

DES ATTENTES IMPLICITES DES MEMBRES DE JURY A L'ELABORATION D'UN REFERENTIEL : EMERGENCE D'UN PROCESSUS DE REFERENTIALISATION DANS LE CONTEXTE DE LA VAE UNIVERSITAIRE BELGE

*Anne GRYZB,
psychopédagogue, chercheure au Groupe de
Recherche Interdisciplinaire en Formation pour Adultes, RIFA,
conseillère en formation continue à l'Université Catholique de Louvain, UCL,
(Belgique)*

*Françoise De VIRON,
professeure - à l'Ecole d'Education et Formation de la Faculté
de Psychologie et des Sciences de l'Education, EDEF,
- à la Louvain School of Management de l'Université Catholique de Louvain, UCL,
chercheure au Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation pour Adultes, RIFA,
(Belgique)*

PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

LA VAE UNIVERSITAIRE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

La valorisation des acquis de l'expérience telle qu'implémentée depuis septembre 2007 constitue à la fois une évolution et une révolution pour l'université belge francophone : une évolution pour quelques diplômés de deuxième cycle qui légalement étaient autorisés depuis plus de dix ans à la pratiquer, par exemple dans les domaines de la Politique économique et sociale, des Sciences de l'éducation, de la Santé Publique, de l'Informatique ; une révolution pour la majorité des Masters qui légalement sont tenus de l'appliquer depuis 2007. C'est donc une évolution pour les jurys qui ont déjà une expérience en la matière car ils voient de nouvelles modalités tandis qu'il s'agit d'une révolution pour les jurys des Masters qui découvrent un nouveau rôle. Nous évoquons ce changement majeur comme une "nouvelle donne" pour l'université.

En Communauté française de Belgique, le cadre de la Valorisation des Acquis de l'Expérience est fixé par le décret¹ du 31 mars 2004 qui introduit la réforme de Bologne dans l'enseignement supérieur. Conformément à ce décret, la Valorisation des Acquis de l'Expérience (désignée sous l'acronyme VAE) consiste à valoriser les acquis de l'expérience dans le but d'intégrer un cursus universitaire de deuxième cycle sans disposer des titres requis (VAE admission) et éventuellement de bénéficier de dispenses dans le cadre de ce programme (VAE dispense).

La Valorisation des acquis de l'expérience en Communauté française de Belgique favorise la reprise d'études par des adultes, mais elle ne donne pas accès au diplôme et elle n'aboutit pas à une certification. Pour ces deux raisons, nous pouvons dire qu'elle pourrait davantage être rapprochée de la VAP 85 française.

Autre particularité, l'expérience valorisable par un candidat correspond à ses acquis professionnels et personnels (donc expérience acquise en situations informelles et non-formelles) mais aussi à ses acquis de l'expérience en situations formelles comme ses études antérieures et ses stages en enseignement supérieur. Pour cette raison, dans l'ensemble de la démarche VAE et dans le présent texte, la distinction est faite entre les acquis de l'expérience en situations informelles qui sont désignés comme les acquis professionnels et personnels, des acquis de l'expérience en situations formelles qui renvoient aux études et formations antérieures suivies par le candidat. Cette ambiguïté sur la "double nature" formelle et informelle de l'expérience valorisable est directement liée à la définition de celle-ci dans le décret de la Communauté française de Belgique (31 mars 2004).

A l'époque de la présente recherche, les ressources et les outils favorisant la procédure VAE étaient – et sont toujours pour certains – limités en Communauté française. Point de vue ressources, ce sont les jurys des programmes visés par les candidats – ou une délégation de ces jurys – qui sont responsables de la valorisation des acquis de l'expérience. Ces jurys sont ceux qui ont la charge d'évaluation et de délibération des étudiants inscrits au programme. Ces enseignants membres des jurys ont développé une compétence et une expérience dans l'évaluation des acquis formels, mais ne sont pas nécessairement habitués ni formés à la prise en compte et à l'évaluation des acquis en situation informelles et non-formelles. De plus la VAE est une nouvelle mission qui s'ajoute à leur charge existante. A l'époque de la recherche, il n'y avait pas encore de conseiller à la VAE, accompagnant les candidats dans leurs démarches ou aidant les jurys à développer une posture d'évaluation d'acquis en situations informelles et non formelles et des outils permettant d'objectiver la posture. Point de vue outils, à part une procédure générale de déroulement du processus de valorisation des acquis de l'expérience en cinq étapes définie pour l'ensemble de la Communauté française de Belgique (ETALV-CIUF, 2006), il n'existe pas de fiches RNCP (comme référentiel de

¹ "définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités" [M.B. 18/06/2004]

métier), ni de Dif (Droit Individuel à la Formation). La procédure VAE dans les universités s'appuie sur un dossier d'admission, un réseau de personnes-relais VAE dans les différentes facultés pour la diffusion des informations et le traitement des demandes, ainsi que des jurys VAE chargés d'évaluer les demandes d'admission. (De Viron, 2008, Comparaison VAE belge et française).

RELEVÉ DES PRATIQUES DANS UNE UNIVERSITÉ

Après un an de pratique du dispositif d'admission par VAE à l'université catholique de Louvain, une première enquête a été menée auprès des jurys et des candidats afin d'évaluer l'application de cette procédure et d'y apporter les ajustements nécessaires (De Viron, Kruyts, Warnier, 2007). Les informations recueillies sur base de questionnaires et entretiens individuels ont mis en lumière, du côté des jurys, des difficultés pour appréhender l'expérience d'un candidat et de surcroît pour évaluer cette expérience en vue de leur donner accès à un programme universitaire de deuxième cycle. Les candidats témoignent, quant à eux, de la difficulté d'identifier ce qui peut constituer une expérience valorisable dans leur parcours, leur permettant d'intégrer le programme.

