
L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE

The impact of the argumentation in a validation of prior learning (VPL) device

Sandrine Cortessis



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1374>

DOI : 10.4000/questionsvives.1374

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 novembre 2013

Pagination : 47-62

ISBN : 978-2-912643-44-5

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Sandrine Cortessis, « L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE », *Questions Vives* [En ligne], Vol.10 n°20 | 2013, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1374> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1374

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE

The impact of the argumentation in a validation of prior learning (VPL) device

Sandrine Cortessis

Introduction

- 1 Peu a été écrit au sujet du rôle joué par l'argumentation dans les décisions de VAE. A tel point que l'on peut se demander si la notion d'argumentation ou de rhétorique ne serait pas taboue dans le domaine de la VAE. Mottier-Lopez & Baribeau (2011) se sont intéressés à la manière dont les enseignants régulent collectivement leurs jugements évaluatifs grâce à un phénomène de « modération sociale », afin de tempérer les excès de sévérité ou d'indulgence concernant les performances des élèves. Les travaux de Prot (2003, 2004) sur les jurys de VAE, reprenant les thèses de Vygotski (1934/1997) ont permis de comprendre comment les acteurs de la VAE se débrouillent afin de relier des connaissances de natures et d'origines différentes : les acquis de l'expérience des candidats et les savoirs généraux décrits dans les référentiels de certification visées. Kostulski & Prot (2004), et certains travaux de l'équipe de la didactique professionnelle (Mayen, Mayeux, Tourmen 2009) se sont attachés à analyser les discours des jurys de VAE afin de mettre au jour les processus de communication, de coordination, de coopération dans le travail et de prises de décisions collectives. Ainsi, Mayen & Mayeux (2009) ont analysé les interactions entre les différents membres de jury, afin de comprendre comment ces derniers négocient collectivement des accords pour un jugement équitable. Dans cette suite logique, Mayen & Tourmen (2009) ont identifié la suspicion des jurés concernant la difficulté à vérifier la véracité des discours des candidats comme une des préoccupations majeures des jurés de VAE. Selon Pinte (voir infra), la VAE serait une procédure incitant certains candidats à envisager leurs expériences comme des « produits marketing » à mettre en vitrine, quitte à tromper sur la marchandise. Pourtant seul

Jobert (2003), qui a dirigé notre travail de doctorat (Cortessis, à paraître) fait explicitement allusion à la notion d'argumentation dans un entretien : « *le rapport qui se noue entre l'individu et la société, à travers le processus de validation est de nature rhétorique. Il s'agit de convaincre que l'on possède des savoirs qui sont suffisamment honorables pour être légitimés et convertis en savoirs diplômables* (p.13) ».

- 2 Il est vrai que l'idée de candidats qui manieraient la rhétorique comme un outil de persuasion pour inciter des jurés à leur décerner un diplôme peut sembler effrayante. Pourtant comme le relève Danblon (2005) choisir de faire l'impasse sur l'argumentation est le meilleur moyen de faire apparaître des formes plus pernicieuses de rhétorique. L'objectif de notre contribution est donc de mettre à l'épreuve des théories de la rhétorique et de l'argumentation, un dispositif de VAE qui nécessite un important travail d'explicitation de la compétence professionnelle. S'intéresser à l'argumentation, ce n'est rien d'autre que s'intéresser aux effets des mots, même si nous verrons que toute une partie de l'argumentation se joue également de manière non verbale.
- 3 Comme l'a montré Grize (1998), l'argumentation n'est pas unilatérale, elle est le produit d'une coproduction entre les acteurs engagés dans une interaction. Ainsi les jurys de VAE n'ont-ils pas le monopole de l'argumentation et de la discussion des questions liées à la qualité des acquis expérimentiels. Dans les pratiques de VAE, les jurés ne sont pas seuls en charge de l'argumentation. Nous montrerons que le résultat des décisions de VAE est lié à la qualité de l'argumentation produite par les candidats. Rappelons encore que la qualité d'une décision en VAE n'existe pas en soi. Elle est définie par un référentiel, des critères et des standards permettant de procéder à l'évaluation des acquis de l'expérience. Cependant comme l'ont montré Mayen et Mayeux (2009, p.17) :
- 4 Les documents qui servent de référentiels ne constituent que des propositions de signification et d'activité pour ceux qui doivent les utiliser. De fait, non seulement la signification des critères reste indéterminée, mais les indicateurs ne peuvent résulter que d'opérations collectives de mise en relation entre critères, élément du dossier du candidat et système de référence propre à chaque membre du jury.
- 5 Dans un récent article (Cortessis, 2011), nous montrons comment les jurys résistent à l'utilisation purement technocratique des grilles et des référentiels pour produire des valeurs et des interprétations communes qui fassent sens au sein du collectif de professionnels.

1. Contexte et méthodologie

- 6 Aborder l'analyse du travail des jurys de VAE sous l'angle de la formation du jugement selon un processus d'argumentation par les acteurs, c'est tenter de mettre au jour les règles auxquelles ces processus obéissent. Cela revient donc à s'interroger sur le mécanisme de construction du jugement, sur la nature des conceptions (les différentes représentations sur les liens apprentissage-expérience) qui sont transmises entre les interlocuteurs et sur les effets produits par les différentes stratégies argumentatives sur les acteurs de la VAE.
- 7 Le jury que nous avons observé est formé de six duos d'experts pédagogiques dans le domaine de la formation professionnelle. Il est appelé à délivrer à des enseignants en emploi un diplôme de pédagogie. Le public du dispositif que nous avons choisi d'étudier est donc un public bien particulier, puisqu'il s'agit d'un public d'enseignants. En effet, de

nombreuses activités accomplies par les enseignants sont de type langagier et font appel à une capacité à mettre des notions ou des actions en mots. Le dispositif de VAE est destiné à des candidats visant un diplôme d'aptitudes pédagogiques et ayant au moins cinq ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement professionnel. Les jurés, qui sont des enseignants expérimentés, évaluent les candidats en duo, à l'aide d'une grille d'évaluation. Lorsque le duo de jurés a rempli la grille, il soumet ses conclusions au grand jury, formé par l'ensemble des duos de jurés. Les résultats de notre recherche proviennent d'une analyse clinique et longitudinale de l'ensemble des interactions verbales de trois duos de jurés. Nous avons suivi ce jury de VAE pendant deux ans afin d'observer de quelle manière ce dernier s'y prenait pour former son jugement à propos du parcours de candidats à la VAE. Dans ce texte, nous parlerons plus précisément de la manière dont ce jury construit deux types de jugement : le jugement positif conduisant à la décision d'attribuer un diplôme d'aptitudes pédagogiques et le jugement négatif conduisant au refus d'accorder ce diplôme. Les candidats qui se sont présentés à la validation durant ces deux années travaillent avec un public d'apprentis âgé entre 15 et 18 ans.

