

**XIIIèmes Journées Internationales de Sociologie du travail, JIST 2012- Bruxelles,  
du 25 au 27 janvier**

**« Travail, expérience et réflexivité dans la VAE : mesurer l'incommensurable ? »**

**Jean-Louis Le Goff** (Université de Rouen, GRIS - EA 3232)  
jean-louis.legoff@univ-rouen.fr

**Atelier II:** « compétences en devenir »

### **Introduction**

Dans quelle mesure l'expérience, comme ressource mobilisable, contribue ou non à la dimension performative de l'action efficace ? Autrement dit, en quoi existe-t-il un lien entre *expérience*, *réflexivité* et *réussite* d'une action annoncée et en quoi ce lien engage-t-il l'individu à prouver aux autres et à lui-même qu'il peut faire ce qu'il est censé savoir faire parce qu'il est capable de le formuler ? Il semble (hypothèse) que la *réflexivité* dans le travail, comme base d'évaluation de celui-ci, devienne un élément de validation de sa qualité. Réalité, fiction ou idéologie ? La Validation des acquis d'expérience (VAE), interface entre le travail et le savoir académique paraît un cas d'espèce permettant d'évaluer la nature et l'importance de ces nouveaux rapports. Elle pose cependant des questions d'ordre épistémologique lourdes de signification exigeant un traitement théorique spécifique.

Nous chercherons ainsi à montrer dans un premier temps, que les considérations techniques prises en compte ou produites par le dispositif VAE, supposent des prérequis théoriques dont les implications pratiques sont difficiles à évaluer. Des chercheurs et praticiens ayant participé à son élaboration ou à sa critique (experts) font en effet de la VAE un véritable laboratoire d'idées où s'élabore une *théorisation de l'expérience et des acquis* à mesure que la méthodologie qui vise à les définir se précise (effets inductif et artefactuel des procédures). Alors que, par définition, un référentiel (outil de mesure des compétences) n'est qu'une codification préétablie qui ne peut *a priori* rendre compte de la singularité des parcours atypiques produisant l'expérience, les acquis de l'expérience résultant de ce travail de traduction/codification tendent à prouver que c'est possible et souhaitable.

Nous verrons dans un second temps que la VAE est aussi un *système* qui semble faire de l'expérience un objet étrange et contradictoire en cherchant à le réduire par un processus de rationalisation et d'objectivation (à caractère scientifique) qui vise sa *mesure* comme toute fin (la volonté de mesure construit l'objet qu'elle cherche à mesurer). Aussi, paradoxalement, la VAE invaliderait ce qu'elle est censée reconnaître : *i.e.* la qualité (*a priori* incommensurable) de l'expérience dont la singularité fait la valeur même de celle-ci. *Que mesure-t-on alors finalement avec ces référentiels ? La réalité* d'une expérience ou la *pertinence* d'une adéquation entre une expérience spécifique et des attentes sociales (niveau de compétence) auxquelles les candidats les plus démunis socialement et culturellement sont peu aptes à répondre (rhétorique, distanciation, etc.) ? Tous ces aspects contradictoires liés à la VAE

peuvent expliquer en partie les dilemmes que rencontrent les professionnels du conseil, de l'accompagnement et de l'évaluation démunis face à cette tâche (Le Goff, 2009 ; 2008). Mais elle interroge également et surtout le rôle que prend la réflexivité dans le travail comme valeur d'ajustement aux aléas de plus en plus nombreux au regard des tâches toujours plus complexes engageant souvent le travailleur au-delà de ses compétences reconnues.

Aussi, tâcherons-nous d'explorer les enjeux de la VAE sous l'angle du *sens* qu'il est possible de donner à ce dispositif au regard des logiques d'acteurs qui lui donnent vie, notamment au niveau de sa *conception*, en explicitant davantage le cadre idéologique dans lequel ces derniers s'inscrivent - afin de rendre visible ou compréhensible ce qui d'emblée ne l'est pas<sup>1</sup>.

## 1. Légitimation et justification d'une conversion procédurale de l'expérience en acquis

Comment la méthodologie utilisée dans la VAE construit-elle et justifie-t-elle théoriquement son objet (expérience certifiable) pour fonder sa propre existence (autonomisation du dispositif) ? Il ressort, du travail d'explicitation de la notion d'expérience, la mise en évidence d'une grande complexité du concept tant il contient de ramifications et de niveaux d'analyse possibles<sup>2</sup>. La notion d'expérience ne semble faire *sens* que par la richesse des interprétations qu'elle permet (professionnels, experts) et que la VAE apparemment ne fait qu'exacerber en cherchant à réduire celle-là sur le plan opératoire (accompagnement, jurys). Certains auteurs en viennent même à considérer que la notion, quoique utile à l'analyse, n'apporte pas grand-chose sur le plan heuristique et pratique (Schwartz, 2004).

### 1.1 La réflexivité comme mode de justification

La réduction ou la traduction de l'expérience en un ensemble d'acquis pose en effet problème : comment faire de l'expérience un ensemble d'acquis (autrement dit, comment une totalité serait-elle réductible à une somme d'éléments) ? Mais, *a contrario*, ne faisant pas cette transposition de l'expérience en acquis comment celle-ci pourrait-elle exister (pratiquement et socialement) ?

