

## CONCLUSION

---

*Gérard FIGARI,  
professeur émérite à l'université Pierre Mendès France de Grenoble,  
laboratoire des sciences de l'éducation (France)*

### EN CONCLUSION, LES RECHERCHES SUR LA VALIDATION DE L'EXPERIENCE QUESTIONNEES SUR LEUR EVOLUTION

---

La validation des acquis de l'expérience donne lieu, depuis le début des années 2000, à des analyses de plus en plus nombreuses et diversifiées. Même si elles continuent à décrire des dispositifs, des pratiques et des expériences, on peut dire, aujourd'hui, que les études sur le sujet ont dépassé le niveau des prescriptions et des constats pour construire des problématiques de plus en plus inspirées de conceptualisations scientifiques et de plus en plus orientées vers la production de connaissances sur ses processus, ses effets, ses liens avec les phénomènes économiques et sociaux en même temps que ses interactions avec la formation.

Pour autant, toute nouvelle publication de travaux dans ce champ doit s'interroger, si possible avant ses lecteurs, sur la pertinence de sa contribution, la spécificité de l'éclairage supplémentaire qu'elle apporte à l'objet étudié, voire son originalité. Un autre intérêt d'une "autoévaluation collective" (concept non garanti) consiste à tenter d'analyser la "signification ajoutée" apportée par la mise en correspondance des réponses des auteurs à des questions constituant autant d'indicateurs d'une éventuelle évolution des recherches portant sur la validation des acquis de l'expérience, reflétant de nouveaux questionnements portés sur le sujet. C'est le parti pris de cette conclusion.

L'introduction de M.C. Presse, C. Cavaco et J.M. De Ketele fournit quatre catégories d'analyse permettant d'opérer cette vérification dans chaque texte présenté : l'émergence d'éventuelles modalités de modélisation des "points critiques" de la VAE ; l'accès rendu possible à des compétences observables ; la place des référentiels ; enfin, l'explicitation de problématiques d'évaluation. Il s'agit d'une grille tout à fait appropriée de recherche des plus-values des contributions à cet ouvrage : elle va constituer l'architecture de cette conclusion.

## L'EMERGENCE D'EVENTUELLES MODALITES DE MODELISATION DES POINTS CRITIQUES DE LA VAE

Les travaux présentés ici proposent des modélisations préalables à l'édification de leurs problématiques. Ces modélisations permettent de conférer du sens aux différentes pratiques observées et prennent des formes variées. Nous en retiendrons trois pour mettre en avant la fonction scientifique qu'elles peuvent remplir en conceptualisant la répétition des faits observés et en constituant des questions généralisantes pour interroger d'autres corpus.

- La première d'entre elles constitue un classement des processus d'apprentissage par l'expérience en *une typologie de logiques* (Cf. introduction) semblant faire consensus pour expliquer, de manière générale, les différents facteurs qui influencent le fonctionnement des dispositifs de validation de l'expérience :
  - une *logique personnelle* des candidats faite de défis, de recherche d'identité et de reconnaissance ;
  - une *logique économique* (répondant à des critères de rentabilité, d'efficacité et d'employabilité) ;
  - une *logique politique* (argumentée dans la sphère législative et administrative, souvent motrice des dispositifs et de la réglementation utilisés) ;
  - une *logique sociale* portée par les syndicats attentifs à la transformation sociale en œuvre dans le développement de la reconnaissance des acquis ;
  - une *logique de standardisation* au sein de laquelle jouent les experts qui instrumentent les procédures et introduisent une certaine normativité dans la recherche et la mesure de l'efficacité de la validation de l'expérience.
  
