



HAL
open science

VAE : par quel détour passe l'évaluation ?

Bernardine Rivoire

► **To cite this version:**

Bernardine Rivoire. VAE : par quel détour passe l'évaluation ?. Éducation permanente, 2004, Les acquis de l'expérience (2), n° 159, pp. 79-90. hal-02289381

HAL Id: hal-02289381

<https://cnam.hal.science/hal-02289381>

Submitted on 16 Sep 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.

VAE : par quel détour passe l'évaluation

*« La vie n'est pas ce que l'on a vécu,
mais ce dont on se souvient, et comment l'on s'en souvient. »*
Gabriel Garcia Marquez

On observe aujourd'hui que certains cabinets de recrutement font une discrimination entre diplômés obtenus par la voie de la VAE et diplômés obtenus à l'issue d'un processus traditionnel de formation. S'agit-il d'un manque de confiance dans le principe de la VAE ? Dans un processus d'évaluation qui reste à ce jour peu formalisé ? Avons-nous à réfléchir à une notion de « crédibilité » des opérations d'évaluation d'acquis de l'expérience ? Dans un univers où le besoin de main-d'œuvre qualifiée s'accroît, où la recherche d'une flexibilité interne et externe, par les entreprises, se renforce, « la question de la garantie de qualité et d'usage d'un diplôme, d'une certification, provenant de la conformité à certaines spécifications, devient un enjeu important », remarquait Méhaut dès 1997¹. Quelles sont ces spécifications auxquelles il est fait allusion ? Sont-elles bousculées par l'apparition de la VAE ? Nous pensons, pour notre part, que des employeurs pourraient un jour s'intéresser, particulièrement au moment de l'embauche ou à l'occasion de mobilités internes, à des individus passés par une démarche de retour sur leur expérience. L'application des lois de 1992 et de 2002 a permis d'observer l'apparition d'une plus-value de la procédure, qui prend la forme d'un gain de compétence professionnelle chez le candidat. Mais cette plus-value est en lien avec l'adoption de principes d'évaluation précis, induisant un travail de réflexion très particulier, une « élaboration » spécifique de son expérience par le candidat en amont. L'évaluation passe par un détour... Comment le caractériser ?

Bernardine Rivoire est ingénieur de recherche au CNAM et au Céreq, responsable de 1995 à 2002 de la mise en place puis du pilotage de la validation des acquis au CNAM (rivoire@cnam.fr).

1. P. Méhaut, « Le diplôme, une norme multivalente ? », dans : M. Möbus et E. Verdier (dir. publ.), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France : conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, chapitre 16.

Essayer de répondre à ces questions participe d'un double enjeu : le maintien de la crédibilité des certifications et des diplômes, mais aussi l'élaboration d'une déontologie de l'accueil et du traitement de la demande de reconnaissance que représente la VAE. L'expérience montre la dimension profondément identitaire qui caractérise presque toujours une demande de validation de ses acquis.

Une déontologie particulière

« Je viens pour la valorisation des acquis » : le lapsus est quotidien, à notre porte, dans les couloirs du jury. La démarche de demande de validation prend souvent place pendant ou à l'issue d'un parcours en entreprise « réussi ». Elle surgit parfois au moment où les enfants entrent au lycée ou à l'université et renvoient sans le savoir les adultes à leur propre parcours. « On a beau être largement reconnu par l'entreprise, on garde toujours au fond de soi l'envie d'être reconnu aussi par le milieu académique », dit avec simplicité le directeur administratif et financier d'une entreprise de fabrication de produits audiovisuels. De nombreux candidats évoquent le souvenir d'une sortie prématurée du système scolaire, vécue comme un échec. Combien annoncent prudemment, en s'asseyant : « Vous savez, j'ai un parcours atypique », comme si cela recelait forcément un parfum d'hétérodoxie, comme si tout parcours n'était pas marqué du sceau de la singularité.