- 8 Notre corpus est composé des retranscriptions des échanges verbaux ayant eu lieu entre les candidats et les jurés au cours d'entretiens, puis entre les membres du jury durant leur délibération. Le dispositif qui nous a servi de terrain de recherche en Suisse, prévoit les modalités de démonstration suivante : dossier, mise en situation professionnelle, et entretien explicatif. Le dossier permet aux candidats de décrire et d'analyser par écrit trois expériences professionnelles significatives. La mise en situation professionnelle est l'occasion pour le candidat d'être observé alors qu'il donne une leçon à ses élèves dans son environnement professionnel. Enfin, durant l'entretien explicatif l'enseignant et les jurés peuvent revenir sur les différentes étapes de la procédure de VAE. Nous avons donc également enregistré les interactions directes entre candidats et jurés durant l'entretien explicatif. Nous avons enfin, retranscrit les délibérations finales en grand jury.
- 9 Ce qui nous intéresse dans les discours produits dans le cadre d'un dispositif de VAE, c'est qu'ils sont émis non pas par des professionnels de l'argumentation, mais par des candidats. Ces derniers ayant à justifier leurs apprentissages face à des jurés. De manière plus générale, les candidats doivent créer un effet positif sur leurs interlocuteurs dans le but d'obtenir la certification. Sur les traces d'Aristote, Perelman (1977, 1988) et Grize abordent en effet la rhétorique comme une discipline se soustrayant aux sciences dites exactes. Par opposition à la raison qui s'appuie sur une démonstration scientifique, l'argumentation est un art par lequel un individu tente de faire admettre un point de vue qui consiste en une proposition vraisemblable, susceptible d'être contestée par son interlocuteur. Enfin Meyer (2005, p.11) ouvre encore la perspective en proposant la définition suivante : « la rhétorique est la négociation de la distance entre des individus à propos d'une question donnée ». Pour cet auteur, il s'agit d'abord que les interlocuteurs se mettent d'accord sur ce dont il est question dans leur négociation car « la question est ce qui divise, sépare, cause l'affrontement, ou simplement la distance, tout comme elle peut être ce sur quoi on s'entend dès le départ et qui unit les individus ». (Meyer, 2005, p.14) Dans cette logique, il s'agit donc que les interlocuteurs de la VAE se mettent d'accord sur ce dont il est question lorsqu'un candidat négocie une certification par VAE. Or, selon les acteurs, leurs pratiques, leur habitus, ou leurs théories de référence ce qui fait question en VAE peut être considéré de bien des manières différentes.

- 10 Grize (1998) envisage la communication non pas comme une transmission unilatérale d'informations mais comme une double activité menée dans une situation d'interaction sociale donnée. L'argumentation serait donc co-construite par les interlocuteurs. Face aux candidats, comment les jurys construisent-ils leurs jugements positifs ou leurs jugements négatifs ? A partir de quelle acception de la VAE fondent-ils leurs décisions, à quel type d'arguments se rangent-ils le plus facilement ? Selon quels éléments acceptent-ils de valider ou de ne pas valider les candidats ?
- 11 En observant les conduites verbales de candidats validés et de candidats non validés, nous verrons quelles sont les stratégies rhétoriques qui ont le plus d'impact sur l'auditoire, ici les jurés. Enfin, nous interrogerons les différentes modalités de démonstration du dispositif observé (dossier, mise en situation, entretien explicatif) pour savoir si toutes ont le même poids dans la décision prise par les jurés.

2. Stratégie des candidats « victorieux » de la VAE

Utilisation de ses compétences argumentatives

- 12 Indépendamment de leur prestation durant la mise en situation professionnelle, les candidats qui réussissent le mieux la VAE se révèlent grâce à leur dossier et surtout à l'occasion de l'entretien explicatif. Pour maîtriser son discours durant l'entretien, encore faut-il que le candidat à la VAE ait compris ce qui est attendu, le rôle imparti à l'auditoire, comme le rôle imparti à l'orateur. Pourquoi le candidat et les jurés sont-ils en relation, de quoi est-il question ? Comme l'indique Meyer (2005, p.14) « la question est ce dont il est question dans la négociation ». Autrement dit, il s'agit selon Meyer de se mettre d'accord sur ce qui pose question. Dans le cas précis, qu'entend-on par prouver les acquis d'une expérience ? Comment est-on censé s'y prendre ? Dans le dispositif étudié, le fait que la mise en situation professionnelle soit complétée par un dossier, puis par un entretien suggère que la preuve par l'action n'est pas suffisante et qu'il y a lieu de revenir sur son expérience à l'aide du discours.
- 13 Comme l'ont montré Perelman & Olbrechts-Tyteca (1988), avant même d'argumenter, il existe des conditions minimum à l'argumentation. Avoir droit à la parole, être digne de crédibilité et être capable de manier le langage, ses formes et ses règles sont donc des conditions nécessaires pour convaincre un auditoire. De plus, comme l'indiquent Perelman & Olbrechts-Tyteca (1988, p.18), il faut que les participants partagent un langage commun et soient d'accord sur le fait de débattre ensemble d'une question déterminée. La formation de cette communauté intellectuelle exige l'existence d'un langage commun et de techniques permettant la communication. Il y a donc lieu de négocier le rôle et les règles de discussion.
- 14 Dans les consignes de l'entretien explicatif du dispositif de VAE étudié, on peut lire que : « le candidat parle des situations qui lui permettraient d'effectuer les démonstrations de compétences en fonction des critères du référentiel ». S'agit-il de relater simplement des faits, faut-il passer de la description au commentaire, voir à la justification des faits ? Chaque candidat et chaque juré a pour mission d'interpréter la consigne durant l'entretien, puis de la négocier. En effet, comme l'on montré les travaux du sociolinguiste Gumperz (1989), le contexte ne se réduit pas à une donnée matérielle de départ. Il est également produit par les acteurs eux-mêmes. Les situations ou les contextes qui rendent les discours interprétables préexistent, mais ils sont renégociables de manière

dynamique. Ainsi, les candidats qui s'en sortent le mieux, sont ceux qui sont les plus habiles pour définir la situation de l'entretien explicatif :

