expérience est déjà vécue par les personnes dans des mondes qui lui ont attribué une fonction, une valeur et l'ont inscrite dans des catégories, qui en ont privilégié des aspects et occulté d'autres. Par exemple, être expérimenté est une valeur positive et l'expérience est une voie d'accès à des promotions ou des progressions salariales ou bien encore elle a valeur de capacité d'expertise, ou bien elle donne droit à la parole auprès des plus jeunes. Elle est l'objet d'une pratique documentée dans les pratiques de recrutement, de promotion, dans les pratiques de rédaction de CV...
- la seconde tient à ce que l'expérience est la vie même (Dewey 1968) et que ses traces, comme situations vécues et comme actions déployées sont incorporées et composent nos manières de penser, d'agir, de nous situer par rapport aux autres, aux choses et aux pratiques. L'expérience compose ainsi une sorte de tout indéterminé, dont nous n'avons pas l'habitude de faire un objet de pensée. En outre, nous en parlons le plus souvent (mais pas seulement) sous une forme narrative.

Olson (2005), parlant de l'univers de la science, souligne l'existence de l'opposition entre deux perspectives contradictoires, celles de la narration et celle du document. Si la narration implique invention, foisonnement, subjectivité, unité syncrétique du vécu où sont mêlés les données de faits et les affects éprouvés, le document implique une autre perspective et d'autres exigences :

- l'administration de la preuve avec la mise en forme spécifique qu'elle exige,
- la garantie subséquente de sa vérité par l'institution,
- une mise en forme commune requise nécessairement par les pratiques documentées afin de permettre le traitement d'un grand nombre de cas.

Or, en VAE les personnes ne peuvent explorer leur expérience et agir avec elle sur un seul mode. En plus, les deux modes se soutiennent l'un l'autre tout en conservant cependant leur caractère contradictoire. Des débats, toujours en cours à propos de l'accompagnement portent sur la place que doivent occuper l'expression spontanée, l'expression exhaustive, l'oral, vis-à-vis de l'expression guidée par les instruments, l'expression sélective, l'écrit. Il semble que se dégagent aujourd'hui des pratiques qui privilégient l'entrée rapide et explicite dans des pratiques documentées précisément parce que les produits de l'activité sont des documents et précisément parce qu'ils ne peuvent l'être qu'à partir de et en référence à des documents. Les conseillers PRC demandent ainsi des CV, les responsables de la recevabilité, des pré-dossiers, les accompagnateurs, un premier écrit. Cela n'empêche nullement de réserver des séquences préparatoires plus « narratives » destinées à explorer, remobiliser, rassembler, les aspects de l'expérience qui vont pouvoir être transformés en arguments.

Mais ce que l'on dit moins, c'est que, pour réaliser un dossier de VAE qui soit convaincant, les candidats doivent se défaire de l'idée qu'ils auraient à produire un document, en quelque sorte trop exclusivement objectif et relevant des seules grandes catégories de l'univers documenté. Certains candidats rédigent un dossier où leur

travail n'apparaît que sous la forme de la prescription, ce qu'ils doivent faire, les procédures, et où le travail est décrit avec les mots de l'univers des certifications. Or, cela ne fait que produire des dossiers impersonnels. Le mode narratif doit alors être remobilisé pour enrichir, contextualiser, personnaliser, car c'est à partir de l'expression des aspects concrets, spécifiques des situations vécues effectivement, que les jurys trouveront les preuves que la personne a vraiment fait ce qu'elle dit, qu'elle sait de quoi elle parle, qu'elle a pensé et raisonné en acte, et dans des vraies situations.

C'est pourquoi nous utilisons la notion d'élaboration ou celle de réduction de l'expérience qui s'oppose notamment à la notion de maïeutique fréquemment utilisée pour désigner l'action de ceux qui sont supposés aider à faire exprimer l'expérience. L'expérience n'est pas déjà présente dans l'esprit des personnes comme une substance prête à être exprimée dans les formes « évidentes » des pratiques documentées. Elle doit faire l'objet d'un ensemble d'actions précises qui contribuent au processus d'élaboration et de réduction.