Dans les faits, les jurys expriment leur difficulté à évaluer des acquis de l'expérience principalement lorsque ces acquis relèvent de situations d'apprentissage informelles. Les candidats témoignent, quant à eux, de la difficulté d'identifier et de formuler les connaissances et compétences acquises en situations professionnelles ou personnelles qui pourraient être valorisables et valorisées.

Par ailleurs, sur base de l'étude des dossiers des candidats admis en septembre 2007, il semble que l'accès par VAE bénéficie aux candidats les plus diplômés : ceux qui possèdent déjà un titre universitaire ou un titre de l'enseignement supérieur nécessaires (De Viron, Kruyts, Warnier, 2007). Ce résultat s'inscrit apparemment dans la lignée des études menées sur la VAE en France menant au même constat (Lenoir, cité par Presse, 2004, p. 141). Il y aurait donc des obstacles à la réussite des parcours de valorisation qui dépassent le contexte (national) de mise en place de cette procédure.

DE LA COMPLEXITÉ À APPREHENDER L'EXPÉRIENCE

La nécessité de comprendre les obstacles à la prise en compte des acquis professionnels et personnels, impose d'étudier comment s'opère le processus d'évaluation chez les jurys. Nous faisons l'hypothèse que les représentations des jurys portant sur l'expérience des candidats orientent l'évaluation de ces acquis. La survalorisation des acquis en situations d'apprentissage formelles dont témoigne la réussite des candidats les plus diplômés serait une conséquence de la façon dont les jurys se représentent ce qui est attendu pour intégrer un master universitaire.

Le présent travail porte tout d'abord sur l'identification des attentes implicites des

jurys en matière de valorisation des acquis. Il porte ensuite sur l'élicitation ou l'explicitation de ces attentes qui a pris la forme d'un référentiel construit par les jurys VAE et finalement sur la mise en lumière d'un processus de référentialisation émergeant au sein des jurys.

Le travail présenté dans cet article s'inscrit plus globalement dans une démarche de recherche action qui a pour objectif de reconcevoir les outils utilisés pour évaluer les acquis de l'expérience à l'université et principalement le dossier d'admission par VAE. Le choix de la recherche action s'est imposé comme réponse à la double nécessité de comprendre les obstacles à la prise en compte des acquis en situations informelles et d'agir sur la situation d'évaluation en favorisant l'admission des candidats moins diplômés. La recherche action a en effet comme origine une situation problématique qui appelle une démarche de transformation de la réalité étroitement mêlée à une démarche d'acquisition de connaissances (Liu, 1997, p. 57).

Cette démarche de recherche a également l'avantage d'induire une dynamique de remise en question et de construction auprès des personnes impliquées sur plusieurs niveaux : sur l'outil dossier VAE, sur les représentations des évaluateurs et sur leurs pratiques (polyvalence et polysémie des activités, M. Liu, 1997, p. 149). Dans cet article, nous nous sommes centrés sur les attentes implicites des jurys et sur l'émergence du processus de référentialisation amorcé lors des entretiens.

METHODOLOGIE

Une recherche en deux temps a été menée sur la période de mars à mai 2008 et de juin à octobre 2008. Ce découpage est la conséquence du choix de la démarche scientifique : "L'évaluation comporte au moins ceci de commun avec la méthode scientifique : elle comprend deux composantes, l'observation d'une part et l'explication d'autre part." (Figari, 1994, p. 22)

Un premier temps d'observation du processus évaluatif des jurys mettant à jour les logiques implicites qui guident ce processus a été mis en place et a pris la forme d'entretiens compréhensifs. Le second temps directement appelé par le premier, celui de l'explication, s'est concrétisé sous la forme d'entretiens en autoconfrontation simple.

Dans la phase d'observation du processus évaluatif, il s'est avéré qu'un processus de référentialisation de la part des membres du jury VAE s'est amorcé. Il est vrai que peu de temps et de lieux de réflexion sur la VAE ont été dégagés à l'Université pour réfléchir sur ces pratiques. Les entretiens compréhensifs ont donné lieu à un questionnement sur les pratiques d'évaluation des jurys et ont contribué à la construction progressive d'une posture réflexive des évaluateurs. Le besoin de rendre explicite leurs attentes vis-à-vis des candidats jusqu'alors implicites a émergé et s'est

traduit par la volonté de construire un outil d'évaluation prenant la forme d'un référentiel.

Les entretiens en autoconfrontation simple ont soutenu la construction d'une pratique réflexive des jurys et ont contribué au travail de référentialisation.

LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS DURANT LA 1^{RE} PHASE DE LA RECHERCHE : LE PROCESSUS EVALUATIF MIS EN LUMIERE

Echantillon

Des entretiens compréhensifs ont été réalisés auprès de personnes impliquées à différents moments dans l'admission par VAE. L'étude s'est centrée sur l'examen des entretiens de huit membres de jurys de sept programmes de Master (droit, criminologie, psychologie, philosophie, management, sciences économiques, sciences appliquées) et cinq candidats postulant pour d'autres programmes de Master au sein de la même université. Ces entretiens compréhensifs permettent d'éclairer les comportements et les processus à l'œuvre dans une situation et d'engager un questionnement sur les pratiques évaluatives. Ils "creusent pour découvrir les processus à l'œuvre" (Kaufmann J.C., 1996, p. 30), ce qui correspond à l'objectif visant à mettre en lumière les représentations de l'expérience portées par les jurys et les logiques prévalant à l'évaluation des acquis des candidats.

Méthodes d'analyse

Chaque entretien a été retranscrit intégralement et soumis à l'analyse en utilisant une grille de catégories thématiques. Ces catégories sont en partie construites à partir des travaux de Lenoir (2003) mettant en lumière en quoi l'université est questionnée par la VAE dans ces différentes dimensions. Nous avons retenus les thématiques suivantes :

- le rapport au savoir (sous-catégories : comment on apprend ? où on apprend ? grâce à qui ? grâce à quoi ?) ;
- le rapport au monde professionnel et social (sous-catégories : rôle de l'université, références aux métiers, références à d'autres lieux d'apprentissage) ;
- le rapport à l'évaluation (sous-catégories : définition de l'évaluation, nature des objets évalués, logique de l'évaluation) ;
- le rapport à l'adulte.

