

**VALIDER L'EXPERIENCE DU TRAVAIL
EXERCICE D'ANTHROPOLOGIE APPLIQUE A UN JURY DE VAE**

Stéphane BELLINI

Enseignant à l'IUT de Poitiers
Chercheur au CEREGE (IAE de Poitiers)
Membre associé du SACO (Université de Poitiers)
IUT de Poitiers - Département GEA
8, rue des Carmes
86000 POITIERS
05-49-36-61-00
stephane.bellini@univ-poitiers.fr

Résumé :

Nous restituons ici nos analyses du processus de validation des acquis de l'expérience (VAE), par lequel un candidat cherche à transformer son expérience du travail en tout ou partie d'un diplôme. Nous cherchons à comprendre comment les membres de jury de VAE procèdent à la validation alors qu'il s'agit pour eux d'un exercice inédit. Grâce à l'observation participante de jurys de VAE, nous avons recueilli un matériau riche que nous essayons d'exploiter : organisation, fonctionnement et temps du jury. L'information recueillie montre d'abord que s'élabore une règle du jeu informelle. Nous mettons ensuite en relief qu'une norme d'évaluation se constitue, s'exprimant par des décisions unanimes et rapides. Les membres des jurys s'accordent d'autant plus facilement sur cette norme informelle qu'ils ont quelques caractéristiques communes favorables à la création d'une intersubjectivité : ils sont fortement diplômés, partagent le même langage, y compris le langage professionnel, et connaissent le public habituellement diplômé et le domaine d'activité.

L'étude du processus de validation montre des jurys démunis de tout point de référence dans l'évaluation de dossiers qui restituent parfois une vie au travail. Par divers moyens, ils cherchent à reconstituer des points de référence, par exemple en décomposant l'expérience professionnelle pour la comparer aux diplômes eux-mêmes décomposés en disciplines. A partir de ce découpage, les jurys sont en quête de preuves de correspondance expérience - diplôme. Celles-ci peuvent être établies pour ce qui est des acquis techniques de l'expérience, les savoir-faire liés aux situations de travail. Par contre, pour ce qui est des acquis cognitifs et sociaux (prendre du recul, diagnostiquer, travailler en autonomie...), ils sont difficiles à objectiver. Même si ces acquis sont fondamentaux aux yeux des jurys, ils ne font paradoxalement l'objet d'aucune évaluation formalisée. Implicitement, les jurys sont alors en quête d'indices. La formation initiale et professionnelle dont disposent les candidats en est un.

Mots-clés : expérience professionnelle, points de référence, norme d'évaluation

Introduction

Ce travail intervient après une précédente recherche sur la gestion des seniors dans les entreprises. Nous avons alors mis en évidence la faible prise en compte de leur expérience professionnelle dans les pratiques de gestion [Bellini, Duyck, Laval, Renaud et Vauclin, 2006]. Nous avons cherché à en comprendre les raisons et plus précisément à comprendre ce qui conduit à accorder ou à dénier une valeur à l'expérience professionnelle. Nous avons eu l'opportunité d'étudier un dispositif qui a précisément pour but de l'évaluer pour ensuite éventuellement valider l'expérience en tout ou parties d'un diplôme¹. Il s'agit du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), qui reconnaît officiellement, selon la loi de 2002, que le travail est une instance d'acquisition de compétences et de formation. Des procédures de validation se sont progressivement construites, du montage du dossier à sa présentation devant un jury composé de professionnels et d'enseignants. Un cadre légal existe réglementant les procédures mais le déroulement du jury et la façon de valider sont du ressort de chaque jury, dont la souveraineté est reconnue en la matière. Pour autant, des questions se posent : comment valider l'expérience professionnelle et la formuler en parties de diplômes ? Qu'observe un jury ? Sur quels critères fonde-t-il son jugement ? Quelles sont ses questions ? Telles sont les questions de départ qui ont alimenté cette recherche, dont l'objectif est de mieux comprendre le processus d'évaluation de l'expérience professionnelle.

1. Construction de la recherche

1.1. Méthodologie

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

1.1.1. Dispositif méthodologique

Chaque jury est composé de deux membres permanents (président et vice-président), assistant à l'ensemble des jurys de toutes les formations de l'IUT. Notre position dans ce jury est celle de vice-président, position que nous occupions avant le démarrage de la recherche. C'est de cette position que nous recueillons notre matériau, sur la base d'observations de l'organisation et du déroulement des jurys, de prises de notes puis d'enregistrement des auditions pour réaliser une analyse thématique du discours des membres du jury. Nous décomposons le discours en trois unités d'analyse :

- les commentaires précédant le passage des candidats ;
- les questions des membres du jury lors de l'audition des candidats ;
- les commentaires suivant l'audition et conduisant à une décision.

