



Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé

16-4 | 2014

L'analyse ergonomique du travail et de la formation : quelques contributions récentes

Un dispositif d'expérimentation pour les jurés de validation des acquis d'expérience

A Method for Evaluators to Validate Non-Formal and Informal Learning

Un dispositivo de experimentación para los jurados que validan los aprendizajes por experiencia

Sandrine Cortessis



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4270>

DOI : 10.4000/pistes.4270

ISSN : 1481-9384

Éditeur

Les Amis de PISTES

Référence électronique

Sandrine Cortessis, « Un dispositif d'expérimentation pour les jurés de validation des acquis d'expérience », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16-4 | 2014, mis en ligne le 02 décembre 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4270> ; DOI : 10.4000/pistes.4270

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.



Pistes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Un dispositif d'expérimentation pour les jurés de validation des acquis d'expérience

A Method for Evaluators to Validate Non-Formal and Informal Learning

Un dispositivo de experimentación para los jurados que validan los aprendizajes por experiencia

Sandrine Cortessis

Introduction

- 1 La validation des acquis d'expérience (VAE) permet à des professionnels expérimentés d'obtenir un diplôme sans passer par une formation institutionnalisée. Son principe fondateur repose en effet sur la reconnaissance de la valeur formatrice de l'expérience. La VAE est une procédure en plusieurs étapes permettant aux candidats de démontrer les liens existants entre les savoirs développés à travers leurs parcours professionnels et les savoirs requis pour obtenir le titre visé. Les différentes expériences européennes montrent que la mise en place de dispositifs de VAE se fait souvent dans l'urgence pour répondre à une pénurie de personnel qualifié. Dans ce contexte, plusieurs modalités d'accompagnement et d'évaluation inédites sont créées.
- 2 Dans le cadre d'une recherche doctorale (2013), nous avons observé un dispositif de VAE se mettre en place, lors de l'apparition en 2004 d'une nouvelle loi¹, rendant pour la première fois la VAE applicable en Suisse. Ce dispositif permet de valider les compétences d'enseignants ayant au moins cinq ans d'expérience en leur délivrant un diplôme fédéral d'aptitudes pédagogiques. Les concepteurs de ce dispositif de VAE inédit en 2004 ont donc réfléchi à la manière de former à de nouvelles tâches leurs propres enseignants appelés à devenir pour la première fois jurés de VAE. Afin de les préparer à cette modalité particulière, très éloignée de leurs pratiques habituelles de vérification des savoirs, les concepteurs ont alors mis en place, dans le dispositif même de VAE, des espaces de

paroles destinés à l'analyse collective du travail d'élaboration du jugement de VAE par les jurés. Ces espaces institutionnels dévolus à l'analyse du travail des jurés répondaient à une véritable volonté des concepteurs du dispositif de se baser sur les expériences réalisées par les jurés sur le terrain, pour ensuite réajuster l'organisation du dispositif et adapter les contenus de formation destinés aux futurs intervenants dans le dispositif de VAE.

- 3 Dans cette contribution, nous souhaitons analyser les effets de ces espaces de régulation et de délibération intégrés dans le dispositif sur l'appropriation par les enseignants de leur nouvelle fonction de juré de VAE. En d'autres termes, nous souhaitons évaluer l'impact de ces séances de travail provoquées et soutenues par des concepteurs obligeant leurs jurés à revenir sur leur première et récente expérience d'évaluateur en VAE. Ce travail d'élaboration et d'analyse collective favorise-t-il le changement de la posture d'enseignant à celle de juré ? Pour étudier les rapports entre analyse du travail et formation, nous nous appuyerons sur les travaux de la clinique de l'activité (Clot, 2001, 2005, 2008 ; Prot et Magnier, 2003) et de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Pastré 1997, 2002). Les auteurs de ces deux courants suggèrent qu'une expérience vécue peut devenir formatrice à la condition de faire l'objet dans un second temps d'une activité intellectuelle permettant de confronter l'expérience, de l'intégrer et de lui donner sens :

« L'apprentissage par immersion est grandement amélioré quand il s'accompagne d'une analyse réflexive et rétrospective, c'est-à-dire quand on combine apprentissage par action et apprentissage par analyse de l'action » (Pastré, 2006).

« C'est ainsi, et seulement ainsi que se fait jour un développement subjectif de l'expérience vécue : un développement de la conscience » (Clot, 2001).

- 4 Dans cette logique, les compétences se développent moins au cours de l'action directe immédiate qu'après coup, grâce à l'observation de sa propre activité. Afin de permettre un retour sur l'activité et susciter le développement de l'expérience, la didactique professionnelle et la clinique de l'activité ont mis en place des dispositifs méthodologiques tels que les débriefings pour les premiers, et l'auto-confrontation croisée pour les seconds.
- 5 Partir du point de vue que l'expérimentation de situations nouvelles peut jouer un rôle dans le développement de connaissances ne signifie pas que toutes les situations soient également susceptibles de développer de telles connaissances. Les apprentissages sont également dépendants de la qualité des situations proposées. Ainsi, Prot (2004) a montré que le fait que des enseignants et des professionnels se retrouvent membres d'un jury pour délibérer du sort d'un candidat à la VAE leur permet de construire une nouvelle compréhension de la spécificité de leur métier et du diplôme délivré. Prot (2004) relève que lorsque des professionnels travaillent dans des dispositifs de VAE, leur activité n'a pas pour seul but la validation des acquis :

« Lorsqu'ils travaillent avec les référentiels, ce que les participants à la validation cherchent à faire n'est pas seulement valider les acquis. L'activité de chaque membre du jury n'a pas seulement pour destinataire le candidat. Elle n'a pas seulement un but, l'évaluation. Elle est tournée vers sa discipline, sa spécialité, son métier, comme « sur-destinataire ». Valider les acquis devient une ressource pour faire son travail, et non pas seulement une tâche supplémentaire dans les emplois du temps des uns et des autres. » (Prot, 2004)

- 6 Pour prolonger la citation de Prot, on pourrait postuler que la situation d'évaluation des acquis de l'expérience est « une situation potentielle de développement » dans le sens où,

comme l'indique Prot, elle devient « expérience ressource » pour le juré appelé à mieux penser sa propre discipline, son domaine d'expertise. L'activité d'évaluation en jury nous semble également être une situation à potentiel de développement parce qu'elle est réalisée collectivement. En effet, comme le relève Mayen (2008), les pratiques de VAE s'effectuent dans des dispositifs socialement réglés où d'autres agissent. Ainsi, des manières d'agir sont non pas directement transmises mais échangées, adoptées, rejetées, débattues, expliquées, justifiées, et ces échanges contribuent à affiner les modes d'action, à opérer des choix. Pour Clot, c'est d'ailleurs principalement lorsque les professionnels débattent collectivement des dilemmes récurrents et inhérents à leur activité commune qu'ils apprennent le plus :

« La controverse entre anciens autour des gestes professionnels est une trappe d'accès au métier [...] toute formation professionnelle initiale afin d'organiser la transmission du métier, devrait mettre les novices au contact de disputes entre anciens quitte à les provoquer » (Clot, 2007b).