Des hétérogénéités multiples apparaissent qui empêchent une présentation homogène de l'expérience : différences des cadres d'actions (entre situations de référence et celles de

---

<sup>1</sup> Cette analyse (plutôt de nature herméneutique et épistémologique) repose sur les données de l'étude collective : *La Validation des acquis de l'expérience (VAE) : traduction, justification, évaluation* (Le Goff et alii, 2008) et l'analyse d'articles, notamment ceux rassemblés dans un double n° spécial de la revue *Éducation Permanente* de 2004 sur la VAE, qui semble fixer, à un moment charnière, l'ensemble des questionnements théoriques et enjeux de la VAE. Les auteurs sont, en effet, non seulement des analystes mais des acteurs (experts) qui ont pris part à l'élaboration du dispositif. Ces écrits sont donc pour nous révélateurs des contradictions auxquelles ils ont dû faire face au niveau de la conception du dispositif et des positions théorico-idéologiques adoptées pour les dépasser formellement (tout au moins sur le plan intellectuel). Le positionnement critique d'arrière plan de l'auteur résulte en grande partie de la prise en compte de ces écrits et de résultats empiriques obtenus dans nos recherches (en tant que cadre de référence) pour évaluer les écarts entre eux et en questionner le sens.

<sup>2</sup> Nous ne pourrions pas entrer dans l'explicitation théorique approfondie de la notion d'expérience (et ses paradoxes) dans l'espace imparti à cette communication. Pour plus de détails sur cette question, voir Aballéa et alii (2007). Notre approche visera en fait, de manière exploratoire, à relever un certain nombre d'incohérences ou de contradictions dans la *modélisation* du dispositif VAE et sa mise en œuvre (écarts entre intentions, résultats escomptés et réalités constatées). L'analyse correspond à une évaluation de son efficacité supposée en questionnant les enjeux sociocognitifs inclus dans sa définition.

communication vécues) ; différences des buts poursuivis selon que l'on a affaire à la conduite d'une action à visée productive, communicationnelle ou relationnelle (comprendre et convaincre autrui) ; différences des objets selon que les discours sont formulés et institués (référentiels, programmes, instructions...) ou non comme dans le cas de représentations non forcément conscientes du sujet. « *C'est en ce sens que l'on peut définir la VAE comme une épreuve [problématique] de commensurabilité. En effet, elle exige que les acteurs, par leurs activités, rendent commensurables ce qui ne l'est pas, c'est-à-dire qu'ils puissent construire les éléments de commune mesure entre ces hétérogénéités. Il faut en quelque sorte construire des médiations entre les situations, les activités évoquées et la généralité des concepts et du langage* » (Astier, 2004, p.29). Cela montrerait que ce qui rendrait en partie objectivable l'expérience (référentiels) la rendrait à la fois insaisissable pour l'individu (s'extrayant de lui-même), mais que sans cette possibilité de rendre compte de celle-ci (langage, autrui), il n'aurait pas réellement accès à la conscience de son éventuelle consistance (Ferry, 1991). Entre l'expérience comme totalité et les acquis comme résultat d'une réflexion sur les rapports de soi à sa capacité d'agir, le langage jouerait ainsi le rôle d'intercesseur, obligé et obligeant pour le sujet (nécessité fait loi).

Pour justifier la pertinence d'une expérience dans son principe formateur et donc la possibilité de la traduire en compétences identifiables et évaluables, les analystes font largement appel aux notions de réflexion, de réflexivité ou d'auto-analyse qui consisteraient à elles seules à poser l'expérience comme validable dans son principe (Orly, 2004). Selon B. Cuvillier, la mise à distance entre le candidat et son activité, réussie ou échouée, autorise l'émergence d'une analyse réflexive qui permet d'articuler la coordination agie de l'activité et la coordination conceptuelle. « *Ce que nous identifions comme 'espace potentiel', illustré par un 'retour sur soi accompagné', rend propice le développement de la dynamique des compétences* » (Cuvillier, 2004 p.137). Comme le signalent, en outre, Robichon et Josenhans (2004), l'évaluation des compétences suppose deux objectifs : d'abord caractériser une procédure d'évaluation qui ne favorise ni les acquis formels ni les acquis non formels, ce qui suppose de vérifier la capacité de transfert des compétences. « *Dans ce cadre, il semble alors judicieux d'évaluer à la fois le savoir-faire et le savoir, en combinant les approches de mise en situation de travail et d'explicitation, par le candidat, de ses modes opératoires* » (Robichon & Josenhans, 2004, p. 91). Dans un second temps, une fois l'équilibre obtenu entre la mesure de l'action et l'interrogation des savoirs qui lui sont « *personnellement et étroitement associés* », est enfin rendue possible « *une évaluation des compétences applicable aux deux voies d'accès au titre : la VAE et la formation professionnelle* » (ibid.).

*A priori*, les liens logiques entre expérience vécue, conscience de soi et du monde (social), compétences et acquis de l'expérience paraissent relativement transparents du fait d'une mobilisation de la réflexivité. On observe ainsi dans le cadre du travail social, une mobilisation obsédante de la réflexivité comme la seule garante d'une adaptabilité notamment aux conditions complexes du travail d'accompagnement (Le Goff, 2011 ; Thibault, 2003). Celle-ci, dans le cadre d'un travail d'accompagnement à multiples niveaux (du stagiaire au formateur de formateurs), semble posséder une vertu délibératoire incontournable (clarification, élucidation des motifs et modes individuels d'agir) que l'ensemble des auteurs traitant de la VAE souligne. Mais est-ce si clairement le cas ? En quoi la réflexivité posséderait *per se* une *qualité opératoire validante* particulière ? Quelles sont les représentations mobilisées justifiant ce rôle de la réflexivité ? Ont-elles à voir avec la science où la réflexivité renvoie à un certain esprit de méthode qui aurait fait ses preuves et à une capacité de conscientisation qui permettrait notamment une mise en tension entre l'identité *ipse* (autre) et l'identité *idem* (Thibault, 2003) ?

