



HAL
open science

De l'analyse du travail à la validation des acquis

Yves Clot, Bernard Prot

► **To cite this version:**

Yves Clot, Bernard Prot. De l'analyse du travail à la validation des acquis. L'Orientation scolaire et professionnelle, 32/2, 2003, 10.4000/osp.2711 . hal-03938710

HAL Id: hal-03938710

<https://cnam.hal.science/hal-03938710>

Submitted on 28 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



32/2 | 2003

De l'analyse du travail à la validation des acquis

Sous la direction d'Yves Clot et Bernard Prot

Yves Clot et Bernard Prot (dir.)



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/2711>

DOI : [10.4000/osp.2711](https://doi.org/10.4000/osp.2711)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2003

ISSN : 0249-6739

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)



Référence électronique

Yves Clot et Bernard Prot (dir.), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2 | 2003, « De l'analyse du travail à la validation des acquis » [En ligne], mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 28 février 2023.

URL : <https://journals.openedition.org/osp/2711> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2711>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.

Tous droits réservés

SOMMAIRE

Expérience et diplôme : une discordance créatrice

Yves Clot et Bernard Prot

L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode

Mariama Djélo Diallo et Yves Clot

Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel

Bernard Prot

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

Christiane Werthe

Analyse du travail et formation : le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis

Bernard Prot et Jacqueline Magnier

La validation d'acquis : entre déprise et répétition ?

Muriel Henry

Le développement de l'expérience des acteurs du bilan de compétences

Maryse Bournel-Bosson

Analyses bibliographiques

M. Santiago-Delefosse. Psychologie de la santé. Perspectives qualitatives et cliniques

Bruxelles : Mardaga

Jacques Aubret

Expérience et diplôme : une discordance créatrice

Experience and Diplomas: A creative discordance

Yves Clot et Bernard Prot

Introduction

- 1 Ce numéro porte sur les rapports qui peuvent s'établir, par l'entremise du dispositif de validation des acquis, entre les connaissances construites par des salariés dans leurs activités professionnelles en entreprise et les connaissances requises pour l'obtention d'un diplôme. Il est issu de trois études menées de 1997 à 2001 pour le Ministère de l'Éducation Nationale et réalisées avec des accompagnateurs, puis avec des membres de jurys de plusieurs académies. Ces études ont fait l'objet de rapports de recherche publiés (Clot, Ballouard & Werthe, 2000 ; Clot, Magnier & Werthe, 2000 ; Clot, Prot & Werthe, 2002).
- 2 Le dispositif de validation permet à un salarié expérimenté de demander des dispenses d'épreuves de diplôme¹. Pour cela, il doit constituer un dossier, identique pour tous les diplômes, en sollicitant éventuellement l'aide d'accompagnateurs d'un service académique. Dans ce dossier, il note les grandes étapes de son expérience mais aussi, et c'est ce qui nous retiendra surtout, quelques activités de travail caractéristiques au regard des unités de diplômes dont il sollicite la dispense. Le jury se prononce à partir de l'étude du dossier et il reçoit généralement le candidat pour un entretien qui permet de compléter éventuellement les descriptions et de vérifier la véracité des déclarations.
- 3 Nos études ont porté sur l'activité des protagonistes de la validation, candidats, accompagnateurs et membres de jury, sur la base de méthodes en autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). L'usage, dans ce contexte, de méthodes développementales semble d'autant plus indiqué que le travail en validation est relativement récent, encadré par des textes qui ont évolué dans des contextes institutionnels encore peu stabilisés, en même temps que les référentiels de diplôme et le système de certification connaissent des remaniements (Aribaud, 2000). Le travail de

« conception de terrain » nécessaire pour répondre à ces modifications et à leurs enjeux est considérable. S'il est méconnu ou dénié, c'est à la fois la performance du dispositif de travail et la qualité de l'implication, voire même la santé des professionnels qui peuvent s'en trouver diminuées (Clot, 2001).

- 4 Les textes de ce numéro s'appuient donc sur une méthodologie déjà éprouvée dans de nombreuses situations de travail industriel ou dans des services (Clot, Prot & Werthe, 2001) mais ils sont tournés vers un objet qui est au cœur de la validation des acquis et qui concerne directement les sciences sociales et tout particulièrement la psychologie : le développement des connaissances dans l'action, leur formalisation et leur rapport avec les connaissances inscrites dans des référentiels de diplômes.
- 5 En référence aux travaux de Vygotski, on parlera de « concepts quotidiens » et de « concepts scientifiques ». Sa définition de ces deux formes de pensée s'applique en effet tout particulièrement à la situation de validation : « *Les concepts scientifiques se forment dans le processus d'enseignement* », ils n'ont pas pour point de départ le heurt avec le monde, mais le système de concepts lui-même et son histoire. Ils ne sont pas de même nature que les concepts quotidiens, qui ont « *leur origine dans l'expérience que l'enfant a de la vie* » (Vygotski, 1934/1997, p. 281). Les « concepts quotidiens » et les « concepts scientifiques » constituent deux sources d'intelligibilité qui peuvent se rejoindre mais jamais s'identifier.
- 6 L'analyse des échanges entre les candidats et les accompagnateurs ou les jurys en validation des acquis regorgent d'exemples de ce type. Ainsi de la conception du carré en ferronnerie. À l'occasion de la fabrication d'un portail, un carré devient une forme dont les côtés doivent être seulement à peu près égaux. Le carré du ferronnier est loin du carré théorique. Mieux, pour que ce carré soit « esthétique », il faut tricher avec les règles de la géométrie. Précisons que tricher s'entend ici au sens pratique et professionnel du terme. Ce n'est pas frauder, mais rendre compatible ce qui est incompatible dans la situation réelle d'implantation du portail, appliquer une règle tirée de l'expérience. Tricher, dans ces circonstances, avec les règles géométriques, c'est agir avec succès dans une situation « non scientifique ». La force du carré du ferronnier, c'est la faiblesse du carré du mathématicien, et inversement. Il existe, selon Vygotski, deux manières de penser : à partir de l'expérience pour agir et à partir des concepts pour connaître les propriétés du monde. Cette différence de nature donne une double racine à la pensée, à toute pensée, qu'elle concerne l'activité scientifique ou celle de l'opérateur en situation professionnelle.
- 7 Piaget, lorsqu'il commente les travaux de Vygotski sur cette question, écrit qu'il a « *éprouvé une joie véritable* » à constater leur accord sur cette distinction entre concepts « spontanés » et concepts « non spontanés » (1997, p. 501). Pourtant, les analyses des deux auteurs recèlent de sérieuses divergences, sur lesquelles leur dialogue en est resté à son début, en ce qui concerne le type de rapports qui peuvent s'établir entre les deux régimes de concepts. Mais ils se retrouvent pourtant sur l'importance qu'il faut reconnaître à « *la part de construction continue dont témoigne l'activité de l'enfant* » (1997, p. 510) ainsi que sur l'idée d'une « *interaction entre concepts spontanés et appris* » (1997, p. 510). Vygotski va plus loin et montre que, dans le cours réel du développement, « *la frontière séparant les uns et les autres est au plus haut point fluctuante* » (1934/1997, p. 289). Non seulement le développement des concepts scientifiques ne signe pas le reflux et le déclin des concepts quotidiens, par éviction, « *le développement venant de l'extérieur* »,

mais « les généralisations de structure supérieure, propre aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts quotidiens ».

- 8 En effet, s'ils n'ont pas la même origine, dans les processus concrets du développement de l'enfant, les deux types de concepts ne sont pas « enfermés dans des capsules, séparés par une cloison étanche » (1934/1997, p. 290). En réalité, ajoute Vygotski, « Il s'agit du développement d'un processus unique de formation des concepts, qui, tout en s'effectuant dans des conditions internes et externes différentes, n'en a pas moins une nature unique et ne consiste pas en une lutte, un antagonisme entre deux formes de pensée qui s'excluraient mutuellement » (1934/1997, p. 290). On reprendra à notre compte cette hypothèse centrale. Transposée dans le cadre social de la validation des acquis, elle nous semble pouvoir renouveler la réflexion sur les rapports entre qualification et compétence, en dehors des présupposés antagonistes qui, souvent, immobilisent le débat.
- 9 Le dispositif de validation des acquis constitue, sur ce plan, une initiative systématique, à l'échelle nationale, de mise en rapport de connaissances construites dans l'expérience et de connaissances inscrites dans les référentiels qui structurent les diplômes. Et nos études montrent que c'est la réussite d'un développement réciproque, celui des référentiels au moyen des conceptions construites dans l'expérience et celui des concepts quotidiens au moyen des concepts de référence, qui constitue la condition centrale de la validation. Le problème de la méthode pour organiser cette confrontation entre deux régimes de connaissance est alors crucial et nous consacrons cet article à son analyse. Mais on doit auparavant situer notre approche dans le cadre plus général, scientifique et social, qui lui donne lieu : la validation des acquis pose, certes à nouveaux frais, des questions qui ont déjà fait l'objet d'expériences dans le milieu de l'orientation et de l'analyse du travail.

L'esprit de la loi et le travail de validation

- 10 Les sociologues ont attiré l'attention sur la complexité de la construction des relations entre formation et emploi (Tanguy, 1986) et sur les présupposés « problématiques » (Roppé, 2001) avec lesquels on considère les rapports entre la réalisation d'une tâche et le fait de « savoir » la réaliser (Stroobants, 1993). On rejoint ici des questions épistémologiques importantes pour la psychologie, sur la nature des connaissances : sont-elles des objets stables, qui, une fois « acquis », seraient « transférables » ou évaluables ? Comment rendre compte de l'effet des changements de contextes sur les concepts quotidiens ? Les concepts scientifiques inscrits dans les référentiels peuvent-ils constituer une ressource pour élargir le rayon d'action des concepts quotidiens et à quelles conditions ? Ces questions épistémologiques ont évidemment leurs conséquences pratiques, comme le montre l'interrogation posée par des accompagnateurs impliqués dans nos dispositifs d'analyse : « Les activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel ? » (Lucas & Retière, 2001).

Le but de la validation

- 11 Le dispositif de validation des acquis repose sur un principe inscrit dans la loi : « La loi reconnaît que l'activité professionnelle est productrice de connaissances et de compétences »². L'idée que les salariés développent des connaissances n'est pas nouvelle. Dans son fameux ouvrage publié en France en 1912 sur la « direction

scientifique des entreprises », Taylor lui-même insistait sur « *la grande masse des connaissances traditionnelles [que les ouvriers] avaient acquises par l'expérience* » (Taylor, 1907, p. 48).

- 12 Taylor, pour sa part, avait une vue assez précise de l'intérêt de ces connaissances, qu'il explicite sans détour : « C'est la première obligation [de l'organisation scientifique du travail] de constituer le rassemblement délibéré par ceux qui font partie de la direction, de la grande masse de connaissances traditionnelles, qui dans le passé se trouvait dans la tête des ouvriers, qui s'extériorisaient par l'habileté physique qu'ils avaient acquise par des années d'expérience. Cette obligation de rassembler cette grande masse de connaissances, de l'enregistrer, de la classer, et, dans de nombreux cas, de la réduire finalement en lois et règles exprimées même par des formules mathématiques, est assumée volontairement par les directeurs scientifiques » (1907, p. 48). Dans la conception taylorienne, on assiste à une tentative de vaste transfert des connaissances, de la « tête » et du corps des ouvriers vers le bureau des méthodes, sur le modèle de l'« extraction ».
- 13 Les textes fondateurs de la validation proposent un autre horizon aux acquis de l'expérience : par l'entremise de leur traduction dans les termes du diplôme, le salarié expérimenté peut envisager d'en faire usage dans un autre emploi, une autre entreprise, voire dans une autre branche d'activité, éventuellement dans son entreprise actuelle, mais en y modifiant son statut ou sa fonction. Les connaissances ne sont plus transférées, sans lui, dans un autre contexte. C'est lui qui change de contexte. Et ses expériences deviennent le moyen de faire de nouvelles expériences.
- 14 Pour se tourner vers ce but, la validation des acquis institue de fait un principe méthodologique qui rapproche l'analyse de l'activité de travail, l'orientation professionnelle et les diplômes, ce qui n'est pas sans rappeler la période fondatrice de nos disciplines (Clot, 1996). Dans la période récente, le nombre des professionnels du conseil en orientation, comme le constatent Guichard et Huteau lorsqu'ils font le point sur la psychologie de l'orientation, « *est devenu considérable* » au fil de la mise en place des nombreux dispositifs de la « transition » professionnelle (2001, p. XIII de l'avant-propos). Ces auteurs soulignent pourtant que la pratique des professionnels, en se diversifiant, s'est traduite par un moindre ancrage dans la psychologie. On peut penser que la psychologie s'en trouve profondément questionnée. Revenons un moment sur ces deux aspects du problème.

Transformations du travail et professionnels de l'orientation

- 15 Les premières initiatives françaises en analyse du travail, comme celles de plusieurs pays d'Europe, rejoignaient déjà des enjeux d'orientation, dans une préoccupation de société considérable, au début du 20^e siècle : répondre à l'augmentation massive de travailleurs dans un contexte d'industrialisation et de développement de nouveaux métiers. Il peut sembler que nous sommes bien loin d'une histoire dans laquelle sont nées nos disciplines. On ne soutient plus, comme le faisait Toulouse, qu'il faut « *sélectionner les travailleurs, car l'intérêt de la société est que chacun soit à sa place, sa vraie place* » (Toulouse, 1906, p. 210 ; Huteau, 2002). On pourrait même penser que les priorités se sont inversées. Il ne faut plus que chacun soit à sa place, il faut désormais qu'il en change. Dans le rapport individu-emploi, il fallait prévoir juste, pour durer. Il faudrait désormais, par un total retournement d'injonction, juste prévoir de changer.

Pourtant, la situation d'aujourd'hui n'est peut-être pas si différente de celle qu'ont rencontrée, et contribué à construire, les fondateurs des méthodes psychotechniques.

- 16 La visée dominante des médecins et des psycho-physiologistes du début du 20^e siècle transposait dans le domaine du travail un modèle prophylactique en plein développement dans les sciences médicales (Huteau, 1996). Binet l'affirme sans détour : « *On peut faire beaucoup pour améliorer les rapports des ouvriers et des patrons et pour aider à la solution de la question ouvrière en avertissant les enfants dès l'école, des professions pour lesquelles ils sont les plus aptes, en diminuant ainsi, par cette prophylaxie professionnelle le nombre de sujets mal adaptés, qui deviennent nécessairement des déclassés, des malheureux ou des insurgés* » (cité par Caroff, 1983, p. 39). Depuis la fin des années 1980, pour chercher à limiter les effets néfastes des transformations du monde du travail sur les rapports sociaux, non seulement dans l'entreprise mais également dans l'ensemble de la société, beaucoup de dispositifs renouvellent cette intention prophylactique. Elle est réalisée cette fois au nom de la « lutte contre les exclusions », dans le domaine de l'insertion.
- 17 La validation des acquis prétend s'inscrire dans une autre perspective. L'intention ne serait pas tant d'éviter les effets délétères des déstructurations sociales, de circonscrire les conséquences destructrices des désagréments massives et brutales des systèmes industriels et des modèles d'organisation des services, que d'influencer le cours des transformations. En construisant ce nouveau dispositif, on cherche à élargir la base du diplôme comme élément d'unité sociale, comme instrument de régulation, dans les changements d'emplois et les évolutions diverses des salariés et des branches professionnelles. C'est ainsi qu'on peut comprendre le texte adressé par les services du ministère à tous les responsables institutionnels chargés de mettre en place la validation des acquis, en 1994. La loi « *participe à la valorisation sociale du travail* », elle constitue « *un enjeu majeur pour les bénéficiaires parce qu'elle contribue à accroître les qualifications* » ou encore « *elle enrichit les modalités de délivrance des diplômes en incitant à établir une relation nouvelle entre l'activité des professionnels et l'obtention des diplômes* »³.
- 18 En France, le diplôme est, de longue date, le point central de « l'articulation entre deux univers qui sont aussi différents que complémentaires, celui de la formation et celui de la production » (Bertrand, 2002, p. 11). Toujours controversé, mais toujours aussi revendiqué par les salariés comme par les pratiques des employeurs (Bédoué & Tahar, 2001), le diplôme se trouve engagé dans une nouvelle forme d'usage. Au lieu d'être placé à la fin d'un parcours de formation (initiale, continue ou par apprentissage), il doit attester cette fois des connaissances construites au travail. Choisisant, dans ses principes énoncés, le développement plutôt que l'option prophylactique, la validation s'engage donc sur la voie de l'enrichissement de la fonction sociale du diplôme (Ravat, 1997). Mais en se rapprochant de la vitalité des connaissances dans les milieux professionnels, elle se trouve confrontée au redoutable problème de leur développement, que la psychologie du travail naissante avait relégué.

Développement des connaissances et genres sociaux d'activités

- 19 La validation des acquis nous donne en effet l'occasion de reprendre la réflexion non pas sur la « mesure » de l'aptitude avant ou pendant l'emploi, mais sur les « mécanismes » du développement en cours d'activité. Dans son étude sur l'émergence de la psychopathologie de travail, Billiard résume ainsi les termes de l'orientation prise dans le premier quart du vingtième siècle par l'analyse du travail : « *Si la méthode*

préconisée par Lahy permet de cerner au plus près les dispositions requises à l'exercice d'une tâche et les aptitudes du candidat, elle reste encadrée dans les présupposés de la psychologie positive, qui s'en tient aux données observables, ignorant du même coup la dynamique qui s'instaure dans l'activité même de travail, c'est-à-dire les potentialités qui s'y déploient comme les altérations qui peuvent être infligées aux potentialités existantes » (Billiard, 2001, p. 34).

- 20 On s'accordera sans doute assez facilement sur l'idée que la « compétence » échappe rarement à cette visée positiviste, et ce d'autant que les préoccupations gestionnaires immédiates s'accommodent volontiers d'instruments de mesures qui n'évaluent que leur propre fonctionnement. « Déploiements et altérations », pour reprendre les mots de Billiard, méritent bien de devenir les « réalités » auxquelles se confrontent désormais les méthodes d'analyse en psychologie du travail. De fait, c'est à ces déploiements et ces altérations que se mesure la validation des acquis. Notre travail opte, avec les professionnels, pour les déploiements et contre les altérations.
- 21 Car l'activité de travail n'est pas « par nature » productrice de connaissances. Les analyses de sociologie du travail et de psychopathologie du travail sont assez nombreuses à montrer qu'elle peut aussi « faire perdre connaissance », dans les deux sens de l'expression. Pour comprendre que les développements sont possibles, mais aussi impossibles, il est nécessaire de commencer par emprunter la voie tracée par l'ergonomie (Wisner, 1995) : l'activité de travail n'est pas que l'application d'un protocole prédéfini. Pour s'acquitter de la tâche, d'une manière ou d'une autre, il faut parvenir à s'en émanciper. C'est dans cette distance qu'existe et peut se développer une re-définition, une re-conception « de terrain », sur le plan du langage, des instruments, des gestes et des évaluations individuelles et collectives, des moyens aussi bien que des buts de l'action. L'écart entre le réalisé et le prescrit est le lieu d'un « travail d'organisation du travail » (Clot, 1995) dans lequel les concepts quotidiens peuvent, éventuellement, se déployer.
- 22 Mais les concepts quotidiens ne vivent pas seuls. Ils ne sont pas le fait d'individus monades, qui devraient reconnaître les erreurs à ne pas faire et décider isolément des options d'action performantes. Les concepts quotidiens vivent dans des « genres » d'activités professionnelles (Clot, 1999) propres à ceux qui travaillent dans un milieu donné sur les mêmes objets, élaborés dans l'histoire du collectif. Ces genres constituent un ensemble de manières de faire et de dire sur lequel on peut compter, que celui qui arrive dans ce milieu trouve à sa disposition et qui s'imposent à lui. Lorsqu'il peut s'en approprier l'histoire, ils deviennent un instrument pour agir en situation, qui reste toujours à renouveler pour répondre aux « infidélités de la vie » (Canguilhem, 1966). Comme on « retouche » un instrument pour en préciser l'effet et l'avoir à sa main, l'activité des sujets peut contribuer au développement des genres par leur modification, au fil des inventions stylistiques discutées, adoptées ou récusées par le métier. On a pu montrer dans nos études à plusieurs reprises à quel point les accompagnateurs et les membres de jury s'appuient sur les traces qui manifestent l'inscription du candidat dans un genre professionnel pour trouver des indices probants de la véracité de l'activité de travail et de l'intégration des connaissances : la manière de parler, le genre de discours propre à un milieu, les petits « détails » qui signent, souvent à l'insu du sujet, son appropriation du genre.
- 23 Puisque nous revenons à l'activité des professionnels qui participent au fonctionnement de la validation, on peut reprendre en ce qui les concerne ce qui vient d'être dit plus généralement pour les salariés : accompagnateurs et membres de jury,

personnels d'information et responsables institutionnels se trouvent engagés dans la réalisation effective d'une nouvelle prescription, ils doivent construire de nouvelles formes d'évaluation de l'expérience, sur la base des référentiels de diplôme. Or, leur activité est souvent ponctuelle, réalisée dans les interstices de leurs fonctions principales. Ce qui fait leur ressource – la pluralité de leurs origines, leurs autres expériences de formation, d'évaluation, de tutorat – fait aussi leur faiblesse : la validation des acquis, puisqu'elle associe trois registres d'action (analyse du travail, évaluation et orientation) demande un effort particulier de ce « travail d'organisation du travail » qui ne peut résulter que des collectifs confrontés au réel de l'activité. Comment construire et transmettre, renouveler, des manières de travailler dans ce nouveau cadre ? Sans développement de leur expérience propre, la validation des acquis pourrait rester à la porte de la rénovation des diplômes et l'expérience, refermée sur elle-même, pourrait être « reconnue », mais simultanément rivée à un seul contexte, celui que définit l'entreprise.

