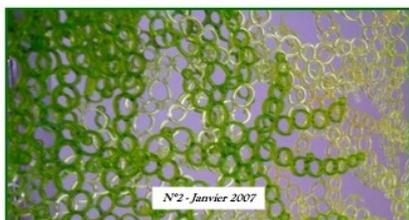


Recherches
en
Éducation



Centre de Recherche en Éducation de Nantes



Maela PAUL, Loïc CLAVIER

"Le Statut de la parole en Validation des acquis de l'expérience"

Recherches en Éducation, n°2, janvier 2007, p. 68 à 80

Maela Paul est membre du CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes),

Loïc Clavier est maître de conférences en Sciences de l'Éducation, IUFM des Pays de la Loire et membre du CREN

Résumé : *La Validation des Acquis de l'Expérience participe à un glissement entre ingénierie de formation et ingénierie de compétences. L'évaluation dans un tel dispositif de formation est à envisager en termes d'acquis tandis que la formation voit son obédience relativisée à un terrain plus vaste recouvrant la professionnalisation. Le formateur "conseil" devient dès lors médiateur au niveau de la prise d'autonomie de l'apprenant, entre savoirs et expériences et à propos de la transaction identitaire de l'individu pris dans la démarche de VAE. A ce titre l'apprenant devient selon nous un impétrant dans le sens où choisir l'évaluation comme émancipation (Clavier, 2004) c'est dépasser les régulations académiques d'acquisition des savoirs pour valoriser et promouvoir sa propre régulation... en termes d'expériences.*

Cet article concerne le statut de la parole dans la démarche de validation des acquis. Dans un premier temps, nous décrivons le cadre de la validation des acquis afin de cerner quel type de parole et quels enjeux s'y jouent. On proposera ensuite une lecture des principales tensions. Dans un second temps, nous nous interrogerons sur la nature de l'évaluation prise dans cette logique de la VAE. Le "dire" en évaluation va générer des changements de posture tant chez le formateur "conseil" que chez le sujet en VAE.

Pour finir, nous questionnerons cette "chanson de gestes" entre paroles et postures ménageant rhétorique et éloquence, entre le "dire" et le "faire" aménageant l'identité et la professionnalité, entre l'être et le devenir présageant un positionnement social et subjectif.

1. Validation des acquis – entre joute oratoire et dialogue heuristique

L'objet de cette première partie est de montrer que la démarche de validation, si elle peut se concevoir comme dialectique entre la personne et son expérience d'une part et, de l'autre, la visée de certification et d'évaluation, se trouve soumise à un certain nombre de tensions. L'hypothèse que l'on fait est que ces tensions ne laissent pas indemne la parole qui s'y énonce. Cette situation présente tous les risques, en ciblant la preuve, de perdre "les acquis" du chemin parcouru, celui de l'expérience. On abordera successivement le cadre de la Validation des acquis de l'expérience (VAE), la place de la verbalisation, la problématique de la parole qui s'y joue.

1.1. Une démarche cadrée

Comment définir succinctement la Validation des acquis de l'expérience ? C'est un dispositif de formation qui ouvre un droit, une procédure et une démarche qui consiste, pour une personne ayant au moins trois années d'expérience, de confronter les acquis de cette expérience au regard d'un référentiel du métier dont elle tente d'obtenir le diplôme. La validation peut apparaître aujourd'hui comme le résultat d'une politique que l'on peut faire remonter à 1934 avec la reconnaissance du diplôme d'ingénieur par le CNAM. Elle est ainsi passée d'une logique d'équivalence formation / expérience en 1985 à une logique de dispense en 1992 puis, avec la loi de Modernisation sociale de 2002, à une logique de certification : laquelle renvoie la formation au rang des moyens et renforce le lien expérience / certification.

On est ainsi passé à ce qu'on appelait la VAP (Validation des Acquis Professionnels) à la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). C'est dans ce cadre caractérisé par un lien fort entre validation et expérience que se situe cette réflexion dont l'objet, la pièce centrale est constituée par les acquis.

Le Référentiel est un outil normatif au service de la certification, de l'homologation des diplômes. Il ne décrit que des tâches prescrites (et non le travail réel), en langage abstrait (par opposition à l'expérience toujours singulière). Il est opposable tant aux candidats qu'aux formateurs ou aux évaluateurs. On a donc bien l'expérience personnelle, placée sous le sceau de la subjectivité; un Référentiel, sorte de théorie générale du métier, rédigé sous le sceau de l'objectivité, impersonnel, extérieur au sujet et, entre les deux, un travail de verbalisation de l'expérience qui suppose :

- expression d'un vécu, explicitation et analyse réflexive de celui-ci ;
- mise en lien avec le référentiel et mise en forme de ce travail dans un dossier destiné à être évalué par d'autres.

Par conséquent, le risque est grand, en vue de la certification, de réduire la richesse de l'expérience pour la conformer au cadre normé. On peut imaginer la pression exercée par la norme sur l'activité langagière par laquelle l'expérience doit se rendre communicable. Cette situation présente tous les risques, en ciblant la preuve, de perdre les "acquis" de l'expérience¹. Par conséquent, le centre de cette dialectique devient un lieu stratégique. Or ce lieu est notamment celui de l'accompagnement et des "jeux de langage"² qui rythment le travail de verbalisation de l'expérience.

