

LA CONSTRUCTION ARGUMENTAIRE D'OBJETS D'EVALUATION PARALLELES DANS LES "ENTRETIENS EXPLICATIFS" DE VAE

*Sandrine CORTESSIS,
Senior Researcher dans le secteur Recherche et Développement
de l'Institut Fédéral en hautes études de Formation Professionnelle, IFPP (Suisse)*

INTRODUCTION

Cette contribution présente les résultats d'une analyse détaillée de plusieurs "entretiens explicatifs"¹ effectués dans le cadre d'un dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) en Suisse. Les enregistrements sonores que nous avons effectués lors des échanges entre trois duos d'experts (jury) et neuf candidats à la VAE constituent notre base empirique. Dans le dessein de contribuer à caractériser ce qu'est précisément l'objet discuté et évalué lors des entretiens explicatifs de VAE, ce matériel est essentiellement étudié à partir de la perspective de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Prot, 2003) et à l'aide des travaux de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) portant sur les processus argumentatifs et le concept d'auditoire. Les dimensions langagières et argumentaires sont en effet caractéristiques du dispositif de VAE, puisque le travail de mise en correspondance entre les acquis d'expérience et les critères du référentiel visé fait appel à des argumentaires écrits et oraux.

Nous partons, d'autre part, de l'hypothèse que le choix des objets à évaluer devant être visé par la VAE n'est ni totalement identifié ni totalement assumé par les acteurs de dispositifs encore en émergence. Notre objectif est alors de montrer comment dans un contexte incertain et mal stabilisé, les experts et les candidats se débrouillent pour négocier la teneur des objets à évaluer durant les entretiens de VAE. Nous montrerons qu'en l'absence de formalisation explicite concernant l'objet à évaluer en VAE, les candidats qui s'en sortent le mieux sont ceux qui sont le plus à même de décoder les attentes implicites de leur auditoire.

Le cadre de la VAE est émergent en Suisse romande (lieu de notre étude), mais aussi

¹ L'entretien explicatif tel qu'il a été conçu par les responsables du dispositif de VAE en Suisse Romande doit permettre aux jurés d'éclaircir ou d'approfondir des éléments non visibles de la compétence.

dans le reste de l'Europe. Parce qu'elle pose des questions aussi dérangeantes qu'intéressantes, notamment au sujet de la nature des processus d'apprentissages et au sujet de la fonction des diplômes dans notre société, la VAE est un sujet qui suscite débats, réactions, passions et susceptibilités. Ainsi, certains chercheurs se réclamant de la clinique de l'activité ou de la didactique professionnelle (Clot, 2008 ; Prot, 2007 ; Lainé, 2006 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) envisagent le dispositif de VAE comme un dispositif de développement de l'expérience. Ces auteurs, considèrent que l'expérience n'est pas en elle-même formatrice et s'interrogent sur la manière de faire d'une action passée une ressource pour l'action future, comme le relève Clot (2008, p. 128).

L'expérience professionnelle ne doit pas seulement être reconnue mais transformée. Mieux, elle ne peut être reconnue que grâce à sa transformation. On ne la voit que lorsqu'elle change de statut : quand elle devient le moyen pour vivre d'autres expériences. Dans notre vocabulaire, on peut dire que la transmission de l'expérience, quand elle se réalise effectivement, donne une histoire possible à cette expérience. La reconnaître c'est l'impliquer dans une histoire qui la modifie. C'est la rendre disponible pour une autre histoire que celle dont elle est issue. Car agir et surtout élargir son pouvoir d'action c'est parvenir à se servir de son expérience pour faire d'autres expériences.

L'expérience est donc un objet à travailler dans l'après-coup dans un objectif de développement. En effet comme le rappelle Lainé (2006), il existe deux sortes d'expériences- une expérience première et une expérience seconde. L'expérience première débouche sur des savoirs locaux, partiels, hasardeux et inconscients. C'est donc le travail d'analyse de cette expérience première qui va permettre le passage à un second type d'expérience consciente, communicable et capitalisable.

Les travaux de la didactique professionnelle ou de la clinique de l'activité que nous venons de citer ne sont cependant pas connus du grand public ou des praticiens de la VAE. En effet, les débats concernant l'objet spécifique visé par la VAE ne sont pas encore arrêtés. Les différents acteurs de la VAE ne peuvent donc pas se référer à une expérience historique et sociale unique et stabilisée. Il nous paraît alors difficile pour les personnes concernées de construire une image de "bon candidat de VAE" ou de "bon juré de VAE". Il nous semble qu'il n'existe pas d'enjeu clair surdéterminant l'activité de VAE et susceptible d'orienter les activités discursives en VAE. Les activités de VAE ne sont pas en elles-mêmes génératrices d'attentes comportementales et discursives clairement déterminées. Il n'existe pas encore, de notre point de vue, de conventions arrêtées sur des manières d'agir spécifiques à la VAE. Le cadre de l'argumentation et les conventions interactionnelles de la VAE sont encore en pleine construction. A l'échelle historique, les interlocuteurs de la VAE commencent à peine à construire une vision psycho-sociale de cette nouvelle réalité.