- 7 C'est donc la fonction potentiellement formatrice de la délibération collective à propos de leur propre activité par les jurés de VAE que nous aimerions étudier.
- 8 Pour aborder cette notion de fonction délibérative, on s'intéressera également aux travaux de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) qui se sont penchés sur le rôle de la rhétorique et de l'argumentation dans la justification de l'action. Pour ces derniers, la nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'évidence, car

« on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988).
- 9 Cette vision est donc complémentaire à la notion de dilemme de Clot, puisque pour Perelman et Olbrechts-Tyteca, la situation argumentative est par définition originellement conflictuelle.
- 10 Notre corpus est essentiellement composé par des interactions verbales retranscrites puisque l'activité de VAE se réalise dans et par le langage. L'élaboration du jugement de VAE est en effet une activité éminemment discursive caractérisée par sa dimension argumentative (Cortessis, 2013). Nous nous appuyons encore sur Perelman (1970) avec sa conception de l'argumentation adressée à un auditoire. Cette vision se rapproche de la vision dialogique de Vygotski (cité par Clot 2003) pour qui « la prise de conscience est un contact social avec soi-même » :

« Les arguments par lesquels nous convainquons les autres en parlant sont les mêmes que ceux que nous utilisons quand nous réfléchissons [...] très souvent, une discussion avec autrui n'est qu'un moyen que nous utilisons pour mieux nous éclairer. L'accord avec soi-même n'est qu'un cas particulier de l'accord avec les autres. » (1988)
- 11 Avant de présenter une sélection d'extraits issus de notre corpus et de les discuter à la lumière des références théoriques que nous venons d'esquisser, on présentera le cadre de l'étude et les activités des jurés.

1. Le dispositif étudié

- 12 Le jury que nous avons observé est formé de six duos d'experts pédagogiques ayant plus de dix ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Un des duos est masculin, un des duos est féminin, et le troisième duo est mixte. Si tous les jurés ont au moins dix ans

d'expérience dans l'enseignement, ils n'ont pas tous intégré le dispositif ni endossé leur nouvelle fonction de juré au même moment. Il y a les jurés de la première heure (les anciens) et des nouveaux jurés (novices) intégrés au fil des années dans le dispositif. Lorsque les responsables du dispositif font appel à un nouveau juré, ils veillent toujours à l'associer avec un juré « ancien » dans le dispositif. Ces duos sont de plus constitués d'un enseignant diplômé dans le domaine universitaire et d'un enseignant diplômé dans le domaine de la formation professionnelle². Ils sont appelés à délivrer un diplôme fédéral de pédagogie à des enseignants en emploi. Le dispositif prévoit que ces enseignants, candidats à la VAE, soumettent leurs expériences aux membres du jury selon les modalités suivantes : un dossier dans lequel les candidats décrivent leur expérience, une mise en situation professionnelle dans une classe avec des élèves et enfin un entretien oral à l'occasion duquel le candidat défend oralement ses compétences devant le duo de jurés. Les jurés disposent de grilles d'évaluation déclinées à partir du référentiel de diplôme leur permettant d'évaluer chacune des modalités (dossier, mise en situation, entretien).

- 13 Comme nous l'avons indiqué, le dispositif de VAE observé s'appuie sur un système de pilotage destiné aux jurés par ses concepteurs. Le dispositif prévoit donc de réunir les membres du jury non pas uniquement lors de la séance de délibération finale, mais également après chacune des étapes d'évaluation. C'est-à-dire après que les jurés aient évalué les dossiers, après qu'ils aient évalué la prestation de l'enseignant en classe, après qu'ils l'aient rencontré en entretien et enfin lors de la délibération finale portant sur l'ensemble du processus de démonstration du candidat. Lors des séances de régulation, et lors de la délibération, les responsables du dispositif demandent à leurs jurés de prendre le temps d'explicitier de manière détaillée la manière dont ils s'y sont pris pour évaluer chacun des candidats.
- 14 Ainsi, une caractéristique saillante du dispositif réside dans l'importance accordée par ses concepteurs au pilotage et à l'implication de ses jurés, dans une réflexion continue par rapport à la manière d'évaluer les acquis d'expérience. Conscients que les jurés de leur dispositif devaient assumer des activités nouvelles et inconnues, les concepteurs du dispositif ont choisi de mettre en place des espaces de temps de travail durant lesquels ils invitent les jurés à développer une réflexion sur ce qu'est la VAE, ses principes et ses outils. Les séances de régulation organisées à l'intention des jurés leur permettent de travailler sur certains concepts et de réfléchir à leurs nouvelles activités. Ces séances de coordination et de régulation fixées selon les moments clés du dispositif font partie du cahier des charges des jurés (cinq séances par année). Préparées et conduites par les responsables du dispositif, elles ont comme objectif principal de permettre aux jurés de partager et d'accorder leurs représentations autour de leur tâche et de leur activité ainsi qu'autour du référentiel et des critères d'évaluation. Ces séances contribuent en outre à construire une équipe de travail. À la suite de certaines suggestions des jurés, il arrive régulièrement que les modalités d'évaluation ou les grilles de critères soit modifiées pour l'année suivante. C'est une manière de régulariser, de transmettre et de construire des savoirs en situation de travail. Les séances de régulation ont également pour objectif de permettre aux jurés de construire une vision globale du dispositif permettant aux jurés de s'y situer et de comprendre leur rôle et leur mission.