La verbalisation de son expérience n'est pas une opération simple : avoir à retrouver cette expérience (avec le goût qu'elle a laissé), l'estimer comme fondatrice non seulement d'un métier mais de sa propre identité professionnelle (sans sous estimer comment elle a contribué à faire de soi ce que l'on est), identifier les savoirs qu'elle a mobilisés (tout en n'oubliant pas que ce qui est retrouvé là, mis en mot, réfléchi, analysé, exposé dans un dossier est destiné à être évalué par d'autres). Tout cela ne se fait pas sans entraîner doutes, questionnements, remise en question sur ce que finalement on vaut. Il se pourrait que l'objet acquis – le diplôme – devienne "l'aulne à la mesure de laquelle l'existence est appréciée" (Nicolas-Le Strat 1996).

D'une part, la demande de reconnaissance suppose explicitation de l'expérience et confrontation aux normes d'une communauté dont on souhaite la reconnaissance. De l'autre, l'exigence de validation ou de certification peut valider ou non-valider cette mise en mots d'une expérience qui, pour être professionnelle, n'en est pas moins une expérience de vie d'un être humain, non sécable par essence. Entre les deux, la verbalisation n'est pas une simple mise en mot au sens de se rendre communicable : elle est le lieu par lequel un sujet tente de passer d'une position d'agent à une position d'autorisation à penser par soi-même et de produire des savoirs nouveaux.

Les tensions sont ainsi notamment produites par les enjeux de visibilité liés à la certification et le processus opaque de l'expérience qui en est le support; le défi de lisibilité des compétences immergées dans l'expérience qui les a mises en oeuvre sans pour autant les repérer comme telles; la difficulté de la mise en mots d'une expérience singulière par la médiation d'un langage qui doit pouvoir être socialement validé ;

1 "Ne risque-t-on pas, en ciblant la preuve, de perdre le chemin parcouru ?" (Olry, p. 37)

2 Activité réglée et partagée, milieu où les messages prennent sens.

tension également entre la logique d'accompagnement (qui tend à évacuer l'idée de normativité) et la démarche de validation qui suppose une logique de référentialisation de l'expérience au regard d'une norme, le Référentiel du Métier qui tend à imposer une normativité institutionnelle. Les tensions sont alors inscrites comme dilemme dès lors que la mobilisation "subjective" de l'expérience a pour visée la conception d'un produit "objectivable". Et c'est leur combinaison qui rend caduque la tentation soit d'une introspection dans l'histoire de la personne soit d'une réduction à une logique d'évaluation.

Le propre de la démarche est que le candidat doit formuler par écrit et / ou de manière orale ce qu'il a réalisé : telle est la constante de la procédure. Dans tous les cas, il y a injonction à une "mise en mot" : la verbalisation de l'action est donc au coeur de la démarche. Le premier argument tient à la nature de l'expérience : s'il s'agit de "faire parler l'expérience", c'est bien qu'elle est muette sur la compétence qu'elle a mise en jeu : même "réussie", l'expérience ne dit rien de ce qui peut la différencier d'un geste mécanique. Toutefois, comme le souligne Alex Lainé (2005), dans cette conception, "parler d'explicitation, c'est tenir pour établi que quelque chose était latent ou sous-jacent, implicitement contenu dans la pratique, doit être explicité". On supposerait donc une compétence enfouie, préalable à la verbalisation de l'action. Comme si ce passage (sans tension autre que celle d'un défi d'élucidation face à l'opacité) consistait à déterrer (ou d'accoucher, c'est selon...) la dite compétence. La verbalisation serait le moyen de l'accouchement d'un *déjà-là*. C'est dans cette conception qu'on définit l'accompagnement comme maïeutique.

Or la compétence dont on cherche à faire la preuve n'est ni préalable à la verbalisation ni réductible à un "artefact verbal". Il faut chercher ailleurs la source de sa complexité. On peut alors faire recours à un second argument, suivant en cela Bakhtine (Todorov 1981). S'il s'agit d'une mise en mot de l'expérience, ce n'est pas seulement pour qu'elle soit l'occasion d'un échange ou d'une délibération. Ce n'est pas non plus pour qu'elle accède à un niveau de langage et qu'elle se rende communicable. C'est que, pour Bakhtine, il n'y a tout simplement "pas d'expérience en dehors de son incarnation en signes". Le langage est l'achèvement de l'expérience. L'expérience est inachevée tant qu'elle n'a pas été énoncée. Le geste abouti de l'expérience conduit à l'incarner dans un langage qui est produit d'une socialisation et produit de la socialisation. La verbalisation de l'expérience doit donc son statut au fait que "le langage conditionne l'expression et l'actualisation des facteurs liés à l'expérience". Toute verbalisation est une façon de se mettre en rapport avec une norme sociale. Selon cette conception, l'*intersubjectivité* précède la *subjectivité* et le chemin qui relie l'expérience intérieure (intra – l'exprimable) et son objectivation extérieure (inter – l'énoncé) se situe sur le territoire social. C'est cette évaluation sociale qui unit la présence matérielle du discours avec son sens. Si on engage une mise en mots, c'est bien que "chaque mot sent le contexte et les contextes dans lesquels il a vécu sa vie sociale intense..."

Dit autrement : il n'y a de réel que recréé par la langue, l'énoncé est une version possible de cette réalité "reconfigurée" et on n'accède à une mise en sens de l'expérience qu'en prenant part au dialogue³ avec autrui : réflexivité et altérité ont partie liée car "toute avancée en direction de l'ipséité du locuteur ou de l'agent a pour contrepartie une avancée comparable dans l'altérité du partenaire" (Ricoeur 1990).

