COMPÉTENCES ET VALIDATION

DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

Jean-François Métral et Patrick Mayen*

Publié dans Formation-Emploi n° 101 (2008)

Que signifie être compétent dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience ? L'analyse des activités des candidats comme des jurys permet de cerner la notion de compétence en acte.

Le début des années 90 a été marqué par un tournant dans le monde du travail : l'émergence de la notion de compétence. La gestion des ressources humaines s'appuyait en effet jusqu'alors sur une logique de « *qualification* », héritée du taylorisme (Lyon-Caen, 1992, dans Dupray, Guitton & Monchatre, 2003, pp. 8). Associée à un système de classification des emplois, la logique de « qualification », dont de nombreux chercheurs s'accordent à dire qu'elle n'a pas pour autant disparue, avait montré, dès les années 70, un certain nombre de limites : elle ne saisissait les qualités de travail qu'indirectement et partiellement à travers les postes occupés et les carrières parcourues (Monchatre et Rolle, 2003, p. 17) ; elle répondait de moins en moins au développement rapide de l'économie, aux aspirations des salariés à un travail enrichi, à l'élévation du niveau de formation, à l'explosion du chômage (Piotet, 2003, pp. 34).

La logique des compétences apparaît alors progressivement dans les entreprises. Elle est censée leur permettre une meilleure gestion des ressources humaines (mettre à plat le travail

---

Après une expérience dans l'industrie alimentaire, notamment en tant que formateur, **Jean-François Métral** a été enseignant en lycée agricole. Il est désormais chargé de formation et de recherche en didactique professionnelle au sein de l'Unité propre « Développement professionnel et formation » de l'Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (Enesad). Il vient d'achever une recherche sur les compétences des ingénieurs et conduit actuellement une recherche longitudinale sur le développement professionnel d'apprenants de BTS (brevet de technicien supérieur). Il a notamment publié : Métral J.-F.& Mayen P. (2007). « La science dans les dossiers de Validation des acquis de l'expérience », *Aster*, 44, pp. 135-158. Métral J.-F. & Mayen P. (2007), « Saisir les espaces de liberté des dispositifs de formation pour proposer des situations de mise en activité et obtenir des effets sur les apprenants », *in* Audran J. (Éds), *Questions vives – Etat de la Recherche en Sciences de l'Education*, 4, 8, pp. 23-34.

Patrick Mayen est psychologue, professeur en sciences de l'éducation à l'ENESAD, où il dirige l'Unité de recherche Développement Professionnel et Formation. Il a conduit de nombreux travaux sur le développement des adultes par et dans le travail dans différentes activités. Ses recherches portent plus particulièrement sur les activités professionnelles entre humains ainsi que sur les activités « émergentes », parmi lesquelles la VAE et ses acteurs.

prescrit et à jour le travail réel, définir les compétences voulues à terme et les systèmes d'actions permettant de les obtenir, mettre en évidence des critères partagés par plusieurs emplois pour aménager des parcours de mobilité pour les acteurs) (Piotet, *op. cit.* 2003, p. 39).

Se pose alors le problème du rapport entre les modalités de la reconnaissance des compétences en vigueur dans le monde de la formation et celles qui prévalent dans le monde du travail. En effet, « *la compétence est venue battre en brèche le diplôme comme viatique pour une carrière professionnelle.* […]. *Le diplôme garantit de moins en moins le statut professionnel ou la rémunération. Il est entendu qu'il ne garantit plus la compétence* » (Pinte, 2004, p. 239). « *C'est donc tout le système de formation, avec la valeur certificative du diplôme, sa valeur prédictive de compétence et sa portée universelle, qui est interrogé* » (Roche, 1999, dans Pinte, 2004, p. 240).

Certes, la formation et la certification ne doivent pas être appréhendées uniquement dans la vision strictement adéquationniste de leur relation à l'emploi. Elles poursuivent d'autres objectifs que le seul développement professionnel. Mais, dans la formation professionnelle tout au moins, cette « préparation » à l'emploi est un des objectifs affichés, et souvent dénoncé comme non atteint par les professionnels eux-mêmes : « *ce n'est pas en formation qu'on apprend son métier* » entend-on ainsi souvent dire. Cela semble montrer que la plupart des formations ne sont pas identifiées par les professionnels comme des expériences génératrices de compétences permettant une adaptation plus rapide à l'emploi. À travers un parcours de formation, des savoirs seraient acquis mais pas assez de « compétences » professionnelles. Il faudrait donc acquérir de l'expérience et des compétences professionnelles, en se confrontant au monde du travail et à des situations professionnelles réelles. On en arrive alors au paradoxe suivant, fréquemment relevé par les jeunes diplômés : on nous réclame de l'expérience pour obtenir un emploi, mais comment acquérir de l'expérience si on ne nous donne pas accès à un emploi ? Le diplôme lui-même serait remis en question : nécessaire mais pas suffisant pour intégrer le monde du travail.

Cet article se propose d'examiner la notion de compétence au regard de l'activité de candidats et de jurys de validation des acquis de l'expérience (VAE). Celle-ci se présente d'abord comme un analyseur. Depuis vingt ans, la notion de compétence a occupé une place de choix dans les débats et les affrontements qui ont eu lieu dans l'univers dit de l'emploi et de la formation, c'est-à-dire celui des relations salariales, de l'organisation du travail, des politiques, dispositifs et pratiques de certification et de formation. La VAE, apparue en 2002,

entretient des relations avec tous les éléments de cet univers. Quelles relations les discours et pratiques de la VAE entretiennent-elles avec la notion de compétence ? Peut-on apprendre quelque chose sur la ou les compétences à partir de l'observation de la VAE ?
Ensuite, la VAE relève de l'expérimentation sociale. Droit individuel, le dispositif engendre des pratiques sociales nouvelles pour les individus, des pratiques de travail inédites pour un vaste ensemble de professionnels dont la VAE constitue tout ou partie de leur activité. Dès lors, quelle place la notion de compétence, en circulation active dans l'univers de l'emploi, des certifications et de la formation, a occupé et occuperait encore dans les conceptions et les pratiques des personnes et des professionnels ? Quelle est, en somme, sa valeur d'usage dans les discours et les pratiques ?

Dès sa mise en place, la VAE interroge le monde de la formation, sa conception de l'apprentissage, de l'évaluation des connaissances, capacités, aptitudes, qualités, de leur certification par des titres ou diplômes. En effet, le principe de la VAE reconnaît l'existence et la valeur des acquis expérientiels pour obtenir un diplôme. Le diplôme acquis étant le même, une analyse simpliste de la VAE laisserait penser que les acquis par expérience (capacités, connaissances, compétences…) seraient les mêmes que les acquis par la formation. Sur cette base, il serait alors possible de penser que la formation initiale, conduisant à un diplôme certifiant les mêmes connaissances et capacités que la VAE, constitue un moyen de développer des compétences suffisantes pour entrer de plein pied dans le monde professionnel.