Juré 1 : donc on vous propose de parler de votre activité d'enseignement encore pendant une quinzaine de minutes ainsi que de vos compétences. Ensuite on aura des questions plus précises

Candidate 5 : Ok, alors mon activité d'enseignement ! Qu'est-ce que vous voulez savoir, par rapport à ce qui a été dit jusqu'à maintenant ? Est-ce que vous voulez que je résume ? Je ne vois pas très bien ce que vous voulez que je vous raconte au niveau de l'activité d'enseignement. Où j'en suis maintenant dans le processus ? (Entretien explicatif C5 LL 5-13)

- 15 Dans l'extrait ci-dessus, avant de se lancer dans son argumentation, la candidate commence par identifier, voir même suggérer « ce qui peut faire question » pour les jurés qu'elle va devoir convaincre. Lorsque les candidats suivent la stratégie de négocier brièvement avec les jurés « ce qui fait question », ils se rapprochent de ce qu'Aristote revisité par Meyer (2005) a appelé le genre rhétorique judiciaire. En effet, dans le cadre d'une procédure judiciaire institutionnalisée, la question à trancher est clairement évoquée et explicitée. D'autres candidats optent pour la démarche inverse. Cette stratégie clandestine également évoquée par Meyer (2005) consiste à faire disparaître ce qui pourrait sembler problématique en abordant les questions comme déjà résolues. Ainsi, certains candidats tirent leur épingle du jeu en répondant d'emblée à une question qu'ils présentent comme pertinente :

Candidate 4 : je ne sais pas si ça concerne vraiment cette leçon mais je vais quand même en parler, c'est intéressant mais après la rentrée, on a eu une discussion. Je leur avais donné des devoirs pour les vacances mais pas énormément. Je leur pose la question : « Qui a fait tous les exercices ? » Personne ! « Qui a fait la moitié ? » Il y a deux mains. « Qui n'a rien fait ? » Y a presque toutes les mains qui se lèvent. Alors là, en écrivant au tableau, je ne pouvais rien faire, mon humeur s'est gâchée, détériorée. On a parlé et j'ai expliqué le problème que j'ai. Je leur ai expliqué ma position et ils m'ont dit : « Mais madame, il ne faut pas vous en faire. » J'ai dit : « Oui mais moi aussi, je suis aussi une personne, si moi je m'investis pour vous. » J'ai commencé à leur demander : « Pourquoi vous pensez que je suis là ? » On est revenu sur le contrat. J'ai dit : « pourquoi je vous enseigne les maths ? » - « pour qu'on passe notre matu. » J'ai dit : « oui ! » Ils ont dit : « oui, oui, c'est clair que l'on doit donner du nôtre, c'est du 50-50 ! » (Entretien explicatif C4 LL 5-8)

- 16 Si les propos oraux des candidats à la VAE qui ne sont pas des professionnels de l'argumentation peuvent sembler peu élaborés comparés à la plaidoirie d'un avocat expérimenté, nous observons qu'ils sont néanmoins bien plus organisés qu'il n'y paraît. Dans l'extrait ci-dessus, la candidate utilise probablement sans même en avoir conscience des procédés rhétoriques identifiés par Perelman & Olbrecht Tyteca (1988) comme le recours à l'exemple, le raisonnement semi-logique ou encore le discours rapporté indirect. Ce genre de candidat choisit de ne pas se limiter à un discours de type informatif qui se consisterait à livrer uniquement les faits. Ils produisent alors un discours de type narratif. Comme dans l'extrait précédent, ce genre de candidat livre des anecdotes, des histoires. Dans l'exemple ci-dessus, les faits évoqués (« les élèves n'ont pas fait leurs devoirs ») sont donc prolongés par des séquences narratives (les échanges ayant eu lieu entre l'enseignante et ses élèves à propos de ce qui s'est passé).
- 17 Une autre stratégie fréquemment utilisée dans notre corpus est ce que Perelman & Olbrecht Tyteca (1988) ont appelé les procédés de liaison : une proposition sert à faire admettre l'autre (si les élèves n'ont pas fait leur devoir, la candidate ne peut pas les aider à passer leurs examens). Dans ce type d'argumentation appelé semi-logique l'ordre des

propositions établit un lien entre une cause (« les élèves n'ont pas travaillé ») et une conséquence (« passer notre matu »).

- 18 Une stratégie des candidats consiste également à utiliser le discours rapporté indirect, afin d'invoquer la voix de personnes qui puisse soutenir leurs thèses (*Ils ont dit : « oui, oui, c'est clair que l'on doit donner du nôtre, c'est du 50-50 ! »*) Grâce à ce procédé, la crédibilité de l'enseignante est attestée par un tiers. Dans l'ensemble de notre corpus, on retrouve régulièrement ce procédé consistant à présenter ses élèves, leurs parents ou les collègues comme une autorité extérieure susceptible de donner du poids à l'argumentation de l'orateur. Ainsi l'autorité des orateurs se définit de façon plus sociale que logique.
- 19 En plus d'utiliser des arguments fondés sur la structure du réel ou des arguments semi-logiques qui sont de type déductifs, les candidats utilisent fréquemment des arguments inductifs fondés sur des exemples. L'orateur cherche à induire que ce qui est vrai dans la partie c'est-à-dire l'exemple cité, se retrouvera dans le tout, la pratique quotidienne de l'enseignant.