Dans le cadre de notre analyse, nous serons donc attentifs à la teneur de l'objet du discours co-élaborés par des candidats et des experts qui n'ont pas accès aux travaux concernant le développement de l'expérience. En dehors de l'accès à ces résultats de recherche, comment agissent les praticiens et les candidats ? De manière spontanée, l'élaboration du discours coproduite par le candidat et les experts se limite-t-elle à ce qui s'est passé ou se prolonge-t-elle dans l'évocation d'un futur possible ?

Dans ce texte, nous allons principalement nous intéresser à l'ultime épreuve de la VAE, celle de "l'entretien explicatif". Nous aurons donc accès à la partie orale de l'argumentation en VAE. Dans le dispositif suisse que nous avons observé, "l'entretien explicatif" est un moment d'échange entre le candidat à la VAE et les experts en VAE qui survient après que les experts aient pris connaissance du dossier de validation du candidat et après qu'ils aient observés le candidat en situation de travail. C'est consécutivement à cet entretien qu'a lieu la délibération durant laquelle les experts donnent leur verdict concernant la validité ou non des acquis d'expérience du candidat. Le matériau analysé dans ces pages provient d'un corpus de neuf entretiens explicatifs recueillis dans le cadre d'une procédure de validation des acquis, mise en place en Suisse romande, dans une institution de pédagogie pour les adultes. Les candidats à la VAE sont donc des enseignants en emploi.

LES PRESCRIPTIONS CONCERNANT L' "ENTRETIEN EXPLICATIF" DANS LE DISPOSITIF OBSERVE

Dans le dispositif de VAE que nous avons observé, "l'entretien explicatif" a été pensé par les concepteurs comme l'ultime occasion de faire la preuve de ses compétences. Les responsables de la procédure pour l'obtention du diplôme d'aptitudes pédagogiques par VAE, mettent à la disposition des candidats et des experts une grille générale de vingt-neuf critères. Ces critères ont été élaborés à partir du référentiel de formation du diplôme visé. Considérant que certains critères sont plus ou moins faciles à observer selon les modalités de la procédure, les concepteurs du dispositif ont réparti ces vingt-neuf critères dans trois grilles afin d'évaluer les trois modalités (dossier, visite en classe, "entretien explicatif").

Nous trouvons ci-dessous le tableau des critères pour l' "entretien explicatif" :

Énoncé des critères pour l'"entretien explicatif"	
1	Actualisation de ses connaissances et savoir-faire concernant le champ de la formation (didactique, méthodologie, psychologie, ...)
2	Actualisation de ses connaissances et savoir-faire concernant les contenus de son domaine de formation professionnelle
12	Coopération dans un groupe
14	Développement d'un réseau d'échanges entre collègues, entreprises (intégration dans un contexte de travail)
19	Identification des problématiques des personnes en formation (santé, emploi, relations familiales et amicales)
21	Instauration d'un climat favorisant le travail

L' "entretien explicatif" commence toujours par le rappel oral de la consigne par un des deux experts. Ce dernier fait savoir au candidat que l'entretien dure quarante-cinq minutes et qu'il est conçu en deux parties. Dans la première partie, c'est le candidat qui élabore un exposé oral lui permettant de démontrer ses compétences en s'appuyant dans un premier temps sur la grille de critères de l'entretien qui compte six critères. Le candidat peut également s'il le souhaite, aborder certains des vingt-neuf critères du dispositif qu'il estimerait ne pas avoir suffisamment démontré jusqu'ici. Dans un second temps, et uniquement s'ils le jugent nécessaire, les experts peuvent poser des questions au candidat. Ainsi, dans les enregistrements que nous avons analysés, après la consigne donnée au candidat, prend toujours place un discours du candidat portant sur la démonstration de ses compétences en fonction des critères. Suivant les acteurs engagés dans l' "entretien explicatif", le discours du candidat peut consister en un long monologue ou très vite se transformer en un échange questions-réponses avec les experts.

Notre analyse se centre sur les séquences durant lesquelles le candidat élabore un discours véhiculant régulièrement des récits concernant son expérience passée en lien avec les critères visés. Nous décrivons également ce qui est en jeu lorsque les experts entrent en dialogue avec le candidat en lui posant des questions. La deuxième partie de l'entretien se caractérise par les questions des experts au candidat et permettent de continuer à élaborer un discours sur le lien entre les expériences vécues par le candidat et les critères à démontrer. De questions en questions, le candidat introduit de nouveaux éléments et en modifie d'autres, peaufinant sa démonstration de compétences.

ANALYSE DES ENTRETIENS EXPLICATIFS

Selon les consignes de l' "entretien explicatif", les candidats doivent argumenter la correspondance entre ce qu'ils ont acquis durant leurs expériences et les critères de la grille d'évaluation. Nous avons observé trois duos d'experts, donc trois manières d'inciter le candidat à revenir sur son expérience première. Nous avons également cherché à observer les différentes stratégies choisies par les candidats pour adresser leur expérience aux experts. L'analyse des interactions entre trois duos d'experts et neuf candidats, fait apparaître que, de manière inconsciente, les experts sont proches des idées de la clinique de l'activité, parce qu'ils semblent considérer le dispositif de VAE comme un dispositif de développement de l'expérience. Les auteurs de la clinique de l'activité considèrent en effet que l'expérience n'est pas en elle-même formatrice. Raison pour laquelle ils s'interrogent sur la manière de faire d'une action passée une ressource pour l'action future (Clot, 2008) Nous allons montrer par plusieurs exemples que pour former un jugement positif ou négatif, les experts ne se limitent pas à la prise en compte de ce que les candidats ont fait. Chaque duo d'experts attend du candidat qu'il revienne sur son expérience première. Face à cette attente commune mais implicite de l'ensemble des experts, les candidats ne réagissent pas tous de la même manière.

