



HAL
open science

L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience

Emmanuel Triby

► **To cite this version:**

Emmanuel Triby. L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience. Chemins de formation, 2020, Hors série, pp.53-68. hal-03731292

HAL Id: hal-03731292

<https://hal.science/hal-03731292v1>

Submitted on 20 Jul 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.

Article paru dans : *Chemins de formation*, 2020, n° hors série sur la VAE, 53-68.

L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience
Emmanuel Triby

Triby Emmanuel
Université de Strasbourg
LISEC EA 2310
triby@unistra.fr

Mots-clés : didactique professionnelle, évaluation, expérience, valeur

Résumé

Fondée sur la conceptualisation d'une expérience, cette contribution vise la construction d'un modèle de l'activité d'évaluation en VAE. L'élaboration de ce modèle est présentée ici en trois temps : une problématisation initiale permettant de mettre au jour les incertitudes de l'évaluation en VAE et les « limites de l'expérience » ; la présentation succincte de notre investigation nourrie d'une expérience pratique de la VAE ; le repérage des situations d'évaluation structurant le processus comme autant de « situations potentielles de développement ». Cette modélisation passe notamment par la compréhension de « l'efficacité » des situations, liée aux « écarts » et aux « biais » dans l'expérience. Entre normes et valeurs, des « repères de développement », tirés des « caractéristiques agissantes » de la situation, sont ainsi identifiés. Cette contribution est l'occasion de réinterroger le dispositif de validation lui-même, dans ses liens avec la valeur, avec sa part incontournable de subjectivité et son indéniable dimension formative.

Title: Validation in prior experiential learning at the limits of experience

Keywords

Professional didactics, experience, assessment, values

Abstract

Based on the conceptualization of an experiment, this paper aims at elaborating a model of assessment activity in validation of prior experiential learning (*VAE in French*). The development of this model is presented here in three stages: an initial problematization to reveal the uncertainties of evaluation in VAE and the limits of experience; the brief presentation of our investigation fed by our practical experience of validation in prior experiential learning (VAE); the identification of evaluation situations structuring the process as many "potential development situations". This modelling involves understanding the "effectiveness" of situations linked to "gaps" and "biases" in experience. Between norms and values "development benchmarks" drawn from the "active features" of the situation, are thus identified. The present contribution is the occasion of re-examining this particular training system in its links with value, with its inescapable part of subjectivity and its undeniable formative dimension.

L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience

Introduction

L'évaluation est centrale dans la démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE), à la fois parce qu'elle en constitue l'aboutissement, à l'occasion de la certification, et parce que le déroulement de cette démarche à visée résolument productive, le dossier de validation, implique de multiples actes et moments d'évaluation, qu'ils soient le fait des « accompagnateurs », des membres du jury ou du candidat lui-même, conduits à juger de la pertinence des savoirs à mettre en forme et des expériences susceptibles d'être validées.

Pour tenter de maîtriser davantage l'activité d'évaluation, il s'agit de comprendre comment se construit la valeur des savoirs mobilisés dans l'expérience à travers les différentes étapes de la démarche ; cette valeur est la matière, toujours plus ou moins indéfinie, de l'évaluation qui autorisera non seulement l'éventuelle certification finale mais plus encore permettra d'identifier au moyen de quels savoirs le candidat construit son activité et pourra valoriser son parcours à venir.

1. Problématisation

Compte tenu de notre questionnement et de nos corpus de recherches, la thématique de ce dossier définit pour nous deux domaines de problématisation : les incertitudes qui pèsent sur la qualité de la certification, point d'aboutissement présumé de la démarche, du fait notamment de la diversité des savoirs portés par les acteurs de la démarche ; et surtout les « limites de l'expérience » (Mayen, 2013), comme expérience vécue, expérience analysée et comme concept pour penser le rapport entre l'activité et la formation.