Selon P. Orly, premièrement « *dire ses acquis suppose un regard du sujet sur lui-même et une prise de conscience de sa part sur les transformations qu'accompagne cette réflexivité* » (Orly, 2004, p. 43). Alors se manifeste ou pas une capacité de mettre en relation pour le candidat les compétences qu'il repère en lui avec le contenu de la formation du diplôme visé. « *Ainsi, l'analyse de son propre travail semble ardue dans la mesure où le rapport intime entretenu à son activité se prête difficilement au "pas de côté"* » (ibid.). Deuxièmement, dire ses acquis c'est *interpréter* ses activités, en procédant au repérage des conceptualisations produites dans le cours de l'activité afin de reconstituer des savoirs de référence. « *Ce processus consiste à identifier et à reconnaître des catégories d'objets et de traitements communes à des pratiques efficaces, elles-mêmes spécifiques de situations contextualisées et personnalisées. Mais de quelle nature est la conceptualisation dont on parle ? Est-elle liée à l'activité de référence analysée ou s'opère-t-elle à travers l'activité narrative ?* » (ibid.)

Notons que la confrontation de l'expérience à son analyse « scientifique » soulève des questions théoriques récurrentes. Comme le signale B. Prot : « *Les concepts quotidiens sont des instruments de l'activité et ils sont d'autant moins conscients que l'activité réussit et que ses concepts se développent par l'établissement de liaisons de plus en plus complexes entre les expériences vécues. Au contraire, les concepts [scientifiques] enseignés sont caractérisés par le fait qu'on définit clairement les rapports entre eux* » (Prot, 2007, p. 203). Autrement dit, « *ce qui fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement* » (Prot citant Vygotski (ibid., p. 203)) Il semble exister ainsi une solution de continuité insurmontable entre l'expérience et sa mesure, que la notion d'acquis ne permet de résoudre que partiellement (formellement). Finalement, les acquis permettraient à la partie inconnue ou inconnaissable de l'expérience de continuer à exister sauvegardant ce que Piaget appelle « inconscient pratique » ou que Vergnaud (1996) nomme les « connaissances en actes ».

De ce dernier constat, il ressort que la réflexivité ne peut être en soi un principe moteur suffisant pour affirmer qu'une expérience répondant à ce critère serait d'emblée validable. La capacité de réflexion qu'un individu peut développer sur un type d'action, impliquant pour sa réalisation la résolution anticipée des problèmes complexes qu'elle suppose, ne permet pas effectivement de prédire la réussite de cette action. La réflexivité connaît des degrés variables d'élaboration et d'efficacité dans son rapport à l'action (Vergnaud, 1996). De plus en plus d'auteurs traitant de la question de la volonté remettent d'ailleurs en question les liens fonctionnels entre réflexivité et efficacité de l'action. (Proust, 2005).

La VAE, qui vise à déceler les compétences susceptibles de produire efficacement une action, maintient cependant fortement ce lien organique entre réflexivité et résolution de problème et se justifie par lui. C'est certainement, au delà d'un manque de recul critique ou théorique, le résultat d'une convergence historique : derrière la notion de réflexivité se sont construites tout à la fois pensée philosophique et science, et finalement les modèles d'analyse des sciences humaines investies notamment dans les questions d'éducation. Sciences et techniques s'imposent comme les modèles idéaux et encore indépassables de la mesure du réel en vue de sa transformation. La définition de l'expérience réfère ainsi à la notion d'expérimentation propre aux sciences et sert d'horizon à sa définition (expérience-révélation<sup>3</sup>).

---

<sup>3</sup> La notion d'expérience renvoie tantôt au fait d'expérimenter (l'expérience « révélation »), tantôt aux savoirs et

## 1.2 Qualité et certification : commensurabilité et traçabilité des compétences

Avec la VAE, il s'agit de mesurer et de garantir la pertinence, la cohérence et les potentialités d'une expérience individuelle en fonction d'un instrument de mesure (dossier VAE ou livret 2) qui vise à comparer le degré d'adéquation ou d'écart entre les expériences telles qu'elles peuvent se dire et les savoirs formels requis pour valider un diplôme (Feutrie, 2004). Nous sommes proches des méthodes d'assurance qualité qui, comme « puissance rationalisatrice », basent leur pertinence sur un système d'équivalence statistique entre une production réelle et un standard de production. Une certaine idée de perfection et de perfectibilité technique y côtoie des préoccupations d'évaluation et de contrôle des risques (Mispelblöm, 1995 ; Le Goff 2000)

Dans ce cadre, le dossier de VAE constitue un élément fondamental devant concilier la recherche de commensurabilité de l'expérience et les exigences du champ administratif. « *Le dossier est à la fois général et impersonnel en tant que cadre d'expression, et extrêmement singulier en tant que document proposé à l'examen d'autrui* » (Astier, 2004, p. 27). La VAE est ainsi une épreuve au sens de « condition de preuve » (Prot, 2007).

Le dossier (livret 2) constitue une trace écrite disponible et permanente d'un travail pouvant servir de référence pour le candidat ; il organise des liens qui ne sont pas ceux de la biographie ou de l'action : « *la juxtaposition de pièces, leur succession, leur agencement permettent d'échelonner la réalisation de la tâche, de laisser en suspens certains éléments, de classer et de modifier les agencements effectués, d'organiser ou de découvrir des successions ou des voisinages qui ne sont ni ceux de la chronologie, ni ceux de l'organisation du travail... Bref, il fournit l'occasion d'une seconde configuration, en relation avec celle que la verbalisation suppose* » (Astier, 2004, p. 30). Le dossier constituerait ainsi un *artefact* de la validation des acquis induisant certains usages, en excluant d'autres... supposant des schèmes divers d'utilisation.

