

La VAE à l'Université : Le nécessaire accompagnateur

Michel Vial
UMR ADEF
Aix-en-Provence

État de la question

Ce que nous ont appris les recherches antérieures.

1/ Sur la VAE à l'Université

La question sensible est *l'équivalence supposée par la loi* entre savoirs académiques appris dans les cursus universitaires et savoirs d'expérience acquis par le candidat dans sa vie (professionnelle, associative ou quelle qu'elle soit)

Déjà mettre en perspective un diplôme universitaire et un métier, une profession ou un poste de travail n'est pas chose aisée, notamment dans les filières classiques non professionnalisées de l'Université (c'est l'idée de « référentiel métier » ou de « compétences professionnelles » sur lesquels déboucheraient les diplômes). On peut supposer que ce n'est pas toujours possible mais cela reste à voir. Il faudrait identifier les diplômes qui n'auraient aucun débouché professionnel, s'ils existent.

En tout cas, on peut s'attendre à une distance parfois grande entre ce qui est enseigné et ce à quoi « ça prépare » dans un exercice professionnel. Et c'est légitime. L'université ne fabrique pas directement des métiers comme peuvent le faire les organismes de formation professionnelle. L'idée de « *préparation* à un ou des métiers ou à des activités professionnelles » plutôt que « formation à », l'idée de « processus de professionnalisation » plutôt que de mécanisme d'obtention d'un état de professionnalité (même dans les cursus dits professionnalisés de l'université) est importante pour l'université. Dans l'écart entre l'enseigné et le requis par l'exercice professionnel se jouent d'autres objectifs, d'autres enjeux qui rendent légitime l'université : sa fonction de développement de la fonction critique, de transmission d'une culture faite de méthodes, de modèles, de théorie et de références savantes plurielles, de débats..., tout ce qu'on entend par l'adjectif « scientifique ». Autant de choses qui ne sont pas attendues des organismes de formation professionnelle qui

visent eux l'opérationnalité, la professionnalité mesurable en niveaux prédéterminés, la certification.

Il reste aux universitaires, diplôme par diplôme, à déterminer cet écart entre l'enseigné et l'exercice ciblé professionnel. C'est le travail de mise à jour des *référentiels de diplôme* : à quelles « compétences » prépare le diplôme, sur quel segment professionnel précis débouche le diplôme (voir les fiches du répertoire des métiers).

Sachant que ce « référentiel métier » n'explicitera pas, ne coïncidera jamais avec le « référentiel de formation » (ou d'éducation) de ce même diplôme : on apprend à l'université, pendant la formation universitaire, toujours davantage qu'à se doter de compétences professionnelles. On apprend des techniques de travail, des réflexes ou des cadres de pensée, des attitudes, des paradigmes, des repères conceptuels qu'on incarne, voire des valeurs qu'on met en actes, un ensemble d'éléments permettant d'avoir des positionnements, des stratégies, voire un style devant la vie... qui influencent la vision du monde qu'on porte. L'université éduque. Certaines de ces compétences-là qui permettent d'entrer dans la formation peuvent être explicitées, affichées, écrites dans le *référentiel de formation*, elles entrent dans les critères de validation des diplômes. D'autres restent implicites, soit parce qu'elles sont inavouables (parce qu'elles engagent les sujets au-delà du principe de neutralité), soit parce qu'elles sont évidentes pour les universitaires eux-mêmes. Les apprendre (et tous les étudiants ne les apprennent pas), c'est non seulement apprendre ce qui a été appelé « le métier d'étudiant » (un ensemble de règles pour vivre en tant qu'étudiant) mais entrer dans une communauté dite scientifique (même si cela ne se parle plus en termes d'appartenance à une élite), se donner un marquage social spécifique qui perdurera une fois les études terminées et qui fait que « avoir fait la fac », ce n'est pas seulement y avoir acquis des diplômes. Les référentiels n'explicitent jamais tout. C'est là une difficulté pour le candidat qui se heurte, parce qu'il ne connaît pas le milieu universitaire, à des critères implicites dont certains disent qu'ils sont les plus importants. L'entretien devant le jury VAE permet ou oblige à les faire entrer en ligne de compte, le candidat est alors l'objet d'une étude intuitive qui le dépasse, comme c'est le cas dans les entretiens de recrutement, où que ce soit.