1.1. Les incertitudes de la certification par la VAE

Le fonctionnement de la procédure implique de multiples moments d'évaluation, explicite ou latente, constituant son ergonomie cognitive : à l'occasion de l'orientation du candidat, entre l'entretien conseil, la construction du dossier de recevabilité et l'avis de faisabilité ; à l'occasion de l'accompagnement dans la construction du dossier, entre le point de vue du conseiller et celui du représentant du diplôme visé face au projet de validation du candidat ; au moment de la validation proprement dite, qui fait intervenir des praticiens de l'évaluation (enseignants et professionnels du métier représenté) pris à contre emploi face à deux modes de communication

faussement familiers - l'écrit et l'oral – et deux « modes de circulation et de valorisation des savoirs » (Adell, 2011, p.13) très distincts : les savoirs professionnels et les savoirs académiques. Leur compétence évaluative s'est construite dans des situations - épreuves d'examen, entretiens d'évaluation - très éloignées de celles rencontrées en VAE.

La recherche d'une certification est le point de départ du processus. L'évaluation y est donc centrale. Mais cette évaluation pose problème notamment du fait que les savoirs d'expérience ne sont pas « structurés et disponibles » pour l'évaluation : ainsi, dans la démarche, « la préparation *de* l'évaluation est donc tout aussi importante mais plus complexe et de nature différente que la préparation *à* l'évaluation » (Kirsch et Savoyant, 1999). Il faut parvenir à identifier des savoirs dans l'expérience alors même que ces savoirs mobilisés ne sont ni réductibles à des savoirs formels, disciplinaires, ni même à ce que le candidat peut en dire ou en écrire lors de la construction de son dossier. Autrement dit : « les connaissances mobilisées en situation de travail, ou concepts quotidiens, gorgés du sens de l'expérience professionnelle, ne sont pas de même nature que les connaissances acquises en formation, ou concepts scientifiques » (Clot, 1999) ; d'un côté, une conceptualisation latente et qui a pourtant fait ses preuves et, de l'autre, une conceptualisation réfléchie, instrumentée, contrôlée. Il convient ainsi de reconnaître que « la continuité entre ces deux sphères de connaissances est une conquête dans laquelle l'activité du sujet s'avère décisive » (*ibid.*) ; la construction du dossier est une activité visant à affirmer le bien fondé et la légitimité d'un savoir construit par et pour une activité vécue préalablement.

La matière même de l'évaluation s'en trouve questionnée : quelle est-elle et est-elle réellement évaluable ? Le problème ne vient pas seulement de la difficulté d'identifier des savoirs évaluables dans l'expérience, mais également du risque de juger l'expérience en tant que telle, et plus encore le contexte de son déroulement, plutôt que les savoirs, objet de la validation ; l'acte même de l'évaluation peut ainsi être complètement faussé.

Le développement actuel de la certification complique encore la question dans la mesure où l'omniprésence des normes et des « référencements » multiples finit par imprégner tous les discours sur l'activité ; *qui* parle alors quand on dit l'expérience ? Les normes et les référentiels ont la saveur d'un savoir – un savoir de référence - et, pourtant, ils en sont très éloignés en réalité. De quels savoirs sont faites ces normes, dans quelle mesure et selon quelles modalités les candidats se les sont-ils appropriés ? Ces questions sont particulièrement prégnantes dans des secteurs très pourvoyeurs de demande de validation : la santé, le secteur social mais également la grande industrie.

1.2. « Les limites de l'expérience »

Pour nous, c'est là le point crucial de toute problématique de l'évaluation en VAE. Mayen (2013) a identifié cinq « limites de l'expérience ».