La question en jeu n'est-elle pas de savoir alors quel sens attribuer au processus de transformation des expériences construites fortuitement, en fonction des circonstances et des contingences, en savoirs organisés selon les exigences d'une méthodologie qui intègre la représentation de ce que devrait être *idéalement* l'expérience pour être validée sous forme d'acquis. L'individu cherchant à valider son expérience devra en effet s'approprier une méthodologie (une espèce de praxéologie) pour la traduire en acquis. « *Cela suppose de discrétiser le flux des actions constituant le vécu des personnes. Ainsi, alors que l'organisation du travail est collective, que les interventions sont conjointes et les compétences partagées, le dossier suppose que le candidat organise tout cela en adoptant un autre point de vue sur son engagement dans l'action qui atteste de son expérience. Le dossier conduit à définir et à organiser le flux en séquences, à formaliser les relations, les interactions, les coopérations, et à rendre explicite le sujet énonciateur face à l'agent de l'énonciation évoquée* » (Astier, 2004, p. 31).

D'une certaine manière la qualité de restitution des aspects formatifs qui constitue l'enjeu de la validation de l'expérience dépendra du degré d'appropriation et d'usage de cet instrument et des qualités pédagogiques voire didactiques du conseiller ou de

---

compétences accumulés par l'expérience (l'expérience « acquisition ») ; la notion d'acquis renvoie à la fois à la compétence en référence à l'expérience et à la qualification en référence explicite au diplôme, et donc à la formation (Grasser & Rose 2000).

l'accompagnateur visant à problématiser l'expérience du candidat pour en restituer la valeur. « *Resituer (recadrer) le candidat suppose ainsi une appropriation approfondie du processus non seulement en tant que connaissance pour se situer, définir les limites de son action et éviter les risques, mais aussi en tant qu'instrument pour cadrer et situer le candidat et l'aider à le faire. Ce qui devrait ici paraître d'une très grande trivialité ne l'est pas vraiment pour les accompagnateurs* » (Mayen, 2004, p. 12).

Fondamentalement, au vu de ce qui est décrit précédemment, l'aspect formateur de l'expérience pourra apparaître ou non en fonction des capacités cognitives ou réflexives du sujet, c'est-à-dire selon l'évaluation d'une certaine *qualité* de l'expérience, dans le cadre d'une interaction sociale d'échange parfois problématique (potentiellement conflictuelle). Dans combien de cas cette qualité de l'expérience se substitue-t-elle finalement à l'expérience de qualité ? Bruno Cuvillier (2004) note à ce propos une différence d'appropriation des règles de validation de la VAE selon que les individus travaillent dans un environnement où ils ont ou non le temps de structurer les acquis développés en situation de travail. Ceux qui sont les plus aptes à s'approprier la méthodologie sont visiblement ceux habitués quotidiennement à la confrontation d'expérience et au regard critique sur l'activité. En effet, « *par l'explicitation de l'action, on accède à la conceptualisation, c'est-à-dire à la mise en mots, la mise en forme des schèmes opératoires* » (Feutrie, 2004, p. 112). Alors que les uns vivront la VAE comme l'occasion d'une rupture avec la représentation qu'ils ont de leur expérience, les autres, ceux habitués à ce mode de fonctionnement, la vivront plutôt comme une confirmation de leurs acquis professionnels. La VAE favorise des acquis déjà largement intellectualisés : « *La théorie ne va pas sans une pratique théorique* » (Vergnaud, 1996, p. 289). D'ailleurs, les professionnels de haut niveau utilisent ainsi autant leurs savoirs d'expérience que leurs connaissances scientifiques.

L'effet induit par la procédure VAE, de la sorte, risque d'amener ceux les plus disposés à être reconnus capables à l'être effectivement (CQFD) ; ou dit autrement ne peut valider dans les meilleures conditions son expérience que celui qui possède les moyens intellectuels ou sociocognitifs suffisants (rhétorique *ad hoc*, capital culturel, capacité de distanciation) mais aussi affectifs et conatifs (attachement à des valeurs de mérite et estime de soi affirmée : « *c'est fait pour moi* »), lui permettant de montrer par un mode d'argumentation convaincant, s'inscrivant dans la méthodologie demandée et appropriée, qu'il possède une valeur personnelle et donc une qualité, celle de son expérience (Lainé, 2004). Et ceci dans un contexte où, nous l'avons constaté, les capacités d'autonomisation du candidat constituent un avantage certain (faire face aux injonctions scripturales du dossier, aux difficultés à trouver un bon guide, à l'impérative nécessité d'être et de s'affirmer autonome sur le plan cognitif devant le jury) (Astier, 2007). D'où la question qui s'impose : « *Sous couvert d'un discours mettant en avant les valeurs d'équité, ne serions-nous pas, encore une fois, entrain d'assister à la mise en place de procédures qui confortent l'existant et veillent à préserver un 'équilibre social' dans lequel chacun reste à sa place ?* » (Presse, 2004, p. 151).

La valeur des expériences et des individus qui en sont porteurs est en fait fonction d'un degré de conformisme ou tout au moins de conformisation sociale élevée aux règles exigées voire au règlement de la certification imposés comme impératif (Mayen, 2004). Ce handicap face à la procédure pour certains peut devenir un obstacle infranchissable quand on considère que les accompagnateurs n'ont pas été formés à cette démarche particulière qui consiste à construire une interface entre la mise en écriture des compétences du candidat et la mise en cohérence avec les référentiels de diplômes. « *Construire cette interface, qui facilite la mise en écriture, relève pourtant de l'acquisition, par les candidats, d'une méthode dont*

*les accompagnateurs perçoivent la nécessité, méthode qui n'a cependant été ni formalisée ni théorisée.* » (Presse, 2004, p.148).