Soumettre sa contribution expérientielle de manière visible

- 20 Ces premiers résultats nous permettent de poser l'hypothèse suivante : pour réussir dans le dispositif de VAE observé, la compétence des candidats doit être double. C'est-à-dire qu'elle doit être à la fois tournée vers les élèves avec lesquels l'enseignant interagit au quotidien (mise en situation), et vers le regard des jurés qu'il s'agit de convaincre (grâce au dossier et à l'entretien). En effet, le dispositif de VAE n'engage pas seulement le candidat face à face avec ses élèves. Pour faire valoir ses acquis dans l'espace de jugement qu'est la VAE, l'enseignant doit se préoccuper de l'impression qu'il produit sur son auditoire, le jury. Le dispositif de VAE offre alors ce que Dodier (1995) appelle « des arènes de jugement » d'un type bien particulier. En effet, comme l'indique Dodier, sur son terrain professionnel quotidien, le salarié a accès à des arènes de jugement appelées « arènes de virtuosité ». Dans ces arènes on juge les actes, l'efficacité, la réussite et non pas les intentions du professionnel. Or, à l'inverse dans les arènes de jugement offertes par la VAE, l'idée est précisément de ne pas juger l'acte ou l'expérience indépendamment de l'intention de son auteur. Arendt (1961) a établi une distinction entre le travail et l'œuvre. Le travail est invisible, impersonnel et s'épuise dans l'action alors que l'œuvre est la production visible d'un auteur. Parce qu'elle permet aux candidats de se réapproprier leur expérience première, la VAE leur donne accès au registre de l'œuvre. La VAE donne en effet l'occasion aux candidats d'élaborer à partir de leur expérience passée une production qui pourra être soumise au jugement d'autrui et qui pourrait leur valoir en retour une reconnaissance nouvelle.
- 21 Il y a donc lieu d'établir une distinction entre l'expérience et les intentions liées à cette expérience. C'est la raison pour laquelle les candidats qui réussissent en VAE sont ceux qui parviennent à soumettre au jury leur travail comme une œuvre visible dont ils sont les auteurs, et non pas comme un acte impersonnel, dénué d'intention ou non assumé. Le passage de l'action à l'analyse de l'action intéresse les jurés qui cherchent à vérifier dans quelle mesure les candidats parviennent à donner sens à ce qu'ils viennent de vivre. Les candidats convaincants sont alors ceux qui sont capables de fabriquer à partir de leurs différentes expériences une œuvre cohérente, en établissant après-coup des liens dans leur parcours, et en faisant concorder les différentes images qu'ils ont pu donner d'eux

aussi bien dans leur dossier, lors de la mise en situation et au cours de l'entretien explicatif.

Avoir suivi des formations formelles

- 22 Les titres détenus par les candidats ne devraient avoir aucune importance, puisque, par définition, les dispositifs de VAE sont supposés valoriser les expériences des candidats. Or, la candidate jugée la plus brillante du dispositif est également la plus titrée. En effet, les jurés que nous avons observé semblent avoir de forts a priori par rapport aux diplômes détenus par les candidats, et semblent accorder, de manière plus ou moins consciente, une autorité prépondérante aux savoirs formalisés. Ainsi, le fait qu'un candidat ait un diplôme de l'école normale¹ apparaît comme extrêmement rassurant pour un des duos de jurés :

Juré 3 : alors, ce candidat, c'est quelqu'un qui a suivi une formation au départ d'enseignant qui fait l'école normale donc on le voit dans tout son parcours (Délibération C3 LL1-2)

- 23 Ce même duo de jurés a également décidé de valider une candidate, licenciée en psychologie, alors qu'ils ont émis de nombreuses réserves la concernant, lors de sa mise en situation professionnelle.

Juré 3 : (...) une autre chose qui joue en sa faveur, c'est que cette candidate a une formation de psychologue au départ. Je trouve que dans une démarche comme celle de la VAE, c'est cadeau, parce qu'il y a déjà toute une approche réflexive (Délibération. C5 LL 2 à 14)

- 24 Dans l'extrait ci-dessus, il semblerait que, selon le juré 3, le candidat à la VAE idéal soit le candidat capable d'une approche réflexive. Approche que la candidate en question a développée en suivant une licence de psychologie, à l'université. Dans cette logique, la formation suivie et les compétences développées ont également une influence sur l'argumentation du candidat. Nous verrons dans la partie portant sur les candidats refoulés de la VAE que le candidat qui a le moins convaincu dans le dispositif VAE observé, est également le candidat le moins titré, puisqu'il est simplement au bénéfice d'un CFC².

- 25 L'importance des titres au détriment de l'expérience, n'est cependant pas toujours déterminante. Nous verrons dans la partie portant sur les candidats écartés par les jurés que le fait d'avoir une licence universitaire ne permet pas forcément à tous les candidats d'obtenir une VAE. Il n'empêche que dans le doute, les jurés observés cherchent également à savoir si les candidats envisagent de suivre des formations ultérieures une fois leur titre obtenu par VAE. Ainsi, l'un des trois duos pose systématiquement ce genre de question à la fin de l'entretien explicatif :

Juré 5 : de manière générale, est-ce que vous envisagez de faire des formations dans les mois qui viennent ?

- 26 Nous observons donc qu'il est rassurant pour les jurés de savoir que les candidats ont déjà bénéficié d'une formation formelle ou qu'ils comptent en faire une prochainement. Lors de la délibération, alors qu'un duo de jurés vient de se livrer à l'éloge d'une candidate, le président du jury ironise en demandant : « *Mais comment peut-on être si proche de la perfection sans avoir passé par une formation formelle dans notre institution !* » (Délibération LL474-476). Sa plaisanterie tourne un peu court lorsque la jurée lui répond de la manière la plus sérieuse qui soit : « *Non mais elle a fait une formation d'institutrice, elle a fait une*

formation de sciences de l'éducation à distance, elle a fait beaucoup de formation continue. Elle n'arrête pas de se former ! » (Délibération LL 476-477).

- 27 En accordant de l'importance aux diplômes qui hiérarchisent les candidats dans la société, les jurés donnent donc du poids à l'éthos du candidat. Comme le souligne Meyer (2005, p.25) ce pôle du triangle rhétorique « exprime l'autorité et l'expertise qui font admettre les réponses et permettent de mettre un terme aux questions posées (...) Ce qui fonde cette confiance est l'éthique de l'orateur, sa valeur en tant qu'autorité dans le domaine de cette question. » C'est donc l'éthos qui fonde le droit à répondre et qui fait que l'on attribue du crédit à la personne sans la remettre systématiquement en question. Comme le souligne Meyer, plus l'orateur inspire confiance, et plus il multiplie ses chances d'emporter l'adhésion de son auditoire (pathos). Si les jurys privilégiaient le logos, ils se préoccuperaient davantage du discours du candidat sur son expérience. Cependant comme le relève le juré à propos de la candidate licenciée en psychologie, les outils développés durant la formation peuvent également avoir un impact sur les propriétés du discours. En effet, comme le relève Bourdieu (1982), une certaine culture orale est transmise voir même enseignée dans le monde universitaire duquel proviennent plusieurs candidats.