Limite 1. « Le constat selon lequel l'expérience est limitée par les conditions mêmes dans lesquelles elle a été vécue » (Mayen, 2013, p.292). Le candidat ne doit pas son expérience à sa seule activité, mais à l'inscription de cette activité dans un contexte particulier. Ce contexte concourt à *le faire* et lui faire faire ; ce contexte est également fait de lui. Cette contextualisation comporte à la fois les collectifs auxquels appartient la personne concernée, ou plus précisément les « entités collectives relativement pertinentes » (Schwartz et Durrive, 2003, p.143) dans lesquelles elle s'inscrit, et les conditions *du* travail, « l'agir restant toujours issu d'un individu spécifique » (*ibid.*). Cette interdépendance est au fondement de « l'inscription subjective » de l'individu, particulièrement sous l'angle de sa « responsabilisation (...) qui suppose que l'individu se sente, toujours et partout, responsable non seulement de tout ce qu'il fait (notion de responsabilité), mais également de tout ce qui lui arrive (principe de responsabilisation) » (Martucelli, 2004, p.479), quand bien même la responsabilité est largement partagée avec celle de l'organisation qui définit, encadre et structure son activité, ainsi que celle des autres professionnels qui rendent possibles les compétences de chacun.

Limite 2.

« Les limites de l'expérience vécue peuvent entraîner un certain nombre de limites de l'action et, par conséquent, des capacités d'action construites à cette occasion, et entraîner des limites des processus de formation eux-mêmes » (Mayen, p.294). Ce constat, difficilement contestable, repose tout de même sur une conception de l'activité comme moyen d'apprentissage à deux niveaux : un premier niveau qui pose que certaines expériences ne génèrent pas d'apprentissage ; un second niveau qui pose que l'expérience comporte de l'apprentissage, de la même façon qu'elle « contient » du collectif (Clot, 1999) mais que cet apprentissage peut être limité par l'expérience elle-même. Il ne s'agit plus alors d'affirmer que toute expérience est source d'apprentissage à certaines conditions, mais que l'expérience peut limiter l'apprentissage, donc la matière à évaluation dans la démarche de validation.

Limite 3. « Dans un certain nombre de cas, l'expérience qui s'invite dans l'action en cours paraît plus une contrainte qu'une ressource, une limitation qu'un facteur de développement » (Mayen, 2013, p.295). Cette troisième limite, très complémentaire de la deuxième, insiste sur l'hétérogénéité foncière de l'expérience, entre les contraintes et les ressources, et donc la diversification du potentiel de développement qu'elle comporte. Cette

opposition entre ressources et contraintes peut pourtant être dépassée, tout le processus de développement économique en est la démonstration : les contraintes rencontrées par l'activité humaine ont constitué l'occasion de les dépasser et d'en faire un levier pour leur transformation. Cela suppose tout de même qu'on se donne les outils et les repères pour penser et traiter une contrainte comme un facteur de développement.

Limite 4. « L'expérience comme objet de transmission est souvent considérée avec une autre connotation positive, elle serait particulièrement authentique ; en fait, dans la transmission, l'expérience est profondément transformée et il y a parfois loin des paroles aux actes » (Mayen, p.295). Quand elle veut être objet de transmission, l'expérience qu'il conviendrait de « valider » échappe à la saisie ; c'est toute la question de la *restitution*, modalité particulière de la transmission (Houot et Triby, 2017). En revanche, c'est la mobilisation d'autres expériences, notamment d'autres occasions d'interagir, qui peuvent s'avérer les plus prégnantes, car ce sont elles qui nourrissent la capacité de juger de la valeur des savoirs en jeu. « La connaissance locale, expérimentée est indissociable de la formation des compétences mais ce n'est pas la seule source » (Mayen, *ibid.*). Les savoirs (ce qui peut être l'objet d'une transmission) « résultent des interactions avec les autres expériences et les autres formes sociales dans lesquelles des occasions de généralisations ont été rencontrées » (*ibid.*). C'est tout un univers de signification qui doit être mobilisé pour que l'expérience analysée prenne sens pour celui qui la reçoit.