Lors d'une démarche de demande de validation, émerge souvent l'espoir de réparer quelque chose. On observe ainsi, le plus souvent, une dimension profondément identitaire de la demande de reconnaissance. Peut-être est-ce à cela que fait allusion Hugues Lenoir² lorsqu'il souligne le caractère « intime » des savoirs de chacun d'entre nous. L'expérience montre que c'est bien elle qui va porter jusqu'au bout l'effort d'élaboration de son expérience demandé au candidat. Mais la transparence des opérations d'évaluation n'en devient-elle pas une question d'autant plus sensible ? Que penser du commentaire d'un candidat qui n'a pas obtenu validation : « Ben, c'est peut-être que je n'ai pas su me vendre... » ? Certains, dans le même cas, ont été malmenés dans l'image qu'ils se faisaient d'eux-mêmes lorsque, à leur retour sur leur poste de travail, ils ont vu dans le regard de leurs collègues celle de quelqu'un qui serait soudain devenu... incompetent ! Dans la validation des acquis de l'expérience, l'objet de l'évaluation est-il la compétence professionnelle du candidat ? Nous nous devons de répondre à ces questions.

Enfin, une certaine publicité de la loi a parfois pris la forme, malgré elle, de slogans tels que : « Echangez trois ans d'expérience contre un diplôme ! », qui ont provoqué un flux de demandes. L'incompréhension et la frustration

2. Hugues Lenoir, « Pour une éthique de l'évaluation », *Education permanente*, n° 158, 2004-1, p. 62.

surgissent aujourd'hui, rendant délicat le premier accueil. Dans un contexte de concurrence, réelle ou supposée, entre organismes de formation (certificateurs donc valideurs), cette publicité pourrait-elle induire une tentation : celle de se composer une image attractive en installant, au plus vite, un dispositif de validation, en construisant, le plus vite possible, des outils ? Mais des outils au service de quels principes d'évaluation ? Un tourne-vis ? Un tracteur ? Comment imaginer « tester à l'usage » un tourne-vis si l'opération à réaliser s'avère finalement être celle de labourer un champ ? Avant de construire des outils, il est probablement essentiel de se demander s'il y a une spécificité du processus d'évaluation à mettre en place.

Une opération qui pose des questions spécifiques

La loi fournit des indications sur les éléments du processus...

Se lancer dans une opération d'évaluation suppose toujours de définir l'objet à évaluer, de préciser l'instance dont la légitimité sera établie, la finalité de l'opération de comparaison à laquelle on va se livrer, de décider d'un mode d'évaluation et d'une référence commune à tous. Se pose alors la question des principes devant présider à l'opération d'évaluation, ce qui amène à concevoir une méthodologie de laquelle découlent des critères, des indicateurs d'évaluation. Les outils sont des accessoires, au service du processus d'évaluation.

La loi de 2002 introduit comme possible, à côté du mode d'évaluation par dossier, le fait de passer par une observation du candidat en situation d'activité, réelle ou reconstituée. Nous nous intéresserons ici essentiellement au mode d'évaluation qui préconise la construction d'un « dossier » : il semble être adopté aujourd'hui par l'ensemble des organismes valideurs du niveau de l'enseignement supérieur. « Il n'existe sans doute aucune possibilité de comprendre quelque activité que ce soit hors de la contribution que fournissent les échanges verbaux entre protagonistes directs ou indirects des situations soumises à l'investigation », posent D. Faïta et J. Donato³. On peut se demander si les questions que nous serons amenés à nous poser ne se posent pas aussi, à un moment ou à un autre, quel que soit le mode d'évaluation choisi.

... mais elle reste muette sur deux points

La loi est claire sur la finalité de l'opération d'évaluation à mettre en place, sur l'instance qui procède à l'évaluation. L'objet d'évaluation ? Il est attendu du candidat qu'il « explicite, en référence au diplôme postulé, les

3. D. Faïta et J. Donato, « Langage, travail : entre compréhension et connaissance », dans : Y. Schwartz (dir. publ.). *Reconnaitances du travail : pour une approche ergologique*, Paris, PUF, 1997.

connaissances, compétences, aptitudes qu'il a acquises par l'expérience⁴ ». La VAE ne s'intéresse pas à toute l'expérience, à tous les savoirs qui ont pu se construire dans le cours du parcours professionnel ; il s'agit de reconnaître certains acquis d'expérience... La référence à adopter nous semble précisée du même coup, et renvoyer explicitement au « référentiel de compétences » du diplôme concerné, que celui-ci existe ou qu'il reste à construire. Vers quel contenu de dossier faut-il alors se diriger ? Induit par quels principes d'évaluation ? La loi de 2002 n'est pas plus précise que celle de 1992 sur ces sujets-là.