Parmi les neuf candidats observés, nous avons choisi quatre séquences qui nous semblent emblématiques du rapport des candidats à l'objet de la VAE. Nous avons intitulé ces quatre séquences de la manière suivante :

- la preuve par l'action ;
- l'identification de ses lacunes ;
- l'évolution des valeurs professionnelles ;
- "le remake d'une situation professionnelle".

La première situation est celle d'un candidat qui envisage la VAE comme une démonstration de ses compétences par l'action. La deuxième situation évoque une candidate qui a repéré ses lacunes mais éprouve de la difficulté à "sortir la tête du drame" (Pastré, 2009), la troisième situation permet à une candidate de s'interroger sur un conflit de valeurs provoqué par la démarche de VAE. Enfin, la quatrième situation évoque un candidat qui parvient, grâce aux questions des experts, à revisiter son expérience première et à la développer.

La preuve par l'action

Nous commençons par le discours d'un candidat (C1) qui soumet son expérience à un duo d'experts que nous appellerons E1-E2. Nous allons voir qu'alors que les experts attendent implicitement du candidat qu'il prouve sa capacité à analyser ses expériences, C1 envisage la VAE comme un dispositif de preuve par l'action :

C1 : *Ouais, ça joue mais ce qui est difficile, c'est de savoir où on se situe quoi ! C'est ça le problème parce qu'on a pas vraiment eu de retour pour le moment de la visite et des choses comme ça, donc c'est pas évident de dire : qu'est-ce que je dois leur prouver ? Qu'est-ce que, et puis c'est vrai que je pensais plutôt que ce serait des questions en disant : "là vous avez pas démontré telle ou telle compétence", et c'est à moi de justifier un petit peu, quoi. Moi j'ai le sentiment, je crois pas que j'aurais pu produire plus. J'ai pris des situations réelles, donc authentiques, donc j'ai pas de trop grand soucis si y avait une question qui devait sortir par rapport à ces situations, qu'est-ce qui s'est vraiment passé à ce moment-là puisque c'est du vécu, donc heu. Et puis ensuite, heu on se croirait presque en confession ! (...)*

Le candidat communique ses doutes, son incertitude par rapport à ce qui est attendu de lui ("*qu'est-ce que je dois leur prouver ?*") En l'absence de prescription à ce sujet, le candidat ne cherche pas à produire des acquis tirés de son expérience première ("*je crois pas que plus, j'aurais pu produire plus*"). Il considère en effet que la preuve de ses compétences se trouve dans ce qu'il a fait "*des situations réelles, donc authentiques*". Les candidats comme C1 considèrent que leurs qualités éventuelles sont radicalement de l'ordre du "faire". Ce genre de candidat met ses savoirs en jeu dans l'instantanéité de l'activité et rechigne à revenir plus tard sur ce qu'il a accompli. Dire ou justifier ses actions, s'apparenterait selon ce candidat à une sorte de "*confession*" qui n'a pas lieu d'être dans une VAE. De manière plus générale, nos observations montrent que les candidats qui refusent d'entrer dans l'évocation de leur faire, craignent que la valorisation de leur activité par le langage ne les dépossède de leurs qualités personnelles. Ils ont alors parfois tendance à se replier dans le silence. Ils considèrent l'action comme une valeur suprême, ils ne veulent donc être approuvés que sur la base de leur activité et non pas sur la base de leurs intentions.

Une identification de ses lacunes

Certains candidats ont de la peine à "garder la tête hors du drame" (Pastré, 2009). Ils éprouvent de la difficulté à sortir de l'évocation de ce qu'ils ont fait et à prendre de la distance par rapport à leur expérience première. Dans l'extrait ci-dessous, nous observons une nouvelle interaction entre un deuxième duo d'experts (E3-E4) et une candidate (C2). Le duo d'experts souhaite revenir sur une séquence de la visite en situation professionnelle qui les a déconcertés. C2, la candidate à la VAE enseigne la gérontologie à un public d'adultes en emploi. Afin de sensibiliser ses élèves au problème de la retraite, elle leur demande de la dessiner. Plusieurs élèves dessinent alors une plage avec des parasols.

E3 : *par rapport au dessin (...) vous avez parlé de l'exploitation*

C2 : *ouais, ouais, j'étais prise par le temps vraiment...*

E3 : *qu'est-ce que vous auriez fait ?*

- C2 : *alors, j'aurais fait plus de liens aussi par rapport à leurs retours personnels, soit sur des situations professionnelles soit sur des situations dans leur environnement social ou personnel*
- E3: *prenons un exemple, vous avez le dessin avec les chaises sous le soleil, au bord de la mer.*
- C2 : *alors là je, alors bon la plage, par rapport à la réalité des choses, alors la plage, c'est vrai que je crois pas que je lui ai posé la question mais il m'était venu dans l'esprit de lui dire mais est-ce que vous êtes en vacances éternelles ou bien est-ce que c'est un bout ou est-ce que c'est un projet dans une installation d'une vie à la retraite ?*
- E4 : *donc l'exploitation de ces dessins, c'est plus pour affiner leur questionnement, pour clarifier leurs représentations ?*
- C2 : *ouais, ouais pour clarifier leurs représentations, l'idée c'était vraiment qu'ils fassent le cheminement, quand ils m'ont dit à la fin : "non, non je ne change rien", là c'était extrêmement frustrant et là, je ne me suis pas sentie bien parce que j'aurais aimé aller plus loin et aller plus loin dans le raisonnement et les amener dans un raisonnement qui leur aurait permis de réfléchir sur une autre piste qu'ils ont et puis faire le lien aussi avec l'article.*

