L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis

Collective assessment technique: Example of an acquired knowledge validation panel

Christiane Werthe

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2745>

DOI : 10.4000/osp.2745

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2003

Pagination : 245-268

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Christiane Werthe, « L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/2 | 2003, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 22 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2745>

Ce document a été généré automatiquement le 22 octobre 2020.

© Tous droits réservés

L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis

Collective assessment technique: Example of an acquired knowledge validation panel

Christiane Werthe

Introduction

- 1 Les études menées par l'équipe clinique de l'activité sur la validation des acquis professionnels (Clot, Magnier & Werthe, 2000 ; Clot, Prot & Werthe, 2002) peuvent-elle apporter quelques éléments de réflexion sur l'évaluation ? Au fil des analyses menées avec les accompagnateurs et des membres de jury qui participent au fonctionnement de ce dispositif, nous n'avons pas cherché à discuter le problème de l'évaluation en tant que tel, qui fait l'objet de nombreux travaux spécialisés (Hadj, 1999). Nous avons choisi de conserver un point de vue de clinique de l'activité, sur l'ensemble du travail de ces professionnels, en considérant que d'autres, plus avertis que nous sur le problème, pourraient y trouver matière à réflexion. Cet article étudie de manière systématique une situation de travail du jury, un instant très précis de l'activité, où les membres présents se préparent à recevoir une candidate.
- 2 Dans un premier temps, nous présentons quelques éléments des prescriptions qui structurent la validation et comment les membres de jury doivent reconstruire ces prescriptions dans l'action, les re-concevoir, pour répondre à la situation réelle et aussi pour donner un sens à ce qu'ils font. Entre l'évaluation « prescrite » et l'évaluation telle qu'elle sera finalement réalisée, il existe un écart que ceux qui travaillent dans les jurys cherchent à combler. C'est dans cet écart que peuvent, selon nous, se développer ou au contraire s'étioler la performance de l'évaluation et son sens. Cet angle d'analyse demande des méthodes qui donnent accès à l'activité non seulement par des observations extérieures, mais par la contribution des membres de jury eux-mêmes. La

première partie présente ces éléments de méthode et la transcription d'une séquence de travail ainsi que les commentaires qui s'y rapportent, en autoconfrontation croisée.

- 3 Mais le jury est une forme de collectif au travail, plusieurs membres, de spécialités différentes, devant se prononcer sur le même objet, les descriptions d'activité de la candidate. La deuxième et la troisième partie de l'article proposent une analyse des matériaux présentés dans la première à partir de cette dimension collective. Quelle est la fonction du collectif pour redéfinir la tâche, développer les instruments prescrits, répondre aux contraintes concrètes, tenir l'exigence d'un même diplôme pour tous en même temps que d'une prise en compte de la singularité des activités professionnelles de chaque candidat ? On ne cherchera pas à répondre à toutes ces questions, mais simplement à poser quelques jalons pour ouvrir la réflexion sur ces problèmes. La dernière partie de l'article élargit au travail des accompagnateurs cette dimension collective de l'évaluation. Ceux-ci rencontrent également, dans les limites de leur fonction, la question de la correspondance entre les activités des candidats et les termes des référentiels.

L'activité de membre de jury, son objet, ses dilemmes

- 4 La loi du 20 juillet 1992¹ définit que le jury « détermine les épreuves dont le candidat est dispensé ». Le décret du 26 mars 1993 précise que le jury « vérifie si les acquis professionnels dont fait état le candidat correspondent au niveau de connaissances et des aptitudes requises ». La note de service n° 29 du 11 juillet 1994, parue au bulletin officiel de l'Éducation nationale, va plus loin :

le jury statue sur les dispenses qu'il estime pouvoir accorder, à partir de l'analyse approfondie du dossier établi par le candidat et d'un entretien, s'il estime que celui-ci est nécessaire... La dispense d'épreuves ou d'unités est établie par le jury de validation à partir de la description des activités professionnelles exercées par le candidat dans les différents emplois qu'il a occupés et qu'il choisit de décrire en fonction de sa demande. De cette description, le jury de validation déduit la maîtrise de compétences ou de connaissances requises pour l'octroi de la dispense.

- 5 Sur ces bases, et sans reprendre l'intégralité des analyses proposées dans le rapport d'étude, on peut relever quelques éléments caractéristiques de l'activité de conception en cours d'action, au regard de notre objet.

Évaluation prescrite, évaluation réalisée

- 6 Les prescriptions ont ainsi plusieurs origines. Nous pouvons citer les textes officiels, comme ci-dessus, les réglementations, mais aussi le règlement d'examen, qui est valable quelles que soient les voies d'accès. Des recommandations ministérielles² donnent des indications spécifiques, comme celle qui interdit de poser des questions de connaissances. Elles demandent aux évaluateurs de s'intéresser à la description des activités, pour mettre en rapport les expériences décrites et les exigences du référentiel, en particulier dans sa partie « référentiel des activités professionnelles » qui décrit les compétences à atteindre dans le domaine professionnel.
- 7 La décision du jury de validation est fondée à la fois sur l'examen du dossier et sur les résultats de l'entretien. Ce recours n'est pas obligatoire³, il permet au jury « de compléter son information, de vérifier la véracité des déclarations du candidat et de

saisir les éléments les plus significatifs au regard des exigences du diplôme. En effet l'objectif de l'entretien n'est pas d'évaluer les compétences du candidat ni ses connaissances, mais de permettre au jury de mieux comprendre l'activité professionnelle du candidat ».

- 8 On mesure l'importance de ces précisions, et ainsi l'importance du dossier que le jury examine. Il est le résultat d'un travail de description réalisé par le candidat parfois plusieurs mois auparavant. Ce dossier est très normé. Ropé, après une étude de dossiers de candidat, en reprend les différentes rubriques et insiste sur le rôle de l'écriture et de la mise en mots de l'expérience, qui attesterait, selon elle, de l'accès à une « pensée rationnelle » de la part des candidats. Mais, comme elle le souligne également, « le texte est entrecoupé d'éléments qui laissent apparaître les capacités professionnelles des observateurs ». De éléments parfois inscrits au milieu d'une phrase et qui « attirent l'attention » des membres de jury (Ropé, 2001, p. 150). Ce dossier, identique pour tous les candidats à tous les niveaux de diplômes, peut se révéler en effet plein de surprises, profondément singulier. Entre un dossier qui « colle » trop au référentiel, et un dossier qui ne tient pas compte des exigences requises par les épreuves sollicitées, la part subjective de cet écrit adressé au jury est, potentiellement, infinie.
- 9 Les observations menées sur l'ensemble du dispositif montrent également l'importance des conditions matérielles pesant dessus : délais de convocation, horaires, durée des sessions... On peut signaler encore les directives académiques, le fonctionnement du service des examens, les choix des inspecteurs responsables du diplôme, qui construisent à leur tour la « tâche ». Pratiquement, c'est en partie à ces niveaux que se définissent le nombre de membres, leur origine, le fait que le jury est stable ou non à chaque session. Ce sont évidemment des variantes considérables pour le développement des techniques d'évaluation, si on pense que le jury n'applique pas seulement les consignes, mais qu'il doit faire un travail de re-conception, d'organisation interne assez important, comme on va le voir.
- 10 Les membres de jury trouvent donc sur place des conditions matérielles avec lesquelles ils doivent compter. Elles sont matérielles, mais elles ont une certaine histoire : on pourrait dire que le travail de ceux qui préparent la session, est « logé » dans ces objets. C'est le cas par exemple des locaux, mais aussi des documents que les services administratifs ont préparé ou encore des outils fabriqués par des groupes de travail, en amont de l'action.
- 11 L'activité de jury doit être pensée parmi ces réalités. C'est important pour distinguer la tâche de l'activité, qui est pour nous l'unité de base de l'analyse. La tâche, dans ces grands traits, peut être décrite comme la lecture des dossiers, la préparation et la tenue de l'entretien d'octroi, les délibérations, qui conduisent à une décision unique. Mais, si la tâche a ses contraintes, l'activité consiste, elle, à réaliser cette action, « normée » malgré les nombreuses configurations possibles de la situation. Quelle que soit l'expérience de ses membres, leur origine professionnelle, quel que soit le nombre de membres du jury ou la durée de la session, il faut se livrer à un choix sans ambiguïté : la dispense est accordée ou refusée.
- 12 La validation des acquis est une activité parmi d'autres formes d'évaluation dont les membres de jury ont généralement l'expérience. C'est aussi une action ponctuelle⁴, réalisée souvent « entre » des activités plus centrales, pour les enseignants, comme pour les représentants du monde professionnel. Autant dire que l'activité déborde l'action : pour agir dans ce cadre, il faut se servir de ses autres expériences

d'évaluation, faire des comparaisons, mais aussi s'empêcher d'agir comme on le ferait ailleurs, par exemple en posant des questions de cours. Les directives ministérielles sont claires, le sondage des connaissances est exclu dans ce type d'évaluation, les membres de jury que nous avons rencontrés connaissent tous cette exigence. Cet article met en avant quelques-uns de leurs dilemmes, nous le verrons plus loin. Ainsi, les autres activités de ces membres de jury, ce qu'ils cherchent à faire, ce qu'ils aimeraient faire, ou ne pas faire, ce qu'ils ont abandonné, ce qu'ils font et qu'ils ne devraient pas faire, ce qu'ils s'empêchent de faire ainsi que les activités des autres, sont des ressources pour élaborer une décision. Ce sont aussi des sources de doutes et de conflits de critères : que vaut le référentiel au regard de telle expérience caractéristique ; que font mes collègues sur ce point précis des exigences de connaissances ?