Limite 5. Enfin, l'ultime limite concerne « l'usage de l'expérience comme concept pour penser l'activité, le travail, la formation » (Mayen, p.295). Dans la démarche, l'expérience elle-même doit devenir un matériau orienté vers la conceptualisation : en même temps que s'analyse l'expérience, la notion même d'expérience est interrogée, progressivement élaborée, les activités analysées se font expérience à restituer et, simultanément, expérience à conceptualiser ; il convient de considérer que l'expérience est pensable pour pouvoir la penser. Ce double mouvement de la pensée – condition de la réflexivité - constitue la matière construite dans des situations (l'accompagnement, l'écriture, l'entretien) qui rendent l'évaluation possible et potentiellement apprenante ; c'est pourquoi, dans cette démarche, « l'interaction est essentielle pour comprendre l'expérience dans sa complétude et sa dynamique » (Zask, 2003, p.13).

Compte tenu de ces limites, notre questionnement concerne la possibilité même d'une évaluation dans cette démarche, mais plus immédiatement la forme particulière qu'y prend l'évaluation : comment l'évaluation se déroule-t-elle dans le contexte incertain de la VAE ? En quoi l'interaction des acteurs de la VAE peut-elle être un levier ? Quelles peuvent en être les

ressorts mais aussi les limites du fait même des limites de l'expérience et des paradoxes irréductibles de l'évaluation en VAE ?

2. Démarche de recherche et méthodologie

Cette contribution s'appuie d'abord sur quinze années de pratiques, par l'auteur, de la validation à l'Université ; cela inclut notamment la présidence de jurys comme chargé de mission (2002-2009), l'accompagnement des candidats et la participation à des jurys comme responsable de diplôme (depuis 2004), mais également la production d'outils d'évaluation des dossiers pour en faciliter l'appropriation et l'usage (Houot et Triby, 2014). Dès son origine, cette pratique s'est doublée d'une préoccupation de recherche visant l'élucidation des problématiques émergentes et l'apport d'un point de vue critique sur une pratique professionnelle (Triby, 2012). Se nourrissant simultanément à ces deux sources, cette double activité a permis de réunir un matériau substantiel comportant notamment les dossiers de validation, le verbatim d'entretiens d'accompagnement, le compte rendu des séances d'accompagnement collectif, des grilles d'évaluation des dossiers de validation et de certification finale. Ce matériau est l'objet d'une analyse systématique au fil des problématiques auxquelles l'auteur tente d'apporter une contribution originale et ciblée. Les questions d'évaluation sont bien évidemment récurrentes dans ces travaux.

Dans cette contribution, le matériau est interrogé à partir de ces trois domaines de questionnement :

- les formes et les modalités de l'activité d'évaluation à l'œuvre dans la démarche, pour les différents acteurs de la validation : le candidat, les accompagnateurs, les membres du jury ;
- l'identification des savoirs en construction et en débats, aux différentes étapes de la démarche, susceptibles de servir de matière à l'évaluation ;
- l'articulation possible entre ces différentes formes et modalités de l'évaluation, et la possibilité de construire une conception intégrée de l'activité d'évaluation en VAE.

La problématisation et l'analyse des matériaux s'inspirent principalement de la didactique professionnelle. Cela comporte notamment une centration sur les savoirs en situation, l'importance des interactions, l'approche des conditions de l'apprentissage professionnel.

3. Résultats : l'ébauche d'un modèle et sa portée dans les termes de la valeur

Pour rester dans le cadre et les dimensions attendues de cette contribution, nous ferons l'impasse sur l'analyse fine des données recueillies à partir de notre questionnaire pour nous concentrer sur la présentation d'un modèle de conception de l'évaluation en VAE que ces données permettent d'envisager. Nous pourrions alors discuter de la place de la valeur dans la démarche de validation et l'activité d'évaluation qui lui est inhérente.

3.1. L'ébauche d'un modèle de conception de l'évaluation en VAE

Ce modèle concerne conjointement les trois acteurs du processus de validation : le candidat, l'accompagnateur, le jury (et ses différents membres) ; il vise à mettre leur activité respective au service de l'évaluation finale, de manière à la fois plus efficace et plus juste. Moins qu'un outil d'évaluation, il constitue un effort de conceptualisation de l'évaluation dans cette démarche, au sens où l'entend Schwartz (2000) : « la conceptualisation est cette activité intellectuelle qui rend possible tout jugement, toute possibilité de faire entrer des représentations singulières dans des cadres généraux pourvus de propriétés régulières » (p.143).