Dans l'extrait qui précède, E3 semble vouloir confronter C2 au choix de cet exercice et à l'exploitation qu'elle en a faite. E3 propose à la candidate de revenir sur son expérience afin d'en exploiter toutes les potentialités. E3 utilise d'ailleurs une formule conditionnelle en lui demandant ce qu'elle "aurait fait" si elle avait eu plus de temps. C2 part alors dans des considérations très générales. Elle aurait fait plus de liens entre les situations personnelles, professionnelles et sociales de ses élèves. E3 demande alors à C2 de se confronter à un cas concret de la leçon. Comment amène-t-on un élève qui illustre la retraite en dessinant une plage, à faire le lien entre situation personnelle, sociale et professionnelle ? C2 se montre alors empruntée. Elle a repéré le décalage entre le dessin de la plage et "la réalité des choses" et elle regrette de ne pas avoir interrogé son élève à ce sujet.

E2 a fait prendre conscience à C2 de l'échec de cette activité : *"l'idée c'était vraiment qu'ils fassent le cheminement, quand ils ont dit à la fin : "non, non je ne change rien", là c'était extrêmement frustrant et là, je ne me suis pas sentie bien."* C2 vient de réaliser qu'aucun cheminement ne s'est amorcé entre les représentations de ses élèves par rapport à la retraite en début de leçon et leurs représentations à la fin de la leçon. En effet, lorsque C2 demande à ses élèves en fin de leçon s'ils souhaitent modifier leur dessin, ces derniers répondent par la négative.

Fort de la prise de conscience de son échec, C2 évoque alors le résultat qu'elle aurait souhaité obtenir : *"j'aurais aimé aller plus loin et aller plus loin dans le raisonnement et les amener dans un raisonnement qui leur aurait permis de réfléchir sur une autre piste qu'ils ont et puis faire le lien aussi avec l'article"*. Consciente de son échec, C2 est

n'arrive par contre pas à entrer dans la proposition d'E3 et de dire ce qu'elle pourrait changer "si c'était à refaire" afin de parvenir au résultat désiré.

C2 parvient en partie à franchir la première étape proposée par E3 en distinguant les éléments qui lui ont convenu des éléments qui ne lui ont pas convenu dans son expérience. Grâce aux interventions d'E3, C2 a commencé à repérer certains des moments où le réel lui a résisté. Consciente de ses lacunes, C2 ne saisit cependant pas les occasions offertes par les expertes de dire ce qu'elle pourrait changer "si c'était à refaire", afin de parvenir au résultat désiré. La candidate a donc plus de difficulté à franchir la seconde étape proposée par E3 : se projeter dans une autre manière de faire. En effet, si la candidate arrive à nommer les résultats qu'elle aurait souhaité atteindre, elle est incapable de décrire les moyens qu'elle aurait pu mettre en œuvre pour y parvenir. Le fait qu'un candidat ne se déclare pas satisfait par ses prestations est toujours relevé comme un élément positif par les experts. Le fait que le candidat soit conscient de ses lacunes semble être une première phase indispensable pour être un "bon candidat". Ce n'est cependant pas une condition suffisante : "E3 : *Le seul moment où elle a été consciente qu'elle n'avait pas atteint, elle n'a pas tiré les conséquences*". Du point de vue des experts E3 et E4, le candidat doit non seulement avoir conscience de ses lacunes, mais en tirer des conséquences, en faisant des propositions d'amélioration.

L'évolution des valeurs professionnelles

Dans l'extrait ci-dessous les experts E5 et E6 prennent l'initiative d'interroger une candidate (C3) sur ses valeurs professionnelles.

E5 : (...) *quelle est pour vous la valeur première d'une enseignante ?*

C3 : *(silence) alors, il y a six mois, la valeur première, la mienne, était la transmission du savoir, il y a six mois et cette valeur-là a été complètement remise en question, puisqu'on m'a gentiment fait savoir que, c'est pas, c'était la transmission du savoir qui était importante, oui certes, mais pas de la manière que je le faisais et qu'il fallait que les étudiants s'approprient le savoir, c'est-à-dire que j'étais pas là pour accompagner des étudiants et pour les remplir, comme on remplit des étudiants avec un entonnoir, comme on l'a fait ces vingt dernières années, mais que j'étais là pour mettre en place des activités, où les étudiants pouvaient se confronter aux savoirs. Donc maintenant, la valeur que l'enseignement, la nouvelle valeur après ces six mois de remise en question, ce serait, ce serait (silence), un accompagnement adéquat des étudiants dans l'appropriation des savoirs. (silence)*

E6 : *vous parlez au conditionnel, est-ce que vous le pensez réellement ?*

C4 : *oui, je le pense réellement, heu je le pense réellement, il s'agit maintenant d'être à l'écoute des étudiants, de les observer, de regarder leur manière de travailler, de répondre à leurs questions et non plus être complètement maître de la situation*