Nous avons conduit, depuis 2003, une série d'investigations dans une approche de didactique professionnelle, appliquée au domaine de l'enseignement supérieur agricole (formations d'ingénieurs dans les domaines de l'agronomie, du génie rural, des eaux et forêt, de l'environnement, des industries agricoles et alimentaires, de l'horticulture et de l'aménagement du paysage, etc.). Dans une perspective opérationnelle, il s'agissait pour nous d'analyser le travail des premiers jurys de VAE afin de concevoir et de proposer des modalités de formation des jurys et d'organisation des conditions de leur activité. Dans une perspective de recherche, la mise en place de la VAE constituait une opportunité pour observer les processus de genèse de nouvelles formes d'action dans des situations nouvelles. Analyser l'activité concrète de personnes ayant à exercer des fonctions évaluatives inédites

constituait une situation dans laquelle nous cherchions à comprendre comment des personnes inventent de nouvelles formes d'action.

Sur la base de ces travaux, nous allons examiner, dans la première partie de ce texte, comment la notion de compétence apparaît explicitement ou implicitement dans une catégorie d'activités de la VAE : le travail des jurys. Que signifie « être compétent » au regard des échanges entre les membres des jurys de VAE ?
Ces échanges aboutissent à l'élaboration d'un jugement évaluatif concernant les acquis du candidat. Et, dans certains cas, le jury est amené à formuler une validation partielle et à préconiser au candidat un parcours complémentaire préalable à la délivrance éventuelle du diplôme. L'analyse du témoignage d'un candidat ayant obtenu une validation partielle, présentée en deuxième partie, malgré sa brièveté, complète notre propos par rapport aux liens qu'entretiennent compétence et formation.

<INS ENC 01>

<NP>

I - QU'EST-CE QU'ETRE « COMPÉTENT » POUR LES JURYS DE VAE ?

Cette première partie sera consacrée à montrer comment l'activité des jurys de VAE offre une opportunité pour appréhender de manière originale et concrète la notion de compétence. Dans un premier temps, nous verrons que les jurys ouvrent un espace de dialogue propice au dépassement de la tension, générée par la « logique compétence », entre le monde de la formation et monde professionnel. Ce dialogue vise à mettre en lien les acquis de l'expérience du candidat et les attentes du monde de la formation concernant le diplômé. Ces derniers sont décrits dans référentiel de certification dont nous analyserons le contenu dans une deuxième étape. Dès lors, pour définir si le candidat correspond bien à la figure du diplômé attendu dans

ce référentiel, nous verrons que les jurys passent par une approche globale du candidat et de sa trajectoire et débordent alors largement des notions abordées dans le référentiel. Mais nous verrons aussi, simultanément, qu'ils sont cependant amenés à focaliser sur certains des acquis particuliers démontrés ou non par le candidat. Nous présenterons alors, dans une quatrième partie, comment ils parviennent à évaluer ces acquis particuliers en s'appuyant sur les activités en situation présentées par le candidat. Enfin, nous terminerons en récapitulant ce que l'analyse de l'activité des jurys permet de dire concernant ce que signifie être compétent et comment on peut l'évaluer.

1.1 La VAE : un objet pour appréhender la notion de compétence ?

La « logique compétences » conduit à une forme de tension entre le monde du travail et celui de la formation, notamment par la remise en question de la légitimité du diplôme et de celle de la formation instituée. Un des intérêts de l'examen des pratiques concrètes d'évaluation des acquis de l'expérience réside dans la composition des jurys amenés à évaluer si un candidat a acquis ou non les connaissances, capacités, compétences énoncées dans les référentiels du titre ou du diplôme.

En effet, ce sont à la fois des acteurs du monde de la formation (directeurs d'établissement, enseignants, enseignants-chercheurs…) et du monde du travail (professionnels issus du champ d'activité du candidat) qui sont réunis autour des éléments qui permettront l'évaluation d'un candidat : le dossier et l'entretien avec celui-ci ; le référentiel de certification (référentiel diplôme lorsqu'il y en a un ou la fiche RNCP – Répertoire national des certifications professionnelles …).

La VAE constitue un espace de travail commun fait de dialogue et de négociation entre deux mondes que l'on estime *a priori* hétérogènes l'un à l'autre.

Évaluer à partir de l'expérience place souvent les acteurs, qui doivent agir dans le cadre de dispositifs de reconnaissance et de validation d'acquis de l'expérience, dans un certain désarroi (Mayen, 2006). Pourtant, comme le montre le fait que des candidats obtiennent un titre ou diplôme ou se voient préconiser un parcours de formation complémentaire, la grande majorité des jurys que nous avons observés parvient à trouver des solutions aux problèmes de l'évaluation des acquis de l'expérience sur la base d'un document et d'un entretien.

Plus que cela, avoir à évaluer des acquis développés dans et par un parcours professionnel et extra-professionnel semble amener les membres de jurys à se détacher de discours convenus et très généraux sur ce que devrait être le titulaire du diplôme au regard de ce que seraient les connaissances, capacités, compétences ou autres attributs… attendues. Bien loin des discours idéologiques ou politiques, c'est le concret des activités et situations présentées par le candidat qui s'invite dans le débat obligeant les évaluateurs à préciser ce que recouvre telle ou telle connaissance, capacité ou compétence et à justifier ce qui les amène à porter tel ou tel jugement sur le candidat. Il faut préciser que les jurys dont nous avons examiné le travail ont été préparés à la VAE. Une majorité des enseignants chercheurs a été formée et une réunion préalable les a préparés à exercer cette nouvelle tâche. Les directeurs ont été partie prenante dans la mise en œuvre de la VAE. Ils savent ce que c'est et ont encouragé sa mise en place dans leur établissement pour la plupart. Enfin, les jurys sont toujours composés d'enseignants et enseignants chercheurs plutôt favorables à la VAE et les nouveaux membres de jury sont intégrés progressivement à des jurys préparés et expérimentés.

L'objectif d'une exploration systématique des discours des jurys (*cf*. **encadré 1**) était de déterminer comment ils agissaient pour parvenir à établir des critères d'évaluation partagés et trouver des indicateurs leur permettant d'aboutir à une évaluation finale du candidat. Elle permettait aussi de délimiter un périmètre de situations et d'activités qu'ils considéraient comme caractéristiques du diplômé. En complément, l'analyse des dossiers des candidats donnait accès aux éléments de leur expérience qu'ils mettaient en avant, à certaines caractéristiques des situations dans lesquelles ils avaient eu à agir et des activités qu'ils y avaient déployées.

1.2 Le référentiel de certification : métiers, connaissances, capacités et compétences

Dans leur activité, les jurys ont pour objectifs de mettre en lien l'expérience du candidat avec un certain nombre de critères du référentiel de certification. Que retrouve-ton dans ces référentiels ?