De fait, la VAE suppose l'acceptation d'un système de démonstration de type expérimental très contraignant où l'on *factorise* ce qui est de l'ordre du personnel, du vécu *a priori* inexplicitable et incommensurable, et alors même que cette méthodologie de mise à l'épreuve de l'expérience n'est pas pensée réellement comme praxéologie (la technique d'analyse de l'action se substituant à la science de l'action). Combien de « professionnels » (accompagnateurs, membres de jury) ont-ils conscience de la portée de ce *biais épistémologique et méthodologique*, faisant d'une réalité provoquée (l'expérience représentée sous forme de compétences) la seule réalité supposée et reconnue valide par rapport à l'expérience vécue sans que soient fondées théoriquement les lois de transformation fondant et justifiant l'équivalence entre elles<sup>4</sup> ? La VAE serait en fait un processus complexe de conversion de l'expérience reposant pour l'individu sur la conscientisation de ses capacités d'action par le biais d'une distanciation à soi (Lainé, 2004). On passerait ainsi d'une formulation du récit d'expérience (fable) à la formalisation du récit de formation (sujet) (Thibault, 2003).

Aussi, dans quelle mesure les capacités d'expérimentation réflexive du candidat, consistant à tester certaines hypothèses (équivalence acquis/expérience), ne se substituent-elles pas à l'expérience comme rapport spécifique au réel ? Cette spécificité lui donnant normalement en toute logique sa valeur. Les acquis seraient finalement réductibles au mode d'exposition hypothétique et de démonstration propre au savoir scientifique ; la réalité subjective d'arrière-fond (l'expérience dans sa totalité) renvoyant à une réalité objective (l'efficacité de l'agir) ne deviendrait qu'un épisode de la mise en valeur des acquis (Lainé, 2004).

## **2. VAE : artificialisation de l'expérience ?**

Le statut épistémologique de l'expérience, comme on l'a vu, est ambigu au regard des principes théoriques de sa validation qui sont affichés mais non réellement questionnés : équivalence expérience/savoirs et capacités d'agir ; rôle assertorique de la réflexivité par rapport à la conscience de l'action dans le dévoilement de l'expérience ; possibilités de traduire la connaissance de l'expérience et de rendre celle-ci falsifiable (empiriquement vérifiable) au travers du langage. Ces constats nous amènent à préciser quel peut être le principe théorique de *transformation* de l'expérience en acquis, sa valeur et sa signification. N'est-ce pas à ce niveau que sont rendues conciliables les contradictions mises en évidence précédemment en permettant finalement au dispositif de fonctionner même si toutes les précautions méthodologiques et éthiques ne sont pas remplies ? N'y a-t-il pas un principe d'automatisme de la transformation mentionnée du fait que la VAE est avant tout un dispositif, qui fait de l'expérience un système d'action décomposable en modules : le tout (expérience) devenant l'équivalent fonctionnel et structurel des éléments (acquis) qui le composent ? Dit autrement, n'observe-t-on pas dans la VAE une sorte de phénomène étrange

---

<sup>4</sup> La seule manière d'établir ce rapport de manière satisfaisante est de faire passer des épreuves pratiques aux candidats comme le fait par exemple l'AFPA pour les niveaux V et IV. Comme le reconnaissent certains candidats, « [...] si tout avait été vérifié dans la pratique, peut-être que je n'aurais pas eu toutes ces dispenses » (Presse, 2004, p. 148). La difficulté pour les niveaux supérieurs est l'évaluation de processus sociocognitifs complexes non restituables par l'observation directe. Tout au moins une telle évaluation exigerait des moyens techniques beaucoup plus coûteux que ceux mis en œuvre au cours d'une simple rencontre avec un jury.

respectant à la fois le principe systémique bien connu consistant à considérer que le tout est plus que la somme des parties, mais qui admettrait également que chaque partie (acquis) serait dépositaire des qualités du tout (perspectives monadologiques).

### 2.1 Acquis de l'expérience : réalité ou artefact cognitif

Nous pouvons à cette étape de la réflexion, nous poser la question de savoir si la VAE comme expérimentation et rationalisation de l'expérience n'a pas finalement pour effet d'*artificialiser* l'expérience elle-même dans la mesure où l'expérimentation est une construction d'un protocole, et que l'expérience est, depuis Kant, considérée en soi, intrinsèquement, comme déjà « *un montage fictif de séquences senties, ou plus exactement sensibles, reliées selon une (ou des) loi(s) que l'entendement s'efforce d'établir, non pas par induction, mais a priori de telle sorte que l'existence paraisse s'en déduire, quoiqu'elle ne s'en déduise jamais* » (Cléro, 2003, p.23-24) ? Ces considérations nous amènent à repenser les relations d'évidence entre expérience et travail. Relations qui fondent leur légitimité sur un malentendu, la confusion étant souvent faite entre expérience vécue comme un donné et expérience représentée résultant d'un effort personnel de réflexion (Aballéa et alii, 2007). « *Le rapport qu'entretiennent la procédure VAE et le travail des candidats mérite d'être questionné. Le cadre ainsi présenté réduit la conception de l'expérience à "une expérimentation de la réalité, ce qui revient à voir l'apprentissage comme une résolution de problème et [le candidat] comme un chercheur dont le but est la mise en évidence d'une connaissance objective de la réalité"* (Finger, 1989, p.40-41) » (P. Orly, 2004, p. 41). Les acquis professionnels émergeraient de capacités à faire face à des situations faisant problèmes. Or, l'expérience à restituer ne s'épuise pas dans la seule résolution de problèmes. « *Élargir la focale sur le travail en révèle d'autres dimensions : la trajectoire construite, les négociations et les productions collectives du sens des activités menées, qui supposent d'autres investigations que la seule performance* » (ibid.) Cette dernière remarque laisse entendre que les professionnels (conseillers Point Relais Conseil<sup>5</sup>, accompagnateurs, membres de jury), pour juger de la pertinence d'une expérience doivent être en mesure d'analyser dans le détail le travail réel qu'exécute le candidat, et donc en aient une connaissance approfondie, ce qui dans la plupart des contextes d'accompagnement paraît impossible et même non souhaitable (Le Goff, 2009 ; 2011 ; Guérin & Le Goff, 2012).