Notre démarche s'inspire de l'ethnométhodologie. Nous souhaitons discerner dans le fonctionnement apparemment naturel des jurys les détails et les accords tacites qui révèlent

¹ Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude commandée par le SAFIRE (Service d'aide au développement de l'Alternance, de la Formation permanente, de l'Insertion professionnelle et des Relations Extérieures - Université de Poitiers). L'étude s'articule en trois axes : connaissance des publics, analyse du dispositif (inventaire des pratiques, modalité de la prise en compte des activités bénévoles, compréhension des décisions du jury), expérimentation de la VAE en ligne. Nous avons soumis le projet de recherche présenté ici, qui a été accepté et s'est intégré dans le deuxième axe.

des significations sur notre objet d'étude. Notre approche compréhensive d'un objet microsocial demande une proximité avec l'objet étudié et avec les acteurs à l'œuvre dans les situations d'action. L'observation participante s'est ainsi imposée comme un choix intimement lié à notre question de recherche, à notre approche compréhensive et à notre volonté de recueillir les informations en situation d'action.

1.1.2. Position de l'observation participante

L'observation participante permet la proximité que nous recherchons. Plus que de proximité, nous pouvons même parler d'inclusion du chercheur dans l'objet de recherche puisque nous sommes nous-mêmes un acteur du processus étudié. Cette position demande une « *vigilance méthodologique* » [Sardan, 1995] afin d'éviter certains biais :

- l'inclusion dans l'objet de recherche peut être un biais dans la construction d'une connaissance dans la mesure où celle-ci pourrait être la traduction de postulats ou présupposés du chercheur puisque lui-même façonne l'objet qu'il étudie ;
- la position à la fois d'évaluateur et d'observateur peut amener à négliger l'observation dans le fil de l'action et à privilégier le rôle d'évaluateur ;
- le statut de chercheur peut entraîner consciemment ou non chez des évaluateurs la peur de déplaire, d'être jugé, les mécanismes d'auto-valorisation ou de séduction, selon les mécanismes de transfert. Nous ne négligeons pas cette possibilité tout en notant qu'à aucun moment, la recherche n'a généré de gêne verbalisée ou de refus d'enregistrement de la part des membres du jury ;
- la position d'observation peut amener le chercheur à se négliger lui-même comme acteur du processus étudié ;
- l'intégration des représentations des acteurs par une trop forte proximité et par l'absence d'altérité culturelle avec les acteurs du processus étudié pourrait éviter toute prise de recul.

La question du statut de l'observateur est ainsi posée sous de multiples formes. Dans la lignée de l'ethnométhodologie, nous assumons la position induite par l'observation participante qui permet empathie, partage du vocabulaire et meilleure compréhension des processus en cours. Afin d'en éviter les biais, nous cherchons à organiser une « *familiarité distante* » avec notre objet de recherche [Matheu, 1986], selon laquelle tout en étant proche et même partie prenante de l'objet de recherche, nous créons les conditions de la distance en recourant à quelques principes méthodologiques :

- présentation initiale de notre double position (vice-président du jury et chercheur) afin de situer à tous et de rappeler si nécessaire à nous-mêmes notre statut ;
- rédaction des conditions de l'enquête et de ses éventuels biais : la connaissance de l'impact du statut d'observateur sur la relation au terrain conduit à une plus grande vigilance [Girin, 1981] ;
- prise de notes puis enregistrement systématique des différentes phases du jury afin de ne pas laisser agir une mémoire potentiellement défaillante et surtout sélective, processus psychosocial universel auquel nul n'échappe, fût-il chercheur attentif et précautionneux ;
- restitution de l'avancement du travail à un groupe de chercheurs ayant la VAE pour objet d'étude. La restitution des états intermédiaires de la recherche au groupe permet une triangulation avec le chercheur individuel et son terrain. Le regard critique de l'équipe est d'autant plus aiguisé que celle-ci est pluridisciplinaire et qu'elle travaille

avec une grande diversité de méthodologies, quantitatives et qualitatives, sur des problématiques différentes mais toujours liées au thème de la VAE. En cela, l'équipe de recherche permet la réflexivité requise par la méthodologie de l'observation participante ;

- restitution du travail aux membres du jury de VAE, qui n'est pas encore réalisée au moment de la rédaction de cette communication. Cette restitution amorcera une autre phase de la recherche qui visera à questionner les membres des jurys sur leurs propres pratiques et éventuellement à les modifier. La recherche compréhensive se situe en amont de la recherche-action.

Notre position est donc d'assumer la proximité physique du terrain et d'en organiser une distance cognitive. Avec Sardan, nous pensons que l'enquête de terrain n'est pas une simple question de dispositif méthodologique, c'est aussi et surtout une question de posture, faite de vigilance, d'attention et de prise de conscience des interactions entre le terrain et l'observateur.

1.1.3. Limites

Les limites de ce travail résident d'abord dans l'étude du seul temps du jury, qui est une étape parmi d'autres du processus de VAE. Le montage du dossier avec les conseillers/ères VAE, l'éventuelle rencontre préalable avec les responsables de formation, l'examen des dossiers souvent volumineux par les évaluateurs sont autant de terrains inexplorés dans cette recherche mais étudiés au sein du SACO².

Une deuxième limite réside dans l'étude d'un jury d'IUT uniquement. Même s'il est diversifié dans ses formations, l'étude de jurys d'autres formations universitaires (physique ou lettres par exemple) pourrait compléter les enseignements de ce travail.