C3 commence par répondre au passé à une question posée au présent par l'experte. Puis C3 passe dans sa réponse du passé au conditionnel, jusqu'à ce qu'E6 le lui fasse remarquer. Ce choix du mode conditionnel semble faire douter E6 de l'authenticité des propos de la candidate. Pour notre part, nous proposons d'interpréter ce passage du mode passé au mode conditionnel à la lumière des apports de la clinique de l'activité. Avant d'entrer dans le processus de VAE, C3 considérait *"la transmission des savoirs"* comme sa valeur première en tant qu'enseignante. Son passage par le dispositif de VAE lui a *"gentiment fait comprendre"* que la valeur de l'enseignant était *"l'appropriation des savoirs par les étudiants"*. Selon la prescription du dispositif, les responsables du dispositif, les accompagnants et les experts ne sont pas censés se positionner sur leur vision de l'enseignement.

Le seul élément qui permet de se faire une idée de la vision défendue de l'institution se trouve dans le référentiel et la grille de critères visés. Le "on m'a gentiment fait comprendre" de C3 laisse à penser que les accompagnants se laissent aller à communiquer leur vision de l'enseignement. Ils ne sont donc pas, comme A. Lainé² le prône, des accompagnants neutres, puisqu'ils semblent intervenir de manière plus ou moins explicite sur le contenu de la démonstration des compétences. Il n'empêche que c'est dans la confrontation entre son propre point de vue et celui que C3 perçoit des autres (*"on m'a gentiment fait comprendre"*) que se produit une discontinuité, une rupture dans les attributions de signification que C3 attribue à ses activités. C3 ne porte plus le même regard sur ses valeurs en tant qu'enseignante. C'est le rapport à son expérience qu'elle a perçu auprès d'autrui qui lui a permis de modifier son propre rapport à son expérience. C'est le fameux "contact social avec soi-même" décrit par Vygotski (1934-1997).

En se basant sur les critères des grilles d'évaluation et sur ce qu'elle a perçu de la part des acteurs du dispositif de VAE, C3 est capable de nommer les attentes institutionnelles : "accompagner les étudiants dans l'appropriation des savoirs". Elle avoue également que son ancienne pratique (avant d'entrer dans le dispositif VAE) ne correspondait pas à ce type d'attentes, puisque C3 avait pour valeur première la transmission des connaissances. C'est en se confrontant aux valeurs défendues par l'institution auprès de laquelle elle demande une certification, que C3 a pu évoluer dans sa réflexion et entrevoir de nouvelles perspectives dans sa vision de l'enseignement. Contrairement à E6, nous pensons donc que l'utilisation du conditionnel par C3 est plutôt un signe de cette ouverture à un nouveau champ de possible qu'un signe d'inauthenticité. L'utilisation du conditionnel nous donne plutôt l'impression que le dispositif de validation a permis, et permet encore à la candidate de développer ses compétences. Reste à savoir si ce développement de compétences ou

² "L'accompagnateur ne se substitue pas au demandeur (...) il n'intervient pas sur le contenu mais sur la seule méthode par questionnement, demande de précision" (Lainé, 2006, p. 114)

ce changement de vision au niveau des valeurs doit relever de l'objet à évaluer dans un dispositif de VAE.

Le "remake" d'une situation professionnelle

L'originalité de duo d'experts E1-E2 est qu'il incite ses candidats à revisiter leur expérience, en entrant dans une phase d'exploration des alternatives possibles de la situation vécue. Dans l'extrait ci-dessous, on voit comment, après avoir laissé librement le candidat s'exprimer durant la première phase de l'entretien, le duo E1-E2 introduit une rupture d'activité en passant par une phase de questionnement. Comme nous allons le découvrir, les questions posées par les experts sont d'un type bien particulier :

E1 : (...) comment cette séquence aurait pu être envisagée différemment ?

E2 : ou quelles autres idées vous avez ? Je sais pas, parce que je suppose que vous avez gambergé durant cette séquence, possible ou imaginée (...)

Les mots choisis par les experts ("*gamberger, imaginée*") et la question ciblée sur les alternatives ("*différemment, autres idées, possible*") ont pour effet de faire basculer le discours du candidat dans un discours conditionnel :

C4 : (...) on aurait pu finalement beaucoup plus introduire des histoires des événements des accroches différentes, donc ça aurait pu marcher. Finalement concernant le bail, heu on peut imaginer également de leur faire créer eux un contrat de bail en leur disant d'introduire ce qu'est un contrat de bail de manière très générale, puis en leur disant et ben tiens si vous étiez propriétaire qu'est-ce que vous pourriez mettre comme différents points à la personne qui vous loue votre objet et ça, ça aurait pu partir de la représentation des élèves pour construire le cours, cela aurait pu être une idée après, c'est une problème également de temps et puis d'inégalité des compétences chez les élèves parce que ce genre d'exercice pose toujours le même problème, c'est la différenciation qu'il faut faire entre 19 élèves qui ne sont pas au même niveau. Deux possibilités heu moi je trouve pas mal de partir d'un élément concret, y aurait pu avoir d'autres éléments concrets qui auraient pu être apportés, cela veut dire qu'on aurait pu par exemple commencer par une page du journal à la page immobilière et on aurait regardé un petit peu au niveau de partir d'éléments concrets.