- La seconde modélisation, émanant de plusieurs travaux, semble se stabiliser autour de la notion de *réélaboration de l'expérience* (Cavaco) ou de *transformation de l'expérience* (Cortessis). Elle apparaît en premier lieu lorsque, à partir d'une conceptualisation du travail de l'accompagnateur, Chakroun explique comment s'opère un double processus d'élaboration : l'étayage chez l'accompagnateur et la construction de ressources chez le candidat. On voit bien comment ces deux mouvements participent au traitement de l'expérience passée comme objet qui se construit à travers des formes d'argumentation et de raisonnement et se généralise en procédure de validation des acquis de l'expérience. Cortessis complète cette explication du "développement de l'expérience" en citant la distinction de Lainé (2006) entre "expérience première" qui traite de savoirs locaux, partiels, hasardeux, etc. et "expérience seconde" pratiquant un travail d'analyse de l'expérience première qui va permettre le passage à des éléments capitalisables et communicables".

- La troisième modélisation relevée s'intéresse à la *distance* (Pagnani et Tribby) qui sépare les différents savoirs ainsi que les différents acteurs. Elle est décrite comme processus croisé entre celle du candidat, "inexistante à l'entrée du processus et qui va se construire au fur et à mesure de l'élaboration du dossier de preuve", et celle de l'accompagnateur, "censée être maximale à l'entrée du processus et qui va se réduire progressivement". Quant à B. Chakroun, il utilisera la notion de "distanciation" pour décrire et conceptualiser un des "mouvements" du candidat lorsqu'il développera une grille de lecture de "l'expérience passée" pour aborder une phase de "généralisation".

## L'ACCES A DES COMPETENCES OBSERVABLES

On trouve également, dans les exposés précédents, en filigrane ou explicites, le souci de contribuer à une meilleure compréhension des compétences en jeu et, si l'on cherche bien, la formulation d' "indices" de leur émergence. Relevons-en quelques unes :

- *une compétence de raisonnement* : par exemple, celle que B. Chakroun dévoile, dans ses entretiens, à propos de ce que les sujets ont appris en matière de formes de raisonnement et de synthétisation de leur propre expérience, ceci à travers l'accompagnement ;
- *une compétence d'explicitation de l'action* : ainsi, selon S. Cortessis, le candidat représentatif de la population qu'elle a interrogée considère que "la preuve de ses compétences se trouve dans ce qu'il a fait... l'enjeu étant qu'il prouve sa capacité à faire évoluer ses représentations". 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" ;
- *une compétence de lecture et d'écriture* (Cavaco) en liaison avec des compétences plus abstraites : cognitives, relationnelles, de maîtrise de la langue (Presse). Ce type de compétence est couramment observable dans les écrits demandés au candidat et provoque de nombreuses analyses chez les chercheurs qui relèvent les obstacles que le filtre de cette compétence peut constituer auprès de publics en difficulté (Presse, 2004, 2006).

## LA PLACE (US ET ABUS ?) DES REFERENTIELS

La place des référentiels qui jalonnent les différentes procédures de validation des acquis de l'expérience, dans les textes précédents et dans le reste de la littérature, est significative du malentendu que la polysémie entretient autour de cette notion et de la réalité qu'elle recouvre. Le fait que la VAE attribue aux référentiels (de métier, de compétences, de formation, d'évaluation,...) une fonction essentielle dans la reconnaissance des compétences des candidats mérite d'autant plus de tenter ici, grâce à l'apport des auteurs de cette publication, de faire le point sur ce sujet.

## Comment se pose le problème ?

On ne développera pas ici une revue de définitions ou de questions sur les référentiels : ce travail a été présenté ailleurs<sup>1</sup>. Mais rappelons que ces objets peuvent tout aussi bien être perçus comme des machines à normer, comme des outils de partage ou d'appropriation des enjeux d'une certification par les acteurs-utilisateurs ou comme des procédures de modélisation de l'évaluation.

