

Formations Supérieures Professionnalisantes

Bernardine Rivoire
Ingénieur de Recherche
CNAM CEREQ
rivoire@cnam.fr
04 42 38 00 56
06 79 51 35 72

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

Résumé :

L'évaluation de connaissances, d'aptitudes, de compétences construites dans des situations informelles d'apprentissage soulève des questions spécifiques : l'élucidation de ces questions mène à penser qu'on ne peut concevoir une méthodologie d'évaluation sans poser certains postulats de départ.

S'expliquer de ces postulats peut-il permettre à un débat d'émerger sur une notion de “ crédibilité ” des opérations d'évaluation ? Le débat paraît d'autant plus nécessaire aujourd'hui que certains cabinets de recrutement font déjà une discrimination entre diplômes obtenus par la VAE et diplômes obtenus à l'issue d'une formation académique : comme si les spécifications qui jusqu'à présent faisaient la valeur de la certification, des diplômes, n'étaient pas respectées par la VAE... Qu'en penser ?

La VAE

On observe, aujourd'hui, que certains cabinets de recrutement font une discrimination entre diplômes obtenus par la voie de la VAE et diplômes obtenus à l'issue d'un processus traditionnel de formation. 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 Philippe Méhaut dès 1997¹. Quelles sont ces spécifications auxquelles il est fait allusion ? Sont-elles bousculées par l'apparition de la VAE ?

¹ P.Mehaut : CEREQ. Les diplômes professionnels en Allemagne et en France : conception et jeux d'acteurs. Paris. L'Harmattan. Mobus Martine (dir.), Verdier Eric (dir.). (chap.16)

Nous pensons, pour notre part, que des employeurs pourraient un jour s'intéresser particulièrement à l'embauche, ou lors de mobilités internes, à des individus passés par une certaine démarche de retour sur leur expérience... L'expérience de l'application de la loi de 1992, de celle de 2002, ont permis en effet d'observer l'apparition d'une plus-value de la procédure, qui prend la forme de ce qu'on peut appeler un gain de compétence professionnelle chez le candidat. Mais cette plus value, quand elle apparaît, est en lien direct avec l'adoption de principes d'évaluation précis, induisant tout 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 ?

Essayer de répondre à ces questions a un double enjeu : le maintien de la crédibilité des certifications, des diplômes, mais aussi l'élaboration d'une déontologie de l'accueil et du traitement de cette demande de reconnaissance que représente la demande de VAE : l'expérience encore 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 ses enfants rentrent au lycée, à l'Université, quand ils vous renvoient, sans le savoir, à votre propre parcours. " On a beau être largement reconnu par l'entreprise, on garde toujours au fond de soi ", dit avec simplicité le Directeur administratif et financier d'une entreprise de fabrication de produits audiovisuels, " l'envie d'être reconnu aussi par le milieu académique ". 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 H. Lenoir² quand 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 j'ai pas su me vendre... ". Certains, dans le même cas, ont été malmenés dans l'image qu'ils se faisaient d'eux mêmes, lorsqu'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.

² Education Permanente. n° spécial , avril 2004.

Enfin une certaine publicité de la loi a parfois pris la forme, malgré elle, de slogans tels que “ échangez trois ans d’expérience contre un diplôme ! ”. Elle a provoqué un flux de demandes : incompréhension, frustration surgissent aujourd’hui, rendant délicat le premier accueil .

Dans un contexte de concurrence, 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’avérait 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 qui sera commune à tous. Se pose alors la question des principes devant présider à l’opération d’évaluation, ce qui amène à concevoir une méthodologie dont 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. Donato...³ 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.

³ “ Langage, travail : entre compréhension et connaissance ”. D. Faïta et J. Donato, dans “ Reconnaissance du travail : pour une approche ergologique ”, sous la direction d’Y.Schwartz.1997.

... 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 connaissances, compétences, aptitudes qu'il a acquises par l'expérience " ⁴.

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 la reconnaissance de certains acquis d'expérience... La référence à adopter nous semble précisée du même coup et renvoyer clairement au " référentiel de compétences " du diplôme concerné, que celui-ci existe ou qu'il reste à construire.

Vers quel contenu de dossier, alors, faut-il 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, ses aptitudes... ", cela peut-il renvoyer à une simple activité d'énumération, éventuellement détaillée ?

