



HAL
open science

Le travail des jurys de VAE : rendre possible un exercice impossible

Stéphane Bellini

► **To cite this version:**

Stéphane Bellini. Le travail des jurys de VAE : rendre possible un exercice impossible. Jean-Paul Géhin et Emmanuelle Auras, La VAE à l'université. Une approche monographique, Presses Universitaires de Rennes, pp. 79-89, 2011. <hal-02144019>

HAL Id: hal-02144019

<https://hal.science/hal-02144019v1>

Submitted on 29 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

LE TRAVAIL DES JURYS DE VAE : RENDRE POSSIBLE UN EXERCICE IMPOSSIBLE

Stéphane BELLINI

CEREGE (EA 1722) – Université de Poitiers

Résumé

Les jurys sont confrontés à trois problèmes fondamentaux, que nous pointons au cours de cet article. D'abord, il s'agit pour eux d'identifier l'objet « acquis de l'expérience professionnelle ». Il faut ensuite se livrer à l'exercice de comparer des savoirs incomparables, entre les savoirs acquis au cours d'une carrière et ceux acquis sur les bancs de l'Université. Enfin, il faut évaluer et décider. L'ensemble de ces problèmes nous conduit à affirmer que la VAE est un exercice impossible sauf à réduire la complexité de la notion et à se donner des normes d'évaluation qui, pour imparfaites qu'elles soient, rendent au moins possible cet exercice. C'est ce que les membres des jurys réalisent à chaque session.

Introduction

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) est à présent entrée dans les mœurs universitaires, après avoir suscité inquiétudes et interrogations. En reconnaissant officiellement le travail comme vecteur d'apprentissages, la loi de 2002 sur la VAE est présentée comme une seconde chance et un enjeu dans la lutte contre le chômage dans une économie où la mobilité professionnelle devient un impératif. Mais qu'en est-il de la traduction des intentions de ses concepteurs dans les faits ? Comment les jurys s'emparent de cette question dans leur travail concret d'évaluation des dossiers, quand le décret n°2002-590 du 24 avril 2002 leur laisse le champ libre sur la méthode, indiquant simplement que le candidat doit expliciter « *en référence au diplôme postulé, les connaissances, compétences, aptitudes qu'il a acquises par l'expérience.* » Nous avons eu l'opportunité d'étudier le fonctionnement de jurys de VAE et leur mode d'évaluation. Notre intention de départ est de mieux comprendre le processus de validation à travers les remarques et questionnements des jurys, alors que le désarroi initial des jurys est patent. Nous avons parallèlement confronté nos analyses à la littérature sur le sujet. Nous préciserons dans une première partie les modalités d'accès au terrain et la construction conjointe de la problématique et du dispositif méthodologique.

Nos analyses nous conduisent à identifier trois problèmes fondamentaux auxquels sont confrontés les jurys. Chacun d'eux fera l'objet d'une partie de l'article. Premièrement, il s'agit pour eux d'identifier l'objet « *acquis de l'expérience professionnelle* ». Il faut en deuxième lieu se livrer à l'exercice de comparer des savoirs incomparables, entre les savoirs acquis au cours d'une carrière et ceux acquis sur les bancs de l'Université. Enfin, nous le développons dans un troisième temps, il faut évaluer et décider. Au-delà d'un exercice strictement rationnel, notre propos consiste à analyser le processus de bricolage d'une norme de validation. En effet, la VAE, à travers la succession de difficultés qu'elle présente (identifier un objet complexe, comparer des savoirs incomparables, décider), est un exercice impossible, sauf à réduire la complexité de ces

trois processus voire à l'ignorer, et à bricoler implicitement des normes d'évaluation qui, aussi imparfaites soient-elles, rendent au moins possible cet exercice.

CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE

La méthodologie s'est précisée à mesure que la problématique s'affinait. Nous les présentons l'un et l'autre à présent.

Méthodologie

Depuis 2005, nous étudions le fonctionnement de jurys de VAE dans l'IUT qui est notre institution de rattachement. Sa particularité est de rassembler des formations secondaires (chimie, génie thermique, génie mécanique et productique...) et tertiaires (gestion, commerce, hygiène et sécurité). Le point commun entre toutes les formations de l'IUT est d'avoir un caractère professionnel affirmé. Nous détaillons le dispositif méthodologique dans l'encadré ci-dessous.

Matériau empirique

Nous avons mis en place un dispositif formel d'observation à l'occasion de l'examen de 31 candidatures, réparties comme suit :

- Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) Techniques de Commercialisation : 2
- DUT Hygiène Sécurité et Environnement : 5
- DUT Génie Mécanique et Productique : 1
- Licence Professionnelle (LP) Animateur Qualité : 7
- LP Banque-Assurance : 7
- LP Management des Echanges Internationaux : 1
- LP Protection Civile et Sécurité des Personnes : 7
- LP Valorisation des Energies Renouvelables et des Technologies de l'Environnement : 1

Les sessions de VAE se sont poursuivies au-delà sans que nous systématisions le dispositif d'observation formel toutefois. Nous estimons avoir atteint le seuil de saturation de l'information, seuil à partir duquel une prise de note supplémentaire ne nous apporte plus d'information supplémentaire.

L'ensemble des jurys porte sur des diplômes techniques avec référentiel, certains étant nationaux (les DUT), les autres étant locaux (licences professionnelles). Les résultats de nos observations méritent donc d'être relativisés à cette aune. L'étude de jurys de formations plus générales pourrait aboutir à d'autres constats.