Dans la phase de questions de "l'entretien explicatif" l'expert E2 n'hésite pas à relancer le candidat afin de le pousser toujours plus loin, dans la reconstruction de son expérience grâce à une projection dans l'imaginaire des possibles :

E2 : ok, super, dernière si vous me permettez encore une vous deviez refaire quelque chose de cette séquence que l'on vient de vivre, c'est-à-dire, on fait machine arrière,

caméra au poing, on remonte le film et vous avez le droit d'intervenir parce que vous êtes le chef du montage et si vous changez une chose, quelle serait cette chose ?

C4 : hum,

E2 : vous avez droit à un remake. Bon y avait quatre parties, alors c'est peut-être une partie, c'est peut-être une...

Candidat : bon la quatrième partie, c'est, c'est non je tricherais en rajoutant 10 minutes de montage.

E2 : (rire), d'accord, ok mais le spectateur s'endormirait, non mais c'est foutu, non, non, c'est comme ça, je m'excuse dans les reportages à la télévision, c'est des 52 minutes, vous n'avez donc pas droit à une minute de plus, parce qu'il y a la pub après. Bien essayé !

En offrant la possibilité à C4 de faire "un remake", de faire "machine arrière", de "changer une chose" l'expert donne la possibilité au candidat d'agir une nouvelle fois sur une expérience qu'il a vécue. Par sa première question ("*comment cette séquence aurait pu être envisagée différemment ?*"), l'expert permet au candidat de se projeter dans d'autres situations, d'autres alternatives. En demandant à C4 de se repasser le film de ses actions, l'expert le met dans la peau du spectateur. Il lui demande de regarder sa situation avec une nouvelle paire d'yeux, celle du "chef de montage". Le candidat a la possibilité de modifier certains éléments de la scène qui se déroule maintenant devant ses yeux. L'expert fait donc du candidat à la fois un spectateur et un acteur de son histoire. Par l'imaginaire, l'expert met C4 en situation d'autoconfrontation simple³, en lui demandant de se regarder comme un autre. Dans un premier temps, le candidat cherche à échapper à l'exercice, en proposant de modifier le temps imparti pour la séquence. L'expert résiste ("*bien essayé !*") et somme C4 de se plier à l'exercice proposé.

Le candidat aborde alors de manière frontale les éléments où il s'est senti dépassé durant une leçon donnée dans sa classe, alors que ce qui est survenu était en décalage avec ses attentes :

C4 : (...) je voulais une forme coopérative et non pas une forme traditionnelle parce que je voulais pas que l'équation $A + B$ soit : première élève qui amène le A et deuxième élève qui amène le B. Je voulais vraiment que les deux élèves collaborent sur les mêmes questions (...)

³ Les dispositifs d'autoconfrontation croisée créés par Clot et Faïta (2001) permettent à des collectifs de professionnels filmés dans des situations de travail aussi représentatives que possible de commenter les images de leurs propres activités filmées ainsi que les activités filmées de leurs collègues afin d'ouvrir la comparaison entre pairs sur les façons de faire. La phase d'autoconfrontation simple permet au professionnel de regarder sa propre activité filmée afin de la commenter.

Grâce à l'échange avec l'expert, le candidat semble avoir pris conscience de son échec à mettre en place une forme coopérative de travail entre ses élèves. Il s'aperçoit que ces derniers n'ont pas véritablement résolu ensemble les questions. Dans la suite de l'entretien, grâce aux questions de l'expert, C4 parvient à mettre le doigt sur les raisons précises pour lesquelles la collaboration entre ses élèves a échoué.

Nous pensons que l'entretien pour la VAE aura permis au candidat de revenir sur une même expérience (une leçon donnée en classe) de plusieurs manières. Grâce à l'intervention de l'expert, C4 a pu se projeter dans d'autres manières de faire, en imaginant des alternatives. Il nous semble que cette activité de questionnement par l'expert a permis au candidat de prendre du recul, par rapport à son expérience récente en réfléchissant à différentes alternatives. Les experts donnent à C4 l'occasion de revenir sur ses choix par rapport à la coopération des élèves ("*je ne voulais pas $A+B$* ") en lui ouvrant des perspectives nouvelles. Dans la suite de l'entretien, l'intervention des experts permet non seulement au candidat de prouver qu'il a plus d'un tour dans son sac (il est capable d'envisager d'autres alternatives), mais aussi de montrer qu'il est capable de développer son expérience première. Le candidat développe alors de nouvelles représentations sur le phénomène de la coopération entre élèves.

Ce duo nous semble particulièrement proche des idées de la clinique de l'activité. Par ses questions, le duo E1-E2 offre en effet au candidat l'occasion de repenser son activité, de revenir sur la leçon réalisée qui n'est qu'une part du travail réel. En effet, le travail réel recouvre, pour le candidat, non seulement ce qu'il a effectivement fait, mais aussi bien ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il cherche à éviter, ce qu'il pourrait faire à l'avenir, ce qu'il aurait dû faire, ou encore ce qui s'est passé contre son gré (par exemple la résistance des élèves). Ainsi, nous avons vu comment, grâce à la sollicitation des experts de "*faire un remake de sa séquence*", le candidat découvre le réel de son travail dans sa différence avec le travail réalisé, et imagine d'autres possibles.