Le processus de validation : une méthode indirecte ?

- 24 Si le dispositif de validation promet aux connaissances de l'expérience un autre horizon que celui de leur « extraction », puisqu'elle doit d'abord servir le salarié, la difficulté n'en reste pas moindre, qui consiste à élaborer des méthodes de formalisation dont il reste le premier auteur et le premier bénéficiaire. Si l'on veut comprendre l'activité de pensée, on se trouve donc confronté à cette difficulté, comme le notent Aubret et Gilbert : « *l'identification des acquis exige un travail de formalisation de l'expérience... Ce processus implique un véritable travail cognitif sur les expériences de travail et de vie* » (1997, p. 114). Si on prend l'expression à la lettre, il faut bien convenir que quand on cherche à « identifier » l'expérience, on la « travaille », on la transforme, et d'ailleurs bien au-delà de la seule dimension cognitive. Sans qu'on développe ici un argumentaire présenté ailleurs (Clot, 2000), il est sans doute nécessaire de sortir du dilemme encombrant bien connu de l'analyse du travail : l'expérience n'est pas indépendante de son analyse. Aucun réalisme cognitif ne peut en rendre compte. Pour autant, sa description n'épuise pas l'expérience, qui, toujours, la déborde. Pas de nominalisme possible non plus. Les descriptions des invariants opératoires de l'action ne rendent pas compte du réel, possible ou impossible, de l'activité de pensée, pas plus que l'analyse des seuls processus de reconnaissance sociale, « d'étiquetage », ne peuvent intégrer l'idée de développement des connaissances.
- 25 C'est en traversant des contextes différents que l'expérience se développe, elle ne cesse pas d'être une en traversant des actualisations différentes. C'est parce que l'expérience vécue devient moyen dans un contexte nouveau qu'elle montre ce qu'elle est. Ce n'est pas, dans un premier temps, parce qu'elle est objectivée par l'évaluateur que la connaissance est évaluée, mais d'abord parce qu'elle est constituée en objet par le sujet, pour répondre aux questions du dossier, pour agir dans les entretiens d'accompagnement ou avec le jury, qu'elle devient évaluable.
- 26 C'est dans cette perspective, développementale, qu'on peut mieux comprendre le fonctionnement de la validation. Les connaissances changent de statut pour le candidat lui-même, elles sont intégrées à titre de moyens dans une nouvelle activité, adressée au jury. C'est parce qu'elles sont ainsi « mises en mouvement » qu'elles peuvent être évaluées. Souvent nous avons pu constater que les accompagnateurs et les membres de

jury repèrent les « traces » du genre professionnel, du genre du métier dans le discours du candidat. Ils les trouvent dans sa manière de citer les détails, d'employer des mots du métier, d'accorder de l'importance à certains gestes. C'est à partir de ces indices, de leur concordance, de leur accumulation qu'ils parviennent à évaluer la véracité des expériences du candidat. Ainsi, en écoutant un enregistrement dans lequel un candidat parle en détail du travail dans une cuisine au moment du « coup de feu » : « Ça ne s'invente pas, il faut l'avoir vécu ; ça nous parle ! ».

- 27 Dans son principe, ce dispositif est une forme de méthode indirecte, qui peut répondre à la condition indispensable de l'analyse de la pensée, énoncée par Vygotski : « *C'est en action, dans le processus de leur utilisation que ces [concepts] révèlent leur véritable nature psychique* » (1934/1997, p. 260). Ce n'est donc pas dans l'expérience que la validation trouve ses repères les plus pertinents, mais « entre » les expériences, dans les passages des unes aux autres. Au besoin en constituant des obstacles dans le dispositif lui-même. C'est l'organisation systématique de certains de ces obstacles que nous voulons discuter maintenant.

Caractéristique d'une méthode indirecte

- 28 Deux risques guettent l'analyse de la pensée par concept, pour Vygotski. On les reprendra à partir d'exemples très présents dans les activités de validation des acquis. D'un côté, le candidat peut avoir l'idée qu'on lui demande une sorte de « définition » de son travail. Et les accompagnateurs ou les membres de jury ne trouvent à évaluer que les prescriptions de règles imposées, de profil de poste, de contraintes de production, etc. Il peut aussi croire bon de s'inspirer étroitement du référentiel des activités professionnelles pour rédiger son dossier, produisant alors une description déjà abstraite de ses activités. Avec cette méthode nous avons affaire à la définition verbale, à la « reproduction de connaissances assimilées toutes prêtes » (Vygotski, 1934/1997, p. 190), celles de la situation de travail ou celles du référentiel. Il y manque le rapport aux conditions concrètes de l'action. Mais, à l'inverse, il arrive que le candidat apporte avec lui les matériaux, les outils de son travail et qu'il leur demande, en quelque sorte, de parler pour lui, par diverses démonstrations. Il est aussi souvent tenté de « mimer » son action, dans l'idée que c'est là la meilleure preuve qu'il sait faire. Cette deuxième méthode a l'avantage de réintroduire les référents de l'action dans l'échange avec les accompagnateurs ou avec le jury. Mais elle prive les évaluateurs, tout autant que la première, de l'élément central sur lequel doit porter l'évaluation : le mouvement du concept, qui seul permet d'en évaluer la portée.
- 29 Si, dans le premier cas, la pensée est détachée de son contexte de réalisation, dans le second, le rapport immédiat à l'objet ne fait pas la preuve de la conceptualisation. C'est dans ce sens qu'on peut comprendre la restriction de Vygotski : « *la formation des concepts n'est pas identique à une quelconque habileté, même extrêmement complexe* » (1934/1997, p. 209). On lira bien précisément qu'elle « n'est pas identique », ce qui signifie qu'on ne saurait inférer l'une de l'autre ni inversement. On doit donc partager la prudence des chercheurs en didactique professionnelle lorsqu'ils constatent que les actions réalisées peuvent l'être de manière pertinente, voire habile, tout en reposant sur des conceptualisations erronées (Mayen & Savoyant, 1999).
- 30 C'est pourquoi le concept ne peut être saisi que par un détour, « *non pas dans sa forme statique, isolée, mais dans les processus vivant de la pensée, de la résolution d'un problème* »

(Vygotski, 1934/1997, p. 202). Ce qui impose de sortir d'un rapport de causalité directe, déduisant la formation des concepts de la réalisation de l'action. Et ce, par l'organisation d'une activité spéciale, qui se donne comme objet de saisir les « déplacements » de la pensée. Bakhtine dit la même chose, mais d'une manière qui montre les dangers d'une mystification du vécu : pour lui, le vécu n'est paradoxalement, pas vécu par celui qui le vit. Il est orienté vers l'objet et le sens de son activité présente et non vers lui-même. Du coup, « *pour vivre ma sensation, je dois en faire l'objet spécial de mon activité* ». Mais alors « *ce n'est pas dans le contexte des valeurs de ma propre vie que mon vécu peut acquérir sa propre signification en tant que détermination intérieure. Dans ma vie, ce contexte n'existe pas pour moi. Il me faut un point de fixation du sens qui soit situé hors du contexte de ma vie, qui soit vivant et créateur – et par là même fondé en droit – pour pouvoir extraire mon vécu de l'événement seul et unique qu'est ma vie* » (Bakhtine, 1984, p. 123).

- 31 De ce point de vue, principes et procédures de validation des acquis, si on les considère précisément, offrent de nombreuses occasions de construire « un point de fixation de sens » en dehors du contexte habituel d'exercice des concepts quotidien. Les référentiels de diplôme – particulièrement fondés en droit – constituent même une ressource majeure dans ce sens.

Les contextes d'activités comme ressource de la formalisation

- 32 Les textes d'orientation de la validation ne contournent pas la difficulté. Puisque les compétences et connaissances construites dans l'action échappent à l'expertise directe, le candidat doit réaliser lui-même, fut-il aidé par des accompagnateurs, cette activité de formalisation. L'obstacle devient alors un atout : « *le regard qu'il porte sur son activité de travail favorise la distanciation et l'analyse, lesquels sont des facteurs d'adaptation à l'évolution des emplois et à l'organisation du travail*⁴ ». L'effet de distanciation est renforcé lorsque, par souci d'égalité d'accès au droit, on élargit la constitution du dossier à toute l'expérience, ce qui permet de bénéficier de « *l'apport croisé des emplois*⁵ ».
- 33 Du côté du candidat, les connaissances construites dans l'expérience sont alors le fruit d'une reprise d'activités plus ou moins différenciées, dans des conditions ou des milieux qui ne se recouvrent pas. C'est, justement, une des particularités des concepts quotidiens que d'être « traversés » par les multiples usages dans lesquels ils se sont déployés, parfois même dans des entreprises différentes. Les outils ne portent pas exactement le même nom, la conception commune de la tâche conduit à des répartitions de responsabilités différentes, etc. Les formations conceptuelles acquises sont donc constituées par ces multiples différenciations qui sollicitent le travail de généralisation. « *Le concept est, à n'importe quel stade de son développement un acte de généralisation (souligné par L.V.)* » (Vygotski, 1934/1997, p. 381). Les travaux de psychologie cognitive menés par Vergnaud, lorsqu'il cherche à développer le concept piagétien de schème, rejoignent en partie cette idée. Dans l'action, écrit-il, « *la conceptualisation prend place dans un enchevêtrement de liaisons conditionnelles, qui font du schème l'opposé d'un automatisme irréfléchi* ». Ou encore : Les schèmes « *font l'objet d'un enrichissement considérable au cours de l'expérience, par découverte, combinaison, différenciation et restructuration* » (Vergnaud, 2000, p. 43).
- 34 Mais, parmi toutes ses activités, le candidat doit choisir d'en décrire plus précisément deux ou trois, qui sont « *en rapport avec les dispenses demandées* »⁶. Le choix,

inévitablement, entraîne le salarié à une activité de comparaison de ses différents emplois, des fonctions et des activités qu'il y a exercées. Par la validation, le candidat est donc placé dans une activité nouvelle qui organise la « collision » de ses schèmes. C'est un vrai problème à résoudre. Un problème de ceux qui « mettent en marche » la pensée, nécessaire à l'activité de formalisation. C'est alors toute la question des méthodes qui se trouve soulevée, pour organiser cette confrontation entre expériences. Mais le premier élément de méthode est inscrit, dès le départ, dans le principe même de la validation. C'est « *en rapport avec le diplôme et les unités visées* » qu'il doit réorganiser son expérience. D'emblée, donc, l'instrument central de cette activité de formalisation doit être constitué sur la base du diplôme.

Fonction du mot dans la formalisation

- 35 Nous avons relevé déjà le caractère composite des expériences qui constituent le « matériau » de la formalisation. Nous avons souligné l'importance essentielle du fait que le candidat se trouve devant un problème à résoudre : parmi ses expériences, il doit en choisir quelques-unes seulement, en pensant qu'elles sont « représentatives » au regard du diplôme visé, et les décrire. Le troisième élément de ce dispositif de formalisation, qui en fait, potentiellement, une méthode indirecte d'analyse des concepts quotidiens, est constitué des mots mis à disposition du candidat pour penser ses expériences. Inscrits dans le dossier, dans le référentiel, ces mots que les accompagnateurs et les jurys utilisent, le candidat cherche à leur faire correspondre ses expériences, et, ce faisant, découvre sous un nouveau jour.
- 36 Ainsi, un candidat au Brevet Professionnel de cuisine, qui a travaillé dans quatorze établissements différents, cherche à répondre à une remarque d'un accompagnateur. Celui-ci, après que le candidat a parlé assez précisément d'un établissement dans lequel il assumait l'ensemble des commandes, de la gestion des stocks et de la production culinaire, avance l'idée que c'est dans ce restaurant qu'il a eu « le plus de responsabilités »⁷. Le candidat se trouve ainsi devoir comparer l'ensemble de ses activités. Il peut le faire à partir des modes d'organisation formels, selon l'ampleur de son profil de poste. Mais il rencontre aussi ses préférences personnelles : on peut trouver « légère » la responsabilité de gérer toute une gamme de production, mais « lourde » la gestion de deux ou trois cuisiniers. Ces préférences peuvent, du reste, avoir évolué au fil du temps. Le candidat peut encore engager la comparaison à partir de l'idée qu'il se fait de ce qui est important pour le jury du diplôme de brevet professionnel. C'est que la notion de responsabilité n'est pas un concept scientifique. Son imprécision devient une ressource, c'est justement sa polysémie qui lance le candidat dans une relecture large de ses expériences, sous plusieurs angles. Cette comparaison est déjà en elle-même une modification des connaissances, sur la base d'une notion de sens commun, qui n'est pas choisie au hasard par l'accompagnateur : elle se rapporte à la signification sociale du brevet professionnel, en le distinguant du C.A.P. que possède ce candidat : c'est un diplôme qui permet d'être responsable d'un établissement. Si le mot de « responsabilité » n'est pas inscrit dans le référentiel, il s'y rapporte.
- 37 Mais la « relecture » de l'expérience ne porte pas seulement sur un enchevêtrement de schèmes et de liaisons conditionnelles, d'invariants et de règles spécifiques et différentes selon les lieux d'exercice. L'activité est aussi réalisée par et parfois contre

un enchevêtrement de présupposés subjectifs, et au moyen ou à l'encontre de « présupposés » sociaux, ceux du genre professionnel. Les différentes manières d'organiser les responsabilités dans un lieu de travail sont autant de rapports différents entre ceux qui y travaillent. La « déprise », si caractéristique du travail de validation, mais inhérente plus largement au processus de développement, est au cœur de la formalisation. Constituer un niveau de généralisation supérieur à ses connaissances, c'est aussi parvenir à prendre ses distances avec les genres établis. C'est un travail cognitif, mais aussi affectif.

- 38 Ainsi, pour comparer une expérience avec une autre, le candidat doit en avoir fait l'objet de la nouvelle activité, et non plus seulement le moyen de réaliser l'action initiale. C'est le chemin que doit prendre l'action réussie pour devenir concept. Vygotski soulignait que c'est là le propre de la construction de conscience : « *Avoir conscience de ses expériences vécues, ce n'est rien d'autre que les avoir à disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues* » (1994, p. 42). Mais ce chemin n'existe que par la validité subjective de son but. C'est parce que le sujet voit dans cette réduction fonctionnelle le moyen d'un accroissement de son pouvoir d'agir dans une situation nouvelle qu'il s'y investit. Vygotski disait que l'enfant n'assimile pas les concepts scientifiques « *comme s'ils étaient des alouettes qui tombent toutes rôties* » (Vygotski, 1934/1997, p. 293). On dira facilement que les concepts quotidiens ne remplissent pas non plus spontanément la besace des membres de jury. Les expériences ne sont pas « toutes prêtes » à être mises en mot. Les activités réalisées peuvent devenir objets de comparaisons, mais à condition que le candidat donne un sens à ce nouvel effort et qu'il trouve sur son chemin des moyens à la hauteur des transformations que cette activité nouvelle fait subir à l'ancienne.
- 39 Dans le dispositif de validation, le candidat aura de nombreuses occasions de se faire une idée, et souvent la re-faire, sur ce qu'attend le jury, sur ce que signifie « décrire des activités caractéristiques au regard du diplôme ». Presse, déclarations publiques, informations dans les services, travail avec les accompagnateurs, lecture du dossier vierge et rédaction, enfin entretien avec le jury sont autant d'étapes de développement, ou de repli, du sens qu'il donne à la validation de « ses » acquis.
- 40 Chacune de ces étapes constitue une pièce de cette méthode indirecte, qui permet ou non, la mise en rapport des concepts quotidiens et des concepts du référentiel. Tout effort de vouloir réduire le détour, d'en venir plus directement « au fait » avec l'expérience, jouera contre son objectif, puisqu'il mettra le candidat devant tout l'implicite des concepts quotidiens, par nature très largement non conscients. Notre expérience en clinique de l'activité nous avertit des risques que l'impatience fait courir à la richesse des ressources subjectives. La difficulté semble reconnue par les responsables du système de certification : « *L'expérience professionnelle se réalise dans des contextes diversifiés et les acquis ne sont plus référés à un corpus pré-établi. Leur dimension informelle entraîne deux risques importants : l'identification d'acquis non transférables à des contextes élargis tels qu'ils ont été prévus par le référentiel de formation ; une sous-estimation des acquis individuels car les modalités d'évaluation ne permettront pas d'en repérer les contours réels* » (Charraud & Paddeu, 1998). On ne soutiendra pas l'idée que ces acquis de l'expérience sont, véritablement, « informels » comme on vient de le lire. Ils ne sont pas amorphes, et c'est même parce qu'ils sont constitués en instruments d'action dans la situation de travail, parce qu'ils ont une forme déterminés, qu'ils peuvent parfois tellement « résister » aux transformations dans lesquels les engage le discours et

l'écriture. Mais cet argument renforce d'autant l'idée centrale de Charreau et Paddeu. La nature des concepts quotidiens demande un effort spécial si on veut éviter de les sous-estimer ou de les surestimer. Et c'est en multipliant les points de vue sur l'activité que l'on peut faciliter le travail du candidat.