Constitution des jurys

La composition des jurys est décentralisée au niveau des composantes pédagogiques. Chaque jury est composé de deux membres permanents (président et vice-président), assistant à l'ensemble des jurys de toutes les formations de l'IUT, de deux enseignants-chercheurs et deux représentants de la profession. Ainsi constitués les jurys se sentent légitimes. Ils n'ont pas participé, de près ou de loin à la constitution du dossier, attribut de la conseillère VAE en charge des dossiers relatifs à ces formations. Cette dernière assiste aux jurys mais ne prend pas part ni aux débats ni aux décisions. Son rôle est d'apporter des informations si nécessaire sur des points du dossier (nature du diplôme,

éléments de contexte). Dans les faits, elle est très peu sollicitée par les membres du jury. Les enseignants-chercheurs participant aux jurys le font sur la base du volontariat et, quand les volontaires se font rares, sur la sollicitation des chefs de départements. Il n'y a pas de rémunération pour les membres extérieurs des jurys. Pour les enseignants-chercheurs, le barème forfaitaire a été fixé à 20€ par dossier, l'équivalent d'½ heure TD par dossier (examen du dossier et participation au jury). Ces indications permettent de comprendre qu'il n'y a pas d'enjeu financier derrière la VAE. La constitution du jury apporte un éclairage sur le mode de décision. Nous y reviendrons ultérieurement.

Notre position dans ce jury est celle de vice-président, position que nous occupions avant le démarrage de la recherche. C'est de cette position que nous recueillons notre matériau, sur la base d'observations de l'organisation et du déroulement des jurys, de l'enregistrement de 21 auditions puis de prises de notes pour 10 autres auditions pour finalement réaliser une analyse thématique du discours des membres du jury.

Les objets du discours

Pour comprendre les échanges, nous avons pris connaissance des dossiers des candidats, en tant « *qu'objet des activités d'interprétation des jurys* » pour reprendre la formule de Mayen et Métral (2008) dont la démarche de recherche est similaire à la nôtre. Chaque session a ensuite fait l'objet d'enregistrement des paroles brutes, sur les trois séquences d'un jury : commentaires précédant le passage des candidats, échanges lors de l'audition des candidats en étant particulièrement attentif aux préoccupations des membres des jurys, commentaires suivant l'audition et conduisant à une décision. Ces paroles ont été restituées sur une fiche. Nous avons ensuite distingué dans nos fiches *a posteriori* les objets du discours, c'est-à-dire le contenu sur lequel le discours porte. Trois objets ressortent largement. Ils sont systématiquement abordés avant, pendant et après l'entretien ; ils montrent ce qui est important aux yeux des évaluateurs :

- les connaissances acquises d'abord à travers la formation initiale puis par les actions de formation professionnelle ;
- l'historique des postes occupés ;
- la grille de positionnement, établie pour faciliter le travail d'équivalence entre les compétences et le diplôme. Il s'agit tout simplement de la maquette de formation, détaillée discipline par discipline, dans laquelle chaque candidat s'auto-évalue : pour chaque discipline, il indique ce qu'il pense être son niveau de maîtrise : totale, partielle ou domaine non maîtrisé.

D'autres thèmes apparaissent, mais avec une moindre fréquence (projet professionnel, culture de l'entreprise dans laquelle l'expérience a été vécue) et ne sont pas mobilisés au moment de la décision.

Notre approche compréhensive demande une proximité avec l'objet étudié et avec les acteurs à l'œuvre dans les situations d'action. Notre démarche s'inspire de l'observation participante s'est imposée comme un choix intimement lié à notre question de recherche, à notre approche compréhensive et à notre volonté de recueillir les informations en situation d'action. L'observation participante permet la proximité que nous recherchons.

Cette position demande une « *vigilance méthodologique* » (Sardan, 1995) afin d'éviter certains biais (difficultés à équilibrer les deux rôles, à interagir sur les sujets, à se négliger soi-même comme acteur du processus étudié, difficulté à se distancier des

codes culturels dont on est soi-même imprégné...). Nous assumons la position induite par l'observation participante qui permet empathie, partage du vocabulaire et meilleure compréhension des processus en cours.

Affinement de la question de recherche

C'est chemin faisant que nous avons affiné notre question de recherche, suivant une démarche empirico-inductive. A partir des premières observations, nous constatons en effet que chaque jury de VAE présente des particularités, des configurations différentes qui pourraient avoir un impact sur la décision. Ainsi, la personnalité des membres du jury, leurs propres parcours, les interactions entre le jury et le candidat, les règles d'interaction propres à chaque univers professionnels sont autant d'éléments différenciant les jurys les uns des autres. Pourtant, nous nous sommes davantage intéressés aux points communs des jurys qu'à leurs différences. Notre intention est de repérer les invariants au sein de jurys aux pratiques diversifiées pour finalement mieux comprendre les mécanismes d'évaluation de l'expérience professionnelle. Cette intention naît de nos premières observations, quand se dessinent progressivement des traits communs à l'ensemble des jurys.

CETTE ETRANGE NOTION D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

La notion d'expérience est couramment utilisée dans le monde du travail et de la formation. Pourtant, elle mérite d'être questionnée. A lire ou entendre les expressions la véhiculant (« *une expérience de trois ans* », « *une expérience réussie* », « *une expérience du terrain* »), on perçoit bien la polysémie de cette notion. On comprend également qu'elle ne peut être assimilée à l'ancienneté car la seule présence physique dans une situation d'activité n'est pas porteuse de savoirs indépendamment du regard qui est porté sur cette situation. Le fait subjectif de l'expérience est ainsi introduit. A y regarder de plus près, l'expérience « *se signale par une opacité qui pourrait la faire regarder comme définitivement énigmatique* » (Diallo et Clot, 2003, p. 203). Nous tentons ici de l'éclaircir en pointant d'abord les dimensions de l'expérience, à la fois objectivable et subjective puis en montrant qu'il s'agit d'un objet construit par l'analyse réflexive. L'expérience est un objet en partie invisible et se construit par une orientation vers un objectif, en l'occurrence la validation. En cela, c'est un objet orienté.

Un objet à plusieurs dimensions

La difficulté à identifier l'objet « *expérience professionnelle* » tient d'abord à son caractère polymorphe, mis à jour par de nombreux auteurs. Pour Mallet et Vernières, l'expérience est constituée d'une dimension technique et d'une dimension sociale (1981). La première dimension recouvre la maîtrise des savoir-faire acquis dans le travail alors que la seconde porte sur l'intégration dans le milieu, la maîtrise de la symbolique du travail, qu'il s'agisse des réflexes professionnels ou des codes informels de comportement.

On retrouve à nouveau la définition d'un objet à double face chez Aubret et Gilbert (2003). Pour eux, l'expérience « *désigne conjointement des pratiques (activités concrètes) et les effets qu'elles engendrent sur les individus et les groupes sociaux. Les*

pratiques sont la partie visible de l'expérience, observable et objectivable. En revanche, ce qui résulte de l'expérience peut être aussi bien de l'ordre de la conscience spontanée, du ressenti, que le produit d'une analyse ou d'une interprétation ». Grasser et Rose distinguent également deux composantes à l'expérience : une composante de savoir-faire et une composante de connaissances spécifiques et tacites du processus de production. Ils complètent en décomposant l'expérience en trois éléments : « *cognitifs* » (savoirs et savoir-faire), « *économiques* » (intégration des contraintes de coût et d'économie de temps) et « *socialisation* » (2000, pp. 5-6).

De son côté, Astier définit trois niveaux d'analyse : « *la notion d'expérience désigne à la fois un engagement dans l'action professionnelle dont on valorise alors les aspects inédits pour le sujet (« faire une expérience »), le « vécu » comme éprouvé de cette action singulière et de ses effets (« vivre une expérience ») et la transformation de soi résultant de cet engagement (« avoir une expérience »)* » (2004, p. 34).

Des acquis en partie invisibles

En évaluant des attitudes de la personne vis-à-vis de son travail (« *capacité d'analyse et de proposition* », « *sens du contact* », « *esprit critique* »...), autant que des compétences plus objectivables car immédiatement liées au poste de travail, les membres du jury dévoilent ce qu'ils recherchent dans les acquis de l'expérience. Ils questionnent l'analyse réflexive du candidat et la transition de « *savoirs investis dans des situations historiques* » (Schwartz, 2004) à des savoirs plus génériques. Implicitement, ils rejoignent la typologie de Malglaive, qui distingue les « *savoirs liés* », c'est-à-dire attachés à une situation de travail concrète, les « *savoirs autonomes* », c'est-à-dire émancipés de situations particulières (démarche scientifique par exemple) et les « *savoirs ajustés* », produits de l'adaptation de connaissances théoriques aux situations concrètes (2003, pp. 73-74). Pour les jurys, les « *savoirs autonomes* » sont un élément fondamental d'une formation universitaire. Il paraît alors logique qu'ils la recherchent chez les candidats au moment de valider une demande de diplôme. Cependant, la preuve matérielle des « *savoirs autonomes* » est impossible. Par preuve, nous entendons les éléments permettant d'assurer aux jurys la maîtrise de certains savoirs. Il s'agit alors pour les membres du jury de rassembler suffisamment d'indices ou de « *traces* » (Clot et Prot, 2003, p. 190) de ces savoirs pour pouvoir évaluer.

Un objet issu d'une réflexivité

L'expérience ne se résume pas à une quantité de temps passée à exercer une activité. Elle n'est pas « *un produit-joint de l'activité* » (Vincens, 2001, p.22). L'expérience résulte du processus de confrontation de l'individu, avec ses qualifications et ses savoirs, à une situation professionnelle (Astier, 2004 ; Schwartz, 2004 ; Vincens, 2001 ; Grasser et Rose, 2000). En fonction de son degré de réflexivité, c'est-à-dire de mise à distance et de questionnement sur son travail, ses procédures et sur les finalités de l'action, l'individu pourra sortir la compétence acquise de la singularité de la situation professionnelle.

La réflexivité a fait l'objet de nombreux travaux. Des auteurs comme Schön, Giddens ou Piaget, sous des angles différents, en ont montré l'importance en relevant la

contribution du retour réflexif à la résolution de problèmes inédits dans l'activité et la diversité des processus d'acquisition de savoirs, au-delà de la seule transmission des connaissances formelles. L'analyse réflexive permet de formaliser des savoirs informels voire incorporés dans des pratiques routinières. A cet égard, le travail qui est demandé lors de la VAE requiert réflexivité puisqu'il vise à faire de l'expérience professionnelle des candidats un objet d'analyse (Vergnies, 2004 ; Magnier et Werthe, 2001). C'est une construction sociale produite par la VAE.

Le Haut Comité Education Economie Emploi le reconnaît qu' « *Au-delà de la forme écrite, c'est l'activité réflexive du candidat qui est importante dans l'élaboration du dossier d'expérience, et sa capacité à orienter son contenu en fonction du référentiel visé* » (2004, p. 57), avant de s'interroger sur la difficulté de verbaliser certaines parties de l'expérience, sur l'inégale diffusion de cette faculté et de pointer l'importance de l'accompagnement pour faciliter la mise à distance.

Si on considère que l'expérience se caractérise précisément par un processus de réflexivité à partir de l'activité, et que cette réflexivité est encouragée par l'exercice même de la VAE, il faut pointer une nouvelle difficulté de l'identification de l'expérience, puisque, fondamentalement, l'expérience se révèle et se construit par l'analyse distanciée de l'activité et par la mise en mots de pratiques parfois complètement incorporées. Plus encore, l'analyse réflexive produit de la connaissance quand elle permet la prise de conscience de gestes et procédures incorporées, quand elle permet de délier les savoirs des situations dans lesquelles ils ont émergé. Fait à la fois objectif (le poste de travail, les gestes et tâches du quotidien, le collectif de travail) et subjectif (le vécu, l'analyse réflexive du travail), l'expérience devient « *communicable en raison des transformations qu'elle subit lorsqu'elle devient objet de réflexion pour le sujet, lorsqu'elle s'énonce ou se partage* » (Malavielle, 2005, p. 14). Ainsi donc, la VAE consiste à évaluer un objet que le fait même d'évaluer transforme voire construit.

Un objet orienté

Plus qu'une description objective du travail du candidat, l'exercice de présentation de l'expérience est une opération de valorisation plus ou moins subtile de l'expérience, en fonction des normes intériorisées par les candidats. Comme l'indique Astier, « *L'expérience est toujours doublement orientée vers le passé où elle s'affirme s'être construite et vers le futur pour lequel elle se propose comme ressource* » (2004, p. 39).

Pour le candidat, se pose la question de l'adéquation entre les normes qu'il a intériorisées et les normes effectives des jurys. Il s'agit de « *trouver les mots* » et d'adopter la bonne « *stratégie de formalisation* » (Mayen, 2006, p. 27). Pour le jury de VAE, l'enjeu est de démêler ce qui ressort de l'habillage discursif de l'activité et ce qui ressort de l'expérience, d'où la recherche de preuves. En quelque sorte, tout en évaluant la capacité du candidat à tirer des « *savoirs autonomes* » de ses « *savoirs liés* » (Malglaive, *ibid.*), il s'agit de vérifier que les savoirs énoncés ne s'autonomisent pas trop de l'activité qui est censée les avoir fait émerger.

Cette deuxième partie d'article nous a permis d'appréhender la difficulté voire l'impossibilité d'évaluer cet objet, ce qui s'explique par la définition même de

l'expérience : comment évaluer un objet dont les preuves ne peuvent exister intégralement en raison de sa nature (la dimension subjective produit des acquis invisibles ou en tout cas immatériels), dont la construction s'explique en partie par l'évaluation elle-même ? La complexité de la notion d'expérience professionnelle explique en partie les raisons du désarroi des jurys. Une seconde raison a trait à la comparaison entre savoirs de natures profondément différentes que requiert la VAE.

LA MISE EN CORRESPONDANCE DE SAVOIRS INCOMPARABLES

La VAE est un acte d'évaluation. A ce titre, elle est liée à un objet, à une instance légitime, à une finalité, à des points de référence et elle suppose l'application d'une méthode (Rivoire, 2004). C'est une évaluation singulière non seulement par son objet et son instance d'évaluation, points abordés précédemment, mais aussi par la méthode, qui aboutit à valider des compétences hors du contexte qui a permis leur émergence. Enfin, ce qui nous intéresse à présent, c'est la singularité liée à la nécessaire production d'un point de référence, commune à toute évaluation, or savoirs universitaires et savoirs liés à l'expérience professionnelle ne peuvent s'évaluer avec les points de référence des premiers tant ils sont différents par nature.

Des savoirs évalués avec des points de référence différents

Dans le système universitaire, les modes d'évaluation, aussi divers soient-ils, aboutissent à une note, qui valide des niveaux de connaissances ou de capacités à les utiliser selon des modalités définies à l'avance et centrées sur le calcul d'une moyenne. Le contenu à valider est organisé par disciplines avant d'être plus tard jugé dans sa globalité au cours d'un jury. La subjectivité de l'évaluation est omniprésente mais elle est camouflée derrière l'apparente objectivité des notes, et n'est plus questionnée du fait des habitudes de notation. L'enseignant, spécialiste de son domaine, se crée son point de référence d'autant plus facilement que la répétition dans le temps de l'évaluation lui sert aussi à l'étalonner. Du côté du milieu professionnel, les procédures d'évaluation sont largement répandues dans les organisations privées et publiques. Les points de référence y sont aussi construits sur des substrats objectifs (nature des missions, résultats, évolution par rapport au passé...) souvent condensés dans une grille d'évaluation.

En matière de VAE, l'universitaire et le représentant du monde professionnel perdent leurs points de référence habituels : le candidat livre une présentation des compétences acquises lors d'expériences professionnelles, sans que celles-ci ne correspondent au découpage académique habituel, sans qu'elles ne soient comparables avec un état précédent, sans qu'elles ne soient complètement vérifiables et sans que ses modalités d'acquisition ne soient maîtrisées par les évaluateurs. L'expérience est un « *objet d'embarras* » (Mayen et Mayeux, 2003, p. 38), quand il faut en comparer les savoirs acquis à d'autres formes de savoirs, issus d'une formation universitaire.

Des savoirs de nature diverse

Entre « *savoirs autonomes* » et « *savoirs liés* », pour reprendre la distinction de Malglaive, ce n'est pas uniquement le lieu de production des savoirs qui diffère ; plus

généraux et abstraits d'un côté, plus spécifiques et concrets de l'autre. C'est aussi la nature des savoirs acquis.

Avec Schwartz, nous relevons que les « *morceaux de formation* » qu'on cherche à mettre en parallèle avec des « *morceaux de savoirs investis* » (dans des situations historiques) ne sont des éléments « *ni identiques ni comparables* » (2004, p. 20). Les savoirs investis sont « *des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes les situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis* ». Les conditions d'émergence des deux types de savoirs, les modes d'apprentissage sous-jacents, leurs finalités, leurs usages, leurs évaluations, les collectifs où ils se partagent, leurs impacts sur les trajectoires personnelles et professionnelles, les aptitudes cognitives qu'ils mobilisent... autant de différences dans la nature de ces savoirs.

Sans jamais le formaliser ainsi, les jurys éprouvent une difficulté à comparer des savoirs incomparables et à traduire, selon les termes de la loi, l'expérience en tout ou parties d'un diplôme. Les fréquents silences et soupirs suivant l'audition des candidats traduisent le désarroi des évaluateurs. Pourtant, chaque jury s'accorde assez rapidement sur une décision.

Pour parvenir à la mise en correspondance, les jurys observés estiment, comme Labruyère, que « *le principe de la VAE repose sur l'hypothèse que l'expérience d'un ou de plusieurs emplois permet, dans certaines conditions, de développer des compétences et des savoirs d'action qui ont la même valeur, en termes de capacité d'action et de potentialité de développement, que les savoirs acquis en formation. On n'évalue pas la même chose dans les deux situations (formation formelle et expérience), mais on valide la même capacité d'action, le même potentiel de développement* » (in Vergnies, 2003, p.8).

LA DECISION MALGRE TOUT

Malgré les difficultés fondamentales de l'exercice de la VAE et le désarroi des premiers instants, chaque jury s'accorde assez rapidement sur une décision et presque toujours de manière consensuelle. Le constat est partagé par d'autres recherches du même type (Mayen et Métral, 2008 ; Morisse, 2007). A aucun moment au sein des jurys observés, un vote n'a eu lieu. La décision résulte d'échanges d'impressions, d'arguments sur la base d'examen des dossiers et des programmes pédagogiques. Se crée ainsi, dans le non-dit des regards croisés et derrière les mots des membres du jury, une norme d'évaluation par laquelle on reconnaît la valeur d'une expérience, on la jauge ou on la dénie. Elle coexiste avec les normes d'évaluation en cours dans les jurys habituels.

La recherche de points de référence

Pour fonder une décision, les membres du jury examinent les dossiers puis auditionnent les candidats. Ce faisant, ils cherchent à reconstituer des points de référence dont ils sont au départ dépourvus pour finalement étayer un avis, ce qu'observe également Cherqui-Houot (2006), pour qui les membres de jury ont tendance à ramener les

caractéristiques des candidats à la VAE à des « *standards* » étudiants. Dans le huis-clos de leurs bureaux, les membres du jury de VAE étudient les dossiers des candidats. Ceux-ci dépassent fréquemment la centaine de pages. Y sont souvent consignés une fiche de poste, le compte-rendu de réunions signalant une intervention ou un rôle particulier dans une action, la photocopie des actions de formation passées... Que reste-t-il alors dans l'esprit des membres de jurys de ces dossiers volumineux ? Que retiennent-ils du dossier d'une vie au travail ?

L'entretien est un temps fort d'un jury de VAE. Les questions y sont posées indifféremment par les professionnels du domaine de formation ou par les universitaires ; celles-ci portent sur les trois thèmes cités dans l'encadré méthodologique (formation, historique des postes et grille d'auto-positionnement) et sont complétées de questions tournant autour du projet du candidat. D'autres questions apparaissent plus marginalement, sur la politique de l'entreprise par exemple. Au-delà des impressions générales, nous cherchons à mettre à jour ce qui constitue le point de référence en reprenant les trois principaux objets du discours énoncés.

La formation

Les questions relatives au niveau de formation initiale et aux diplômes montrent l'importance que les jurys lui accordent et qu'ils en font un point de référence fondamental. C'est un indicateur à la fois de compétences techniques qu'on suppose acquises compte tenu d'un brevet de formation mais aussi de qualités plus générales (« *facultés de réflexion* » par exemple).

Quand les jurys commentent les dossiers qu'ils ont examinés avant l'audition des candidats, avec une régularité frôlant le systématisme, ils commencent par parler de la formation initiale ou des manques d'information sur celle-ci. Ainsi, la décision de validation est plus facilement acceptée quand un candidat a un niveau de qualification proche du diplôme demandé. « *Il a déjà un bac + 2, la marche n'est pas trop haute* » (paroles d'un enseignant-chercheur). L'inverse se retrouve aussi. « *C'est plus difficile de valider la licence quand on vient du CAP (...). Avec un CAP, il lui manque de l'instruction générale, un raisonnement* » (un représentant de la profession).

Cet exemple montre qu'à expérience professionnelle jugée équivalente, la présomption d'aptitudes à la réflexion ou de capacités d'analyse n'est pas la même. Nous voyons là un paradoxe : alors que la VAE suppose un examen de l'expérience professionnelle, une prime est donnée à la formation initiale comme mode de production essentiel de certaines démarches intellectuelles ou de façons de travailler. Le diplôme est perçu comme un signal de compétences.

On assiste ici à un glissement de l'évaluation : de l'évaluation de l'expérience à l'évaluation de qualités censées être développées en centre de formation, sans que cela ne soit vérifié par ailleurs. Ce glissement résulte avant tout d'un désarroi des membres du jury face à l'exercice de la validation.

Le travail

L'historique des postes occupés est un élément important servant de point de référence aux évaluateurs même si, comme le soulignent Mayen et Métral, qui estiment qu'à partir de « *l'expérience trajectoire* », parcours du candidat, le jury évalue « *l'expérience processus* » c'est-à-dire les compétences produites lors des situations rencontrées (2008, p. 190).

Cependant, le processus de validation d'une expérience est facilité quand l'identification nette d'un emploi, d'un statut ou d'une progression de carrière donne un point de référence clair pour le jury. D'un capitaine des sapeurs-pompiers de Paris, on dira avant de le recevoir qu'« *on peut valider les yeux fermés* » compte tenu de son poste (validation d'une licence professionnelle *Protection Civile et Sécurité des Personnes*). « *Il tient la route. Pour être capitaine aux pompiers de Paris, il faut avoir un sacré niveau* » (paroles d'un professionnel). Dans ce cas, la décision d'une VAE totale est prise en dix secondes. Par contre, quand le point de référence est moins clair pour les jurys, la situation est plus embarrassante. La citation suivante le montre. Il s'agit d'une validation pour un DUT en Techniques de Commercialisation : silence puis regards entre les deux responsables de la formation. L'un d'eux prend la parole : « *Ce qui me gêne pour la validation totale, bon, il a 39 ans, bon, même s'il est intéressant, il y a, bon c'est pas de sa faute, il y a peu d'autonomie. Si on considère nos étudiants, en sortie de DUT à 39 ans, on peut espérer qu'ils auront plus d'autonomie.* »

La grille d'auto-positionnement

Avec cette grille présentée plus haut, on retourne la charge de l'évaluation. C'est au candidat à s'évaluer et à apporter des éléments de preuve de ses affirmations. A partir de ce document, le travail du jury consiste à évaluer une auto-évaluation et à en vérifier la crédibilité.

La grille d'auto-positionnement facilite une démarche de validation dite « *terme à terme* », qui consiste à morceler les compétences acquises par le candidat et à les traduire en disciplines académiques. Pour les jurys se livrant à un tel exercice, la manœuvre permet de basculer d'un terrain inconnu (l'expérience) à un domaine maîtrisé (le référentiel), d'un objet à évaluer sans point de référence au traitement du même objet dans une grille connue. Via la grille d'auto-positionnement, le référentiel de formation est un point de référence central dans la décision des jurys ; c'est un « *instrument qui régule l'activité de validation en orientant le travail des jurys vers un document* » (Prot, 2003, p. 227).

Pourtant, l'exercice ne préserve pas de la subjectivité pourtant fuie quand il faut intégrer à la décision les principes de compensation régissant l'acquisition d'un diplôme. Dans les faits, l'expérience professionnelle ne se fonde jamais complètement dans le moule d'une maquette de formation.

L'expression d'une norme de validation

Le travail de validation des jurys se fonde sur des éléments formalisés (formation, postes de travail, grille d'auto-positionnement) qui ne prennent toutefois leur sens qu'à l'aune d'une norme implicite, sorte de toise cognitive aux graduations non-dites, dont les contenus peuvent varier. Morisse (2007, pp. 4-5) montre qu'au sein de jurys du domaine agricole (Bac et BTS), les critères d'évaluation non-dits et « *allant de soi* » concernent la façon d'être au travail (courageux, autonome, motivé), la façon d'être avec les autres (franc, honnête, spontané), un genre de discours (à l'aise, concret). De son côté, Werthe (2003, p. 263) constate une « *activité à double fond* » chez un jury de VAE de BTS Assistant de Direction, qui consiste à se fonder sur la qualité de synthèse et les fautes d'orthographe du dossier pour prendre une décision. Habités à évaluer des productions écrites, les membres du jury peuvent, par cette méta-analyse informelle, évaluer les candidats en les comparant à une norme. Mayen et Métral (2008) observent que les évaluations des jurys s'appuient sur un « *ressenti* », fondé sur les « *indicateurs de capacités en référence à des univers de travail* ». Il ne s'agit pas d'un ressenti « *sauvage* » (p. 188).

Le bricolage d'une norme a une fonction : bien qu'informelle, elle donne des repères, installe rapidement des routines dont on ne questionne plus le bienfondé et finalement permet de prendre une décision. En ce sens, elle a des vertus opérationnelles. Ce qui est étalonné à la norme n'est ensuite jamais l'expérience professionnelle en tant que telle mais la partie de ses acquis mis en scène dans un artefact nommé « *dossier de validation* ».

La prouesse du décalque acquis de l'expérience/acquis de la formation n'est alors possible que par une méta-analyse informelle du discours ou de l'écrit, selon laquelle l'exercice de la transmission véhicule autant de significations que son contenu ; les jurys cherchent dans les façons de parler et les mots employés des éléments pour les étalonner à la norme. En effet, certaines dispositions sont jugées essentielles par les professionnels du domaine comme par les universitaires, comme la capacité à prendre du recul, à diagnostiquer, à proposer, à travailler en autonomie mais elles ne font l'objet d'aucune évaluation explicitée. Faute de l'énoncer ainsi, les jurys ne sont pas centrés sur les acquis cognitifs de l'expérience ; ils font porter leurs questions sur les « *savoirs liés* », acquis dans les situations concrètes de travail et leur attribuent implicitement des significations sur les « *savoirs autonomes* » (Malglave, *ibid.*).

A cet égard, la capacité d'un candidat à argumenter, à généraliser, à analyser des situations et, plus généralement, tout ce qui le fait sortir d'un rôle d'exécution est valorisé. Cela signifie que la dimension technique de l'expérience ne suffit pas à valider un diplôme.

Ainsi, c'est par la succession de mécanismes informels que l'exercice de la VAE devient possible : réduction de la complexité de l'objet « *expérience professionnelle* », recours à une norme d'évaluation et à une méta-analyse du dossier et/ou du discours.

Un déploiement de la norme facilité par une proximité socioculturelle

La norme informelle se déploie d'autant plus aisément que les membres des jurys témoignent d'une certaine proximité socioculturelle, même s'ils appartiennent à des univers professionnels différents. Ils rassemblent trois caractéristiques communes. Tout d'abord, la participation (étude du dossier, participation au jury) se fait sur la base du volontariat. Notons qu'il peut y avoir au sein des formations des universitaires opposés à la VAE, jugeant qu'on dévalorise le diplôme à décerner des diplômes sans donner la formation. Ces opposants ne participent pas aux jurys, soit parce qu'ils s'y refusent soit parce qu'ils n'y sont pas invités.

Deuxièmement, le vocabulaire des professionnels et des universitaires est largement partagé. Les professionnels et universitaires posent des questions et échangent sur les mêmes thèmes et avec les mêmes mots. Ce phénomène a trois principales explications. D'abord, les universitaires présents dans les jurys sont fortement impliqués dans leurs formations. Ils en ont souvent assuré l'ingénierie pédagogique, en lien avec les partenaires professionnels du secteur. Ils ont ainsi une bonne connaissance des métiers auxquels ils sont censés préparer leurs étudiants. Ensuite, les professionnels présents ont eux-mêmes une bonne connaissance des formations, soit parce qu'ils en sont des anciens, soit parce qu'ils en sont des intervenants ou qu'ils participent à des jurys (recrutement, délivrance de diplôme). Enfin, la constitution des jurys revient aux responsables des formations, qui mobilisent dans leurs réseaux les personnes qu'ils croient être les plus à même de participer aux jurys de VAE, par leurs connaissances, leurs engagements ou leur sensibilité.

On trouve dans les parcours des membres des jurys la troisième caractéristique commune : ils sont composés d'enseignants du supérieur et de professionnels titulaires d'un diplôme au moins égal à celui qu'ils vont délivrer, c'est-à-dire une population fortement diplômée et qui attribue aux diplômes une grande valeur.

CONCLUSION : UNE REGULATION AUTONOME D'UN GENRE PARTICULIER

Qu'un groupe mette au point une règle du jeu informelle dans son activité n'est guère étonnant. La sociologie des organisations foisonne de travaux allant dans ce sens. Les phénomènes d'appropriation, de contournement, d'interprétation et de distanciation des règles, sont maintenant bien connus. A cette aune, la VAE peut être considérée comme un champ d'application supplémentaire du principe de régulation autonome (Reynaud, 1989), c'est-à-dire de règle du jeu établie par les parties-prenantes d'une activité, en autonomie de la règle prescrite, chacun trouvant dans les règles informelles un cadre à l'action plus confortable, plus pertinent ou plus apte à ménager les intérêts de chacun.

Pourtant, nous pointons quelques spécificités à l'activité de régulation autonome des jurys de VAE. D'abord, elle ne se produit pas contre le prescrit formel puisque les règles normalisant la validation existent pour ce qui est des procédures mais laissent une très large latitude aux jurys pour établir leur décision.

Ensuite, nous ne sommes pas dans des situations de travail ordinaires et répétées, au sens où elles seraient le quotidien des jurys. Au maximum, un jury se réunit trois sessions par an (Licences Professionnelles Banque-Assurances et Animateur-Qualité par exemple, les diplômes les plus demandés). De même, nous n'avons repéré ni d'enjeux personnels (carrière, rémunération), ni d'intérêt à orienter les décisions dans un sens ou dans un autre pour les membres du jury, qu'ils soient responsables des diplômes ou représentants des professionnels du domaine, d'où l'absence de jeux de pouvoir flagrants ou suffisamment forts pour se laisser observer. Ceci est probablement lié au mode de constitution des jurys, présenté plus haut : les personnes rétives à la VAE ne participent pas aux jurys. Enfin, l'activité d'évaluation intervient dans un lieu de rencontres entre acteurs d'univers professionnels différents. Il n'est pas question ici de relations hiérarchiques.

La construction de la règle du jeu peut ainsi être interprétée non comme un moyen de se détacher des prescriptions organisationnelles mais comme une manière de créer des repères et de se constituer un cadre à l'action. En organisant des jurys dont les membres ont un certain nombre de points communs, on constitue une sphère sociale familière, qui facilite elle-même l'émergence de la règle du jeu.

L'expérience professionnelle est un objet bien plus complexe à identifier que le langage courant ne le laisse croire : il mêle des dimensions objective et subjective, dont les preuves matérielles sont en partie inexistantes, et il s'agit d'un objet construit par le regard réflexif. De cette manière, la VAE fait bien plus que valider l'expérience ; elle prend part à sa construction. De plus, l'exercice vise à comparer les savoirs acquis en formation et ceux acquis dans le travail alors que, par nature, ces savoirs sont différents. L'exercice exigé des jurys est ainsi impossible. Les jurys le rendent pourtant possible en réduisant la complexité à la fois de l'objet à valider et de la comparaison à réaliser. Ils bricolent une norme informelle d'évaluation; elle sert à étalonner les dossiers et à formuler un avis.

Le travail présenté ici interroge au premier chef les pratiques d'évaluation des jurys de VAE et l'existence de possibles alternatives aux solutions bricolées par les jurys. Nous pensons que le chantier mérite en tout cas d'être ouvert et que c'est en connaissant mieux ses propres façons de fonctionner qu'un jury peut faire évoluer ses pratiques.

Plus encore, un prolongement de ce travail sur les effets de la participation aux jurys de VAE par les enseignants-chercheurs sur leurs conceptions de la formation mériterait d'être entrepris. En effet, si les savoirs autonomes sont un critère de l'évaluation lors de la VAE, n'est-il pas important de les développer en formation, en explicitant les moments ou lieux où ils sont produits ? Nous rejoignons Prot pour qui l'activité de VAE ne cesse d'avoir pour toile de fond l'activité habituelle des membres des jurys. « *Valider les acquis peut ainsi devenir un moyen de développement* » des formations et des formateurs, « *une ressource pour faire son travail et non une tâche supplémentaire* » (Prot, 2004, p. 123).

Enfin, en élargissant la perspective, le travail présenté ici interroge également les normes d'évaluation d'autres objets comme le rapport de stage ou tout autre compte-

rendu d'expérience professionnelle ou encore, hors notation universitaire, du recrutement d'étudiants dans les filières sélectives.

Bibliographie

- Astier P. (2004), « Parler d'expérience », *Formation et emploi*, n°88, Octobre-Décembre, 33-42.
- Aubret J., Gilbert P. (2003), *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Dunod, coll. Topos. Paris.
- Cherqui-Houot I. (2006), « VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience », *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, n°10, 93-110.
- Clot Y., Prot, B. (2003), « Expérience et diplôme. Une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°2, 183-201.
- Diallo M. D., Clot Y. (2003), « L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°2, 203-217.
- Grasser B., Rose J. (2000), « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation – Emploi*, n°71, juillet-septembre, 5-19.
- Haut Comité Education Economie Emploi (2004), *VAE : construire une professionnalisation durable. Pourquoi un rapport d'étape ?*, Paris, La documentation française.
- Magnier J., Werthe C. (2001), « L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels », *Formation Emploi*, 75, 29-41.
- Malavielle L. (2005), « Accompagnement des professionnels en vue de la VAE. Vers une nouvelle forme de formation continue ». *Mémoire du DESS Conseil et formation en éducation*, Montpellier.
- Malglaiive G. en débat avec Aubret J. (2003), « La validation des acquis de l'expérience », *Savoirs*, n°1, 57-82.
- Mallet L., Vernières M. (1981), « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main-d'œuvre », *Travail et emploi* n°9, juillet-septembre, 65-74.
- Mayen P., Métral J.-F. (2008), « Compétences et validation des acquis de l'expérience », *Formation et Emploi*, n°101, 183-196.
- Mayen P. (2006), « Evaluer avec l'expérience », in Figari, G., Mottier Lopez, L., *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, coll. Evaluer, 25- 33.
- Mayen P., Mayeux C. (2003), « Expérience et formation », *Savoirs*, n°1, 15-53.
- Morisse M. (2007), « Analyse de l'activité évaluative des membres de jury de VAE », *Actes du 19^e colloque de l'Admée – Europe*, 2007, vol. 1.
- Prot B. (2003), « Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage des référentiels », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°2, 219-243.
- Prot B. (2004), « Le doute, le concept et le collectif. Trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury », *Education permanente* n° 158/ 2004-1, 115-126.
- Reynaud J.D. (1989), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris.
- Rivoire B. (2004), « VAE : par quel détour passe l'évaluation », *Education permanente*, n° 159, juin, 79-90.
- Schwartz Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education permanente*, n° 158/ 2004-1.

Vergnies J.F. (2004), « La validation des acquis de l'expérience, nouveaux enjeux, nouveaux débats », Entretien avec Chantal Labruyère et José Rose. *Formation Emploi*, n°88.

Vincens J. (2001), « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et emploi* n°85, janvier, 21-34.

Werthe C. (2003), « L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2003, 32, n°2, 245-268.