Les fiches Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) constituent dans l'enseignement supérieur agronomique, le référentiel de certification utilisé par les jurys. Elles reflètent l'idée qu'une école se fait de ses diplômés, de leurs attributs supposés, de ceux qu'elle souhaite mettre en avant. En effet, contrairement aux fiches RNCP établies dans

l'enseignement technologique et professionnel, les fiches de l'enseignement supérieur agronomique sont propres à chaque établissement. Elles ont été élaborées dans le cadre de groupes de travail internes, composés de différents d'acteurs de ses établissements : directeur, responsables pédagogiques, enseignants-chercheurs, responsable de la VAE... Leurs réflexions se sont appuyées sur les documents internes décrivant leurs formations d'ingénieur, ainsi que sur les fiches métiers et les résultats des enquêtes sur l'insertion des diplômés réalisées par les structures du ministère de l'Agriculture et le la Pêche. En outre, dès cette étape, les établissements d'enseignement supérieurs agronomiques ont confronté leurs réflexions, difficultés et avancées dans le cadre du réseau des établissements du ministère de l'Agriculture.

Les fiches RNCP définissent, pour chaque diplôme, les secteurs d'activité, types d'emplois et fonctions accessibles. Elles utilisent des catégories et des termes proches du monde du travail : secteur, structures, emplois, fonctions, missions, projets, activités.

Les connaissances, en particulier technico-scientifiques, constituent une partie importante de ces fiches : sciences de la vie, sciences de l'ingénieur (mathématiques, mécanique, statistique, génie des matériaux, physique…) ; sciences économiques, sciences sociales et humaines ; gestion financière, gestion commerciale ; marketing ; réglementation/législation ; langues…

Ces « savoirs fondamentaux » sont considérés « *comme une base nécessaire pour l'acquisition de capacités plus générale, telle que la capacité à analyser les situations professionnelles types, la capacité à raisonner leurs actions….* » (extrait d'une fiche RNCP). Toutefois, l'emploi indifférencié qui est fait des termes capacités et compétences selon les fiches, voire dans une même fiche, ne permet pas de les distinguer.

Pour notre part, nous appuyant sur le cadre de didactique professionnelle (notamment Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Ferron et *al*., 2006), nous considérerons les capacités comme des ressources personnelles potentielles dont un sujet dispose pour orienter et guider son activité dans une situation. En fonction des contraintes et possibilités offertes par la situation, notamment des ressources « externes » que celle-ci met à la disposition du sujet, ces capacités lui permettront la réalisation d'une activité efficace, le conduisant à une maîtrise de cette situation, donc à faire la preuve de sa compétence pour cette situation. On pourrait dès lors dire, dans certaine situation, qu'un individu est plus capable que compétent car même s'il a des capacités, la situation ne lui permet pas de démontrer sa compétence par la réalisation de

son activité : sans le bon outil, le meilleur ouvrier devient peu moins compétent, par exemple. En ce sens, les acquis de l'expérience seraient donc bien des capacités que le candidat démonterait au travers des activités qu'il a conduites en situation, donc des compétences qu'il y a manifestées.

Reste que le lien qui permet, *via* l'acquisition des connaissances, de développer des capacités plus générales puis de remplir les fonctions ou activité visées n'est pas précisé. Or, c'est l'articulation de l'activité du candidat avec les éléments de connaissances et de capacités définis dans le référentiel, que le jury doit essayer de construire. Comment les jurys parviennent-t-ils à dépasser cette dichotomie qui paraît classiquement insurmontable entre ce que l'on apprend « sur le tas » et les objectifs d'apprentissage du monde de la formation ?

1.3 La certification : entre globalité et spécificité des acquis et des parcours

Dans les jurys analysés, une première partie de l'activité est, en général, tournée vers une approche globale du candidat et de sa trajectoire. S'inscrit-il dans la figure qui correspond au modèle de ce qu'est supposé être le titulaire du diplôme visé, notamment, mais pas seulement, au regard du référentiel ?

L'activité collective prend la forme d'échanges qui portent sur des capacités globales en lien à une expérience globale et non pas sur la mise en correspondance de capacités partielles avec des éléments partiels de l'expérience. Dans les jurys qui cherchent à mettre en correspondance terme à terme les connaissances ou capacités, plus partielles, on observe un phénomène inattendu : la décomposition du dossier à partir de la décomposition des capacités et connaissances aboutit à ce que les membres du jury sont tentés de valider tous les critères partiels tout en exprimant leur insatisfaction. On retrouve ainsi ce type de formule : « *c'est un bon candidat, il devrait avoir son diplôme, mais ça ne nous va pas, ça ne correspond pas… il a telles connaissances, telles capacités, mais au fond, ce n'est pas un ingénieur…* » (Mayen, 2006). En cela, ils confirment que l'activité d'un professionnel ne se laissera jamais enfermer dans un référentiel (de certification ici) et que l'ingénieur ne se résume donc pas à une somme de connaissances et de capacités.

De fait, alors que l'on pourrait s'attendre à ce que le référentiel de certification soit la référence explicite omniprésente, la plus grande partie du déroulement des jurys s'appuie sur le « ressenti » de chaque membre à propos du candidat. Mais ce ressenti n'est pas « sauvage ». Il s'appuie sur des indicateurs de capacités pour lesquels les membres des jurys se réfèrent à des univers de travail : - « *Ce qui m'a frappé, dans une gestion syndicale où*

l'évènementiel prend une dimension importante, je suis époustouflé par la maîtrise, le temps et le recul sur la mise en place de méthodologie, de recul sur les organisation. […] *Dans mes propres fonctions, moins de 15 % du temps de travail est planifié* » ; à l'univers de la formation - « *il a aussi fait un DESS* – diplôme d'études supérieures spécialisées, *il a eu un environnement favorable* […]. *Il a des habiletés intellectuelles évidentes* » ; à l'univers des évolutions technologiques et des découvertes scientifiques - « *Sur la standardisation* […].*des données. Faut surtout pas qu'il aille là dedans, il a 15 ans de retard* ». Le système de référence semble donc déborder très largement des « notions » qui définissent le profil du diplômé dans le référentiel de certification. Cependant, les énoncés des référentiels sont suffisamment ouverts pour permettre ce type d'interprétation. On l'observe lorsque les jurys rapportent leurs évaluations référées à des mondes tels que ceux que nous venons de citer, à des critères énoncés dans le référentiel : « *Le grand problème qui me manque, c'est son aptitude à résoudre un problème* […] *mais le problème n'est pas forcément un problème technique, ça peut être du style : dans mes 4 employés, j'ai quelqu'un qui* […] *tombe très souvent malade* […] *se met souvent en arrêt maladie, comment je vais faire pour résoudre ce problème ?* »

Le moment le plus difficile est d'une part celui où il faut identifier ce qui est acquis et donc reconnu et validé, de ce qui ne l'est pas et d'autre part la conséquence de cette situation : qu'est-ce qu'on va bien pouvoir demander à un candidat dont les acquis n'ont pas permis de statuer sur une validation totale ? À ce moment, le référentiel de certification est aussi utilisé en tant que « guide ».