Une question spécifique se pose

« Expliciter ses connaissances et ses aptitudes... » : cela peut-il renvoyer à une simple activité d'énumération, éventuellement détaillée ? Le curriculum vitae ou la définition de poste, que nous tendent presque toujours spontanément les candidats en arrivant, ont-ils leur place dans le dossier ? Faut-il leur demander de « décrire » une situation de résolution de problème et l'activité déployée pour y faire face, comme on le voit proposé ça et là ? « Décrire » ne suppose-t-il pas toujours de choisir un angle, implicite ou explicite ? Faut-il compter sur le fait que l'on joint les traces d'une performance en entreprise ? Finalement, comment interpréter l'expression « expliciter ses acquis par rapport à... » ?

82

La question nous semble se poser pour plusieurs raisons. Occuper un même poste dans une petite entreprise ou dans une grande, dans tel secteur ou dans tel autre, dans telle organisation du travail ou dans telle autre, risque de faire appel à des capacités et à des compétences différentes. Le responsable d'une PME suffisamment importante pour avoir embauché un comptable a-t-il un besoin absolu de maîtriser les principes de la comptabilité ? Faire simplement état d'un poste tenu, d'une fonction assurée, n'apporte pas de réponse à la question de savoir quelles compétences, quelles connaissances exactes, quelles aptitudes réelles on a mobilisées ou construites pour y faire face.

Aller plus loin et dire ce que l'on fait (ou ce que l'on a fait) ou faire état de ce dont on était « responsable » ne renseigne toujours pas sur les ressources précisément mobilisées. Il y manque l'éclairage du contexte et l'explicitation de la manière dont on s'y est pris pour faire... Pour apprécier si de réelles situations informelles d'« apprentissage de savoirs » ont été vécues, peut-être faut-il se demander pour quelle raison une situation d'activité devient effectivement formatrice ou « apprenante ».

Enfin, la performance en entreprise peut-elle servir de point de repère dans le cadre de l'évaluation d'acquis personnels, sachant qu'elle est presque toujours collective, et dépend largement des moyens alloués précisément par

4. Décret n° 2002-590 du 24 avril 2002.

l'employeur ? Affirmer une performance, en présenter trace ou témoignage, sans aller plus avant dans l'explicitation de la manière dont celle-ci s'est construite, sans expliciter la place réelle qu'on a tenue dans sa construction, tout cela est-il d'un grand secours pour le jury ?

Alors, est-ce la combinaison de toutes ces propositions qui serait utile ? Peut-être, mais il faudrait alors s'en expliquer car il nous semble que ce n'est pas le principe de la combinaison qui, à lui seul, puisse être porteur de sens.

Une méthode d'évaluation basée sur des postulats de départ

Des postulats qui restent souvent implicites

La comparaison de la structure de quelques dossiers normés, construits ici et là par des organismes valideurs, dévoile une diversité intéressante des réponses à la question : « Quel contenu de dossier attendre ? » On peut solliciter essentiellement l'expression du travail prescrit dans la fonction actuellement tenue ; on peut demander une certaine analyse de l'activité réelle dans cette fonction ; on peut exiger que ce retour sur l'activité se fasse dans le cadre d'une mise en regard avec le référentiel du diplôme visé, ou non. Du coup, l'activité que l'on analyse est, ou n'est pas forcément, l'activité actuelle.

En fait, tout se passe comme si, au moment de concevoir une trame de dossier, les organismes valideurs posaient, implicitement, des postulats de départ en réponse à la question spécifique énoncée plus haut. Nous nous proposons ici d'explicitier les postulats que nous savons avoir posés peu à peu, au fil de la conception collective des opérations de validation qui a eu lieu au CNAM, faisant le pari que cette transparence suscite un débat sur les principes d'évaluation pouvant, de manière crédible, présider à l'opération d'évaluation qui nous occupe.