Le curriculum vitae, la définition de poste, que l'on nous tend presque toujours spontanément, en arrivant, ont-ils leur place dans le dossier ? Demander de " décrire " une situation de résolution de problème rencontrée, et l'activité que l'on a déployée pour y faire face, comme on le voit proposé çà et là ? Mais " décrire " ne suppose-t-il pas toujours de choisir un angle, implicitement si ce n'est de manière explicite ? Compter sur le fait que l'on joigne trace d'une performance en entreprise ? Finalement, comment interpréter l'expression " expliciter ses acquis par rapport à... " ?

La question nous semble se poser pour plusieurs raisons. Occuper un même poste dans une petite entreprise ou dans une grosse, dans un secteur ou dans un autre, au sein d'une organisation du travail ou au sein de telle autre, risque de faire appel à des capacités, des compétences éventuellement 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, 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 qu'on a fait) ou faire état de ce dont on était " responsable " ne renseigne toujours pas sur les ressources précisément mobilisées. Manque l'éclairage du contexte, et manque l'explicitation de la manière dont on s'y est pris pour faire.

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

Pour apprécier si de réelles situations informelles “ d'apprentissage de savoirs ” ont été vécues, peut-être faut-il se demander de quoi dépend le fait qu'une situation d'activité devienne 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 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, sont-ils d'un grand secours pour le jury ?

Alors est-ce la combinaison de toutes ces propositions qui serait utile ? Encore faudrait-il s'en expliquer, car il ne nous semble pas que le principe de la combinaison, en lui même, 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 données à la question : “ Quel contenu de dossier attendre ? ”. On peut solliciter essentiellement l'expression du travail prescrit, dans la fonction actuellement tenue. On peut solliciter une certaine analyse de l'activité réelle, toujours de la fonction actuellement tenue. On peut demander que ce retour sur l'activité se fasse dans le cadre d'une mise en regard avec le référentiel du diplôme visé... ou pas. Et 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' expliciter 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 source 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, une performance, (ou pour cette raison justement) nous mettons en place, consciemment ou sans nous en apercevoir mais à longueur de temps, des démarches d'auto formation 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 conscients parfois sur le moment, nous oublions en général la chose, parce que nous n'avons pas besoin de nous en souvenir... personne ne vient jamais nous interpeller sur le comment de nos apprentissages. 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, des problèmes qui l'ont bien obligé à aller chercher, 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, dans le fond, presque systématiquement, les professeurs siégeant dans les jurys.

Un premier postulat, 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 interaction 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 dans lequel il a la chance de se trouver. Si l'on admet ce point de départ, c'est à travers un état du réel de l'activité (et non du travail prescrit), rapporté à la première personne, et une explicitation particulière du contexte précis dans lequel il s'est développé, 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 des situations ayant bien été, à son avis, 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 va lui paraître pertinente à analyser. Il ne s'agit pas non plus, pour le candidat, de s'intéresser en priorité ou exclusivement à l'activité actuelle : le mode de questionnement à privilégier risque même de le 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 par lesquelles ils sont passés ” ? se demande parfois le jury.

⁵ “ L'autoformation ” . Ph. Carré, A. Moisan, D. Poisson. PUF. 1997

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 de ce 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, ou l'entretien, est une des choses sur lesquelles l'accompagnateur a à travailler avec lui.

Cette prise de position, de notre part, explique enfin le sens de la démarche d'interrogation dans laquelle nous propulsons le candidat : il s'agit de partir du référentiel de compétences posé sur la table, (et non de son expérience...) pour aller interroger ses souvenirs, ses oublis, le comment de ses apprentissages...

A travers quel questionnement précis ?

Cette question, puis celle de savoir que dire de ses activités qui permette au jury d'atteindre les savoirs mobilisés, nous amènent à poser un deuxième postulat : ce qui révèle les ressources mobilisées par l'action est le récit du " comment " de l'activité. Comment on s'y est pris pour faire... pourquoi ainsi et pas autrement ?

A partir du référentiel de compétences du diplôme visé, finalement, c'est la capacité du candidat à répondre à ces deux questions du comment de l'apprentissage et du comment de l'activité par la suite, sa capacité à faire le lien entre les compétences recherchées et la singularité des situations vécues, qui va être la preuve de leur maîtrise. On s'attendra à trouver ce lien, explicité, dans le dossier. En un mot : pourquoi le candidat raconte ce qu'il choisit de raconter quand il argumente sur tel ou tel savoir ou savoir faire acquis.