Ce modèle de conception permet de contenir les tensions susceptibles d'apparaître au long du processus et de les intégrer à la démarche ; pour cela, au risque d'un certain réductionnisme, il propose d'orienter la construction de la matière à évaluer dans un sens qui interroge systématiquement les savoirs en jeu dans l'expérience des acteurs de l'évaluation et dans les interactions. Ce modèle comporte une trame générale et des « repères » pour réaliser la « réduction de l'expérience » à travers l'écrit et sa mise en discussion » (Mayen et Savoyant, 2009). De l'ergonomie (cognitive), il comporte à la fois l'analyse du travail par des « spécialistes » extérieurs et l'analyse du travail par celle ou celui qui porte cette activité.

La trame générale du modèle est fondée sur deux concepts clefs de la didactique professionnelle : la « structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 1999 ; Vidal-Gomel, 2013) et la « situation potentielle de développement » (Mayen, 2009). En travaillant à mettre au jour les composantes de la première (les concepts en actes, ses « indicateurs », les « classes de situation »), il est possible de parvenir à la seconde, à travers les situations d'évaluation du processus de validation. Considérant que l'évaluation constitue au sein du dispositif une activité spécifique et à part entière, la perspective d'une situation potentielle de développement s'appuie sur trois facteurs : la présence dans le dispositif d'acteurs développant des points de vue différents sur les savoirs en jeu, le fonctionnement encadré d'interactions entre ces acteurs, la nécessité de parvenir à un jugement d'évaluation compris par toutes les parties prenantes.

Le travail d'évaluation implique de mettre au jour des « repères de développement » (Mayen et Vanhulle, 2010). Ceux-ci sont les éléments permettant de dépasser la simple description de son expérience et *faire preuve* ainsi de savoirs susceptibles d'être mis en débats (Triby, 2009) : repérage des alternatives proposées et des choix effectués, identification des valeurs et de leur traduction consciente dans l'activité, expression de la cohérence des reconstructions biographiques au regard de l'évolution des contextes, distance critique par rapport aux normes et aux prescriptions...

Pour l'évaluation, dans l'écrit et à l'oral, à travers l'accompagnement et à l'occasion du jury, il s'agit principalement de développer une attention à la question de *l'efficacité* de l'activité d'élaboration d'un travail *de* valeur et *en* valeur :

- cette efficacité tient d'abord à l'identification et la préoccupation des trois types d'opérations qui permettent de construire l'activité efficace : les opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle (Savoyant, 1996). Dans la démarche de validation, le respect de ces trois opérations est d'autant nécessaire qu'il permet tout à la fois de comprendre les moteurs de l'activité et d'en construire méthodiquement l'analyse.

- ensuite, l'efficacité de la démarche tient à la prise en compte des « écarts » dans l'expérience (Mayen, 1999) ; « le concept de l'écart est essentiel pour les pensées de l'éducation, car l'écart, c'est la figure même du dérangement. Et quelle est la vertu de la méthode de l'écart, c'est qu'elle exploratoire » (Jullien, cité par Mayen et Thievenaz, 2017, p.39). Les écarts émergent dans la démarche de validation comme dans l'évaluation au sein des dispositifs par alternance qui voient ses protagonistes diverger sur des questions aussi essentielles que la définition et les conditions d'évaluation des compétences, la tension entre les évaluations formelles et les évaluations en situation, la distance entre les savoirs professionnels de référence et les savoirs d'action.