Des postulats de départ explicites

La loi de 2002, dans la continuité de celle de 1992, reconnaît que certaines situations d'activité ou de travail peuvent être sources d'apprentissage de connaissances et de construction d'aptitudes. Elle reconnaît que, au sein de l'activité, bien que notre attention soit tendue sur un résultat ou une performance, nous mettons en place, consciemment ou sans nous en apercevoir mais à long-ueur de temps, des démarches d'autoformation plus ou moins organisées, plus ou moins importantes, qui nous permettent de faire face à ce qu'on attend de nous. Si nous en sommes parfois conscients sur le moment, nous oublions généralement la chose car nous n'avons pas besoin de nous en souvenir... Personne ne vient jamais nous interpellier sur le comment de nos apprentis-

sages. On peut ainsi entrer dans le problème de l'évaluation des acquis en se demandant comment savoir si le candidat a bien vécu des situations informelles d'apprentissage qui avaient toutes chances de lui permettre de s'approprier ce qu'il prétend aujourd'hui maîtriser. Comment savoir s'il a eu à faire face à des activités ou à des problèmes qui l'ont obligé à chercher et à construire les compétences, les aptitudes, les connaissances dont il avait besoin pour s'en sortir ? « Comment s'est-il formé sur le tas, sans nos cours ? », se demandent au fond, presque systématiquement, les professeurs siégeant dans les jurys.

Un *premier postulat* de départ, inspiré des théories de l'autoformation⁵, consiste à proposer l'assertion suivante : quand une situation d'activité devient source d'apprentissage de savoirs, c'est probablement le plus souvent le résultat d'une action entre la manière dont l'individu tient son poste, mène son activité (avec plus ou moins de dynamisme, d'autonomie, de prise d'initiatives, d'intérêt) et la particularité du contexte – l'organisation du travail – dans lequel il a la chance de se trouver. Si l'on admet ce point de départ, c'est à travers un état du travail réel, ou de l'activité réelle (et non pas du travail prescrit), rapporté à la première personne, et une explicitation particulière du contexte précis dans lequel il s'est réalisé, que le jury va pouvoir juger de la probabilité des acquis du candidat. Voilà celui-ci propulsé, en amont du travail du jury, dans une activité d'analyse de ce qu'il faisait vraiment, lui, comment il s'y prenait, dans une analyse des dimensions formatives de la situation vécue, une fois retrouvées celles qui, selon lui, ont bien été l'occasion de construction de compétences.

Cette prise de position de notre part suggère la conception d'un dossier peu directif, laissant une grande marge de manœuvre au candidat pour choisir la part de son expérience qui lui semblera pertinente à analyser. Il ne s'agit pas, pour le candidat, de s'intéresser en priorité ou exclusivement à son activité actuelle : le mode de questionnement à privilégier risque même de renvoyer le plus souvent à ce qu'il faisait au début de son parcours, aux temps des échecs et des erreurs qu'il a fallu analyser, dépasser.

« Comment se fait-il qu'ils ne racontent pas plus les difficultés, les erreurs pour lesquelles ils sont passés ? », se demande parfois le jury. Mais raconter ses erreurs se fait-il dans n'importe quelle situation de communication ? Le candidat, qui sort de l'entreprise ou d'un entretien d'embauche, a-t-il été mis au fait du regard de pédagogue qu'adoptera assez systématiquement le jury ? La représentation qu'il se fait du travail du jury, et de la situation de communication que représente le dossier, est l'une des choses sur lesquelles l'accompagnateur doit travailler avec lui. Cette prise de position de notre part explique le sens de la démarche d'interrogation dans laquelle nous propulsons le candidat : il s'agit de partir du référentiel de compétences ouvert devant lui (et non pas de son expérience) pour interroger ses souvenirs, ses oublis, le comment de ses apprentissages.