1.2. Affinement de la question de recherche

Notre démarche est empirico-inductive. C'est chemin faisant que nous avons affiné notre question de recherche. A partir des premières observations, nous constatons en effet que chaque jury de VAE présente des particularités, des configurations différentes qui pourraient avoir un impact sur la décision. Ainsi, la personnalité des membres du jury, leurs propres parcours, les interactions entre le jury et le candidat, les schémas sociocognitifs propres à chaque univers professionnels (les règles d'interaction dans le domaine de la banque-assurance ne sont pas les mêmes que celles du domaine de la gestion de production), les valeurs et intérêts des personnes présentes sont autant d'éléments différenciant les jurys les uns des autres. Ils constituent autant d'approches possibles du processus de décision.

Pourtant, nous nous sommes davantage intéressés aux points communs des jurys qu'à leurs différences. Nous ne cherchons pas à modéliser des configurations de jury pour en cerner l'impact sur la décision finale. Notre intention est de repérer les invariants au sein de jurys aux pratiques diversifiées pour finalement mieux comprendre les mécanismes d'évaluation de l'expérience professionnelle. Cette intention n'a pas le statut d'hypothèse de départ, que nous chercherions à vérifier ensuite. Elle naît de nos premières observations. Celles-ci nous donnent l'intuition, bien que confuse au départ, qu'il existe des traits communs à l'ensemble des jurys malgré leurs différences. Nous cherchons à approfondir cette intuition en la raisonnant de deux arguments. Le premier est relatif à l'observation d'un certain nombre de

² Dans le cadre de cette recherche, nous travaillons avec le laboratoire SACO (Savoirs, Cognition), de l'Université de Poitiers, où une équipe composée de psychologues, de sociologues et d'un gestionnaire conduit une étude sur la VAE. L'équipe est coordonnée par Jean-Paul GEHIN et composée d'Emmanuelle AURAS, Dolorès LAOPE, Marie-Amélie MARTINIE, Laurent MILLAND, Martine ROQUES, Laurent WILLEMETZ. Les chercheurs se répartissent sur les trois axes décrits dans la note précédente.

points communs dans l'organisation des jurys. Avant même d'analyser le processus de validation de l'expérience, nous repérons que les jurys s'accordent sur une règle du jeu. Elle exprime des significations implicites que nous mettons à jour. Le second argument a trait à la position de l'observation participante. Nous avons bien conscience d'être nous-mêmes imprégné des codes et des habitus universitaires, et que, faute d'altérité culturelle et de distance à l'objet suffisante, nous ne pouvons sans doute percevoir les différences fines entre les jurys.

Se met ainsi en place conjointement et sans ordonnancement rationalisé *a priori* la problématique, le dispositif méthodologique, la portée compréhensive de la recherche se concrétisant par une analyse empirique approfondie.

2. Organisation et déroulement des jurys : construction d'une règle du jeu

Des règles définies par la loi régissent la VAE : audition obligatoire du candidat, interdiction d'administrer des tests d'évaluation ou des travaux universitaires, droit à chacun de déposer un dossier sans restriction *a priori*. Des procédures internes à l'Université de Poitiers les complètent : montage du dossier avec un/une conseiller/ère d'un service dédié à la VAE. Ces règles laissent une grande marge de manœuvre à chaque UFR dans l'organisation de son jury. Les finalités que le jury se donne, son organisation et le déroulement de ses séances sont le résultat d'une construction collective que nous allons maintenant examiner, en mettant en relief les informations qu'elles livrent sur le processus de validation de l'expérience.

2.1 L'appropriation de la loi

Les individus rassemblés pour l'exercice de la VAE créent des règles là où la loi se tait et se l'approprie quand elle est équivoque. Ils produisent ainsi leurs propres règles du jeu, en s'accordant sur des manières d'agir qu'ils jugent importantes et qui prennent valeur de règles. Un de ses signes s'observe dans l'esprit que le jury a donné à ses décisions, sous l'impulsion des membres permanents du jury. Alors que la loi impose une décision (validation totale, validation partielle ou absence de validation), chaque fois que cela est possible, le jury de VAE de l'IUT indique aux candidats les moyens d'obtenir la validation totale. Cette position, élaborée progressivement à partir du traitement de certains dossiers, est désormais affichée. Elle se concrétise par plusieurs types de recommandations :

- suivi de cours ou modules assurés par l'IUT (par exemple *risques biologiques et chimiques* pour un DUT Hygiène Sécurité et Environnement) ;
- formation par des organismes indépendants (*normes ISO 14000* par un organisme de formation professionnelle pour une licence professionnelle Animateur Qualité) ;
- réalisation d'un rapport en lien avec un enseignant et demandant au candidat à la VAE de faire des recherches bibliographiques puis de les intégrer à un rapport (par exemple *étude de marché* pour un DUT Techniques de Commercialisation).