D'autres catégories ont émergé du texte et sont présentées dans la partie dédiée à l'analyse des entretiens compréhensifs de cet article.

LES ENTRETIENS EN AUTOCONFRONTATION DANS LA 2^E PHASE DE LA RECHERCHE : L'EXPLICITATION DES ATTENTES IMPLICITES

Contexte

Les entretiens en autoconfrontation ont été menés par un chercheur auprès de huit membres de jurys de l'échantillon précité. Ces entretiens ont été menés pendant une période de cinq mois et portaient sur des situations d'admission de candidats par VAE datant de septembre 2007.

Le choix de ce type d'entretiens repose sur le fait qu'ils permettent aux acteurs d'analyser leur activité et de développer en parallèle leur réflexivité, ils deviennent capables de porter un discours sur leur activité, sur leurs actions en vue de transformer leur situation de travail.

Dans la plupart des entretiens réalisés, l'autoconfrontation réalisée était dite "simple". Elle mettait en présence un membre du jury, le chercheur et les traces récoltées de l'activité. Dans notre dispositif, les traces récoltées étaient écrites : dossiers des participants annotés, fiches-résumés ou notes du membre du jury, mails entre membres du jury, lettres officielles d'admission ou de refus des candidats, etc. Pour des raisons de faisabilité et de budget, filmer l'activité des jurys en train de se faire n'a pu être possible. C'est ce qui explique le choix des traces écrites. Il s'agit d'autoconfrontation simple car, dans le fonctionnement des jurys, un membre était davantage impliqué que les autres dans la rencontre avec les candidats, dans l'examen des dossiers et parfois proposait une décision, débattue par la suite par les autres membres. Parfois, aussi, le jury se résumait à une personne. La situation de ces entretiens se base donc sur la confrontation entre le membre du jury et les traces de l'activité d'évaluation récoltée. Le chercheur est à la fois témoin de cette confrontation et favorise la verbalisation sur l'activité.

Déroulement des entretiens en autoconfrontation

Le membre du jury a examiné les traces récoltées et a décrit oralement le processus d'évaluation qui a abouti à la décision du jury : la procédure suivie, les mails échangés entre membres du jury, l'utilisation faite du dossier, les éléments du parcours des candidats qui ont été examinés. L'attention s'est portée sur le fait que certains éléments des parcours ont été retenus et pas d'autres. Le membre du jury a évoqué aussi sur base des traces, les questions qui se sont posées face à certains parcours, les autres choix possibles auxquels le membre du jury a renoncé, ce que Clot appelle le réel de l'activité (Clot, et al., 2001). L'activité d'évaluation du jury est "mise à plat", "dépliée" de telle sorte que le membre du jury produise à partir de situations qui sont particulièrement significatives pour lui un discours sur l'activité et adopte progressivement une posture réflexive sur l'action.

LE REFERENTIEL, UN PONT A CONSTRUIRE, PERÇU COMME UN POINT DE PASSAGE OBLIGE

Evaluer revient à mettre en relation un ensemble d'informations recueillies avec un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision (inspiré de De Ketele, 1989). Les candidats VAE, comme les jurys ont inféré les critères sur lesquels portent l'évaluation de l'expérience, car ceux-ci n'ont pas été préalablement explicités.

La nécessité de construire un référentiel s'est progressivement dessinée au fur et à mesure des entretiens et de l'évolution vers une posture réflexive des membres des jurys. Cette nécessité s'est traduite à son tour en objectif à poursuivre. Parvenir à expliciter les critères d'évaluation jusqu'alors implicites s'est imposé en vue de faciliter la mise en relation des acquis de l'expérience en situations informelles avec des éléments explicites et non supposés par les candidats. Les avantages qui découlent de cette explicitation sont pour les membres des jurys et les candidats à la VAE les suivants :

Globalement, la transparence des procédures d'évaluation par rapport aux enjeux et aux critères d'admission par VAE, et par là même, une équité de traitement par rapport à des candidats plus ou moins bien informés ;

un gain de temps et d'efficacité pour les jurys (comme par exemple, la recherche par les jurys de l'expérience valorisable dans les dossiers, "éviter les tris" comme nous verrons plus loin) ;

une aide à la sélection et à l'explicitation de l'expérience valorisable par le candidat.

Explicititer les critères qui sous tendent l'évaluation de l'expérience des candidats VAE, revient à construire un référentiel, c'est-à-dire une norme, un construit servant de modèle, à partir du quel les candidats pourront sélectionner et développer leurs acquis et les jurys objectiver leur prise de décision. Le référentiel devient un élément médiateur entre jurys et candidats, le pont permettant le dialogue.

ANALYSE DES ENTRETIENS COMPREHENSIFS

Dans ce paragraphe, nous présentons sous formes de différents "tableaux"², les principaux résultats de l'analyse des entretiens compréhensifs, en nous appuyant sur des extraits de ces entretiens qui ont été structurés en tableaux repris en annexe de l'article et référencés sous la forme "tableau numéro annexe".

² Tableaux dans le double sens du terme, tableau dans le sens théâtral "une division d'une pièce", et dans le sens informatique "représentation de structures d'informations".

L'UNIVERSITE FACE A LA VAE

Les entretiens compréhensifs ont dévoilé l'intensité et le teneur du questionnement produit par la VAE au sein des jurys. La mise en place de la VAE a entraîné l'université dans des processus de changements importants. Les acteurs du dispositif VAE – et de l'université dans son ensemble – sont confrontés à cette "nouvelle donne" qui questionne leur rapport au savoir, leur rapport à la pédagogie, au public, à l'environnement professionnel, et leur rapport à l'évaluation (comme souligné en particulier par Lenoir, 2003, p. 91) mais aussi dans le cas présent, leur rapport aux multiples contextes de l'expérience personnelle.