2. Récolte longitudinale des données

- 15 L'intérêt du dispositif étudié est de pouvoir examiner un processus d'apprentissage collectif sur la durée. L'analyse proposée dans cette contribution repose sur un corpus récolté grâce au suivi longitudinal de ce jury qui s'est formé pour la première fois en 2004 et qui, aujourd'hui encore, se réunit plusieurs fois par année. De 2004 à 2007, nous avons récolté des données issues de la retranscription des séances de régulation et des séances en grand jury. Ainsi, le corpus n'a pas été produit expressément pour les fins de notre recherche puisque ces séances faisaient partie du système de pilotage du dispositif étudié. Y ayant été autorisée, nous nous sommes donc munie d'un enregistreur, nous avons ainsi eu accès aux débats prévus au sein du dispositif. Les analyses qui suivent ont donc été produites non pas à notre intention, mais à partir des traces audio d'une activité concrète et réelle de travail. Afin d'analyser ces activités verbales, nous nous appuyons sur l'analyse clinique de l'activité (Clot, 2007a) qui développe la notion d'agentivité (activité personnelle), de prescription (activité impersonnelle), de patrimoine (activité transpersonnelle), et de rencontres (activité interpersonnelle). Clot (2007a) propose quatre facettes du métier : le personnel, l'impersonnel, le transpersonnel et l'interpersonnel. La dimension personnelle renvoie à l'individu, elle lui permet de personnaliser ses apports professionnels mais, revers de la médaille, cette personnalisation peut amener un grand sentiment de solitude face à une prescription qui résiste forcément à la complexité de la réalité quotidienne. La prescription, c'est la facette impersonnelle de l'activité. Celle-ci renvoie à la tâche prescrite, à la formulation de la mission et des objectifs visés. Cette dimension est qualifiée d'impersonnelle car imaginée de manière désincarnée par un concepteur en dehors d'un contexte situé. Pour y faire face, la dimension transpersonnelle de l'activité s'avère être une ressource non négligeable dont il s'agit de prendre soin, nous dit Clot (2007a). Aucun professionnel en particulier n'est dépositaire de cette dimension historique et collective de l'activité, mais chacun peut la nourrir et s'y ressourcer. Enfin, la dimension interpersonnelle renvoie à la rencontre entre l'individu et la situation. Clot considère alors que l'un et l'autre se cotransforment et que l'action est le produit contingent et momentané de l'échange entre des personnes et un contexte.
- 16 Depuis les débuts du dispositif, certains jurés sont partis, certains sont restés et d'autres sont arrivés. En 2011, nous avons eu l'opportunité de mener des entretiens aussi bien avec des jurés qui ont fait partie du dispositif d'origine qu'avec des jurés ayant récemment endossé leur nouvelle fonction. Notre corpus a donc été complété par des entretiens permettant à des jurés de revenir quelques mois ou quelques années après sur leur première expérience en tant que jurés de VAE. Comme les séances de régulation enregistrées entre 2004 et 2007, les entretiens de 2011 ont été enregistrés puis retranscrits. Dans cette phase de recueil de données, nous ne nous contentons plus d'observer directement les interactions de la situation d'évaluation des acquis, nous interrogeons les jurés sur ce qu'ils estiment avoir retiré de ces différentes situations vécues au sein du dispositif. On pourra donc craindre un décalage entre les affirmations des interviewés sur l'activité vécue et ce qui s'est vraiment produit. Nous pensons cependant que le fait de permettre aux jurés d'explicitier leurs pratiques est un complément permettant aux professionnels interviewés de prendre conscience de ce qui a pu se jouer dans le dispositif. Cette posture nous semble en accord avec les approches de

la clinique de l'activité et de la didactique professionnelle qui ont montré tout l'intérêt de « faire de son action un objet de pensée » (Clot, 2001) et de revenir de manière réflexive sur son expérience première et ses « apprentissages incidents », afin de passer à un niveau de réflexion et « d'apprentissage intentionnel » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

3. Analyse des résultats

3.1 Le collectif comme médiateur lors de l'entrée dans l'activité nouvelle

- 17 Lorsque nous avons interrogé les enseignants sur leurs premiers pas en temps que jurés, nous avons été frappée par deux éléments. D'une part, la question de la légitimité « qui suis-je moi pour juger les autres ? » et, d'autre part, l'importance jouée par la présence des autres jurés pour asseoir cette légitimité :

Ancien juré : « J'ai découvert la VAE à travers ce dispositif, je ne connaissais pas du tout. Je ne savais même pas que cela existait la VAE, j'en ai entendu parler pour la première fois là [...] je me disais mais ils sont fous de me demander à moi. Je me disais de quel droit on me nomme expert³, qui je suis moi pour qu'on me dise que je suis expert ? C'était un peu la crainte que j'avais au début, je ne voyais pas très bien, je ne comprenais pas les critères. Et puis ce qui a été rassurant dans le processus, c'est de dire on va travailler ensemble là-dessus, on va faire des séances de travail durant lesquelles on va clarifier cela. On va pouvoir faire des échanges entre les experts, on va pouvoir construire en fait cette expertise, et ça c'était parfait, c'était l'occasion de se rendre compte que si on est bien alignés, si mes idées correspondent à celles des autres experts, si on est bien d'accord sur ce que l'on attend nous des candidats, ça c'était le côté rassurant ! »

- 18 Ce qui est donc rassurant pour cet enseignant alors qu'il s'apprête à entrer dans une activité nouvelle et inconnue, c'est l'idée de la présence des autres. Cette expérience nouvelle ne va pas être envisagée par un professionnel solitaire dans un rapport unilatéral avec ses nouvelles tâches. Au contraire, grâce aux espaces de régulation prévus à cet effet, le rapport à l'activité est médiatisé par le collectif, dans le sens ou selon l'approche vygotskienne (1934/1997), les autres fonctionnent comme ressource pour l'activité individuelle. L'évaluation des acquis du candidat est prise en charge non pas par un seul membre, mais par l'ensemble du collectif du jury. Dans cet espace de paroles professionnel, les jurés peuvent parler de leurs craintes ou de leurs interrogations collectivement avec leurs pairs ou encore avec la hiérarchie puisque les concepteurs du dispositif animent les séances.
- 19 Les espaces de régulation font donc office de répondant métier, dans la mesure où chacun peut s'appuyer sur les connaissances développées, jour après jour, par le collectif pour faire ce qu'il à faire. Il s'agit de la dimension transpersonnelle (Clot, 2007, p. 14) évoquée précédemment. Chaque juré peut trouver des ressources dans le produit d'une histoire collective. Ainsi au fil des années, les espaces de régulation permettent aux jurés de discuter ensemble de la manière dont ils s'y prennent pour interpréter les critères afin de les appliquer à chaque candidat particulier. Les jurés peuvent puiser dans « l'histoire des diverses façons admissibles dont les professionnels doivent se comporter dans l'exercice de leur métier » ou dans les « variantes acceptables de travailler » (Roger, 2007, p. 17).