5. P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation*, Paris, PUF, 1997.

A travers quel questionnement précis ? Cette question, puis celle de savoir quoi dire de l'activité qui permette au jury d'identifier les savoirs mobilisés, nous amènent à poser *un deuxième postulat* : ce qui révèle les ressources mobilisées par l'activité est le récit du « comment » de l'activité (« comment on s'y est pris ? Pourquoi ainsi et pas autrement ?). A partir du référentiel de compétences du diplôme visé, finalement, c'est la capacité du candidat à répondre à la question du « comment » de l'apprentissage et du « comment » de l'activité, sa capacité à faire le lien entre les compétences recherchées et la singularité des situations vécues, qui prouveront qu'il les maîtrise. On s'attend donc à trouver ce lien explicité dans le dossier. En un mot, il s'agit de savoir pourquoi le candidat raconte ce qu'il choisit de raconter lorsqu'il argumente sur tel savoir ou tel savoir-faire acquis.

L'évaluation passe par un détour. Si, dans un examen, le détour passe par la performance que permettent les savoirs (la solution au problème posé), le détour est ici différent : il passe par l'observation des traces que l'on peut retrouver, dans le dossier, du développement de la capacité en question.

Dans la foulée du précédent, *un troisième postulat* nous semble devoir être posé, qui concerne les conditions d'émergence de cette capacité. L'expérience montre que celle-ci est latente, qu'elle a toujours à s'actualiser, et que cela ne se fait qu'à travers des prises de conscience successives, qui rencontrent des obstacles, parfois communs, parfois propres à chacun. On parle souvent des difficultés, que l'on pense systématiquement générées chez certains par un dossier écrit, on parle moins des difficultés que rencontrent systématiquement les cadres, par exemple (attendus le plus souvent dans leur activité professionnelle sur des facultés de synthèse, qu'ils valorisent) à s'impliquer dans une démarche d'analyse détaillée de cette activité. « Bon, je vais synthétiser un peu tout ce que je viens de dire », annoncent-ils souvent en partant, alors que ce sont précisément les détails et le personnel de ce qu'ils ont vécu, qu'ils ont su reconstruire oralement avec nous, qu'il faudrait maintenant mettre par écrit !

La mise en mots adressée, progressive, suscitée par l'accompagnateur, du « comment » de l'activité et de l'apprentissage, se révèle une activité de prise de distance. Bien plus qu'à une « traduction » de l'expérience, elle aboutit, par les rapprochements pertinents entre diverses situations vécues, à une conceptualisation de cette expérience qui, jusque-là, avait pu rester simplement opérationnelle. Il nous semble que nous rejoignons ici les conclusions auxquelles sont arrivés Yves Clot et son équipe⁶, lors d'une première recherche à laquelle nous avons participé. Elles posent le résultat de ce travail de conceptualisation par le candidat comme le pont indispensable à la faisabilité de la comparaison des savoirs à laquelle se livrera le jury.

6. Y. Clot, « La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement », *CPC Documents*, n° 99/4.

La prise de distance, qui passe par la mise en mots, est ce qui permet les prises de conscience nécessaires à ce travail de reconstitution : la démarche « s'apparente », on le voit, à une démarche de bilan. Elle a quelque chose à voir avec les « histoires de vie ». Le candidat va faire l'expérience d'un mode de questionnement particulier, personnalisé. Il va ainsi s'approprier un mode de réflexion qui lui permettra de poursuivre chez lui jusqu'à l'élaboration définitive du dossier. C'est dire qu'une fonction d'accompagnement du candidat dans la mise en route de ce retour sur son expérience, non prévue par la loi, est apparue peu à peu incontournable. C'est sur elle que repose la faisabilité du travail du jury.

Quelle conformité aux spécifications traditionnelles qui faisaient jusqu'à présent la crédibilité du diplôme ?

La certification : un signal

On a l'habitude de définir la certification suivant trois dimensions, qui constituent en quelque sorte un triple signal, une triple « référence » possible : celle des connaissances, aptitudes, compétences précises dont elle atteste l'acquisition, qui garantissent en outre une poursuite d'études possible (elles sont consignées dans le « référentiel de certification ») ; celle de la collection d'activités et d'emplois, à un certain niveau de qualification, sur lesquels le certifié est censé être capable de déboucher (référentiel d'activités) ; celle des programmes d'enseignement par matières, censé amener à la construction des connaissances (référentiel de formation). Expliciter ses connaissances et ses aptitudes « par rapport au diplôme visé » appelle à se servir de la première référence.