3. Stratégie des candidats « malheureux » de la VAE

- 28 Nous observons que les candidats qui n'obtiennent pas la validation totale de leurs acquis partagent certains « mauvais » points en commun. Le premier est le faible degré de conscience que les candidats ont de leurs lacunes, allant souvent de pair avec une incapacité à tirer des conséquences de l'identification de ses points faibles, ou une difficulté à s'approprier le langage prescrit par le référentiel de certification visé. Un autre mauvais point est attribué aux candidats lorsque ces derniers n'assument pas la « paternité » de leurs échecs pédagogiques. Enfin, nous relevons que tous les candidats éconduits de la validation par les jurés défendent des valeurs souvent en rupture ou éloignées de celles des jurés.

Un faible degré de conscience de ses propres actions

- 29 Pour former un jugement positif ou négatif, les jurés ne se limitent pas à la prise en compte de ce qu'ils observent durant la mise en situation professionnelle. En effet, l'observation par les jurés de la séquence d'enseignement ne leur permet pas de voir grand-chose des « conceptions pragmatiques » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) des candidats, sinon leurs performances. C'est la raison pour laquelle les jurés demandent à leurs candidats de se positionner par rapport à ce qu'ils ont vécu. Les questions posées par les jurés durant les entretiens remplissent alors une certaine fonction. En interrogeant leurs candidats sur le vécu de leur situation, les jurés obtiennent des informations sur le degré de conscience et d'intentionnalité des candidats par rapport à ce qu'ils ont réalisé. Ainsi les jurés s'assurent que les enseignants sont bien les auteurs des objectifs de leur mise en situation professionnelle et qu'ils assument leur choix.
- 30 Les jurés s'intéressent également à ce que Clot (2008) a appelé « l'activité empêchée ». Ils incitent leurs candidats à s'exprimer sur l'écart entre ce qu'ils souhaitaient réaliser et ce qui s'est effectivement produit. Une fois cette première prise de conscience établie, certains jurés invitent encore les candidats à imaginer des alternatives afin de retrouver

mentalement prise sur la situation. L'important pour les jurés n'est pas tellement que les candidats réussissent leur mise en situation, mais plutôt qu'ils soient capables le cas échéant d'en tirer les conséquences pour une action future.

- 31 A la suite de sa mise en situation, une candidate semble très émue et stressée. Elle a de la peine à sortir de son expérience première (ce qu'elle a fait, ce qu'elle vient de faire) pour en fabriquer des acquis. « L'expérience première » (Lainé, 2006) vient de s'achever : il s'agit de la leçon que cette candidate vient de donner à ses élèves, en présence du duo de jurés. L'expérience seconde devrait permettre à la candidate de fabriquer des acquis transférables à partir de l'expérience première, de l'expérience brute. Pour cette candidate, l'instant choisi pour mener cette seconde expérience n'est pas idéal : « *Alors vraiment là juste à froid, à chaud (...). Après, j'ai toujours besoin d'un temps de recul pour pouvoir réfléchir un peu mieux à froid à tout ça.* » A cet instant, cette candidate n'est pas encore en mesure de donner un sens à cette mise en situation professionnelle qui semble l'avoir affecté.
- 32 Cette candidate a donc de la peine à « garder la tête hors du drame » (Pastré, 2009). Elle éprouve de la difficulté à sortir de l'évocation de ce qu'elle a fait et à prendre de la distance par rapport à son expérience première. Elle parvient en partie à franchir la première étape proposée par le duo de jurés en distinguant les éléments qui lui ont convenu des éléments qui ne lui ont pas convenu dans son expérience. Par contre, la candidate a plus de difficultés à franchir la seconde étape proposée par le duo de jurés : se projeter dans une autre manière de faire. En effet, si la candidate arrive à nommer les résultats qu'elle aurait souhaités atteindre (« *elle dit qu'elle veut changer* »), elle est incapable de décrire les moyens qu'elle aurait pu mettre en œuvre pour y parvenir (« *y a aucune proposition d'amélioration* »). On peut donc dire que grâce aux interventions du duo de jurés, la candidate a commencé à identifier certains des moments où la leçon ne s'est pas déroulée selon ses attentes. Cette prise de conscience n'est pas suffisante du point de vue du duo de jurés (« *Juré 2 : j'étais mal à l'aise, ben tant pis on fera mieux la prochaine fois* », *c'est tout hein, ça ne va pas plus loin !* ») (Evaluation Candidate 1 LL347-366)
- 33 Que les candidats aient apporté des réponses adéquates ou inadéquates lors d'une situation passée importe peu aux jurés. Ce que ces derniers attendent, c'est que le candidat montre qu'il a pu à l'occasion de la VAE, développer une nouvelle compréhension de sa situation pour comprendre et anticiper les actions et les situations futures. L'activité orale devant les jurés est vue comme une activité permettant au candidat de s'explorer agissant. Ce genre d'exercice n'est pas à la portée de tous les candidats :
- Candidat 6 : y'a aussi des choses qu'on fait, des réponses que l'on donne, des éléments, des situations que l'on n'arrive pas à décortiquer comme ça, mais sans vraiment savoir pourquoi on les fait et puis heu d'où on sait ça. Par contre, on arrive à résoudre cette situation, j'entends, mais on ne comprend pas tout le processus (Entretien explicatif C6 LL L123-127)
- 34 Comme le rappelle Chakroun (2009, p.25), qui s'inspire des présupposés de la didactique professionnelle, lorsqu'ils sont en pleine activité de travail, les salariés « développent de manière hypertrophiée leur expérience dans une certaine direction en ignorant des pans entiers des objets, des phénomènes et des modes d'action ». En effet, lorsqu'ils sont pris dans leurs activités sur leurs lieux de travail, les professionnels n'ont pas besoin de conscience ni de validation autre que la réussite ou la reconnaissance immédiate des autres. Ils n'ont plus besoin de mots pour se dire.