Le cadre : préparation d'un entretien d'octroi

- 13 Nous avons choisi de présenter le moment précédent l'entretien d'octroi avec une candidate. Le jury que nous considérons ici examine des demandes de dispense en vue de l'obtention d'un B.T.S. « assistant de direction ». La candidate a demandé la dispense de cinq épreuves : pratiques des techniques professionnelles, études de cas, épreuve professionnelle de synthèse, français, anglais. Le jury est composé de cinq membres : un enseignant d'anglais, une enseignante de français, une enseignante de bureautique et communication, une enseignante d'économie-gestion (qui est présidente de la commission), une professionnelle représentant le monde du travail, adjointe administrative principale dans un centre hospitalier.
- 14 Les cinq unités dont la candidate demande la dispense ne correspondent pas exactement à la spécialité de ces membres de jury. Les « techniques professionnelles » concernent aussi bien la communication et la bureautique que la gestion et l'administration des entreprises. L'étude de cas relève de l'enseignante d'économie-gestion, mais elle concerne évidemment les autres disciplines. L'épreuve professionnelle de synthèse sera notamment discutée par l'enseignante de bureautique, l'enseignante d'économie-gestion, l'enseignante de français et la professionnelle.

La méthode

- 15 Nous avons travaillé selon la méthode dite des « autoconfrontations croisées⁵ ». Les cinq membres de jury ont souhaité être filmés dans leur activité et également commenter chacun puis par deux les images filmées de leur activité pendant la session. Ils cherchaient ainsi à utiliser à leurs propres fins la méthode proposée, avec l'idée de mieux comprendre leur fonctionnement collectif. On trouve ici une illustration de la double fonction des méthodes de clinique de l'activité, à la fois tournées vers le développement du pouvoir d'agir des professionnels et vers les conditions de ce développement, pour ce qui concerne les chercheurs.
- 16 Dans ce qui suit, quatre des membres de la commission échangent, juste avant de recevoir la candidate pour un entretien complémentaire après la lecture du dossier. Ils ont consulté le dossier individuellement, à leur domicile, et ils ont eu l'occasion d'en parler ensemble pendant le repas qui précède. On a retenu ici les premières minutes du travail collectif, juste après que la présidente a invité ses collègues à faire une petite

synthèse avant de recevoir la candidate. La transcription de cet échange est présentée en premier lieu, suivie par des extraits de commentaires de quatre membres de jury, en autoconfrontation simple et en autoconfrontation croisée.

Le protocole

- 17 **Images d'activité** : les cinq membres de jury s'installent autour d'une table et se concertent avant l'arrivée de la candidate, qui travaille dans le secteur de l'hôtellerie-tourisme. L'enseignant d'anglais consulte ses notes pendant cette partie de l'échange.

Note : a : activité filmée, cs : autoconfrontation simple, acc : autoconfrontation croisée.

a1. Enseignante de français : « Accrochons-nous... »
a2. Présidente : « Si on se fait une petite synthèse... ».
a3. Enseignante de français : « Alors ! Moi, je suis un peu choquée, là. Au niveau du français, de la syntaxe, de l'expression, on est d'accord, c'est... C'est peu normé, il y a beaucoup de fautes. Mais par contre, au niveau des compétences, etc., qui est de votre registre, c'est bien non ? » (Ses trois collègues regardaient attentivement l'enseignante de français. Elles se regardent, ne semblent réellement pas d'accord, se reculent un peu sur le siège).
a4. Présidente (penche la tête sur le côté dans un mouvement fortement dubitatif, petit rire embarrassé) « Euh... ».
a5. Enseignante de bureautique : (sourire de connivence avec la présidente et la professionnelle) : « On a eu le même avis ».
a6. Enseignante de français : « Ah bon d'accord. Non, parce que vous parlez toujours de l'expression française, alors... Il y a ce problème-là, mais... ».
a7. Enseignante de bureautique et communication : « Moi, j'ai trouvé qu'il y a énormément de fautes d'orthographe et de fautes de... d'expression ».
a8. L'enseignante de français hoche la tête en signe d'approbation.
a9. Présidente : « De synthèse aussi. Parce qu'il y a une épreuve professionnelle de synthèse. Dans laquelle on demande au candidat d'avoir une synthèse. Un esprit de synthèse. Or, là, c'est le fouillis en fait, ce n'est pas structuré. Elle écrit comme elle parle ».
a10. Enseignante de français : « Voilà, d'accord. Même au niveau, moi, de la recherche de documents, très basiques, d'informations très... tout à fait professionnelles, il n'y a absolument aucune démarche ».
a11. Présidente (en reprenant ses notes de lecture du dossier) : « Moi j'ai noté des erreurs au niveau des outils, de l'utilisation des outils ».
a12. Enseignante de français : « D'accord. Parce qu'il me semblait qu'elle faisait un tas de choses cette fille ».

a13. Professionnelle : « Moi, j'ai trouvé qu'elle avait fait un développement sur ses activités considérable. C'est exhaustif, dans les moindres détails ; tout était dirigé, elle s'occupe de tout (...). Elle s'occupe de tout ; à un moment, elle parle de sa comptabilité. Elle dit qu'elle ne délégait pas parce que la chef-réceptionniste faisait des fautes. Du coup elle a repris la comptabilité. Au niveau du français, (...) Vraiment, les courriers sont... Je ne sais pas comment dire... Ils sont secs, ils sont répétitifs. Il y a "ma résiliation, mon, moi, moi, moi". (...) Les courriers, c'est vraiment à revoir ».

a14. Enseignante de bureautique : « Et puis alors, au plan bureautique, par exemple, il y a des erreurs. (...) Apparemment elle ne sait pas ce qu'est Windows par exemple. Il y a d'autres choses. (...) "disque dur", "disque c", "disque i". Elle a des problèmes de vocabulaire. Oui, il faut que je lui demande de préciser cela ».

Autoconfrontation simple de l'enseignante de français

À propos des premières images de l'activité (a3).

cs1. Chercheur : « Votre expression, je suis un peu choquée, ce que vous voulez dire c'est impressionnée ? ».

cs2. Enseignante de français : « J'étais un peu choquée, parce que... c'est parce qu'elles avaient tendance à la critiquer beaucoup, elles la critiquaient et moi j'avais été impressionnée par ce... J'avais déjà lu trois ou quatre (dossiers) précédemment et je trouvais que cette fille, elle avait un panel "comme ça" d'expérience, de vécu dans l'entreprise, ça m'avait impressionnée. Et elles ne faisaient que la critiquer ».

cs3. Chercheur : « Donc le "choquée" s'adresse à vos collègues ? ».

cs4. Enseignante de français : « Oui, oui, oui, tout à fait, ... enfin, je crois... (Elle effectue un retour sur image) Voilà, c'est ça. J'étais choquée de l'appréciation. On avait dit de cette candidate, enfin elles (intonation appuyée) avaient dit de la candidate... il y a des choses qui les avaient choquées elles-mêmes surtout au niveau de la syntaxe et du français. Oui, ça c'est un problème. Mais moi, elle m'avait tellement impressionnée au niveau des compétences professionnelles.... Bien souvent on a tendance à critiquer les gens parce qu'ils font des fautes d'orthographe. L'orthographe, c'est souvent rédhibitoire. C'est vraiment la façade, il suffit qu'il y ait une faute d'orthographe dans un écrit, et ça y est, la personne n'est pas crédible. Alors c'est dommage... ».

cs5. Pendant un changement de cassette, elle commente : « C'est vrai que... Je reviens au tout début, là, sur l'orthographe, je suis toujours très énervée quand les gens se focalisent sur l'orthographe, on ne peut pas être intelligent si on fait des fautes, c'est un poids (...) dans le milieu scolaire, on est vraiment très très attachée à la norme orthographique ».

cs6. Chercheur : « Vous les trouvez plus sévères que vous, pour une discipline qui vous concerne ? ».

cs7. Enseignante de français : « Eh oui ! Nous on est confronté au problème, donc on comprend le problème, eux ne voient que l'apparence des choses, donc une faute d'orthographe, c'est fini, alors je ne dis pas que l'orthographe ce n'est pas important, mais cela ne reflète pas les qualités du candidat (...). Il faut l'évaluer, mais ce n'est pas essentiel ».