3.2 Les dilemmes de l'activité

- 20 Dans le dispositif observé, les professionnels ont donc pour ressource les séances de régulation qui leur permettent de débattre du sens de leur travail. Comme nous allons le voir, peu importe que les conflits soit résolu, ce qui compte pour parler comme Clot (2008) c'est « la dispute professionnelle », et le fait de pouvoir adresser ses choix, non pas à une instance impersonnelle et anonyme mais à des collègues engagés dans les mêmes tâches et dans le même type d'interrogation :

Juré de 2004 à 2014 : « Tu comprends de mieux en mieux ce qui est attendu de toi, tu comprends de mieux en mieux ce que tu attends toi aussi des étudiants, des candidats. Qu'est-ce qu'on attend, quel est notre rôle là-dedans ? Doit-on se situer comme purement observateur ou se situe-t-on comme quelqu'un qui va chercher les compétences, donc là y'avait un truc qu'il fallait clarifier qui même aujourd'hui encore est un effort, on n'est pas tout à fait d'accord entre experts à ce niveau-là. Y'a encore des tensions qui apparaissent sur : "Est-ce que l'on doit, nous, aller chercher les compétences ou alors c'est au candidat de les montrer ?" »

- 21 Dans cet extrait, ce juré de la première heure montre bien que s'il a pu tirer des leçons de ces premières expériences, certaines questions resteront toujours en suspens. C'est ce que Clot (2008) appelle « les dilemmes de l'activité ». Les dilemmes sont des problèmes partagés par les membres d'une communauté de métier

« qui résistent à être résolus, mais doivent être gérés dans l'action » (Balas, 2001).

- 22 Ici, les discussions portent sur l'alternative suivante :

« Faut-il être un observateur ou un chercheur des compétences des candidats à la VAE ? »

- 23 Cette question peut être rangée dans la catégorie des dilemmes du métier, parce qu'il n'y a pas de réponses définitives. Plus que la résolution du dilemme, ce qui est important c'est que la mémoire collective du métier soit disponible pour chacun. Ainsi, comme le remarque cet ancien juré, le dilemme « chercheur ou trouveur de compétences » réapparaît chaque année. Voici, en guise d'illustration, un échange provenant d'une séance de coordination réalisée en 2006, qui a pour objet la préparation des entretiens à réaliser avec les candidats :

Juré 1 : « Nous on lui dit (au candidat) : "Il y a peut-être des critères que vous n'avez pas démontrés", mais ce qui est important c'est que lui-même fasse cette réflexion plutôt que de le pousser nous à la réflexion ! »

Juré 2 : « Moi je nuancerais, je suis un chercheur de compétences pas un trouveur de compétences. »

Juré 3 : « Alors pour mieux comprendre dans le cas d'un candidat quand on lui dit demain : "Si vous refaites le même cours, qu'est-ce que vous changez" et qu'il répond : "Je ne change rien", alors qu'est-ce que vous faites ? »

Juré 4 : « Je trouve plus simple d'être observateur des faits, parce que si après je me dis avec ce candidat-là je vais chercher. »

Juré 1 : « Oui, il faut faire avec tous les candidats la même chose. »

Juré 5 : « Mais moi je me souviens qu'on avait la même discussion l'année dernière, on était arrivé à la conclusion que c'était au candidat à démontrer la compétence. »

Responsable du dispositif : « Donc toutes les questions que vous pourrez poser, en tant que juré, qui vont chercher cette capacité à la réflexivité qui ne peut pas se voir au moment de la performance durant la visite, me semblent des questions pertinentes, reste à savoir où on s'arrête, reste à savoir et c'est vraiment une question difficile, jusqu'où vous allez chercher et à quel moment vous allez vous arrêter. En disant bon ben j'ai beau poser la question, le candidat n'a pas la réponse,

donc là le candidat ne peut pas être validé, mais c'est vraiment très difficile à établir. »

- 24 Dans le débat ci-dessus, on peut percevoir l'importance pour les jurés d'aborder collectivement la question de la posture du juré lors de l'entretien de VAE. Le fait que ce dilemme « chercheur-trouveur de compétences » soit explicitement reconnu par les pairs et par la hiérarchie (les responsables du dispositif⁴) comme un débat historique non tranché donne une indication aux jurés sur leur périmètre d'action.

3.3 Un travail collectif du cheminement du jugement

- 25 Dans l'extrait de corpus précédent, nous avons laissé les responsables du dispositif et les membres du jury en plein travail de formalisation du cheminement de leur jugement. On remarque que grâce aux interactions collectives, les tâches ne sont pas uniquement élaborées par les concepteurs, mais aussi par les acteurs opérationnels que sont les jurés. L'ensemble des jurés coconstruit le dispositif avec les concepteurs. Les jurés sont donc à la fois les premiers à agir dans le réel et les premiers à se mettre au travail de formalisation de leur expérience en cours. Ainsi, même si les séances de régulation avec les jurés sont animées par les responsables du dispositif, des moyens et des ressources institutionnelles ont été donnés afin que chacun ait son mot à dire sur l'activité. On peut donc dire que les concepteurs du dispositif permettent à chaque juré de contribuer à l'invention collective de leur nouvelle tâche qu'est l'évaluation en VAE. En effet, lors de chaque séance de régulation, tout le monde est invité à donner son avis. Nous avons observé régulièrement les animateurs du dispositif s'assurer, grâce à un tour de table, que chacun et chacune s'était exprimé sur la question :

Responsable dispositif : « Alors j'invite les deux derniers experts à nous dire d'abord comment vous avez procédé chacun de votre côté et ensuite on regarde ensemble pour la mise en commun. »

- 26 Dans le contexte d'une délibération collective, le débat doit aboutir au final à un consensus concernant les candidats. Il s'agit donc de créer l'accord, de convaincre et de se convaincre. Chaque juré va donc devoir mettre à l'épreuve son jugement individuel et faire du langage un instrument d'action sur autrui, afin de partager le rapport qu'il entretient avec l'objet dont il parle :