Les missions-mêmes de l'université sont interrogées comme indiqué par des membres de jury dans le (Cf. Annexes : Tableau 1).

Au sein d'une université, valoriser des savoirs acquis en situations informelles implique de reconnaître que l'on peut apprendre en dehors de toute structure d'enseignement pilotée et contrôlée.

Cela remet en question la représentation partagée du savoir véhiculée par les universitaires : savoirs acquis par la lecture et l'enseignement (Lenoir, 2003, p. 95).

La VAE remet aussi en cause la suprématie des lieux formels d'apprentissage (écoles, universités) comme seuls espaces d'acquisition des connaissances. Elle oblige à penser qu'il existe à côté de l'étude d'autres voies d'accès au savoir : apprendre par l'action professionnelle ou personnelle, dans un contexte privé ou public, à titre individuel ou collectif.

En outre, accepter de reconnaître qu'il existe des voies ou des modes d'acquisition du savoir qui passent par l'action se heurte aux représentations de certains membres de jurys universitaires quant au mode d'acquisition du savoir, à la nature et la valeur des savoirs acquis en dehors des situations formelles. (Cf. Annexes : Tableau 2)

LA CONSTRUCTION DU PROCESSUS EVALUATIF PAR LES JURYS

Une analyse catégorielle du contenu des entretiens a d'abord permis de révéler comment les jurys ont intégré et compris la valorisation des acquis de l'expérience. De plus, cette analyse a mis à jour les logiques qui ont guidé l'évaluation des jurys dans l'échantillon considéré. Nous avons pu identifier quatre catégories :

- la sur-représentation du formel ;
- la commensurabilité ;
- la base comme seuil d'accessibilité ;
- la valorisation via le lien avec les cours.

La sur-représentation du formel

L'évaluation des jurys VAE a consisté à mettre en relation les informations recueillies qu'ils jugeaient pertinentes dans les dossiers des candidats avec les connaissances et

compétences attendues pour intégrer un master. Ce processus ne pose pas de problème lorsque les jurys statuent sur des acquis de l'expérience en situations formelles (études antérieures, cours suivis). Ils mettent en correspondance des éléments de même nature : formelle³. Il nous apparaît que la logique d'équivalence entre éléments homogènes ou logique d'égalité dans le sens d'Astier (Astier, 2004 p. 25-36) caractérise le processus évaluatif des jurys. C'est ce qui explique la survalorisation des acquis de l'expérience formelle : on met en relation les études antérieures avec celles à venir. Le jury a vérifié si le candidat possédait bien, à travers les cours suivis, les savoirs qu'un étudiant aurait acquis s'il avait suivi le parcours préalable en baccalauréat. Ce type d'évaluation entre homogènes laisse peu de place à la prise en compte de savoirs exogènes à l'université. (Cf. Annexes : Tableau 3)

Les difficultés ont émergé lorsque les jurys ont tenté de mettre en relation des acquis de l'expérience en situations informelles avec les compétences et connaissances attendues pour intégrer un master. La logique d'égalité ou d'équivalence entre éléments homogènes n'est alors plus possible car les éléments mis en relation sont de nature hétérogène. Les évaluateurs n'ont su comment appréhender des apprentissages qui n'ont pas été initiés, pilotés et contrôlés dans un contexte d'éducation ou de formation formel (ou non-formel connu et valorisé par les jurys). Il y a un hiatus entre les acquis de l'expérience en situations informelles qui sont perçus comme liés à la profession, relevant de l'ordre de la pratique et les attendus académiques. C'est ce qui explique que ces acquis d'expérience professionnelle et personnelle ont peu été pris en compte dans l'évaluation des acquis des candidats.

La commensurabilité

Prendre en compte des acquis de l'expérience en situations informelles nécessite de percevoir leur spécificité : ils sont différents, acquis dans l'action et non dans la transmission d'un savoir dans un cadre académique. Les uns relèvent du parcours singulier de l'individu, les autres sont des concepts généralisables. Leur prise en compte dans la démarche d'évaluation nécessite un changement radical dans la logique qui guide le processus évaluatif. Ce changement implique le passage d'une logique d'égalité ou d'équivalence entre homogènes vers une logique de correspondance entre éléments hétérogènes, ce qu'Astier appelle une épreuve de commensurabilité (Astier, 2004, p. 29), dans le processus évaluatif. C'est aussi la perspective adoptée par Vial et Mencacci (Vial., Mencacci., 2004, p. 71 et p. 73) lorsqu'ils décrivent le travail des jurys VAE français comme une mise en correspondance entre deux types de savoirs : ceux de l'expérience et ceux du référentiel de diplôme.

³ Il est intéressant de souligner que certains acquis d'apprentissage en situations non-formelles ont été pris en compte dans cette correspondance d'éléments formels, en particulier lorsque les cours en situations non-formelles étaient connus des jurys ou assurés par des collègues universitaires.

Une illustration de cette posture et démarche de "commensurabilité" a été élaborée dans le cadre de l'enquête d'évaluation menée après un an de fonctionnement (De Viron, Kruyts, Warnier, P., 2007) (Cf. Annexes : Schéma Partie 3). Il est à souligner que certains des programmes et certains jurys du présent échantillon utilisent ce schéma dans leur dossier descriptif de VAE.