Pour un candidat, valider une expérience l'incitant à une introspection, pour mieux appréhender ce qui est, par exemple, de l'ordre des compétences personnelles et de l'ordre des compétences collectives, suppose de passer par une médiation (accompagnement) censée produire un état réflexif particulier. A la mise en cohérence des éléments biographiques et des activités susceptibles d'illustrer les acquis expérimentiels d'un individu correspondrait un processus de *rationalisation* de son expérience, de son parcours et de soi-même débouchant sur une véritable conversion morale autofondatrice (Aballéa et alii, 2007). A la dimension artefact du dossier de validation, déjà signalé, s'ajouterait celle d'un *sujet inventé* par le dispositif.

L'expérience aurait dans la VAE le rôle d'une *confirmation* que ce qui est rapporté en parole et en geste est réel mais non accessible en tant que tel (boîte noire). Ainsi, si certains auteurs, tout en reconnaissant un risque d'effacement du réel pensent que les acquis correspondent à une réalité échappant à cette normalisation, c'est en considérant que l'expérience et les acquis sont des *équivalents*, ceci dit avec quelques nuances qui relèvent d'un

---

<sup>5</sup> Ces conseillers (Mission locale, Fongecif) contribuent à favoriser l'orientation professionnelle des personnes en demande d'information concernant les possibilités de formation, validation d'expérience...



certain sens de la dialectique qui interroge. « *Toutefois, il ne s'agit pas seulement de ranger des cas d'espèces dans une nomenclature, qui envelopperait d'un référentiel ou d'un programme la multiplicité des actions d'un sujet en lui conférant ainsi une unité "extrinsèque". Selon nous, la notion d'acquis résiste à une telle approche taxinomique car elle suppose une transformation du sujet dans et par l'expérience. Elle invite donc à penser que les "acquis" sont autant ce qui est "classé" que ce qui est "classant", ou du moins ce qui laisse l'alternative ouverte.* » (Astier, 2004, p. 27). Acquis et référentiels semblent des éléments ou catégories logiques considérés comme des préalables incontournables (et non questionnables) pour l'analyse de l'expérience.

La notion d'acquis suppose une maîtrise probable de l'action envisagée, s'inscrivant dans un registre comportemental connu. Or n'y a-t-il pas déjà à interroger ce qui est acquis ? Parler d'acquis suppose que l'on se situe par rapport à un passé plutôt qu'à un devenir, par rapport à un état plutôt qu'à un processus évolutif. Cela place d'emblée praticiens et chercheurs, malgré eux, dans une logique *gestionnaire* : de bilan comptable d'un capital dont les acquis seraient comparables à des « actifs » ouvrant sur l'avenir dans la mesure où on les crédite d'une certaine valeur par rapport à l'ensemble ou totalité de l'expérience (pensée comme patrimoine ?). Il s'agirait d'en faire une évaluation juste et rigoureuse pour les situer sur le marché des diplômes (avec un risque de marchandisation de l'expérience conçue comme décomposable en savoirs d'action ?) La VAE pourrait relayer de nouvelles formes de domination et d'appropriation des savoirs (Lenoir, 2004), servir de laboratoire social pour un nouveau taylorisme en dehors des ateliers (Prot, 2004 ; 2007) ou favoriser une stratégie de reconnaissance ayant pour but un déni des subjectivités (Renault, 2007).

## 2.2 La reconnaissance de l'expérience sans référentiel est-elle concevable ?

En fait, comme le soulignent nombre de professionnels (praticiens et chercheurs) l'expérience ne *contient* pas d'acquis, elle constitue ces acquis tout autant que ces acquis la constituent dans le processus de VAE. D'où un questionnement sur ce qui est réellement validé : expérience *ou* acquis, expérience *et* acquis ? Les acquis qui valident indirectement les expériences entre elles sont-ils eux-mêmes des expériences sinon à travers la procédure de VAE ? Considérer l'expérience à travers les acquis est une posture analytique par rapport à un processus complexe et dynamique où il est plus question *a priori* d'*actualisation* et de *potentialisation* d'action que d'action en soi.

Si les jurys de validation peuvent reconnaître des acquis au travers de parcours singuliers ce n'est *a priori* que parce que l'expérience est entérinée comme telle c'est-à-dire comme foncièrement atypique. « *Le rôle du jury est de prendre non pas une décision mécanique dans une logique de formation, mais une décision qui puisse s'inscrire dans une démarche de progression et de développement, dans une logique de 'balisage' d'un parcours* » (M. Feutrie, p.107) Cette dimension (atypie des parcours) n'est-elle pas à mettre en perspective par rapport à une conjoncture où nombre d'individus n'ont pas eu la possibilité de se former correctement en fonction des contraintes de travail qui n'ont eu de cesse de s'intensifier ces dernières années ? Toute l'élaboration théorique et peut-être pratique faite autour de la VAE, ces dernières années, risque alors d'être invalidée par le fait, déjà observable, qu'ils seront de moins en moins nombreux à l'avenir à faire valoir ces parcours riches en expériences personnelles ? La multiplication des expériences, favorisée par la précarité des situations de travail, ne signifiant pas forcément diversité et enrichissement convergent de celles-ci. On peut ainsi se demander, comme M. Feutrie, s'il ne s'agit pas d'un simple feu de « paille », la VAE touchant une population « qui n'attendait que cela ».

« *Qu'advient-il une fois cette population épuisée ? Y a-t-il une chance de pérennité ? Ce dispositif restera-t-il marginal, voire marginalisé ?* » (M. Feutie, 2004, p. 113).