Autoconfrontation simple de l'enseignante de bureautique

Sur la même séquence d'activité.

cs8. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Le dimanche, on s'était téléphoné (avec la présidente) et on s'était dit : "mais ce n'est pas possible dans ce dossier il y a énormément de fautes". Voilà, on en est là. Ce qui est pour moi un critère de non-qualité, et puis une assistante de direction ne doit pas faire de fautes... » (...) « J'y ai passé du temps, on... Je vois là quand on arrive avec des choses qui finalement ne sont pas claires encore, malgré le temps, (à lire le dossier)... malgré un effort de travail important, on vous l'a dit... ».
cs9. <i>Chercheur</i> : « Vous y avez passé des heures ? ».
cs10. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Voilà, finalement ce n'est jamais fini, ce n'est jamais fini, on peut toujours faire mieux, toujours améliorer ».
cs11. <i>Chercheur</i> : « Vous pensez qu'il aurait fallu que vous passiez plus de temps sur ce dossier encore ? ».
cs12. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Je crois que le film est en train de le prouver. C'est comme une copie d'élève, je fais un barème, et à la huitième copie, si je découvre une nouvelle faute, je reviens sur mon barème (...) ».

Autoconfrontation croisée

- 18 Devant les mêmes images, (« je suis un peu choquée, là ») l'enseignante de français et sa collègue de bureautique commentent. Rires et arrêts de la télécommande après « c'est bien, non ? » (a3).

cc1. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Tu t'étonnes des compétences concernant ma discipline ? ».
cc2. <i>Enseignante de français</i> : « Je m'étonne de ta sévérité, de votre sévérité... ».
cc3. <i>Enseignante de bureautique</i> : « À non, non, tu dis c'est bien ? Tu as trouvé que ce n'était pas bien ».
cc4. <i>Enseignante de français</i> : « J'ai trouvé qu'elle avait des compétences assez larges, j'ignore un peu votre domaine, mais.... j'étais choquée, vous étiez très sévères avec elle, alors qu'au niveau des compétences professionnelles, elle m'avait un peu éblouie, je trouvais qu'elle faisait tout ».
cc5. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Par contre, au niveau du français... ».
cc6. <i>Enseignante de français</i> : « Au niveau du français, oui, mais après le reste, vous étiez très sévères avec elle, vous pouvez l'être au niveau du français, de la façon de s'exprimer... mais.... après, le reste, au niveau des tâches purement professionnelles, ... mais c'est très bête ce que je dis, j'ignore quelles sont les compétences.... ».
cc7. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Pourquoi en français on peut être sévère, et pas chez nous ? ».

cc8. <i>Enseignante de français</i> : « Non mais elle m'avait éblouie, par rapport aux autres dossiers et vous étiez très sévères. Il ne faudrait pas que ce soit les fautes d'orthographe, la syntaxe, c'est vrai cela saute aux yeux, cela énerve.... ».
cc9. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Alors qu'on l'avait remarqué nous aussi ».
cc10. (...)
cc11. <i>Chercheur</i> : « C'est intéressant de voir comment, le français, pas seulement le français, on va dire, l'expression écrite, l'orthographe, les lettres... ».
cc12. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Le formel ».
cc13. <i>Chercheur</i> : « Tout le formel, vous permet d'entrer en discussion entre vous avec des accords, des désaccords, très rapidement, de façon assez soutenue... ».
cc14. <i>Enseignante de français</i> : « Oui, parce que ça sautait aux yeux de tout le monde, finalement. Elle aurait pu faire des fautes en bureautique, en anglais, euh... En français, bon, c'est tellement transdisciplinaire que ça nous fait d'emblée un point commun de discussion ».
cc15. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Et puis c'est la première impression ».
cc16. <i>Enseignante de français</i> : « La première impression, oui, c'est pour ça que je mettais en garde de ne pas rester sur cette première impression du formel, des fautes... C'est vrai que... on était tous d'accord... enfin non, là on est en train de dire, de formuler la première impression, que le dossier n'était pas bon ».

Autoconfrontation simple, professionnelle

Devant la même séquence d'activité (a13).

cs13. <i>Professionnelle</i> : « Voilà, je reviens au problème de l'informatique, à partir du moment où on utilise l'informatique, on établit du courrier, c'est bien beau l'informatique, mais il faut aussi lire son courrier, ce que je faisais remarquer, ces courriers étaient vraiment bourrés de fautes et, comme je le dis bien, elle mettait toujours en avant sa personne. En général, quand on travaille dans une entreprise, on ne dit pas : "Je fais ceci, je fais ça", on parle pour une structure dans laquelle on travaille. Même en étant directrice, on peut dire : "Je vous prie de bien vouloir..." Ce sont des termes employés couramment. Mais, dans le corps de ses lettres, elle faisait vraiment mention de sa (tonalité appuyée) personne ».
cs14. <i>Chercheur</i> : « C'était important de le signaler à vos collègues ? Est-ce que vous pensez que vous êtes la seule à avoir vu ce... ? ».

cs15. Professionnelle : « Je ne pense pas que je sois la seule à avoir cerné une rédaction un petit peu limitée. On l'avait toutes constaté. Le fait d'avoir cerné ce "moi", oui je suis la seule, c'est vrai que j'étais certainement la seule, parce que je suis professionnelle et que je suis amenée à établir du courrier (...). Donc c'est vrai que j'ai certainement une expérience qui m'a amenée à remarquer le contenu de ces courriers qui pour moi était un petit peu juste. Juste, d'un français limité. Ces courriers étaient destinés à des personnes qui venaient soit en vacances soit en séminaire et je trouvais qu'ils n'étaient pas assez souples (...). Donc je pense que j'ai dû y faire attention parce que je suis professionnelle et que c'est mon métier ».

cs16. Chercheur : « Donc tout ça vous l'avez vu dans le dossier... ».

cs17. Professionnelle : « Ah d'emblée. D'emblée. Le dossier, je l'ai lu en long, en large et en travers, puisque c'était ma première expérience, j'y ai consacré un long moment et tous ces courriers je les ai lus, et... j'ai mis des annotations... peut-être qu'une autre secrétaire les aurait trouvés...pas trop mauvais, on va dire... ».

cs18. Chercheur : « Vous vous êtes trouvée plutôt exigeante ? ».

cs19. Professionnelle : « Exigeante, peut-être, parce que ma profession n'est pas la même que la sienne, c'est ça la différence. Moi je suis secrétaire dans un C.H.U., elle travaillait dans un hôtel, je pense qu'on n'a pas affaire aux mêmes clients, aux mêmes courriers, c'est ça la différence.... mais quand même on peut avoir un type de rédaction plus souple dans le courrier, même si on a affaire à des voyageurs ou à des gens de passage. Mais c'est vrai que j'ai peut-être été un peu exigeante, parce qu'on me demande d'être exigeante dans mon travail, donc il y a une déformation, certainement ».