Une difficulté à personnaliser son activité

- 35 Nous avons posé avec Dodier (1995) que la VAE était un dispositif constitué d'« arènes de jugements », permettant aux candidats de se produire sous le regard des jurés. Pourtant, les candidats « malheureux » de la VAE éprouvent une difficulté à « personnaliser leur activité » (Dodier, 1995, p.227) et à se constituer en tant qu'auteurs de ce qu'ils produisent. De manière générale, les candidats qui échouent à la VAE n'arrivent pas à mettre en visibilité l'action qu'ils mettent en place auprès de leurs élèves, ni les résultats qu'ils parviennent à obtenir grâce à cette action. Ainsi, la stratégie d'argumentation de certains candidats non validés, consiste à attribuer les éléments qui se sont mal déroulés durant leurs cours à des circonstances externes, indépendantes de leur volonté. Tout au long de leur argumentation, ces candidats alternent entre le recours à la situation exceptionnelle ou l'invocation de facteurs sur lesquels les candidats disent n'avoir aucune prise. Leurs élèves sont fatigués et démotivés et les candidats ne pensent pas pouvoir y faire grand-chose.
- 36 Ainsi, au lieu de démontrer leur pouvoir d'agir, les candidats cherchent plutôt à démontrer qu'ils sont agis par les autres. Ces candidats ne comprennent pas l'importance de subjectiviser leurs activités face aux jurés. Dejours (1993) a montré à quel point, il était important pour les travailleurs que le jugement porte sur leur travail et non sur leur personnalité. Perelman (1977) rend également attentif au danger de glisser du jugement *ad rem* au jugement *ad hominem*. Pourtant quand la stratégie des candidats consiste à évoquer des faits sans les relier à leur intention, il devient difficile pour les jurés de reconnaître les acquis de l'expérience comme attachés à la personne du candidat qu'ils sont chargés de valider.

Valeur des candidats en conflit avec les valeurs des jurés

- 37 Certains candidats sont également pénalisés parce qu'ils ne partagent pas avec les jurés, les mêmes valeurs et les mêmes conceptions concernant l'enseignement ou la manière de démontrer ses apprentissages. Ainsi, certains candidats mettent un point d'honneur à ne pas entrer dans une stratégie de discours narratif. Ils préfèrent s'en tenir à un discours informatif et se limiter aux faits :
- Candidat 6 : c'est-à-dire que je m'entends très bien avec tout le monde et puis que ça se passe plus ou moins bien, donc je n'ai pas de grands soucis, ni à aller vers les élèves, ni à écouter ce que les élèves me disent. Ni à créer un petit peu une discussion, donc ça, ça joue et puis c'est vrai que quand vous êtes entrepreneur, vous êtes obligé de coopérer dans un groupe, parce qu'une maison, elle ne se fait pas toute seule. (Entretien explicatif C6 LL 93-98)
- 38 Ce candidat chef de chantier devenu enseignant, méprise les discours d'intention et autres tergiversations. Il fait le choix de présenter son expérience de manière brute et authentique sans chercher à la mettre en scène. Il est si éloigné de l'habitus des jurés qu'il provoque leurs rires notamment lorsqu'il cherche à prouver qu'il se tient toujours au courant des actualités pédagogiques :
- Candidat 6 : J'ai trouvé qu'il y avait des choses vraies dans ces livres ! Ce n'est pas seulement de la théorie ! Non, mais c'est vrai, au premier abord, on peut croire que c'est rien que du blabla (...) ! Mais non, non, j'ai trouvé qu'il y avait quand même des choses qui me parlaient ! (Entretien explicatif C6 LL56-60)

- 39 Cette différence d'habitus sera le premier élément évoqué par l'un des jurés lorsqu'il fait son rapport aux autres membres du jury : « *ce candidat est dans le domaine du bâtiment* ». Le juré introduit donc son évaluation en situant le candidat dans une catégorie qui semble parler d'elle-même. A l'inverse, d'autres candidats ne semblent pas faire partie du même habitus que les jurés parce qu'ils sont étiquetés « universitaires » comme ce candidat : « *il a une espèce de Vérité avec un grand V, il a appris à l'uni, il fait toujours allusion à l'uni, mais il n'est pas à l'uni ma foi, voilà !* » (Délibération C8 LL17-19).
- 40 Il nous semble donc que dans de nombreux cas, les jurés forment un jugement négatif à propos d'un candidat, parce que leurs principales valeurs ont été heurtées. Cela se produit le plus souvent lorsque les jurés ne partagent pas le même habitus que le candidat. Dans cette même logique, nous observons que les candidats qui convainquent les jurés sont ceux qui ont réussi à s'appropriier le vocabulaire et les valeurs des jurés. Dans ce qui suit nous verrons comment une candidate réussit à faire basculer le jugement des jurés à son avantage lorsqu'elle se résout à rejoindre des valeurs qu'elle a perçues comme étant importantes aux yeux des jurés.

Une candidate en ballottage

- 41 La candidate, dont nous allons parler ici, peut être considérée comme un cas limite puisque sa validation a suscité de nombreux débats au sein du jury. Nous allons montrer que c'est sa capacité à montrer son potentiel à évoluer dans la profession qui a valu à cette candidate son sursis. Dès leur première rencontre, les échanges entre le duo de jurés et la candidate portent sur la question de la gestion de l'autonomie des élèves. Les jurés laissent très clairement entrevoir leur vision par rapport à la performance de l'enseignante qui a été trop frontale, ne laissant pas suffisamment de place pour que les élèves s'expriment ou travaillent de manière autonome en petits groupes. Dans l'extrait ci-dessous, la candidate avoue être trop maternelle :

Candidate 7 : Mon point fort, c'est la communication, l'empathie, la passion pour le sujet que j'enseigne, l'intérêt pour ces gosses. Ces gosses je les aime ! Ces qualités sont en même temps mes défauts, je les prends par la main. Ils ont réclamé que ce soit moi qui les accompagne en voyage d'études. Je suis leur maman. Je suis trop maternelle, il faut que je les lâche en m'effaçant. Mais pour moi, c'est stressant, c'est angoissant parce qu'ils ont une matu à passer. (Entretien explicatif. C7 LL 83-90)