- 41 La constitution d'un dossier n'est certes pas une difficulté, mais un auxiliaire précieux, si elle offre au candidat plusieurs paliers de description, comme autant de traductions de ses activités. De même pour l'accompagnement. Dans un texte qu'ils ont écrit à la suite de leur participation à notre étude (Lucas & Retière, 2001), des accompagnateurs décrivent l'évolution de leur technique d'entretiens pour échapper aux insuffisances d'un accès direct à l'expérience. *« Au départ, écrivent-ils, un seul conseiller tentait d'aider le candidat à décrire ses activités de manière chronologique... Qui n'a en effet pas le sentiment de connaître, à travers quelques images classiques, l'activité d'un cuisinier, d'une secrétaire... ? »*. Les accompagnateurs ont alors tenté une expérience opposée, où c'est un professionnel du métier qui menait, seul, les entretiens. Mais ils constatent que *« les limites de cette démarche sont apparues assez rapidement, car elle induisait soit des jugements de valeur entre pairs, susceptibles d'engendrer des controverses, voire des conflits, soit une certaine connivence qui empêchait le candidat de décrire ses activités »*. Ils ont alors opté pour un système qui expose le candidat à une double explication dont ils présentent ainsi les ressources : *« L'analyse des difficultés rencontrées [nous] a conduit à constituer des équipes composées de deux accompagnateurs, un conseiller du service et le plus souvent un enseignant des domaines professionnels du diplôme demandé par le candidat, pensant ainsi pouvoir faire face à toutes les situations y compris les plus délicates... Le professionnel se situe dans une relation de connivence avec le candidat. Il partage avec lui le langage spécifique du métier et permet l'élargissement des situations professionnelles et des contextes d'activité. Le généraliste peut adopter une attitude de candide, voire de naïf, qui va obliger le candidat à décrire son activité d'une autre manière... C'est cette dissonance qui pousse le candidat à sortir de lui-même, à s'approprier son activité et à la traduire, dans des termes conformes aux attentes supposées du jury. Ce travail s'accomplit dans des repères fixés par le référentiel du diplôme dont chaque acteur fait une lecture différente »* (Lucas & Retière, 2001, pp. 154-156).
- 42 Les mots du métier et ceux des référentiels de diplôme constituent ainsi les deux ressources langagières mises à la disposition du candidat qui peut alternativement mobiliser les uns et les autres, voir les uns contre les autres, pour parvenir à s'expliquer, entre expérience et concepts de référence. Pour terminer, on voudrait insister sur cette dernière catégorie, les concepts du référentiel. Ils remplissent en effet une fonction spéciale et irremplaçable dans l'activité de formalisation des candidats.

Expérience et diplôme : une discordance créatrice

- 43 Nous avons insisté sur la fonction essentielle du mot dans le travail de formalisation de l'expérience et nous voudrions terminer sur ce point clé de la validation des acquis. Non plus cette fois sur la fonction des notions générales, comme celle de « responsabilité », mais sur la fonction des concepts scientifiques.
- 44 Une idée centrale domine tout ce qui précède : c'est le développement des concepts quotidiens qui permet leur validation. C'est le cas lorsque le candidat au brevet de cuisine est conduit par l'accompagnateur à comparer ses différentes expériences sous

l'angle de la responsabilité. Sa conception de la responsabilité y gagne en extension. Mais, en matière de concepts, il semble bien qu'il y ait développement et développement. Expliquons-nous. Le regroupement de plusieurs expériences sous un même mot constitue une généralisation. Chaque expérience n'est pas pour autant semblable à l'autre. C'est même leur variation qui est la condition de la généralisation. Si les traits distinctifs sont plus nombreux, la généralisation sera plus large. Ainsi de la responsabilité si on l'exerce à l'égard du personnel, de la gestion des stocks, de la confection des menus. Elle gagne à chaque fois une dimension, toujours sous la même dénomination, accroissant d'autant la portée du concept quotidien.

- 45 Mais il en va tout autrement des concepts scientifiques. Le signe distinctif du concept scientifique, c'est de conserver sa signification, en toute situation. Sa définition reste invariable, tant qu'une conceptualisation plus large ne vient pas en faire un cas particulier dans une théorie plus générale. Il reste que le concept scientifique ne désigne pas un ensemble d'expériences, mais un seul « trait caractéristique ». Certes, puisqu'il est abstrait, il s'applique à un grand nombre de cas. Mais à chaque application, il ne voit pas sa définition grossir, comme le concept quotidien qui se complexifie à chaque exercice. Le concept scientifique garde sa ligne conceptuelle, dessinée par son trait distinctif. Il peut révéler ses limites, que l'activité scientifique devra « intégrer ». Pour autant, le concept du « carré » en mathématique ne pourra jamais désigner ce que le ferronnier nomme carré, dans l'exemple que nous avons brièvement relevé plus haut.
- 46 C'est donc un autre régime de développement des concepts quotidiens qui est possible sur la base des concepts scientifiques. Parmi l'ensemble des expériences, et dans les multiples liaisons fonctionnelles qui sont au principe même des concepts quotidiens, il s'agit de trouver l'action qui peut être mise en rapport avec le concept scientifique. On en trouvera un exemple dans l'article de Prot, dans ce numéro : une candidate au brevet professionnel de coiffure identifie, parmi de nombreuses autres activités, un exemple qui correspond précisément à la définition de ce qu'on nomme, en comptabilité, « exploiter un bilan comptable ». Elle mentionne plusieurs autres situations de travail qui s'en rapprochent, mais seule celle-ci supporte la rigueur du concept scientifique. L'exemple qu'elle cite est alors significatif pour les membres du jury, qui y voient un indice sérieux de l'appropriation d'une compétence centrale dans le référentiel pour qui veut gérer un salon de coiffure. Cette forme conceptuelle, Vygotski propose de la nommer « concept potentiel ». Le concept potentiel conserve des liens profonds avec les concepts quotidiens dont il est abstrait, et son rapport avec un concept scientifique, bien qu'il soit établi, n'a pas encore pris sa pleine valeur de la définition complète de celui-ci⁸. C'est là, nous semble-t-il, une forme particulièrement complète de mise en rapport des compétences et des référentiels.
- 47 On terminera sur la fonction du référentiel. C'est parce qu'il est constitué de catégories de pensée qui ne recouvrent pas immédiatement leur activité qu'il donne aux candidats l'occasion de penser leur expérience depuis un point extérieur, de transformer leur expérience en moyen de vivre d'autres expériences. Ce type de développement, au moyen des concepts scientifique, est à l'opposé de « l'extraction ». « *L'arrachement de la parole à la réalité est destructeur pour elle-même ; elle s'étirole, perd sa profondeur sémantique et sa mobilité, sa capacité d'élargir son sens dans des contextes neufs et vivants* » (Bakhtine, 1978, p. 171). Dans le concept potentiel, la rencontre avec la signification générale du concept scientifique donne au trait spécifique du concept quotidien une occasion de « germer

vers le haut », de devenir abstrait. Par ce mouvement de développement, la pensée du candidat gagne en surface, sans perdre en profondeur. Qualification et compétences font alors alliance dans le développement de la pensée et du pouvoir d'agir.

- 48 Mais il faut compléter la phrase de Bakhtine que nous venons de citer : si la parole arrachée de la réalité meurt en tant que parole, c'est parce que « *la parole signifiante vit en dehors d'elle-même, elle vit de son orientation vers l'extérieur* ». Dans le dispositif de validation, c'est la valeur du diplôme qui donne une orientation à la parole du candidat et qui inscrit son histoire professionnelle dans de nouvelles significations. Les diplômes et les concepts qui les composent constituent alors la clé de voûte de la validation des acquis.
- 49 Quand la validation prend cette direction, non seulement elle fait entrer l'expérience professionnelle elle-même dans des zones de développement potentiel, mais elle questionne les référentiels d'activité professionnelle et de diplôme. Les savoirs qu'ils retiennent en patrimoine peuvent alors devenir eux-mêmes objets de développement en tant que tels, après avoir été moyens de développement de l'expérience. Ce mouvement est important car, ce faisant, paradoxalement, un nouveau type de généralisation est possible : non pas par soustraction à tout contexte, mais par multiplication des contextes où se forment et se transforment les savoirs. À ce titre, et revisité ainsi, les diplômes, à conditions qu'ils dépassent l'expérience, peuvent permettre à celle-ci de les dépasser à leur tour. Autrement dit les diplômes peuvent devenir la condition du développement de l'expérience singulière.
- 50 C'est poussé jusque-là que la validation des acquis peut se présenter comme une alternative aux conceptions tayloriennes rappelées en début d'article. Arrêtée au milieu du gué, elle court le risque de renouveler la division sociale entre expérience et connaissance.

Présentation du numéro

- 51 C'est sur cet enjeu que les articles de ce numéro sont construits : les auteurs explorent quelques conditions qui favorisent le développement réciproque des diplômes et de l'expérience. Ce faisant, les textes portent l'accent tour à tour sur des questions scientifiques – problèmes de concepts et de méthode – et sur des questions techniques qui nous semblent dépasser le seul cadre des activités de validation et rejoindre des préoccupations des professionnels de l'orientation et du conseil.
- 52 Dans un premier temps, l'article de Diallo et Clot, permet de comprendre ce que nous désignons par clinique de l'activité en son principe même : la fonction du destinataire est centrale dans l'analyse du travail. L'analyse détaillée d'un segment d'activité d'un facteur de la Poste sert d'exemple. Cette approche méthodologique est comparée ensuite avec les expériences conduites par Vygotski à la fin de sa vie, répétant sans les répéter celles de Lewin. Dans cette perspective, une approche méthodologique historico-développementale est ensuite systématisée dans l'exposé par Prot des techniques d'auto-confrontation croisée que nous utilisons en matière d'analyse de l'expérience professionnelle. Dans un deuxième temps, le même article présente nos résultats sur la validation à propos des jurys, à partir de deux exemples qui portent sur le développement des référentiels et leur fonction dans la constitution de « concepts potentiels », nécessaires à la validation. Werthe présente également les analyses réalisées avec des jurys, mais avec l'idée que la validation pose un obstacle aux

techniques d'évaluation constituées dans d'autres contextes, parce que les modalités sont spécifiques et pluridisciplinaires. Aussi ces activités peuvent-elles constituer une occasion de mieux comprendre le fonctionnement et le développement de l'évaluation vue comme une activité de travail.

- 53 L'article de Magnier et Prot ainsi que celui de Henry concernent le travail des accompagnateurs. Le premier ouvre la réflexion sur les rapports entre l'analyse du travail et la formation à partir de l'analyse détaillée des multiples fonctions de la prise de note en entretien. Le second s'intéresse à la voie que peut prendre l'activité d'un candidat au cours des échanges répétés avec l'accompagnateur et la rédaction du dossier, sur la même activité, vécue dans des contextes différents. L'auteur met alors en rapport, à partir d'un exemple issu de l'enseignement supérieur, répétition, déprise et appropriation de l'expérience. Enfin, l'article de Bournel-Bosson, dans la perspective où nous nous sommes placés ci-dessus d'un déploiement des métiers du conseil et de la transition, porte sur le travail en bilan de compétences, avec la même idée qui guide l'ensemble de ce numéro : comment seconder le travail des professionnels qui se trouvent engagés avec des salariés dans la formalisation de leur expérience ?
- 54 On fera une dernière remarque théorique pour présenter ce numéro : ce qui suit appartient à la tradition française d'analyse du travail. Dans ce cadre, et avant même que ne se développe le paradigme de « l'action située », les ergonomes et les psychologues du travail francophones ont toujours prêté une attention scrupuleuse aux descriptions détaillées de l'activité. C'est seulement au travers de celles-ci que les généralisations scientifiques indispensables sont possibles pour nous. Dans les articles qui suivent, l'effort de généralisation est une préoccupation centrale : elle a comme objet, et c'est ce qui l'éloigne du paradigme de l'action située, les lois de transformation de l'expérience professionnelle. Avec Vygotski, on peut en effet penser que « *c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (1978, p. 64).

BIBLIOGRAPHIE

Aribaud, M. (2000). La validation des acquis professionnels, évolution ou révolution ? *Actualité de la formation permanente*, 168, 33-42.

Aubret, J., & Gilbert, P. (1997). *Psychologie des ressources humaines*. Paris : P.U.F.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bédoué, C., & Tahar, G. (2001). Inexpérience et chômage des jeunes. *Revue des commissions professionnelles consultatives, 2001-1*. Ministère de l'Éducation nationale.

Bertrand, H. (2002). Quelques points sensibles de la relation formation emploi et de l'évolution du système éducatif. In *La construction de la certification, quelles méthodes pour quels usages ? Actes des journées de travail D.E.S.C.O. C.E.R.E.Q., Paris 13 et 14 septembre 2001*. Documents séminaires, N° 161, février 2002, 11-18.

- Billiard, I. (2001). *Santé mentale et travail*. Paris : La Dispute.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : P.U.F.
- Caroff, A. (1983). *L'évolution institutionnelle des services d'orientation des jeunes en France. Première partie : des origines à 1945*. Document ronéoté, Paris, Bibliothèque de l'I.N.E.T.O.P.
- Charraud, A.-M., & Paddeu, J. (1998). *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation : les dispositifs et les problématiques de la certification en France*. C.E.R.E.Q., Septembre 1998.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (Dir.). (1996). *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Éd.), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-49.
- Clot, Y., Ballouard, C., & Werthe, C. (2000). La validation des acquis professionnels. Première partie : Nature des connaissances et développement. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4, 1-70. Ministère de l'Éducation nationale.
- 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. Deuxième partie : Les accompagnateurs entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4, 71-137. Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (Dir.) (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives 2002-4*.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Huteau, M. (1996). L'École française de psychotechnique 1900-1940. In Y. Clot (Éd.), *Les histoires de la psychologie du travail* (pp. 29-48). Paris : Octarès.
- Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième république. La biocratie d'Édouard Toulouse*. Paris : L'Harmattan.
- Lucas, J.-M., & Retière, J.-F. (2001). Des activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel ? *Éducation Permanente*, 146, 151-160.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation emploi*, 67, 77-92.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42-1, 89-100.
- Piaget, J. (1997). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski. In L. Vygotski (1934/1997) (Éd.), *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Prot, B. (2001). Sur quelques conditions du développement de la conscience dans les activités de travail. *Éducation Permanente*, 146, 127-142.

- Ravat, D. (1997). La validation des acquis professionnels : Pourquoi ? Comment ? *Éducation Permanente*, 13, 4, supplément Éducation nationale, 5-11.
- Roppé, F. (2001). La validation des acquis professionnels. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 1. Ministère de l'Éducation nationale.
- Stroobants, M. (1993). *Savoirs et compétences du travail*. Bruxelles : Éd. de l'université de Bruxelles.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Taylor, F. W. (1907). *Principles of Scientific Management*. New York : Harper et brothers. Trad. Française Paris : Dunod et Pinat, 1912. Repris dans F. Vatin (1990). *Organisation du travail et des entreprises*. Textes choisis et présentés par F. Vatin. Paris : Éd. d'Organisation.
- Toulouse, E. (1906). *Les leçons de la vie*. Paris : Librairie universelle.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (3^e édition) (F. Sève trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Process*, édition M. Cole et al. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. (K. Barisnikov et G. Petitpierre trad). Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

NOTES

1. Il est important de souligner que ces études ont été réalisées avant l'adoption de la loi dite « de modernisation sociale » de janvier 2002. On peut penser que la grande part des analyses avancées dans ce numéro restent valides dans le nouveau contexte, dans leur ligne générale.
2. Note de service 94-201, Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, du 11-7-94.
3. Note de service N° 94-201, direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale, du 11-07-94.
4. Ministère de l'éducation nationale, D.E.S.C.O., note de service 94-201, du 11-07-1994.
5. Document à l'intention des acteurs institutionnels. Direction de l'enseignement scolaire, M.E.N.
6. *Idem*. Cette disposition a disparu du nouveau texte, voté en janvier 2002. C'est désormais le jury qui décide des unités octroyées, sans que le candidat en fasse la demande.
7. Cet exemple est développé dans Prot (2001).
8. Pastré, qui montre également le développement de la conceptualisation dans l'action, en didactique professionnelle, identifie des « concepts pragmatiques » (Pastré, 1997), qui sont des organisateurs de l'action. La distinction entre concepts potentiels et concepts pragmatique mériterait d'être discutée, d'autant que la formation du concept potentiel nous semble plutôt, par nature, « désorganisateur » des concepts quotidiens. Cette question sera l'objet de travaux ultérieurs.

RÉSUMÉS

Cet article, qui présente aussi l'ensemble du numéro, porte sur le problème des connaissances et de leur développement à partir de la distinction établie par Vygotski entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques ». Expérience et diplômes ne sont pourtant pas antagonistes par nature. À partir de trois études récentes menées par l'équipe de Clinique de l'Activité sur la validation des acquis professionnels, cet article propose de voir le dispositif de validation des acquis comme une « méthode indirecte », nécessaire, selon Vygotski, pour comprendre le développement de la pensée. C'est sous cet angle qu'on peut comprendre la fonction du dossier du candidat ainsi que celle des référentiels de diplôme, et du travail des accompagnateurs : ils contribuent à multiplier les contextes d'énonciation.

This article, which also constitutes an introduction to this issue, concerns the dilemma of knowledge and its development in the light of the distinction made between « everyday » and « scientific » concepts, as established by Vygotsky. Professional experience and diplomas however are not necessarily incompatible. Taking three recent case studies, concerning the validation of professional experience carried out by the « Clinique de l'Activité » research team, this article examines the idea that the acquired knowledge validation process is an « indirect method », according to Vygotsky, which is necessary in order to understand the development of a person's way of thinking. From this perspective, it is possible to comprehend the role played by the candidate's employment record as well as that played by his/her qualifications and the counselor's work. They all contribute to the multiplication of the enunciation contexts.

INDEX

Keywords : Development, Diplomas, Discordance, Experience, Knowledge

Mots-clés : Connaissances, Développement, Diplôme, Discordance, Expérience

AUTEURS

YVES CLOT

Yves Clot est professeur de psychologie du travail (Laboratoire de Psychologie du travail, INETOP/CNAM). Contact : 41 rue Gay-Lussac, 75 005 Paris. Courriel : yves.clot@cnam.fr.

BERNARD PROT

Bernard Prot est chargé d'études au Laboratoire de Psychologie du travail et de l'action du CNAM. Courriel : bernard.prot@cnam.fr.

L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode

Methodological difficulties of investigating experience: During activity analysis

Mariama Djélo Diallo et Yves Clot

L'expérience professionnelle résiste à l'analyse

- 1 Notre point de départ est dans l'exercice de l'analyse du travail. Dans ce cadre on est confronté d'abord à un obstacle : l'expérience peut très difficilement faire l'objet d'un témoignage. Elle n'est pas transparente et se signale même par une opacité qui pourrait la faire regarder comme définitivement énigmatique. La réussite et l'expertise dans un domaine professionnel ont comme premier résultat de rendre presque invisible l'effort qu'il a fallu consentir pour l'atteindre. Le succès masque l'épreuve que le sujet a dû surmonter et, le plus souvent, regardée de l'extérieur, l'expertise d'un professionnel est « lisse », insaisissable, au sens fort du terme. Le travail « disparaît » aux yeux des autres quand il est réussi. C'est pourquoi il n'est pas rare, dans les milieux de travail, que les organisateurs soient aveugles à ce fait : si les choses ne vont pas plus mal c'est que ceux qui réalisent le travail comblent le fossé qui sépare la situation prévue et la situation réelle en prenant sur eux. Le travail relève de plus en plus de « l'efficacité malgré tout », le plus souvent anonyme, et ne redevient visible qu'au moment où la défaillance signale sa portée. Elle est alors souvent imputée au sujet. Pourtant il n'est pas rare que celui-ci paye par cette défaillance-là le prix des efforts invisibles qu'il a dû longtemps consentir pour compenser en situation les handicaps de l'organisation du travail qui lui est proposée. De ce point de vue, ce qui reste surprenant – dès lors qu'on se rapproche vraiment des situations de travail – ce n'est pas le nombre « d'erreurs humaines », c'est, comme l'a bien vu Reason (1995), qu'il n'y en ait pas plus. Le réel de l'expérience ne se touche pas facilement du doigt de l'extérieur. Classiquement on attribue aux

organisateur du travail ou encore aux concepteurs une cécité sur ce point qu'on réfère volontiers à leur éloignement des milieux réels du travail.