L'évaluation passe par un détour... Si, dans un examen, le détour passe par la performance que les savoirs permettent (la solution au problème posé), ici le détour est 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. Il 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, en détails, de leur activité... " Bon... je vais synthétiser par écrit un peu tout ce que je viens de vous dire... " annoncent-ils souvent en partant. Alors que c'est bien 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, du comment 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 qui se font entre des situations vécues diverses, à une conceptualisation de l'expérience... qui peut, jusqu'à ce moment là, être restée 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. Ceux-ci 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 va se livrer le jury.

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 du coup s'approprier un mode de réflexion, qui va lui permettre de poursuivre chez lui jusqu'à élaboration définitive du dossier.

C'est dire qu'une fonction d'accompagnement du candidat dans la mise en route de ce type de retour sur son expérience, non prévue par la loi, est apparue peu à peu incontournable. Mais surtout... sur elle 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 communément appelé référentiel de certification on le sait.*
- celle de la collection d'activités, d'emplois, à un certain niveau de qualification, sur lesquels le certifié est sensé être capable de déboucher : référentiel d'activités.*
- celle des programmes d'enseignement par matières, sensé mener à la construction des connaissances : le référentiel de formation.*

Expliciter ses connaissances, aptitudes, " par rapport au diplôme visé " appelle à se servir de la première référence.

La garantie de valeur de la certification ...

⁶ " La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement ". CPC documents n° 99/4

Jusqu'en 1992, la valeur d'une certification, d'un diplôme, semble s'être appuyée sur une conformité aux deux spécifications suivantes :

- ils étaient toujours délivrés à l'issue d'une " formation " qui comprenait une part d'académisme : formation organisée, repérable.*
- ils étaient délivrés 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, en général, à un moment donné, suivi la formation sensée y mener. Est-ce pour cette raison que l'on entend dire, que l'on voit écrit de plus en plus souvent, que la VAE est " un dispositif de délivrance de diplôme SANS formation " ?

*Il est souligné régulièrement, avec justesse, depuis le vote de la loi de 2002, 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 ? Car la VAE n'est-elle pas entrain de ressusciter, de manière légitime, d'autres connotations du mot " formation " ? Peut-on penser, en effet, que des savoirs, des aptitudes, 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 pas, ne révèle-t-elle pas une infinie variété de situations d'apprentissages informels ? Auto formation contient le mot formation.

S'il y a dichotomie définitive entre formation et certification, ce n'est qu'entre " formation académique " et " certification ".

Diplôme = réussite à un examen... !

Récemment un professeur, membre de jury de VAE, disait : " Un jury de VAE ça n'évalue pas "... Comment comprendre cette affirmation si ce n'est en faisant l'hypothèse qu'évaluer, dans son esprit, 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 justement ? Qu'est ce qu'un examen dans le fond ? 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, 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, compétences sensées 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, en France, par le professeur ou 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, et les savoirs, savoir faire qu'il enseigne, et sans lesquels il juge qu'on ne peut probablement pas se sortir du problème posé.

Qu'est ce qui caractérise, de son côté, le mode d'évaluation passant par l'appréciation d'un dossier contenant explicitation des connaissances, compétences, aptitudes acquises par l'expérience en référence au diplôme, à la certification visée ? Il nous semble qu'on peut faire une hypothèse sur le raisonnement qu'a tenu le législateur : ceux qui se sont formés " sur le tas " sont des gens qui ont fait face à des situations de résolution de problèmes réelles. Si le candidat est capable, comme le Professeur l'a fait dans l'autre sens, de retrouver, de choisir et mettre en regard certains des problèmes, certaines des situations vécues , (en explicitant quelle a été l' activité réelle, personnelle, 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, compétences correspondantes du 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, sur lequel nous avons déjà insisté, partir du référentiel de certification posé sur la table pour aller interroger son expérience, garantit la validité de la question qu'il va se poser.

Si l'expertise du candidat se mesure en premier lieu 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 dans un deuxième temps à la pertinence des questions qu'il se pose et débouchant sur le seul type d'analyse de son activité permettant 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 rentre dans un mode de retour sur son expérience du type de celui qui a été décrit, développe, outre une nouvelle confiance en lui, partie intégrante de la compétence, une capacité particulière, on l'a vu, 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 disent chercher à développer chez les salariés les employeurs engagés dans la conception de nouvelles organisations du travail, par exemple.