2.2. La composition des jurys

Trois caractéristiques communes à l'ensemble des jurys de VAE sont rapidement marquantes. Tout d'abord, la participation (étude du dossier, participation au jury) se fait sur la base du volontariat. Pour tous, il s'agit d'une charge de travail supplémentaire. Deuxièmement, le vocabulaire des professionnels et des universitaires est largement partagé. L'analyse thématique du discours montre que professionnels et universitaires posent des questions et échangent sur les mêmes thèmes et avec les mêmes mots. Ce phénomène a trois principales explications. D'abord, les universitaires présents dans les jurys sont fortement impliqués dans leurs formations. Pour ce qui est des licences professionnelles, ils en ont assuré l'ingénierie

pédagogique, en lien avec les partenaires professionnels du secteur puisque les diplômes sont agréés sur cette base. Les universitaires des IUT présents en jury de VAE ont ainsi une connaissance fine des métiers et des emplois auxquels ils sont censés préparer leurs étudiants. Ensuite, les professionnels présents ont eux-mêmes une bonne connaissance des formations, soit parce qu'ils en sont des anciens, soit parce qu'ils en sont des intervenants ou qu'ils participent à des jurys (recrutement, délivrance de diplôme). Enfin, la constitution des jurys revient aux responsables des formations, qui mobilisent dans leurs réseaux les personnes qu'ils croient être les plus à même de participer aux jurys de VAE, par leurs connaissances, leurs engagements ou leur sensibilité sociale. Spéroni [2005] fait le même constat pour d'autres formations.

On trouve dans la composition de tous les jurys la troisième caractéristique qui leur est commune : les jurys sont composés d'enseignants du supérieur et de professionnels qui ont un diplôme au moins égal à celui qu'ils vont délivrer. On trouve par conséquent dans les jurys des cadres et des universitaires, soit une population fortement diplômée et qui attribue aux diplômes une grande valeur. Ainsi, un jury prend une décision pour décerner un diplôme en fonction de ce qu'il pense qu'un diplôme vaut et en étant persuadé de la forte valeur du diplôme. Cette conviction reflète d'ailleurs une réalité de la distribution des emplois en France, selon laquelle les postes à responsabilité sont attribués majoritairement aux titulaires de diplômes élevés. Par contre, elle ne reflète pas le phénomène de déclassement des diplômés [Duru-Bellat, 2006], par lequel une grande partie de titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtient un poste pour lequel il est surqualifié. Quand il s'agit d'évaluer l'expérience pour la comparer aux compétences et aux postes auxquels la formation est censée préparer les étudiants, les jurys ont tendance à occulter cette réalité. Notre propos ne consiste pas à juger les pratiques des jurys mais bien à comprendre le processus de décision au sein des jurys de VAE et la composition du jury est un élément important de cette compréhension.

2.3. Les modalités de la prise de décision

Une autre caractéristique commune à l'ensemble des jurys a trait à la prise de décision, toujours consensuelle. A aucun moment au sein du jury observé, un vote n'a eu lieu. La décision résulte d'échanges d'impressions, d'arguments sur la base d'examen des dossiers et des programmes pédagogiques. On retrouve également dans tous les jurys la même rapidité de décision. En quelques 30 minutes, la décision est prise de valider ou non des compétences. Ce temps comprend l'échange préalable sur le dossier, l'audition du candidat et la prise de décision elle-même.

Les jurys rassemblent donc plusieurs points communs : ils sont composés de personnes volontaires appartenant à des domaines professionnels différents mais avec des niveaux de formation homogènes, partageant une certaine connaissance de la formation et ayant une même vision des emplois auxquels celle-ci doit préparer. Ensemble, ils prennent des décisions rapides et consensuelles alors qu'aucun membre du jury n'est préparé ni à évaluer « *l'expérience professionnelle* » ni à la transformer en diplôme. Nous voyons là le signe qu'une norme de validation se construit sans jamais être explicitée. Nous cherchons maintenant à en comprendre le contenu.

3. Le processus de validation

Pour analyser le processus de validation, nous poursuivons la démarche qui consiste à rassembler des observations de terrain pour essayer d'en dégager une trame générale. Ici, il n'est nullement question de dégager des significations à partir d'éléments tangibles et matériels de l'organisation des jurys mais il s'agit d'y parvenir en analysant le cheminement

intellectuel des membres des jurys, le travail cognitif dont la finalité est de décider de valider ou non des acquis de l'expérience. Pour ce faire, nous recueillons la parole comme l'expression de ce cheminement.

Au cours des paragraphes suivants, nous tentons de sortir la recherche de sa singularité en confrontant nos données empiriques aux apports d'autres travaux menés sur le sujet.

3.1. L'apparent désarroi des jurys

Ce qui caractérise la décision en Validation des Acquis de l'Expérience est l'absence de point de référence. Dans le système universitaire, les modes d'évaluation, aussi divers soient-ils, aboutissent à une note, qui valide des niveaux de connaissance ou de capacité à les utiliser selon des modalités définies à l'avance. Le contenu à valider est organisé par discipline avant d'être plus tard jugé dans sa globalité. L'enseignant, spécialiste de son domaine, se crée son point de référence d'autant plus facilement que la répétition dans le temps de l'évaluation lui sert aussi à l'étalonner. Du côté du milieu professionnel, les procédures d'évaluation sont largement répandues dans les organisations privées et publiques. Le point de référence de l'évaluation pourra, selon les cas de figure, se fonder sur l'atteinte d'objectifs, sur l'évolution par rapport au passé ou sur la réalisation de missions.