La fonction normative est souvent discutée : est-elle attendue voire souhaitée par les partenaires de la VAE comme une loi incontestable qui va permettre, par une procédure de comparaison des données fournies avec le contenu du référentiel, l'acceptation de la validation finale, "légitime" au sens premier du terme ? Est-elle, au contraire, discutée, dans la mesure où les membres d'un jury se définiraient comme des évaluateurs investis de la responsabilité de sélectionner des observables qu'ils ont à interpréter en fonction de systèmes de référence spécifiquement adaptés aux situations et aux personnes porteuses d'une histoire et d'expériences uniques ? Ces systèmes de référence prendraient-ils en compte, à la fois, des éléments normatifs inclus dans le dispositif officiel de certification et des éléments scientifiques et techniques relevant des phénomènes repérés, au cours de la "construction", de "l'élaboration" du processus de validation des acquis par le candidat accompagné ? Si les évaluateurs sont amenés à modifier ou à compléter certaines catégories, la question se pose, alors, de savoir avec quels fondements (c'est-à-dire quels référents scientifiques) et quelle méthodologie de "référentialisation" ils auront la compétence et la légitimité d'opérer.

## Quelles positions des auteurs sur le rôle des référentiels ?

Les études présentées dans cet ouvrage laissent apparaître une position quasi consensuelle (ce qui ne veut pas dire indiscutable) qui s'accompagne cependant de nuances qui laissent la place à une large palette de conceptions :

- une position apparemment consensuelle : le référentiel est "déjà là". Il a force de loi et ne se discute pas. D'ailleurs, le langage lui-même est révélateur : on dit "*le* référentiel". L'emploi de l'article défini indique bien tout le respect, l'acceptation et la déférence accordés à ce document. On définit le "référentiel de diplôme" comme une "formalisation de la norme" : encore l'article défini.

Mais les nuances sont rapidement introduites :

- une prise de recul par rapport à l'objet : "c'est le seul élément qui permet de se faire une idée de la vision défendue par l'institution" (Cortessis) ou encore : "c'est la formulation des attendus académiques" (Grzyb et De Viron) ;
- une autorisation que se donnent des jurys "d'adapter et d'expliciter le référentiel de compétences pour le rendre accessible et en faire un instrument de travail pour les adultes" (Cavaco) ;

---

<sup>1</sup> Figari, G., Mottier-Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.

- un texte remet en question les référentiels existants et propose de montrer comment un référentiel de validation d'acquis spécifique à une situation peut (et doit ?) être (re)construit par un jury (Grzyb et De Viron). Cet objet devient alors "une norme réactualisée au regard de laquelle les acquis de l'expérience en situations formelles et informelles des candidats doivent ou devront être explicitées et analysées". Ce travail contextualisé est justifié par le "besoin des évaluateurs de rendre explicites leurs attentes jusqu'alors implicites vis-à-vis des candidats" et par l'objectif de faire de l'instrument "un élément médiateur, un pont entre jury et candidats".

## Le point

Le seul critère retenu ici pour évaluer la pertinence des positions, nuances et partis pris sur la place des référentiels dans les procédures et les processus de validation des acquis de l'expérience sera, finalement, celui de la scientificité de la démarche. En effet, la raison d'être de cette réunion d'auteurs autour de ce sujet consiste bien à conduire et à confronter des recherches qui s'y rapportent. Le référentiel peut-il être un objet scientifique ? Pour les uns, il n'en sera rien, si on le considère comme un objet institutionnel, professionnel, expert, donné et indiscutable. Pour les autres, le référentiel constituant le comparant majeur à l'aune duquel est mesurée la compétence acquise par l'expérience des sujets dans des dispositifs de reconnaissance pouvant produire des impacts sociaux considérables, il doit faire l'objet d'observations cliniques et/ou expérimentales, d'interrogations conceptuelles et donner lieu à la production de problématiques en termes de facteur d'effet, de sens, de comportement dans l'ensemble du processus de VAE.