Autoconfrontation croisée présidente et professionnelle

Devant la même séquence d'activité (a13).

cc17. Présidente : « Que dites-vous là ? ».

cc18. Professionnelle : « Je faisais référence à la chef réceptionniste à laquelle elle avait donné la comptabilité, pour se soulager un petit peu. Donc, on constate dans le dossier qu'elle avait trouvé des erreurs, alors qu'elle avait plus vite fait de la faire. Je pense qu'elle aurait dû expliquer pourquoi il y avait des erreurs, pour que la chef réceptionniste continue ce travail et l'allège. J'ai l'impression qu'elle préfère prendre tout, d'ailleurs je l'ai marqué sur le dossier, qu'elle avait voulu déléguer un peu de travail, et que cela n'allait pas ».

cc19. Chercheur : « Vous pensez que quelqu'un qui passe un B.T.S. doit être capable de déléguer, ou d'apprendre à d'autres ? ».

cc20. Professionnelle : « Oui. Je pense que dans toute activité professionnelle, cela s'apprend à déléguer, on ne doit pas tout s'approprier, on doit prendre le temps d'expliquer, ce n'est pas toujours évident de prendre le temps, on est toujours pressé, dans un laps de temps relativement court on a beaucoup de travail, et c'est vrai qu'au départ cela peut-être fastidieux, on perd du temps, mais après on en gagne. À partir du moment où on arrive à alléger son travail en déléguant, on gagne du temps. (...) Surtout si on n'a pas un grade qui permet de commander. (...) Tout est dans la manière de déléguer ».

cc21. <i>Présidente</i> : « Ça fait partie des compétences professionnelles pour vous, pour une assistante de direction, de savoir déléguer ? de savoir expliquer ? ».
cc22. <i>Professionnelle</i> : « À oui, parce que moi, quand j'ai des stagiaires, quelqu'un qui passe par le secrétariat, je lui explique, je peux lui déléguer, c'est vrai que c'est plus long mais bon... ».
cc23. (...) Puis la professionnelle parle de sa propre expérience de délégation.
cc24. <i>Chercheur</i> : « Est-ce que vous pensez que son activité, telle qu'elle apparaît dans le dossier, ne correspond pas tout à fait au référentiel du B.T.S. ? Si vous vous déplacez... Est-ce que vous trouvez la correspondance, dans le diplôme, de déléguer. De donner des responsabilités ? ».
cc25. <i>Professionnelle</i> : « On revient à ce que je disais ce matin, moi étant professionnelle dans une structure hospitalière, elle étant professionnelle dans le secteur de l'hôtellerie, c'est très difficile d'arriver à comparer les attributions. Il n'y a pas un moule, le B.T.S., disant il faut faire ça ou ça... ».
cc26. <i>Présidente</i> : « On a un référentiel, après, les personnes doivent s'adapter à différentes entreprises. Ce qui est intéressant, quand vous dites : je dois déléguer, je me fais assister, en fait, vous travaillez en équipe. Avec un leader... et ce que vous lui reprochez, c'est qu'elle ne sait pas faire ça ».
cc27. <i>Professionnelle</i> : « J'ai l'impression qu'elle ne déléguait pas.... ».
cc28. Commentaires sur la masse de documents dont la candidate a besoin.
cc29. <i>Présidente</i> : « Ça se rejoint aussi quand vous dites : "Elle ne travaille pas en équipe". Moi j'ai l'impression qu'elle est incapable de travailler en équipe, elle ne travaille pas avec une équipe ».
cc30. <i>Professionnelle</i> : « Tout à fait ».
cc31. <i>Présidente</i> : « Mais ça correspond à ce qu'elle dit : le chef, enfin le directeur, n'est pas là, donc elle est souvent amenée à prendre des décisions ».
cc32. <i>Professionnelle</i> : « C'est-à-dire... Elle s'est attribué une fonction que peut-être indirectement on lui a déléguée, façon de parler, façon de parler. Mais c'est vrai que comme on lui a attribué cette fonction... Elle a des responsabilités et en ayant des responsabilités, elle assure un petit peu ses arrières... C'est pas léger, son travail ».
cc33. <i>Présidente</i> : « Non, c'est difficile ».

Devant des images d'activité filmée pendant l'entretien avec la candidate

- 19 (Le jury pose des questions sur les courriers joints au dossier).

cc34. <i>Professionnelle</i> : « Moi d'emblée, les lettres qu'elle a mises dans son dossier, elles sont faibles. Elles sont faibles. Je suis certaine que si... elle prenait du temps, peut-être qu'elle les améliorerait. Mais pour elle... j'ai l'impression que ce n'est pas le but de son travail ».

cc35. <i>Présidente</i> (avec un mouvement de tête appuyé) : « Non, ce n'est pas le but de son travail. C'est vraiment subsidiaire ».
cc36. <i>Professionnelle</i> : « Je suis sûr qu'elle y arriverait (...) ».
cc37. <i>Chercheur</i> : « C'est plus une question de cadre professionnel, de milieu professionnel ? ».
cc38. <i>Présidente</i> : « Voilà : une lettre bourrée de fautes nous parviendrait du C.H.U., ça serait... Immédiatement l'image de marque des chirurgiens, de tout le monde est atteinte. Alors que le tourisme... ».
cc39. <i>Professionnelle</i> : « Un courrier chez nous et un courrier là-bas, c'est complètement différent, on ne peut pas comparer ».

Analyse des séquences

- 20 L'engagement du travail du petit groupe, sous l'incitation de l'enseignante de français, fait l'objet de notre première analyse. On envisage ensuite la manière dont l'activité collective s'est structurée autour du thème qu'elle a soulevé, comme un organisateur de leur activité collective sur le même dossier, mais en élargissant leur point de vue à de nombreux domaines, relevant de leurs spécialités respectives. Le travail demande alors une certaine manière de « s'entendre », de régler les points de vue divergents, la construction, en somme d'un « genre de discours » (Bakhtine, 1984) partagé.

Évaluation et passion disciplinaire

- 21 C'est l'enseignante de français, qui vient pour la première fois en commission de validation des acquis, qui commence : « *Alors, moi, je suis un peu choquée, là* » (a3). Elle reprend le même mot à plusieurs reprises dans ses commentaires (cs2) (cs4). L'interprétation qu'elle donne de son « entrée en matière » au cours de l'autoconfrontation simple montre qu'elle est adressée à ses collègues qui « *avaient tendance à la critiquer beaucoup* » alors qu'elle-même avait été « *impressionnée* » par l'importance de l'expérience de la salariée : « *je trouvais que cette fille, elle avait un panel "comme ça" d'expérience, de vécu dans l'entreprise* » (cs2).
- 22 On comprend ici que l'échange en jury fait suite aux discussions du repas, pendant lesquelles l'enseignante de français a été « *choquée* » par le point de vue de ses collègues. « *Il y avait des choses qui les avaient choquées elles-mêmes* » (cs4). Elle préfère donc d'emblée prendre les devants. Devant les mêmes images avec sa collègue de bureautique, elle confirme au chercheur qu'elle a conscience de la position particulière qu'elle prend dans cette situation et son initiative est liée à sa discipline, le français : « *Oui, parce que ça sautait aux yeux de tout le monde, finalement. Elle aurait pu faire des fautes en bureautique, en anglais, euh... En français, bon, c'est tellement transdisciplinaire que ça nous fait d'emblée un point commun de discussion* » (cc14).
- 23 L'enseignante de français craint de retrouver, en validation des acquis, des modes d'évaluation en vigueur dans son métier de base : « *Bien souvent on a tendance à critiquer les gens parce qu'ils font des fautes d'orthographe. L'orthographe, c'est souvent rédhibitoire.* »

C'est vraiment la façade, il suffit qu'il y ait une faute et ça y est, la personne n'est pas crédible. Alors c'est dommage... » (cs4). Pour cette enseignante, la conception des rapports entre le français et les exigences des autres unités n'est pas stabilisée, elle est pleine d'histoires et l'expérience de ce « choc » réveille cette question. L'expérience des évaluations antérieures est reprise, dans la situation, pour tenter de la transformer. L'affect est la source de l'action : *« Je suis toujours très énervée quand les gens se focalisent sur l'orthographe »* (cs5). C'est bien parce qu'elle refuse que l'expérience vécue ailleurs se reproduise ici qu'elle lance la dynamique interlocutoire et résiste aux premières analyses de ses collègues.