En matière de VAE, l'universitaire et le représentant du monde professionnel perdent leurs points de référence habituels : le candidat livre une présentation des compétences acquises lors d'expériences professionnelles, sans que celles-ci ne correspondent au découpage académique habituel, sans qu'elles ne soient comparables avec un état précédent, sans qu'elles ne soient complètement vérifiables et sans que ses modalités d'acquisition ne soient maîtrisées par ceux qui les évaluent. Clot et Prot, en référence à la distinction établie par Vygotsky entre « *concepts scientifiques* », inscrits dans des référentiels qui structurent les diplômes, et « *concepts quotidiens* », construits dans l'expérience, évoquent une discordance entre deux modes d'acquisition des compétences, qui se rejoignent sans s'épouser totalement [2003, pp. 184-185]. Schwartz [2004, p. 20] souligne également que les « *morceaux de formation* » qu'on cherche à mettre en parallèle avec des « *morceaux de savoirs investis* » (dans des situations historiques) ne sont des éléments « *ni identiques ni comparables* ».

De son côté, Labruyère [in Vergnie, 2003, p.8] estime que « *le principe de la VAE repose sur l'hypothèse que l'expérience d'un ou de plusieurs emplois permet, dans certaines conditions, de développer des compétences et des savoirs d'action qui ont la même valeur, en termes de capacité d'action et de potentialité de développement, que les savoirs acquis en formation. On n'évalue pas la même chose dans les deux situations (formation formelle et expérience), mais on valide la même capacité d'action, le même potentiel de développement* ».

Sans jamais le formaliser ainsi, les jurys éprouvent une difficulté à comparer des savoirs incomparables et à traduire, selon les termes de la loi, l'expérience en tout ou parties d'un diplôme. Les fréquents silences qui suivent l'audition des candidats traduisent le désarroi des évaluateurs. Faute de point de référence, comment évaluer un dossier ? Souvent, entre le temps de l'audition et la première parole, on assiste à des regards croisés comme si les membres du jury cherchaient chez les autres des certitudes qu'ils n'avaient pas eux-mêmes. Pourtant, chaque jury s'accorde assez rapidement sur une décision. Se crée ainsi, dans le non-dit des regards croisés et derrière les mots des membres du jury, une norme d'évaluation par laquelle on reconnaît la valeur d'une expérience, on la jauge ou on la dénie.

3.2. La recherche de points de référence

Pour fonder une décision, les membres du jury examinent les dossiers puis auditionnent les candidats. Ce faisant, ils cherchent à reconstituer des points de référence qui leur permettront d'étayer un avis.

Dans le huis-clos de leurs bureaux, les membres du jury de VAE étudient les dossiers des candidats. Ceux-ci dépassent fréquemment la centaine de pages. Y sont souvent consignés une fiche de poste, le compte rendu de réunions signalant une intervention ou un rôle particulier dans une action, la photocopie d'une lointaine action de formation... Certes, on peut parier que tous les dossiers ne sont pas étudiés par tous les évaluateurs avec la même attention. Une fois de plus, ce qui nous importe ici est de dégager non pas les différences mais les récurrences dans les pratiques des jurys. Tel qu'a été conçu notre dispositif méthodologique, nous ne pouvons savoir quel est le mode de lecture des membres du jury. Nous relevons par contre ce qu'ils en disent dans les minutes qui précèdent l'audition du candidat. Que reste-t-il alors de ces dossiers volumineux, dont on se doute que la rédaction a été longue et laborieuse ? Comment résume-t-on le dossier d'une vie au travail ?

« Son dossier est un vrai roman. Il a eu des expériences multiples, dans différentes institutions, de l'armée de terre à la direction d'une filiale d'entreprise de transport international. Il a créé une entreprise de conseil... En bref, au-delà des péripéties de sa carrière, il semble avoir une certaine compétence en matière de transport et une expérience variée. »

De manière générale, trois éléments ressortent : ils ne disent pas ce qui est important dans un dossier mais montrent ce qui est important aux yeux des évaluateurs :

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

L'étude du dossier est complétée par l'audition des candidats, temps fort du jury de VAE. Les questions des jurys y sont posées indifféremment par les professionnels du domaine de formation ou par les universitaires ; celles-ci portent sur les trois thèmes cités ci-dessus et sont complétées de questions tournant autour du projet du candidat. D'autres questions apparaissent plus marginalement, sur la politique de l'entreprise par exemple.

3.2.1. La formation

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

Ex 1 : « *Il a déjà un bac + 2, la marche n'est pas trop haute* ».

Ex 2 : A : « *C'est plus difficile de valider la licence quand on vient du CAP.* » B : « *Avec un CAP, il lui manque de l'instruction générale, un raisonnement.* »

Ex 3 : « *C'est quelqu'un qui n'a pas le bac. Il serait inédit de délivrer la licence à quelqu'un ayant ce profil. Il a une expérience sur la partie purement technique* ». (VAE totale finalement)

Ex 4 : « *Il a une bonne expérience de l'audit interne et de la norme Qualité ISO 9000-2001. Il y a un bon parallèle entre ses expériences et les modules de la licence. Mais il a un Brevet Supérieur de Technicien (Nota : diplôme de la marine nationale, dans laquelle le candidat a*

passé 25 ans de carrière) et là, je sais pas ce que ça veut dire. Il y a un problème d'homologation des diplômes. On est plus vigilant sur une validation de quelqu'un qui n'a pas le bac. »

3.2.2. Le travail

Le processus de validation d'une expérience est facilité quand l'identification nette d'un emploi donne un point de référence clair pour le jury. D'un capitaine des sapeurs-pompiers de Paris, on dira avant de le recevoir qu'« *on peut valider les yeux fermés* » compte tenu de son poste (validation d'une licence professionnelle *Protection Civile et Sécurité des Personnes*). « *Il tient la route. Pour être capitaine aux pompiers de Paris, il faut avoir un sacré niveau.* » Dans ce cas, la décision d'une VAE totale est prise en dix secondes. Par contre, quand le point de référence est moins clair pour les jurys, la situation est plus embarrassante.