Juré 1 : « Y'a eu une question aussi qui nous a posé des problèmes sur certains critères, c'était le manque d'anticipation, l'attente, le fait qu'elle (l'enseignante) supporte cette situation⁵ pendant trois semaines, y'a eu des remarques (d'élèves), elle ne relève pas. »

Juré 2 : « Ouais mais t'as pas toujours le temps, la première semaine, d'intervenir, d'avoir un plan. Cela met un certain temps avant que les choses se mettent en place. J'étais plutôt compréhensif par rapport à ça. Moi aussi, j'aurais mis du temps pour me sortir de cette perception, je trouve qu'avec son timing, même si elle n'a pas anticipé, c'est la vie normale d'une classe, voilà ! »

Juré 3 : « Alors là j'aimerais, j'aurais une question sur quoi est-ce qu'on la pénalise ? Est-ce qu'on la pénalise sur le manque d'anticipation qu'elle corrige par la suite, hein ? »

Juré 1 : « Donc elle a évolué, c'est ça ? »

Juré 5 : « [...] C'est là que je trouve tout l'intérêt. Si elle avait juste dit : moi, voilà comment j'ai réagi dans cette situation et qu'elle s'était arrêtée sans montrer qu'elle a changé sa manière de faire les choses, je vous aurais rejoint directement, effectivement y'avait pas d'anticipation [...], mais petit à petit on voit qu'elle évolue, justement elle démontre le processus d'évolution qu'elle a fait. »

Juré 1 : « [...] elle a voulu ignorer les manifestations désagréables et elle a attendu d'être forcée d'intervenir. Elle s'est mise dans une situation de tout ou rien ! »

Juré 2 : « [...] Moi, à vous entendre, je me dis voilà une candidate qui est très honnête et qui décrit un processus avec honnêteté ! J'aurais voulu être malhonnête, j'aurais pu écrire cette histoire différemment pour éviter d'être pénalisé pour un manque d'anticipation. »

Juré 1 : « Moi, je pars du principe qu'ils doivent décrire avec honnêteté la situation, et c'est pas encore parce qu'on a l'honnêteté de parler d'une situation que c'est bien ! »

- 27 Comme on le voit dans l'extrait ci-dessus, le débat collectif donne l'occasion à chaque juré de s'exprimer. L'argumentation principale tourne autour de l'objet à évaluer. Faut-il s'intéresser à la capacité d'anticipation de la candidate, ou à sa capacité d'évolution ? La question de l'honnêteté ou de l'authenticité du candidat est également régulièrement soulevée par les membres du jury. Les jurés sont alors au cœur d'un nouveau dilemme puisqu'ils attendent des candidats qu'ils mettent leurs expériences en intrigue (ici par écrit dans le dossier) tout en étant à la fois honnêtes, authentiques. Que les débats soient résolus ou non, nous rejoignons la position de Santos et Lacomblez (2007) dont les travaux montrent tout « l'intérêt qu'il y a à créer, au sein de l'action de formation, les conditions d'un débat qui permettent aux participants d'explicitier, d'analyser et de confronter les avantages et les limites de nouveaux instruments. »
- 28 Au-delà des différents arguments avancés, nous avons cherché à observer comment les jurés se répartissaient les rôles et « qui parlait de quoi, au nom de quoi ? » durant les séances. Nous avons alors constaté qu'au-delà de sa fonction, chaque membre du jury endossait un rôle spécifique. Il y a les jurés qui jouent les procureurs ou à l'inverse les jurés qui jouent le rôle d'avocat des candidats. Il y a également les anciens jurés qui rappellent l'histoire du dispositif :
- Juré 5 : « [...] Mais, moi je me souviens qu'on avait la même discussion l'année dernière, on était arrivé à la conclusion que c'était au candidat à démontrer la compétence. »
- 29 Ces jurés sont les dépositaires de la « dimension transpersonnelle » (Clot, 2007) du métier. La continuité des expériences réalisées par les uns et par les autres au fil des années est donc assurée par les plus anciens participants du jury.
- 30 Il y a également les jurés qui rappellent l'importance de la dimension prescrite du métier, les règles, ou encore ceux qui interpellent leur collègues sur les valeurs qui guident l'action :
- Juré 6 : « Ce matin j'ai tout le temps entendu « pénaliser », « pénaliser » des étudiants et ça me gêne beaucoup dans le sens que pour moi, j'ai jamais eu l'impression de devoir pénaliser quelqu'un, mais au contraire de trouver, trouver ce qu'ils ont pu prouver par leur démarche. »

3.4 Le consensus comme garant du développement de la compétence à juger ?

- 31 Comme déjà évoqué, les membres du jury observés sur plusieurs années sont toujours rassurés de savoir qu'ils peuvent débattre de leur choix en collectif. Voici ce que disent les jurés après y avoir été systématiquement invités par le responsable du dispositif à la fin de la délibération collective de 2005 :
- Juré 1 : « Moi, j'ai trouvé intéressant de travailler à plusieurs. Moi, j'ai trouvé que c'était, même si c'est plus lent, parce que forcément y'a plus de discussions, mais on

a le sentiment, c'est bien parce qu'au moins on est rassuré ! On se rassure, à deux si on tombe d'accord c'est bien, si on s'engueule voilà, mais au moins c'est rassurant de se dire qu'on a eu une discussion, qu'on a fait un choix ensemble, qu'on a pris nos responsabilités en commun et pas tout seul. Et en collectif, c'est encore mieux, parce que là du coup, cela rassure encore trois fois plus quoi ! C'est pas linéaire ! En fait, je trouve que ça rassure plus que quand on n'est que deux ! »

Juré 2 : « C'est exponentiel ! »

Juré 1 : « Cela a permis aussi de voir que l'on fonctionnait pratiquement de la même façon, hein ? Et puis ça sécurise aussi de dire : "Tiens ! On a des indicateurs, des critères", cela permet de mettre des points et puis après on peut dire on a vu juste, on voit que l'on a un peu les mêmes yeux, le même regard. »

- 32 Dans cet extrait, il apparaît que plus les jurés sont nombreux à juger plus ils se sentent rassurés. Ainsi, paradoxalement, alors que le jugement est un jugement qualitatif, intervient ici une notion quantitative. Plus les jurés sont nombreux, plus ils ont le sentiment que leur jugement est équitable. Cette idée du consensus comme garant de l'équité du jugement nous semble à interroger.
- 33 Selon Perelman (1970), la revendication d'une argumentation rationnelle est de justifier nos actions et nos jugements face à un auditoire universel. Cette argumentation est supposée pouvoir être admise par quiconque aurait connaissance de la situation dans laquelle l'acte ou le jugement a été posé. Autrement dit, lorsque l'on s'adresse à un auditoire universel, on ne peut pas se référer à un jugement de valeur qui n'a pas été rendu généralisable, c'est-à-dire un jugement qui ne peut pas viser d'autres cas semblables. Chez Perelman (1970), cette règle de généralisation est le fondement de toute argumentation rationnelle. On viole les règles de généralisation lorsqu'on utilise des raisons qui sont seulement liées à la situation en question. Les arguments destinés à l'auditoire universel doivent donc satisfaire à l'exigence de rationalité, c'est-à-dire que leur pouvoir de justification doit pouvoir aller au-delà d'une situation particulière.