- 24 L'enseignante de français n'aborde pas directement la discussion en rapport seulement avec le dossier de la candidate. Son activité déborde de sa stricte fonction d'évaluation des connaissances et des compétences de la candidate en français. En « retroussant les manches » (ce qu'on la voit faire effectivement à l'image), en interpellant fortement ses collègues, en remettant en cause sa discipline, elle s'engage dans le chemin d'un débat contradictoire, elle décide d'en faire un domaine partagé. Nous faisons l'hypothèse qu'elle permet ainsi la mise en route de l'activité de ses collègues par ce que nous appelons sa « passion disciplinaire ». Sa préoccupation relève de l'équité des décisions qui seront prises, au moment de la délibération, pour que la candidate ne soit pas sanctionnée dans plusieurs unités pour les mêmes insuffisances. Ce qu'elle cherche à faire, ce n'est pas seulement évaluer, mais en même temps ouvrir le dialogue sur les rapports entre l'évaluation en français et les évaluations dans les domaines professionnels.
- 25 À l'analyse de cette situation, on peut penser que l'activité d'évaluation trouve son sens (Clot, 1999) pour cette professionnelle en dehors de l'action immédiate, dans le rapport avec ses autres expériences et avec ce qu'elle parviendra, ou ne parviendra pas, à faire dans ce cadre pour promouvoir sa discipline parmi les autres.

Le désaccord change d'instance

- 26 Mais la suite de l'activité collective ne correspond pas au déroulement escompté par l'enseignante de français. La vidéo fait apparaître la position des trois collègues et leur réaction : elles regardent et écoutent attentivement l'enseignante de français. À la question : *« Au niveau des compétences, etc., qui est de votre registre, c'est bien, non ? »* (a3), elles montrent leur désaccord (penchent la tête de côté dans un mouvement fortement dubitatif) et l'enseignante de bureautique confirme que c'est un point de vue partagé, avec un sourire de connivence avec la présidente : *« On a eu le même avis »* (a5).
- 27 Devant les arguments développés, c'est l'enseignante de français qui réévalue son engagement dans le dialogue : *« Ah bon d'accord »* (a6) *« Voilà, d'accord »* (a10), *« D'accord »* (a12). C'est donc elle qui, en premier lieu, modifie son point de vue à partir du point de vue des autres. Le désaccord se déplace. Alors qu'elle le voyait situé entre ses collègues et elle, sur la place à attribuer à la qualité de l'expression écrite dans l'évaluation, c'est désormais en elle que se trouve la discordance, entre ce qu'elle pensait du dossier et ce qu'elle y découvre par l'entremise de ses collègues. En renouvelant son accord, elle fait apparaître la trace de ce retournement : *« parce qu'il me semblait qu'elle faisait beaucoup de choses cette fille »* (a12). Au départ, l'énonciation de son désaccord est adressée à ses collègues ; à ce moment, en acceptant leur avis, elle se « désaccorde » d'avec elle-même.

Production d'un genre de discours

- 28 Le contenu du dossier est en quelque sorte l'objet sur lequel l'enseignante de français constitue son activité à l'égard de ses collègues. Mais, en retour, on vient de le voir, c'est sa propre évaluation qui est questionnée. Pourtant, en clinique de l'activité on ne sépare jamais le rapport à l'objet et le rapport aux autres, dont l'activité est dirigée vers le même objet. C'est alors les modalités de rapports interprofessionnels qui doivent être attentivement considérés par les protagonistes, comme on le montre dans les deux parties suivantes.

Le désaccord comme ressource

- 29 Attachons-nous à ce moment du travail du jury où les trois collègues semblent embarrassées pour signaler leur désaccord. Elles se regardent, se reculent sur leur dossier de siège. L'enseignante d'économie-gestion penche la tête de côté dans un mouvement de dénégation. Ce ne sont pas seulement les arguments qui comptent, le fait de partager ou non un avis sur l'objet commun, mais la manière de signifier cet avis à l'enseignante qui s'est « risquée » la première. La situation de validation des acquis construit les conditions d'échanges particulièrement denses sur des dossiers souvent très riches. Cette situation impose une prise de décision collégiale sur cet objet dont les contenus ne correspondent pas aux découpages disciplinaires, mais sont intégrés aux descriptions d'expérience.
- 30 L'activité des jurys n'est donc pas entièrement tournée vers cet objet. Elle doit aussi se tourner vers la constitution d'une certaine manière de régler les échanges, de construire les désaccords pour en faire des ressources d'évaluation. Autrement dit, l'activité de l'enseignante de français, d'abord tournée principalement vers ses collègues, doit revenir au dossier, pour réévaluer son premier avis. C'est dans cette triangulation du dialogue tout à la fois tourné vers l'objet d'évaluation et vers l'activité des autres dirigée vers cet objet que réside sa capacité à devenir une ressource. Mais cette qualité de dialogue n'est pas engendrée par la tâche prescrite, elle est le résultat, toujours provisoire, de la vitalité du métier dans ses différentes variantes disciplinaires. La validation des acquis, sur ce point, pousse dans ses retranchements les ressources génériques de chaque métier pour soutenir des échanges interdisciplinaires.
- 31 Dans cet exemple, on peut être attentif aux traces du travail « diplomatique » dans lequel se constitue le genre de discours. Ici, c'est bien le souci de l'enseignante de français, qui commence avec prudence, après avoir signalé qu'elle a été « choquée ». Elle annonce en premier lieu qu'elle est d'accord sur les insuffisances dans son domaine, avant d'adresser une question à ses collègues sur les compétences de leur domaine : « *Au niveau du français, de la syntaxe, de l'expression, on est d'accord, c'est peu normé* » (a3). On sait que la question est délicate, par expérience. Le même souci de respecter les prérogatives prévaut à de nombreuses reprises : « *J'ignore un peu votre domaine* » (cc4) « *Mais c'est très bête ce que je dis, j'ignore un peu les compétences...* » (cc6). On a vu également que les trois collègues trouvent des moyens détournés de signaler leur divergence, par des mouvements de tête ou un retrait du buste ou une moue dubitative, comme une manière de ne pas s'opposer trop directement à leur interlocutrice.

Trouver des mots justes dans la situation

- 32 Dans un autre échange, quand la représentante du milieu professionnel dit à ses collègues : « *Je ne sais pas comment dire...* » (a13), elle manifeste un embarras : son expérience professionnelle lui permet d'avoir une certaine idée de ce qui est insuffisant dans les activités décrites par la candidate. Elle peut penser « *qu'elle s'occupe de tout* ». Mais il lui faut s'appuyer sur un autre genre de discours, plus managérial, pour le dire autrement « *elle ne déléguait pas* ». Son expérience de secrétaire de direction soutient son propos, mais comment le dire dans des termes qui soient adaptés à cette situation, qui fassent avancer l'évaluation ? Dans les autoconfrontations, la présidente de commission se sert de la ressource du référentiel : la délégation est-elle une exigence du référentiel ?
- 33 Ainsi peut se construire, collectivement et avec des ressources sémantiques différentes, une pensée partagée sur les expériences décrites par la candidate. Entre le mot du référentiel et les mots des milieux spécialisés représentés dans le jury, il reste à trouver les mots pour s'entendre. Le recours au concept de « genre de discours » (Bakhtine, 1984) éclaire ce fonctionnement. Bakhtine insiste sur la nature concrète du genre qui nous évite « de devoir à chaque fois réinventer l'ensemble des énoncés pertinents dans chaque milieu ». On peut penser que la situation d'évaluation en jury de validation réclame la mise au point de discours spécifiques, non encore stabilisés.
- 34 L'objet du discours, c'est ici le contenu du dossier, à faire partager à d'autres. Cependant, on notera que la séquence qui court de a7 à a13 porte moins sur le dossier, en première instance, que sur les rapports entre les membres de jury, à propos de ce dossier. Dans les travaux que nous menons en clinique de l'activité, on cherche à rendre compte assez précisément de ces « mouvements » dialogiques qui ne sont pas des moyens d'agir sur l'objet, mais qui exercent une influence sur le psychisme de celui qui s'y engage ou sur celui des autres. Le débat qui se structure entre collègues sur l'objet problématique – les fautes et l'expression écrite de la candidate – devient alors un instrument psychologique (Vygotski, 1934/1997). « Engager le débat » devient alternativement une action sur soi et une action sur autrui.