Les dimensions paradoxales des logiques de validation propres à la VAE, comme ensemble de procédures de standardisation, risquent de se situer dans le fait que l'on valide des acquis principalement par rapport à des référentiels. Est privilégiée dans ce cadre l'idée de qualité d'expérience (indiquant des valeurs de *comparaison*) et dans une moindre mesure celle d'expérience de qualité (marquant une supériorité ou une forme d'excellence). La difficulté pour les jurys est par conséquent de concilier ces deux aspects dans un équilibre délicat synthétisant une conception atomistique (acquis, compétences) et holistique (métier). « *La question en jeu pour le jury est non seulement la longueur et la qualité de l'expérience mais aussi la progression en regard de l'évolution en termes de niveau de responsabilité ou d'expertise, d'ampleur ou de complexité des problèmes traités, de maîtrise des systèmes ou des dispositifs, de management de projets, d'homme, de budget... C'est dire qu'on ne peut apprécier l'expérience uniquement à l'aide d'un référentiel statique* ». (M. Feutie, 2004, p. 109). Les référentiels de certification ne permettent pas, dans leur principe, de dispenser un candidat de la possession d'une ou de plusieurs compétences « *C'est bien la maîtrise de leur ensemble qui est requise pour la certification* » (M. Robichon & U. Josenhans, 2004, p. 95).

Si le référentiel ne peut être en soi l'*étalon de mesure* des compétences ou des acquis d'expérience, comment assurer alors la pertinence des critères retenus pour évaluer, d'un jury à l'autre, pour un même diplôme et en règle générale, l'ensemble des validations accordées ? D'où peut venir la garantie que les membres de jury sont bien en phase, respectant des règles communes d'évaluation, une éthique du questionnement partagée ? Les jurys rassemblent en effet des personnalités très diverses, des compétences et des préoccupations multiples (Prot, 2004). L'*hétéronomie* nécessaire des points de vue, propre à la composition de ces jurys, est en fait censée permettre le dépassement des contradictions de l'évaluation en créant un système ouvert d'évaluation. Cette condition est-elle suffisante ?

### **En guise de conclusion : les risques d'une illusion ?**

Valider les acquis d'une expérience considérant *a priori* qu'elle a été formative c'est, semble-t-il, appréhender une réalité qui renvoie à une « dénaturation » de ce qui faisait la valeur de l'expérience : son *unité subjective* et son *caractère contingent*. Les acquis seraient envisagés, par nature, comme les résidus actifs de ce travail de dénaturation visant la reconnaissance d'une efficacité de l'action recomposée de manière réflexive. Resterait alors à définir, dans le cadre de la VAE (et par extension dans le travail), ce qu'il advient de l'expérience comme processus original (singulier) d'acquisition et d'expérimentation de connaissance. Est-elle augmentée ou vidée d'elle-même par le travail réflexif ? En effet, au travers du processus de transformation (traduction, évaluation, validation), une certaine *normalisation* de celle-ci peut amener, par exemple, à considérer paradoxalement *les erreurs commises par ignorance comme anormales ou malvenues alors qu'elles constituent l'expérience elle-même* (et toute forme d'apprentissage). L'expérience, vue à travers la VAE, serait considérée ainsi non comme une ressource obtenue de manière contingente - une réserve parfois inexploitée de capacités créatrices ou de compétences à partir de laquelle le candidat pourrait puiser ou extirper *librement* des connaissances utiles à la mise en œuvre de l'activité - mais une capacité formatée de rationalisation et de programmation de l'action excluant notamment l'erreur ou l'ignorance comme principe actif. Le degré de réflexivité

atteint par l'individu et demandé par anticipation par son employeur (cf. certaines associations certifiées ISO) garantirait de façon quasi-contractuelle le résultat de l'action (en somme, une forme d'expertise générique et généralisée).

En quelque sorte, les acquis (construction institutionnelle d'une performance) n'auraient aucun statut ontologique mais joueraient un rôle bien réel en alimentant certains phantasmes liés au contrôle des connaissances dans le travail pour une meilleure efficacité de celui-ci. A en croire certains analystes, la VAE aurait tout au moins la vertu de libérer la parole au travail. Mais rien n'est moins sûr. En effet, toutes les expériences ne sont pas bonnes à faire ou à dire au regard des risques sociaux, des jugements et sanctions qu'elles peuvent engendrer surtout s'il y a l'enjeu d'une validation (conformisme sociale). Les effets psychosociaux qu'induisent par ailleurs ces processus de rationalisation ne sont pas anodins. Les conséquences sur le plan psychologique et biographique, peuvent prendre des formes très variables et contrastées chez un même individu : valorisation de l'estime de soi, dépression, remise en cause, banalisation d'une souffrance au travail ou rupture de parcours professionnel. Les résultats d'analyse dont nous disposons laissent à penser que la VAE, même réussie, laisse en tous les cas des traces dont il ne faut pas sous-estimer, sur le plan affectif, le « contre-coût » (aballéa et alii, 2007).

Même si certains auteurs pensent que la VAE pourrait favoriser une autre conception de l'évaluation « renvoyant à l'éthique de l'éducation et à sa visée émancipatrice » (H. Lenoir, 2004, p.66) car mettant en avant l'autonomie des individus (auto-évaluation), nous restons largement dans le registre de l'utopie. Si on constate par le biais de la VAE des améliorations de situation au niveau des candidats : résilience, remédiation multiples résultant de réparation symbolique (dépassement de certains échecs scolaires ou personnels, par exemple), le dispositif VAE participerait aussi à ce fond commun que constitue actuellement la *certification cognitive* qui tend à s'imposer à tous les champs de la vie sociale et professionnelle, et donc aux chercheurs eux-mêmes (cf. procédures/ qualité de la recherche).