5. Des activités d'élaboration et de réduction de l'expérience

Nous proposons de décrire le processus d'élaboration et de réduction de l'expérience en activités :

- de mobilisation : prendre l'expérience comme objet d'activité et se situer dans le processus ;
- de remémoration sélective : toute l'expérience n'est pas immédiatement disponible. Ce qu'on dit moins souvent, c'est que, dans le même mouvement, trop d'expériences et trop d'aspects de l'expérience peuvent émerger à la conscience dont on ne sait que faire. Ce qui suscite, pour une personne, une remémoration orientée tient à deux éléments : a) la compréhension du jeu que la situation leur demande de jouer et notamment la compréhension de qui sont les destinataires, leurs attentes et leurs référents ; b) l'usage des documents de référence comme instruments pour diriger la remémoration, pour réduire le champ de ce qui peut et doit être pris en compte et exploré, pour stimuler, élargir et approfondir l'exploration ;
- de finalisation et d'adressage : l'élaboration suppose de diriger l'activité vers des buts et des formes adéquates à ces buts. Comprendre quelles fins sont visées et pour répondre à quelles attentes des conseillers, des chargés de la recevabilité, des accompagnateurs, des jurys, en fonction de quels référents, selon quelles modalités. L'identification et l'appropriation de l'usage des référentiels ainsi que l'identification des modalités d'expression sont des points primordiaux dans la construction des capacités à agir avec et sur son expérience en VAE ? Élaborer un document à fonction argumentative, dans les cas de production de dossiers ;
- de sélection, d'élargissement ou d'approfondissement : tout d'abord, il faut noter que l'analyse de situations d'accompagnement montre que, contrairement à une certaine vulgate concernant la méconnaissance par celui qui travaille de sa propre action, les personnes savent et peuvent spontanément assez souvent dire avec une certaine facilité ce qu'elles font et comment elles le font. Elles ont parfois trop à en dire au point parfois de ne plus savoir quoi dire. Il s'agit donc de sélectionner. Pour cela, anticiper l'activité des destinataires que sont les jurys et leurs cadres de référence constitue le tamis le plus opératoire souvent utilisé par les accompagnateurs. Il s'agit parfois d'approfondir, et c'est là que l'expérience se révèle difficile à exprimer car trop évidente ou trop implicite. Il s'agit aussi d'élargir ; ce qui semble constituer une activité contradictoire avec l'approfondissement. Car si l'approfondissement concerne surtout le comment du travail, l'élargissement concerne la réintégration du contexte dans la situation et contraint la personne à ouvrir, à penser et à exprimer d'autres perspectives, à replacer la situation, l'action, l'expérience dans un ensemble plus vaste qui l'englobe et lui donne un autre sens. C'est ce qui est demandé pour les diplômés des niveaux III et supérieurs, mais c'est aussi ce qui est attendu et demandé pour les diplômés de niveaux IV et V des spécialités de soin et de service aux personnes.
- de hiérarchisation et d'organisation : (que faut-il retenir et éliminer ? développer ou simplement évoquer ? décrire ou analyser ? quel ordre, quelles stratégies de formalisation privilégier pour convaincre ?)
- d'expression : il faut trouver les mots pour dire le parcours, les activités et les acquis, recourir à l'usage de jeux de langage plus ou moins induits par les dossiers ou les épreuves à passer et qui sont supposés permettre de se faire comprendre et de faire valoir et reconnaître ses arguments pour faire reconnaître et valider ses acquis : décrire et situer, comparer et expliquer, analyser et justifier, utiliser le genre du mémoire, du compte rendu, du rapport ou du récit ou bien inventer un style compatible avec le genre « dossier de VAE ».

Mais il existe aussi ce que nous pouvons appeler des jeux d'esprit propres à la description, à l'analyse et à la démonstration de ses activités et de ses capacités en situation de travail : mise en relation des résultats attendus et obtenus et des actions pour le faire, mise en relation de prises d'information et de prises de décision, introduction d'éléments de contexte dans la situation pour justifier une action, composition de variables et composition de variables avec des choix d'action, raisonnement conditionnels de type si... alors, comparaison entre deux situations, ou deux manières de faire, ou deux résultats, hiérarchisation d'événements pour isoler un événement clé... Là encore, tout un ensemble de jeux d'esprit, qui deviennent autant de jeux de langage pour être énoncés, sont mis en œuvre dans l'action, principalement au cours de l'accompagnement ou de l'entretien avec le jury, mais déjà, en amont avec les conseillers des PRC ou les chargés d'orientation et de la recevabilité chez les valideurs.