Mais la VAE engage plus avant : il s'agit d'accepter que les savoirs universitaires aient une répercussion, une résonance, une utilité dans la vie de celui qui les apprend : apprendre ceci à l'université (savoir académique) créerait (ou serait lié à) un autre savoir (savoir d'expérience) mis en acte dans la vie. Le candidat qui identifierait chez lui ce second savoir prétendrait obtenir le diplôme, comme s'il avait acquis le premier. Ce « comme si » semble reposer sur l'idée qu'on apprend un savoir pour faire des choses et que si on fait une chose, alors on possède le savoir universitaire qui est supposé y préparer (ce qui ne résiste pas à l'analyse) ; ou plus vraisemblablement si on fait bien quelque chose c'est qu'on a trouvé le moyen pratique de se passer du savoir universitaire et on mérite d'être valorisé pour cela, en obtenant le diplôme. Je ne sais pas mais je fais aussi bien que celui qui sait. Ce qui sous-entend que le savoir universitaire n'est pas incontournable mais qu'au contraire, il est, dans l'action, sinon inutile mais remplacé par un savoir autre, un « savoir agir » (bien entendu efficacement, d'où l'idée de preuve à fournir non pas du savoir universitaire mais d'une bonne pratique). Ce savoir d'action est alors rendu équivalent au savoir académique, posséder l'un donne droit à l'autre ; bien faire permet d'être diplômé (même si on ne possède pas le savoir universitaire). La difficulté est là : il faudrait à l'universitaire de solides preuves de cette équivalence ! Il a tendance à dire spontanément que ce n'est pas possible de savoir bien faire si on ne possède pas le savoir qu'il enseigne. Et il semble évident que c'est très souvent le cas. Le laxisme serait sous couvert d'une loi d'accepter sans discuter cette interprétation de la loi. Mais il faut supposer que, dans certains cas, cela soit possible : la loi permet de poser la question, la souveraineté du jury permet de prendre position sur pièce, cas par cas.

Il ne s'agit donc pas de trouver la bonne procédure qui permettrait aux candidats de réussir sa VAE. La réussite obligatoire qui est l'essentiel de la commande de l'évaluation formative, n'est pas de mise ici. Il ne s'agit pas non plus de faire du parcours VAE une course d'obstacles pour « sélectionner les meilleurs », ni d'inventer un dispositif qui permettrait d'identifier ceux qui auraient les « compétences de bases », les « savoirs fondamentaux » qu'il suffirait alors de tester par un examen, un diagnostic d'entrée en cursus. La VAE n'est pas une procédure de rattrapage dont le but serait simplement de faire entrer à l'université. Et pourtant, elle n'est pas non plus seulement une labellisation, une reconnaissance de

compétences efficaces déjà-là, sinon il suffirait de « donner ou pas le diplôme ». On peut « donner » tout ou partie d'un diplôme demandé ou d'un diplôme inférieur dans le cursus. Ce qui signifie qu'en termes de demande, on peut avoir trois cas :

- ceux qui veulent un diplôme sans qu'on ait à savoir ce qu'ils en feront,
- ceux qui veulent le diplôme inférieur pour entrer dans le cursus du diplôme supérieur,
- ceux qui veulent entrer dans un cursus et économiser certaines unités d'enseignement.

Déjà pour qu'un candidat se situe dans l'un de ces trois cas, il lui faut du conseil (de l'information dite administrative) et de l'accompagnement (dit pédagogique).