La réflexivité semble contenir par sa systématisme les germes d'injonctions cognitives contredisant la liberté qu'elle suppose au départ (sa dimension subversive). Ne faut-il pas alors repenser les rapports existant entre réflexivité, critique et problématisation comme un nouveau défi ? Analyser la VAE c'est se mettre, selon nous, en situation de penser en miroir ce à quoi va être confronté dans les années à venir le chercheur en sciences humaines : *i.e.* les conditions de reconnaissance de son pouvoir de réflexion et de créativité à travers le filtre de critères de performance extérieurs à son activité en vue d'une meilleure efficacité (rentabilisation). Ce genre d'objet semble nécessaire pour dégager un espace réflexif et critique qui reste à conquérir même lorsqu'il semble *a priori* concédé d'avance (Bourdieu, 2001).

## Bibliographie

- Aballéa F., Gravé P., Guérin F., Le Goff, J.-L., Zannad H., (2007), *VAE : l'expérience à l'épreuve de sa validation ?* Journées internationales de Sociologie du Travail, Londres 20-22 juin 2007, 12 p., communication augmentée publiée prochainement (2012) sous le titre : « VAE, traduction ou conversion de l'expérience » *Carriérologie*, Québec, 18 pages.
- Astier P., (2004) « La validation des acquis de l'expérience, épreuve de commensurabilité », *Éducation permanente* n°158, pp. 25-34
- Astier I., (2007) « Écriture de soi, une injonction réflexive. L'exemple de la validation des acquis de l'expérience », *SociologieSoc.*, vol40, n°2.
- Bourdieu, P., (2001) *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'agir, Paris.
- Cléro, (2003), Jean-Pierre, *L'expérience*, Ellipses.
- Cuvillier, B. (2004) « La validation des acquis d'expérience, un nouveau tremplin pour la formation », *Éducation permanente* n°158, pp. 127-140.
- Ferry, J.-M., (1991), *Les puissances de l'expérience*, 2 Tomes, Cerf.
- Feutrie, M. « Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience », *Éducation permanente* n°158, (2004), pp. 99-114.
- Grasser, B., Rose, J. (2000), « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation Emploi*, n° 71, pp. 5-19.
- Guérin F., Le Goff J.-L. (2012), Le don comme palliatif de l'incomplétude des dispositifs : l'exemple de la VAE, *Travail et dons*, (à paraître aux Presses universitaires de Nancy), 11 p.
- Lainé Alex, (2004) « D'une expérience à l'autre », *Éducation permanente* n°159, pp. 23-36.
- Laope, D. (2007), « Formes et vécus du déni de reconnaissance : retour sur l'échec en validation des acquis de l'expérience », in Neyrat (dir.) *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Ed. du Croquant, pp. 295-312.
- Le Goff, J.-L., (2000). « Les technologies de la qualité : l'assurance tous risques ? Comparaisons internationales », N° spécial « connaissance et Risque », *Innovations et Société*, n° 1/2000, PUR, pp. 97-134.
- Le Goff J.-L., coord., (2008), *La validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : Traduction, justification et évaluation*, Rapport de recherche financé dans le cadre du Contrat de Projets Etat-Région (CPER) en Haute-Normandie, 292 p. (à paraître aux éditions Octarès, 2012).
- Le Goff, J.-L. (2009), « L'accompagnement en VAE : paradoxes et dilemmes », in Di Fabio, A ; Lemoine, C ; Bernaud J.-L. (Eds) *Accompagnement professionnel et counseling des adultes*, Éditions Qui plus est, pp.150-161.
- Le Goff, J.-L. (2011), *L'accompagnement : nouvelle problématique de la réflexivité professionnelle ?* CR 34 de l'AISLF « Le travail social à l'heure de la nouvelle gestion publique : cloisonnement des pratiques ou nouvelles opportunités ? », Sherbrooke ACFAS (Québec) 15-16 mai.
- Lenoir, H., (2004) « Pour une éthique de l'évaluation », *Éducation permanente* n°158, pp. 51-72.
- Mayen, P., (2004), « Caractériser l'accompagnement en VAE. Une contribution de didactique professionnelle », *Éducation permanente* n°159, pp. 7-22.
- Mispelblöm, F. (1995) *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur ?* Syros, Paris.

- Orly Paul, (2004) « Saisir son expérience lors d'une VAE. L'auto-analyse du travail en perspective », *Éducation permanente* n°159, pp. 37-50.
- Presse, M.-C., (2004) « Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis », *Éducation permanente* n°158, pp. 141-152.
- Prot, B., (2004), « Le doute, le concept et le collectif », Trois sources pour le développement de l'activité d'un jury », *Éducation permanente* n°158, pp. 115-126.
- Prot, B, (2007), « Expérience et référentiel : le problème de Galilée », in Neyrat (dir.) *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Ed. du Croquant, pp.199-218.
- Proust J., *La nature de la volonté*, coll. « Folio essais », Gallimard, 2005.
- Renault E., (2007) « Reconnaissance ou validation ? La reconnaissance entre critique et idéologie », in Neyrat (dir.) *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Ed. du Croquant, pp.279-293.
- Robichon, M. & Josenhans U., (2004), « Comment évaluer les compétences à des fins de certification ? », *Éducation permanente* n°158, pp. 87-98.
- Schwartz, Y. (2004), « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education permanente*, n° 158, pp. 11-23.
- Thibault M.-C., (2003), *Accompagner la personne dans la formalisation de ses savoirs expérientiels. Le cas de la VAE dans l'enseignement supérieur*, Colloque international « Accompagnement et ses paradoxes », Abbaye Royale de Fontevraud, 22/23/24 mai.
- Vergnaud, G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in : Barbier, J.-M., dir., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », pp. 275-292.