- enfin, l'efficacité optimale du processus, garant d'une évaluation positive, suppose la mise au jour des « biais » induits par l'implication dans la démarche (Mayen et Thievenaz, 2017). François Jullien, auteur d'un *Traité de l'efficacité* (Le livre de poche, 2002), illustre la valeur heuristique du biais dans l'éducation et la formation, ainsi que dans la démarche d'analyse de son expérience :

« L'éducation n'est pas segmentable (...) Elle est de l'ordre du processuel, de quelque chose qui relève du cours, du biais, donc des infléchissements, des incitations. (...) Le biais, ce "comment je m'y prends", non parce qu'on m'a enseigné mais parce que du métier est venu. Le métier est quelque chose qui s'est acquis, qui n'est pas de l'ordre de la méthode mais qui n'est pas non plus du pur empirisme, mais qui est cette capacité à

éduquer mais avec du temps et du déroulement. On n'a pas d'emblée, quand on prend une chose, la capacité de la tourner pour trouver le biais. Cela implique un déroulement qui fait qu'une situation, je trouve finalement le biais par où je commencerai à avoir prise sur elle et avoir donc quelque chose qui n'est pas encore de la maîtrise mais qui fait que la situation ne passe plus devant moi sans que je n'y puisse rien » (Jullien, cité par Mayen et Thievenaz, 2017, p.50).

Le biais, c'est le pouvoir d'inflexion sur le réel et, simultanément, ce qui reflète les inclinaisons de la pensée en construction qui approprie ce réel. On peut ainsi percevoir à la fois combien les *biais* que comporte la démarche de validation peuvent constituer des repères pour l'évaluation et en quoi, du fait de ces biais, le candidat participe à sa propre éducation, avec des accompagnateurs et le jury.

La décision de validation passe par un débat de savoirs auquel chacun des protagonistes doit être prêt à participer et y mettre en jeu ses conceptions, et plus encore sa position au sein de la situation. Au cours de ce débat, il convient de distinguer dans le dossier (et ce que le candidat en dit) ce qui fait norme et ce qui fait valeur (Schwartz, 2004 ; Heinich, 2017) ; ce qui fait norme peut relever de la prescription mais également de l'usage ; ce qui fait valeur relève de principes d'action ou de métier donc d'une valeur professionnelle, mais également de dynamiques d'organisation voire de systèmes et rejoindre ainsi la valeur économique. Ainsi, la démarche de VAE peut simultanément constituer l'évaluation d'un savoir nouveau et la reconnaissance d'un potentiel de développement à venir.

3.2. Discussion. Perspectives de la valeur

La « discussion » portera ici sur la nature de cette *valeur* à la fois identifiée, construite et validée dans le processus de VAE (Triby, 2014), en somme le processus de « valuation » propre à cette démarche (Dewey, 2008). Dans la démarche de validation saisie sous l'angle de l'évaluation, il est possible de décliner la valeur entre validité, viabilité et « valuation ».

La *validité* relève de la justification de la valeur attribuée aux savoirs acquis dans et par la démarche de validation (Vial, 2009). Cette validité émerge progressivement dans la construction du dossier de validation ; elle est sanctionnée à travers les interactions avec l'accompagnateur et la discussion avec le jury. Elle comporte trois composantes distinctes : *l'intelligibilité*, d'abord, qui s'élabore à la fois par le travail de « traduction » de l'expérience et la disposition des acteurs à entendre les savoirs qui découlent de ce travail ; une sorte de mise