On le voit, il n'est rien dans la VAE qui relèverait uniquement d'un bilan statique sur le possédé, sur le déjà-là (même implicite, même « immergé »). La VAE n'est pas un dévoilement de savoirs : tout y est dynamique, projection dans l'avenir, travail du projet du candidat. La VAE est l'occasion d'apprentissages, de valorisation de soi.

En conclusion, le référentiel de formation universitaire, n'est pas le référentiel métier. Le premier insiste sur les capacités liées à la fonction critique, travaille en priorité le double processus de détachement-implication et vise à l'émancipation, à plus d'autonomie, plus de responsabilité. Le second, le référentiel métier, ne s'intéresse qu'à l'action efficace et stratégique et à la rationalisation des pratiques rentables. L'optique est différente quoique conciliable. A chacun son travail. Se former à l'université (même dans un master professionnalisé) n'est pas se former dans un organisme de formation commandité par l'employeur. La formation universitaire n'est pas un outil du management d'une entreprise. L'indépendance de l'université, et son devoir d'éducation (d'émancipation par la fonction critique) ne peuvent pas être sacrifiés à l'utilité sociale. Le pari de la formation universitaire est, en effet, que la distance ou le détour (trop souvent appelé « théorique ») est plus pertinent que la simple transmission de bonnes pratiques. En somme, l'université pense que pour que l'acteur social invente ses bonnes pratiques en pertinence avec le contexte professionnel, il lui faut avoir une solide culture, un système de références, des modèles et des théories, des formalisations, des abstractions matricielles. Le métier n'est pas conceptualisé par les universitaires comme l'application d'un corps fermé de prescriptions que le référentiel édicterait. Il est

opportun de mettre en place des actions qui permettent, dans ce contexte, de faire verbaliser les référentiels spécifiques à la mission de l'Université.

2/ Sur l'accompagnement :

Faisons donc d'abord la distinction souhaitable entre l'accompagnement administratif et l'accompagnement pédagogique. Informer et conduire vers la normalisation législative, administrative du dossier ne peut pas être confondu avec cette relation d'accompagnement proprement dite qui consiste à être personne-ressource du candidat pour qu'il se pose, avec mon aide, la question de son devenir, de son projet, de son trajet et qu'il finisse par faire ses choix.

Or la notion même d'accompagnement est ambiguë ¹ : le sens commun confond souvent accompagner au sens de conduire vers (« j'accompagne mon fils à l'école ») et accompagner au sens de rencontrer : être avec l'autre sur son chemin à lui, un moment (« Puis-je t'accompagner ? »). « Conduire » relevant bien sûr d'une logique de contrôle ; « être avec » relevant de l'autre logique de l'évaluation. C'est la différence entre piloter le changement et accompagner le changement. Se réclamer de l'accompagnement ne dit rien de la conceptualisation de l'évaluation qu'on porte.

Pour comprendre les relations de rencontre de personne à personne engagées dans la VAE, c'est en termes de *processus des sujets agissants* qu'il serait plus intéressant de conceptualiser la démarche, dans le cadre d'un « agir organisationnel » enfin distingué du fonctionnalisme de la résolution de problèmes ². C'est ce que le concept de « logiques de l'évaluation³ » permet de faire. Alors on ne parlera plus d'étapes mais de *phases* dans lesquelles tous les processus sont utilisés mais *avec des hiérarchies différentes*. Dire que la fin de la démarche est dans la logique de contrôle ne signifie pas du tout que la phase d'accompagnement ne comporte pas aussi cette logique de vérification de la conformité, elle est simplement dans un cas au premier plan, dans l'autre cas au second. La logique de contrôle traverse toute la procédure de la VAE : dans la phase d'accompagnement elle ne se

¹ Ardoino, J. (2000) De l'accompagnement, en tant que paradigme, *Pratique-formation-analyse* n°40, pp.5-19

² Maggi, B. (2003) *L'agir organisationnel, Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octares

³ Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université

met plus en avant et c'est la logique du reste de l'évaluation qui devient prioritaire, celle de promotion des potentiels, des possibles du sujet concerné.