Les experts semblent donc principalement intéressés par la manière dont le candidat passe de son action (ce qu'il a fait en situation professionnelle) à l'analyse de son action. Le duo E1-E2 s'intéresse à la manière dont les candidats parviennent à donner sens à ce qu'ils ont vécu. Dans notre exemple du "*remake*" d'une leçon donnée en classe, les experts s'intéressent à ce que les cliniciens ont appelé "*l'activité empêchée*". Ils incitent le candidat à s'exprimer sur l'écart entre ce qu'il souhaite réaliser et ce qui s'est effectivement produit. Une fois cette première prise de conscience établie, le duo E1-E2 invite encore le candidat à imaginer des alternatives afin de retrouver mentalement prise sur la situation.

L'exemple du "*remake*" réalisé par le candidat nous permet de montrer comment

l'"entretien explicatif" peut déboucher sur la construction d'un objet d'évaluation parallèle. Grâce à la proposition du remake, le candidat élargit son activité à d'autres possibles. Il s'agit d'un moment majeur de la construction de l'objet d'évaluation, puisque le candidat ne parle plus en termes de critères à prouver (ce que j'ai fait) mais en termes de projection (ce que je ferai(s) plus tard).

DISCUSSION

L'analyse des interactions entre neuf candidats et trois duos d'experts, dont nous venons de communiquer quatre illustrations, nous montre que la prise en compte de la capacité méta-réflexive des candidats semble être un des principaux critères retenu par les experts. L'aptitude des candidats à revenir de manière critique sur leurs actions semble prendre une place démesurée par rapport aux autres critères.

L'important pour les experts n'est pas tellement que les candidats réussissent leurs actions, mais plutôt qu'ils soient capables le cas échéant d'en tirer les conséquences pour une action future. On peut donc dire que le candidat doit non seulement avoir repéré ses lacunes mais également être capable d'en tirer les conséquences. Comme l'indique Prot (2003), selon cette vision, les acquis de l'expérience d'un candidat à la VAE ne peuvent lui être validés qu'à condition que ce dernier commence à penser consciemment ses conceptions quotidiennes. La validation des acquis opère, si elle permet au candidat de penser les concepts qu'il a développés au cours de ses expériences professionnelles, à partir des concepts inscrits dans les référentiels de diplômes. La difficulté qu'ont rencontrée certains candidats comme C2, c'est de passer de la phase où ils prennent faiblement conscience de leurs lacunes à une phase où ils parviennent à développer des concepts quotidiens repérés comme peu opérationnels. L'enjeu, c'est alors que les candidats prouvent leur capacité à faire évoluer leurs représentations. Pour les experts, cette preuve, c'est la capacité à proposer durant "l'entretien explicatif" de nouveaux chemins virtuels qui permettraient d'atteindre le résultat souhaité.

Pour être un "bon candidat" à la VAE, il faut donc avoir compris ces attentes implicites des experts qui ne font pas partie de la prescription officielle du dispositif. Il n'est en effet écrit nulle part que le candidat doit procéder à une analyse de son expérience première. Les consignes communiquées par écrit dans les documents ou oralement lors des entretiens ne prescrivent pas aux candidats de procéder à une analyse de leurs expériences. Or, selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), l'objectif de celui qui argumente est de faire expressément adhérer son auditoire (les experts) aux thèses qu'il présente à son assentiment. Pour y parvenir, le candidat doit alors savoir à quoi ressemblerait une thèse convaincante du point de vue de son auditoire (les experts).

De notre point de vue, les concepteurs du dispositif de VAE communiquent de manière ambiguë à propos des discours à produire durant les entretiens de la VAE. Nous supposons que c'est parce que le choix de l'objet devant être visé par un dispositif de VAE n'est ni totalement identifié ni totalement assumé par les responsables du dispositif. Il nous semble en effet que les responsables du dispositif sont tiraillés entre deux conceptions par rapport à la VAE. La première conception est d'envisager la VAE comme un processus rétrospectif et comptable qui déduirait les acquis à partir d'une expérience passée. La seconde conception consisterait à considérer le dispositif de VAE comme un dispositif de transformation et de développement de l'expérience. Il s'agirait alors de conjuguer l'expérience entre passé, présent et futur. La VAE ne se réduirait alors pas à ce que la personne a fait, mais à ce qu'elle peut faire de ce qu'elle a fait.

Du côté des experts du dispositif, il nous semble que consciemment ou non, les trois duos formulent leurs questions de manière à permettre aux candidats de développer leurs expériences. Les experts semblent penser que la VAE doit représenter une occasion de développer ses compétences et d'accroître son pouvoir d'action. Les experts du dispositif que nous avons observé, sont donc davantage tournés vers une perspective pronostique que vers une perspective diagnostique.