Si l'énonciation (mise en mot, en forme et en sens) de l'expérience suppose une implication du sujet et un travail d'élaboration par et dans la parole, alors l'accompagnement n'est pas simple travail d'accouchement d'un déjà-là mais un vrai travail de co-conception, intersubjectif, travail qui ne peut être qu'individualisé et dialogique, et ne peut se réduire ni à une démarche introspective ou une facilitation de la mise en mot, ni à un suivi de travaux ou une aide méthodologique.

3 On tenterait de définir : l'interaction comme action conjointe conflictuelle et/ou coopérative mettant en présence une ou plus de deux acteurs (Vion 1992), une suite d'actions verbales ou non verbales interdépendantes (Baker), mettant l'accent sur l'aspect "actionnel" des échanges, en recherchant une modification des univers mentaux ou d'une action. Le dialogue constitue l'espace dans lequel la raison ou le raisonnement s'exerce à travers le discours, parole qui circule, s'échange, supposant un rapport des places qui soit réversible, et non déterminé unilatéralement. La conversation désigne la co-présence des interlocuteurs (Jacques 1988), centrée sur le contact, la présence, la recherche d'une intercompréhension, avant tout orale, donne lieu à des activités de formulation, le produit de la conversation n'est pas prévisible, s'effectue pas à pas en distribution entre les acteurs.

Mais ce travail engagé par le candidat doit être consigné par écrit (pour être présenté au jury) dans un Dossier ou Livret qui constitue un "format" de référence. Ce Dossier n'est pas, comme on peut le croire, à "remplir". Il engage la description de l'expérience et un retour réflexif et analytique sur celle-ci, autrement dit, selon l'expression de Yves Clot, "un véritable travail sur le travail". Au passage, la conscientisation des connaissances immergées dans l'expérience opère un changement de statut : de savoirs agis à des savoirs théorisés.

Cette mise à jour comme objet de conscience suppose une mise en forme et une mise en lien afin d'engager la situation analysée dans une perspective de sens – et une mise en regard des compétences mobilisées dans cette expérience et du référentiel. Or en engageant la question du sens que l'expérience a pour la personne qui l'a vécue et du sens qu'elle a au regard du Référentiel, le candidat se trouve ainsi à restituer et constituer, affirmer et confirmer "le coeur d'un métier" dont il vise le diplôme.

Bien que confrontée à l'écriture, l'énonciation que l'on mobilise n'est pas de l'ordre du texte (sans destinataire) mais du discours (à destinataire déterminé). Ce discours est de constitution dialogique (et non monologique) puisque le destinataire (l'accompagnant puis le jury) devient le locuteur s'exprimant (si ce n'est en son nom) au nom d'un groupe professionnel et/ou d'une instance certificative : on se trouve donc dans une situation d'interlocution (et non d'allocution). Toutefois c'est la parole que le candidat énonce en son nom qui fera preuve de l'authenticité de son expérience. Bien que l'on fasse appel à une technique dite d'entretien, le discours, mû par cet objectif unilatéral d'obtention du diplôme et de reconnaissance de son expérience, porte tous les risques non de s'élaborer à partir d'un code argumentatif commun mais de déboucher sur une stratégie discursive à dimension rhétorique.

Bref, on voit bien que la parole engagée dans le cadre d'un accompagnement, si elle est soustraite à n'être qu'une simple conversation, ne gagne pas d'emblée les conditions d'un "vrai" dialogue (Jacques 1979) : à constitution bivocale, à finalité théorique (ce qui le distingue de la négociation qui est avant tout technique de résolution), sur la base d'une relation symétrique (dans laquelle les partenaires sont coopératifs et se veulent disponibles pour honorer cette forme de socialité qu'est la réciprocité) et sur la base d'une convention énonciative (le dialogue met les partenaires en position mobile contrairement à la négociation qui place les adversaires en place fixe). Le "vrai" dialogue heuristique est donc menacé par le poids des codes qui le réduisent à la dimension rhétorique d'une joute oratoire et par des intérêts à portée pratique (plutôt que théorique).

2. Les tensions

On se trouve maintenant en mesure de lire quelques tensions fondatrices de cette problématique de la parole en VAE.

2.1. L'acte d'écrire

Entre l'affirmation (identitaire) et confirmation (d'une appartenance). D'une part, l'acte d'écrire n'est pas un acte solitaire mais régi par une dimension dialogique, dimension liée au pouvoir que représente l'écrit tant sur le plan social que symbolique. Si écrire son expérience consiste à laisser des traces sociales, la situation d'énonciation ne peut donc pas ne pas questionner le rapport de place (Flahaut 1978) dans lequel cette interaction s'inscrit ainsi que les enjeux sociaux qui forgent ce rapport.

L'écriture en vient à conjuguer deux registres : présentation de soi (qui se construit en fonction de l'interlocuteur) et re-présentation de soi autrement dit mise en scène de soi / au regard d'exigences normatives dont dépend la reconnaissance du candidat dans un corps de métier.

Si on se trouve à interroger ce lien fort entre langage et affirmation identitaire, c'est que le langage permet à la fois de se penser, de se comprendre (par les possibilités de réflexivité, d'élaboration, de jeux, de construction – à distance de l'action proprement dite) mais qu'il a aussi une fonction emblématique. Or,

quand l'individu colle au langage de manière emblématique, non seulement ce rapport au langage ne valorise pas la communication, l'échange, mais le rapport à l'écrit est rendu difficile. En effet (comme l'a décrit par exemple Elisabeth Bautier), ce type de rapport au langage produit (à l'oral comme à l'écrit) un langage d'évidences et ce rapport direct évacue la notion de construction cognitive et subjective attendue dans l'écriture. Ce type de langage qui manie des évidences, recherche des certitudes, des connaissances pré-établies, dévoile la recherche d'un ancrage et d'une stabilité identitaire alors que toute démarche d'explicitation exacerbe la singularité.

Bref, il est demandé au candidat à la fois de s'appuyer sur un vocabulaire précis qui témoigne d'une analyse et en vient à une ré-interrogation des évidences, des mots-valises, des sigles – et, par sa capacité à démythifier le jargon professionnel (ce qu'il jacte) montrer par là même son appartenance à un corps professionnel en tant que *Je-sujet-acteur*. Or, comme l'ont montré les théories de l'interactionnisme symbolique (Goffman, Strauss, Mead), une personne est d'autant plus amenée à adopter ouvertement le comportement attendu par un groupe qu'elle en a co-produit les normes. L'écrit ne serait alors qu'un aveu de libre adhésion.

2.2. Tension entre authenticité et conformité

Un détail de cette dramaturgie ne devrait pas échapper : tout le travail d'écriture de ce Livret est introduit par une lettre de motivation. Il est ainsi demandé au candidat de jouer le candide et d'auto-dévoiler les forces (conscientes et inconscientes) qui déterminent sa conduite. La lettre de motivation n'est que la formule rituelle pour anticiper le lieu d'où on attend qu'il parle : le candidat doit prouver qu'il est acteur de sa recherche autant qu'il est un praticien réflexif (et non un simple applicationniste). La lettre de motivation est l'engagement, l'actualisation de cette injonction.

Du même coup, il avoue que, face à l'usure professionnelle, face à un contexte où il fait fonction sans en recevoir salaire, où il fait usage sans en avoir reconnaissance, face finalement à la démotivation qui le guette (ce qu'atteste le contenu des lettres de motivation), il est prêt à jouer le jeu. Il s'engage à se montrer "tel qu'il est" : il ne dissimulera ni manque ni défaut dans la rédaction de son livret – puisque c'est à ces "aspérités", à ces défauts du lissé normatif qu'il sera jugé "singulier". Il en accepte et les règles et les angoisses et il jouera sans tricher.

Dans le passage : le roi est nu. Dans ce travail de mise en scène de soi, il engage donc à la fois :

- une mise à nu : être authentique et donner la preuve que l'on puisse authentifier sa motivation et le travail qu'elle engage ;
- et une mise aux normes : il prouvera qu'il colle à un référentiel de compétences – autrement dit : il fait aveu de sa normativité.

Entre logique de preuve et soupçon. Parce que l'écrit prédispose à éveiller un esprit de décryptage, à exacerber le paradigme de l'indice qui pousse à spéculer à partir de détails, à traquer les énoncés stéréotypés, dire que la VAE engage une logique de preuve, c'est dire que le soupçon est inhérent au dispositif lui-même. Le soupçon pèse sur le fait que le candidat ne soit pas l'auteur réel de son livret (que le *je* grammatical ne coïncide pas avec le *je* sujet de l'énonciation), que ce qu'il livre ait été re-travaillé d'une manière conforme à ce qui est attendu, autrement dit falsifié.

Le dilemme. Toutes ces tensions sont alors inscrites comme dilemme dès lors que la mobilisation "subjective" de l'expérience a pour visée la conception d'un produit "objectivable". Entre une logique de verbalisation d'une expérience et une logique de certification, subjectivation et objectivation constituent ainsi le cœur de ce qui se joue tant dans la verbalisation de l'expérience que dans l'accompagnement.

L'implication : pallier les insuffisances de légitimation. On pressent qu'une injonction de subjectivation s'exerce donc au travers de cette démarche, à travers la révélation de son implication. A travers ce concept (Nicolas-Le Strat 1996), ce qui est mis à jour, ce sont : les appartenances et les non-appartenances, les

références et les non-références, les participations et les non-participations, et jusqu'aux sur-motivations et démotivations.

Finalement, sous couvert d'expression singulière, l'écriture de la VAE risque de participer à cette nouvelle forme de gestion sociale à partir de l'individu : pour pallier aux défaillances de légitimation des institutions sociales, il s'agira d'avouer la permanence des adhésions, des appartenances (et de conjurer ainsi le risque de désaffiliation autant que de déviance institutionnelle). La méta réflexivité peut s'entendre comme la nouvelle forme que prend le contrôle de soi par soi, la maîtrise – et la preuve constamment à renouveler de la loyauté de ses appartenances à un corps de métier, via la certification.

2.3. Entre une pragmatique de la contractualité et une pragmatique de la coopération

L'une des premières sources de tensions peut donc être repérée, étant donné la prégnance du dispositif organisationnel qui préside à la démarche de validation et des enjeux qu'elle représente dans le champ du travail, dans les conditions de l'intersubjectivation. En effet si, comme le développe Nicolas-Le Strat (1996), les nouvelles normes (postfordistes) de l'activité de travail impliquent de s'intellectualiser et de se subjectiver (être un sujet capable d'analyser ses pratiques, de verbaliser les raisonnements qui la sous-tendent), l'enjeu devient autant de savoir créer les conditions de mobilisation de la subjectivité que de l'évaluer. Dire que la VAE est un dispositif qui se donne pour objectif d'évaluer les acquis et leur mobilisation en termes de compétence est souligner qu'il vise à identifier, critérier et valider la manière dont une personne se constitue en tant que subjectivité active autrement dit vise à évaluer "la production par une série d'actes d'une instance et d'une capacité d'énonciation" (p. 142).

Il en résulte que le dispositif et sa démarche se trouvent à articuler une contradiction qui oppose les conditions de l'intersubjectivation selon une pragmatique de la contractualité ou selon une pragmatique de la coopération (id p. 142). D'un côté, on valide la conformité. De l'autre, tout ce qui pourrait "fractaliser" le conventionnel. Mais ce n'est pas le même type de parole qui est attendu par l'une ou par l'autre. D'une part, la personne est sommée de fournir la preuve de sa conformité. Cette exigence, comme dans toute procédure juridique, relève d'un principe d'oralité fort (le "déclaratif") parce que, à l'instar des débats juridiques, seules les discussions orales "provoquent des explications et des révélations"⁴. De l'autre, c'est bien d'un "récit-confession" (Nicolas-Le Strat p. 104) que l'on obtient une centration du sujet sur lui-même et matière à recueillir quelque appropriation singulière. L'opérativité de ce type de récit ne doit rien (c'est évident) à une possible catharsis. Le cadre ne s'y prête pas et s'en défend même. L'aveu de ce qui a été commis n'a de sens qu'au regard du salut espéré en contrepartie : ici, l'obtention d'un diplôme. C'est dans le même temps le moyen opéré par le professionnel pour poser le candidat en responsabilisation de ce qu'il engage.

2.4. Entre une ingénierie de formation et ingénierie de compétences

La seconde source de tensions résulterait d'un glissement entre ingénierie de formation et ingénierie de compétences dont la VAE est le produit puisque, sur le fond, elle est considérée comme démarche d'orientation professionnalisante et formatrice mais qu'elle vise à réduire sinon à éviter les actes même de la formation. Le "formateur-conseil" d'une démarche de VAE se trouve devoir abandonner l'autorité de "celui qui sait" pour se poser en médiateur assumant d'être à l'interface entre l'individuel et le collectif, dans le travail d'explicitation de la transformation d'une expérience vécue en objet de réflexion, dans ce temps où se joue un changement de statut pour le candidat. Le candidat quant à lui est placé face à la production de résultats en terme non de connaissances mais de compétences.

Ce glissement impose au moins quatre modifications conséquentes à la parole qui s'échange telle qu'elle pouvait être jusqu'alors instaurée dans un cadre de formation. Elle pose un interdit à la parole d'enseignement, celle-là même qui instituait le rapport entre professeur et élève. Il ne s'agit plus de "professer" mais de "se retenir de dire" afin de laisser le candidat accéder de lui-même à lui-même. Le professionnel se contente de "mettre sur la voie". C'est pourquoi sa parole est dite "incitative" : elle incite à

4 Faustin Hélie, 1886, "Traité de l'instruction criminelle", cité dans *Sciences Humaines*, n°159, avril 2005, p. 38.

chercher par soi-même en soi-même sans contraindre. Elle suppose pour le candidat une investigation impliquante dans des données personnelles (les acquis de son expérience étant nécessairement immergés dans les mailles de son histoire, de son parcours) mais qui seront traitées sur un mode opératoire en conformité avec les résultats attendus. Cette investigation s'effectue au sein d'une démarche dite participative ou coopérative au sein de laquelle les différents acteurs sont considérés comme des co-acteurs, susceptibles de dialogues interactifs. La mobilisation de cette parole est conditionnée par la finalité évaluative vers laquelle elle tend. Au déploiement de la parole en prise sur le vécu d'une expérience singulière succède donc un "resserrement" (Lainé 2005) de celle-ci afin de répondre aux critères d'une logique de la preuve. A une forme énonciative de la connaissance, les compétences suppléent une forme opératoire de la connaissance, on passe ainsi de méthodes expositives ou démonstratives à des méthodes interrogatives ou explicatives, de type maïeutique, procédant par questionnement ou débat.

3. Sens et parole dans l'évaluation : histoires d'une rupture annoncée

La validation des acquis de l'expérience repose sur une vision de l'évaluation qui chemine d'une évaluation introspective, voire interprétative, à la certification. Le candidat passe du statut d'apprenant (dans une acceptation maïeutique, le formateur "conseil" utilise, par exemple, des techniques liées à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) au statut d'impétrant. Cette transaction de l'identité du sujet en VAE nous amène à envisager trois logiques d'évaluation offrant une position favorable à l'étude du "dire" en évaluation.

Le premier modèle évaluatif que nous explorerons repose sur le distinguo paradigmatique entre contrôle et évaluation (Ardoino, Berger, 1989). Il découle pour l'un et l'autre de ces concepts une problématique épistémologique et méthodologique différente. Il est nécessaire de s'appuyer sur la parole pour amener cette distinction. La parole qui est l'outil principal, mais aussi le matériau de base des formateurs, a tendance à rendre administratif un discours, parce que, souvent, elle catégorise des démarches pédagogiques en faisant appel à des définitions, des nomenclatures. Ainsi le contrôle est une fonction critique. Ce qui le caractérise, c'est un référentiel, une norme, un modèle extérieur à la séquence de contrôle proprement dite. Ce référentiel est nécessairement unique. Il doit y avoir homogénéité entre ce qui est contrôlé et la norme du référentiel. Le contrôleur s'attache à établir, dans la mesure où c'est possible, une conformité avec une mesure des écarts. La parole y est donc essentiellement juridique. L'évaluateur juge un "aveu" de l'apprenant. La parole est ici procédurale, ancrée dans l'administration de la preuve. L'évaluation, quant à elle, met en oeuvre des paramètres de temporalité, d'historicité, de processus. L'évaluation contrairement au contrôle n'est jamais close. Inversement au contrôle qui relève de la procédure, l'évaluation relève du processus temporalisé. L'évaluation n'est pas un questionnement sur la conformité ou la cohérence mais sur le sens. Les référentiels ne sont ni antérieurs ni extérieurs. Ils s'élaborent au fur et à mesure de la démarche. Dans cette vision, le notateur ou contrôleur disparaît au profit de personnes ressources, de partenaires dont le rôle est méthodologique permettant la décentration. La parole est confession partagée entre pairs, elle existe paradoxalement dans le non-dit du groupe. Bien que praxéologique, l'évaluation est de l'ordre de la compréhension. Ce modèle dialectique de l'évaluation entre contrôle et production de sens place la parole dans une nécessaire rupture créatrice dont le sens est le produit. On devine aisément derrière une telle démarche une transaction de l'apprenant qui d'agent ("agit" dans et par le contrôle) passe par une étape d'acteur (différenciation, questionnement des référents) pour aboutir à une logique d'émancipation (Clavier 2001), devenant ainsi l'auteur de son propre sens.

Le modèle herméneutique, second modèle que nous proposons dans cette étude (Bonniol, Vial, 1997), s'oppose au précédent modèle dans le sens où il cherche à mettre en synergie les éléments constitutifs de l'évaluation : logique de bilan et logique de promotion des possibles. Ce modèle travaille à dévoiler les paradigmes antagonistes non pas afin de les mettre en concurrence mais bien plutôt afin qu'ils se complètent... et cela dans la représentation du monde qu'élabore l'évaluateur. Il s'agit donc d'articuler les paradigmes envisagés précédemment autour de concepts comme le projet et la complexité et de les faire entrer en synergie avec des couples notionnels : l'évaluation – interprétation, pensée dans la dialectique; l'évaluation – complexe, pensée dans l'herméneutique. Dès lors, on peut avancer qu'il ne s'agit plus de

dialectiser l'évaluation au travers de la régulation et de l'interprétation mais bien de permettre à l'évalué de problématiser le sens de sa vie. Cela amène donc une dimension différente du modèle dialectique qui se limite à travailler au niveau de la production de sens chez l'évalué. Cette problématisation du sens s'opère dans "des rapports de sens, ruses de sens comme gestion dans l'instant d'une rationalité limitée par des interrelations vivantes singulières, dans des dispositifs vécus, portés par des projets, dans la complexité des pratiques sociales (Bonniol, Vial 1997). Cette singularité qui émerge chez l'apprenant se réalise dans une intimité qui progresse. Le modèle de Bonniol et Vial instaure un méta niveau de sens en déterminant que l'écriture de soi se construit dans la relation à l'autre et que ce sens est problématisé en tant que tel. C'est bien ici que l'on s'éloigne d'une herméneutique classique pour investir une herméneutique romantique dans laquelle l'homme problématique doit inventer le sens de sa vie en ne tenant plus compte des textes. Dans cette invention, on retrouve les structures de l'initiation. On change de mythologie, on passe à une culture archaïque. Toutefois, proposer l'évaluation comme problématisation du sens amène l'apprenant à produire un récit parlant de lui (extériorité) mais aussi à faire reconnaître son appartenance à un groupe. Cela peut donc prendre la forme de la composition d'une image de soi construite par ce qu'en disent les autres. C'est-à-dire une narration non assumée. S'il ne reste plus que l'idée narrative, l'apprenant se réduit à une identité personnelle ou psychologique. La dimension éthique de l'apprenant dans son historicité disparaît. Ce modèle s'affiche donc comme une tension entre le sens donné, établi, et le sens élaboré, fondé. Le sens donné est à contrôler par la confrontation à des abaques préétablies, le sens fondé est à interpréter. Pour Bonniol, cela ne peut se faire que par la prise en compte de l'"imaginaire structurant des acteurs des systèmes, des sujets". L'évaluation passe par la "reconnaissance des figures identificatoires, des symboles, des mythes, des fantasmes qui habitent la parole de l'évaluateur". Ainsi, dans cette seconde approche, la parole est identitaire, voire curative, lorsqu'elle touche à l'imaginaire.

Notre dernier temps de réflexion sera consacré au modèle axiologique de l'évaluation (Lecoite, 1997). L'évaluation est "production de valeur" et cette production se réalise au travers de trois tensions. Une tension politique articulée autour d'une dominante technique visant à rationaliser le social dans une vision du monde technocratique. Une tension anthropologique opposant un modèle praxéologique fondé sur la professionnalisation des évaluateurs et la rationalisation des dispositifs à un modèle herméneutique privilégiant le sens jusqu'à l'utopie. Une tension éthique entre une poétique organisée autour de la reproduction et de la norme et entre la praxis identifiée comme fabrique de sens visant à l'émancipation du sujet. Une telle modélisation aboutit à un agir évaluationnel en référence à l'agir communicationnel d'Habermas (Habermas, 1987). Cet agir évaluationnel articulerait :

- trois approches : scientifique, morale/éthique, personnelle ;
- trois langages : technique, social, subjectif ;
- trois opérations : mesure, jugement de valeur, valorisation.

A nouveau le "dire" en évaluation prend toute sa place dans la pluralité des langages mis en oeuvre. La parole émerge bien aux trois registres du langage avec des dimensions instituées qu'on ne peut ignorer dans le jeu de l'évaluation. Ce modèle propose des logiques à prendre en compte de la part de l'évaluateur. Il montre bien comment ce dernier peut changer de posture alors même que l'apprenant se transforme en impétrant. Cette double transaction sémantique des acteurs de l'évaluation est l'enjeu majeur de la VAE permettant aux protagonistes de se rencontrer et de se reconnaître.

4. Parole et ironie dans la validation des acquis de l'expérience

La VAE est ainsi confrontée à l'opposition des traditions. Sur le versant pragmatique, "la connaissance y résulte d'une réflexion cognitive opérée sur une expérience" (Finger 1989). Sur le versant herméneutique, on se trouve à ne plus privilégier seulement la réflexion (et les opération de rationalisation qu'elle sous-tend) pour accueillir tout ce qui est lié au "vécu" de l'expérience (les émotions, les affects, les sentiments...). Bref : au réel unidimensionnel de l'un s'adjoint ici l'imaginaire et le symbolique. Ce qui est en jeu n'est plus seulement ce que l'individu a appris de ses expériences / expérimentations mais bien la pertinence, l'évaluation critique de son rapport avec son environnement (id.), autrement dit la société. Or il semblerait que le dispositif n'ait guère le souci de ce vécu-là ni de son dire. On se pose alors la question de savoir quel

type d'expérience est sollicité si l'on prétend recueillir du singulier et non pas seulement les dispositions d'un individu à se conformer à des compétences requises.

D'un côté, relevant d'un intérêt technique, la méthode garantit la rationalisation sur la base d'une instrumentation et suscite une interprétation pragmatique. De l'autre, l'expérience se constitue comme quête de sens et relève d'un processus de réflexion critique à partir de laquelle la conscience questionne ses propres représentations à des fins de compréhension de son rapport au monde. L'intérêt est donc davantage au service d'un idéal de compréhension de soi à des fins d'émancipation. Si donc le candidat doit puiser dans sa vie matière à penser le sens de celle-ci, cela ne peut se concevoir qu'en la considérant comme un tout. Ces deux modalités s'avèrent contradictoirement liées puisque l'interprétation pragmatique de l'expérience, en ne retenant que les invariants objectivables, laisserait de côté tout ce qui précisément donne sens.

La redondance des qualificatifs désignant le candidat comme "personne / sujet / acteur / auteur" devrait alerter sur la pluralité des registres qui sont ainsi mobilisés. Cette terminologie vise à souligner la place active de l'interaction (de la médiation humaine). La problématisation de l'identité personnelle constitue donc l'enjeu de la relation : c'est bien l'advenue de cette identité, réfléchissante et parlante (en termes de Castoriadis), pensante, parlante et réfléchissante (en termes de Ricoeur) qui est l'objet de la relation, moins comme horizon, comme un "à venir", qu'une donnée à actualiser dans l'espace de la relation.

On peut donc avancer que ce ne sont plus deux mais effectivement, comme l'a montré Habermas, trois intérêts qui entrent en jeu si l'on doit répondre :

- d'une connaissance de la personne sur le mode d'une évaluation objective, volontiers "outillée" par des questionnaires, des observations, à la condition de donner lieu à l'élaboration par le sujet lui-même des points de repères et problématiques identifiés ;
- d'une connaissance de soi sur le mode investigatif facilitant l'exploration (comme les démarches biographiques) et servant de support à la quête identitaire ;
- d'une préparation à la négociation et à la confrontation sociales dans la perspective d'une reconnaissance de soi référant nécessairement à un point de vue extérieur à soi.

Posture d'accompagnement. Si tel est bien le cas, on voit que la posture d'accompagnement suppose une pluralité de positionnements en incarnant tour à tour divers statuts de l'autre :

- sur un mode extérieur distancié (s'étalonnant d'un degré zéro de l'interaction à une implication distanciée) ;
- sur un mode coopératif (interaction type maïeutique, *être avec*, s'étalonnant de l'empathie à une attitude d'explicitation) ;
- sur un mode extérieur impliqué (modalité forte du retrait incitatif s'effondrant dans l'attribution de la responsabilisation à l'autre).

Si l'accompagnement se joue bien dans ces entre-deux, il constitue bien le lieu d'une expérience nodale. La nature dialogique de la relation d'accompagnement résulte d'une communication intersubjective ouverte. Elle ne désigne pas seulement l'échange réciproque entre deux personnes mais ce qui en résulte. La tâche d'accompagnement est donc requise ni pour la formalisation d'un vécu ni pour la mise en forme symbolique mais bien pour l'exigence de composer les deux au sein d'une démarche qui constitue une épreuve d'évaluation (et non pas seulement expression d'une expérience). Pour que cette visée de communication ait quelque chance d'être atteinte, pour réunir les exigences de compréhension et les exigences dues à la prescription argumentative, il y a nécessité de devoir sortir de son expérience pour la considérer du point de vue des mots utilisés par ceux à qui on s'adresse.

La démarche suppose donc de rassembler à l'égard du candidat les conditions heuristiques d'une tension entre son expérience (son histoire, sa bios, son vécu) et la certification (l'obtention du diplôme, versant efficacité attendue) puisque ce n'est que dans l'entrelacs des deux que peuvent s'élaborer le *sens* et la *signification* de son expérience.

5. Conclusion

Le sujet dont on parle est à la fois un être cognitif (décrit par ses représentations, ses raisonnements, ses procédures de résolution de problème), un être social (immergé dans un contexte interactif) et un être de développement (la manière dont il progresse et la fonction du social sur son développement cognitif).

Les logiques d'évaluation à l'oeuvre dans la VAE sont triples. Une logique dialectique (entre contrôle et production de sens) donne à la parole un statut rhétorique; une logique herméneutique (visant à problématiser le sens de la vie du candidat) donne à la parole un statut identitaire; une logique axiologique inclut la parole dans une trilogie langagière (technique, social et subjectif).

La parole est alors soumise à une fine dialectique entre institué et instituant, situant l'apprenant entre son histoire et son devenir. Son évolution d'apprenant à impétrant se réalise dans le cadre d'un dispositif qui construit son propre ordre symbolique. Le symbolisme (Castoriadis, 1975) participe au rationnel dans l'organisation de la VAE et aussi dans la définition des objectifs de l'accompagnement. Ainsi, le dispositif va faire travailler des symboles en regard des signifiés. Les symboles sont des signifiants et les signifiés regroupent ce qui est de l'ordre des représentations, des injonctions, des incitations à faire. Ce "signifié" est mis en production par le stagiaire jusqu'à ce qu'il en fasse un signifiant acceptable par l'institution. La parole prend donc un rôle important dans ce jeu symbolique. Comme nous l'avons vu précédemment, elle peut avoir un statut rhétorique... mais elle peut se transformer en éloquence permettant peut-être une euphémisation des valeurs en jeu.

La VAE se trouve entre deux logiques, celle de la certification et celle de la production de sens. Valoriser l'expérience, c'est problématiser le sens, amener l'impétrant à chercher dans la parole de l'évaluateur un imaginaire structurant en terme de symboles et de mythes. La parole n'est pas une parole d'enseignement comme elle n'est plus une parole de contrôleur. Pourtant, le risque est grand de voir des impétrants succomber aux charmes d'une conformation institutionnelle afin d'obtenir une reconnaissance sociale, identitaire et personnelle. La parole devenant figure de rhétorique – il est question du candidat au début de la démarche (comme apprenant) et à son terme (comme impétrant) – le risque est grand de ne mettre en oeuvre qu'une épanadiplose du sujet... le privant ainsi d'une compréhension de ce qui se passe... comme Fabrice à Waterloo !

La VAE est un dispositif de valorisation. La prise en compte de l'expérience doit éviter deux écueils. Le premier est lié à la forme instituée d'un tel dispositif comme nous venons de le voir. Le second est en rapport avec la notion même d'apprentissage par l'expérience. La rupture épistémologique nécessaire aux apprentissages académiques est évincée au profit d'une adaptation qui prend le risque de l'euphémisation... voire de la dévalorisation. Les valeurs liées à l'expérience sont énoncées de l'action. La parole ainsi recueillie par le formateur "conseil" est une parole qui prend le risque du jargon, de la communication communautaire. Les valeurs d'un métier peuvent alors se voir euphémisées. Le formateur "conseil" doit dès lors occuper une posture d'ironiste socratique veillant à ce que le symbolique soit vécu et non subi; de sorte que le langage du professionnel soit formulé d'une manière inadéquate mais qui, faisant ainsi sens, amène l'impétrant à chercher par lui-même... en lui-même. C'est cette production de sens qui peut amener à des situations de rupture par production de sens.

Il nous semble indispensable d'éloigner une réflexion adaptative, émergeant de l'expérience chez l'apprenant, pour mettre en exergue la notion même de rupture permettant de produire des savoirs autrement que par compilation ou par reproduction de ce qui a déjà été dit ou entendu. L'agir "évaluationnel", dans ce qu'il cristallise la parole au sein d'une trilogie langagière (technique, social et subjectif), peut amener à travailler la parole entre l'être et le devenir présageant du positionnement social de l'impétrant dans une professionnalité reconnue et assumée.

Bibliographie

- Jacques ARDOINO et Guy BERGER, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, éd. Matrice, 1989.
- Jean-Jacques BONNIOL et Michel VIAL, *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck, 1997.
- Cornelius CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, 1975.
- Loïc CLAVIER et Jean AUBEGNY, *L'évaluation en IUFM*, L'Harmattan, 2004.
- Loïc CLAVIER, *Evaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions*, L'Harmattan, 2001.
- FINGER M., "Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ?", in *Apprendre par l'expérience*, Education permanente, n°100-101, décembre 1989.
- Jürgen HABERMAS, *Connaissance et intérêt*, Gallimard, 1968.
- François JACQUES, "Dialogue, dialogisme, interlocution", in *L'orientation scolaire*, n°3, 2000.
- François JACQUES, *Dialogiques – Recherches logiques sur le dialogue*, PUF, 1979.
- Alex LAINE, *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Erès, 2005.
- Michel LECOINTE, *Les enjeux de l'évaluation*, L'Harmattan, 1997.
- Pascal NICOLAS-LE STRAT, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, L'Harmattan, 1996.
- Maela PAUL, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, 2004.
- Paul RICOEUR, *Du Texte à l'Action – Essais d'herméneutique II*, Seuil, 1986.
- Tzvetan TODOROV, *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil, 1981.