On est donc dans un double processus pris dans une hiérarchie fluctuante : vérifier la conformité et aider l'autre à développer ses potentiels. La difficulté pour les acteurs est d'assumer cette double orientation simultanée et symétriquement opposée : contradictoire, dans un contexte où la cohérence, partout prônée comme la valeur absolue de l'ingénierie, ne permet pas aux sujets de reconnaître ni d'assumer les situations dialectiques, dynamiques. Il y faut donc une formation. Cette situation éducative d'accompagnement est très proche de la direction de mémoires ou de thèses. Le directeur de mémoire est aussi un accompagnateur. Ce n'est pas une compétence nouvelle pour les universitaires. En revanche, les professionnels comme les formateurs d'adultes n'ont pas ipso facto cette compétence, encore moins les psychologues qui, eux, savent faire dans une relation thérapeutique mais pas forcément dans une relation éducative. Le titre n'est donc pas la bonne entrée, à procédure nouvelle, formation nouvelle. Former tous les responsables de diplômes universitaires à tenir cette posture d'éducateur-évaluateur est impossible. C'est pour beaucoup d'entre eux une charge supplémentaire de travail inenvisageable. D'où la nécessité d'avoir des personnes-ressources capables de tenir une fonction d'accompagnateur VAE.

3/ Sur l'accompagnement VAE à l'Université

A l'université, les référentiels métiers sont étrangers à la tradition académique. Même les cursus professionnalisés ne s'appuient que bien trop rarement sur les compétences du métier auquel pourtant ils préparent. Dans le meilleur des cas, l'accent est mis sur les savoirs utiles à la constitution du système de références de l'étudiant pour agir, ce qui est certes légitime dans l'Université, et non pas sur les compétences de l'exercice du métier. Encore que le lien entre les savoirs distribués dans les diplômes et l'action professionnelle à laquelle le programme de formation dit préparer n'est la plupart du temps pas fait. Le programme est imposé comme évidemment utile.

C'est pourquoi il semble en l'état actuel de la réflexion pédagogique universitaire que l'accompagnement dit pédagogique ne peut pas être confié à quelqu'un qui ne

connaît pas en profondeur le diplôme demandé. L'avis du responsable du diplôme est nécessaire pour aider un candidat à identifier les compétences qui n'apparaissent pas dans les plaquettes actuelles des diplômes qui sont libellées en savoirs à acquérir et non pas en savoirs utiles pour exercer un métier. En tenant compte que les objectifs de formation universitaire (même dans les cursus professionnalisés) ne sont pas les compétences d'exercice du métier : les uns *préparent* aux autres. Alors il s'agit moins, contrairement à ce qu'assène le rapport Romainville⁴ (p. 25) de « fixer les objectifs attendus en fin de formation » que de montrer la pertinence de cette préparation. Expliciter les compétences à avoir acquis en fin de formation relève d'une ingénierie fonctionnaliste qui privilégie les trajectoires programmées sur le cheminement dans un projet. Il s'agit davantage de montrer, de donner à discuter les compétences qui sont mises en travail pendant la formation en lien avec l'exercice du métier.

Les consultants formés en évaluation peuvent être des personnes ressources capables de faire le lien entre les plaquettes de diplômes et les référentiels métiers pour aider les universitaires à formuler leur référentiel de formation en pertinence avec les référentiels métiers et non pas passer directement du référentiel métier à l'obtention d'un diplôme universitaire. Cette formulation ne peut viser à l'exhaustivité, à la complétude. Il s'agit bien de verbaliser quelques compétences supposées prioritaires, quitte à réguler par la suite, quand un événement le demandera, le document obtenu.

⁴ Rapport Romainville : *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur universitaire, à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école belge*, 2002