- 2 Mais ce n'est pas là le seul obstacle à l'analyse du travail. Car le réel de l'expérience n'est guère plus accessible de l'intérieur. L'exemple que nous mobiliserons le montre : l'expérience échappe aussi à ceux à qui elle appartient. Tout le problème est même là en un sens. La difficulté pour celui qui veut transmettre une expérience c'est qu'il effectue sans le savoir un double rabattement spontané. Il ramène ce qu'il a fait effectivement à ce qu'il a voulu faire, c'est-à-dire l'activité effectivement réalisée à la tâche prévue. On peut dire qu'il rabat l'activité sur la tâche en décrivant, en fait, ses intentions. Mais ce n'est pas tout. Même quand l'activité réalisée est distinguée de la tâche prévue, le réel de l'activité ne devient pas naturellement l'objet du dialogue. Le réel de l'activité ne concerne pas seulement ce qui est fait ou réalisé. Ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées, inhibées ou, au contraire, déplacées, font partie du réel de l'expérience. Le réalisé n'a pas le monopole du réel. Pour explorer ce dernier, il faut lui incorporer le possible et l'impossible qui lui donnent ou lui contestent son développement. Le possible fait partie du réel de l'activité, laquelle n'est donc pas seulement opérationnelle mais aussi potentielle.
- 3 Or l'élaboration de l'expérience, même quand elle va au delà de la tâche prévue, rabat spontanément le réel et ses bifurcations possibles sur le réalisé. Le point est important puisque, même abandonnée, l'action non réalisée n'est pas abolie pour autant. Elle continue d'agir dans, contre, ou encore au service de l'action qui l'a finalement emporté, lui conservant ou non une ouverture sur un autre développement possible. L'analyse du travail cherche à conserver ce volume et cette contenance à l'expérience professionnelle. Mieux, elle s'efforce de les développer. En fait et de manière générale, on peut écrire que les analyses du travail parcourent tout le répertoire de cette description, en variant le grain de l'analyse (Leplat, 2000). Telle se focalise davantage sur la topographie de la tâche, telle autre sur l'inventaire des activités réalisées, plus rares, certes, sont celles qui cherchent à comprendre les résistances du réel ou les possibles qu'il recèle. Pourtant ils sont aussi au rendez-vous sous les figures multiples de la bonne surprise ou de l'échec, de l'impasse, des achoppements ou encore, dans le vocabulaire de Guichard (2000), du développement réussi des « transitions » entre activités. Dans notre perspective, l'analyse *psychologique* du travail, si elle ne veut pas contourner la subjectivité, trouve là son domaine privilégié. En restant en-dehors de ce dernier, on a très peu de chances d'accéder à l'histoire inaccomplie de l'activité des sujets. Ce qui fait la plasticité d'une expérience, sa souplesse ou sa rigidité ce sont précisément les contradictions qui l'habitent ; les tensions entre la tâche qu'elle cherche à accomplir, l'activité qu'elle réalise effectivement, et le réel de l'activité du sujet qui donne sens à l'ensemble, même s'il lui échappe. La richesse d'une description se mesure sans doute à la précision avec laquelle sont « rendues » ces tensions. C'est ce qui donne son « grain » à l'analyse.
- 4 Il faut donc réunir certaines conditions pour se frayer un accès à cette expérience singulière. La faire sienne implique qu'elle devienne l'objet d'une appropriation qui n'a rien de spontanée. Et cette appropriation – c'est l'enseignement principal de l'analyse psychologique du travail – passe par l'activité des autres. « *Je me connais*, écrivait déjà Vygotski, *seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi* » (1994 a, p. 46).

Tant que le sujet qui cherche à rendre compte de son expérience est en quelque sorte en tête à tête avec le réel, l'appropriation subjective de cette expérience est contrariée, parce que l'activité analysée reste alors captive de l'une de ses réalisations. Or, l'activité réalisée apparaît après une lutte, un conflit, au point de collision entre plusieurs activités réalisables. « *Le comportement, notait Vygotski, est un système de réactions qui ont vaincu* ». Tel qu'il s'est réalisé, « *il est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (1994 a, p. 41). Ces possibilités écartées par le sujet lui-même ne sont pas accessibles directement alors même qu'elles peuvent souvent rendre compte de son expérience.

- 5 C'est pourquoi sans doute le même Vygotski a tellement insisté sur ce qu'il désignait comme une « *méthode indirecte* » (1994 a, p. 44 ; 1994 b ; 1999, p. 163) consistant à organiser la « *reprise* » de l'expérience vécue. Le problème méthodologique qui se posait alors à lui était d'inventer un dispositif qui permettrait aux sujets de transformer l'expérience vécue d'un objet, en objet d'une nouvelle expérience vécue afin d'étudier le passage possible ou impossible d'une activité dans l'autre (1994 a, p. 42)¹. Et, en effet, dès qu'on installe une situation à trois termes où, entre le sujet et le réel, s'interpose une description externe du réel proposée par l'autre partenaire d'un échange, le sujet doit se livrer au jeu des interférences et des discordances dans la description, source de nombreux conflits qui sont autant d'occasions pour lui de développer la reconnaissance de sa propre expérience. On peut comprendre alors à quel point, pour reprendre l'expression de Vygotski, le « *dogme de l'expérience immédiate* » (1999, p. 162) mérite d'être critiqué. L'expérience vécue n'est pas accessible directement mais seulement à l'aide de traces qu'il faut construire ou plutôt co-construire avec nos interlocuteurs. Ces traces, objet controversé d'un dialogue, peuvent alors devenir les sources d'une élaboration conjointe.

Le problème des méthodes

- 6 Ces conflits sont décisifs dans l'analyse de l'expérience. Ils sont le point de départ de celle-ci. Pour les créer – car il faut les créer pour surmonter « l'obstacle de l'immédiateté » qu'on vient de cerner – l'élaboration de l'expérience doit être adressée à un interlocuteur qui saura ne pas la prendre à la lettre, qui pourra résister au récit du sujet. En effet, le langage oral ou écrit grâce auquel l'expérience ordinaire se transmet, loin d'être seulement pour le sujet une manière d'expliquer ce qu'il fait, devient nécessairement, même à son insu, un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui. Dire ou écrire le travail fait, du coup, du langage utilisé pour y parvenir, un instrument d'action interpsychologique et social. Dès lors que le ou les sujets ont exprimé la demande d'une analyse de l'expérience, ils agissent spontanément pour faire participer à leurs actes et à leurs pensées celui qui les écoute, les observe ou les lit. Il s'agit, tout autant, d'accorder son activité à la leur, de l'incliner vers elle, de se faire « comprendre » par l'autre. C'est pourquoi, si les paroles et les textes sur le travail servent sans aucun doute à mettre à jour les réalités du travail, ils n'en sont pas moins toujours adressés. C'est toujours en cherchant à disposer de telle ou telle manière l'esprit de celui à qui ils s'adressent qu'ils sont énoncés.
- 7 Or, loin de traiter ce phénomène comme un obstacle, on peut en faire un atout méthodologique. Le sujet cherche toujours chez son interlocuteur de quoi agir sur lui. Il ne cherche pas d'abord en lui-même mais dans l'autre. D'une façon ou d'une autre, il

lutte contre une compréhension incomplète de son activité par ses interlocuteurs, il soupçonne en chacun une compréhension insuffisante et veut la prévenir. Il vise à s'approprier pour les modifier les mobilisations de ses interlocuteurs à propos de son travail. En retour, pour peu que ses interlocuteurs parviennent à faire passer dans leur activité à eux la description proposée en la reconfigurant, l'activité concernée n'appartient plus alors à personne, acquiert une indépendance à l'égard du sujet, invité par elle à devenir lecteur de lui-même. C'est une sorte de re-présentation du même objet par l'autre, une séparation d'avec sa propre expérience, dont le sujet tire alors une disponibilité psychologique nouvelle : il « s'aperçoit » agir dans l'activité de l'autre. Il voit sa propre activité « avec les yeux » d'une autre activité. C'est ainsi qu'il peut trouver, paradoxalement en cherchant dans les autres, souvent sans s'y attendre, quelque chose de neuf en lui-même.

- 8 C'est pourquoi notre réflexion méthodologique cherche à tirer tous les bénéfices qu'on peut attendre de la multiplication des rapports à autrui dans l'élaboration de l'expérience professionnelle. Le principe de base peut en être regardé comme l'organisation systématisée d'un jeu dans les destinataires du discours sur l'expérience. L'objectif est de contraindre le sujet à une « traversée » de différents contextes d'action et d'énonciation. Ce principe méthodologique de la variation réglée des adresses de l'action s'inscrit dans une perspective développementale de tradition vygotskienne. Vygotski soutenait que, pour étudier le développement du sujet, il fallait user d'une méthode elle-même développementale qui le confronte, en cours d'expérience, à une transformation de son activité. « *C'est seulement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (Vygotski, 1978, pp. 64-65). L'organisation de ce « mouvement » du sujet est donc la tâche centrale du psychologue qui cherche à « provoquer » un développement pour pouvoir, indirectement, l'étudier. Ce « mouvement » peut d'ailleurs se décrire comme la tentative d'organiser là encore des « transitions » entre activités afin d'en rendre compte.

Vygotski revisité

- 9 Pour ce faire nous utilisons habituellement deux techniques différentes dont l'une est largement décrite dans les autres articles de ce numéro : les autoconfrontations croisées sur traces vidéo (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) et les « instructions au sosie » qu'Oddone a commencé à mettre en œuvre il y a maintenant presque quarante ans (Oddone, 1981 ; Clot, 2001 b). Dans cet article, pourtant, nous voudrions, avec l'exemple qui suit, montrer à quel point ces variations sur la même expérience peuvent se révéler efficace même dans des cadres plus rudimentaires. Comme on le verra, un dialogue sur le détail d'une activité entre un psychologue du travail et un professionnel peut parfaitement se prêter à ces variations. À condition, bien sûr, que l'organisation dialogique de cet échange assume la rupture nécessaire avec des techniques d'entretiens plus classiques en psychologie.
- 10 Avant de proposer la séquence dialogique qui nous servira de référence, on décrira l'une des expériences de Vygotski qui est à la base de notre réflexion méthodologique. L'expérimentation, quand elle est, comme ici, une expérience psychologique véritable et non un simple exercice de laboratoire, présente un incontestable intérêt. Brièvement, on peut en résumer ainsi le protocole : Vygotski dans les années 30 répète en la modifiant une série d'expériences conduites par Lewin portant sur les processus

de saturation en cours d'activité. Le centre de son intérêt est alors la « reprise » de l'activité. Il cherche donc à étudier les conditions propices à la relance de celle-ci. On donne une tâche de dessin à un enfant. Lorsque l'enfant s'interrompt et manifeste ouvertement des signes de saturation et des réactions affectives négatives vis-à-vis de la tâche, explique Vygotski, « nous avons essayé de le contraindre à poursuivre son activité de façon à savoir par quels moyens il était possible d'obtenir cela de lui » (1994 b, p. 231). On aurait pu, comme dans les mêmes expériences conduites avec des enfants déficients, « rafraîchir la situation » en changeant tour à tour les crayons en pinceaux, le papier en tableau, les craies noires en craies de couleur. Tout cela pour rendre plus attrayante la situation et prolonger l'activité grâce à de nouveaux moyens. Mais, explique Vygotski, cela n'a pas été nécessaire. Il a été suffisant de modifier le sens de la situation sans rien changer en elle : c'est le même dessin qui reste l'objectif de l'enfant. Mais il a suffi de prier l'enfant qui avait interrompu son activité de montrer à un autre enfant comment il fallait faire. En devenant lui-même l'expérimentateur et l'instructeur il a « repris » le travail précédent mais la situation s'est chargée pour lui d'un sens tout à fait nouveau. Pour tester la force de son nouvel investissement, on lui retire alors tout le matériel qu'on lui avait pourtant fourni en cours d'expérience et qui pouvait rendre la situation attrayante ; et ce jusqu'à ne lui laisser qu'« un misérable bout de crayon ». Le résultat est significatif : « Le sens de la situation déterminait totalement, pour l'enfant, la force du besoin affectif indépendamment du fait que cette situation perdait progressivement toutes les propriétés attrayantes venues du matériel et de la manipulation directe de celui-ci » (pp. 231-232). Ainsi, sommes-nous parvenus, conclut l'auteur, à influencer « d'en haut, par l'affectivité », la reprise d'activité de l'enfant.

- 11 On n'ajoute rien à cette analyse si on interprète cette métamorphose du sens comme le produit d'un changement de l'activité de l'enfant alors même que le but de l'action (Léontiev, 1984) n'est pas intrinsèquement modifié. Le dessin reste le résultat à atteindre mais l'enfant est prêt à poursuivre cet objectif à un coût instrumental élevé (il perd tous les avantages d'un meilleur matériel) sous l'influence d'un nouveau mobile subjectif formé en écho à la demande d'autrui. La reconnaissance d'une nouvelle position sociale et personnelle est subjectivement vitale pour lui. Elle place l'enfant « une tête au dessus de lui-même ». Notons seulement que ce dépassement se produit lorsque l'activité de l'enfant change d'adresse. Son destinataire n'est plus seulement l'expérimentateur mais aussi l'autre enfant pour qui il devient lui-même instructeur. C'est d'une autre activité qu'il s'agit même si elle se réalise dans la même action de dessin. L'occupation immédiate de l'enfant se trouve « pré-occupée » (Curie & Dupuis, 1994) par une autre activité : après celle de l'adulte, celle d'un autre enfant. Cette variation des destinataires relance l'activité au-delà de l'activité.
- 12 Dans l'exemple que nous avons choisi ci-dessous, on peut dire que, par l'échange ou, plus précisément, par la transformation de l'objet de cet échange au cours du dialogue, l'élaboration rend pensable un nouvel acte. On retiendra aussi la variation d'autrui par changement de destinataire assumée en cours d'échange par le chercheur. Ainsi, à condition d'utiliser pleinement les ressources de cette dissonance dialogique, un chercheur en psychologie du travail et un professionnel de la distribution postale peuvent découvrir ensemble, dans une perspective d'action, que le réel c'est aussi du possible à saisir ou de l'impossible à surmonter.

La « mise en case » du facteur : une activité hermétique

- 13 Commençons par une brève description de la tâche globale. Il s'agit du « tri général » réalisé au moment de la préparation des tournées dans le centre courrier. Les facteurs doivent répartir le courrier en fonction des « quartiers lettres », l'ensemble du territoire couvert par le centre courrier. L'action qui sera analysée ci-après est un segment de l'activité correspondant à cette tâche. La « mise en case » désigne l'opération qui consiste pour l'agent à répartir un volume de courrier dans un casier en fonction de la tournée de distribution. L'action consiste donc dans l'affectation d'un pli dans une case. Les opérations mises en œuvre dans cette action peuvent se décrire ainsi : prendre un pli, identifier l'adresse, identifier de quelle tournée il relève, repérer la case de la tournée en question, déposer le pli dans la case. Il faut insister sur la nature et l'intérêt psychologique et social du segment analysé ci-dessous, sur l'importance de cette tranche d'activité dans le métier. Le tri général dont il s'agit ici fait l'objet d'une évaluation hiérarchique au minimum annuelle. L'élément central de cette évaluation est l'action de « mise en case » telle que nous l'avons définie plus haut. Il constitue un indicateur important dans l'évaluation : la productivité de l'agent, la qualité et la rapidité d'exécution de son travail. C'est la « mémoire » vivante de l'organisation des tournées en tant qu'instrument et résultat de l'apprentissage topographique du territoire postal par le facteur. La « mise en case » au moment du tri général est porteuse également de l'enjeu de l'organisation collective du travail. La qualité et la rapidité de la mise en case a une incidence sur la préparation individuelle de chaque tournée qui va suivre.
- 14 Les conditions dans lesquelles est réalisée cette action, ainsi que ses conséquences, font donc l'objet d'une évaluation qui détermine la qualification du professionnel au regard de la hiérarchie (notation) et conditionne, en tant qu'élément nécessaire mais non suffisant, l'évolution de carrière à court et moyen terme : l'accès à « la vente » des quartiers, c'est-à-dire à l'acquisition d'une tournée fixe, pré-requis d'accès aux concours de postes supérieurs. C'est en même temps un facteur clé de la reconnaissance par les pairs (professionnalisme, degré d'expertise), ce d'autant que c'est une composante d'une tâche collective dont la première conséquence sera appréciée par les collègues. Enfin, pour l'agent lui-même, la manière dont il met en case impliquera sa plus ou moins grande aisance dans l'exercice du travail (gain de temps, efficience).
- 15 Du point de vue de sa nature, on peut caractériser l'opération de mise en case comme une *compétence incorporée*, dans le sens où la définit Leplat, comme une « *connaissance en actes, qui adhère à l'action, faisant par là corps avec les actions qui l'expriment* » (Leplat, 1997, p. 142). Ces connaissances en actes de même qu'elles adhèrent à l'action, s'inscrivent également dans le corps du sujet (Cornu, 1998/2001). D'ailleurs on préférera parler d'habileté ou de dextérité (Bernstein, 1996) plutôt que de connaissance dans la mesure où l'inscription corporelle est loin de n'être qu'un simple effet de l'action, mais un moyen décisif de celle-ci.
- 16 Résumons donc le protocole méthodologique avant de proposer le texte du dialogue en co-analyse. Le chercheur réalise d'abord une observation du professionnel pendant qu'il travaille. Cette observation, de type « papier - crayon » classique (Guerin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 1991) donne lieu à un compte rendu écrit qui sera

remis au professionnel observé. Après avoir pris connaissance du contenu du compte-rendu, le professionnel est convié à un entretien avec le chercheur. L'objet de l'entretien vise à approfondir l'analyse de l'activité à partir de la trace fournie par le compte-rendu. Cette technique de dialogue différé s'inscrit dans la démarche méthodologique en clinique de l'activité décrite ci-dessus.

Dialogue « Mise en cases »

1. Chercheur : Et donc quand tu mets en cases, tu regardes sur ton enveloppe. Et comment tu te repères par rapport à la case où tu dois mettre la lettre ?
2. Facteur : C'est-à-dire de... tu veux dire de savoir que cette case-là correspond à cette ville ou...
3. Chercheur : Oui, savoir comment tu fais pour mettre la lettre dans la case qui lui convient.
4. Facteur : Ben si tu veux le casier je le connais par cœur, le casier de tri. Je lève pratiquement pas la tête.
5. Chercheur : Ah bon !
6. Facteur : En plus comme le courrier de Mville c'est mélangé avec Pville et Mville. Donc Pville je connais le tri par cœur, Mville aussi parce que bon, c'est la ville où je travaille, mais je regarde pratiquement pas le casier. Je trie pratiquement sans regarder les cases.
7. Chercheur : Et comment tu fais alors pour pas te tromper ?
8. Facteur : Ben c'est une habitude. Par exemple, je sais que la 22, elle est là (il pointe une surface avec sa main dans l'espace en face de lui), la 11 elle est là (il pointe à nouveau une surface avec sa main dans l'espace en face de lui), la 12 elle est là (il pointe une troisième surface avec sa main dans l'espace en face de lui), etc. Bon des fois, je regarde si je dois mettre dans une case en hauteur, je regarde (un mouvement de soulèvement de la tête accompagne son énoncé). Mais en général je regarde pratiquement pas le casier. Tu vois. Je suis doué, je crois. Non mais y en a beaucoup qui connaissent parfaitement les cases : et ils savent que la 12 elle est là, que la 22 elle est là, que la 11 elle est là, la 15 elle est là, la 16 elle est là.
9. Chercheur : Mais comment tu es arrivé à ça ?
10. Facteur : C'est à force de trier, c'est l'habitude. C'est des automatismes, je sais pas. Je pense que le cerveau doit photographier le casier, tu vois... (<i>rires</i>) Non mais, en fait je pense que c'est une mémoire visuelle. Après t'as tellement l'habitude, tu sais c'est des gestes que tu répètes tous les jours donc comme tout geste répétitif après ça devient un automatisme. Tu te poses même plus de question.
11. Chercheur : Au point que t'aies plus besoin de regarder...
12. Facteur : Ah oui je regarde même plus le casier, pratiquement !
13. Chercheur : Donc tu te repères par rapport à l'espace, ou... ?