Il permet, tout d'abord, de récapituler les critères d'évaluation explorés et les jugements portés puis de les mettre en regard de ce qui est attendu. Il constitue ensuite, lors de la rédaction du procès verbal, un répertoire de formules propres à exprimer aux candidats, ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas, sous une forme cohérente avec les attendus du référentiel. C'est à partir de cette base que le jury peut ensuite, en cas de validation partielle, formuler une préconisation au candidat.

Toutefois, les échanges ne restent pas centrés sur une évaluation générale. Cette base va servir de point de départ à des échanges plus précis, à propos d'acquis plus particuliers, développés ou démontrés par le candidat dans telle(s) ou telle(s) situation(s) singulière(s). Ils argumentent leur jugement évaluatif à propos des acquis du candidat par rapport à telle ou telle capacité sur la base des éléments présentés par le candidat dans le dossier ou durant l'entretien. De ce fait,

au fil du déroulement des échanges, les jurys sont amenés à préciser/échanger/débattre a propos de la (ou des) signification(s) qu'ils donnent à telle ou telle capacité que l'un d'entre eux évoque à partir des éléments présentés par le candidat ou en référence aux exigences du référentiel.
Les jurys procèdent alors, comme souvent dans les processus d'évaluation, à une évaluation par sondage en n'examinant de manière plus approfondie que les connaissances et capacités à propos desquelles ils ont pu/cru déceler des erreurs ou des méconnaissances potentielles. En effet, pour les jurys de VAE, il est impossible dans le temps imparti d'évaluer l'ensemble des critères énoncés dans le référentiel. L'étude des jurys de l'enseignement supérieur agronomique montre ainsi que le débat se centre essentiellement sur quatre à huit critères principaux qui servent de base à l'évaluation et sont abordés à plus de cinq reprises durant le jury. Huit à quinze autres sont évoquées de manière significative (deux fois au moins). C'est donc un nombre limité de critères qui servent de base à l'évaluation du candidat et qui peuvent être considérés comme des capacités constituant le cœur de l'activité du professionnel.

Les critères qui font débat ne sont pas toujours les mêmes. Le plus souvent, en effet, les discussions portent sur des capacités dont la possession n'est pas prouvée par le candidat. Ce n'est donc pas uniquement ce que présente le candidat qui sert à l'évaluation mais aussi ce qui est absent ou que le jury ne retrouve pas. Ce sont alors les éléments concrets et spécifiques de l'expérience mise en forme dans le dossier qui vont constituer le levier pour interroger ces capacités et connaissances dont les personnes n'ont pas pu apporter la preuve de leur maîtrise.

Certains critères reviennent systématiquement dans tous les jurys analysés (exemple : prendre du recul ; mobiliser des outils ; capacité d'analyse). Malgré leur degré élevé de généralité, ils permettent d'esquisser un portrait plus précis de ce qu'est le professionnel attendu.

L'analyse des jurys de VAE rejoint l'idée selon laquelle la compétence ne peut se résumer à une somme de savoir, savoir-faire et savoir être ou autres connaissances et capacités et qu'une démarche d'évaluation s'appuyant sur la décomposition de l'activité n'est pas opérationnelle. Cette évaluation semble devoir passer par un jugement global sur des acquis généraux qu'une personne a pu ou non démontrer à partir de son parcours. Elle doit permettre de dire si son profil correspond à ce qui est attendu, à ce qui ferait le professionnel de métier. Mais elle ne peut faire l'économie d'un jugement plus précis, concernant certaines connaissances et

capacités attendues plus particulièrement du diplômé (représentant du professionnel « idéal ») et dont l'évaluation va se faire en référence à des situations singulières.

1.4. Les acquis de l'expérience dans l'activité en situation

Pour évaluer si le candidat a acquis ces connaissances et capacités plus précises, attendues du diplômé, les jurys de VAE vont s'appuyer sur des éléments spécifiques de l'expérience que celui-ci leur présente. L'activité des jurys peut alors être décomposée sur la base des quatre dimensions de l'expérience du candidat qu'ils vont explorer simultanément pour construire leur évaluation : les situations qu'il a vécues et leur enchaînement ; la manière d'agir du candidat et sa conformité au regard de celle attendue du diplômé ; les ressources (connaissances, outils, méthodes) utilisées par le candidat dans ses raisonnements dans et sur l'activité ; les contraintes inhérentes aux situations rencontrées par le candidat et la manière dont elles ont pu constituer un frein au développement des compétences. Ce sont ces quatre dimensions que nous allons aborder successivement dans ce paragraphe.

1.4.1 Évaluer les acquis du candidat à partir des situations vécues et de leur enchaînement

Souvent, dans un premier temps, c'est « *l'expérience trajectoire* » (Mayen, 2006), parcours argumenté du candidat, qui est interrogée par les membres des jurys au travers du type de situations rencontrées et de leur dynamique globale : les emplois et fonctions occupées par les candidats correspondent-ils aux emplois et fonctions décrits dans la fiche RNCP ou aux emplois et fonctions occupés par les diplômés sortis de l'établissement ? Dans les situations professionnelles successives, y-a-t-il eu progression en terme de responsabilités (nombre de personnes encadrées, budgets gérés…), de salaire… ? Y-a-t-il eu élargissement du champ des compétences en termes de fonctions, mais aussi en termes de secteur d'activité ?

Dans un deuxième temps, à partir des éléments de cette trajectoire, le débat va pouvoir se porter sur l' « expérience processus » : qu'est-ce que cette trajectoire et les situations rencontrées ont permis de démontrer comme compétences ? Que peut-on en inférer quant à d'autres capacités acquises par le candidat ou à leur transférabilité dans d'autres situations que sa trajectoire future, réorientée par l'obtention éventuelle du diplôme, pourrait l'amener à rencontrer ?

Dans le cadre de l'expérience trajectoire, la reconnaissance des compétences du candidat par le milieu professionnel est utilisée par les jurys comme indicateur des capacités du candidat :

le candidat a occupé telle fonction, l'entreprise lui a confié progressivement d'autres missions, postes, fonctions ; ses changements d'emploi montrent une progression indiquant que des entreprises ont « décelé des capacités », etc.

Les situations présentées par les candidats et leur enchaînement, celles vécues ou connues par un ou des membres du jury, voire imaginée(s) par ceux-ci sont, explicitement ou implicitement, au cœur des éléments pris en compte comme source d'indicateurs dans l'évaluation des acquis de l'expérience. C'est le périmètre des situations professionnelles possibles qui est ainsi mis à disposition.