Il faut enfin souligner que l'expérience et les manières d'être, de penser et d'agir se sont construites selon des dynamiques et des principes qui ne sont pas ceux de la production, de l'organisation et de l'enseignement professionnel tels que les reflètent les référentiels et les pratiques des jurys.

Tout d'abord les manières de penser et d'agir gardent, entre autres, la trace des situations dans lesquelles elles se sont constituées. Elles se sont développées pour répondre à des problèmes et des tâches temporellement et institutionnellement situées. La validation de la pertinence des actions est étroitement corrélée aux critères de réussite en vigueur dans le contexte vécu ou à la reconnaissance immédiate par les autres agents présents. Les manières de penser et d'agir se sont développées jusqu'au point où elles se sont avérées suffisantes pour agir ou comprendre. Elles ont pu se développer de manière hypertrophiée dans une certaine direction et ignorer des pans entiers des objets, des phénomènes et des modes d'action qui auraient pu être activés dans le même contexte.

Ensuite, elles sont finalisées et étroitement reliées à des formes d'action possibles, à des classes de situations qu'elles permettent de traiter. Une partie de ce qui organise l'action, règles, concepts et connaissances pragmatiques plus ou moins implicites ne font pas l'objet d'une correspondance en termes de savoirs identifiés, formalisés. Cela confronte les candidats à un phénomène inattendu : réduire la précision, la subtilité de l'action. La mise en mots, la démonstration de la logique de l'action et de l'expérience supposent alors simplifications, déformation, imprécisions.

Pourtant, et il est nécessaire de le souligner, les formes attendues de l'univers de la formation ne sont pas non plus complètement hétérogènes à l'expérience. Les référentiels accordent une grande place aux parcours, emplois tenus, activités exercées, voire problèmes et situations critiques du métier. Ils utilisent aussi des mots du travail, des phénomènes et des instruments du travail. Ils procèdent à des découpages qui ne sont pas seulement disciplinaires mais aussi par tâches, activités et situations. Les formations professionnelles, contrairement à ce que laisse entendre les discours faciles et l'opposition stérile et infondée entre théorie et pratique, comportent des apprentissages de toutes natures : procéduraux, conceptuels, elles utilisent les mises en situation, les exercices d'application, les simulations et tentent de créer les conditions d'une intégration des connaissances en pouvoir d'agir sur et dans les situations. Les jurys examinent ainsi les dossiers de VAE en référence à ces contenus très professionnels de la formation. Enfin, les formes d'évaluation des acquis de la formation sont également diversifiées et nombre d'entre elles non seulement réfèrent aux situations professionnelles, mais cherchent à en reproduire certains aspects. Enfin, certaines apparaissent proches de l'épreuve de VAE (mémoires, compte rendus de stages, séquences de retour sur l'expérience, épreuves pratiques). Les jurys, notamment lorsqu'ils sont préparés à le faire, réfèrent alors leur examen des dossiers et l'évaluation de l'expérience et des activités des candidats à ces formes connues de l'univers de la formation et de l'évaluation.

6. La coloration affective de l'expérience n'est pas un simple corrélat du processus de réduction

Tout ceci serait cependant trop objectif pour rendre compte de ce qu'est l'expérience de la VAE si nous n'aborderions pas, enfin, sa tonalité affective.

L'expérience de la VAE, à tout moment du parcours, peut briser des continuités vécues, limiter ou empêcher des continuités imaginées et espérées : les expériences peuvent ne pas avoir été de qualité suffisante pour correspondre au niveau attendu pour la validation ou bien il peut arriver qu'aucun titre ou diplôme ne corresponde à un type d'expérience ou à une somme d'expériences diversifiées. L'expérience peut encore ne pas pouvoir être reconnue au niveau espéré ou bien être jugée obsolète.