La garantie de valeur de la certification

Jusqu'en 1992, la valeur d'une certification ou d'un diplôme semble s'être appuyée sur une conformité à deux spécifications : ils étaient toujours délivrés à l'issue d'une formation qui comprenait une part d'académisme (formation organisée, repérable), et à travers un processus d'évaluation comportant un examen de connaissances.

Diplôme = formation

L'équation a-t-elle disparu ? Jusqu'à présent, qui disait formation suggérait un lieu repérable, prévu pour cela, des programmes officiels, consultables, une progression dans l'apprentissage éventuellement explicitée quelque part, des formateurs dont on connaissait au moins grossièrement les références... Même les candidats libres à un examen ont généralement suivi la formation censée y préparer. Est-ce pour cette raison que l'on entend de plus en plus souvent dire que la VAE serait « un dispositif de délivrance de diplôme *sans* formation » ?

Depuis le vote de la loi de 2002, il est régulièrement souligné, avec justesse, que la VAE introduit une « dichotomie définitive entre formation et certification ». Et pourtant... Cette assertion est-elle bien comprise ? N'est-elle pas à l'origine de confusions ? La VAE n'est-elle pas entrain de ressusciter, de manière légitime, d'autres connotations du mot « formation » ? Peut-on en effet penser que des savoirs, des aptitudes et des compétences apparaissent au sein de la situation d'activité, chez un individu, hors de tout processus de construction, d'apprentissage, de « formation ? La variété des situations, professionnelles ou non, ne révèle-t-elle pas une infinie variété de situations d'apprentissages informels ? L'autoformation ne contient-elle pas aussi le mot formation ? S'il y a une dichotomie définitive, ce n'est qu'entre la formation « académique » et la certification.

Diplôme = réussite à un examen

Récemment, un professeur, membre de jury, disait : « Un jury de VAE, ça n'évalue pas. » Comment comprendre une telle affirmation si ce n'est en faisant l'hypothèse que, dans l'esprit de cet enseignant, évaluer est indissolublement lié au fait de faire passer un examen ?

Le mode d'évaluation passant par un dossier d'expérience a-t-il quelque chose à voir avec celui se définissant par un examen ? Au fond, qu'est-ce qu'un examen ? Schématiquement, on peut voir dans l'examen une mise en situation, souvent fictive, de résolution de problème. Le point de repère de l'évaluateur est la performance, la solution à trouver. Si l'on va plus finement dans l'évaluation, en particulier si la solution ou le résultat trouvés ne sont pas satisfaisants, on s'intéressera éventuellement de près à la méthode de résolution de problème utilisée, deuxième élément permettant de vérifier l'acquisition des savoirs enseignés. L'objet de l'évaluation est l'ensemble des connaissances, aptitudes et compétences censées s'être construites au travers de la formation suivie.

Ce qui nous intéresse ici, c'est que le sujet d'examen, cette situation fictive, est le plus souvent conçu par le professeur ou le formateur qui a dispensé la formation. Il résulte d'une capacité d'expertise qui lui est reconnue d'emblée : l'expertise de l'enseignant porte sur la pertinence du lien qu'il fait entre le type de problème qu'il décide de poser, les savoirs et les savoir-faire qu'il enseigne, et sans lesquels il juge qu'on ne peut probablement pas sortir du problème posé.

Qu'est-ce qui caractérise de son côté le mode d'évaluation passant par l'appréciation d'un dossier contenant l'explicitation des connaissances, compétences et aptitudes acquises par l'expérience, en référence à la certification visée ? On peut faire une hypothèse sur le raisonnement qu'a tenu le législateur : ceux qui se sont formés « sur le tas » ont fait face à des situations réelles de résolution de problèmes. Si le candidat est capable, comme le professeur l'a fait dans l'autre sens, de retrouver et de mettre en regard certaines situations vécues (en explicitant quelle a été l'activité réelle mise en place pour répondre aux problèmes, comment il s'y est pris, et comment cela lui a permis de construire tel savoir, telle

connaissance, etc.) avec celles des connaissances et des compétences correspondantes au diplôme visé, on peut conclure qu'il sait de quoi il parle. L'expertise dont il fait preuve a quelque chose de comparable à celle du formateur !