1.4.2. Évaluer la conformité de l'action du candidat au regard de celle attendue du diplômé

Les jurys vont ensuite chercher à analyser l'activité des candidats. Il s'agit d'estimer l'action et sa conformité à l'idée qu'ils se font de ce que doit être l'action du diplômé. Une question se pose alors : quelles dimensions de la situation (technique, économique, humaine, commerciale, juridique…) ont été prises en compte pour comprendre, raisonner, décider, agir ? Le candidat a-t-il identifié et pris en compte tous les acteurs, les relations entre eux, les enjeux et contraintes de chacun ? A-t-il fait preuve d'une vision systémique des phénomènes et processus à l'œuvre (agronomique, économiques…) plutôt que de les aborder sous un angle limité voire trop « disciplinaire ». À cela est associée une recherche de la capacité à diagnostiquer, au sens d'une identification des variables les plus essentielles de la situation et de leur état, en vue de les combiner et de construire une configuration significative pour décider d'une action à entreprendre (Ferron, & *al.*, 2006). L'évaluation s'appuie donc sur la prise en compte, par le candidat, des paramètres les plus essentiels de la situation, pour la comprendre, la contrôler ou la réguler, pour agir sur elle ou encore pour concevoir et conduire un projet ou un dispositif technique ou socio-technique.

Enfin, au-delà de l'agir dans l'instant, la prise en compte de la dynamique temporelle de la situation dans l'orientation et le contrôle de l'action constitue un indicateur important, notamment pour des capacités portant sur le diagnostic et l'anticipation : approche diachronique à travers la prise en compte de l'origine de la situation ; projection et anticipation par le candidat des évolutions à venir envisageables pour la situation.

Ce sont donc les caractéristiques des situations, telles qu'un professionnel doit les prendre en compte, qui apparaissent dans les discussions des jurys à propos des activités que le candidat y a ou aurait pu y réaliser.

Nous constatons ainsi que ce que les jurys cherchent à identifier et à évaluer relève de modes de raisonnement qui guident l'action du candidat en situation, en particulier pour les actions dans lesquelles entrent des opérations de diagnostic pluridimensionnels, d'anticipations, de mise en relation de variables de catégories différentes. Ce sont moins les connaissances que ces capacités de raisonnement qui sont évaluées. En ce sens, nous retrouvons là des acceptions de la notion de compétence développées en psychologie ergonomique ou didactique professionnelle depuis les années 90. D'une part, ces approches théoriques rappellent que, pour comprendre l'activité de quelqu'un, et donc sa compétence, on ne peut la dissocier de la situation dans laquelle elle se déroule : la compétence constitue un système de connaissances qui engendre l'activité pour une classe de situations donnée (Leplat,1991) ; ou encore la compétence est « *la capacité à organiser son activité pour s'adapter aux caractéristiques de la situation* » (Pastré, 2004). D'autre part, elles montrent que l'activité, et donc la compétence, ne peut se réduire à ce qui observable, en particulier dans des « métiers » faisant appel à des activités de réflexion importantes. En effet, cela reviendrait à ignorer la part « invisible » de l'activité, opérations d'orientation et de contrôle dans l'action pour Savoyant (1979) ou organisation de l'action selon la théorie des schèmes de Vergnaud (1990, 1992, 1996, 1998). Cette part invisible, essentielle pour contrôler et ajuster l'action aux variations de la situation, consiste en l'interprétation de celle-ci et repose sur des prises d'information, y compris en cours d'action : interprétation de ce qui est à faire, interprétation des prescriptions en fonction de l'état de la situation et des ressources disponibles, de manière à redéfinir la tâche, les buts, à définir les voies de réalisation de l'action, à se mobiliser pour l'action, à envisager les précautions à prendre pour neutraliser les risques pour le résultat ou pour soi-même, etc.

1.4.3. Évaluer les connaissances acquises à partir des raisonnements dans et sur l'activité

Une des préoccupations des jurys est alors de savoir ce que le candidat a mobilisé comme ressources (connaissances, outils conceptuels et matériels…). Mais du fait de « l'esprit de la VAE », les jurys adoptent une position de principe : pas de questions directes sur des

connaissances scientifiques : « *Les plus durs à convaincre au départ ont été les enseignants-chercheurs de ne pas poser de questions sur les intégrales triples.* […] *Je leur ai demandé de poser des questions* […] *sur le côté technique mais pas mathématique ou physique, mais sur le côté entreprise, attentes, capacités* » (un président de jury). Dès lors, les jurys « inventent » une forme d'évaluation des connaissances différente de la forme scolaire classique. Pour cela, les éléments concrets et spécifiques des situations vécues et décrites dans le dossier vont constituer le levier pour interroger l'activité déployée par le candidat et mettre à jour ses connaissances.

Il en est ainsi pour les connaissances et la culture scientifique (particulièrement mise en avant dans le cas des ingénieurs : définitions, fiches RNCP…). Les jurys examinent, notamment si, au regard des connaissances existantes, les actions et raisonnements décrits dans le dossier se justifient ou si on peut y déceler des méconnaissances ou des lacunes. Ils cherchent à identifier les outils mobilisés ou construits pour agir : le candidat connaît-il les outils à sa disposition (bibliographie, modèles scientifiques…) ? Les a-t-il utilisés, et à bon escient, pour analyser les problèmes, mettre en place une expérimentation (plan d'expérience…), traiter les données recueillies (statistiques par exemple), en évaluer la pertinence, en tirer des conclusions en vue d'une prise de décision… ?

En définitive, ce ne sont pas les concepts scientifiques ou académiques précis, rarement présentés, que le jury cherche à retrouver dans les récits du candidat. C'est plutôt la manière dont les différentes occasions de rencontre avec ces concepts (formations, colloques, discussions, lectures, activités professionnelles…) ont permis leur appropriation par celui-ci. Les indicateurs sont alors essentiellement constitués par la façon dont les connaissances sont intégrées à l'action, dans les phases de diagnostic, de choix d'action, de justification de ceux-ci, d'interprétation après-coup des effets de l'action. On rejoint alors Fabre (2004, pp. 302-303) pour qui un concept (ici, des connaissances) n'est pas une image du monde mais un outil, que « *concevoir le savoir comme un ensemble d'outils c'est simplement défendre une conception fonctionnelle ou opératoire du savoir.* » et enfin que l'on « *aurait tort de définir l'idée de compétences en opposition aux savoirs théoriques, en renvoyant à la pratique et à l'action* ».

1.4.4 Les contraintes des situations comme frein au développement des compétences

D’une part, les jurys modulent leur jugement au regard des contraintes ou des possibilités offertes par les situations vécues. Ils peuvent constater/estimer que certaines conditions (type et finalités de l’employeur, mode d’organisation et règles de fonctionnement de l’entreprise, mode de management des supérieurs hiérarchiques, etc.) ont pu empêcher le candidat de manifester ses compétences et donc d’en faire la preuve. Dans un autre registre, une personne peut ne pas avoir eu à disposition ou ne pas avoir eu accès aux outils (matériels, mais aussi conceptuels…) qui lui auraient permis d’agir ou d’agir autrement.