Si l'expérience est émotion, c'est à la fois dans le processus, autrement dit le temps de la construction de l'expérience et dans le produit. On retrouve ce constat dans les activités qui composent le travail d'élaboration du candidat. Événements marqués par des affects négatifs et résultant de souffrances professionnelles ou personnelles, déceptions et frustrations, empêchements d'agir, fatigue, ennui, stress, jugements professionnels explicites ou non portés sur la personne ou sur son action. Événements marqués par des affects positifs et résultant de réussites et promotions, marques de reconnaissance, sentiment du travail bien fait, d'efficacité, problèmes délicats résolus, jugements d'utilité et de beauté (Dejours 1995) exprimés par l'entourage. La construction du sens attribué à l'expérience en est fortement marquée. La valeur des éléments de l'expérience ou de sa totalité en dépend.

C'est à cela aussi que se heurtent les professionnels chargés de l'orientation et de l'accompagnement. Se souvenir ou pas, accepter ou non d'en parler, développer ou minimiser, réorganiser une hiérarchie des expériences du point de vue de leur valeur pour le référentiel de diplôme et non pour le référentiel du milieu professionnel ou pour le référentiel personnel construit tout au long de la vie ne sont que quelques-unes des difficultés engendrées par l'indissociabilité de l'émotion et de la cognition. Un candidat élimine ainsi huit années d'expérience professionnelle, parce qu'il les considère comme un simple moyen sans véritable intérêt ni valeur pour accumuler le capital lui permettant de réaliser le projet professionnel qui lui tenait à cœur. Un autre refuse de parler d'une période douloureuse. Un autre encore réussit, malgré les conseils de son accompagnatrice, à faire savoir combien sa valeur est reconnue dans son milieu, au cours de l'entretien avec le jury, même si cette valeur ne correspond pas à ce qui est attendu pour ce diplôme. Les impasses faites sur certaines activités, les développements trop importants, les preuves décalées ne sont pas le seul fait d'une incompréhension des exigences du jeu social de la VAE.

L'émotion et les affects insistent pour s'exprimer. Ils sont aussi le crible par lequel les candidats estiment la validité de l'évaluation, une fois celle-ci notifiée par le jury. De nombreux jurys refusent d'annoncer les résultats de leurs délibérations directement aux candidats car ils craignent des réactions négatives et agressives. Sentiments de justice ou d'injustice, d'avoir ou non été entendu, compris et reconnu, d'avoir enfin réussi ou d'avoir encore échoué nourrissent les réactions après-coup des candidats.

Cela ne peut se comprendre que parce que l'expérience est composée d'une succession d'attributions de valeur. Au cours de l'expérience, les événements, les situations, les positions, ont été l'objet d'attributions de valeur, d'abord par les autres, personnes ou institutions, par les événements tels qu'ils ont été interprétés, ensuite par chacun, mais toujours référencée, en quelque sorte aux yeux, aux mots, aux jugements des autres. Tel ou tel pan de l'expérience a ainsi acquis une valeur, plus ou moins positive pour l'individu et cette valeur agit et influence le comportement de chacun lorsqu'il élabore son expérience : passer sous silence ce qui paraît sans valeur ou privilégier ce qui paraît en avoir beaucoup, revendiquer la reconnaissance de compétences parce que les résultats de l'action, du traitement d'un événement ont été estimés réussis, parce que l'on exerce son travail avec des collègues au statut reconnu et au diplôme obtenu, parce que les clients ou les hiérarchiques ont souhaité vous conserver à leur service. Autant de validations sociales de l'expérience qui peuvent tout à fait entrer en conflit avec les critères de validation d'un diplôme. Il se trouve, en effet, que les situations sont trompeuses. Tel résultat peut être obtenu en déployant une activité de type procédural, sans que des activités plus complexes de diagnostic, de compréhension des phénomènes ait pu être mobilisée. On a pu agir dans un empan temporel où les conditions n'ont pas évolué vers des situations à risque ou très dégradées exigeant un plus haut niveau de raisonnement ou une plus grande variété des modes de traitement. Mais il se peut tout simplement que les critères de reconnaissance, d'attribution de valeur soient différents d'un univers à l'autre.