Il y a faute et faute : l'exemple de la délégation

- 35 Si l'enseignante de français revient sur son avis, son activité ne cesse pas pour autant d'être tournée vers le contenu du dossier, du point de vue de ce qu'il exprime de l'expérience professionnelle de la candidate. L'objet du discours, c'est le contenu du dossier à faire partager à d'autres. On l'a vu, le dilemme devient intérieur. « *D'accord. Parce qu'il me semblait qu'elle faisait un tas de choses cette fille* » (a12). Elle reprend alors le dossier qu'elle a sous les yeux et le feuillette. Et si ses collègues peuvent penser que leur avis est pris en compte par la collègue de français, leur dialogue va pourtant continuer d'être en partie structuré par le thème qu'elle a introduit. La question des fautes de français va devenir un moyen de développement de l'argumentation des autres disciplines et épreuves sollicitées : la bureautique, l'épreuve professionnelle de synthèse, l'étude de cas...
- 36 Si la candidate donne l'impression d'en faire beaucoup, comme le fait remarquer l'enseignante de français, c'est peut-être qu'elle en fait trop. C'est ce que répond la représentante de la profession : « *Moi j'ai trouvé qu'elle avait fait un développement sur ses*

activités considérable. C'est exhaustif, dans les moindres détails ; tout était dirigé, elle s'occupe de tout (répété deux fois) » (a13). Elle s'explique alors sur ce que montre ce dossier, selon elle : « ...Elle dit qu'elle ne déléguait pas... Les courriers, c'est vraiment à revoir » (a13). À partir de la notion de délégation, la représentante du milieu professionnel et la présidente vont approfondir leur connaissance du milieu professionnel pour l'une, du référentiel de diplôme pour l'autre, explorant plus avant, et développant leur approche des critères d'évaluation (cc20 à cc28).

- 37 La question de la répartition des fonctions et des responsabilités ouvre une interrogation sur les conditions de travail de cette salariée, plus exactement sur ce qu'elle a pu apprendre, dans cette entreprise, sur la fonction d'assistante de direction. Si on peut penser qu'elle « fait un tas de choses cette fille », la professionnelle, de son côté, voit dans cette activité polyvalente une raison de questionner son professionnalisme : sait-elle déléguer ? « J'ai l'impression qu'elle préfère prendre tout. D'ailleurs, je l'ai marqué sur le dossier, qu'elle avait voulu déléguer un peu de travail et que ça n'allait pas » (cc18).
- 38 Le non respect de la forme ouvre d'autres indices à approfondir en entretien, qui relèvent de la position de la candidate dans l'entreprise, par rapport à ses collègues : est-elle hiérarchique, ou bien, s'il n'y a pas de lien hiérarchique entre eux, comment remplit-elle sa fonction d'assistante de direction, lorsqu'on sait dans le dossier que le directeur lui-même n'est que très rarement présent (cc31) ? Du coup, le rapport avec la direction devient lui aussi une question à approfondir : quand et comment reçoit-elle des consignes ? La professionnelle avait directement réagi sur ce point dès la première minute de l'échange, avant l'entretien en relevant la forte présence du pronom possessif dans les courriers adressés aux clients : « Ils sont répétitifs. Il y a "ma résiliation, mon, moi, moi, moi". Dans les courriers, vraiment, ça c'est vraiment à revoir » (a13). Et elle confirme, au cours de l'autoconfrontation simple à partir de l'idée qu'elle se fait de la sémantique d'un courrier, sous l'angle des usages professionnels : on ne doit pas « mettre en avant sa personne ». On ne dit pas : « Je fais ceci, je fais ça ». Même en étant directrice, on peut dire : « Je vous prie de bien vouloir... » (cs13).
- 39 La candidate a manifestement eu de fortes responsabilités, mais en apprenant à « tout faire sur le tas », a-t-elle appris à distinguer clairement les différentes fonctions dans une entreprise ? A-t-elle pu effectivement acquérir les connaissances et les compétences d'une assistante de direction, qui sont très liées aux répartitions des responsabilités, à la reconnaissance des différentes fonctions, à la possibilité d'entretenir des relations aussi bien en interne qu'avec des personnes extérieures à l'entreprise, en respectant les différences de statut ? Cette préoccupation, on l'avait déjà retrouvée dans les critiques portées sur la forme des lettres professionnelles présentées dans le dossier, et notamment autour de l'emploi du possessif répété dans les courriers, que relève la professionnelle. La même interrogation est incluse dans la capacité à travailler en équipe et à assurer des responsabilités. En autoconfrontation croisée, la présidente et la professionnelle insistent sur ces deux points et elles relèvent l'ambiguïté de l'attribution ou de l'appropriation des responsabilités : « Elle s'est attribuée une fonction que peut-être indirectement on lui a déléguée, façon de parler.... en ayant des responsabilités, elle assure un petit peu ses arrières.... c'est pas léger son travail » (cc32).

« Un courrier chez nous et un courrier là-bas... » : de l'expérience au référentiel de diplôme

- 40 La préoccupation des membres de la commission n'est pas seulement de mieux comprendre le travail de cette candidate. En lisant le dossier, il apparaît que l'absence fréquente du directeur et le relatif isolement de la salariée constituent des conditions qui n'ont pas été favorables à l'apprentissage de la fonction, de ses obligations, de ses limites. Au-delà de l'entreprise elle-même, c'est la branche professionnelle, en l'occurrence l'hôtellerie restauration, qui « entre » dans les facteurs à prendre en compte, au regard du diplôme, qui doit sanctionner des connaissances et des compétences « universelles » au-delà de la variation des milieux professionnels et des manières de travailler.
- 41 C'est un vrai dilemme pour évaluer, et la professionnelle et la présidente le développent dans leurs commentaires : (cc34). « D'emblée, les lettres qu'elle a mises dans son dossier, elles sont faibles. Elles sont faibles. Je suis certaine que si... elle prenait du temps, peut-être qu'elle les améliorerait. Mais pour elle... j'ai l'impression que ce n'est pas le but de son travail ». La professionnelle suit son idée, le contexte ne lui est pas favorable, elle a pourtant du potentiel : « Je suis sûr qu'elle y arriverait (...) » (cc36). La présidente apporte un exemple « une lettre bourrée de fautes nous parviendrait du C.H.U., ça serait... Immédiatement l'image de marque des chirurgiens, de tout le monde est atteinte. Alors que le tourisme » (cc38). La professionnelle dubitative continue « Un courrier chez nous et un courrier là-bas, c'est complètement différent, on ne peut pas comparer » (cc39).
- 42 Les exigences du milieu professionnel qui varient notamment en matière de qualité de rédaction de courrier se trouvent ici confrontées à l'uniformité des exigences du diplôme. Le référentiel des activités professionnelles concerne « le » contexte professionnel au sens large, envisage les emplois visés et les perspectives de carrière, décrit bien les activités professionnelles que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme (pôle communication, pôle organisation, pôle documentation, pour l'emploi d'assistant de direction) mais il n'explore pas du tout les différents contextes possibles d'exercice du métier, en termes de secteur professionnel. Si la candidate en question obtient ses dispenses puis son diplôme, elle sera susceptible de travailler dans d'autres milieux professionnels que le tourisme. Quant au référentiel de certification du domaine professionnel il décrit les compétences à atteindre et renvoie à la situation d'évaluation. Situation de travail identifiée au delà des contextes et situation d'évaluation codifiée donnent du « poids » au référentiel. Le jury se trouve ici garant de la valeur transversale du diplôme.

La construction d'évaluations partagées

- 43 Revenons à la nature de la tâche qui consiste à évaluer à partir du dossier, où les objets d'évaluation sont très intriqués, puisque sa partie centrale est constituée d'une description d'activités de travail et non pas autour des contenus des unités du diplôme.

Que faire du dossier ?