en débats des catégories et des conceptualisations respectives. *L'efficacité*, ensuite, qui s'ébauche à travers la consistance propre des savoirs ainsi développés et leur capacité à pénétrer les références épistémiques et les résistances épistémologiques des évaluateurs. La *légitimité*, enfin, qui s'affirmera dans la capacité des savoirs à valider à obtenir la reconnaissance formelle d'une autre instance d'autorité sur les savoirs que celle issue du milieu professionnel, marquée à la fois par une autre épistémologie et un autre ancrage dans le « régime de vérité » de l'époque. La *viabilité* est importante car elle pose la question de la valeur sociale de la certification obtenue, son devenir possible. Cela ne se joue pas en termes de valeur du diplôme mais de la *fiabilité* des savoirs validés par le candidat et susceptibles de nourrir une activité. De ce point de vue, trois dimensions de la viabilité peuvent être relevés, formellement proches de celles de la validité : la crédibilité, l'efficacité, la légitimité. La *crédibilité* de ces savoirs – ou leur « vérité » - se construit à travers les qualités propres du dossier de validation, l'écrit, et cherche sa confirmation dans les interactions de l'entretien avec le jury, l'oral. Cette crédibilité sera d'autant plus convaincante ou probante que les différents acteurs de la démarche parviendront à donner un sens à ces savoirs dans le parcours passé et à venir du candidat ; en quoi ces savoirs expriment un rapport compatible avec le rapport *professé* par les producteurs, détenteurs et transmetteurs des savoirs académiques. Cela passe notamment par les filtres épistémologiques et psychosociaux dont sont équipés les évaluateurs concernés concernant les usages sociaux des savoirs du diplôme. *L'efficacité* de ces savoirs se mesurera à la possibilité qu'offrent les savoirs validés à correspondre à des compétences susceptibles d'être mobilisées dans l'activité à venir du candidat (Jonnaert, 2011) : à la fois possibilité d'entrevoir les effets de ces savoirs en situation et possibilité de penser la préoccupation de ces effets dans la conception et l'organisation de l'activité. La *légitimité* des savoirs validés enfin s'apprécierait à la correspondance estimée entre les savoirs de référence du diplôme et les savoirs issus de l'analyse de l'expérience ; il ne s'agit pas de voir en quoi les seconds seraient conformes aux premiers mais en quoi les seconds comporteraient un même potentiel de reconnaissance dans les deux milieux professionnels concernés : le milieu du candidat et le milieu des savoirs académiques. Ce travail de correspondance est essentiel dans l'évaluation en VAE.

La *valuation*, la valeur attribuée aux savoirs validés, articule ces deux attributs, la validité et la viabilité. Elle se joue à travers des moments « d'acceptabilité positive », lorsque le discours écrit et oral du candidat rencontre l'acquiescement et plus encore l'inclusion dans un développement, chez les évaluateurs, des savoirs exprimés par le candidat dans les termes du savoir académique ; mais également « d'acceptabilité négative », quand les écarts de savoirs semblent décidément insurmontables. Si la question de l'acceptabilité se pose, c'est d'abord

parce qu'il y a un risque de non validation, tant au regard de la validité que de la viabilité. Mais c'est surtout parce que la démarche de validation implique, chez le candidat, une dynamique « de l'intérêt et du désir » qui donne son sens à la démarche en marquant le fait que le projet d'une validation ne se réduit pas à la recherche d'une certification, mais constitue une épreuve de valorisation de soi. Cette dernière n'a de chance de se réaliser que si le candidat parvient à montrer que, dans ses efforts d'élaboration de son dossier et sa défense face au jury, il a apporté la *preuve* de sa contribution à répondre à un problème, simultanément professionnel et épistémique, « un manque qui est source de conflit entre les éléments existants » (Dewey, 2008, p.217); il a construit une « enquête » permettant d'apprécier les choses comme moyens » (op.cit., p.218), de mettre au jour la réalité d'une activité, dans ses problématiques et ses cheminements.

En somme, la véritable « limite de l'expérience » dans la démarche VAE est dans la croyance que cette expérience appartient au passé du sujet alors qu'elle se construit dans ce qui le porte à faire l'effort de répondre aux problèmes que la démarche a permis de mettre en lumière ; cet effort n'a de sens qu'au regard « des désirs et des intérêts » des savoirs que le candidat est capable d'intégrer dans son devenir. C'est ce réel projeté, idéal, qui est la puissance propre de la démarche de validation. En ce sens, la démarche de validation constitue un moyen de résistance à « la prolétarisation de nos fonctions internes de perception, d'intuition, d'entendement et d'imagination » (Stiegler, 2014, p.130) que génèrent les instruments actuels de la mémoire (mémoires informatiques, bibliothèques numériques, bases de données). Elle constitue une sorte d'alternative à cette « économie de l'attention » propre à notre modernité (Citton, 2014), non pas tant dans l'effort de remémoration qu'implique la démarche que parce qu'elle inscrit ce travail de mémoire dans l'à-venir des candidats à la validation ; c'est ce rapport au savoir exigé par la démarche, instituant le passé dans le devenir, qui fait que l'évaluation est finalement possible, significative et justifiée.