A propos d'une validation pour un DUT TC : silence puis regards entre les deux responsables de la formation. « *Ce qui me gêne pour la validation totale, bon, il a 39 ans, bon, même s'il est intéressant, il y a, bon c'est pas de sa faute, il y a peu d'autonomie. Si on considère nos étudiants, en sortie de DUT à 39 ans, on peut espérer qu'ils auront plus d'autonomie.* »

L'historique des postes occupés est un élément important qui sert de point de référence aux évaluateurs même si, comme le souligne Rivoire [2004], « *faire simplement un 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. Il y manque un éclairage du contexte et l'explicitation de la manière dont on s'y est pris pour faire...* ».

3.2.3. La grille d'auto-positionnement

Avec cette grille présentée plus haut, on retourne la charge de l'évaluation. C'est au candidat à s'évaluer et à apporter des éléments de preuve de ses affirmations. Cette méthode nous a valu de voir présenté comme preuve d'une maîtrise de la discipline « *psychosociologie des organisations* » la réalisation du planning d'une équipe. A partir de ce document, le travail du jury consiste à évaluer une auto-évaluation et à en vérifier la crédibilité.

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

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

Avant le jury : « *En fait pour me faciliter la tâche lors des jurys de VAE, j'évalue par rapport aux différentes UE. J'ai une grille qui reprend les matières et les UE et j'évalue si c'est bon ou pas. Dans son cas, pour tout ce qui est professionnel, pas de problème. Je suis moins convaincu par ce qui est plus académique.* »

Après le jury : « *Si je regarde le programme, bon, la création de site internet, il ne sait probablement pas faire mais c'est un problème de détail. On ne va pas chipoter là-dessus. Bon, pour l'économie internationale, c'est pareil...* » Résultat : VAE totale.

3.2.4. Le projet : point de référence de validation ?

On peut relever une attitude paradoxale à propos du projet personnel. D'un côté, on enregistre des affirmations répétées de membres du jury (« *on ne valide pas un projet mais on valide une expérience* » ; « *le candidat nous dit ce qu'il veut sur son projet, nous, on doit examiner son expérience* »), de l'autre on observe que chaque candidat est interrogé sur ce point. Les faits indiquent que la validation s'intègre à la dynamique de parcours du candidat.

A propos d'une VAE en DUT Hygiène Sécurité Environnement. Question d'un membre du jury : « *La marche n'est pas haute ? Au niveau des connaissances générales, j'ai peur que ce soit faible, même si ça se lisse au cours d'une carrière.* » Réponse du responsable de formation : « *Bon, il est un peu comme le cas précédent (Nota : candidat à qui le jury a demandé un travail). C'est pas facile de juger un cas comme celui-là. Il est monté à la force des bras. Il lui manque certainement des trucs mais la VAE, c'est aussi la promotion de l'humain, des gens qui sont dans la vie active, qui n'ont pas suivi la vie scolaire. Il a 48 ans, le type, si ça lui passe sous le nez, c'est fini pour lui. Si on lui demande un travail, c'est trop tard pour sa promotion (...) Je suis d'avis de lui donner.* »

Les jurys reconstituent des points de référence dont ils sont dépourvus pour évaluer les acquis de l'expérience professionnelle. Leurs points de référence sont la formation, les postes occupés et la grille d'auto-positionnement. Le projet, malgré les dénégations, semble également être pris en compte. Nos observations indiquent que les jurys sont en recherche de *preuves* ou d'indices des acquis de l'expérience sur les points de référence ainsi reconstitués.

3.3. Un jury en quête de preuves

Pour des acquis techniques, les « *preuves* » sont à chercher du côté du travail exercé, de la nature des tâches et des conditions d'emploi. Les critères sont alors explicites. Pour autant, les jurys valident rarement un diplôme sur la seule base de critères observables car dès lors qu'on admet que ni le temps passé dans un poste ni la somme des tâches réalisées ne constituent des indicateurs suffisants pour mesurer l'objet « *expérience professionnelle* », d'autres critères doivent être utilisés. Comme l'indique Vincens [2001], l'expérience n'est pas un « *produit-joint de l'activité* » (p. 22). Avoir une expérience de vingt ans révèle ainsi peu d'information sur l'expérience acquise dans le travail. Définir l'expérience demande donc d'étudier la relation emploi-individu et notamment les enseignements tirés par l'individu de son travail.