D’autre part, « l’expérience trajectoire » n’amène pas toujours le candidat à rencontrer toutes les situations que le jury estime caractéristiques de celles que pourrait rencontrer le diplômé.

Le jury va alors utiliser, au cours de l’entretien avec le candidat, des situations inédites pour celui-ci, plus ou moins « virtuelles », pour évaluer un potentiel : soit pour tester la « *transférabilité* » (Mayen, 2006) des capacités acquises dans son parcours vers d’autres types de situations ; soit pour obtenir des indices montrant que le contexte a empêché le candidat de manifester ses compétences en situation. Pour cela, le jury modifie certains éléments d’une situation présentée par le candidat : « *Je suis marqué par l'importance de la mobilisation de l'humain dans un projet. Imaginez-vous cela dans un contexte différent où l'aspect financier est premier ?* » ; ou s’appuie sur des situations totalement virtuelles, (*que feriez-vous si … ?*) : « *Je pousse logiquement mon raisonnement :* [vous avez été] *dans un gros groupe et une petite pâtisserie. Si vous aviez été en recherche d'emploi, la création d'entreprise, vous seriez à l'aise ?* »

À l’inverse, le jury est parfois amené à constater que les conditions offertes par des situations vécues par un candidat étaient propices à la mobilisation de capacités (au regard des formations suivies, des personnes rencontrées, de la mise à disposition de nouveaux instruments…), mais que le candidat n’a pas su montrer sa compétence par son activité.

1.5 Etre compétent au regard de l’activité des jurys de VAE

L’activité des jurys nous donne donc accès à d’autres éléments caractérisant ce qu’est être compétent et comment on peut l’évaluer.

La compétence ne peut se démontrer, et donc s’évaluer, qu’à partir d’activités menées en situation, ce qui constitue une dimension classique des définitions de la compétence.

Toutefois, si la compétence ne s'est pas réalisée, cela peut aussi dépendre des contraintes liées à la situation. Cela montre que la compétence n'est pas attachée à un individu mais qu'elle est « distribuée » dans la situation, au sens où elle dépend non seulement des capacités propres de l'individu, mais aussi des ressources à sa disposition dans cette situation. On retrouve à ce niveau la distinction que nous avons établie préalablement entre capacité et compétence. Des situations plus ou moins virtuelles (voire des simulations) peuvent alors être envisagées pour compléter des situations rencontrées : cela conduit d'ailleurs certains acteurs de la VAE (AFPA – Association pour la formation professionnelle des adultes – notamment…) à inclure dans la validation des acquis de l'expérience, des mises en situation professionnelle.

Au-delà, l'activité des jurys révèle que l'expérience, en tant que trajectoire (successions de situations rencontrées et dynamique de ces situations), peut également servir d'indicateur en ce qui concerne certaines compétences. En cela, les jurys reconnaissent une autre dimension importante de toute compétence, son caractère dynamique qui résulte de l'adaptation de l'activité à des changements dans la situation. Les ruptures et évolutions dans les situations constituent alors des moments privilégiés pour observer le développement des compétences (Pastré, 2004), que mettent à profit les jurys.

En définitive, être compétent n'est donc pas tout savoir ou tout maîtriser, mais maîtriser ce qui est essentiel dans son activité professionnelle, ce qui en constitue le cœur, et potentiellement ce qui nous permettra de transférer ces compétences dans d'autres situations… Il devient alors possible de partir de l'activité dans une situation spécifique (relative à une personne donnée, à un moment donné…) pour aller vers une évaluation générique des capacités. On se retrouve alors dans l'évaluation d'un potentiel sur la base du jugement certes subjectif issu d'une « intime conviction », mais s'appuyant sur des indices très concrets et objectifs. La compétence est donc bien en ce sens une construction sociale. On est alors très loin de la vision simpliste et techniciste de la compétence qui prévaut parfois lorsqu'elle est uniquement ramenée à la performance (résultat d'une action), à l'application de connaissances et à leur mise en regard des ce qui est attendu dans un référentiel (correspondance entre l'acquis et le requis).

L'analyse de la construction du jugement évaluatifs des jurys permet de mieux comprendre ce que signifie être compétent. Elle montre que la formation y est appréhendée comme une condition propice à la construction de capacités. Toutefois, c'est dans l'analyse d'un autre

aspect du processus de la VAE que nous avons trouvé quelques pistes de réflexion sur la manière dont formation et expérience peuvent interagir pour engendrer un développement de la compétence.

II COMPÉTENCE ET FORMATION : LE CAS DES DIPLÔMES VALIDÉS « PARTIELLEMENT »

Le processus de la VAE conduit certains candidats à n'obtenir que partiellement un diplôme. Le jury de VAE préconise alors un parcours de « formation » complémentaire et un tuteur est nommé dans l'établissement pour accompagner le candidat dans l'organisation de ce parcours. Ce parcours peut se limiter à la rédaction d'un document complémentaire à propos d'une situation vécue présentée au jury, document dont la construction devra amener le candidat à mobiliser des ressources nouvelles (concepts, outils, méthodes) ou à élargir les dimensions par rapport à celles qu'il avait prises en compte auparavant. Mais il peut aussi consister à assister à quelques modules de formation, voire à une année entière.

Ces candidats, dont beaucoup avaient choisi la VAE car ils pensaient avoir tous les acquis nécessaires à l'obtention du diplôme, évoquent en général la déception immédiate de l'après jury. Peu d'entres eux refusent cependant de suivre les recommandations des jurys.

En quoi le fait que l'expérience précède la formation influence-t-il la construction de nouvelles compétences par le parcours préconisé par le jury ? Un entretien avec un candidat ayant obtenu une validation partielle nous apporte un certain nombre d'indications.

Le plus immédiat des effets de la formation pour ce candidat est, d'après lui, de lui avoir apporté un éclairage nouveau dans son activité. Connaissances et outils venaient ainsi étayer sa compréhension de phénomènes et processus, ses raisonnements, ses décisions et ses actions : *« J'ai vu le point de transition vitreuse sur d'autres matériaux* [que le plastique] *comme* […] *la farine par exemple, aux cours de janvier* […] *ça permet de comprendre le comportement d'un matériau aux changements de température et de pression.* » Ils lui permettaient d'élargir son domaine de compétence et d'être à l'aise dans de nombreux domaines *:* « *Même si je ne suis pas un expert, ça me permet de dire ça je connais, j'ai vu, et*

la solution la plus adaptée ça pourrait être ça. Sans aller très loin. » Les enseignements viennent éclairer d'un jour nouveau les situations vécues, passées ou à venir, et deviennent alors un instrument pour la compréhension et l'action dans et sur les situations. Le sens des expériences vécues s'en trouve modifié.