La base comme seuil d'accessibilité

Dans la perspective de la "commensurabilité", nous pouvons décrire le travail des jurys comme une mise en correspondance des acquis de l'expérience avec les acquis attendus pour intégrer un programme de deuxième cycle. Mais lors de la présente recherche, nous avons constaté que ces acquis attendus ne sont pas ou n'ont pas été explicités. Ils sont inférés par les candidats et aussi par les jurys. Comme l'attendu n'est pas précisé, il est difficile pour les candidats de sélectionner l'expérience valorisable car les critères de sélection ne sont pas connus. Les jurys doivent donc eux-mêmes "trier" l'expérience valorisable des candidats en fonction de ce qu'ils infèrent comme étant attendu pour intégrer un master. (Cf. Annexes : Tableau 5)

Pour la plupart des jurys, les acquis attendus constituent "la base", sorte de fondements théoriques qui, s'ils ne sont pas possédés par le candidat, compromettent l'accès au master. Il ressort des entretiens qu'il s'agit de pré-requis minimaux, non négociables qui, généralement, correspondent aux savoirs dispensés en baccalauréat (Cf. Annexes : Tableau 6). Pour les candidats n'ayant pas un parcours jalonné de diplômes, ce seuil est rarement atteint et compromet fortement leur admission par VAE à l'Université.

La valorisation via le lien avec les cours

Implicitement, les jurys ont été attentifs aux candidats capables de détailler leur expérience professionnelle et personnelle en lien avec le programme des cours : soit les cours du baccalauréat considérés comme pré-requis au master, soit les cours du master. Ils ont valorisé les acquis de l'expérience en situations informelles quand ils ont été reliés à un contenu formel (cours). Montrer le lien avec le formel a rendu ces acquis de l'expérience recevables par les jurys.

Cette capacité à pouvoir relier le formel et l'informel correspond à l'idée du passage d'une évaluation qui obéit à une logique d'égalité ou d'équivalence vers une logique de commensurabilité, de correspondance entre éléments hétérogènes qui auraient été reliés, mis en dialogue. Evaluer en VAE reviendrait donc à construire des médiations entre hétérogènes.

L'AUTOCONFRONTATION COMME AIDE A L'ELABORATION DU REFERENT ET DU REFERENTIEL

LA CONSTRUCTION DU REFERENT

L'examen différé de plusieurs dossiers de candidats VAE et le recul sur l'action d'évaluation a mis en lumière des éléments de parcours particulièrement significatifs pour les membres du jury et les a amenés progressivement à dégager des "règles" implicites qui avaient guidé leur action d'évaluation et qui pourraient orienter leur action future.

Lors de la confrontation avec les traces de son activité d'évaluation, le membre du jury a dégagé et nommé sur base de ses expériences d'évaluation antérieures, le référent sur lequel il s'est basé pour évaluer le candidat. Ce processus de formalisation de la norme, s'est construit durant différentes phases interconnectées. Il y a d'abord eu une phase d'observation des traces de l'activité accompagnée de descriptions visant à se remémorer et à expliquer le déroulement de l'activité passée. Ensuite, un repérage de choix significatifs qu'il a posé a été effectué par le membre du jury auquel a succédé une phase d'explication de ces choix et de questionnement. D'autres choix étaient effectivement possibles. Le membre du jury s'est interrogé et a argumenté sa prise de décision. Au fur et à mesure de la verbalisation et des allers-retours entre ces différentes phases, la norme s'est construite. Des critères ont été identifiés et corroborés par l'étude d'autres situations relatives à la même activité (examens de traces écrites liées à l'évaluation des candidats VAE).

Cette première version du référent était le fruit du travail d'un seul membre du jury. Par la suite, le référent a été précisé progressivement par des interactions sociales entre les différents membres des jurys, issus d'un même programme de Master ou issus de Masters distincts, au fur et à mesure de la confrontation avec des parcours de candidats VAE. Une sorte de mémoire collective, de répertoires des attendus académiques a été explorée. Ainsi, le membre du jury, entré dans un processus réflexif, rend explicite la norme jusqu'alors implicite. Cette formulation, donne lieu à une production, le référent, servant de norme pour, par la suite, appréhender et évaluer les parcours des futurs candidats. "L'expérience passée est ainsi promue au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future" (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001, p. 23).

FORMULATION DE LA NORME SOUS FORME DE CRITERES : LE REFERENTIEL SOUS FORME DE BALISES

Si le référent, le répertoire des attendus académiques a pu être identifié à partir de l'observation des traces écrites de l'activité des jurys et leur examen, leur formulation sous forme de critères d'évaluation compréhensibles par les candidats et reconnus par

l'ensemble des évaluateurs impliqués dans le programme d'étude est une étape supplémentaire dans la construction du référentiel. La catégorisation entre connaissances et compétences attendues pour intégrer un master est le résultat d'un travail de formulation et de négociation entre acteurs.

Des fragments des référentiels construits sont illustrés pour quatre des sept Masters de l'échantillon (Management, Droit, Criminologie, Population et développement) dans la partie 2 de l'annexe. On peut observer que les jurys ont choisi dans ce référentiel le terme de "balises" pour représenter les acquis attendus (Grzyb et al., 2009). Il est à souligner que certains jurys ont orienté leur référentiel davantage vers l'expression d'acquis transversaux, comme par exemple en Criminologie, tandis que d'autres relèvent des acquis disciplinaires relativement pointus.

VERS LE PROCESSUS DE REFERENTIALISATION

Le référentiel est la norme actualisée au regard de laquelle les acquis de l'expérience en situations formelles et informelles des candidats doivent ou devront dans le futur être explicités et analysés. Pour arriver à l'élaboration de ce référentiel, un travail de recherche en deux temps – observation et explicitation – a été nécessaire. Durant le temps d'explicitation – et en particulier durant les interactions sociales intra ou inter programmes – les chercheurs ont assisté et pris part à l'émergence d'un processus de "référentialisation" au sens de Figari (Figari, 1994), soit le processus d'élaboration du référent articulé autour de ses deux dimensions : générale et situationnelle. "La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de référence, relatif à un objet (ou à une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation." (Figari, 1994, p. 48)

La construction du référentiel, à savoir la référentialisation, est le résultat d'une dynamique collective engageant le chercheur et les jurys des différents programmes participant à l'expérience. L'implication des acteurs dans ce processus a été décrite dans Grzyb et al. (2009). En effet, dans cette expérience, le référentiel a été construit par les principaux protagonistes, à savoir : les évaluateurs, en fonction de leur pratique et des interactions entre pairs. Ce référentiel n'est ni imposé par un organisme externe (cadre de qualification par exemple), ni élaboré par des experts externes ou en concertation avec ceux-ci.