Sans le dire, les membres du jury s'accordent sur cette définition, en jugeant aussi, implicitement ou explicitement, des compétences sociales et cognitives, davantage liées à l'attitude de la personne vis-à-vis de son travail (« *prise de recul* », « *sens du contact* », « *esprit critique* »...), compétences beaucoup moins objectivables. Implicitement, les membres du jury ont une définition de l'expérience qui rejoint celles des chercheurs, comme Aubret et Gilbert [2003], qui définissent deux versants de l'expérience. Pour eux, l'expérience « *désigne conjointement des pratiques (activités concrètes) et les effets qu'elles engendrent sur les individus et les groupes sociaux. Les pratiques sont la partie visible de l'expérience, ce qui est observable et objectivable. En revanche, ce qui résulte de l'expérience peut être aussi bien de l'ordre de la conscience spontanée, du ressenti, que le produit d'une analyse ou d'une interprétation* ». Rouby et Thomas distinguent également deux volets à l'expérience, entre les « *connaissances codifiables* » et les « *connaissances tacites* », moins aisément codifiables [2004]. On retrouve à nouveau deux dimensions chez Mallet et Vernières, pour qui l'expérience est constituée d'une dimension technique et d'une dimension sociale [1981]. La première dimension recouvre la maîtrise des savoir-faire acquis dans l'exercice d'un emploi alors que la seconde porte sur l'intégration dans le milieu, la maîtrise de la symbolique du travail, qu'il s'agisse du langage, des réflexes professionnels ou des codes informels de comportement.

Pour les jurys, la dimension cognitive et sociale de l'expérience est un élément fondamental d'une formation universitaire, ce que Vial et Mencacci verbalisent en disant qu'« *on apprend toujours davantage qu'à se doter de compétences professionnelles (...). Dans l'écart entre l'enseigné et le requis par l'exercice professionnel se jouent d'autres enjeux, qui rendent l'université légitime : sa fonction de développement de la fonction critique, de transmission d'une culture faite de méthodes, de modèles, de théories et de références savantes plurielles, de débats...* » [2004, p.75]. Or la preuve matérielle de ce type de compétences est impossible. Il s'agit alors pour les membres du jury de rassembler suffisamment d'*indices* ou de « *traces* » [Clot et Prot, 2003, p. 190] de compétences pour pouvoir évaluer.

3.4. L'expression d'une norme de validation

Le travail de validation des jurys se fonde sur des éléments formalisés (formation, postes de travail, grille d'auto-positionnement) qu'on renseigne à partir de l'évaluation des candidats par rapport à une norme implicite, sorte de toise cognitive aux graduations non-dites. La capacité d'un candidat à argumenter, à généraliser, à analyser des situations et, plus généralement, tout ce qui le fait sortir d'un rôle d'exécution est valorisé. Cela signifie que la dimension technique de l'expérience ne suffit pas à valider un diplôme. L'exemple de la GRH est à cet égard parlant. Ce qui fait la différence entre un DUT GEA option RH et une licence professionnelle GRH n'est pas la maîtrise de compétences techniques supplémentaires mais des compétences cognitives affinées. On retrouve ce raisonnement pour la plupart des diplômes. « *Elle a une connaissance de la qualité beaucoup plus large que le candidat précédent, avec plus de hauteur.* » « *Il a une vision globale, il connaît son sujet.* »

Notre position n'est pas de contester cette pratique mais de pointer un paradoxe : alors que les compétences cognitives sont jugées essentielles par les professionnels du domaine comme par les universitaires, elles ne font l'objet d'aucune évaluation explicitée. Faute de l'énoncer, les jurys ne sont pas centrés sur les acquis cognitifs de l'expérience ; ils font porter leurs questions sur ses acquis apparents et leur attribuent par transparence des significations sur les acquis cognitifs. Ce faisant, les membres du jury procèdent à une méta-analyse du discours, selon laquelle l'exercice de la parole véhicule autant de significations que son contenu ; ils cherchent dans les façons de parler et les mots employés les compétences cognitives du candidat pour les étalonner à la norme. Dans le même sens, Werthe [2003, p. 263] constate une « *activité à double fond* » chez un jury de VAE de BTS Assistant de Direction, qui consiste à se fonder sur la qualité de synthèse et les fautes d'orthographe du dossier pour prendre une décision. Habitué à évaluer des productions écrites, les membres du jury peuvent, par cette méta-analyse informelle, évaluer les candidats en les comparant à une norme.

Il en va de même pour la formation initiale, considérée comme l'indice principal de compétences cognitives alors que la formation peut être un moyen de les acquérir au même titre que le travail, rarement exploré sous cet angle.

Ex. 1. « Elle a les mêmes lacunes que le candidat précédent avec un BTS en poche. La marche est moins haute. »

Ex. 2. « Le problème essentiel pour moi, c'est qu'on n'a pas les diplômes. Je ne sais pas d'où il part. On a déjà validé des personnes avec le bac mais avec des responsabilités plus larges, enfin là, il a des responsabilités mais bon... »

Ces deux exemples montrent qu'à expérience professionnelle égale, la présomption de compétences cognitives n'est pas la même. Nous y voyons là un nouveau paradoxe : alors que la VAE suppose un examen de l'expérience professionnelle, une prime est donnée à la

formation initiale comme mode de production essentiel, voire exclusif des compétences cognitives.

Sur le point des compétences cognitives, il faut signaler que l'exercice même de la VAE demande la réflexivité recherchée par les jurys, c'est-à-dire qu'il demande au candidat d'analyser les apports de ses emplois et de se distancier de son travail, bref de créer une relation au travail propice à créer l'expérience professionnelle telle que définie précédemment. De cette manière, le jury ne fait pas que valider l'expérience professionnelle ; il prend part à sa construction.