Le sens de la démarche que nous proposons au candidat – partir du référentiel de certification pour interroger son expérience – garantit la validité de la question qu'il va se poser. Si l'expertise du candidat se mesure d'abord à la pertinence de la mise en regard, du tri dans son expérience, du choix final de ce qu'il décide de rapporter, elle se mesure ensuite à la pertinence des questions qu'il se pose, débouchant sur le seul type d'analyse de son activité capable de dissiper l'opacité des compétences mobilisées, celui qui porte sur le « comment » de l'activité et de l'apprentissage. Si la méthodologie d'évaluation est bien articulée à cette méthode de retour sur l'expérience, transmise au candidat grâce à l'accompagnement, la comparaison avec l'examen, du point de vue de la spécification qu'il représente, devient pertinente.

Une plus-value de la procédure qui devrait intéresser les employeurs

L'expérience montre que celui qui opère un retour sur son expérience, selon le modèle qui vient d'être décrit, développe, outre une nouvelle confiance en lui, partie intégrante de la compétence, une capacité particulière à prendre de la distance par rapport à son activité, à analyser ce qui était de sa propre contribution et ce qui a été de l'activité du collectif de travail, à prendre conscience des caractéristiques apprenantes des situations vécues, de ses propres modes d'apprentissage en situation d'activité, toutes choses qu'on ne peut s'empêcher de mettre en regard avec ce que les employeurs engagés dans la conception de nouvelles organisations du travail, par exemple, disent chercher à développer chez les salariés. Ce que dit Pierre Pastré⁷ de la « complexification du travail aujourd'hui, des compétences nouvelles à produire », des interrogations que l'on a sur la manière d'y former, nous fait penser que cette plus-value devrait attirer l'attention.

Cette démarche de réflexion va évidemment bien au-delà d'une simple « description » d'activités. Au fur et à mesure que l'on identifie à quel moment, à travers quelles activités, dans quelles situations on s'est formé, on a appris ou on a utilisé ce qu'on a d'abord appris, que l'on se pose la question des difficultés, des erreurs et des échecs rencontrés, alors on découvre certains mécanismes de l'apprentissage qui a été le sien. L'expérience montre que l'émergence de la capacité que l'on cherche à développer chez le candidat est largement suspendue au professionnalisme de l'accompagnateur.

« Non, ce que j'ai dit [...] Je me trompe [...] En fait [...] Même si je l'ai

7. P. Pastré, « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation emploi*, n° 67, 1999.

quand même dit [...] Ça veut dire que c'est plus subtil, voilà [...] » Le candidat a dû s'autoriser à passer par une première mise en mots, adressée, mais induisant un deuxième questionnement. Si, parce que l'accompagnateur l'y incite, il accepte de conserver ce qu'il a d'abord dit et de le relativiser, il prend conscience de la complexité des choses, et la construit en même temps.

Celui à qui je demandais : « Vous étiez responsable ? », me répondit : « Responsable, je n'aime pas beaucoup ce mot. » Quel mot fallait-il employer ? Avait-il l'impression de s'appropriier tout le travail du groupe s'il reconnaissait « sa responsabilité » à ce moment-là ? Le terme lui posait-il problème pour d'autres raisons ? Il fallait pourtant qu'il arrive à l'employer à bon escient.

Ce qu'il semble important de rappeler ici, c'est que cette plus-value est en lien direct avec ce qui est affirmé comme la condition même de la faisabilité du travail du jury : l'« élaboration » spécifique de son expérience, par le candidat, en amont.

De la VAP à la VAE, un contexte socio-économique nouveau pourrait-il influencer sur notre interprétation de la loi ?

La loi de 1992 a été votée dans un contexte de délocalisations, d'apparition sur la scène économique de pays dits « en émergence ». La compétitivité des entreprises en Occident s'analysait essentiellement en termes de recherche d'une rationalisation des dépenses et de moyens pour motiver un retour en formation. Il fallait former plus de monde à un haut niveau de qualification. Dans cette double perspective, la validation des acquis professionnels (VAP) semblait un outil intéressant.