Indépendamment du cadre, posé par les duos d'experts, les candidats ont également des stratégies individuelles. Ainsi, certains candidats comme C1 font le choix d'évoquer des "expériences authentiques vécues" sans se positionner par rapport à celles-ci. Ils font donc le pari que leurs expériences à l'état brut parlent d'elles-mêmes. Ils s'en remettent alors totalement à leurs expériences, et au jugement des experts, sans chercher à l'influencer. Cette stratégie de C1 nous donne une indication sur la manière dont ce dernier conçoit l'objet de la démonstration en VAE : *"Je crois pas que j'aurais pu produire plus. J'ai pris des situations réelles, donc authentiques, donc j'ai pas de trop grands soucis"*. Pour ce candidat, l'objet de la validation est l'évocation de *"situations réelles, authentiques"*. Il suffirait donc, pour faire sa démonstration de compétences, d'évoquer fidèlement son expérience brute, ce que A. Lainé appelle "l'expérience première". Les experts ne se rendent pas forcément compte que ce qu'ils demandent à C1, va à l'encontre des représentations que le candidat se fait d'une VAE. Ce dernier croit bien faire en se limitant à l'évocation de son action concrète.

Des candidats comme C2 sont en mesure d'identifier leurs points faibles sans parvenir à les dépasser, d'autres candidats comme C3 choisissent de mettre en visibilité leur processus d'évolution au sein du dispositif. Ils mettent en mots la manière dont le passage par la VAE leur a permis de changer leur vision des choses et leurs manières de faire. Ils mettent donc en scène leur processus d'évolution. C4 entre dans le jeu proposé par les experts et grâce à leur aide, parvient à faire de "l'entretien explicatif" une situation de développement de l'expérience.

CONCLUSION

Il nous semble que les candidats avantagés sont ceux qui ont la plus grande capacité à cerner les attentes imprécises de l'auditoire général (représenté par les responsables du dispositif VAE) ainsi que les attentes particulières et encore plus implicites des experts. Cette capacité inhérente au candidat à cerner des attentes tacites, inexprimées, nous semble d'autant plus indispensable que les experts ne sont pas forcément conscients d'avoir de telles attentes.

Les choix argumentatifs des candidats, puis plus tard des experts témoignent de la façon dont ils ont compris les enjeux de la VAE. Chaque candidat, chaque duo d'experts a une conception personnelle de ce que doit viser chacune des modalités d'évaluation du dispositif. Ainsi, à défaut de bénéficier d'une expérience socio-historique communautaire de l'interaction en VAE, chaque sujet a intériorisé au fil de ses propres expériences de l'intersubjectivité (entretien, face-à-face) une conception de ce qu'est une argumentation réussie dans un entretien, et par extension dans un entretien de VAE.

Ce texte nous a permis de décrire la dynamique des entretiens en situation, en précisant que l'argumentation inclut la construction de l'objet. C'est notamment le cas lorsqu'E2 propose à C4 de faire "un remake de son expérience". Les experts aménagent alors une place pour que les candidats puissent construire un objet parallèle de jugement. Nous avons vu que C1 faisait le choix de ne pas entrer dans la proposition faite par E2 pour soumettre aux experts une argumentation en termes de critères prouvés (ce que j'ai fait). Nous retenons que l'argumentation est une coproduction entre candidats et experts, qui inclut la construction de l'objet d'évaluation et donc de l'objet du jugement.

Pour être un "bon candidat", le candidat doit être au clair à propos de l'objet sur lequel il sera évalué. Or, du point de vue du choix de l'objet à évaluer en VAE, les orientations prescrites par les dispositifs sont capitales. Ces choix ne sont jamais définitivement arrêtés parce qu'ils sont les produits d'une évolution historique et sociale. Ainsi, de nombreux dispositifs de VAE s'appuient sur une conception quelque peu surannée qui consiste à se centrer sur l'expérience passée des candidats. Le dossier de VAE est alors envisagé comme un simple curriculum vitae. Depuis quelques années, à la suite de travaux comme ceux de la clinique de l'activité ou de la didactique professionnelle, l'objet de la VAE se déplace. Nous avons en effet montré dans cette contribution que les experts s'intéressaient prioritairement aux capacités métacognitives des candidats et à la dimension potentielle de leur expérience, contenue dans le rapport que les candidats entretiennent avec leurs expériences.

Nous avons vu que la VAE est un objet de connaissance et d'expérience dont le caractère est encore en émergence, abstrait, vague pour ceux qui doivent le réaliser, ainsi que pour ceux qui doivent l'évaluer. Comme l'indique Salini (2009 p. 9) "cette dimension d'inconnu" et "d'incertitude" justifie la tendance à chercher à "relier l'événement de la VAE à un cadre expérientiel connu". Pour que les candidats puissent proposer une démonstration ajustée aux attentes des experts, il nous semble donc important qu'ils puissent s'appuyer sur une prescription claire du dispositif. Le type de démarche à suivre pour prouver ses acquis doit être formellement explicité, afin que le candidat puisse proposer un type de démonstration adéquat. Le candidat ajustera sa stratégie selon que la preuve attendue est une preuve par l'action ou une preuve par le potentiel d'action.

BIBLIOGRAPHIE

- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Puf.
- Lainé, A. (2006). VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis. Ramonville Saint-Agnes, France : Erès.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré P. (2009). Conférence inaugurale. *1^{er} colloque international de didactique professionnelle sur l'expérience*. Dijon, France.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles, Belgique : éditions de l'Université de Bruxelles.
- Prot, B. (2003). *Le concept potentiel : Une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis*. Thèse de doctorat (non publié), Cnam, Paris, France.
- Salini, D. (2009). Préfiguration de l'expérience de validation dans les situations d'information-conseil pour la validation des acquis d'expérience. *1^{er} colloque international de didactique professionnelle*. Dijon, France.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée & Langage*. Paris, France : La Dispute.