- 42 La candidate se montre consciente de ses défauts. Elle est prise dans un dilemme professionnel entre lâcher la bride de ses élèves et garder le contrôle sur leurs acquisitions scolaires. Pour parler comme Clot (2008), la candidate est en train de « développer une expérience dans l'obstacle », dans ce qu'elle n'arrive pas à faire. Elle est en train de montrer aux jurés comment elle s'emploie à gérer une situation délicate pour elle. C'est surtout lors de l'entretien explicatif que la candidate va tirer son épingle du jeu en faisant part de l'évolution de ses propres valeurs par rapport à son rôle d'enseignante :

Candidate 7 : Il y a six mois, la valeur première, la mienne était la transmission du savoir, et cette valeur-là a été complètement remise en question, puisqu'on m'a **gentiment fait savoir que c'était la transmission du savoir qui était importante**, oui certes, mais pas de la manière que je le faisais et qu'il fallait que les étudiants s'approprient le savoir c'est-à-dire que j'étais pas là pour accompagner des étudiants et pour les remplir, comme on remplit des étudiants avec un entonnoir, comme on l'a fait ces vingt dernières années, mais que j'étais là pour mettre en place des activités, où les étudiants pouvaient se confronter aux savoirs.

Donc maintenant, la valeur de l'enseignement, la nouvelle valeur après ces six mois de remise en question, ce serait, ce serait un accompagnement adéquat des étudiants dans l'appropriation des savoirs.

Juré 6 : vous parlez au conditionnel, est-ce que vous le pensez réellement ?
(Entretien explicatif C7 LL38-48)

- 43 Nous pensons que ce qui fait la différence entre cette candidate finalement validée et ceux qui n'ont pas obtenu la certification, c'est sa capacité à décoder les attentes des jurés. Cette candidate fait également part de l'évolution de son propre jugement par rapport à son rôle d'enseignante aussi bien sur une échelle temporelle que sur une échelle de modalités verbales. En effet, en l'espace de dix lignes de retranscription, la candidate utilise trois modalités de conjugaison différentes : l'imparfait pour évoquer ce qu'elle pensait avant d'entrer dans le dispositif de VAE, le passé composé pour évoquer le moment de basculement où on lui a « *gentiment fait savoir* » les critères d'évaluation de l'institution, et le conditionnel (« *ce serait* ») pour décrire toutes les potentialités ouvertes par l'élaboration de son expérience dans le cadre du dispositif de VAE. Le juré quant à lui semble plutôt interpréter ce passage au conditionnel de la candidate comme un indice de manque de sincérité. En nous appuyant sur la clinique de l'activité, il nous semble plutôt que le conditionnel est un indicateur du fait que cette candidate est en train de se projeter dans d'éventuelles alternatives possibles à sa manière de fonctionner jusqu'ici. Ainsi comme l'indique Clot (2008, p.27), ces possibilités non réalisées constituent « un champ de forces sur le clavier duquel le sujet peut jouer » afin de développer son pouvoir d'action futur.

4. Discussion

- 44 Le fait que le dispositif de VAE observé propose une procédure avec une étape écrite (le dossier), une étape pratique (la mise en situation) et une étape orale (l'entretien explicatif) rend-elle le processus de jugement des jurys plus sûr ? Nous avons observé que les jurés étaient très attentifs au critère de cohérence (« *entre ce que j'ai vu et ce que j'ai lu, c'est absolument cohérent* » (J3-J4 LL 42-43). Cependant, nos résultats montrent que la réussite de la VAE ne se joue ni sur le dossier, ni sur la réussite ou l'échec de la mise en situation. Ce qui fait la différence pour les jurés que nous avons observé, c'est l'entretien explicatif, en tant que moment majeur de la construction de son ethos par le candidat. Ainsi, des candidats hautement diplômés, qui n'avaient pas vraiment convaincu durant leur mise en situation, se sont rattrapés grâce à leur habileté à faire de la mise en situation un objet de réflexion. Ce qui importait le plus du point de vue des jurés, c'était la capacité des candidats à produire des discours ouvrant des voies alternatives pour l'action future. En voici un exemple dans l'extrait suivant :

Candidat 3 : (...) **on aurait pu** finalement beaucoup plus introduire des histoires, des événements des accroches différentes, donc **ça aurait pu marcher**. Finalement concernant le bail, **on peut imaginer** également de leur faire créer eux-mêmes un contrat (...) en leur disant et ben tiens si vous étiez propriétaire qu'est-ce que vous pourriez mettre comme différentes clause à la personne qui vous loue votre objet et ça, **ça aurait pu partir** de la représentation des élèves pour construire le cours, **cela aurait pu être une idée** (...) (Entretien explicatif C3 LL 222-228)

- 45 Le dispositif de VAE qui nous a servi de terrain de recherche a été conçu pour donner la parole aux candidats avant et surtout après que les jurés les ont vus en situation. Nous avons observé que les jurés étaient attentifs à ce que ces différents moments de paroles

soient cohérents avec ce que les candidats leur donnaient à voir. Cependant, nous avons surtout noté que les jurés étaient prêts à relativiser leur jugement sur les actions des candidats, dans le cas où ces derniers démontraient oralement des potentialités à évoluer dans leurs pratiques. Le candidat que l'on valide est donc celui qui a su développer de nouvelles ressources afin d'entrer dans la nouvelle activité de VAE, consistant à mettre en valeur son activité passée qu'est l'expérience

- 46 Nous pensons alors que cette manière de faire implique une difficulté. En effet, il nous semble qu'il ne suffit pas de mettre en place un espace de paroles directement après la mise en situation professionnelle, pour que le candidat puisse instantanément fabriquer, à partir de l'expérience qu'il vient de vivre, de nouvelles alternatives à l'action. On ne comprend souvent qu'après-coup ce qui s'est joué dans notre expérience. On n'a d'ailleurs jamais vraiment fini de comprendre ce qui se joue dans une expérience. De plus, comme le relève Clot (2009) citant Bakhtine : on ne sait jamais qui nous sommes lorsque nous débutons une expérience et « dans la mesure où je suis vivant en lui, le passé n'existe pas encore en entier ». C'est parfois très longtemps après avoir vécu une expérience que nous la saisissons après-coup comme représentative pour nous.
- 47 Comment considérer alors ce que peuvent dire les candidats, après une mise en situation professionnelle récente, alors qu'ils sont à peine sortis de l'action ? Nous pensons qu'il est important de ne pas considérer ce que les candidats peuvent dire durant les entretiens explicatifs quelques jours après la mise en situation, comme l'entier de leur rapport à l'objet.