L'étude du Céreq⁸ sur l'observation de la construction de l'offre de validation, à la veille du vote de la nouvelle loi en 2002, et sur l'usage de la validation par les individus et par les entreprises à cette époque, a montré que l'individualisation réelle des parcours de formation, que l'on pouvait voir comme une conséquence probable du développement de la VAP, restait une question complexe, relativement en panne, sauf là où l'enseignement était déjà modularisé.

Aujourd'hui, la compétitivité des entreprises est dite liée au moins autant à l'organisation de la mobilité des salariés qu'à la rationalisation des dépenses de formation. La reconnaissance des acquis de l'expérience, jusqu'à la possible délivrance d'un diplôme complet, apparaît à un moment où tout élément susceptible de permettre à quelqu'un de se retrouver sur le marché du travail, avec un moyen qu'il n'avait pas auparavant de négocier une réinsertion, est le bienvenu. Pour autant, serait-on tenté d'influer sur le choix du diplôme que fera le candidat, de sorte que, s'il est d'un niveau assez bas, une validation totale soit obtenue et qu'aucun parcours de formation complémentaire ne soit à financer ? Le

8. C. Labryère, J. Paddeu, B. Rivoire, A. Savoyant, J. Teissier, *La validation des acquis professionnels : construction de l'offre, usages par les individus, par les entreprises*, Marseille, Céreq, 2003.

risque serait alors qu'il n'ait finalement rien à monnayer réellement sur le marché du travail... La question de l'accueil et de l'accompagnement dans l'élaboration éventuelle d'un projet d'évolution vraiment pensé par l'individu lui-même et comprenant un projet de validation devient centrale dans l'organisation du droit individuel à la validation.

La simple « possibilité » que soit délivrée une certification complète semble avoir entraîné l'apparition d'une équation : VAE = demande de diplôme entier. Une règle de recevabilité de demande de validation s'est installée ici et là, qui contient une exigence : celle d'avoir tenu, ou d'occuper actuellement un des emplois sur lesquels le diplôme est censé déboucher. A ce stade de la procédure, cela revient à privilégier l'une des trois dimensions du diplôme citées plus haut. Mais n'est-ce pas éliminer dès le départ toutes les demandes de validation partielle qui, si la première référence restait aussi opérationnelle, pourraient légitimement intervenir au sein d'un projet de reconversion ou d'évolution, au sein d'un projet de formation que l'on espère voir simplement raccourci ? Pour un comptable cherchant à se reconvertir dans l'informatique, devient-il illégitime de faire une demande de validation par laquelle il espère voir reconnues les connaissances en comptabilité qui sont les siennes et qui figurent bien dans le diplôme d'informatique visé, sous prétexte qu'il n'est pas encore sur un poste d'analyste programmeur ou d'analyste (type d'emploi sur lequel débouche le diplôme), qu'il ne demande pas délivrance du diplôme entier ?

Un grand nombre de candidats – la majorité d'entre eux dans certains endroits – continue pourtant à se présenter avec un projet de genre. L'encouragement à se former, la rationalisation des dépenses de formation ne font-ils plus partie des objectifs au service desquels doit se placer le principe de la validation des acquis ?

Conclusion

Finalement, une notion de « crédibilité » du processus d'évaluation se définira-t-elle au fil de la conception d'une pluralité de méthodologies d'évaluation, découlant de la diversité des certifications pouvant être concernées, de la variété des populations ayant recours à la validation, de la disparité des modes d'évaluation autorisés par la loi ? Passera-t-elle au contraire par la formalisation d'un principe commun découlant de la spécificité de l'objet d'évaluation – les acquis de l'expérience construits de manière informelle –, de la spécificité de la question que pose leur évaluation, quels que soient la certification recherchée, la population concernée et le mode d'évaluation choisi ? Le principe est que l'on ne peut probablement pas se passer du regard de l'individu sur sa propre expérience, ce détour par le regard du candidat, car « la vie n'est pas ce que l'on vit, c'est ce dont on se souvient, et comment l'on s'en souvient ».