On conçoit alors à quel point l'explication et la justification des décisions des jurys, la mise en évidence de ce qui est acquis et de la valeur de l'expérience, même si celle-ci ne donne pas lieu à toute la reconnaissance et toute la validation attendues, sont nécessaires. De même, l'intérêt de relativiser en situant le candidat parmi les autres candidats, l'intérêt de restreindre la portée de l'évaluation au cadre de l'obtention du diplôme visé et aux exigences, nécessairement limitées, d'un référentiel qui ne dit pas tout de la valeur professionnelle ou humaine. Encore, l'intérêt de souligner la spécificité de la forme d'évaluation et la part d'inadéquation entre celle-ci (dossier, entretien ou même mise en situation professionnelle) et l'expérience, qui n'a peut-être pas permis au candidat de faire valoir tout ce qu'il a effectivement acquis. Enfin, préciser que ce sont ces traces, ce donné reconstitué qui sont évalués et non la totalité de l'expérience et des capacités ou de la personne elle-même.

L'émotion et la subjectivité ne sont donc pas des restes de l'élaboration de l'expérience. Pour leur part, les accompagnateurs sont placés en situation d'avoir à étayer une sorte de désobjectivation pour que le candidat réélabore l'expérience et la reconstruise à des fins certificatives avec son cortège d'attentes. Ils sont placés en même temps en position de laisser, voire de faire, s'exprimer la subjectivité et les émotions pour les aborder et agir sur elles avec les candidats : travail subtil de désobjectivation et de resubjectivation donc, au sens où il s'agit d'aider aussi à ce travail de soi qui accompagne nécessairement l'élaboration de l'expérience.

Conclusion

L'analyse que nous venons de proposer de ce qui constitue l'engagement et l'action dans la succession des situations qui composent un parcours de VAE n'a pas pour but de faire la preuve d'une complexité outrancière qui rendrait l'épreuve impossible à réaliser. Elle tente seulement de montrer que s'engager et agir en VAE correspond à une forme de travail spécifique avec l'expérience. D'une part, elle demande à ce que les institutions et les professionnels chargés d'encadrer les candidats reconnaissent le niveau et l'importance des activités requises et réalisées. D'autre part, elle demande à ce que les modes d'organisation ne compliquent pas les choses mais cherchent à les faciliter autant qu'il est possible. Enfin, elle demande à ce que l'on prenne au sérieux l'exigence de professionnalisme des dispositifs et des professionnels chargés d'aider les personnes, à chacune des étapes. On pourrait dire à ce propos que si le professionnalisme des dispositifs et des professionnels est assuré, alors les personnes se débrouilleront bien de ce qui leur incombe. Ils feront leur affaire de la VAE. Dans une étude (Mayen 2007) que nous sommes en train de réaliser qui s'intéresse à ce que vivent des personnes ordinaires dès lors qu'elles s'engagent dans le dispositif de VAE, une proposition importante des personnes que nous avons rencontrées expriment un ressenti plutôt inattendu : d'une part, comme nous l'avons déjà énoncé plus haut, elles attendent les moments où elles auront enfin le sentiment d'être dans la démarche et non pas dans un interminable parcours « administratif ». D'autre part, elles estiment que la construction du dossier de VAE et le travail d'élaboration de l'expérience est certes difficile, mais beaucoup moins que le parcours du combattant qui les a amenées jusque-là.

Bibliographie

- Dejours C. (1995), *Le facteur humain*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Dewey J. (1968), *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Honneth A. (2007), *La réification*, Paris, PUF.
- Mayen P. & Daoulas C. (2006), *L'accompagnement en VAE*, Dijon, Éditions Raison et Passions.
- Mayen P & Perrier D. (2006), *Pratiques d'information conseil en VAE*, Éditions Raison et Passions.
- 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-1^{er} 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 », Symposium : reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Actes du XX^e Colloque de l'Admee-Europe, Université de Genève, Genève, 9-11 janvier 2008.
- Olson D. (1998), *Le monde de l'écrit*, Paris, Retz.
- Olson D. (2005), *L'école, entre institution et pédagogie*, Paris, Retz.
- Vygotski L.V. (1985), « La méthode instrumentale en psychologie », in B. Schneuwly & J.-P. Bronckaert (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 39-48.

CÉREQ
Dépôt légal 4^e trimestre 2009

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-098143-1

ISSN : 1763-6213

20 €

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02

Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr