



**HAL**  
open science

# Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ?

Hervé Breton

## ► To cite this version:

Hervé Breton. Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ?. Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, 2020, 27 (2), pp.19-31. 10.18162/fp.2019.492 . hal-02615432

**HAL Id: hal-02615432**

**<https://hal.science/hal-02615432>**

Submitted on 10 Sep 2022

**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.

Copyright

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

1

**Hervé Breton**

[herve.breton@univ-tours.fr](mailto:herve.breton@univ-tours.fr)

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

1  
2  
3  
4

## 5 **RÉCIPROCITÉ DES POINTS DE VUE ET RÉFLEXIVITÉ COLLECTIVE EN VAE : QUEL** 6 **PARADIGME POUR LA VALIDATION DES SAVOIRS EXPÉRIENTIELS ?**

7 La validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue depuis 2002 en France la quatrième  
8 voie d'accès aux certifications professionnelles. Elle permet de valider tout ou partie d'un  
9 diplôme, titre ou certificat, moyennant un travail de formalisation des savoirs expérimentiels. Cela  
10 suppose pour les adultes qui s'y engagent d'accomplir un parcours narratif et réflexif : celui de  
11 l'examen du vécu, de sa mise en récit, puis de son analyse thématique afin de chercher des  
12 correspondances avec le référentiel de certification. L'objet de la présente étude porte sur les  
13 processus réflexifs nécessaires à la formalisation des acquis de l'expérience et à leur validation.  
14 Cela nous conduit à différencier les processus réflexifs qui accompagnent la mise en récit du  
15 vécu en vue d'un travail de thématisation, de ceux dont l'enjeu est de délibérer collectivement  
16 sur la validité des savoirs qui sont examinés dans les procédures VAE.

17 Les enjeux d'un examen des processus réflexifs à l'œuvre dans les parcours VAE sont  
18 concrètement posés dans la notice de Pineau (2009) intitulée « Savoirs et rapport aux savoirs »  
19 dans laquelle il propose d'inverser le sigle de la VAE en EAV (Expérience Acquis Validation).  
20 Cette inversion signale un renversement paradigmatique. Tandis que la formation initiale pense  
21 l'éducation à partir d'une somme de savoirs constitués, pour ce qui concerne la VAE, les savoirs  
22 acquis par la pratique (Denoyel, 2009) doivent être formaliser. Cela suppose ainsi pour les  
23 candidats de franchir des passages successifs : saisie réflexive de leur expérience, description de  
24 l'agir en situation, temporalisation du parcours de constitution des acquis, mise en récit dans un  
25 dossier, présentation de ce dernier auprès d'un jury. Le travail réflexif rendu nécessaire par la  
26 singularité de cette quatrième voie d'accès à la certification est donc très singulier.

### 27 **Les savoirs expérimentiels : acquisition tacite, intersubjectivité et réflexivité collective**

28 Du point de vue du candidat, les savoirs acquis lui sont quasiment transparents. Apprendre par  
29 l'expérience (Pineau, 1991), c'est en effet constituer des savoirs sans que les processus  
30 d'acquisition ne soient identifiés et notés par le sujet. En d'autres termes, le développement  
31 d'une capacité ne prend pas la forme d'une conscientisation des savoirs acquis mais d'une  
32 confiance accrue dans l'agir, d'une extension des possibilités d'action en fonction de ce que  
33 nécessite les situations rencontrées (Billeter, 2002, 2012). L'appréhension de ces savoirs en tant  
34 qu'objets de pensée (Prior, 1971/2002) suppose un travail réflexif par lequel le sujet se détourne  
35 des enjeux poursuivis au cours des actions qu'il engage (*le quoi*) pour devenir attentif aux  
36 procédés d'action, aux manières dont il s'y prend pour conduire l'action (*le comment*). Ce  
37 détournement du regard correspond précisément à un acte réflexif, une « conversion du regard » :  
38 « Ce déplacement du regard de la conscience attentionnelle de l'objet à l'acte de conscience qui

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

2

39 m'y donne accès revoie très précisément à une conversion de type réflexif, dans la mesure où je  
40 libère par là la structure d'acte du perçu, et non plus seulement le perçu comme objet : c'est là  
41 une version possible de l'activité de la réduction, méthode s'il en est de la philosophie  
42 phénoménologique » (Cefaï et Depraz, 2001). Autrement dit, les savoirs acquis par l'expérience  
43 doivent pour advenir thétiqument au sujet qui les détient, être saisis par des actes de type  
44 réflexif : ralentissement, détournement du regard, éveil de l'attention aux procédés d'action,  
45 examen de la pratique... (Breton, 2009, 2016).

46 Cette activité réflexive conduite par le sujet initie un travail de formalisation des savoirs  
47 expérimentiels pour le sujet lui-même. Elle relève d'un examen de soi (Foucault, 1980/2013)  
48 mobilisant un travail réflexif conduit à l'échelle individuelle. Les processus de validation  
49 mobilisent un travail réflexif collectif fondé sur les processus d'intersubjectivité et d'attention  
50 conjointe (Breton, 2015).

51 Les récits d'expérience et/ou récits des candidats explicitent et décrivent en effet les savoirs  
52 expérimentiels à partir d'un point de vue individuel et singulier : lecture des situations rencontrées,  
53 description de pratiques situées, énonciation des principes d'actions, monstration des valeurs à  
54 partir desquelles s'initient des manières de faire... La description située des pratiques objective  
55 le point de vue en première personne, et génère, lors de la présentation des récits aux membres  
56 du jury VAE, un travail réflexif interindividuel et collectif. C'est de cette activité réflexive « à  
57 l'échelle du collectif » que peuvent advenir les processus d'intercompréhension qui déterminent  
58 les manières d'appréhender et de juger collectivement les savoirs expérimentiels mis au jour dans  
59 et par les récits. Nous procédons à leur étude en différenciant l'activité réflexive conduite par le  
60 candidat qui doit formaliser ses acquis *via* un travail narratif en première personne, de celui du  
61 jury dont les membres délibèrent en seconde et troisième personne, lors de la réception des récits  
62 de pratiques, au moment de la présentation par les candidats de leur dossier. Nous posons ici  
63 l'hypothèse que l'accomplissement du trajet VAE suppose de conjuguer différents points de  
64 vue : celui du candidat, celui des membres du jury, celui du certificateur (représenté par le  
65 référentiel). Nous étudions donc dans cet article la dynamique de réciprocité de ces points de vue  
66 en cherchant à comprendre comment circulent les processus réflexifs individuels et collectifs.

67 Le problème de la réciprocité des points de vue a été posé par Thomas Nagel (1974) dans un  
68 article devenu célèbre, intitulé : « *What is the effect to be a bat ?* ». La référence peut apparaître  
69 éloignée, voire saugrenue, face au propos qui nous occupe. Cependant, en interrogeant « l'effet  
70 que cela fait d'être une chauve-souris », Nagel met au jour la difficulté de comprendre la manière  
71 dont se construit un mode d'existence et/ou une pratique, du point de vue d'autrui : « Il est  
72 souvent possible d'envisager un autre point de vue que le sien propre, en sorte que la  
73 compréhension des faits de ce genre ne soit pas limitée à notre propre cas. En un certain sens les  
74 faits phénoménologiques sont parfaitement objectifs : une personne peut savoir ou dire ce qu'est  
75 l'expérience de l'autre qualitativement. Ils sont subjectifs, cependant, au sens où même cette  
76 attribution objective d'expérience est possible seulement pour quelqu'un qui soit suffisamment  
77 semblable à l'objet de l'attribution pour être en mesure d'adopter son point de vue – pour  
78 comprendre l'attribution à la première personne aussi bien qu'à la troisième personne » (Nagel,

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

3

79 1974, p. 397). La tension identifiée par Nagel entre la compréhension objective de l'expérience  
80 d'autrui et l'appréhension subjective de cette même expérience lorsqu'elle est éprouvée en  
81 première personne (Zahavi, 2008, 2015) traverse de part en part les dynamiques réflexives à  
82 l'œuvre dans les parcours de reconnaissance et de validation des acquis. L'étude de ces  
83 dynamiques peut s'intéresser aux processus réflexifs qui permettent le passage d'une  
84 appréhension des savoirs expérientiels en première personne à une compréhension distribuée,  
85 intersubjective et collective, des acquis constitués par le candidat VAE au cours de l'exercice de  
86 son métier.

### 87 **Problématique de l'étude et présentation de l'enquête**

88 Le travail réflexif qui s'initie à partir de l'expérience du sujet peut être dite « en première  
89 personne ». Cela procède alors d'un mouvement de désincorporation du savoir durant lequel le  
90 vécu professionnel est pensé, réfléchi, thématisé, d'abord selon une manière signifiante pour soi,  
91 puis, selon une logique qui concorde avec les formes de réception prévues et attendues par  
92 l'institution certificatrice. À l'inverse, du point de vue du jury, instance consacrée par le  
93 certificateur, l'activité réflexive est censée être au service du processus de validation, et donc  
94 présumée se déployer à partir de l'instrument fondateur de la certification : le référentiel.  
95 Cependant, et c'est l'une des raisons pour laquelle l'activité réflexive est si décisive dans les  
96 pratiques de jury, le référentiel ne peut se constituer en pièce unique de la procédure de  
97 validation. Les repères qu'il fournit doivent sans cesse être interprétés en fonction de la  
98 singularité des dossiers, de l'histoire des candidats, de l'expression de chacun d'entre eux. La  
99 validation en VAE ne se résume donc pas à une délibération à partir de critères formels. Les  
100 membres du jury qui relèvent du corps académique ou du « monde professionnel » forment un  
101 collectif de sujets vivants, disposant eux-mêmes d'une connaissance expérientielle des métiers  
102 désignés par le diplôme. Le jury est donc, de ce point de vue, un collectif impliqué dans une  
103 activité d'interprétation conjointe et partagée, qui peut évaluer selon des normes prescrites, mais  
104 qui doit surtout, spécialement dans le cadre de la VAE, « interpréter ensemble » la pratique  
105 narrée<sup>1</sup>.

106 La problématique de l'étude peut donc être résumée de la manière suivante : selon quels  
107 processus les acquis expérientiels d'un sujet deviennent-ils appréhendables pour un jury dans le  
108 cadre d'une procédure VAE ? Afin d'examiner ces processus, nous avons procédé à des  
109 entretiens compréhensifs auprès de cinq adultes inscrits dans la VAE pour une certification de  
110 niveau 1 : le Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service  
111 d'intervention sociale (CAFDES)<sup>2</sup>. Nous avons ainsi cherché à examiner la circulation des  
112 processus réflexifs individuels et collectifs lors du parcours VAE, et notamment : ceux mobilisés  
113 par chacun des candidats lors de la phase d'écriture de leur dossier VAE ; ceux mobilisés lors de  
114 la phase de présentation de ce dossier aux membres du jury.

115

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

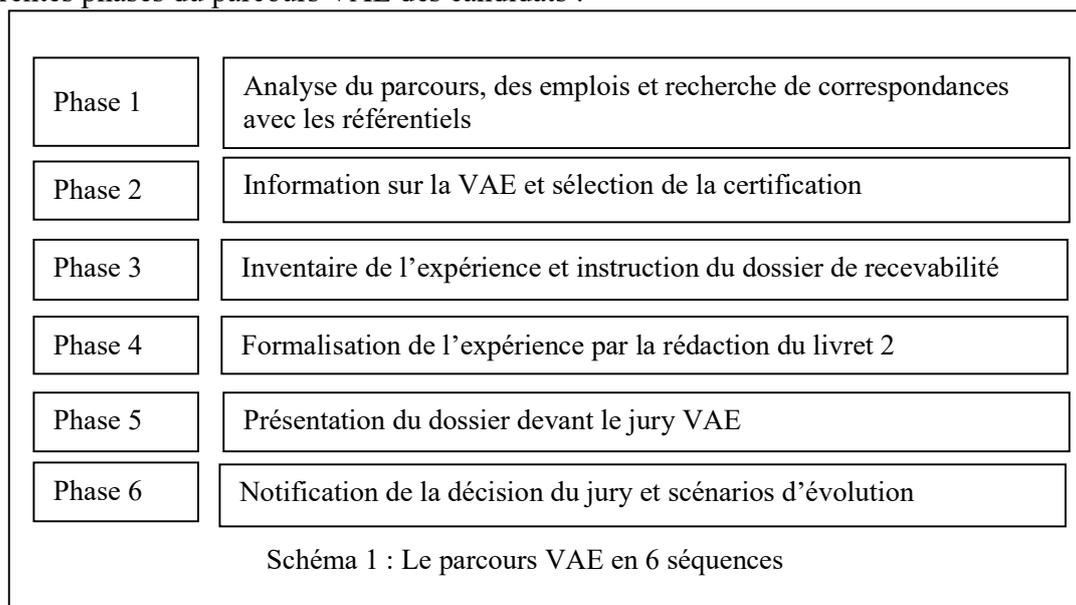
[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

4

116 **Première phase de l'enquête : modélisation du parcours VAE**

117 Nous avons, pour la première phase de l'enquête, commencer par chercher à différencier les  
118 différentes phases du parcours VAE des candidats :



119

120 Cette modélisation (Breton, 2016) permet de mettre au jour un paradoxe : le référentiel de  
121 certification pour la VAE est commun avec les trois autres voies d'accès (formation initiale,  
122 formation continue, apprentissage). La tension entre le caractère objectif des savoirs codifiés de  
123 la formation formelle et celui, subjectif, des savoirs acquis par l'expérience est donc présente dès  
124 la première étape du parcours. Cette configuration a pour effet de contraindre les candidats à  
125 définir une stratégie narrative (donc d'en forger la capacité) afin d'exprimer leur vécu  
126 professionnel et d'en analyser le contenu en cherchant à se rapprocher graduellement (donc sans  
127 perdre de vue) les attendus du référentiel. Le premier « réglage » à produire ne porte donc pas  
128 sur le contenu de l'expérience dont il faudrait rendre compte – par exemple, une situation  
129 professionnelle particulière permettant d'explicitier un pan de la pratique spécialement désigné  
130 par le référentiel de compétences ou de certification – mais sur le choix des « procédés  
131 narratifs » les plus adéquats pour accompagner le passage d'une appréhension subjective des  
132 savoirs incorporés à une présentation formalisée de savoirs détenus et référencables. En clair, le  
133 candidat doit, avant de s'engager dans la narration d'un contenu expérimentiel, décider du moyen  
134 narratif par lequel lesdits savoirs seront à terme le plus concrètement appréhendables par les  
135 membres de jury.

136 Un pan de l'étude a donc porté sur l'analyse des processus réflexifs et narratifs mis en œuvre par  
137 les candidats pour instruire leur dossier (schéma 1 - phase 4 du parcours), l'objet de cette analyse  
138 étant de mettre au jour les formes de contraintes générées par la structure des dossiers sur les  
139 procédés narratifs des candidats engagés dans le travail de formalisation de leurs acquis.

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

5

140 **Seconde phase de l'enquête : examen des contraintes narratives générées par la structure**  
141 **du « livret 2 »**

142 Le récit initie donc un travail réflexif durant lequel le candidat fait advenir son expérience au  
143 langage, saisit thétiqument les savoirs acquis au cours de l'exercice de son métier, narre les  
144 évolutions de ses manières de voir, d'agir et de s'impliquer dans l'exercice de son métier. La  
145 pratique narrative doit ainsi, dans les parcours VAE, rendre manifeste des savoirs acquis, au  
146 cours de l'expérience, dans le cours de la vie. En d'autres termes, c'est la mise en mots de  
147 l'expérience qui doit révéler les savoirs acquis tacitement, silencieusement, souvent à l'insu du  
148 sujet. Ce sont ces constats qui nous ont conduits à examiner et à chercher à comprendre les  
149 stratégies narratives mises en œuvre par les candidats pour instruire leur dossier.

150 Pour ce faire, nous avons étudié dans cinq dossiers de VAE CAFDES (le livret 2 qui est rédigé  
151 lors de la quatrième phase du parcours (schéma 1)) les récits de pratiques dont la fonction est de  
152 manifester les savoirs et acquis expérientiels. Puis, nous avons collecté les écritures successives  
153 de situations rédigées pour chacun des cinq livrets 2, afin de comprendre comment s'organisait,  
154 du point de vue des candidats, l'activité narrative et réflexive au cours de leur parcours VAE.

155 Un point mérite en effet d'être souligné d'entrée : les récits de pratiques – qui prennent la forme  
156 de récits d'expérience professionnelle – doivent respecter (dans les dossiers VAE attendus dans  
157 les procédures françaises) un format déterminé, un nombre limité de signes et de pages. Le  
158 candidat doit donc apprendre à exprimer et écrire ses savoirs et capacités dans un texte dont le  
159 format est contraint. Cette situation n'est pas fondamentalement exceptionnelle. Il existe en effet  
160 peu de contextes sociaux dans lesquels l'espace et le temps pour se dire ne sont pas comptés.  
161 Cependant, ce que nous souhaitons mettre en lumière ici, c'est que le format alloué pour les  
162 récits dans les dossiers VAE a un impact sur les modalités possibles de mise au jour des savoirs  
163 expérientiels. Pour ce qui est du diplôme CAFDES, terrain de la présente étude, le format  
164 prescrit pour la description de la pratique est de dix mille signes, espaces compris. Cette  
165 prescription contraint le candidat à régler ses procédés narratifs selon deux plans : étendre ou  
166 réduire la durée du vécu de référence à partir duquel va se déployer le récit ; intensifier ou  
167 réduire le niveau de détail de la description de ce même vécu.

168 En d'autres termes, les contraintes de format du livret encadrent l'activité narrative des candidats  
169 et orientent vers un type de récit aux dépens d'autres. L'étude de la structure des livrets permet  
170 ainsi de mettre au jour la conception qu'ont les certificateurs de ce qu'est un savoir expérientiel,  
171 et de la manière jugée pertinente d'en rendre compte. Ce point peut être examiné à partir de la  
172 différenciation, parmi les pratiques narratives, entre récits de vie (Bertaux, 2005) et description  
173 des pratiques en situation. En ce qui concerne la perspective biographique, son apport pour la  
174 VAE peut se comprendre ainsi : la narration de la pratique au cours d'une période de vie est de  
175 nature à manifester des acquis expérientiels selon une perspective longitudinale. Cette pratique  
176 du récit présente différents avantages : elle permet de comprendre les modes de constitution,  
177 dans le temps, des manières de faire et d'exercer un métier ; elle permet d'appréhender la façon  
178 dont un agir s'est transformé qualitativement dans la durée, en ancrant les processus

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

6

179 d'apprentissage dans l'histoire du sujet. Le pendant de l'appréhension longitudinale des modes  
180 de constitution des acquis est le faible niveau de détail atteint dans la description des procédés. À  
181 l'inverse, le régime de la description permet, en réduisant drastiquement la durée du vécu de  
182 référence, de mettre en relief des gestes, de détailler des manières d'agir et de penser, de mettre  
183 en mots des inférences produites en contexte... En bref, la description permet « d'exemplifier »  
184 la pratique, en présentant dans les dossiers, des situations courtes mais très détaillées.

185 L'étude de la structure des dossiers CAFDES nous amène à constater que le paradigme de  
186 l'analyse de l'activité (Barbier & Durand, 2017) est implicitement suggéré aux candidats pour  
187 rendre leurs savoirs manifestes. C'est d'ailleurs le paradigme dominant en France, pour ce qui  
188 concerne les procédures VAE. C'est ce qui explique le recours fréquent à l'entretien  
189 d'explicitation (Vermersch, 1994) pour accompagner le travail de mise au jour des acquis  
190 expérimentiels. Il convient cependant de noter que l'importance donnée à ce registre descriptif  
191 dans les dossiers traduit (ou trahit) les théories des savoirs expérimentiels sur lesquelles les  
192 certificateurs français se fondent pour construire leurs procédures. D'autres scénarios sont en  
193 effet possibles : solliciter des récits de type biographique, privilégier des approches  
194 longitudinales et historicisantes<sup>3</sup>, faire évoluer les référentiels de certification en intégrant de  
195 manière plus conséquente les logiques des compétences transverses<sup>4</sup>. L'expérience du Portugal  
196 ouvre, de ce point de vue, des pistes de travail intéressantes et prometteuses (Cavaco, 2013).

### 197 **Troisième phase : enquête sur les procédés de codification des savoirs professionnels**

198 Parmi les facteurs qui impactent l'activité réflexive des acteurs concernés et impliqués dans les  
199 parcours VAE, le référentiel occupe une place à part (Chauvigné, 2010). Il serait plus juste de  
200 parler « des référentiels » (de certification, de compétences, d'activités, d'emploi) et d'en  
201 analyser à la fois la spécificité et les liens qu'ils entretiennent avec l'expérience professionnelle  
202 et le réel du travail à partir duquel ils sont censés être élaborés. Pour des raisons pratiques, nous  
203 allons les penser ensemble, tel un édifice tenant différents aspects d'un même projet : le  
204 référencement des savoirs professionnels. Pour chacun des référentiels, les processus  
205 d'édification apparaissent en effets proches : la visée est d'aboutir à un document définissant des  
206 périmètres d'activités et de compétences<sup>5</sup> par métier, selon une logique de typification des  
207 pratiques. De ce point de vue, les référentiels ont la curieuse particularité d'apparaître comme  
208 des instruments au service d'une lecture des situations de travail qui peut être nommée  
209 « radicalement en troisième personne<sup>6</sup> ». La moyennisation des pratiques à l'œuvre dans leur  
210 construction permet de désigner un très grand nombre de classes de situations. Elle fait émerger  
211 des situations typiques auxquelles, théoriquement, les vécus singuliers doivent pouvoir se référer.  
212 Cependant, à l'état pratique, les savoirs référencés adossés aux situations typiques construites  
213 pour et par les référentiels prennent l'aspect – du fait notamment du vocabulaire abstrait qui les  
214 nomme – de savoirs en troisième personne pour lesquels il n'y a justement plus personne, soit,  
215 pour lesquels plus aucune expérience singulière ne peut être concrètement appréhendée.

216 C'est pourtant en fonction du ou des référentiels que les acteurs impliqués dans les procédures et  
217 processus VAE sont censés s'orienter, réfléchir et délibérer. L'étude de la structure du référentiel  
218 du CAFDES (terrain de notre étude) permet d'identifier quatre activités-types (AT):

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

7

- 219 - *Élaboration et conduite stratégique d'un projet d'établissement ou de service (AT1)*
- 220 - *Management et gestion des ressources humaines (AT2)*
- 221 - *Gestion économique, financière et logistique d'un établissement ou d'un service (AT3)*
- 222 - *Expertise de l'intervention sociale sur un territoire (AT4)*

223  
224 Le candidat VAE doit donc, lors de la rédaction de son dossier, chercher à démontrer qu'il a  
225 acquis les savoirs nécessaires à la conduite de ces quatre activités. De ce point de vue, le  
226 référentiel définit le périmètre des activités du métier, énonce les compétences attendues pour  
227 l'exercer, voire, spécifie le niveau de maîtrise attendu pour chacun des savoirs listés. Il constitue  
228 ainsi un document qui norme et prescrit. En ce qui concerne la France, le système national des  
229 certifications date de 1969<sup>7</sup>. Ce système hiérarchise en cinq niveaux l'ensemble des  
230 certifications, en les étalonnant du niveau V au niveau I. Un décret paru en 1972 a ensuite  
231 institué les Commissions professionnelles consultatives (CPC) dont l'une des missions est  
232 d'élaborer les référentiels. Puis la loi de 2002 – fondatrice pour la VAE – créera le Répertoire  
233 national des certifications professionnelles (RNCP) qui rend nécessaire, pour qu'une certification  
234 puisse y être référencée, d'avoir formalisé des référentiels et d'avoir structuré une procédure  
235 VAE.

236 L'édification des systèmes de certification est donc co-dépendante de la production de  
237 référentiels dont la fonction est de formaliser des normes. Le rôle des CPC est précisément  
238 d'examiner collectivement le travail réel des praticiens, afin d'en rendre compte dans un premier  
239 référentiel (le référentiel d'activités). L'élaboration de celui-ci (il peut parfois être précédé d'un  
240 référentiel large : le référentiel d'emploi) permet de poursuivre la démarche en interrogeant les  
241 ressources nécessaires à la conduite des activités précédemment identifiées. Cette seconde étape  
242 vise l'élaboration du référentiel de compétences (Tableau 1 ci-dessous). Cette étape franchie, un  
243 troisième référentiel peut alors être élaboré : le référentiel de certification qui, lui, prescrit les  
244 modes d'évaluation et de validation (donc les critères) sur lesquels doivent se fonder les actes  
245 d'attribution de la certification.

246

Référentiel d'activités		Référentiel de certification		
Activités et tâches	Compétences associées aux activités et aux tâches	Compétences ou capacités qui seront évaluées	Modalités d'évaluation	Critères d'évaluation

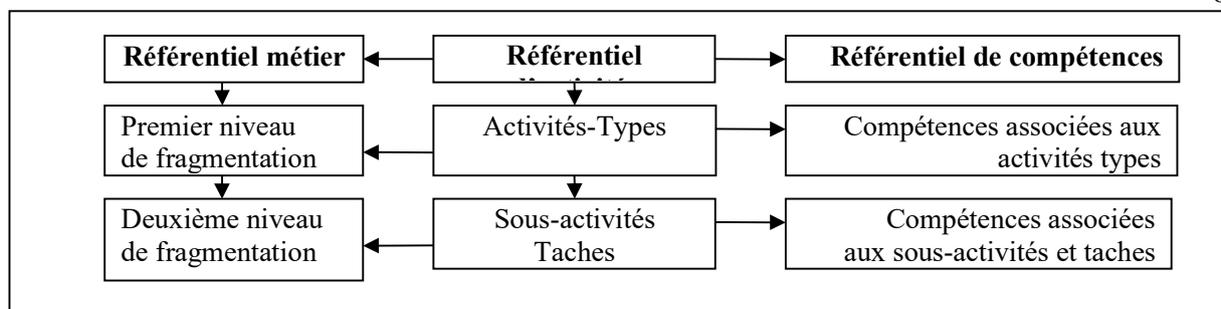
247

248 Tableau 1. CNCP – Distinction présentée entre référentiel d'activités et référentiel de  
249 certification<sup>8</sup>

250

251 La logique d'édification des référentiels, généralement pilotée par le certificateur, et conduite  
252 avec les CPC, mobilise un travail collectif et réflexif dont l'enjeu est d'édifier un document  
253 commun. Par l'analyse du travail avec les professionnels, le réel du travail examiné est traduit en  
254 activités-types et sous-activités, auxquelles s'accrochent des savoirs et des compétences.

255



256  
257  
258  
259

Schéma 2 – Mise en référentiel et niveau de fragmentation des Activités-Types (AT) des métiers

260 Le résultat est cependant, par certains aspects, discutable. En effet, outre les biais de construction  
261 résultant des transactions entre les groupes de professionnels, représentants des centres formation  
262 et du certificateur au sein de la CPC<sup>9</sup>, la mise en référentiel du métier mobilise des logiques et  
263 des ingénieries qui fragmentent et dévitalisent les pratiques. Stéphane Balas (2016, p.2) identifie  
264 dans le processus de conception des référentiels une triple euphémisation : « euphémisation liée à  
265 une analyse au mieux partielle de ce travail, euphémisation en rapport au dialogue social qui se  
266 noue autour de la production de ce référentiel et brouille les frontières entre travail et emploi  
267 (Jobert, 2013<sup>10</sup>) ou encore euphémisation due à l'intégration du diplôme produit dans un système  
268 éducatif préexistant, impliquant des contraintes formelles fortes. Dès lors, le produit final est  
269 souvent très éloigné du travail réel. » C'est pourtant à partir des référentiels que les membres du  
270 jury sont tenus de délibérer collectivement. Dans les faits, les référentiels, s'ils définissent un  
271 périmètre à la délibération, en identifiant notamment les activités-types et les compétences,  
272 semblent peu propices au travail collectif d'interprétation. En effet, ils cantonnent les pratiques  
273 de délibération à des critères formels qui dessinent une représentation typifiée des situations de  
274 travail. En d'autres termes, la recherche d'une correspondance exacte entre les savoirs  
275 expérimentiels mis en récit dans les livrets du candidat avec les savoirs codifiés des référentiels  
276 génère des modes scolaires d'évaluation et des processus de délibération fondés sur le contrôle  
277 des connaissances. C'est par l'activité réflexive collective que cette impasse est en partie évitée  
278 lors des sessions de jury VAE.

### 279 Saisie réflexive du vécu et formalisation des acquis : analyse des procédés

280 Cette étude a été conduite, nous l'avons dit, auprès de cinq candidats VAE. Nous allons  
281 choisissons cependant de nous centrer, pour rendre compte de manière concrète des procédés à  
282 l'œuvre, de présenter les données recueillies auprès d'un seul candidat (un homme de 50 ans,  
283 directeur d'une association d'économie sociale et solidaire depuis une quinzaine d'années,  
284 titulaire lors de l'entrée dans le parcours VAE d'un diplôme de niveau IV) engagé dans un  
285 parcours VAE CAFDES. Nous avons cherché à comprendre les processus réflexifs à l'œuvre au  
286 cours de l'activité narrative dont la visée est de formaliser ses acquis dans le cadre de l'écriture  
287 de son dossier (le livret 2). Pour cela, nous avons analysé les transcriptions résultant d'entretiens

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

9

288 compréhensifs (Kaufmann, 1996) et d'explicitation (Vermersch, 1994), puis étudié les écritures  
289 successives qui ont été nécessaires pour la rédaction de son dossier.

290 Nous présentons dans cette section, deux passages extraits de son *Livret de présentation des*  
291 *acquis de l'expérience* (Livret 2) :

292  
293 Première écriture (juin 2017) de la situation de travail : *Définition et conduite d'un projet*  
294 *d'établissement ou de service à visée stratégique ou opératoire* [CAFDES – Livret de  
295 présentation des acquis de l'expérience – Section 4.2.1]

296 « *Le projet d'établissement étant un processus déjà en œuvre qui évolue, je pratique*  
297 *l'évaluation interne à l'aide de tableaux de bord de suivi des activités. Je transmets les*  
298 *résultats trimestriels au personnel en réunions de services et sollicite sa participation aux*  
299 *réglages à apporter pour améliorer le service. Je pratique le même mode participatif en*  
300 *Conseil d'Administration. L'évaluation qualitative et quantitative des résultats sert de base*  
301 *de travail au CA pour proposer des orientations en phase avec le projet d'établissement,*  
302 *l'évolution des besoins des bénéficiaires et les attentes des financeurs... »*  
303 --

304 Troisième écriture<sup>11</sup> (septembre 2017) de la situation de travail : *Définition et conduite d'un*  
305 *projet d'établissement ou de service à visée stratégique ou opératoire* [CAFDES – Livret de  
306 présentation des acquis de l'expérience – Section 4.2.1]

307  
308 *PROJET D'ÉTABLISSEMENT*  
309 *a. Constitution de groupes de travail et validation par étapes*  
310 *Pour définir collégalement le projet d'établissement, je propose une méthode basée sur*  
311 *l'implication volontaire des usagers, des salariés et des administrateurs (suite...)*  
312 *b. Mise en œuvre et évaluation*  
313 *L'actualisation et l'animation du projet d'établissement génèrent la refonte d'une délégation de*  
314 *pouvoir (Cf. annexe 3 p.52) qui permet de nommer et de dissocier les rôles, les missions, les*  
315 *pouvoirs et responsabilités respectives du directeur (ma fonction) et du président (personne*  
316 *morale) (suite...)*  
317 *c. Méthodologie et évaluation interne*  
318 *Depuis 1999, je pratique une méthodologie de projet (suite...)*  
319 *d. Évaluation externe*  
320 *N'ayant pas de demande d'agrément à effectuer, je n'ai pas recours à une évaluation... (suite...)*  
321 *c. Démarche qualité en cours*  
322 *Avec le support de fiches de procédures (suite...)*  
323

324 L'analyse de ces deux passages permet d'appréhender la transformation des registres narratifs  
325 qui s'opèrent, au cours de l'écriture, et qui peuvent être décrits de la manière suivante : l'analyse  
326 réflexive de l'expérience s'amorce au cours de la première écriture à partir d'un récit, en  
327 première personne, impliqué et situé. L'action est décrite de manière chronologique, et le  
328 vocabulaire mobilisé est personnel et singulier. En d'autres termes, l'activité narrative s'organise

329 en mobilisant des cadres temporels et un registre de vocabulaire d'abord signifiant du point de  
330 vue du sujet qui a vécu l'expérience décrite. Puis, graduellement, et c'est ce qui peut être observé  
331 dans le second passage (septembre 2017), le candidat reconstruit son récit en prenant en compte,  
332 le point de vue du lecteur, des membres du jury, et, à travers eux, celui du certificateur. Ce  
333 travail de reconstruction mobilise des actes réflexifs qui procèdent d'un changement de regard,  
334 ce qui rend possible de s'apercevoir que les savoirs peuvent être considérés et nommés selon  
335 différents points de vue. C'est ce travail réflexif qui permet le remaniement du texte : la forme  
336 narrative impliquée (en première personne) s'estompe au profit d'une présentation thématique ;  
337 le vocabulaire mobilisé devient compatible avec celui utilisé dans les référentiels. La stratégie  
338 narrative du candidat évolue donc au gré des écritures successives, et passe ainsi d'une écriture  
339 impliquée à celle d'une écriture thématique, qui cherche à s'accorder avec les logiques et le  
340 vocabulaire prescrits du référentiel CAFDES.

341 L'analyse de l'activité narrative conduite par le candidat montre qu'il réalise un travail de  
342 décentrement de type réflexif : son attention, d'abord portée sur la description en première  
343 personne de sa situation, intègre graduellement au cours de l'activité narrative, la variété des  
344 manières d'appréhender les savoirs mis en forme dans le premier récit. L'acte réflexif procède ici  
345 d'une « conversion du regard » qui se traduit par la prise en compte des différentes manières de  
346 dire, de nommer, de décrire et de narrer les savoirs expérimentiels Cette conversion n'est  
347 cependant ni statique, ni irréversible. Elle est dynamique, réversible et réciproque : elle peut  
348 adopter différents points de vue pour appréhender et objectiver les savoirs expérimentiels : celui du  
349 sujet impliqué qu'il est ; celui des membres du jury qui sont pour partie des professionnel.le.s du  
350 métier ; celui du certificateur, qui impose ses vues au travers du référentiel. La saisie réflexive  
351 des « écarts de point de vue » peut ici être considérée déterminante pour la définition des  
352 stratégies narratives à privilégier.

### 353 **Procédés mobilisés lors de l'audition : réflexivité collective et collectif d'interprétants**

354 Nous voyons ici toute la complexité de la situation de validation, dont la responsabilité revient  
355 Aux membres de jurys VAE<sup>12</sup>. Sans que cela soit toujours remarqué (Cortessis, 2014), la  
356 discussion (phase 5 du schéma 2) s'entame en effet sur un malentendu relatif : du point de vue du  
357 candidat, les savoirs expérimentiels sont des savoirs vivants, incarnés, évolutifs, circonstanciels ;  
358 du point de vue des membres du jury, les mêmes savoirs peuvent apparaître, s'ils ont les yeux  
359 rivés sur le référentiel, génériques (point de vue académique) et/ou typiques (point de vue des  
360 référentiels professionnels). La distribution des points de vue varie donc potentiellement entre le  
361 singulier, le typique et le général (Quéré, 2000), les modes d'expression de ces trois registres  
362 correspondant aux trois formes d'expression : en première, seconde et troisième personne. Le  
363 travail réflexif à l'œuvre entre les acteurs du parcours VAE peut donc être analysé, selon une  
364 dynamique collective, à partir de la circulation des modes d'appréhension des savoirs. La  
365 complexité du processus provient ici du fait que ces variations génèrent des transformations dans  
366 les manières de voir, de définir et de dire les savoirs. Le registre du générique mobilise en effet  
367 un vocabulaire définissant des classes d'actions très éloignées des manières de dire observables  
368 dans les situations réelles de travail (Jobert, 2015). À l'inverse, le registre du singulier mobilisé

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

11

369 par le candidat sollicite des formes d'expression sous la forme d'un langage dont la signification  
370 est d'abord individuelle et locale. De plus, et cela ajoute à la complexité du processus, les  
371 manières de dire vont varier selon les échelles de temps à partir desquelles s'édifie la narration  
372 du vécu. Face au vocabulaire intemporel mobilisé dans les référentiels, les modes de narration  
373 permettant la mise au jour des savoirs mobilisés dans la pratique sont éminemment temporalisés,  
374 inscrits dans des situations éprouvées, et dans un devenir qui n'est autre que l'histoire du sujet.

375 L'étude du vécu de l'audition du candidat VAE CAFDES dont nous avons présenté deux  
376 passages extraits de son livret 2 montre que le travail d'écriture et de remaniement successif des  
377 différentes versions en vue de permettre la circulation des manières d'appréhender ses savoirs  
378 expérientiels a permis de préparer et d'accompagner la délibération collective. La stratégie  
379 narrative retenue pour l'écriture, qui faisait place au registre impliqué de la première personne,  
380 en intégrant des dimensions biographiques dans d'autres sections du dossier (notamment la  
381 Section 2.1 – Votre parcours professionnel et la Section 2.2 – Vos activités bénévoles), et en  
382 variant dans les registres d'expression entre le descriptif (registre de la première personne) et le  
383 thématique (registre de la troisième personne), a été de nature à ouvrir un espace de dialogue sur  
384 ses acquis, sans restreindre la discussion aux seuls critères formels qui sont prescrits par le  
385 référentiel. Concrètement, les actes réflexifs permettant la circulation des manières  
386 d'appréhender et de narrer les savoirs expérientiels mobilisés lors de la rédaction du livret 2  
387 semblent avoir été réitérés lors de la phase d'audition. En d'autres termes, cette capacité acquise  
388 par l'écriture du dossier semble avoir été une ressource pour l'accompagnement de l'activité  
389 réflexive des membres du jury, afin qu'ils envisagent les savoirs selon différents types de  
390 repères, de critères et de normes. L'activité réflexive collective en situation de validation des  
391 savoirs expérientiels peut ainsi se définir, à partir de l'exemple présenté, comme un travail par  
392 lequel le collectif mobilise des actes qui lui permettent d'adopter le point de vue singulier du  
393 candidat (première personne), les points de vue qui circulent au cours des échanges (deuxième  
394 personne), le point de vue formel des savoirs codifiés du référentiel (troisième personne).

## 395 **Synthèse et perspectives**

396 L'étude des stratégies mises en œuvre par les cinq candidats VAE CAFDES de la présente étude  
397 a cherché à comprendre la manière dont ils avaient défini une ligne de conduite pour écrire leur  
398 dossier. Le second plan de l'enquête a porté sur les stratégies de présentation de ce dossier lors  
399 de l'audition. L'échantillon étant restreint, les résultats avancés ici ne peuvent être généralisés.  
400 Cependant, nous pouvons remarquer que parmi les cinq candidats impliqués dans cette étude,  
401 ceux qui ont obtenu le meilleur taux de validation ont trouvé les moyens, au cours de la  
402 description écrite et orale de leur parcours et de leur pratique, d'accompagner les processus  
403 réflexifs du collectif « jury » afin qu'une circulation s'opère dans les manières d'appréhender, de  
404 penser et de juger de la validité des savoirs expérientiels présentés lors de l'audition. La stratégie  
405 retenue a été de faire émerger des processus d'intercompréhension en variant à la fois les formes  
406 de narration (descriptive, narrative, biographique) permettant l'expression des savoirs constitués

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

12

407 par l'expérience, et les registres de vocabulaire (première, deuxième, troisième personne)  
408 permettant de les nommer et de les désigner.

409 Ces éléments soulignent l'importance du maintien d'une éthique de la discussion (Habermas,  
410 2013) lors de la phase d'échange avec le jury. Plus qu'une opération arithmétique s'organisant  
411 par addition des points de vue de chacun de ces membres, l'activité délibérative apparaît  
412 dépendante de la capacité réflexive du collectif qui permet de penser et d'interpréter ensemble  
413 les récits présents dans le dossier et le discours de chacun des candidats.

414

## 415 **Références**

416 Balas, S. (2016). Comment concevoir des référentiels de diplôme professionnels sans renoncer  
417 au travail réel ? *Activités*, 13-2. doi : 10.4000/activites.2889

418 Barbier, J-M. et Durant, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.

419 Batal, C. et Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences : un folk concept. *Savoirs*, 33, 39-60.

420 Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

421 Billeter, J-F. (2002). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.

422 Billeter, J-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.

423 Breton, H. (2009). De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques. Se  
424 professionnaliser par le développement de la capacité réflexive. Dans C. Guillaumin, S.  
425 Pesce et N. Denoyel. *Pratiques réflexives en formation* (p. 57-65). Paris : L'Harmattan.

426 Breton, H. (2015). Co-explicitation, attention conjointe et fonctions d'accompagnement en  
427 formation. *Education Permanente*, 205, 87-98.

428 Breton, H. (2016). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE.  
429 *Recherches et Éducatons*, 16, 51-63.

430 Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats  
431 (in)attendus. *Questions Vives*, 10(20), 79-93.

432 Cefaï, D. 1998. *Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schutz. Naissance d'une*  
433 *anthropologie philosophique*. Genève : Librairie Droz.

434 Cefaï, D. Depraz, N. 2001. De la méthode phénoménologique dans la démarche  
435 ethnométhodologique. Dans Fornel De Michel et al. *L'ethnométhodologie* (p. 99-119).  
436 Paris : La Découverte.

437 Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche et*  
438 *formation*, 64, 77-89.

439 Colt, y. (2015). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.

440 Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue.  
441 *Recherches&éducation*, 10, 95-116.

442 Denoyel, N. (2009). Savoirs pratiques et VAE. Dans J. Boutinet (dir.). *L'ABC de la VAE* (p. 212-  
443 214). Paris : Érès.

444 Depraz, N. (dir.). 2014. *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zeta Books.

445 Foucault, M. (1980/2013). *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris : Vrin.

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

13

- 446 Habermas, J. (2013). *L'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- 447 Jobert, G. (2015). Travail et créativité : catachrèses et vicariances. *Education Permanente*, 202,
- 448 9-15.
- 449 Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- 450 Michel, J. (2017). *Homo interpretans*. Paris : Hermann.
- 451 Nagel, T. (2012/1979). *Mortal Questions*. Cambridge University Press.
- 452 Pineau, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation ». Dans G.
- 453 Pineau et E. Courtois (dir.). *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-40). Paris : La
- 454 documentation française.
- 455 Pineau, G. (2009). Savoirs et rapport au savoir. Dans J. Boutinet (dir.). *L'ABC de la VAE* (p. 210-
- 456 211). Paris : Érès.
- 457 Prior, A. (1971/2002). *Objets de pensée*. Paris : Vrin.
- 458 Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans *L'analyse de la singularité de*
- 459 *l'action* (p. 148-168). Paris : PUF
- 460 Schütz, A. (1953/1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
- 461 Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- 462 Zahavi, D. (2008). *Subjectivity and Selfhood. Investigating the First-Person Perspective*. MIT
- 463 Press Book.
- 464 Zahavi, D. (2015). Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le
- 465 problème difficile. *Philosophie*, 124, 80-104.
- 466
- 467

#### Footnotes

<sup>1</sup> L'étude présentée n'interroge pas les procédures qui organisent des sessions de validation des acquis à partir de la mise en situation.

<sup>2</sup> Il s'agit du Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale (CAFDES), diplôme de niveau 1 (Système national de certification français (nomenclature de 69)), proposé par la direction générale de la cohésion sociale. <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=367>

<sup>3</sup> L'analyse de la structure des dossiers proposés par les certificateurs montre que c'est le paradigme de l'analyse de l'activité qui s'est imposé comme méthode aux candidats pour la formalisation de leurs acquis. Cela peut sembler cohérent d'un certain point de vue (familier de la troisième personne) puisque le même paradigme est à l'œuvre dans les travaux conduits par les CPC.

<sup>4</sup> Nous soulignons ici les recherches très contemporaines sur le paradigme des compétences transverses, et les résultats produits par la recherche Eure.k ([www.eure-k.eu](http://www.eure-k.eu)) intitulée : *Valider et certifier les compétences clés européennes*.

<sup>5</sup> Nous utiliserons pour cette étude les termes de « savoirs expérientiels », en les pensant comme ontologiquement distincts des savoirs référencés. Suivant cette voie, la compétence peut être comprise comme la donnée nécessaire à la construction des certifications Pour une

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels ? *Formation et profession* [Canada], 27 (2), 19-31.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

14

---

appréhension de la notion de compétence et de ses limites, le lecteur pourra consulter l'article de Batal et Fernagu-Oudet (2013).

<sup>6</sup> Nous proposons de comprendre cette expression de la manière suivante : la posture « radicalement en troisième personne » est celle où l'expérience ne se réfère à personne de particulier, ni à aucune expérience singulière. Il s'agit donc du régime spéculatif de la pensée.

<sup>7</sup> La note de 2007 du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) intitulée « La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française » (Collection BREF, n°244) pourra être ici consultée.

<sup>8</sup> Ce tableau est extrait du dossier formalisant la procédure d'enregistrement d'une certification telle que préconisée par la Commission Nationale des Certifications Professionnelles (CNCP). Le dossier est téléchargeable sur le site de la CNCP : <http://www.cncp.gouv.fr/enregistrement-de-droit>.

<sup>9</sup> Sur ce sujet, le lecteur pourra consulter l'étude présentée par le CEREQ (2012, Net.Doc n°89), intitulée « Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels ».

<sup>10</sup> Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013/1, 15, 31-44.

<sup>11</sup> Nous ne présentons pas ici de passages relatifs à la seconde écriture qui a été produite au cours du mois de juillet 2017. Son examen permet cependant de constater les transformations graduelles de l'écrit du fait du travail de thématisation en cours.

<sup>12</sup> Les règles de composition d'un jury VAE en France sont les suivantes : respect d'une stricte proportion parmi les membres entre représentants du monde professionnel et du monde académique. En ce qui concerne l'effectif, il faut noter des variations importantes, selon les certificateurs (ministères et branches professionnelles).