3.5 Bilan de l'expérience des apprentissages du point de vue des jurés concernés

- 34 Nous nous posons la question suivante : le fait de prendre part à des activités collectives d'élaboration du jugement permet-il de développer des compétences dans la manière d'évaluer les acquis d'expérience ? Pour emprunter le vocabulaire de la didactique professionnelle, les enseignants franchissent-ils la distance qui sépare un juré novice d'un juré expert ? Lors des entretiens réalisés en 2011 auprès de récents ou d'anciens jurés dans le dispositif de VAE, nous leur avons demandé s'ils avaient le sentiment d'avoir appris quelque chose non pas en tant que bénéficiaire du dispositif mais en tant qu'acteur du dispositif :

Juré depuis 2004 : « Je n'ai pas été formé à la VAE au sens strict de la formation, cela a été fait, petit à petit par un système de spirale, à force de faire des séances de travail, de discuter avec les responsables du dispositif qui nous réexpliquaient le processus. [...] Y'a eu des moments où ils nous expliquaient des théories, des concepts, mais je n'ai pas eu le sentiment d'avoir eu une formation formelle sur le thème. Pour moi, l'important c'était la force du collectif plus que les concepts eux-mêmes. Les concepts en fait, c'est les références théoriques qui justifient le travail mais une fois qu'il est en place je ne m'en occupe plus. [...] Pour moi, c'est plus simple, ce que m'intéresse, c'est comment on va fonctionner. Qu'on ait une fois vu les choses, quitte à les oublier. Après, moi ce qui m'intéresse c'est le fonctionnement sur le terrain. C'est sur le terrain que l'on va évaluer. »

- 35 Ce juré estime avoir construit son rapport à la VAE dans l'action plutôt que grâce à une transmission formelle de connaissances. Peut-on considérer que parce qu'ils sont verbalisés et échangés, ces acquis développés au quotidien et mis en patrimoine durant les séances de coordination sont des apprentissages pertinents pour développer les compétences à valider les acquis d'expérience ? Le fait d'agir, puis de débriefer collectivement suffit-il à créer du développement ?
- 36 Pastré (1997) emploie la notion de développement lorsque le professionnel, ne pouvant mobiliser ce qu'il connaît déjà pour répondre à une discontinuité ou une rupture, va devoir mobiliser des ressources nouvelles. Comme le montre Clot (2005, 2008), c'est donc à l'occasion d'une rupture de l'activité que le professionnel peut faire l'expérience de nouvelles possibilités qu'il pourra exploiter au cours d'activités futures. Développer ses compétences, c'est donc pouvoir faire face à un problème inédit.
- 37 Nous pensons que dans le cas particulier, la rupture en question est créée par le fait même de passer de l'activité d'enseignant à l'activité de juré. Le fait d'intervenir dans un jury de VAE place les jurés en rupture avec leur activité principale qui est celle d'enseignant. Rappelons que le travail de jurés de VAE n'est pas une activité professionnelle à part entière, mais une fonction supplémentaire confiée à l'enseignant à l'intérieur de son emploi quotidien. Ce n'est donc que dans un cadre extraordinaire à son activité principale que l'enseignant devient juré. Ordinairement, l'enseignant forme la relève. Il est également chargé d'évaluer la manière dont les élèves s'approprient ses enseignements. Lorsqu'il évalue des acquis d'expérience, l'enseignant-juré crée une rupture avec son activité quotidienne. Et c'est là que s'ouvre l'occasion d'un développement. Il ne peut plus désormais envisager de travailler comme avant :
- Juré depuis 2007 : « J'ai été surpris de constater, lors de la cérémonie de clôture, la différence entre ceux qui venaient chercher un diplôme obtenu par VAE et les autres. Ceux qui venaient de la VAE montraient un triomphe immense, une joie. Cela n'était pas du tout pareil du côté de ceux qui venaient pour la formation. [...] J'en tire l'idée qu'il faut travailler à une articulation plus fine entre la VAE et la formation de référence. Il serait donc bon qu'il y ait certains éléments de VAE dans la formation. »
- Juré depuis 2004 : « J'ai de plus en plus l'impression que la formation que je donne à nos enseignants est de toute manière généraliste, c'est-à-dire qu'il y a beaucoup de choses que tu vois et que tu n'utiliseras jamais. Y'a plein de choses que j'ai étudiées moi-même que franchement, qui disparaît. Et lorsque tu travailles en fait, c'est là que tu vois vraiment ce qui fonde le métier et c'est là-dessus que tu travailles pour la VAE, et ça comme idée je trouve ça extraordinaire ! »
- 38 Parce qu'elle est en rupture avec l'activité quotidienne de l'enseignant, l'activité d'évaluation en VAE permet donc de revisiter ses anciennes pratiques et, pour parler comme Leplat (1997), de désincorporer les compétences. La rupture permet de se réapproprier le sens de son activité d'enseignement, alors qu'elle était devenue routinière :
- « Je donne demain un cours, [...] c'est une demi-journée, je leur présente les principes pour qu'une leçon commence bien. [...] Je peux voir le transfert, ce qui se passe, je connais ce qui a été introduit et je vois ! Tandis qu'en VAE, je ne connais même pas leurs prénoms (des étudiants) ! [...] Tu ne peux rien leur dire, tu ne sais pas ce qu'ils ont eu avant puisque ce n'est pas toi qui leur a enseigné. Donc on est à l'opposé de ce que j'ai appris : "Qui enseigne évalue !" . Moi, je suis didacticien, donc je suis formateur, j'aime être dans la formation plutôt que dans le diagnostic. »