Le référentiel élaboré est propre à chaque programme de master, il est le fruit d'un travail de construction de la norme. Ce produit s'inscrit également dans un contexte et un moment donné.

Par contre la dynamique de référentialisation initiée peut reprendre et amener à des référentiels de mieux en mieux adaptés et à l'enrichissement des pratiques évaluatives réfléchies des membres des jurys.

CONCLUSION

La Valorisation des acquis de l'Expérience (VAE) telle que mise en place depuis septembre 2007 en Communauté française de Belgique constitue une "nouvelle donne" pour l'université. Cette recherche a pour ambition d'éclairer le processus d'évaluation mis en œuvre par les jurys VAE et en particulier de comprendre la difficulté des jurys VAE à appréhender les acquis de l'expérience, principalement lorsque ces acquis relèvent de situations d'apprentissage informelles.

Cette recherche s'est déroulée de mars à octobre 2008 et a impliqué les jurys de 7 programmes de Master au sein d'une université. Une démarche de recherche en deux temps, observation par entretiens compréhensifs et explicitation par entretiens en auto-confrontation a été adoptée.

Le travail s'est concentré successivement sur l'identification des attentes implicites des jurys, sur l'élicitation ou l'explicitation de ces attentes sous la forme d'un référentiel construit par les jurys VAE et finalement sur la mise en lumière de processus de référentialisation émergeant au sein des jurys.

Cette recherche a par ailleurs abouti à une réalisation concrète : un dossier de Valorisation des Acquis de l'Expérience où les attendus académiques dans le cadre d'une admission par VAE (le référent) ont été explicités (Cf. Annexes : Partie 2). Il s'agit d'une norme actualisée et donc d'un produit fixé à un moment. A l'inverse, la dynamique de référentialisation n'est pas fixée quant à elle. Elle a été amorcée grâce aux entretiens compréhensifs et en autoconfrontation qui ont permis de développer un questionnement sur les pratiques évaluatives des jurys par les jurys, une posture réflexive sur le processus évaluatif et la capacité à construire des outils d'évaluation adaptés à la nature "exogène" des acquis de l'expérience.

Une des limites de la présente recherche est son périmètre de sept programmes et sa durée d'expérimentation de quelques mois. Il serait intéressant à la fois d'étendre le périmètre de la recherche mais aussi et sans doute davantage d'élargir la période d'observation et explicitation. Il nous semble qu'une analyse longitudinale sur plusieurs années permettrait d'appréhender le processus de référentialisation initié et toujours en cours, ce processus amenant les jurys à revoir et parfaire leur production,

leur référentiel, mais aussi d'approcher au plus près le processus de comparaison d'exogènes, de commensurabilité.

A l'issue de cette recherche et de l'enquête d'évaluation qui l'a précédée, nous pouvons déjà, sans attendre des explorations plus avancées, formuler une recommandation quant à l'implémentation de la VAE en communauté française de Belgique. Ce travail de référentialisation et de commensurabilité ne peut se faire sans accompagnement. Un des enjeux majeurs en matière de VAE à l'Université sera lié à l'accompagnement et le soutien des jurys dans le processus d'évaluation des acquis de l'expérience.

ANNEXES

PARTIE 1

Extraits des entretiens compréhensifs des jurys

Tableau 1 : *Les missions mêmes de l'université sont interrogées par la VAE.*

EXTRAITS	CE QUI EST INTERROGE
<p>A l'université, moi je constate que nous ne donnons pas à nos étudiants en fin d'étude, un métier. Nous leur donnons une formation. Le métier pour moi, ils l'acquièrent après, dans l'industrie.</p> <p>Quel enseignement voulons-nous ? un enseignement plus exigeant sur le plan académique, ou plus professionnalisant ?</p>	<p>Les missions de l'université, le rapport à l'environnement professionnel.</p>

Tableau 2 : *Les modes d'acquisition du savoir sont questionnés par la VAE.*

EXTRAITS	CE QUI EST INTERROGE
<ul style="list-style-type: none"> - C'est quelqu'un qui a travaillé comme contremaître, il ne se rend pas compte de ce que sont les études. - Je ne dis pas que les gens de terrain n'ont pas de réflexivité, d'esprit d'analyse, mais qu'ils n'en ont pas conscience ou que ce n'est pas la même réflexivité que celle apportée par l'Université. - Les études, c'est très rigoureux, très exigeant et il faut posséder certains contenus de base, il faut faire des lectures extrêmement ardues et eux (candidats VAE) viennent ici un peu bavarder. 	<p>La VAE questionne l'université dans son rapport au savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quant aux situations d'acquisition du savoir ; - quant à la nature et la "qualité" des savoirs ; - quant aux codes de communication du savoir.