- 44 Ropé, dans la suite du texte que nous avons déjà cité où elle s'intéresse à la fonction de l'écriture, avance que l'Éducation nationale, « *tout en validant les compétences à exécuter les tâches requises, valide les savoirs : ceux qui président à la maîtrise de l'écriture* » (Ropé, 2001, p. 153). La force de cette activité de formalisation écrite serait si déterminante qu'elle ramènerait le dossier dans « *la logique de l'évaluation scolaire* ». Un tel point de vue semble mettre directement la pratique des jurys en contradiction avec leurs textes d'orientation, qui indiquent qu'on « ne vérifie pas à travers le dossier la qualité de l'expression écrite ni à travers l'entretien d'octroi la capacité à communiquer à l'oral »⁶. Les analyses que nous avons menées ne confirment pas une telle opposition entre les textes et les activités effectives. Certes, la tentation est grande. Dans la situation décrite, tout particulièrement : la candidate sollicite des unités du B.T.S. assistant de direction qui portent sur l'utilisation des instruments informatiques dans les pratiques professionnelles. On comprendra que l'activité de l'enseignante de bureautique devient une activité à double-fond : il faudrait faire l'impasse sur un dossier qui contient lui-même de nombreuses fautes, c'est-à-dire dans lequel l'usage du vérificateur d'orthographe n'a pas été mobilisé. Cette proximité entre le dossier de la candidate et les dossiers et documents que doit savoir réaliser une assistante de direction vaut aussi dans les autres unités. Ainsi en épreuve de synthèse pour la présidente : « [Il y a des fautes] de synthèse aussi, parce qu'il y a une épreuve professionnelle de synthèse (...) Or, là, c'est le fouillis, en fait, ce n'est pas structuré » (a9).
- 45 Il faut réussir à faire la part des choses et ne pas juger sur l'aspect formel du dossier, mais rechercher dans le contenu du dossier des éléments plus directement liés à l'expérience. Mais il faut tout de même faire quelque chose de l'étonnement de voir arriver en commission d'octroi un dossier « fouillis »... C'est justement la fonction du collectif que de permettre aux professionnels de prendre des distances avec les jugements spontanés, de différencier ce qui se fait en évaluation en cours ou en fin de formation, et l'évaluation dans le cadre des acquis de l'expérience. Il faut faire quelque chose de cette activité retenue, qui porterait sur la critique du dossier, surtout lorsqu'on a une pratique d'enseignant qui est habitué à juger sur les documents produits. Et c'est une importante fonction du collectif, que d'échanger avant ou après l'entretien sur ces activités retenues. On trouve quelques traces manifestes dans notre exemple de cette reconversion des techniques d'évaluation. Ainsi, l'enseignante de bureautique, lorsqu'elle visualise le passage que nous venons de reproduire rappelle son échange téléphonique avec la présidente, le dimanche et leur discussion sur le problème de la qualité formelle du dossier (cs8). Le dossier devient une source de formation d'hypothèses, d'indices pour construire l'entretien.
- 46 Si nous revenons à l'échange de quelques minutes avant l'entretien avec la candidate, sa densité réside dans le nombre d'objets d'évaluation qui sont en jeu en peu de temps. L'échange est dense également parce qu'il préfigure la répartition des questions entre les membres de commission pendant l'entretien, qui fait suite à la reconversion des étonnements ou des premiers jugements sur le dossier, en motifs de questionnement sur les activités professionnelles. La répartition n'est pas définie à l'avance, elle est directement issue de l'intérêt que chacun aura manifesté pendant ce petit temps de préparation sur tel ou tel aspect du dossier. Ainsi, la professionnelle prendra la partie

de l'entretien qui portera sur les courriers, mais à travers ces courriers, elle cherchera à confirmer ou infirmer son idée sur la fonction de la candidate dans son entreprise.

De l'accompagnement au jury : rôle de l'accompagnateur dans le dispositif

- 47 Nous allons voir que le travail collectif d'évaluation ne concerne pas seulement les membres de jury, il concerne également les accompagnateurs dans la phase « information, accueil et accompagnement » du candidat. Rappelons que l'accompagnateur n'a pas à prendre de décision concernant la demande de dispense. Il a un rôle de conseil auprès du candidat et, dans ce cadre, il explore les diverses expériences avec le candidat, recherche les situations caractéristiques au regard du diplôme, propose des manières de relater l'expérience. À ce titre, il est concerné par le cadre évaluatif ; nous avons vu qu'il utilisait le référentiel selon différents usages, le traitant en instrument lors de son activité de conseil (Magnier & Werthe, 2001). L'accompagnateur est ainsi préoccupé constamment par les exigences du diplôme, il est donc sensible aux techniques d'évaluation utilisées et construites par les jurys.

Un travail « d'organisation du travail »

- 48 Cinq accompagnateurs du S.A.V.A. (Service Académique de Validation des Acquis) de l'académie de Nantes, engagée depuis 1998 dans la recherche avec l'équipe du C.N.A.M., ont travaillé avec nous en autoconfrontation croisée (Clot *et al.*, 2000). Des débats et controverses ont été nourris par la difficile question de la limite ou du recouvrement entre les questions spécifiques de l'entretien d'accompagnement et celles de l'entretien d'octroi du jury.
- 49 Le S.A.V.A. de Nantes a souhaité aller plus loin dans la compréhension du travail des acteurs de la validation des acquis, des accompagnateurs aux membres de jury. À leur demande nous avons travaillé avec les membres du jury en hôtellerie-restauration qui ont traité les validations des deux candidats filmés en accompagnement⁷. En reprenant les dossiers de ces candidats examinés et validés partiellement un an plus tôt, quatre membres de ce jury ont analysé comment ils construisaient, en situation, des questionnements centrés sur l'activité caractéristique du candidat, en particulier la maîtrise des conditions d'hygiène qui concerne trois épreuves dont la dispense est sollicitée. Au cours de cette réunion de restitution avec deux accompagnateurs, les quatre membres de jury débattent : le président, inspecteur de la discipline et concerné par l'épreuve « gestion », l'enseignante de sciences appliquées, évaluant l'expérience du candidat au regard de l'épreuve « technologies nouvelles et sciences de l'alimentation », l'enseignant de techniques culinaires et le professionnel de l'entreprise concernés ensemble par l'évaluation de l'épreuve de pratique professionnelle.
- 50 C'est la question du respect des normes d'hygiène qui est sur la sellette. Sur le terrain de la pratique, le candidat doit mettre en œuvre des procédures efficaces pour qu'il n'y ait aucun accident de santé chez le consommateur lié aux exigences d'hygiène et de sécurité, en clair, pour qu'il n'y ait pas de risque de contamination des aliments. Mais des savoirs conceptuels sont nécessaires pour valider l'épreuve « technologies

nouvelles et sciences de l'alimentation ». Les niveaux de conservation des produits, les types d'intoxications, exigent des connaissances en biologie, en chimie...

- 51 Le questionnement auprès du candidat a consisté à rechercher, dans l'action, surtout pour deux de ces membres de jury, des types de questions « incontournables »⁸. Ce sont, entre autres, les réponses sur les températures de conservation des produits et des aliments qui leur permettent de décider. Les températures, indice conçu du côté du métier, de la réussite en acte, et du côté du référentiel, des connaissances générales. « Savoir comment il fait, mais aussi pourquoi », dit l'enseignante de sciences appliquées. « On peut connaître par cœur les températures, mais si on ne sait pas pourquoi il faut les respecter, cela ne sert pas à grand-chose », ajoute le président.

Clarification des rôles et des fonctions de chaque accompagnateur

- 52 Mais l'instauration d'une technique partagée s'accompagne aussitôt d'un risque, celui de la confusion des fonctions. Il ne faut pas seulement définir les points de convergences, mais aussi leurs limites. Ainsi un accompagnateur, intrigué par ces techniques fines de questionnement qui s'appuient sur la connaissance des températures, indique qu'il est tenté de s'en servir au cours des prochains accompagnements dans ce domaine, d'investiguer auprès du candidat à partir des mêmes questions. Puis il se reprend, et remarque que, pour lui, ce serait peut-être un rétrécissement de sa fonction d'accompagnateur dit « généraliste », car il doit garder une grande ouverture pour rechercher, avec le candidat, des situations caractéristiques, les localiser, lui permettre de les explorer à sa manière. S'engager vers des questions empruntées aux « spécialistes » le conduirait peut-être à faire l'impasse sur d'autres pans d'activité à explorer.
- 53 Tous les acteurs du dispositif sont concernés par les techniques d'évaluation, et la mise en dialogue sur des questions précises est susceptible de faire « débat d'école », et de leur permettre, collectivement, de tracer des perspectives d'élaboration commune. À Nantes, la constitution de lieux et de temps comme occasions de débattre sur les manières de faire de chacun, entre jury et accompagnateurs, fait son chemin (Lucas & Retière, 2001).

Perspectives

- 54 De tout ce qui précède, on peut retenir quelques pistes de travail issues des réflexions menées avec les acteurs de la validation. Les techniques d'évaluation sont engagées actuellement dans quatre modalités différentes permettant d'accéder au même diplôme – l'apprentissage, la formation initiale, la formation continue, la validation des acquis. En traversant ces quatre contextes différents, les modalités concrètes de l'activité d'évaluation sont au centre d'un important travail de conception de la part des enseignants et de ceux qui organisent leur activité. Mais le problème n'est pas seulement une affaire de méthode. On ne peut le saisir si on renonce à y voir également l'effort des enseignants non pas seulement pour évaluer, mais aussi pour promouvoir leur discipline. Ainsi, pour soutenir son point de vue sur l'évaluation en français, par rapport aux autres domaines, dans l'exemple analysé dans cet article, on voit l'enseignante de français qui s'engage résolument dans l'activité collective. Ce faisant, elle offre une certaine structure aux dialogues qui vont suivre, ainsi qu'à l'organisation concrète du travail d'évaluation qui est à faire avant de recevoir la candidate. On ne

séparera pas sans conséquence l'activité d'évaluation de ces dimensions génériques et subjectives qui constituent la source de son développement possible. Pour reprendre l'idée de Vygotski : *« celui qui, dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même »* (1934/1997, p. 61).