La norme d'évaluation a une fonction opérationnelle puisqu'elle permet de prendre une décision rapidement et de manière consensuelle. Finalement, les acquis de l'expérience sont validés par un diplôme sur l'argument principal d'une maîtrise des compétences associées aux situations de travail. La reconnaissance des compétences cognitives est alors sous-entendue mais elle est le plus souvent éclipsée au moment de la justification formalisée. Pourtant, quand elles sont jugées défailtantes, le diplôme n'est pas validé.

Conclusion

L'observation de la pratique de la VAE des jurys fait apparaître plusieurs paradoxes. Le premier a trait à l'apparent désarroi des jurys au moment d'évaluer les dossiers alors qu'ils décident rapidement et unanimement. Il apparaît qu'une norme d'évaluation, informelle et implicite, facilite l'évaluation. Chaque candidat est jaugé à l'aune de cette toise. Le deuxième est relatif à la nature même de l'expérience, dont on reconnaît deux dimensions, technique d'un côté, sociale et cognitive de l'autre. Or les jurys centrent officiellement leurs évaluations sur le premier volet de l'expérience. Alors que les compétences sociales et cognitives sont importantes, elles ne font l'objet d'aucune évaluation formalisée. Le troisième paradoxe se trouve dans la recherche de compréhension du projet du candidat, attestée par des questions en ce sens, alors que le discours semble interdire d'en faire un élément de décision. Enfin, considérer la formation comme vecteur essentiel de compétences cognitives est un dernier paradoxe au regard d'une loi qui signifie la reconnaissance du travail comme instance de construction de compétences.

La présentation aux jurys des paradoxes et de la norme de validation que la recherche fait apparaître constituera une prochaine phase de notre travail. Nous escomptons de cette manière faire évoluer les pratiques de VAE du jury observé, notamment en mettant à plat ce qui est de l'ordre de l'implicite et de l'informel. Nous postulons qu'en connaissant mieux leurs façons de fonctionner, les jurys seront plus à même de questionner leurs pratiques. Plus encore, nous rejoignons Prot pour qui l'activité de VAE ne cesse d'avoir pour toile de fond l'activité habituelle des membres des jurys. « Valider les acquis peut ainsi devenir un moyen de développement » des formations et des formateurs, « une ressource pour faire son travail et non une tâche supplémentaire » [Prot, 2004, p. 123].

Bibliographie

- Aubret J. et Gilbert P. (2003), *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Dunod, coll. Topos.
- Bellini S., Duyck J.-Y., Laval F., Renaud E. et Vauclin S. (2006), « Une typologie des pratiques de gestion des seniors », *Revue Management et avenir* n°7, janvier.
- Clot Y. et Prot B. (2003), « Expérience et diplôme. Une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°2, pp. 183-201.

- Dumez H., Jeunemaître A., Matheu M. (1986), « Ethno ou pas Ethno ? Débat autour de l'article : la familiarité distante », *Annales des Mines, Gérer et Comprendre*, Décembre.
- Duru-Bellat M., (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, La république des idées.
- Girin J., « quel paradigme pour la recherche en gestion ? », *Revue Economie et Société*, tome XV, Série Sciences de gestion n°2, décembre 1981.
- Glaser B.G. et Strauss A.L. (1995), « La production de la théorie à partir des données », *Enquête*, 1-95, pp. 183-195.
- Mallet L. et Vernières M. (1981), « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main-d'œuvre », *Travail et emploi* n°9, juillet-septembre, pp. 65-74.
- Matheu M. (1986), « La familiarité distante. Quel regard poser sur la gestion de notre société ? », *Annales des Mines, Gérer et comprendre*, n°2, mars, pp. 81-95.
- Prot B. (2004), « Le doute, le concept et le collectif. Trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury », *Education permanente* n° 158/ 2004-1, pp. 115-126.
- Prot B. (2003), « Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage des référentiels », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°2, pp. 219-243.
- Rivoire B. (2004), « VAE : par quel détour passe l'évaluation », *Education permanente*, n° 159, juin, pp. 79-90.
- Rouby, E., et Thomas, C., (2004), « La codification des compétences organisationnelles : l'épreuve des faits », *Revue Française de Gestion*, vol. 30, n°149, 51-68.
- Sardan de O. (1995), « La politique de terrain. Sur la production de données en anthropologie », *Enquête*, 1 – 1995, pp. 71-109.
- Schwartz Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education permanente* n° 158/ 2004-1.
- Spéroni S., « Un, deux, trois, VAE », *Formation et Territoire* n°10, décembre 2005, pp. 29-39.
- Vergnies J.F. (2004), « La validation des acquis de l'expérience, nouveaux enjeux, nouveaux débats. Entretien avec Chantal Labruyère et José Rose », *Formation Emploi*, n°88.
- Vincens J. (2001), « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et emploi* n° 85, janvier, 21-34.
- Vial M., Mencacci N. (2004), *Valider les acquis de l'expérience à l'université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels*, *Education permanente*, n° 159, juin, pp. 67-78
- Werthe C. (2003), « L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis », *L'orientation scolaire et professionnelle* 2003, 32, n°2, pp. 245-268.