14. Facteur : Ouais si tu veux. Les cases, je sais pas, si tu veux on va dire qu'elles font 25 cm par 20 de hauteur (il délimite un espace avec ses deux mains, figurant ainsi la case), 25 de large par vingt de hauteur, donc j'ai 5 cases en largeur, j'arrive à peu près à me dire que 25, 50, 75, etc. (il déplace latéralement la case matérialisée par l'espace délimité par ses deux mains). Je sais que là y a une case, y a une case, y a une case, (il alimente successivement les cases dans le casier virtuel préalablement dessiné dans l'espace qui le sépare du psychologue à mesure qu'il les énonce) et je sais de quelle tournée il s'agit.
15. Chercheur : D'accord...
16. Facteur : Donc ça me permet d'aller plus vite. Parce que si tu regardes la lettre (il baisse la tête et fixe sa main gauche ouverte, la paume tournée vers lui au-dessus de la table), tu regardes la case (il lève la tête et fixe un point dans l'espace qui le sépare du chercheur), hop, tu vois tu vas nettement moins vite. Que tac tu sais que c'est là tac (il garde la tête baissée et extrait avec sa main droite une lettre virtuelle de sa main gauche. Il tend le bras pour la mettre en case). Et en plus si tu veux, je pense qu'il faut pas en avoir une vue... en fait je me focalise pas... Je fais ma mise au point sur la lettre si tu veux, j'ai une vue un petit peu d'ensemble en fait. Je regarde le courrier (il tend sa main gauche la paume ouverte tournée vers lui et pose son regard dessus) mais j'ai quand même une vue d'ensemble, je sais que tac c'est là, tac c'est là, tac c'est là, tac c'est là (tout en déplaçant la main droite, il mime la préhension de plis, un à un, qu'il dépose successivement dans les cases virtuelles cités dans ses propos). Tu vois ce que je veux dire ? Parce que si tu te focalises sur le courrier et après sur la case, ça te fait perdre un petit peu de temps.
17. Chercheur : D'accord....
18. Facteur : Mais enfin c'est anecdotique, c'est pas...
19. Chercheur : Ben c'est anecdotique si tu veux, mais j'imagine que si je devais te remplacer par exemple...
20. Facteur : Ah oui, je pense pas que tu y arrives aussi vite.
21. Chercheur : ... c'est de me dire comment tu peux arriver à un moment donné à...
22. Facteur : ne plus regarder le casier.
23. Chercheur : voilà.
24. Facteur : Eh ben ma tournée c'est pareil, ma tournée personnelle. Quand je suis devant ma position de tournée et que je mets en cases je regarde pratiquement plus mon casier.
25. Chercheur : Mais donc tout à l'heure tu disais t'as une vue d'ensemble, donc en fait t'as les yeux sur la lettre.
26. Facteur : Mais t'arrives à visualiser le casier, tu vois ce que je veux dire ?
27. Chercheur : d'accord...
28. Facteur : c'est comme, par exemple quand tu fais une mise au point sur un premier plan. Autour c'est flou, tu vois ce que je veux dire, par contre si tu élargies un peu la mise au point, je dis pas que t'arrives à tout voir net, mais ça te permet d'avoir une vue d'ensemble.
29. Chercheur : d'accord...

30. Facteur : Si tu veux si je te regarde dans les yeux (<i>il accompagne ses propos du geste énoncé</i>), là je vois ton corps. Par contre je ne vois pas tes gestes précis par contre si je regarde un petit peu plus bas... (<i>Il fait glisser son regard des yeux à la poitrine du chercheur. Il souligne le point focal en le pointant avec sa main tendue la paume tournée vers le sol, le bras perpendiculaire par rapport à l'axe du corps</i>)... je vois tout ton corps plus précisément, tu vois ce que je veux dire ! 31. Chercheur : d'accord...
32. Facteur : Donc en plus comme je fais des arts martiaux, en combat, c'est comme ça qu'on doit regarder, enfin on doit jamais regarder l'adversaire dans les yeux, pour voir tous ses gestes on regarde ici (<i>il pointe avec le flanc de sa main ouverte à plat la paume tournée vers le sol, le haut de sa poitrine</i>), au niveau, au-dessus de la poitrine si tu veux. Et donc ça te permet de voir les mouvements qui vont partir. Et donc si tu veux, je pratique de la même façon face à mon casier, ça me permet d'aller plus vite.
33. Chercheur : d'accord.
34. Facteur : Mais y a beaucoup de facteurs qui font ça, qui connaissent le casier par cœur et qui le regardent même plus.
35. (...)
36. Chercheur : d'accord, OK.
37. Facteur : Je devrais peut-être écrire un livre sur ma méthode en fait. (<i>rires</i>)

Les instruments d'analyse du facteur dans le dialogue

- 17 Dans ce qui suit on va s'intéresser à l'activité du professionnel en réponse à celle du chercheur. On référera chaque fois l'analyse à l'indicateur chiffré dans le tour de parole. On s'intéressera en particulier à la façon dont le facteur se dote en cours de dialogue de deux instruments (Rabardel, 1995) pour soutenir l'échange avec le chercheur sur la base des observations livrées par ce dernier. Le premier de ces instruments est la mobilisation du corps dans l'échange pour supporter l'argumentation au service de l'activité analysée. Le corps est ici un instrument central de l'argumentation. Nous avons noté entre parenthèse et en italiques nos observations des gestes et postures pendant le dialogue. Le deuxième instrument argumentatif est une sorte de dialogue dans le dialogue. En effet, le facteur organise, sans intention initiale de le faire, mais sous la contrainte de l'incompréhension du chercheur, un dialogue inter-activités, regardant sa propre activité de travail au travers d'autres activités personnelles. Commençons par le premier instrument dialogique.

Le geste comme instrument

- 18 Il s'agit de l'actualisation corporelle de l'activité analysée. La motricité de l'analyse à laquelle le facteur se trouve contraint s'appuie sur la mobilisation corporelle. En premier lieu pour convoquer les objets (présentation d'une partie du casier, énoncés 8, 9 et 14) et par la ré-actualisation de l'activité en second lieu. On peut en effet, faire l'hypothèse d'un développement de l'analyse de l'activité au cours des énoncés 8, 14 et 16. La mobilisation corporelle du professionnel dans le dialogue a, par un choc en

retour, un effet dynamique sur l'analyse. Il s'imité, en refaisant « à blanc » les gestes ordinaires du travail. Le geste ici devient un geste argumentatif sans cesser d'être un geste de travail. Le voilà donc appartenir à deux activités différentes. Cette interférence provoquée par le dialogue est motrice. L'hermétisme des opérations est entamé par l'appartenance du geste à plusieurs contextes en tension. Ce dédoublement du geste qui est d'abord un redoublement de celui-ci, en le transformant en moyen séparé de son but habituel de travail pour en faire un moyen d'agir sur la compréhension d'autrui, le fait apparaître comme tel pour le sujet. En le faisant pour dire, il se voit faire. Instrument technique initialement dirigé vers l'objet ordinaire du travail, le geste se développe en instrument psychologique dirigé vers le sujet lui-même. Et ce, après avoir été, entretemps, dirigé vers autrui dans le dialogue (Clot, 2002).

- 19 Pendant l'énoncé 8, il re-présente dans ce nouveau contexte avec autrui quelques cases qu'il pointe du doigt dans l'espace. Au cours de l'énoncé 14, il présente une partie de l'architecture du casier. Et à l'énoncé 16, il re-produit l'activité. Ici, on peut mesurer clairement que c'est parce que le professionnel « refait » corporellement l'activité qu'il énonce, qu'il est en position d'en enrichir la description. En mobilisant l'activité corporelle pour rendre compte de la différence d'efficacité entre les alternatives de l'acte (regarder la lettre et la case simultanément se traduit par un surcoût temporel comparé à la mémorisation qui dispense du regard), il bute et s'arrête – comme dépassé par sa propre analyse – devant l'activité visuelle elle-même : comment regarde-t-il et finalement que voit-il ?
- 20 La prise de conscience se joue ici au sein d'un triple rapport : énoncé de l'action initiale/ répétition physique du geste au sein d'un mouvement d'argumentation/ énoncé d'une question sur l'action. On peut rapprocher cette analyse d'autres résultats obtenus ailleurs (Clot, 2001 a ; Clot, Fernandez & Scheller, in press).

La mobilisation d'autres activités

- 21 L'activité de travail qui fait l'objet de l'analyse est posée comme référence. Mais elle va devenir le support de la comparaison qui va émerger en cours de dialogue avec d'autres activités dans lesquelles est engagé, s'engage ou pourrait s'engager le sujet, seul ou avec d'autres.
- 22 Entre les énoncés 1 et 16, l'analyse de l'activité de mise en case lors du tri général débouche sur dialogue intérieur. Entre 20 et 23 le caractère anecdotique de l'activité est affirmé mais cette affirmation résiste mal à l'intervention du chercheur qui, en 19, utilise dans le dialogue la technique du sosie, classique en clinique de l'activité : « Si je devais te remplacer ». Ici le dialogue intrapsychique est infiltré par l'activité d'autrui. Cette fenêtre dialogique transforme le dialogue intérieur du sujet entre « je » et « tu » de l'énoncé 16. Il doit maintenant entrer dans le dialogue extérieur avec le chercheur qui contraint le facteur à « se mettre dans la peau de l'autre ». Cette transition de l'intrapsychologique à l'interpsychologique opère la convocation d'autres activités du sujet destinées à instrumenter l'activité du chercheur profane en la matière. Le mouvement va ici de l'activité de l'autre aux autres activités du sujet.
- 23 Entre les énoncés 24 et 34 on assiste à la mobilisation d'autres activités pour soutenir l'activité du chercheur qui devrait « le remplacer ». Ce qui se traduit par des déplacements de proche en proche de la situation de travail à des situations extra professionnelles. Déplacements qui débutent par l'analyse d'une activité réalisée au

cours d'une autre tâche (le classement du courrier de la tournée personnelle, énoncé 24). Suivra l'énoncé de la métaphore générique de la photographie, dont il va décrire l'activité focale (énoncé 28). Classiquement évoquée par les professionnels pour décrire leur activité, elle reprend, ici, du service dans le dialogue où elle reçoit de nouvelles attributions dans l'argumentation. La situation d'entretien devient, elle-même, lieu d'actualisation de l'activité perceptive dont le cours va instruire l'analyse (énoncé 30). Enfin la description de l'activité de perception de l'adversaire au sport de combat suspendra la liste des activités convoquées ici.

- 24 On soutiendra l'hypothèse d'une motricité de l'analyse alimentée par le dialogue inter contextuel des activités. Le sujet ne se limite pas à les énumérer successivement, mais les traverse tour à tour dans l'analyse. Ainsi déjà dans l'énoncé 16, alors qu'il n'a pas encore changé de contexte, il décrit son activité en utilisant le vocabulaire de la photographie qu'il reprendra en tant que telle dans l'énoncé 28. Mais cette hypothèse est encore plus nettement instruite par les constats qu'on peut faire entre les énoncés 30 et 32. Le facteur décrit la perception visuelle qu'il a de son interlocuteur en utilisant les ressources de son activité perceptive face à son adversaire de combat. On retrouve la même activité, les mêmes indicateurs, les mêmes points de repères. Seuls changent la personne regardée (l'interlocuteur remplacé par l'adversaire) et le contexte de l'activité (le sport de combat à la place de l'entretien).
- 25 En fait, il faudrait être plus précis encore. En 16, le facteur fait varier le contexte en introduisant le psychologue comme co-acteur de son activité au travers de l'usage d'un « tu » générique interne, sur-destinataire professionnel (Clot, 1999) qui convoque le psychologue à cette place paradoxale. Cette arrivée du psychologue dans l'activité étaye, argumente l'effet de la distribution du regard sur les lettres et le casier, sur la rapidité d'effectuation du tri. Un élément nouveau fait suite à cette décontextualisation. Il s'oriente vers l'énonciation d'une règle « il ne faut pas... », pour revenir sur son activité. Puis, à nouveau, un changement de contexte s'opère par ricochet avec l'installation symbolique du psychologue directement sur une position de tri, que celui-ci revendique, au moins dans le dialogue en cours. Le facteur va interrompre alors l'énonciation d'une règle générale.
- 26 C'est que l'activité du psychologue mobilisée par le facteur entrave l'efficacité de l'action, habituellement efficiente. Il commence alors, devant le novice qu'est devenu le psychologue, à indiquer ce qu'il ne fait pas avant de s'appesantir sur le but de son activité perceptive – « avoir une vue d'ensemble » – qu'il atteint au moyen d'une activité de « mise au point ». Il pose ensuite la double contrainte qu'il rencontre dans cette activité : « regarder le courrier » tout en ayant « une vue d'ensemble ». Jusqu'alors, le facteur insistait sur le fait de ne pratiquement pas regarder le casier, c'est-à-dire sur ce qu'il ne fait pas. En comparant l'activité du psychologue et la sienne, il évoque les deux dimensions de l'activité : ce qu'il ne fait pas et ce qu'il fait. Il ne se limite plus à évoquer ce qu'il sait. L'analyse est passée du savoir au faire. Il y a manifestement là un enrichissement de la description antérieure : de ce qu'il sait et de ce qu'il ne fait pratiquement pas, à ce qu'il fait. Enrichissement rendu possible d'une part par la diversification des destinataires de l'activité et la convocation dialogique de deux manières de faire et d'autre part par la comparaison avec une autre activité possible (la photographie).

Sources et ressources de la co-analyse

- 27 Au bout du compte, la motricité de l'analyse se développe au moyen du corps et des mots. C'est comme si l'énonciation faisait appel à l'acte « refait » qui relance l'énonciation. La mobilisation du mécanisme « focus » pour rendre compte de son activité de perception visuelle agit comme une double référence : adressée au chercheur dans l'optique de disposer d'une référence commune et adressée à lui-même comme moteur de la pensée. Ces moyens sont les ressources de l'analyse mais sa source est ailleurs : deux sujets de l'activité, le facteur et « tu ». Ce dernier fonctionne comme le trait d'union entre le « répondant » générique du milieu professionnel (Clot, 2003) et l'activité du psychologue qui le représente alors comme surdestinataire dans le dialogue. L'activité est distribuée entre les deux acteurs de sorte que « tu » fait ce qui peut être fait mais qui se discute. Le facteur « je » se garde bien de faire ce qui pourrait conduire à des impasses. Le recours à deux acteurs dont l'activité réveille des possibilités d'agir différentes, débouchant sur des résultats potentiels distincts, permet de rapatrier le possible dans le réel, au-delà de l'activité réalisée. L'activité est analysée de deux points de vues : celui de « je » et celui de « tu ». C'est là la source même d'une élaboration où chacun peut exploiter une possibilité d'agir qui fera l'objet d'une évaluation par l'autre.

Conclusion

- 28 Le cadre méthodologique éprouvé ici se donne comme but de permettre à l'interlocuteur « profane » qu'est le chercheur d'autoriser un retournement du dispositif d'observation. Il s'agit moins de perfectionner les outils d'observation du psychologue que de rendre possible un changement des protagonistes de l'observation. On peut penser qu'on est parvenu, dans ce cas, au développement de l'observation de sa propre activité par le facteur qui déplace son propre objet d'analyse du corporel au psychologique et retour. Ce faisant, on peut constater qu'ainsi le professionnel « sort » de l'activité de travail analysée pour faire dialoguer une diversité d'activités. Cette variation le pousse à s'affranchir de l'activité analysée pour la mettre en rapport avec d'autres activités afin de la décrire à travers elles par percolations ou filtres successifs, jusqu'à proposer en 37 l'écriture d'un livre sur sa méthode.
- 29 On peut au bout du compte s'interroger sur l'objet même de notre investigation. En effet, le projet affiché visait l'analyse de l'activité de travail. Or le cheminement de l'analyse nous a conduit explorer cette activité de travail au-delà du travail (le sport, l'entretien, la photographie). Alors de deux choses l'une : soit nous n'avons pas atteint notre objectif initial, soit il n'y a pas d'accès direct à l'activité de travail. Notre réponse pourra sembler tranchée mais nous pensons que la seule manière d'atteindre l'activité de travail c'est, comme ici, de soutenir son développement à l'aide d'autres activités. Réalisée sous des formes nouvelles, décontextualisée et recontextualisée, l'activité explorée entre dans de nouveaux rapports qui rendent possibles de nouvelles réalisations éventuelles. L'analyse du travail en clinique de l'activité est une « zone potentielle de développement » de l'expérience. Ce faisant nous ne faisons que nous rapprocher du réel de l'activité que l'activité réalisée ne peut jamais monopoliser.
- 30 Les professionnels eux-mêmes font l'expérience régulière des conflits que nous cherchons ainsi à conceptualiser. On le voit dans ce cas, au-delà de l'analyse de

l'activité concrète, c'est de son expérience que cherche à rendre compte cet agent de distribution. Et, au travers de son exploration guidée, se tissent les fils reliant diverses activités de ses différentes sphères de vie qui entrent en « transition » pour lui permettre de travailler. En un sens donc les résultats obtenus par Curie et Hajjar se trouvent vérifiés : pas d'activité sans système d'activités (Curie & Hajjar, 1987 ; Curie, Hajjar, Marquié & Roques, 1990). Mais en prenant le parti d'essayer de comprendre les fondements de l'activité à travers la dynamique de l'expérience professionnelle elle-même, on découvre aussi que chaque activité est le théâtre sur lequel se re-joue le système d'activités personnel qui en sort transformé. L'activité se situe bien à l'intérieur d'un système d'activités mais chaque activité s'incorpore ce système comme ressource. Le travail tout particulièrement.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernstein, N. A. (1996). On dexterity and its development. In M. L. Latash & M. T. Turvey (Eds.), *Dexterity and Its Development* (pp. 212-255). Mahwah New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2001 a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 37-52.
- Clot, Y. (2001b). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago & G. Rouan (Éds.), *Méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 124-147). Paris : Dunod.
- Clot Y. (2002). *Avec Vygotski*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2003). Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne* 66, 23-47.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 15-22.
- Clot, Y., Fernandez, L., & Scheller, L. (in press). La transmission du geste professionnel. In Y. Clot, P. Pastré & P. Rabardel (Éds.), *L'activité médiatisée*. Toulouse : Octarès.
- Cornu, R. (1998/2001). Mon corps c'est ma mémoire. In R. Cornu (Éd.), *Éducation, savoir et production* (pp. 143-152). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Curie, J., & Dupuis, R. (1994). Acteurs en organisation ou l'interconstruction des milieux de vie. In C. Louche (Éd.), *Individu et organisations* (pp. 111-119). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Curie, J., & Hajjar, V. (1987b). Vie de travail -vie hors travail : la vie en temps partagé. In J. Curie (Éd.), *Travail, personnalisation, changements sociaux* (pp. 213-232). Toulouse : Octarès.
- Curie, J., Hajjar, V., Marquié, H., & Roques, M. (1990). Proposition méthodologique pour la description du système d'activité. In J. Curie (Éd.), *Travail, personnalisation, changements sociaux* (pp. 257-276). Toulouse : Octarès.
- Guerin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer*. A.N.A.C.T.

- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29,1, 181-212.
- Guichard, J, & Huteau M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, Conscience et Personnalité*. Moscou : Éd. du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité de travail*. Paris : P.U.F.
- Leplat, J. (2000). La psychologie du travail. *Psychologie française*, 45, 83-96.
- Oddone, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris : Éditions sociales.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Reason, J. (1995). *L'erreur humaine*. Paris : P.U.F.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society : the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1994a). La conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 40, 17-42.
- Vygotski, L. (1994b). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

NOTES

1. Là encore on peut parler de transition entre les activités, si l'on donne à ce concept de « transition » l'acception précise évoquée plus haut (Guichard, 2000 ; Guichard & Huteau, 2001).

RÉSUMÉS

Cet article traite essentiellement d'un problème : à quelles conditions l'analyse de l'expérience professionnelle est-elle possible ? À partir d'un exemple issu d'une recherche en cours à La Poste, on montrera la réponse que la démarche méthodologique privilégiée en Clinique de l'Activité permet d'apporter. La situation analysée est un segment de l'activité de tri effectuée par un facteur au cours de son travail. L'analyse débute par le déplacement du facteur de la position de sujet à celle d'observateur de son activité qu'il va expliquer au psychologue. Par la suite, la motricité de l'analyse sera instrumentée par la mobilisation de gestes et la mise en rapport de l'activité de travail avec une diversité d'activités issues d'autres contextes. Elle conduira l'exploration, au gré des frottements des contextes, à préciser ici, à enrichir là, la description, non pas de l'activité questionnée mais de la formation de l'expérience qui la traverse. Ce qui nous conduira à conclure qu'au-delà de l'activité professionnelle, c'est au bout du compte l'expérience qui est explorée à travers un processus de décontextualisation-recontextualisation de l'activité.