Mais au-delà de ces acquisitions, le candidat interrogé dit ne pas du tout regretter, *a posteriori*, avoir suivi la formation, et même y avoir pris un grand plaisir. Il a même constaté que, sur l'ensemble de la promotion d'étudiants dont il faisait partie, il devait « *être un des seuls sur les 120 […] a [s']'éclater sur la biochimie, parce* [qu'il s'est dit] *ça c'est l'essentiel, c'est la base* ». Il semblerait donc que, quand l'action précède la formation, le savoir prend un sens nouveau, partiellement voire totalement caché pour des élèves de formation initiale, si l'on en croit leur intérêt très limité (se traduisant notamment, d'après ce même candidat, par un fort absentéisme).

Au-delà d'un changement dans le rapport au savoir, il semble également possible d'affirmer que le rapport à la formation a été modifié : si, autrefois, pris dans ses activités quotidiennes, ce candidat négligeait les formations qui lui étaient proposées par l'entreprise, désormais il s'y intéresse plus : « *ça m'a donné envie de faire un petit peu plus, au niveau formation, d'accepter plus les formations qu'on me propose.* » Et l'on retrouve ici ce que disait V. Merle (2007, p.11) lors d'un séminaire sur la VAE : « *On constate dans l'ensemble des études faites sur ce sujet,* […] *que ceux qui passent par la voie de la VAE, loin de se détourner de l'envie de se former, en général, retrouve plutôt l'appétence à se former* . ».

Dès lors, bien plus qu'une acquisition de connaissances et d'outils pour ses besoins quotidiens actuels, il cherche dans la formation les moyens de rester compétitifs par rapport aux jeunes diplômés et d'anticiper ce que pourrait lui demander son employeur dans un avenir plus ou moins proche : « […] *anticiper les choses, parce que ça va très vite. J'ai une quarantaine d'années maintenant, donc je m'aperçois qu'il y a des jeunes qui arrivent sur le marché, qui ont, par le biais de ce type de formations, des compétences qui sont plus élevées que tout ce qu'on pouvait avoir nous.* »

Suite à la VAE, le pouvoir potentiel de la formation sur la trajectoire professionnelle se révèle donc à certains candidats, tels que celui que nous avons interrogé, qui déclarent alors utiliser les formations suivies comme un outil pour éventuellement modifier le sens (la direction) de leur expérience.

Quand l'expérience précède la formation, la cohérence du parcours de formation se trouve renforcée : d'une cohérence imposée par les institutions aux personnes formées (dans la formation initiale), dont ceux-ci n'ont probablement qu'une vision très confuse, on semble passer à une cohérence du parcours de formation construite par la personne au regard de sa propre expérience, voire de son projet.

***

La VAE constitue un objet d'analyse pour appréhender ce que signifie être compétent, comment cela peut être évalué et comment la compétence se développe au travers de l'expérience vécue (incluant des périodes de formation formelle ou informelle).

L'analyse du processus de la VAE montre qu'une approche de la formation par les compétences, dans le cadre de la mise en place de référentiels de formation, ne peut se situer que dans une articulation entre expériences vécues et formation.

Ceci peut apparaître comme une évidence lorsque l'on considère le développement des formations en alternance. Mais la mise en place de tels dispositifs ne répond par toujours aux questions suivantes (Mayen, 2007) : quelles expériences en situations professionnelles sont susceptibles de contribuer à la formation et au développement de quelles capacités ? Comment apprendre des situations ? Ou encore comment élaborer des parcours, succession de couple situations-activités propres à générer un développement professionnel (au sens de développement des compétences) ?

Les membres des jurys de VAE, se situant à l'interface entre monde professionnel et monde de la formation (par leur composition comme par leur activité) ouvrent des pistes pour (re)penser ces articulations formation-expérience.

Ainsi, un exemple concerne l'approche par les compétences dans la formation. Celle-ci se traduit classiquement par la mise en place de référentiels de compétences, décomposition de l'activité d'un professionnel en listes d'activités et de capacités, non hiérarchisées, non caractérisées, décontextualisées. Comme le constate Rapiau (1993, p. 32), l'ensemble de ces capacités « *se traduisent facilement dans les compétences requises par l'emploi-type* », mais moins bien en termes de contenus et de modalités de formation ou d'évaluation, en particulier si l'on souhaite que ceux-ci soient cohérents avec la notion de compétence telle que nous venons de la définir. De plus, dans ce type d'approche, les activités et capacités repérées sont par la suite, le plus souvent, décomposées pour être exprimées en objectifs opérationnels, et leurs contenus (les savoirs mis en jeu) sont exprimés et découpés selon les logiques disciplinaires (Raisky, 1999). Ceci ne recoupe pas toujours de façon satisfaisante l'unité situation de travail ou l'unité compétence et aboutit à une scolarisation de la formation (Ferron & *al*., 2006). Ce faisant, on reste dans l'illusion selon laquelle, en identifiant toutes les unités élémentaires, on pourrait rendre compte des activités, donc des compétences du professionnel, et donc, en l'occurrence, mieux les transmettre (Mayen, 2001). Ce que les jurys eux-même réfutent par leurs « actes » lorsqu'ils évoquent le fait qu'un candidat ayant les connaissances et les capacités exprimées dans le référentiel peut cependant ne pas correspondre à l'image qu'ils se font du professionnel attendu.

L'activité d'un professionnel ne peut se laisser enfermer dans un référentiel de certification. Cependant, l'analyse des réunions des jurys de VAE met en évidence deux phénomènes :

- il est possible de « définir » un cœur de l'activité professionnelle, les quelques capacités et connaissances jugées incontournables ;
- au travers de leurs échanges pour se forger un jugement évaluatif partagé, les membres des jurys affinent la signification concrète et située des capacités attendues, en identifiant et précisant les indicateurs qu'ils recherchent et ceux qu'ils retiennent des situations effectivement présentées par les candidats.

Nos recherches (Métral, 2006 ; 2007) montrent que ce qui est mis ainsi en évidence, c'est le périmètre des situations, leur structure conceptuelles (le systèmes des concepts propres à l'action dans cette classe de situations) (Pastré, 1999) et des formes d'action possibles attendues du professionnel. En complétant cette analyse par celle des descriptions des couples situation/activité présentés dans les dossiers de VAE par les candidats, il est alors possible de formaliser ces éléments dans un « référentiel de compétences situées » (ce que nous avons fait

dans le cas des ingénieurs). Mis à disposition des acteurs de la formation (dont les enseignants), un tel instrument leur permettrait d'identifier des situations de formation et des contenus à enseigner, de bâtir des parcours, pour développer ou évaluer des compétences en lien avec les situations réelles de l'activité professionnelle visée.