- 55 En prenant des risques, d'une certaine manière, elle met en jeu son métier de professeur de français sur la question de l'évaluation, pourtant normée par le référentiel de certification, le règlement d'examen et les diverses grilles de notation et d'évaluation élaborées par la profession et le corps des inspecteurs. La question qui se pose à elle est de continuer à tenir les exigences liées à la discipline du français dans ce niveau de diplôme, sans intransigeance, mais en se détachant des expériences d'évaluation scolaires, pour tenter d'en construire de nouvelles dans un nouveau cadre, où elle-même ne sait pas bien quelles sont les compétences professionnelles à évaluer.
- 56 On insistera sur le fait qu'un même élément du dossier de la candidate engage plusieurs, voire toutes les spécialités des membres du jury et le type de relations entre enseignement professionnel et enseignement général apparaît également en tension et en subtilité. Ainsi dans le jury, chaque membre est représentant d'un genre professionnel déterminé, c'est sa fonction que de représenter une spécialité ou un secteur d'activité professionnel. Pourtant le jury est aussi un exercice « d'intercompréhension » obligée. La décision est collégiale et porte sur un objet qui n'est pas sécable en « tranches disciplinaires ». De nombreuses questions se posent alors aux organisateurs et aux membres de jury, dont on n'épuisera pas la liste : la décision d'octroyer ou non une dispense va-t-elle se prendre individuellement, à deux, ou collectivement ? Combien de membres liront le dossier et participeront à l'entretien d'octroi ? Quel est l'intérêt de la constitution de grilles d'analyse et comment les évaluer ? Les débats de la phase de préparation de l'entretien et de la phase de délibération sont-ils suffisants ?
- 57 La possibilité d'entreprendre et de poursuivre, dans les institutions, ce travail approfondi de dialogues et d'échanges entre tous les acteurs sur des questions aussi vives s'avère d'autant plus décisive pour le développement des techniques d'évaluation que l'application de la validation est désormais plus étendue.

Conclusion

- 58 Nous venons de relever quelques questions tournées vers ceux qui travaillent dans le dispositif. Les analyses de cet article nous permettent aussi d'envisager la discussion de textes qui portent sur l'évaluation en tant qu'objet d'étude. Ainsi, Chevallard, qui rappelle que l'évaluateur fonde son droit d'évaluer sur son appartenance à une institution, parle de « passion institutionnelle » : *« Tout "juge" parle, et soutient son dire, en tant que sujet passionné d'une institution – quand bien même il ne parlerait pas "au nom" de l'institution »* (Chevallard, 1990, p. 21). Pour d'autres, l'évaluation certificative est largement qualifiée de « techniciste » en faisant référence à la conformité à une tâche très prescrite. C'est le cas de Pansu, par exemple : *« Dans ses usages les plus courants, l'évaluation est donc décrite comme un ensemble de connaissances et de techniques qui permettent de répondre à toute une série de demandes sociales d'une société technicienne dont la sélection (via les examens, les diplômes, etc.) est l'assise »* (Pansu, 2001, p. 291). Dans la perspective que nous avons avancée ici, les techniques d'évaluation mises en œuvre, qui aboutissent à l'acte final délibératif – accorder ou non la dispense –, demandent un

long et complexe travail d'élaboration de la décision, qui n'est pas indépendant de la passion des participants pour leur métier. Qu'ils soient enseignants ou représentants du milieu professionnel.

- 59 Sur un autre plan encore, Curie parle de l'élaboration de compromis, à propos du travail des jurys. Il définit le compromis comme une construction personnelle « *entre des incitations multiples et contradictoires émanant tant de l'appareil scolaire que des autres milieux de vie d'enseignants de moins en moins définissables par leur seule appartenance professionnelle* » (Curie, 2001, p. 414). Les incitations multiples et contradictoires n'ont pas le compromis comme seul destin. À condition qu'elles soient discutées dans un cadre qui supporte les contradictions et qui renouvelle les incitations, elles peuvent aussi devenir des sources de développement. Pour les personnes et pour l'activité de certification.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Chevallard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Éds.), *L'évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris : I.N.R.P.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-26.
- Clot, Y., Magnier, J., & Werthe, C. (2000). La validation des acquis professionnels, concepts, méthodes, terrain. *C.P.C. documents*, 4. Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. *C.P.C. documents*, 4. Ministère de l'Éducation nationale.
- Curie, J. (2001). Le goût des autres : compte rendu de lecture. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 3, 407-414.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*. Paris : E.S.F.
- Lucas, J.M., & Retière, J.F. (2001). Des activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel ? *Éducation Permanente*, 146, 151-159.
- Magnier, J., & Werthe, C. (2001). L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels. *Formation Emploi*, 75, 29-41.
- Pansu, P. (2001). Juger et être jugé : présentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 3, 291-295.
- Ropé, F. (2001) La validation des acquis professionnels, *C.P.C. documents*, 1. Ministère de l'Éducation nationale.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e édition) (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.

NOTES

1. Les études qui servent de base à cet article ont été menées avant la mise en place des nouvelles dispositions instituant la Validation des Acquis de l'Expérience. Il conviendrait d'examiner précisément jusqu'à quel point nos analyses sont transposables dans ce nouveau cadre, ce qui n'est pas possible ici.
 2. Documents à l'attention des acteurs institutionnels, vol. 1, 1994.
 3. Tous les jurys avec lesquels nous avons travaillé ont eu recours à l'entretien d'octroi.
 4. Les sessions de jury n'ont lieu que quelques fois dans l'année et les membres de jury exercent, parallèlement, une activité en continue (enseignant ou salarié d'entreprise).
 5. Cette méthode est présentée dans l'article de Prot dans ce numéro. On peut se reporter également aux textes qui sont entièrement consacrés aux questions méthodologiques, notamment : Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001.
 6. « Document à l'intention des acteurs institutionnels », ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, 1995.
 7. Rapport interne au S.A.V.A. de Nantes, 2001.
 8. Nous avons discuté les « incontournables » dans les rapports précédents et dans l'étude réalisée pour l'académie de Nantes (2001).
-

RÉSUMÉS

La loi instaure un nouveau cadre d'évaluation des connaissances construites par les salariés dans leur expérience professionnelle : la validation des acquis. Cet article porte sur l'activité des membres de jury de validation des acquis, à partir des méthodes d'analyse du travail en Clinique de l'Activité. On montre, à partir d'un exemple, comment plusieurs points de vue disciplinaires se croisent sur un même élément du dossier dans lequel le candidat décrit ses activités. En analysant leur propre activité en autoconfrontation croisée, les membres de jury trouvent une occasion de développer leurs techniques d'évaluation et de prise de décision, individuelles et collectives. Cet article met également en lumière le fait que la recherche de critères d'évaluation concerne aussi les accompagnateurs qui doivent conseiller le candidat en amont du dispositif.

A new legal framework has been established in France to assess knowledge gained through professional experience: Acquired Knowledge Validation. This paper focuses on assessment tasks of members of a validation panel, using occupation analysis methods issued from clinical approaches to activity ("la Clinique de l'Activité"). Taking a specific example, it is possible to illustrate how, across a varied spectrum of viewpoints stemming from different procedures, there is a convergence around the same element in each dossier: the candidate's description of his/her professional experience. Drawing from an analysis of their own activities, using crossed self-confrontation, the panel members had the opportunity to develop their assessment techniques as well as their individual and collective decision making procedures. This paper highlights in addition the fact that exploring new assessment criteria also concerns those who monitor and advise the candidate before assessment by the panel.

INDEX

Keywords : Assessment, Development, Panel, Validation

Mots-clés : Développement, Évaluation, Jury, Validation

AUTEUR

CHRISTIANE WERTHE

Christiane Werthe est responsable de domaine en formation continue à l'IUFM de Paris et chargée d'études au Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM. Courriel : christiane.werthe@paris.iufm.fr.