Ce que dit Pierre Pastré⁷ de son côté, 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 bien au delà d'une simple " description " d'activités évidemment. Au fur et à mesure que l'on identifie à quel moment, au travers de quelles activités, dans quelles situations, on s'est formé, on a appris, ou on a utilisé ce qu'on a d'abord appris, c'est en se posant la question des difficultés, des erreurs, des échecs rencontrés, que l'on va découvrir 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 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, là... ? " me répondit :
- " Responsable... j'aime pas beaucoup ce mot là... "*

Quel mot fallait-il employer ? Avait t-il l'impression de s'appropriier tout le travail du groupe s'il reconnaissait " sa responsabilité " à ce moment là ? Ce terme lui faisait-il problème pour d'autres raisons ? Il fallait pourtant qu'il arrive à l'employer, à bon escient ...

Ce qu'il nous 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 : cette " élaboration " spécifique de son expérience, par le candidat, en amont.

⁷ P. Pastré : " Travail et Compétences : un point de vue de didacticien ". Formation Emploi n° 67 . 1999.

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

La loi de 92 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, entre autres, en termes de recherche d'une rationalisation des dépenses de formation, de recherche de moyens de motiver au retour en formation. Il fallait viser, avec une même enveloppe, de former plus de monde à un haut niveau de qualification. La VAP, dans cette double perspective, semblait un outil intéressant.

L'étude du Cereq⁸, qui a porté en 2002 sur l'observation de la construction de l'offre de validation, à la veille du vote de la nouvelle loi, et sur l'usage de la validation fait par les individus, par les entreprises, à cette époque là, 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, allant maintenant jusqu'à la possible délivrance d'un diplôme entier, 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 quelque chose de bienvenu.

Pourrait-on être tenté, cependant, d'influer sur le choix du diplôme que fera le candidat, afin que, s'il est d'un niveau assez bas, une validation totale soit obtenue et aucun parcours de formation complémentaire ne soit à prévoir, à financer ? Mais au risque que celui-ci 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 une question centrale dans l'organisation du droit individuel à la validation.

La simple " possibilité " que soit délivrée une certification entière semble avoir entraîné l'apparition d'une équation : VAE = demande de diplôme entier... Une règle de recevabilité d'une demande de validation s'est installée ici et là qui contient une exigence : celle d'avoir tenu, ou d'être actuellement, sur un des emplois sur lesquels le diplôme est sensé déboucher...

Cela revient à privilégier, à ce stade de la procédure, une des trois dimensions du diplôme, une des trois références 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 en fait, que l'on espère voir simplement raccourci ? Pour un comptable cherchant à se reconvertir dans l'informatique, devient-il

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

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 à se présenter avec un projet de ce type là, pourtant... L'encouragement à se former, la rationalisation des dépenses de formation ne font-ils plus partie des objectifs au service desquels le principe de la validation des acquis a à se mettre ?

Conclusion

Une notion de " crédibilité " du processus d'évaluation, finalement, se définira t-elle à travers et au fil de la conception d'une diversité de méthodologies d'évaluation, découlant de la diversité des certifications pouvant être concernées, de celle des populations ayant recours à la validation, de la diversité 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, quelle que soit la certification recherchée, la population concernée, le mode d'évaluation choisi : ce principe étant que l'on ne peut probablement pas se passer du regard, construit, de l'individu sur sa propre expérience.

Mais c'est reconnaître au candidat un statut d'expert de sa propre expérience, au sein du processus. Parce que " la vie n'est pas ce que l'on vit, mais ce dont on se souvient, et comment l'on s'en souvient... " ?

Bernardine Rivoire

Ingénieur de Recherche au CNAM (Chaire " Travail, Emploi, Acquisitions professionnelles ") et au CEREQ (Département " Travail et Formation ").

1995 – 2002 : Responsable de la mise en place au CNAM, puis du pilotage, de la Validation des Acquis Professionnels.

Expérience de l'accompagnement de quelque 600 professionnels de secteurs d'activité différents, dans l'élaboration de leur expérience, dans le cadre de la VAP puis de la VAE.