<N4>

Bibliographie

Dupray A., Guitton C. & Monchatre S. (2003), « Introduction générale : La compétence, est-elle un objet ordinaire ? » *in* Dupray A., Guitton C. & Monchatre S. , *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse , Octares, pp. 5-13.

Fabre M. (2004), « Savoirs, problèmes et compétences : savoir, c'est « s'y connaître » », *in* Toussaint M.J. & Xypas C. (Dir.), *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonction et enjeux*, Paris, L'Harmattan, pp. 299-319.

Ferron O., Humblot J.P., Bazile J. & Mayen, P. (2006), *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, Rapport de recherche, Dijon : Enesad, 86 p.

Leplat J. (1991), « Compétences et ergonomie », *in* Amalberti R., De Montmollin M., Thereau J. (dir.), *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga, pp. 263-278.

Mayen P. (2001), *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. Thèse pour l'habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education. Grenoble, université Pierre Mendés France.

Mayen P. (2005), « Culture et formes d'action dans l'activité des jurys de Validation des Acquis de l'Expérience », *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 13, pp. 55-66.

Mayen P. (2006), « Évaluer avec l'expérience », *in* G. Figari & L. Mottier (Éd.). *Recherches sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris , L'Harmattan, pp. 25-33.

Mayen P. (2007), « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation », *Raison Educative*, n° 11.

Merle V. (2007), *Actes du colloque « Rencontre autours des usages de la VAE »*, 17 et 18 novembre 2005, Établissement national d'enseignement agronomique de Dijon.

Métral J.-F. (2006), « Le dispositif de la Validation des Acquis de l'Expérience : une opportunité pour caractériser les compétences de l'ingénieur ? » *Communication au colloque Compétences, emploi et enseignement supérieur*, Rennes – 13, 14 et 15 décembre.

Métral J.-F. (2007), « Construire des référentiels de compétences : une impasse pour la formation ? Repenser les référentiels de compétence comme des outils pour l'activité des formateurs », *Communication au colloque Compétence et socialisation*. Montpellier, 7 et 8 septembre.

Monchatre S. & Rolle P. (2003), « La compétence : une construction sociale en questio », *in* Dupray A., Guitton C. & Monchatre S. ? *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès, pp. 17-27.

Pastré P. (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education Permanente*, n° 139, pp. 13-35.

Pastré P. (2004), « Introduction. Recherche en didactique professionnelle », *in* Samurçay R. & Pastré P. (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, pp. 1-13.

Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006), « La didactique Professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.

Piotet F. (2003), « Compétence et ordre social », *in* Dupray A., Guitton C. & Monchatre S. (2003), *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octares, pp. 29-42.

Pinte G. (2004), « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation », *in* Toussaint M.-J. & Xypas C. (Dir.), *La notion de compétences en éducation et en formation. Fonction et enjeux*, Paris, L'Harmattan, pp. 226-241

Raisky C. (1999), « Complexité et didactique », *Éducation permanente*, n° 139, pp. 37-64.

Rapiau M.-T. (1993), *Activités professionnelles et compétences des ingénieurs de production – contexte, méthode, propositions pour les NFI*, Rapport de Recherche, Dijon , ministère de l'Éducation nationale, 123p.

Savoyant A. (1979), « Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique », *Cahiers de Psychologie*, vol. 22, n° 1-2, pp. 17-25.

Vergnaud G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, pp. 133-170.

Vergnaud G. (1992), « Approches didactiques en formation d'adultes », *Éducation Permanente*, n° 111, pp. 21-31.

Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *in* Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. PUF, Paris, pp. 275-292.

Vergnaud G. (1998), « Qu'est-ce que la pensée ? », Introduction au colloque de Suresnes, 1-4 juillet, *Les actes du colloque de Suresnes*.

<NP>

<I ENC 01>

<N2>

Encadré 1

Méthodologie

Nous avons fait le choix de l'observation approfondie de l'activité des jurys. Nous avons pu enregistrer, puis transcrire l'intégralité des échanges entre membres de jurys et entre jurys et candidats. Nous avons également analysé les dossiers des candidats, en tant que trace de leur activité concrète, mais aussi en tant qu'objet des activités d'interprétation des jurys. Le travail des jurys est essentiellement accompli dans des interactions collectives à propos d'un document principalement écrit (avec annexes et schémas) ou de la prestation et des propos tenus par le candidat en cours d'entretien. L'analyse des interactions dans une situation de jury est donc apte à révéler les usages des notions, les modes de raisonnement, mais aussi les systèmes de référence (connaissances, conceptions, etc.) des acteurs. Cette analyse est d'autant plus facilitée que les jurys sont amenés à expliciter, à argumenter donc à justifier leurs assertions. En termes d'évaluation, ils sont amenés ainsi à préciser leurs critères, leurs indicateurs, leurs référents.

L'activité des candidats, ce dont ils cherchent à rendre compte, ce qu'ils cherchent à manifester à partir de leur expérience et de leurs activités et les voies par lesquelles ils parviennent à le faire est saisie à partir de deux sources :

- le dossier de VAE constitué dans le but de convaincre les membres d'un jury du niveau et de la qualité de leur expérience et de leurs acquis ;
- l'entretien avec le jury.

L'activité des jurys, ce qu'ils cherchent à identifier et à évaluer et les modalités qu'ils déploient collectivement pour parvenir à produire un jugement, est saisie à partir du déroulement d'une session de jury comprenant trois grandes étapes :

- la première délibération qui consiste à énoncer et discuter les jugements, les questions issues de la lecture individuelle de chacun des membres et à préparer l'entretien avec le candidat ;
- l'entretien avec le candidat ;

- la seconde délibération qui comprend une nouvelle phase de discussion intégrant le déroulement de l'entretien, la décision et la formulation de la décision pour le procès-verbal et la restitution des résultats au candidat.

Pour cet article, nous nous appuierons notamment sur les résultats d'un projet de recherche-action, mené avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur agronomique du Ministère de l'agriculture et de la pêche. Il nous a amené à explorer dix dossiers de validation des acquis de l'expérience de candidats à un diplôme d'ingénieur et cinq réunions de jurys de quatre établissements différents. Deux de ces établissements délivrent des diplômes d'ingénieur agronome et le troisième un diplôme d'ingénieur dans le domaine du bois. Ils peuvent conduire à des emplois de conseiller, de chargé d'études ou d'expérimentations dans des organismes publics ou parapublics, des entreprises de service ou encore à des postes de responsable de fabrication, de responsable qualité ou de responsable commercial dans des entreprises de production de leurs filières professionnelles respectives. Le quatrième établissement délivre un diplôme d'ingénieur agro-alimentaire dans le secteur laitier. Il conduit à des emplois de responsable de production, de responsable recherche et développement ou de responsable qualité et environnement dans l'industrie.

<NP>