Tableau 3 : *La survalorisation du formel lors de l'évaluation des candidats VAE.*

EXTRAITS	PROCESSUS EVALUATIF	DIFFICULTES
<ul style="list-style-type: none"> - "Dans leur dossier, on regarde d'abord les cours suivis, on leur demande les intitulés, les notes obtenues." - "Au vu du dossier, de l'enseignement, des matières qu'elle avait étudiées, du mémoire qu'elle avait fait, je me suis dit elle entre dans le cadre (...) Elle a été acceptée spontanément sans que l'on discute de son cas." 	<p>Evaluation qui procède en mettant en correspondance des éléments de "même nature", homogènes c'est-à-dire formels (voir note en bas de page). Mise en relation des acquis de nature formelle relevés dans les dossiers des candidats avec les attendus académiques pour intégrer un master.</p>	<p>Survalorisation de l'expérience formelle des candidats lors de l'évaluation.</p>

Tableau 4 : *La VAE comme épreuve de commensurabilité;*

EXTRAITS	PROCESSUS EVALUATIF	DIFFICULTES
<ul style="list-style-type: none"> - "Les gens croient parce qu'ils ont déjà le métier dans les mains, ils peuvent prétendre à entrer et avoir un diplôme, mais ce n'est pas ce qu'on leur demande, on leur demande une formation, enfin moi, c'est ce que je vois, une formation équivalente à ce qu'on a en baccalauréat, une formation mathématique sérieuse, une formation en sciences, or ils viennent avec un métier justement et pas la formation." - "Alors les gens valorisent justement un acquis de métier pour un diplôme qui est pour moi une formation, et là il y a un problème d'adéquation" - "Ils ont la pratique, mais pas la théorie" - On ne peut pas leur faire croire que leur expérience de cinq ans vaut trois années de baccalauréat. C'est de la malhonnêteté. On ne peut pas comparer. Voilà. 	<p>L'évaluation procédant par mise en relation entre éléments homogènes (formel avec formel) n'est plus opérante lorsqu'il s'agit d'examiner des acquis de l'expérience informelle et de les mettre en relation avec des attendus formels. Il n'y a plus adéquation.</p>	<p>La mise en correspondance entre éléments de nature hétérogène bloque le processus évaluatif. Ce qui hypothèque la prise en compte de l'informel lors de l'évaluation.</p>

Tableau 5 : *Le tri des expériences valorisables par les jurys.*

EXTRAIT	ACQUIS ATTENDUS
- Ah, ils vous mettent tout cela. Il faut d'abord faire un tri, c'est ça l'interprétation par le jury de la validité de l'expérience. Je trie en disant ça, ça, ça ne peut pas passer.	Tri des expériences valorisables

Tableau 6 : *La base comme seuil d'accessibilité.*

EXTRAITS	ACQUIS ATTENDUS
<ul style="list-style-type: none"> - Ce qu'ils n'ont pas, c'est la base. Ils ont le métier, ils n'ont pas la base. - Cette base n'est pas donnée aux candidats VAE, puisqu'ils pourraient prétendre à un accès direct en master et donc en faisant l'impasse sur toute une culture de formation générale, plus ancrée en sciences humaines et sciences exactes puisqu'il y a des cours de biologie, de neurophysiologie,... - Il faut posséder certains contenus de base. - La base théorique indispensable pour suivre les cours 	La base, les fondements indispensables pour accéder au master. Des pré-requis minimaux, non négociables qui, généralement, correspondent aux savoirs dispensés en baccalauréat.

Tableau 7 : *La valorisation via le lien avec les cours.*

EXTRAITS	ACQUIS ATTENDUS
<ul style="list-style-type: none"> - A partir du moment où ces personnes sont capables d'argumenter leur expérience professionnelle en lien avec le programme de baccalauréat, alors le dossier tient la route. - C'est donc savoir mettre en lien, montrer quels sont les savoirs à mettre en lien avec les masters, qui constituent les pré-requis au master, parce que je pense que c'est cela l'essentiel, les mettre en rapport avec les compétences professionnelles qu'ils auront développées par ailleurs. - Développer toute cette expérience professionnelle et la mettre en lien avec des compétences théoriques. - La VAE, c'est l'expérience professionnelle en lien avec les cours du master. 	Savoir relier les acquis de l'expérience informelle avec les "fondamentaux formels" les rendrait recevables par les jurys.

PARTIE 2

Extraits des référentiels explicités par les jurys des différents programmes (balises)

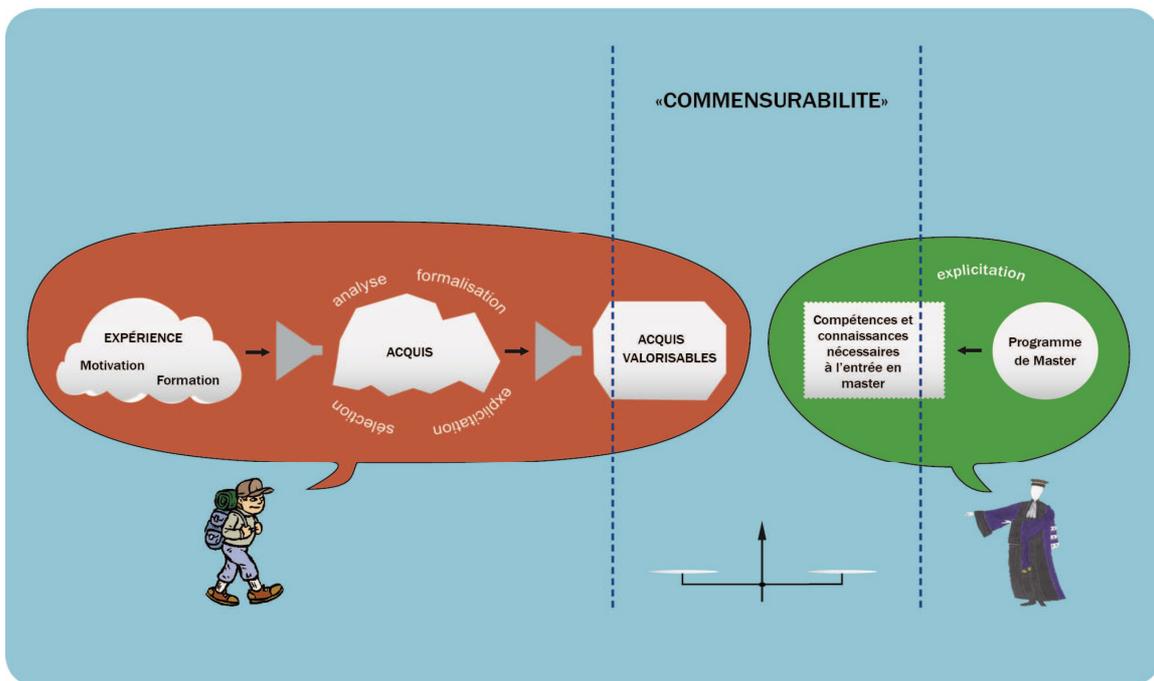
ORIGINE	BALISES (EXEMPLES)	EXPERIENCES VALORISABLES	
PROGRAMME	Acquis attendus pour intégrer un master en droit : balises en fonction desquelles vous devez développer vos acquis.	Acquis attestés/certifiés issus de la formation initiale et continue en rapport avec le master XYZ - Précisez les intitulés, les notes attribuées, des cours suivis - Précisez le volume horaire des cours suivis et (éventuellement) ECTS	Acquis issus de la pratique professionnelle ou d'activités extraprofessionnelles en rapport avec le master XYZ - Listez les tâches significatives que vous effectuez dans votre activité qui sont en rapport avec la balise correspondante
	<i>Questions à vous poser :</i>	<i>Qu'avez-vous suivi en ... comptabilité (par exemple) ?</i>	<i>Que faites-vous en (qui touche à la) ...la comptabilité (par exemple) ?</i>
Management	Comptabilité et analyse des états financiers Objectif : faire ressortir les liens entre les différentes procédures comptables. Notions-clés : bilans comptables, compte de résultats		
Management	Marketing Objectif : favoriser la capacité de prise de décision en activant les concepts de base et les raisonnements du marketing Notions-clés : marché, stimulation du marché		
Droit	Droit privé Obligations, responsabilité civile, contrats, droit des personnes, sûretés, biens, droit judiciaire		