- 39 Dans l'extrait ci-dessus, on voit que le fait d'intervenir en tant que juré de VAE a permis à cet enseignant de redécouvrir les raisons pour lesquelles il pratique son métier, et de réaffirmer son identité professionnelle : « Je suis didacticien, je suis formateur ! » L'extrait ci-dessus montre également à quel point ces deux fonctions que sont celles de formateur et de juré de VAE sont en conflit. En tant que formateur, comment se sentir autorisé à évaluer une personne alors que l'on n'a pas contribué au développement de ses compétences ?
- 40 Les réponses des jurés à nos questions montrent à quel point la confrontation à ce changement majeur de posture a une influence sur la manière de redécouvrir des activités et un public qui leur semblaient pourtant familiers. Pour ces enseignants, le fait de s'investir dans un dispositif de VAE est une opportunité de confronter radicalement leur vision concernant les apprentissages. Leurs représentations sur leur public et leurs manières de procéder ont donc évolué. Ils ne peuvent plus agir comme avant. Les enseignants-jurés ont été amenés à construire, ou à développer de nouvelles manières d'agir grâce à leur confrontation avec les activités de VAE.
- 41 Ce constat des effets formateurs de la pratique collective de confrontation des points de vue rejoint celui des travaux de Perrenoud (2001) qui s'est intéressé à la professionnalisation des enseignants grâce à l'analyse des pratiques. Ainsi selon ce chercheur, comme toute activité mettant en interaction des humains, « apprendre à enseigner » suppose, outre la connaissance des contenus d'enseignement ou de savoirs didactiques, des savoirs construits par chacun au fil de son expérience. Et c'est là, selon Perrenoud (2001), qu'apparaît toute la pertinence de la pratique collective réflexive « qui a notamment pour fonction de solidariser et de faire dialoguer ces divers savoirs. » Voilà pourquoi, relève Astier (2003),
- « il est toujours stimulant de reconsidérer les rapports entre travail et formation mais aussi les rapports entre apprentissages à l'occasion de l'action, par et dans l'action elle-même et apprentissage à contre-temps de l'action, par anticipation et rétrospection. »

4. Conclusion

- 42 La question qui a guidé cette contribution était la suivante : des séances de régulation ayant pour objectif la délibération et la justification des décisions prises par les jurés favorise-t-elle le développement des compétences à évaluer les acquis de l'expérience ? Les responsables du dispositif de VAE que nous avons observé ont supposé que le développement des compétences d'évaluation des acquis était une affaire de sollicitation par la situation de travail, mais pas uniquement. Ils sont en effet partis du principe que le simple fait de procéder à plusieurs reprises à l'évaluation de candidats ne suffisait pas à développer la compétence. Ils ont donc décidé d'encadrer ces activités de manière structurelle en mettant à disposition une grille d'évaluation, et en mettant sur pied des espaces de régulation et de délibération avec l'ensemble des jurés.
- 43 Nous avons vu que, durant les séances de régulation, les responsables du dispositif invitaient systématiquement leurs jurés à produire un discours sur leurs expérience récentes d'évaluation des acquis d'expérience de candidats. En utilisant les techniques d'explicitation de Vermersch (1994), les responsables du dispositif amènent les jurés à revenir sur la manière dont ils s'y sont pris pour produire leur jugement. Les jurés sont également sollicités pour commenter leur activité première en explicitant les choix ayant

présidé à leurs actions. Enfin dans un dernier temps, les animateurs invitent les jurés à commenter les choix de leurs collègues.

- 44 La participation des jurés aux séances de régulation leur a-t-elle permis de produire une nouvelle compétence consistant à évaluer les acquis de l'expérience ? Les jurés ont-ils développé une compétence nouvelle et, si oui, cette compétence a-t-elle été développée grâce à l'organisation structurelle d'un dispositif qui mise sur la présence du collectif ? Nous pensons que les espaces de régulation et la manière dont ils sont animés par les responsables du dispositif permettent aux jurés de revenir sur leur expérience première et de l'analyser dans un second temps. Revenir sur l'activité passée, en l'explicitant et en la commentant à deux, puis en groupe, suffit-il à produire de nouveaux acquis ? Cette manière d'analyser l'expérience permet-elle de repenser l'activité d'évaluation ?
- 45 À la manière de Clot (2001; 2008), nous pouvons dire que les séances de régulation permettent aux jurés d'explorer les multiples dimensions de leur activité réelle en revenant sur ce qu'ils ont fait, sur ce qu'ils auraient pu, dû, ou voulu faire. Sur la question de savoir si le dispositif observé est un dispositif de transformation et de développement de l'expérience, nous répondons donc oui. Les conditions favorables à cette production d'acquis supplémentaires sont les suivantes : espace de régulation, incitation à l'explicitation de l'expérience passée, analyse collective des intentions sous-tendant l'action.
- 46 Nous pensons que les séances de régulation permettent aux jurés de se réapproprier ce qui s'est passé aussi bien individuellement que collectivement. De plus, les séances de régulation ont pour mérite de permettre à leurs acteurs de négocier en continu et de manière explicite leurs stratégies d'évaluation, et d'ajuster collectivement leur manière de procéder. Ce besoin de sens partagé qui guide les interactions durant les séances de régulation nous semble être un gage d'équité pour les candidats. Il n'en demeure pas moins que cette expérimentation collective est historiquement et socialement située. Ainsi, le rôle joué par les membres spécifiques de ce jury de validation est sans doute déterminant. Il serait donc intéressant de se demander à quelles conditions les compétences développées par ce jury singulier, dans ce contexte particulier, sont transférables. À force de toujours discuter de l'évaluation des acquis entre eux, entre initiés, les membres du jury sont-ils susceptibles de renouveler leur manière de faire ? Ne risquent-ils pas de s'enfermer dans certains travers ?
- 47 Les responsables du dispositif conscients de ce risque veillent à accueillir régulièrement de nouveaux membres dans leur jury et sont soucieux de maintenir le dialogue en faisant régulièrement intervenir d'autres acteurs de la VAE durant leurs séances de régulation. Nous retenons donc que grâce au développement d'une structure collective originale, les responsables du dispositif observé ont offert à leurs collègues un lieu et du temps afin de développer et de ressourcer collectivement leurs activités d'évaluation en VAE.
-

BIBLIOGRAPHIE

Astier P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Cahiers pédagogiques*, 416.