Références bibliographiques

- Adell, N. (2011). *Anthropologie des savoirs*, Paris : Armand Colin.
- Clot, Y. (1999). *La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement*, CPC Documents, n° 99/4.
- Dewey, J. (2008). « La théorie de la valuation », *Tracés*, 15, 217-228.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*, Paris : Gallimard.
- Houot, I., Tribby, E. (2014). « La mise en œuvre de la VAE au Luxembourg : quels enseignements pour une possible internationalisation ? » Dans P. Lafont (dir.),

- Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience* (pp.279-294), tome 2, Saint Denis : Publibook,
- Houot, I., Tribby, E. (2017). « Restituer une expérience : une activité formatrice et transformatrice », *Education permanente*, HS AFPA, 165-173.
- Jonnaert, P. (2011). « Sur quels objets évaluer les compétences ? » *Education & Formation*, e-296, 31-43.
- Kirsch, E., Savoyant, A. (1999). « Evaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularités des parcours professionnels », Céreq, *Bref*, n°159.
- Martucelli, D. (2004). « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, Vol. 45, n°3, 469-497.
- Mayen, P. (1999). « Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences », *Education permanente*, n°141, 23-38.
- Mayen, P. (2009). « Des situations potentielles de développement », *Education permanente*, n°180, 293-314 (1^{ère} parution : 1999).
- Mayen, P. (2012). « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle », *Phronésis*, Vol. 1, n°1, 59-67.
- Mayen, P. (2013). « Les limites de l'expérience ». Dans J.M. Barbier & J. Thievenaz (dir.). *Le travail de l'expérience* (pp.293-319), Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P., Savoyant, A. (2009). *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, Céreq, Relief, n°28.
- Mayen, P., Thievenaz, J. (2017). « Variations sur les commencements et l'idée d'éducation impermanente (entretien avec F. Jullien) », *Education permanente*, n°210, 39-52.
- Mayen, P., Vanhulle, S. (2010). « Quels repères de développement dans les situations de travail ». Dans L. Paquay (dir.). *L'évaluation, levier du développement ?* (p.325-336), Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (1999). « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation Emploi*, n°67, 109-125.
- Savoyant, A. (1996). « Une approche cognitive de l'alternance », *Bref*, Céreq, n°118.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*, Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2004). « La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible », *L'homme et la société*, n°152-153, 47-77.
- Schwartz, Y., Durrive, L. (coord.) (2003). *Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse : Octarès.
- Stiegler, B. (2014). « L'attention : entre économie restreinte et individualisation collective ».

- Dans Y. Citton (coord.). *L'économie de l'attention, nouvel horizon du capitalisme ?* (p.123-134), Paris : La Découverte.
- Triby E. (2009). « Entrées : “certification“ (p.77-78), “diplômes“ (p.93-95), “preuves /épreuves “ (p.142-143) ». Dans J.P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE*, Toulouse : Érès.
- Triby E. (2012). « L'université face à sa désinstitutionalisation : le sens et la portée de la VAE ». Dans E. Quenson et S. Coursaget (dir.) *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes* (p.89-104). Toulouse : Octarès.
- Triby E. (2014). « La VAE, un dispositif d'estimation de la valeur de l'expérience », *Recherches et éducations*, n°10, 141-157.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2e ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Vidal-Gomel, C. (2013). *Retour sur la notion de structure conceptuelle de la situation et son utilisation en didactique professionnelle*, Congrès AREF, LIRDEF, Montpellier.
- Zask, J. (2003). « Présentation : la politique comme expérimentation ». Dans J. Dewey, *Le public et ses problèmes* (p.7-43), Paris : Gallimard.