Droit	Droit pénal Droit pénal, procédure pénale		
Population et développement	Structurer les informations - Analyser une situation en mobilisant un cadre théorique - Elaborer un raisonnement - Synthétiser/problématiser - Formuler des hypothèses - Confronter les informations (les unes par rapport aux autres ou à une pratique de terrain)		
Population et développement	Elaborer une production écrite - Rédiger un texte en fonction de l'objectif poursuivi, et du public visé. Exemple : compte rendu, défense de point de vue, rapport de synthèse etc.		
Criminologie	Acquis transversaux nécessaires pour entamer un master en criminologie <i>1. Recueillir l'information</i> - L'acquérir : effectuer des recherches documentaires, trouver des sources pertinentes, nommer les sources en respectant les codes (bibliographie). - La traiter : la décoder en fonction de l'objectif poursuivi, la comprendre, en retenir l'essentiel. - L'évaluer : critiquer la qualité des sources, évaluer les sources, leur pertinence. <i>2. Structurer les informations</i> - Analyser une situation en mobilisant un cadre théorique - Elaborer un raisonnement - Mettre en lien sa pratique avec la théorie - Synthétiser/problématiser - Formuler des hypothèses - Confronter les informations (les unes par rapport aux autres ou à une pratique de terrain) - Critiquer une information, une pratique, un mode d'intervention		

Criminologie (suite)	<p>3. <u>Elaborer une production écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un texte en fonction de l'objectif poursuivi, et du public visé. <p>Exemple : compte rendu, défense de point de vue, rapport de synthèse etc.</p> <p>4. <u>Maîtrise de techniques</u></p> <p>Entretiens, animations, réunions d'équipe, supervisions, enquête, guidance, rédaction de rapports</p> <p>5. <u>Aptitudes personnelles</u></p> <p>Capacité d'écoute, autonomie, gestion du stress, travail en équipe...</p>		
----------------------	---	--	--

PARTIE 3

Schéma illustrant la commensurabilité dans le cadre de l'évaluation VAE



FDP-VAE, rapport de clôture, 23/09/08.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour*, 88, 19-22.
- Astier, P. (2004). La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité. *Education permanente*, 158, 25-36.
- Barbier, R. (1996). *La recherche Action*. Paris, France : Anthropos.
- Cherqui Houot, I. (2003). *Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir ?*, Paris, France : L'Harmattan.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- De Ketele, J.M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- De Viron, F. (2008). La validation / valorisation des acquis de l'expérience dans les universités en France et en Communauté française de Belgique : quelles spécificités ? quelles différences ? *Cahiers Fopes recherche*, 7.
- De Viron, F., Kruyts, N., Warnier, P. (2007). *Rapport du Fond de Développement Pédagogique de l'Université catholique de Louvain* (Document interne). Louvain-La-Neuve, Belgique.
- ETALV - CIUF, Commission Education tout au long de la vie du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (2006). *Proposition de structuration et d'organisation des activités de VAE dans l'enseignement supérieur en Communauté française*. [en ligne] disponible sur <http://www.ciuf.be/cms/weblinks/vae-en-communaute-francaise.html>
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Figari, G. (2004). A la recherche de Méthodologies de Validation des Acquis de l'Expérience, Evaluation des compétences et apprentissages expérientiels, (p. 185-197). *Actes du colloque du 17^e l'ADMEE, Lisbonne, 2004*.
- Grzyb, A., De Viron, F., Kruyts, N., Warnier, P. (2009). Mise en place d'un processus de référentialisation dans le cadre de la reconception du dossier d'admission par VAE à l'UCL. *Actes du 21^e colloque de l'ADMEE, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2009*.
- Lenoir, H. (2003). La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. *Connexions*, 78, 91-108.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris, France : L'Harmattan.
- Presse, M.C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Education permanente*, 58, 141-151.

Rivoire, B. (2004). VAE : par quel détour passe l'évaluation ? *Education permanente*, 159, 79-90.

Van der Maren, J.M. (2003) *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, 2^e ed. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vial, M., et Mencacci, N. (2004). Valider les acquis de l'expérience à l'Université : une occasion de prendre en compte les savoirs informels. *Education permanente*, 158, 67-78.