This paper is largely focused on the following issue: under which conditions is analysis of professional experience possible? Examples taken from a case study of an ongoing research

project at La Poste (the French Postal Service) was used to explain how methodology, favoured by clinically based approaches to activity (Clinique de l'Activité), might provide a response to this question. The situation involved observing a postman for a short period during his daily activities and the specific task of letter sorting. The analysis began by a shift in the postman's perception of his position as actor to observer of his own activity, as he described his task to the psychologist. As a result, the motivity of the analysis was instrumented by a mobilization of gestures and a convergence of the particular task in hand with different activities from other contexts. It was argued that this continual process would lead to a more detailed and rich exploration, not only of the professional activity, but also of the underlying development of the employee's experience. The concluding discussion put forward the suggestion that the object of analysis was not only the professional activity itself but also the professional experience, which was examined using a decontextualization-recontextualization process.

INDEX

Keywords : Activating gestures, Activity analysis, Analysis tools, Clinically based approaches to activity, Continual process of improvement, Decontextualization-recontextualisation process, Experience, Links between same activities in different contexts

Mots-clés : Analyse de l'activité, Clinique de l'activité, Expérience, Instruments d'analyse, Mobilisation de gestes, Motricité de l'analyse, Processus de décontextualisation-recontextualisation, Rapport entre activités

AUTEURS

MARIAMA DJÉLO DIALLO

Mariama Djélo Diallo est doctorante en bourse CIFRE auprès de La Mission de la recherche de La Poste.

YVES CLOT

Yves Clot, professeur de psychologie du travail, est responsable de l'équipe de Clinique de l'activité du laboratoire de Psychologie du travail et de l'action du CNAM. Contact : 41 rue Gay-Lussac, 75005 Paris.

Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel

*Analyzing the work of panels involved in professional experience validation:
Using benchmarks*

Bernard Prot

Introduction

- 1 Le principe même de la validation des acquis consiste à mettre en rapport des connaissances issues de l'expérience et les termes des référentiels de diplômes. L'élargissement institutionnel et social du dispositif de validation a fortement relancé l'activité de production et de rénovation de ces référentiels¹. On s'intéresse ici à leur usage par des membres de jury de validation des acquis à partir d'une étude menée par l'équipe clinique de l'activité du laboratoire de psychologie du travail et de l'action du C.N.A.M., en 2000 et 2001, à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale (Clot, Prot & Werthe, 2002).
- 2 Nous appuyons notre analyse sur deux séquences d'entretien entre une candidate à la validation et des membres de jury, puis sur les commentaires que réalisent ces membres de jury sur leur propre activité, dans le cadre méthodologique de l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Le texte de l'entretien et celui des commentaires nous donnent l'occasion de montrer certaines caractéristiques du fonctionnement du référentiel en tant qu'instrument d'action, à partir de la conception instrumentale présente dans les travaux de Vygotski (1934/1997) reprise par Rabardel dans une perspective de psychologie ergonomique (1995, 1999) et Clot en psychologie du travail (1995b, 1999a, 1999b). Une telle approche des référentiels, qui ne nous semble pas avoir été menée jusque-là, offre un éclairage imprévu sur un autre problème scientifique, celui de la formation des « concepts

potentiels », dont Vygotski soutient qu'elle est « *une des deux racines réelles de la formation des concepts* » (1934/1997, p. 268).

- 3 Cet article rejoint celui publié par Magnier et Werthe dans la même perspective méthodologique (2001) et s'inscrit dans l'idée d'autres travaux, qui ne s'en tiennent pas à une analyse formelle de ces référentiels et cherchent à rendre compte de leurs limites et de leurs ressources dans l'usage (Maillard, 2001). Il rejoint également, mais avec une idée différente, le problème déjà traité du rapport entre analyse du travail et conception des référentiels (Pastré, 1999).
- 4 Nous présentons les grands traits de la méthodologie utilisée en clinique de l'activité (première partie), puis quelques caractéristiques historiques et structurelles du diplôme concerné ainsi que de la situation de travail du jury (deuxième partie). Deux faces de la dimension instrumentale du référentiel sont ensuite analysées. L'une (dans la troisième partie) est abordée à partir des difficultés rencontrées par un membre de jury dans l'usage d'un item du référentiel, et de la manière dont ses membres se saisissent des méthodes d'autoconfrontation croisée pour relancer le travail collectif de « genèse instrumentale » (Rabardel). La deuxième face de l'usage du référentiel, présentée depuis un second exemple, est tournée vers la réalisation de l'activité centrale de la validation des acquis : la mise en rapport des expériences d'une candidate avec un concept du référentiel (quatrième partie).

Méthodologie

- 5 En clinique de l'activité, nous cherchons à comprendre la dynamique d'action des sujets et des collectifs dans les activités de travail. Mais c'est surtout leur pouvoir d'agir sur les situations qui est au centre de nos recherches et plus précisément les conditions de développement de ce pouvoir d'agir. L'analyse du travail de professionnels ne vise pas à comprendre « de l'extérieur » quelles sont leurs difficultés, pour ensuite préconiser à eux-mêmes ou aux organisateurs de leur activité des modifications pratiques. Si l'on filme des images de leur activité, en leur proposant ensuite de les commenter, ce n'est pas dans l'idée d'une mise « en commun » de connaissances, comme ce peut être le cas en ergonomie ou dans des dispositifs de formation (Tochon, 1996). En clinique de l'activité, la mobilisation de ces méthodes d'autoconfrontation vise la production de connaissances qui ne sont pas communes : d'un côté les professionnels s'engagent, en l'ayant demandé, dans ce dispositif avec l'idée de produire des connaissances pour leur action professionnelle. Les chercheurs, quant à eux, portent leur analyse sur ce processus de production de connaissances lui-même. C'est le développement, ses conditions, ses empêchements, qui est l'objet de leurs conceptualisations, et pas l'action professionnelle elle-même.
- 6 Ces choix méthodologiques ont été présentés ailleurs, dans plusieurs perspectives (Clot, 1999a ; Clot & Faïta, 1999 ; Clot, Faïta *et al.*, 2001 ; Clot *et al.*, 2001) et on ne les rappelle ici que dans l'idée de souligner l'importance de l'appropriation du cadre d'analyse par les travailleurs, qui peut conduire à une transformation de leur propre activité, comme on le verra dans le cas des membres de jury. C'est lorsqu'ils y voient le moyen de régler des problèmes de métier que l'usage des méthodes d'autoconfrontation trouve sa pertinence pour eux et, par contrecoup, pour les chercheurs. Et c'est tout au long de ce travail que le cadre d'analyse doit être élaboré, partagé qu'il est entre des enjeux contradictoires – ceux de la recherche et ceux de l'action – qui en constituent

justement les ressources puissantes, mais qui demandent des ajustements permanents². On distinguera donc clairement cette méthodologie, qui relève d'une conception d'ensemble des rapports qui s'établissent entre les chercheurs et un collectif professionnel, et les méthodes elles-mêmes, que nous allons présenter maintenant. Nous aborderons ensuite quelques concepts essentiels.

Méthodes

- 7 Nous nous attacherons seulement à présenter ici la méthode dite « de l'autoconfrontation croisée », qui a été utilisée dans les études sur la validation des acquis. Trois phases en constituent schématiquement la réalisation. Un long travail d'observation des situations et des milieux professionnels permet de produire des conceptions partagées avec les travailleurs, aussi bien en ce qui concerne la production, ses instruments, l'histoire de son organisation que pour la mise en place du dispositif de co-analyse. On définit alors une séquence d'activité, de durée très variable, identique pour au moins deux des participants qui acceptent d'être filmés pendant la réalisation de la tâche, et de commenter leur activité, d'abord individuellement (autoconfrontation simple) puis par deux (autoconfrontation croisée), avec les chercheurs. La troisième phase est organisée à partir d'une sélection d'images de l'activité et des commentaires, qui ont été filmés eux aussi. Cette sélection montre les traces du travail d'élaboration des deux protagonistes sur un ou des problèmes professionnels très précis, le développement de leurs interprétations, ainsi que les problèmes qui restent soulevés par l'analyse de leur activité. Finalement cette troisième phase propose au collectif de reprendre et de poursuivre ces élaborations engagées à deux, dans le cadre d'un groupe restreint dans une réunion avec les chercheurs, puis, c'est du moins l'objectif central de notre action, après le départ des chercheurs. Il se produit ainsi un cycle entre ce que font les travailleurs, ce qu'ils en disent et pour terminer, ce qu'ils font de ce qu'ils disent.

Concepts

- 8 Ces méthodes sont structurées sur des concepts qui assument et cherchent à renouveler deux traditions différentes, l'ergonomie et la psychopathologie du travail (Clot, 1995b, 2001). C'est ainsi que l'ergonomie distingue « tâche » et « activité ». La tâche relève de la prescription, de ce qui doit être fait. À l'opposé, l'activité, c'est ce qui se fait (Leplat & Hoc, 1983). Cependant, les analyses auxquelles nous procédons nous font franchir un pas supplémentaire : l'activité réalisée n'a pas le monopole du réel de l'activité. Ce qui n'est pas réalisé, ce qu'on a voulu faire, ce qu'on s'est empêché de faire, l'activité retirée ou occultée, n'est pas absente de l'existence du sujet, qui est tissée de ces conflits vitaux. L'activité, ainsi définie comme unité d'analyse, est simultanément dirigée vers son objet et vers l'activité des autres, portant elle aussi sur cet objet. Les images filmées de l'activité de deux experts du domaine, à la fois volontaires et mandatés par le groupe, ne sont alors que les traces du « réalisé », à partir desquelles pourront s'engager des dialogues entre pairs sur les dilemmes, les renoncements, les ressources, souvent inhibés, auxquels l'activité de travail donne lieu. On trouve là le moyen de reprendre le problème de la fonction psychologique du travail, entre l'activité du sujet et sa contribution, possible ou impossible, à une histoire partagée, à la production d'un patrimoine commun.

- 9 La conception du dialogue qui structure les autoconfrontations s'inscrit dans cette perspective. Le langage, loin d'être seulement pour le sujet le moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à agir, à sentir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929). La complicité entre professionnels expérimentés peut refermer l'activité sur elle-même et la rendre plus implicite encore. La « naïveté professionnelle » du chercheur s'impose pour faire obstacle à l'implicite. Inversement, l'inexpérience de la tâche n'est pas une vertu en soi, elle le devient si elle est associée à la précision des commentaires produits entre pairs-experts sur la même séquence d'activité.
- 10 Les enregistrements constituent le moyen nécessaire pour montrer la transformation des interprétations des deux travailleurs devant la même activité, dans les deux séquences de commentaire, simple et croisé. C'est ce mouvement de développement que Vygotski définit comme une prise de conscience, au sens où elle constitue une généralisation : « *Percevoir les choses autrement, c'est finalement acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles* » (1925/1994, p. 47). L'objectif de ces entretiens, c'est le développement du pouvoir d'agir sur la situation, par le moyen des changements de contextes d'énonciation. Dans le même sens, Bakhtine indique que « *comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau* » (Bakhtine, 1984). La généralisation construite dans ce cadre ne s'obtient pas par soustraction des contextes d'action réalisée par les chercheurs, mais par multiplication des contextes d'énonciation, du fait des travailleurs, afin que se développe une répétition de la situation qui soit au-delà de la répétition (Clot, 2002).
- 11 Finalement, on ne comprendra la visée de cette méthodologie que si on reconnaît au collectif une fonction psychologique. Le collectif professionnel produit un « travail d'organisation du travail » qui répond à la tâche et la redouble au moyen d'un répertoire d'actes convenus ou déplacés que l'histoire commune a retenus. Cette mémoire mobilisée pour l'action, ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu donné, constitue ce nous nommons le « genre professionnel », qui est, finalement, le « sur-destinataire » (Bakhtine) de l'activité d'analyse pour les participants.
- 12 Tout à la fois contrainte qui s'impose au sujet et ressource pour « éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1984), le genre règle les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux, comme un instrument d'action. Mais pour devenir, et rester, cet instrument d'action mobilisé par chacun dans les exigences variables de la situation, le genre doit aussi être l'objet de « retouches » individuelles. Inaugurant ainsi une variante possible, les sujets permettent au genre de rester vivant. C'est ce travail d'ajustement du genre que nous désignons comme le style de l'action. Le style est un affranchissement des contraintes génériques, qui s'en trouvent développées. Mais lorsque le sujet développe ainsi sa propre expérience du genre, il prend également des distances avec lui-même. Le style est une double émancipation, vis-à-vis de la mémoire transpersonnelle du collectif et de ses propres schèmes d'action.
- 13 C'est pourquoi, et on le verra particulièrement dans ce qui suit, les montages que nous proposons au collectif dans la dernière phase de l'analyse contiennent avant tout les traces de ces affranchissements, comme des invitations à poursuivre un dialogue avec le métier, dans lequel le dernier mot n'est jamais dit et le dernier acte jamais accompli. La remarque est valable pour les membres de jury, qui travaillent sur la base des

autoconfrontations croisées, on en donne un exemple dans la troisième partie. Elle peut le devenir également pour les candidats, lorsque le fonctionnement de la validation des acquis leur permet de construire un point de vue nouveau sur leur activité au moyen des concepts du référentiel. C'est la question étudiée dans la quatrième partie de l'article. Auparavant, il nous faut présenter notre choix méthodologique central : l'analyse du travail des membres du jury, telle que nous l'avons réalisée, vise moins à comprendre leur activité qu'à seconder son développement, dans une période de forte « turbulence » des systèmes de certification (Brucy, 1998).

Analyse du travail du jury ou analyse de sa transformation ?

- 14 Rappelons seulement que la loi du 20 juillet 1992³, permet à un salarié expérimenté de demander la dispense de certaines épreuves d'examen, en justifiant cette demande à partir de la description de ses expériences professionnelles auprès d'un jury. Il le fait au moyen d'un dossier type, écrit, normé et identique pour tous les candidats, constitué de plusieurs parties décrivant des éléments généraux de son itinéraire professionnel ainsi que des activités précises, caractéristiques au regard des dispenses demandées. Le jury de validation des acquis doit « statuer 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 nécessaire⁴ ».
- 15 La validation des acquis s'inscrit comme une quatrième voie d'accès au diplôme dans le dispositif français de certification, s'ajoutant à la formation initiale, à l'apprentissage et à la formation continue. En réalité, les membres de ces jurys ont très souvent participé à deux ou plusieurs de ces types d'évaluation. Lorsqu'ils évaluent un dossier, ils mobilisent les expériences vécues à d'autres occasions à titre de ressources. Ainsi, la validation s'adresse à des adultes, des salariés parfois très expérimentés dans leur domaine et, de fait, les membres de jury comparent ce que connaissent ces salariés et ce que connaissent les élèves en fin de formation initiale. En demande-t-on trop, ou trop peu, à ces adultes au regard de ce que connaît un jeune de 17 ou de 20 ans ? Il arrive que l'interrogation se retourne : en demande-t-on trop, ou trop peu, aux élèves dans tel ou tel domaine au moment de l'examen au regard de ce que décrivent les salariés ? À l'intérieur d'une évaluation se glissent donc, de fait, des comparaisons qui tentent de répondre à la fois aux différences de méthodes d'évaluation et de publics et à l'unicité du diplôme délivré, quelle que soit la voie d'accès à la certification. En conséquence, les ressources de l'activité du travail des jurys sont constituées partiellement en dehors de la situation de jury de validation elle-même. C'est un premier élément qui nous invite à ne pas céder aux illusions d'un objectivisme descriptif : « le » travail des jurys est réalisé au carrefour des autres activités de ses membres, parce que leur tâche est ponctuelle et qu'elle constitue seulement une variante de leur contribution à la fonction de certification sous ses différentes formes. On doit d'ailleurs élargir le cercle des activités mobilisées dans le cadre de la validation si l'on veut donner une idée de la différence entre la décision prise par le jury - l'activité « réalisée » - et les dilemmes rencontrés - le « réel » de l'activité. L'ensemble des expériences d'évaluations en cours d'enseignement, ainsi que les fonctions de tuteurs exercées dans leurs entreprises par les professionnels qui siègent dans les jurys, sont potentiellement mobilisées lors de l'étude d'un dossier ou de la discussion de critères de pondération entre sous-unités de

diplôme. Le travail en jury « réveille » et questionne ces autres techniques d'évaluation par leur comparaison mutuelle.

- 16 Le diplôme qui apparaît comme l'élément permanent, le point fixe qui relie entre elles les techniques d'évaluation, est lui aussi l'objet de profondes transformations. Brucy, qui étudie « l'histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel de 1880 à 1965 », montre ce que la construction de l'originalité du « *cas français* », doit aux « *stratégies* », aux « *enjeux* », aux « *oppositions* », aux « *compromis* » de ses très nombreux protagonistes (Brucy, 1998, p. 6). L'analyse du travail des membres du jury gagne donc, selon nous, à rendre compte aussi, et peut-être surtout, de la manière dont ils parviennent à lire ces transformations dans le « *corps* » des référentiels, et à les prendre en compte dans leur usage. Et ceci d'autant plus que, comme le souligne Maillard, « *l'observation concrète des référentiels met en valeur une grande variété de formes adoptées et de démarche [de construction] suivies* » (2001, p. 4). Encore faut-il que les membres de jury parviennent à lire chaque référentiel comme le fruit d'une histoire sociale, qui ne peut pas être réduite à son allure formelle sans être amputée des « *équilibres métastables et des conflits qui ont trouvé en [lui] leur dénouement* » (Clot, 1995b, p. 212).
- 17 Il faut souligner un dernier point qui plaide dans ce même sens : la validation des acquis n'est pas seulement une modalité supplémentaire d'accès au diplôme, une forme d'évaluation qui s'ajoute aux autres. En réalité, en contribuant à élargir le système de certification, elle le transforme de l'intérieur. Cette dimension du problème est objet d'étude pour la sociologie (Ropé, 2002). Le diplôme est ainsi appelé à élargir son champ d'application. Il ne succède plus seulement à une période de formation, mais il intervient à la suite d'une activité professionnelle, sans formation. Autant dire que la validation des acquis participe profondément aux transformations du travail de certification, non seulement au niveau de ses modalités de réalisation, mais aussi du point de vue des bifurcations dans lesquelles se trouve engagé le sens de l'activité des membres de jury : c'est leur métier qui doit répondre à cette nouvelle donne, puisqu'on peut obtenir désormais un diplôme sans passer par les situations d'apprentissage formelles. L'activité de membre de jury ne peut donc pas être analysée en-dehors de ces mutations qui affectent indissociablement modalité, sens et signification de leur action.

Travail prescrit, activité réalisée

- 18 L'étude menée avec les jurys a porté sur tous les niveaux de diplômes, dans plusieurs académies. On a retenu ici le cas d'un diplôme assez ancien, le brevet professionnel de coiffure, récemment modifié de plusieurs manières. Il est nécessaire de dire quelques mots de cette histoire, au risque de devenir un peu technique, pour distinguer quelques aspects importants de la structure du référentiel en tant qu'instrument de travail, par lequel se réalise l'activité concrète.
- 19 Le brevet professionnel (B.P.) de coiffure, créé en 1989, a d'abord été concerné directement par la réglementation générale des brevets professionnels, mise en place en 1995. Depuis la loi du 5 juillet 1996 la détention du brevet professionnel est devenue une condition nécessaire pour gérer un établissement et accueillir des apprentis. De nombreux professionnels en exercice non titulaires du diplôme cherchent donc à régulariser leur situation, ce qui constitue un afflux de candidatures en validation des acquis. Puis le brevet de coiffure a fait l'objet d'un arrêté, applicable depuis 2000, qui

créé deux mentions complémentaires, « styliste visagiste » et « coloriste permanentiste », sur lesquelles s'ordonnent les différentes unités constitutives du référentiel de certification. La conception du diplôme est donc tout à fait marquée par les « enjeux multiples », que note Brucy, de la production des diplômes, dans le cadre d'un métier traditionnel dont les conditions d'accès ont été fortement remaniées depuis 20 ans.