Conclusion

- 48 Dans cette contribution, nous avons voulu montrer que la VAE n'est pas un processus de démonstration scientifique basé sur des faits consistant à établir une vérité incontestable. L'enjeu de la VAE consiste pour les candidats à convaincre les jurés de la vraisemblance de leurs acquis.
- 49 L'analyse des discours des candidats de la VAE sur leurs expériences révèle que la compétence à argumenter n'est pas naturelle mais socialement construite. Ainsi tous les candidats ne sont pas également préparés à exploiter, doser, ou articuler adéquatement l'ensemble des ressources ou procédés argumentatifs. Il est vrai qu'aucun des candidats n'est un professionnel de l'argumentation. De plus, bien que les candidats aient suivi une brève formation méthodologique pour monter leur dossier, ces derniers n'ont pas été explicitement formés à l'argumentation de leurs acquis d'expérience. Nous observons cependant que certains candidats ont été mieux préparés à ce type d'argumentation grâce à leurs formations antérieures.
- 50 En effet, les techniques d'argumentation sont des techniques extrêmement complexes qui s'enseignent principalement dans le système scolaire. Plus les études sont longues et plus les élèves ont des opportunités de pratiquer une argumentation basée sur un raisonnement rigoureux et de débattre des idées contradictoires. Comme l'ont montré les travaux de Bourdieu (1982, 1993, 2010) « savoir jouer avec les formes de discours » et « savoir plaire » n'est pas également partagé par tous. C'est d'ailleurs l'argument défendu par l'un des jurés lorsqu'il affirme que c'est grâce à leurs parcours de formation à l'école normale et en faculté de psychologie (et non pas grâce à leur expérience) que deux candidats ont développé une capacité d'analyse et de prise de recul. Le candidat idéal

dans le dispositif de VAE que nous avons observé, a donc un bon niveau d'étude lui permettant de construire une argumentation cohérente et critique sur ce qu'il vient de réaliser, de lui donner un sens et de s'en attribuer la paternité.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1991). *Juger sur la philosophie politique de Kant* Paris : Editions du seuil.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges politiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : poche.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1993). *La reproduction, élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de minuit.
- Bouvier, A., & P. Patrick (éd.), *Sociologie et connaissance, nouvelles approches cognitives*
- Chakroun, B. (2009). *La validation des acquis de l'expérience, une situation potentielle de développement*. Thèse de doctorat (non publiée), Université de Bourgogne, Dijon.
- Cortessis, S. (2011). Le groupe d'analyse de pratiques comme ressource pour construire le jugement professionnel de VAE. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 191-207.
- Cortessis, S. (2013). Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience : le parcours initiatique d'un jury de validation. Document soumis pour publication. Zürich : Seismo.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Danblon, E. (2005). *La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique : origine et actualité*. Paris : Armand Colin.
- Dejour, C. (1993). Intelligence et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Education permanente*, 116, 47-69.
- Dodier, N. (1995). *Les hommes et les machines. La conscience collective dans les sociétés technicisées*. Paris : Editions Métailié.
- Grize, J.-B. (1998). Argumenter, c'est davantage montrer que démontrer. In A. Borzeix, (pp. 197-203). Paris : CNRS Editions
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Edition de minuit.
- Jobert, G. (octobre 2003). *Les difficiles questions adressées à la VAE à l'analyse du travail*. Conférence d'ouverture des actes du colloque européen VAP et entreprises, enjeux politiques des systèmes des apprentissages (tome 2), sous la direction de P. de Rozario.
- Kostulski, K., & Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie française* 49 (4), 425-441.
- Lainé, A. (2006). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agnes : Ed. Erès.

- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâches et activités dans l'analyse psychologique des situations. *Cahier de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2009). *Regards sur l'activité de jurys de VAE : des prescriptions du dispositif aux pratiques en séance*. Céreq : Relief 28, 13-28.
- Mayen, P., & Tourmen, C. (2009). *Les jurys de VAE ont-ils quelque chose à apprendre ?* Céreq : Relief 28, 59-66.
- Meyer, M. (2005). *Qu'est-ce que l'argumentation ?* Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Mottier Lopez, L., & Baribeau, A. (2011, novembre). *Jugement professionnel et modération sociale dans l'évaluation des apprentissages*. Intervention au colloque de l'ADMEE Canada sur « le jugement professionnel ». Québec ADMEE.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré P. (2009). *Conférence inaugurale. 1^{er} colloque international de didactique professionnelle sur l'expérience*. Dijon.
- Perelman, C. (1977-1988). *L'empire rhétorique*. Paris : Vrin.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.
- Prot, B. (2003). *Le concept potentiel : une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis*. Thèse de doctorat (non publiée) CNAM, Paris.
- Prot, B. (2004). Le doute, le concept et le collectif. Trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury. *Education permanente*, 158(1), 115-126.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée & Langage*. Paris : La dispute.

NOTES

1. Ecole d'Etat qui délivre les diplômes aux enseignants dans le domaine de la scolarité obligatoire.
2. Certificat fédéral de capacité, équivalent du CAP en France

RÉSUMÉS

Dans cet article, nous abordons le travail des jurys de VAE sous l'angle de la formation du jugement selon un processus d'argumentation par les acteurs. Nous tentons de mettre au jour les règles auxquelles ces processus obéissent. A partir d'exemples de candidats validés et de candidats non validés, nous observons comment les jurys construisent leurs jugements positifs ou leurs jugements négatifs. Il apparaît que l'histoire de la coproduction du jugement entre jurés et candidats est liée à l'histoire de la confrontation de leurs valeurs et que cette confrontation prend la forme d'un débat argumenté.

The research pursues the following aims: first to examine the manner in which VPL jury members establish their judgments of candidates. Second to observe the way the VPL device planned by the procedure designers, contribute to help the candidates to adjust and develop their argumentation.

INDEX

Mots-clés : VAE JUGEMENT ARGUMENTATION

Keywords : VPL JUDGMENT ARGUMENTATION

AUTEUR

SANDRINE CORTESSIS

Maître de recherche à l'institut fédéral suisse des hautes études en formation professionnelle.