## L'EXPLICITATION DE PROBLEMATIQUES D'EVALUATION

---

En quoi l'évaluation s'insère-t-elle dans ce processus ? Cette question trouve des échos pertinents mais limités dans les contributions à cet ouvrage.

### LES "TRACES" D'UNE POSTURE EVALUATIVE

Plusieurs interrogations ouvertes évoquent sans la développer l'évaluation spécifique au fonctionnement des procédures de validation :

- Quelle activité d'évaluation ?  
"La production de sens sur l'expérience" serait "une activité linguistique *mais aussi* une activité d'évaluation", celle-ci n'étant pas décrite ou conceptualisée en tant que telle.
- Quel objet d'évaluation ?  
"L'entretien explicatif peut déboucher sur la construction d'un objet

d'évaluation *parallèle* : un moment majeur dans la construction de l'objet d'évaluation". Ce thème de "l'objet d'évaluation" spécifique à la VAE mériterait en effet, à lui seul, une réflexion approfondie.

- Quelle place respective pour l'autoévaluation et l'hétéroévaluation ?  
"La reconnaissance" inclut, à la fois, deux dimensions sous-jacentes : l'autoévaluation et l'hétéroévaluation. "Mais il est très difficile, pour un individu, de s'autoévaluer sans sous-estimer ou surestimer ses capacités". On entrevoit ici aussi de possibles débats sur le repérage des particularités évaluatives des procédures de validation.
- Quel acteur dispose de la légitimité de la production de valeur ?  
"L'attribution de valeur aux acquis expérimentiels est liée à l'interprétation que l'individu fait de son vécu mais aussi à la valeur qu'il pense que les autres lui attribuent". Cette remarque rejoint le débat sur l'évaluation définie comme production de jugement de valeur dont le moins que l'on puisse dire est qu'il n'est pas tranché.

## L'ETUDE DES RAISONNEMENTS EVALUATIFS DANS LA VAE RESTE A DEVELOPPER

En effet, en présentant ces recherches, on a conscience que la réflexion sur l'évaluation reste occasionnelle, partielle même si les problèmes qui en relèvent ne sont pas esquivés.

Le raisonnement implicite serait-il que "l'évaluation est partout" et que, par conséquent, reconnaître c'est évaluer le candidat à l'attribution d'un diplôme, valider c'est procéder à une évaluation certificative, accompagner implique une évaluation formative ?

Et pourtant, la prise en compte de l'expérience constitue, en elle-même une nouvelle façon d'évaluer les connaissances, les compétences et les comportements des sujets, en rupture profonde avec les pratiques héritées du système scolaire. S'agit-il alors d'un habitus des pratiques évaluatives qui resterait ce que Bourdieu appelle "structure structurée" reproduisant le raisonnement évaluatif traditionnel sans concevoir la possibilité de construire une "structure structurante".

## POUR RESUMER, PLUSIEURS FACETTES D'UN PARADIGME EN EMERGENCE : L'EVALUATION DE L'EXPERIENCE

---

Nous voulions donner à voir l'éventuelle signification ajoutée de ce recueil aux études déjà existantes sur la validation de l'apprentissage par l'expérience. Si l'on se réfère aux éléments repérés par le questionnaire choisi, on ne peut que postuler quelques apports modestes. On a tenté d'organiser une typologie de modélisations de la VAE ;

on a avancé sur la recherche des traces de la compétence sans pour autant arriver à produire des indicateurs ; on a relevé le rôle ambigu des référentiels ; on a contribué à problématiser et à décrire la transformation de l'expérience ; on a formulé des hypothèses pour spécifier la place du concept d'évaluation dans le processus de validation. C'est une manière de penser la validation des acquis de l'expérience, la (ou les) logique(s) de son évolution, la recherche du paradigme qui pourrait la constituer comme objet scientifique qui commence à se dire et à s'expliquer. Mais ces questions n'étant pas épuisées, il resterait à les reposer et à organiser le débat méthodologique et épistémologique qu'elles méritent.