- 20 Sur le plan formel, le « référentiel de certification » définit une série de compétences et de capacités (exemple : organiser, gérer), chacune étant déclinée en séries d'items. Ce référentiel de certification constitue la base des connaissances, de « savoirs », soumis à évaluation ; il est aussi la source de la construction des programmes de formation. Les capacités et compétences, quant à elles, sont traduites en six « fonctions » différenciées dans un deuxième document, le « référentiel des activités professionnelles » (exemple : Conseil et vente de produits et de services). Au total 21 activités viennent constituer les six fonctions (exemple : présentations des produits et des services). Chacune de ces activités est divisée elle-même en une série de tâches (exemple : présentation argumentée des caractéristiques du produit).
- 21 On comprendra notre insistance à parler de l'histoire et de la structure de ce système de référence si on nous suit du côté de l'action des membres du jury : une candidate expérimentée, comme c'est le cas pour celle dont il est question dans l'exemple étudié plus loin, peut demander la dispense de cinq épreuves de diplôme complètes, ce qui impose de faire porter l'évaluation sur un nombre assez considérable d'items. L'organisation du travail du jury devient une véritable activité de division et de coordination des spécialités des membres en présence issus de spécialités différentes, mais impliqués à une tâche commune, la lecture des descriptions d'activités de la candidate. Ainsi, la validation d'une compétence intitulée « identifier les besoins du client » peut être considérée sous l'angle des connaissances relatives à la constitution du cheveu, de sa santé, ou sous l'angle de l'usage des techniques, comme l'observation, le toucher, l'utilisation d'appareils, ou bien encore par la réalisation de fiches de suivi de la clientèle.

Le référentiel : un instrument

- 22 Sur la base d'une seule description d'activité professionnelle, plusieurs membres de jury traduisent potentiellement dans leurs domaines des connaissances et des compétences différentes. Sans insister d'avantage sur ces nombreux aspects pourtant très importants de l'évaluation, on peut noter que l'usage du référentiel n'est pas seulement tourné vers ce que dit la candidate : il contribue également à diriger l'activité de ceux qui travaillent ensemble, parce qu'ils doivent régler leur effort à partir des significations qu'ils accordent aux différents items du référentiel. Ces significations s'accordent, elles peuvent aussi se désaccorder, comme nous allons le voir, au cours de la lecture d'une même description d'activité professionnelle. Accords et désaccords peuvent alors, dans certaines conditions, devenir la source de ce travail de re-conception du référentiel en tant qu'instrument d'évaluation, au plus près des activités professionnelles décrites par les candidats.
- 23 Lorsque le jury statue, le référentiel commence une seconde vie. Artefact donné dans les documents officiels, à la suite du travail de conception des commissions paritaires, il devient l'instrument partagé d'une action collectivement réalisée. On ne dira que

quelques mots des conditions concrètes de travail dans lesquelles le référentiel est engagé dans ses nouvelles fonctions : l'activité de certification, qui s'est développée comme nous l'avons vu en tant que travail prescrit par la loi, ne semble pas avoir fait l'objet d'une semblable attention en termes d'attribution de moyens en personnel et en logistique. Il revient à l'inspecteur responsable du diplôme parmi ses nombreuses autres activités, ainsi qu'aux services administratifs, de constituer des fichiers de membres, de les faire évoluer, d'organiser une planification de la session au milieu d'aléas matériels et de gestion des disponibilités, et d'assurer, souvent malgré tout, la tenue effective du jury dans les conditions rigoureuses qui sont imposées par les différents textes réglementaires ou internes aux services. De son côté, le dossier du candidat est toujours le fruit d'un parcours professionnel singulier, reflet de conditions de travail jamais identiques et d'un style d'écriture imprévisible, puisqu'il n'a pas été structuré dans un parcours homogène de formation. Imagine-t-on un instant un membre de jury pouvoir mobiliser le référentiel dans ces conditions et sur cet objet, s'il n'a pas fait de ce système de référence un instrument psychologique (Vygotski, 1934/1997) avec lequel il puisse « circuler » dans le texte et le discours du candidat ? « Le référentiel, on le connaît sur le bout des doigts », nous expliquait une enseignante, à laquelle nous faisons part de notre étonnement de ne pas le voir sur la table du jury. Sans parvenir nécessairement à cette maîtrise, le membre de jury se trouve dans une position qui peut faire penser à celle du musicien d'orchestre devant sa partition, dont l'activité est discutée par Halbwachs dans son étude sur la mémoire collective : « *S'il ne s'était pas assimilé d'abord les signes simples et élémentaires, et même les combinaisons les plus fréquentes qui comprennent ces signes, il serait, lorsqu'il exécute la partition, dans la même situation qu'une personne qui lit tout haut et qui doit s'arrêter à chaque instant parce qu'il y a des lettres qu'elle ne connaît pas* » (1950/1997, p. 24). Plus encore, le risque guette ceux qui n'ont pas appris à déchiffrer ni à exécuter, écrit Halbwachs : « *Qu'ils sortent d'un concert où ils ont entendu une œuvre pour la première fois, il ne leur reste dans leur mémoire presque rien. Les motifs mélodiques se séparent et les notes s'éparpillent comme les perles d'un collier dont le fil est rompu* » (Halbwachs, 1950/1997, p. 21). Les constructions abstraites inscrites dans les référentiels ne valent elles aussi que si les membres du jury savent les traduire, lire non seulement la signification des concepts théoriques qu'ils contiennent mais également leur agencement d'ensemble. L'interprétation dans le jury est alors polyphonique, pour reprendre l'analogie de l'orchestre. Les référentiels, qui sont le résultat d'une condensation d'histoires sociales, retrouvent quelque chose de cet éclairage à multiples facettes, sans lequel l'expérience du candidat peut perdre tout son relief conceptuel et s'éparpiller elle aussi, comme « *les perles d'un collier dont le fil s'est rompu* ». Pour parvenir à réaliser effectivement la validation, les membres de jury doivent parvenir à donner une « actualisation dans l'usage » (Rabardel, 1995) aux référentiels. Les membres du jury, pour garder la main sur des situations travail effectives et renouveler le sens de leur activité d'évaluation cherchent à développer une forme d'élaboration qui peut conduire le référentiel, comme tout instrument, « *au-delà de la conception initiale* » qui lui a donné le jour (Rabardel, 1995, p. 94). C'est ici une source puissante de son développement, à certaines conditions, comme on va le montrer maintenant.

L'activité et le développement de son interprétation

- 24 Pour étudier ces questions telles qu'elles se posent aux membres d'un jury, on s'intéressera très précisément à une modification issue de l'arrêté de 1998 qui concerne justement l'évolution du métier de coiffeur. L'épreuve « gestion de l'entreprise » contient une unité, numérotée U41, qui concerne l'activité de « vente-conseil » marquée précisément par l'évolution du métier au cours des dernières années. La multiplication des franchises, la transformation du « design » des salons, la gestion plus systématique par des systèmes informatiques de la comptabilité, mais aussi des stocks et des fichiers de clientèle, introduisent de nouvelles pratiques professionnelles. La vente de produits – shampoings, soins, gels... –, utilisés au moment de la coiffure ou à emporter, peut alors être vue comme une source potentielle d'augmentation de chiffre d'affaire et de marge bénéficiaire conséquente. Mais la pratique des salons est loin d'être homogène et les candidats se présentant à la validation des acquis n'ont pas suivi les formations récentes dans lesquelles les techniques de vente sont plus systématiquement présentes.

La séquence de travail analysée

- 25 Dans le cas étudié ici, la candidate travaille depuis plus de dix ans dans la coiffure et sollicite plusieurs dispenses d'épreuves du brevet professionnel de ce métier. La commission de jury est composée, comme c'est habituellement le cas, d'enseignants et d'une représentante de la branche professionnelle. Après avoir étudié le dossier, ils reçoivent la candidate, non pas pour « l'interroger » sur ses connaissances, comme dans une situation plus traditionnelle de jury d'examen, mais « afin 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 diplôme⁵ ». On présentera d'abord un bref extrait d'activité dans lequel l'enseignante de vente engage l'entretien avec la candidate à propos de l'unité « vente de produits », pour obtenir des informations au sujet de ses activités dans ce domaine. Puis les commentaires de cette enseignante, lorsqu'elle regarde les images filmées de son activité avec le chercheur (autoconfrontation simple). Et enfin le dialogue qui s'engage avec un autre membre de la même commission de jury, devant les mêmes images d'activité (autoconfrontation croisée). Cette deuxième participante est une professionnelle, responsable de salon de coiffure, c'est elle qui est présidente de la commission.

Images d'activité

Enseignante de vente (à la candidate) : « Oui, j'ai vu dans votre dossier que vous parliez beaucoup de coupe, de couleur, et tout. Je vais surtout vous parler au niveau des produits. Euh... Donc vous recevez les représentants et vous passez les commandes. Vous passez les commandes au niveau des produits, donc quel est votre dispositif pour passer les commandes au niveau du produit ? Avec quelle marque travaillez-vous ? ».

Commentaire de ces images en autoconfrontation simple

Note sur les abréviations. cs : autoconfrontation simple, cc : autoconfrontation croisée
<p>cs1. <i>Enseignante de vente</i> (au chercheur) : « Vous pouvez peut-être être étonnée que je pose aussi ce genre de question-là, parce qu'en fin de compte les marques avec lesquelles elle travaille, ça peut m'aider à savoir si elles font des stages ou pas de stage, parce que je ne le trouve pas non plus dans les dossiers. C'est parce que... du fait qu'il n'y a pas vraiment de question qui a trait à cette unité, j'avoue que je ne sais pas quelle question poser. Parce que la vente, chère Madame, c'est de l'oral, c'est pas de l'écrit. Il n'y a pas de questions type ».</p>
<p>cs2. (...) Retour aux images vidéo quelques secondes sur la séquence transcrite ci-dessus.</p>
<p>cs3. <i>Enseignante de vente</i> : « Elle ne s'attend pas à ce genre de question-là. Parce que, comme vous allez peut-être le constater avec les autres partenaires, elles sont à 90 % très (elle appuie sur le "très") techniques. Et quand on aborde le domaine de la vente, à la limite, mes questions il faudrait que je les cible mieux pour qu'elle sache que c'est des questions uniquement sur la vente. Vous voyez, là on parle de coupe, je lui fait le rappel, je lui dis "j'ai lu dans le dossier que vous faisiez beaucoup de coupe, de mise en forme et tout", elle s'est sentie beaucoup plus à l'aise quand on a abordé ce terrain. Parce que c'était déjà un... (c'était) des termes qui lui convenaient mieux, plus proches de son métier. Justement à la lecture des dossiers, on ne trouve rien où elles se valorisent en disant : "J'ai conseillé ça à telle ou telle cliente, de le faire avant ou après shampoing, chez elle" ».</p>
<p>cs4. <i>Chercheur</i> : « Vous ne l'avez pas trouvé décrit dans le dossier... ».</p>
<p>cs5. <i>Enseignante de vente</i> : « Il n'y a aucun écrit (insiste sur le "aucun"). Et du reste elles ne s'attendent pas du tout à ce qu'on leur pose ce genre de questions. Je n'ai pas encore réussi à bien définir ce que je peux poser comme question dans le domaine de la vente. Je l'avoue, hein... Je l'avoue ».</p>
<p>cs6. <i>Chercheur</i> : « Là en vous entendant, vous pensez quand même que ces questions... ».</p>
<p>cs7. <i>Enseignante de vente</i> : « Ah oui, déjà en demandant avec quelle marque elle travaillait, je l'oriente. Je la sors de ses ciseaux et de ses brosses, (rire étouffé) parce qu'elle ne rentre pas... Ou alors, il ne faudrait pas que je démarre la première peut-être. Ah (lève l'index et regarde la caméra)... intéressant ça... oui, intéressant oui ! (lève à nouveau l'index). Effectivement. Parce que quand elles rentrent, elles sont 80 % professionnelles et enfin professionnelles, (gestes des mains) ... techniques. Et moi j'arrive, la première en parlant de la vente. (À voix basse comme pour elle-même) : elles ne s'y attendent pas. Oui (avec un mouvement de tête en forme d'acquiescement) ».</p>

Commentaires en autoconfrontation croisée entre l'enseignante de vente et la représentante du monde professionnel, sur la même séquence d'activité initiale

<p>cc1. <i>Enseignante de vente</i> : « Donc là, je l'ai remise sur le rail, parce qu'elle s'échappe de la vente. (La professionnelle : "tout à fait"). Elle revient sur la coupe. Pourquoi ? Parce que c'est 80 % de leur... de notre métier » (acquiescement de la tête de la professionnelle).</p>
<p>cc2. <i>Chercheur</i> : « Elles ne parlent pas de la vente... ».</p>

cc3. <i>Professionnelle</i> : « De toute façon, on n'est pas des vendeurs ».
cc4. <i>Enseignante de vente</i> : « Alors, est-ce que les questions n'étaient pas suffisamment bien ciblées ? Pourtant, c'est pour ça que...Vous m'aviez posé la question, je me présente comme professeur de vente ».
cc5. <i>Chercheur</i> (à la professionnelle) : « Qu'est-ce que vous en pensez ? ».
cc6. <i>Professionnelle</i> : « Je pense que déjà les coiffeurs, nous ne sommes pas des vendeurs. On a un gros défaut. On sait vendre notre pratique professionnelle, notre technique professionnelle mais au point de vue vente, si je peux me permettre de dire ça, on est nuls ! Ça représente même pas 10 % du chiffre d'affaires. Si on faisait 10 % ce serait déjà bien. Donc, pour nous, c'est quelque chose de nouveau et il y a même des coiffeurs, des coiffeuses en entreprises, dans des stages de vente où elles ne vendent rien. Je leur dis de vendre un produit par jour, c'est quoi ? Rien ! ».

Retour à quelques secondes d'images d'activité sur la même séquence

La candidate parle des marques de produits qu'elle utilise et d'une « brochure » publicitaire qu'elle a réalisée. L'enseignante de vente interrompt la vidéo et reprend le commentaire en autoconfrontation croisée :
cc7. <i>Enseignante de vente</i> : « Déjà, elle n'est pas attirée par ce domaine-là (la vente). Elle le fait parce que c'est une obligation. (La professionnelle : "C'est un passage obligé"). Du reste, pourquoi est-ce que je lui pose cette question ? La façon dont elle me répond... (petit rire). Là elle me dit "ben voilà ce que je fais". Sans le vivre. Sans le vivre ».
cc8. <i>Professionnelle</i> : « Ça la barbe... ».
cc9. <i>Enseignante de vente</i> : « C'est là que j'en ai conclu qu'il ne fallait pas que j'intervienne en premier (regardant le chercheur) ».
cc10. <i>Chercheur</i> (petit silence) « C'est-à-dire ? ».
cc11. <i>Enseignante de vente</i> : « J'interviens souvent la première. Je ne sais pas pourquoi, c'est comme ça... Je démarre par la vente. Et ça, c'est une grave erreur ».
cc12. <i>Professionnelle</i> : « Je pense qu'on ferait mieux de commencer par l'enseignement général ».
cc13. <i>Enseignante de vente</i> : « Parce que en fin de compte, la vente étant la dernière roue du carrosse... (rire retenu), moi je commence à les bloquer. En parlant de la vente, alors qu'elles ne savent pas la vendre ».
cc14. <i>Professionnelle</i> : « Oui, mais je ne suis pas tout à fait d'accord avec votre réflexion, vous dites "c'est la dernière roue du carrosse", mais la vente commence au début ».
cc15. <i>Enseignante de vente</i> (l'interrompt) : « Oui mais je les bloque. Parce qu'elles ne s'attendent pas à... ».
cc16. <i>Chercheur</i> (à l'enseignante de vente, pour laisser la professionnelle poursuivre) : « Attendez... ».

cc17. <i>Professionnelle</i> : « Vous dites “c’est la dernière roue du carrosse”, mais la vente, si ça ne commence pas à l’accueil, lorsqu’on va amener la cliente au banc de coiffage ou à la technique, c’est là qu’on va commencer à lui parler de la vente. Et la vente va se conclure à la sortie. Mais c’est bien le début, quand même ».
cc18. <i>Enseignante de vente</i> : « C’est le début, mais dans le cadre d’un entretien, euh... Elle s’attend à ce qu’on lui parle de son métier, c’est-à-dire de la coupe, de la couleur, du chignon, et paf, là moi j’arrive en lui parlant de la vente alors qu’en fin de compte, ce n’est pas son élément prioritaire ».
cc19. <i>Professionnelle</i> : « Oui, je n’avais jamais pensé à ça... ».
cc20. <i>Enseignante de vente</i> : « Ben, je l’ai ressenti comme ça ».
cc21. <i>Professionnelle</i> : « Et à chaque fois ? ».
cc22. <i>Enseignante de vente</i> : « Ben là je fais l’auto... L’auto-réflexion ! Et en fin de compte, oui, j’ai tort de démarrer par la vente ».
cc23. <i>Professionnelle</i> : « Et bien, vous avez tort... C’est parce qu’on vous a tendu la perche ».
cc24. <i>Enseignante de vente</i> : « Oui, mais si j’avais pas eu ce constat, je continuais. Parce que je ne l’ai pas ressenti... ».
cc25. <i>Professionnelle</i> : « Vous ne l’avez pas ressenti tant que vous n’avez pas été filmée ? ».
cc26. <i>Enseignante de vente</i> : « Non ».
cc27. <i>Chercheur</i> : « Mais, qu’est-ce que vous faites, du point de vue de votre collègue quand elle dit : “la vente, c’est le début de l’action” ? ».
cc28. <i>Enseignante de vente</i> : « Ah ça elle a raison, oui. Mais est-ce que c’est normal, dans un entretien de commencer par un élément... ».
cc29. <i>Professionnelle</i> (l’interrompt) : « Oui, je n’y avais pas pensé à ça. C’est vrai que ça peut les bloquer. Oui, c’est en ayant nos échanges... Les prochaines validations des acquis, je ne ferai jamais démarrer par la vente, si je suis présidente ».
cc30. <i>Enseignante de vente</i> : « Tout à fait ».

Développement des interprétations

- 26 L’analyse chronologique des thèmes énoncés dans ce dialogue fait apparaître en premier lieu une trace de l’appropriation (Léontiev, 1984 ; Clot, 1999a) du dispositif d’analyse par l’enseignante ; elle « prête » une question au chercheur qui ne lui a rien demandé : « *Vous pouvez être étonnée que je pose aussi ce genre de question-là...* ». L’adverbe « *aussi* » semble indiquer que l’enseignante suppose la question du chercheur à partir des échanges qui ont eu lieu depuis le début de l’entretien et qu’on ne peut pas reproduire intégralement. Par exemple la question : « *Est-ce que vous commencez toujours comme ça ?* », lui a été posée précédemment, dans le but de favoriser l’accès au réel de l’activité. La courte histoire de cet échange, intégrée à l’histoire plus longue de la

fréquentation mutuelle des deux équipes (jury et chercheurs) depuis quelques mois, constitue une ressource sur laquelle se déploie cette « exotopie » (Bakhtine) caractéristique du déplacement de point de vue recherché en autoconfrontation croisée. Plusieurs étapes vont contribuer au développement de l'interprétation que l'enseignante va alors donner à son activité, pour répondre à son propre étonnement.