- Balas, S. (2011) *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence*. Thèse de doctorat en formation des adultes, Conservatoire national des arts et métiers de Paris.
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F. (éds). (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir : éditorial. *Éducation permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison. Dans, L. Vygotski (ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (p. 7-59), Paris, la Dispute.
- Clot, Y. (2007). *Préface*. Dans, J.-L. Roger (ed.), *Refaire son métier* (p. 7-15), Paris, Erès.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1, 83-93.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans, L. Filliettaz et J.-P. Bronckart, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 57-75.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience : le parcours initiatique d'un jury de validation*. Zurich et Genève, Éditions Seismo.
- Grize, J.B. (1998). Argumenter, c'est davantage montrer que démontrer. Dans, A. Borzeix, A. Bouvier et P. Patrick (Ed.), *Sociologie et connaissance, nouvelles approches cognitives* (p. 197-203), Paris, CNRS Éditions.
- Jobert, G. (2006). Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. Dans, M. Cifali et F. Giust-Desprairies (Ed.), *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche* (p. 29-41), Bruxelles, De Boeck.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF.
- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de la validation des acquis de l'expérience. *Travail et Apprentissages*, 1, 58-75.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42, 1, 89-100.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans, E. Bourgeois et G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre*. (P.1-8), Paris, PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perelman, C. (1970). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.

Prot, B., Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation : le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *Revue Orientation scolaire et professionnelle*, 32, 2, 269-288.

Prot, B. (2004). Le doute, le concept et le collectif. Trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury. *Éducation permanente*, 158, 1, 115-126.

Roger, J.L. (2007). *Refaire son métier*. Paris, Erès.

Santos, M. et Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone proximale de développement. *Activités*, 4, 2, 16-29.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris, ESF.

Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éditions sociales.

NOTES

1. L'Ordonnance sur la formation professionnelle de 2003 (conseil fédéral suisse, 2003), entrée en vigueur le 1er janvier 2004, précise la nouvelle loi sur la formation professionnelle (nLFPr), notamment en ce qui concerne les « autres procédures de qualification. »

Art 31, al. 1 (art. 33 LFPr). Sont réputées autres procédures de qualification les procédures qui, en règle générale, ne sont pas définies dans les prescriptions de formation, mais qui permettent néanmoins de vérifier les qualifications requises.

Art 32 (art. 34, al. 2, LFPr). Si des qualifications ont été acquises par une personne dans un autre cadre que celui d'une filière de formation réglementée, cette personne devra justifier d'une expérience professionnelle d'au moins cinq ans pour être admise à la procédure de qualification.

2. En Suisse, la formation professionnelle est organisée de manière duale. C'est-à-dire que la personne effectue un apprentissage dans une entreprise (formation pratique), et suit des cours théoriques deux jours par semaine. Les enseignants ayant une formation professionnelle sont donc engagés par les écoles pour donner des cours pratiques (ex. : menuiserie, informatique, etc.) alors que les enseignants universitaires enseignent des branches générales telles que les langues ou les mathématiques.

3. Dans ce dispositif suisse de VAE le terme d'expert remplace le terme de juré.

4. Les responsables du dispositif sont également les concepteurs du dispositif de VAE étudié. Ils se chargent d'engager les jurés, de leur faciliter l'accès à leur nouvelle fonction et de faciliter les échanges entre jurés en organisant et en animant des séances de régulation et de coordination entre jurés.

5. Il s'agit d'une séance de régulation ayant eu lieu en 2007, après la lecture des dossiers des candidats. Dans un dossier, une enseignante raconte comment, après avoir laissé une relation s'envenimer pendant des mois avec un élève, elle a fini par résoudre la situation conflictuelle.

RÉSUMÉS

Dans cette contribution, nous présentons un dispositif de VAE permettant à ses jurés de développer d'année en année des compétences spécifiques d'évaluation en s'appuyant sur une

histoire collective stabilisée. Afin de former des enseignants à leurs nouvelles tâches de jurés de VAE, les concepteurs du dispositif ont prévu des espaces de paroles et de régulation favorisant l'analyse collective du travail d'élaboration du jugement de VAE. Sur la base de la retranscription de ces débats collectifs, nous observons comment les jurés analysent leur nouvelle expérience professionnelle et ses enjeux. Il apparaît que le dialogue entre les jurés leur permet d'identifier et de stabiliser une série de dilemmes et de prendre conscience des choix ayant conduit à leur décision finale. Les séances de régulation deviennent alors un lieu de ressources et d'invention, alimenté aussi bien par les jurés experts que par les jurés novices.

In this article, we present a method for validating non-formal and informal learning (VNIL) that allows evaluators to develop, over time, a specific evaluation skill set based on a stable collective memory. In order to train instructors in their new tasks as VNIL evaluators, the method's designers planned for moments where participants could talk and exchange, thereby favouring a collective work analysis that focused on developing judgments through use of this method. Working with the transcriptions of these collective discussions, we observed how the evaluators analyzed their new occupational experience and related issues. The dialogue between the evaluators allowed them to identify and stabilize several challenges and to be aware of the choices leading to their final decisions. The exchanges thus gave rise to new resources and inventions that were nourished as much by experienced evaluators as by novices.

En este trabajo, presentamos un dispositivo VAE (validación del aprendizaje por experiencia) que permite a sus jueces desarrollar de año en año de competencias específicas de evaluación apoyándose en una historia colectiva estabilizada. Para capacitar a los profesionales de enseñanza en sus nuevas tareas de jurados de VAE, los diseñadores del dispositivo previeron espacios de intercambio y regulación que favorecen el análisis colectivo del trabajo de elaboración de un juicio de VAE. Sobre la base de la transcripción de estas discusiones colectivas, observamos cómo los jurados analizan su experiencia profesional y sus retos. Parece ser que el diálogo entre los miembros del jurado les permite identificar y estabilizar una serie de dilemas y tomar conciencia de las elecciones que llevaron a su decisión final. Estos espacios de intercambio se convierten entonces en centro de recursos y de invención, impulsado tanto por los jueces expertos que por los jueces novicios.

INDEX

Palabras claves : validación del aprendizaje, análisis basado en el trabajo, reuniones de dialogo, toma de decisiones

Keywords : validation of acquired learning, work activity analysis, collective memory, decision-making

Mots-clés : validation des acquis, analyse du travail, histoire collective, prise de décisions

AUTEUR

SANDRINE CORTESSIS

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle EHB, IFFP, IUFPF, Lausanne, Suisse, Sandrine.Cortessis@iffp-suisse.ch