« C'est là que j'en ai conclu... »

- 27 C'est d'abord sur un défaut de ressources que porte son analyse : « *J'avoue que je ne sais pas quelle question poser* » (cs1). Un défaut de ressources qui est de son fait, au point que l'embarras confine à la culpabilité : « *J'avoue* » (cs1), « *Il faudrait que je les cible mieux* » (cs3), « *Je n'ai pas encore réussi* », « *je l'avoue, hein... je l'avoue* » (cs5). Certes, la source du problème est bien identifiée dans l'absence de description d'activité significative dans le dossier de la candidate : « *On ne trouve rien* » (cs3) « *Il n'y a aucun écrit* » (cs5). Mais, pour l'instant, ce sont pourtant ses questions qui sont considérées comme défailtantes de son fait. Et c'est vers leur perfectionnement qu'elle cherche, à ce moment, la solution, « *mieux cibler les questions* » (cs3), pour résoudre ce problème dont l'enseignante voit un symptôme dans l'idée que la candidate « *ne s'attend pas à ce genre de question là* », « *parce qu'elles sont à 90 % très techniques* » (cs3).
- 28 Dans l'échange suivant (cs6 et 7) l'interprétation de la situation change radicalement de sens. Le chercheur demandant de revenir sur la qualité des questions effectivement posées, c'est-à-dire sur l'activité de l'enseignante et non plus sur l'interprétation qu'elle donne de l'activité de la candidate, la réponse de l'enseignante prend une tout autre direction. L'enseignante découvre alors une fonction imprévue à la question qu'elle a posée à la candidate : il ne s'agit plus de chercher à obtenir une réponse et apprendre par ce moyen quelque chose sur les techniques de vente de la candidate, mais de la sortir « *de ses ciseaux et de ses brosses* ». L'écart entre travail prescrit et travail réalisé devenait source de culpabilité devant le peu d'efficacité de l'action, il ouvre cette fois la voie à l'analyse du réel de l'activité : « *Ah, oui...* ». La découverte de sa propre ruse suscite le rire de l'enseignante, qui interrompt le sens autocritique de son discours et l'engage vers des ressources. La question a le mérite d'être efficace pour sortir la candidate à moindre frais de l'incompréhension dans laquelle l'enseignante la situe : « *en lui demandant avec quelle marque elle travaille, je la sors de ses ciseaux et de ses brosses* ».
- 29 En retour, l'enseignante se trouve dégagée de sa première interprétation technique, libérée du problème de la « bonne » question, et elle peut envisager un renversement de perspective pour agir. Ce n'est pas la technique qu'il faut changer, mais la situation : « *ou alors, il ne faudrait pas que je démarre la première peut-être...* ». L'idée toute neuve semble dépasser un moment la pensée dont elle est issue. Elle est « *méditée* » : « *Ah (elle lève l'index et regarde la caméra) ... intéressant ça... oui, intéressant oui ! (Lève à nouveau l'index). Effectivement* ».
- 30 À ce point, l'interaction en autoconfrontation croisée change de sens. Alors que c'est le chercheur qui avait repris la main sur le dialogue pour relancer l'enseignante sur l'analyse de la qualité de ses questions, il est cette fois quasiment « *déposé* » sur le bord du dialogue, qui s'opère alors en-dehors de lui, dans un dialogue intérieur dont il ne peut saisir que quelques bribes « *intéressant, ça...* », sans qu'il sache ce qui se trame. L'enseignante confirme : « *intéressant oui* ». Le métier a pris le dessus et la résolution du problème professionnel a supplanté les aveux d'impuissance et occupe l'espace du

dialogue intérieur. C'est à voix basse, pour un sur-destinataire (Bakhtine) avec lequel elle s'explique, sur le mode du langage « égocentrique » dont Vygotski remarquait qu'il se développe dans la confrontation à une difficulté à résoudre, que l'enseignante poursuit : « *intéressant* », « *intéressant, oui* ». Finalement, d'accord semble-t-il avec elle-même, « *oui* », elle prend la télécommande du magnétoscope et déclenche la suite de la projection, sans même regarder le chercheur...

- 31 Ce retournement mérite un niveau d'analyse supplémentaire. Le tour de parole dans le jury n'est pas le fruit du hasard, il a été réglé par le groupe, comme le souligne l'enseignante « *J'interviens souvent la première* » (cc11) et, lorsqu'elle reprendra l'idée d'un « tort » personnel (cc22), c'est la professionnelle elle-même, présidente du jury, qui rappellera l'origine collective de cette organisation : « *C'est parce qu'on vous a tendu la perche...* » (cc23). La fonction de l'autoconfrontation simple, réalisée au moment de la discrète jubilation, lorsque l'enseignante découvre sa ruse, c'est de permettre un affranchissement subjectif à l'égard du fonctionnement générique. Un affranchissement a deux niveaux : à l'égard de l'action, lorsqu'elle voit que la question qu'elle pose est détournée de sa fonction informative habituelle, à son insu. Puis à l'égard de la contradiction jusque-là seulement vécue et qui peut alors devenir, par étapes, objet de pensée. Humour et élaboration langagière s'adosent dans la production d'une forme métaphorique, véritable « précipité » de pensée : « *Je la sors de ses ciseaux et de ses brosses!* ». Pour qui prend son métier au sérieux, le rire est le meilleur gage de professionnalisme, si on en croit Bakhtine : « *le sérieux alourdit les situations sans issues, le rire s'élève au-dessus d'elles* » (Bakhtine, 1984). L'analyse de la source de la difficulté s'en trouve déplacée vers le tour de parole dans le fonctionnement du jury : « *Il ne faudrait pas que je commence la première* ». Et les termes de la contradiction – la faible importance de la vente dans les salons d'un côté, sa place prééminente dans le tour de parole de l'autre – peut être discutée vers la collègue et rapportée au collectif.

« Je ne ferai [plus] démarrer par la vente »

- 32 Pendant l'autoconfrontation croisée devant le même bref extrait d'activité, avec sa collègue de jury qui en est également présidente, l'enseignante reprend les mêmes thèmes de réflexion : « *Donc, là je l'ai remise sur le rail, parce qu'elle s'échappe de la vente* » (cc1) « *Est-ce que les questions étaient assez ciblées ?* » (cc4). Et sa collègue abonde dans la même évaluation de l'écart entre les activités en salon de coiffure et les exigences du référentiel : « *On est pas des vendeurs... Ça représente pas 10 % du chiffre d'affaire... pour nous, c'est quelque chose de nouveau* ». Et le thème revient après avoir visionné un nouvel extrait d'images, en cc9 : « *C'est là que j'ai conclu qu'il ne fallait pas que j'intervienne en premier* ». Cette position est discutée par la présidente, sur un problème de méthode, parce que l'activité de vente peut s'engager dès l'accueil de la cliente (cc14 et cc17) : « *Oui, mais je ne suis pas tout à fait d'accord...* », mais elle adoptera finalement le point de vue de l'enseignante en cc19.
- 33 La fin de l'échange est le lieu de reprise de la critique personnelle, « *j'ai tort* » (cc22), pour la transposer dans le contexte du collectif : « *C'est parce qu'on vous a tendu la perche* » (cc23) et en faire une question d'organisation du travail qui pourrait modifier le cadre impersonnel de la tâche : « *Les prochaines validations des acquis, je ne ferai jamais démarrer par la vente, si je suis présidente* » (cc29).

- 34 Les deux membres de jury mettent en cause le modèle de tour de parole que l'équipe avait instauré jusque-là, à la suite du développement des interprétations. La méthode est l'occasion et le moyen de ce développement, provoqué et délibérément réglé. Le dialogue de l'enseignante avec le chercheur, puis avec sa collègue, constitue le « moteur » de ce développement. Mais son point de départ n'est ni dans le dialogue ni dans la méthode. Le point de départ du développement se trouve dans le conflit éprouvé par l'enseignante et dans sa détermination à ne pas laisser ce conflit subjectif en l'état. On peut marquer les étapes de ce développement de la manière suivante : la discordance s'établit entre ce qu'elle doit faire (parler en premier), ce qu'elle se voit faire (poser une question sur les marques utilisées) et ce qu'elle comprend, après coup, qu'elle a voulu faire, sans le savoir consciemment (détourner une question apparemment informative en moyen de détourner l'attention de la candidate vers la vente de produits). Une discordance qu'elle transforme d'abord, sur le plan personnel, en source de culpabilité, puis en source d'étonnement et en humour. L'objet de récrimination contre soi devient alors objet d'un dialogue « entre soi », un dialogue intérieur, tourné dans une direction radicalement opposée : l'intérêt de la découverte mériterait d'être discutée avec les autres. Le genre devient le sur-destinataire, le « troisième participant » vivant (Bakhtine) du dialogue. En réalité, le cadre formel constitué par l'échange avec le destinataire immédiat, le chercheur, est supplanté par le cadre transpersonnel de l'échange avec le métier. Le dialogue avec la collègue en autoconfrontation croisée offrira une étape interpersonnelle à l'analyse qui s'en trouvera alors partagée entre deux directions. Celle, déjà empruntée et relancée par l'accord sur l'analyse de la situation, du collectif. Et celle, potentielle, de la dimension impersonnelle de la tâche : la présidente envisage de modifier l'organisation du tour de parole, du fait de son autorité.

De l'organisation du jury au référentiel, en passant par le métier

- 35 Au cours de la dernière phase d'analyse, plusieurs autres membres du jury prennent connaissance des images d'activité et des commentaires qui viennent d'être présentés. Une autre enseignante s'oppose alors assez directement à l'évaluation qui y est faite de la place de la vente dans les salons de coiffure. Elle avance trois arguments pour soutenir sa contestation. Selon elle, la vente est une activité qui s'est développée de manière importante dans certains salons. De plus, les techniques de ventes sont systématiquement enseignées désormais dans les centres de formation et les élèves apprécient cette fonction commerciale. Autour de la vente, affirme-t-elle enfin, « c'est un tournant que prend le métier de la coiffure ». De sorte que « c'est l'avenir du métier » qui se trouve dans de nouvelles manières de gérer les salons et d'élargir ainsi le cercle des activités commerciales.
- 36 Du même coup, la mesure d'organisation du travail envisagée par les deux premières protagonistes est elle aussi contestée : si on veut soutenir l'évolution du métier, la vente doit conserver sa première place dans la série des questions posées aux candidates. La controverse s'engage sur ces divergences à l'égard du métier, l'analyse du concept du référentiel s'en trouve élargie d'autant : la « vente de produits » n'est plus un item parmi d'autres dans le référentiel, la signification du concept est à nouveau traversée par les enjeux du métier. Par le même mouvement, la place accordée aux questions sur la vente de produit est discutée en rapport à celle qu'on accorde aux autres domaines à évaluer.

- 37 Le concept a rejoint la série de concepts du référentiel d'activités professionnelles dans des rapports qui ne sont pas figés sur eux-mêmes, mais reliés aux compromis sociaux qui stabilisent, provisoirement, la série. L'organisation du tour de parole a été modifiée pour la session de jury suivante, le « timing » d'ensemble a été revu. Les changements ont été nombreux et on ne peut pas résolument distinguer leur rapport direct avec le travail réalisé pendant cette autoconfrontation croisée.
- 38 On s'en tiendra au point central de notre démonstration ; deux histoires doivent avancer du même pas pour que la validation des acquis soit possible : l'histoire de concepts des référentiels et celle des méthodes d'évaluation. Commençons par indiquer le mouvement de celles-ci. Le jury mobilise des méthodes d'évaluation en direction des connaissances du candidat et revient avec des questions qui s'adressent à ses collègues, tournées vers la performance de la cohésion collective. La dépendance joue alors dans l'autre sens : en forgeant de nouvelles manières de s'organiser, le collectif élucide certains critères d'évaluations implicites ou méconnus jusque-là, qui peuvent à leur tour enrichir la traduction des descriptions d'activités du candidat. À l'analyse il devient difficile de distinguer lequel s'est déplacé d'abord, du travail collectif ou des critères d'évaluation, les deux semblent contribuer indissociablement au travail de traduction des descriptions d'activité dans les termes du référentiel. Mais les méthodes de travail collectif et les méthodes d'évaluation ne sont pas seules à être étroitement associées : les concepts des référentiels et les conceptions du métier avancent également en alternance. La signification abstraite du concept est engagée dans une zone de développement lorsqu'elle est exposée aux questions vives du métier qui apparaissent dans les descriptions du candidat et que les membres du jury peuvent échanger sur leur connaissance du travail dans les entreprises et sur les interprétations des termes du référentiel. Mais alors ce sont les conceptions de telle ou telle activité professionnelle qui se trouvent à leur tour déplacées, sous le coup de la controverse et des évaluations divergentes de son histoire et de son avenir. En retour, la hiérarchisation des domaines d'évaluation à l'intérieur du système théorique du référentiel peut être regardée sous un nouvel éclairage, plus contrasté ou plus homogène. Le dernier mot n'est jamais dit.
- 39 La généralisation de cette analyse nous conduit à faire l'hypothèse que le développement des méthodes de certification, à l'intérieur même du travail effectif des jurys, est indissociable du développement des concepts inscrits dans les référentiels et des conceptions des activités de travail. La proposition peut être inversée, chacun de ses termes devenant tour à tour la ressource du développement de l'autre. Concepts et méthode vont l'amble. Mais ce développement est le fruit d'un travail qui peut ne pas se réaliser. Chacun – critères d'évaluation, méthodes de travail collectif, concepts des référentiels et conception des activités professionnelles – peut tout autant entraîner l'autre dans sa chute. C'est peut-être une certaine lucidité sur la fragilité de cet équilibre d'ensemble qui explique la passion avec laquelle les membres de jurys s'engagent dans la réflexion, aussi bien sur les méthodes que sur les concepts, comme le montre si bien ici la détermination de l'enseignante de vente. L'activité pédagogique rend-elle particulièrement sensible au fait que si on lâche prise sur la connaissance, on finit aussi par perdre pied dans l'action, et inversement ?
- 40 La dernière partie de notre article ne cherche pas à répondre à ces questions générales, mais elle veut les éclairer à nouveau en déplaçant notre point de vue du côté de l'usage des termes du référentiel à l'égard des expériences du candidat. Dans l'exemple

précédent nous nous sommes arrêtés au niveau des membres du jury. À partir d'une seconde séquence d'entretien, on va étudier l'établissement d'un rapport direct entre un concept du référentiel et des connaissances construites dans l'activité professionnelle.

Constitution d'un concept potentiel

- 41 Dans le cadre du même entretien, un autre membre du jury cherche à mieux comprendre quelles sont les connaissances de la candidate en matière de comptabilité. Les activités décrites dans le dossier ne permettent pas de savoir si cette salariée traite seulement les « opérations courantes » - recettes et dépenses - pour les transmettre ensuite à son comptable, ou si elle sait également analyser son résultat annuel pour prendre des décisions dans la gestion de son salon. C'est évidemment une compétence nécessaire pour quelqu'un qui va disposer, avec le brevet professionnel, d'un titre qui l'autorise à gérer un établissement. Dans le référentiel, cette compétence est identifiée par un terme qui relève de la comptabilité générale : « Exploiter un bilan ». Au cours de cette séquence d'entretien, l'enseignante va donc chercher à compléter, comme sa fonction le prévoit, les informations contenues dans le dossier.

Présentation de l'échange en jury

- 42 La candidate vient de parler de la gestion du personnel de son établissement ; elle termine en mentionnant ses rapports avec son comptable pour l'établissement des rémunérations.

1. <i>Enseignante de gestion</i> : « Vous avez parlé du mot “comptable”, je rebondis dessus pour vous demander si vous êtes amenée à faire des opérations, des analyses sur des opérations avec le comptable. Est-ce que vous rédigez, vous, la comptabilité ou est-ce que déjà, vous la préparez pour le comptable ? »
2. <i>Candidate</i> : « Je la prépare surtout ».
3. <i>Enseignante de gestion</i> : « Qu'est-ce que vous préparez comme document pour le comptable ? ».
4. <i>Candidate</i> : « Ben déjà, je prépare tout ce qui est chiffre d'affaires, bien sûr, toute ma comptabilité au niveau chiffre d'affaires ».
5. <i>Enseignante de gestion</i> : « C'est vous qui le faites le chiffre d'affaire ? ».
6. <i>Candidate</i> : « Le journalier, oui. Le journalier, à la semaine, et au mois ».
7. <i>Enseignante de gestion</i> : « Vous le faites à l'aide d'un logiciel ou à la main ? ».
8. <i>Candidate</i> : « À la main » (Petit rire).
9. <i>Enseignante de gestion</i> : « C'est pas grave hein ! ».

<p>10. <i>Candidate</i> : « Non, mais... c'est vrai que c'est... On dirait pas comme ça, c'est beaucoup plus de travail, c'est vrai qu'avec un logiciel ce serait beaucoup plus facile. Et un logiciel et c'est vraiment quelque chose, je crois qu'il faut que ça soit dans tous les salons, parce que c'est très important ».</p>
<p>11. <i>Enseignante de gestion</i> : « D'accord, oui ».</p>
<p>12. <i>Candidate</i> : « Et donc tous les jours, je fais mon chiffre d'affaires, bien sûr. C'est-à-dire que chaque coiffeuse bien sûr a un carnet, tous les soirs donc on totalise le chiffre d'affaire, après c'est fait bien sûr à la semaine et tout les mois je le donne à la comptable ».</p>
<p>13. <i>Enseignante de gestion</i> : « Vous transmettez ces éléments ? ».</p>
<p>14. <i>Candidate</i> : « Je transmets ces éléments-là, je transmets aussi mes charges. C'est-à-dire que tous les jours je reçois les factures... C'est pareil tous les mois, c'est quelque chose que je transmets à ma comptable ».</p>
<p>15. <i>Enseignante de gestion</i> : « C'est vous qui payez, qui faites les... ».</p>
<p>16. <i>Candidate</i> : « C'est moi qui fais les chèques, mais il est vrai qu'il y a beaucoup de pourcentages que elle, elle me fait ».</p>
<p>17. <i>Enseignante de gestion</i> : « Qu'elle vous fait... Est-ce que vous exploitez les résultats ? Est-ce que vous exploitez le bilan, par exemple ? ».</p>
<p>18. <i>Candidate</i> : « Oui, justement, c'est quelque chose qu'elle est en train de me faire en ce moment, puisque c'est au mois d'avril. Et donc, euh... Une fois que le bilan est fait, je prends rendez-vous avec mon comptable et il m'explique donc tout le déroulement... S'il y a eu bien sûr un bénéfice sur le... sur le bilan, excusez-moi... Et donc c'est quelque chose qu'on discute ensemble à chaque bilan, de toute manière ».</p>
<p>19. <i>Enseignante de gestion</i> : « Et à l'issue du bilan, est-ce que vous êtes amenée à adopter une démarche, ou une position, et quelles mesures prenez-vous pour améliorer votre chiffre d'affaires, par exemple ? Est-ce que vous êtes amenée à analyser ces documents et à les exploiter dans la pratique, est-ce que vous prenez des mesures et lesquelles ? Donnez-moi un exemple ».</p>
<p>20. <i>Candidate</i> : « Oui, c'est-à-dire que par exemple s'il m'apprend que j'ai eu trop de charges par rapport à un chiffre d'affaires, il va falloir que je révise mes charges. C'est-à-dire de prendre peut-être une coiffeuse à mi-temps ou de... de diminuer de toute façon mes charges, et bien sûr d'augmenter mon chiffre d'affaires, ce qui est logique, par des tarifs dans la vitrine ou par une publicité ou... Là, par... dernièrement, j'ai changé ma carte de fidélité, c'est-à-dire que j'avais une coupe gratuite au bout de dix passages. Là, j'ai mis un soin supplémentaire au bout de cinq. Justement pour que la cliente, elle ait beaucoup plus envie de venir. (...) Donc j'essaie quand même d'améliorer au niveau chiffre d'affaire et de diminuer mes charges. Mais c'est vrai que c'est par rapport à ce qui est dit ».</p>
<p>21. <i>Enseignante de gestion</i> : « Bien, je vous remercie ».</p>

La fonction du concept scientifique dans la validation des acquis

- 43 Le concept « exploiter le bilan comptable », comme tout concept scientifique, ne supporte pas l'équivoque. Ce qui le caractérise, c'est l'univocité des rapports qu'il sanctionne. Exploiter un bilan, ce n'est pas « *préparer tout ce qui est chiffre d'affaire* » (4), ni « *transmettre les éléments à la comptable* » (14), pas plus que réaliser les opérations comptables de recettes et de dépenses. La définition comptable trace des limites qui excluent de la définition du concept les activités qui s'en rapprochent, mais qui n'en feront jamais partie. Ainsi « *discuter ensemble* » (18) avec le comptable, même au point de penser « *il va falloir que je révise mes charges* » (20), relève bien de la compréhension du principe comptable ainsi que des concepts clés de « charges » et de « bénéfice ». Mais, toutes ces explications de la candidate, si elles sont importantes, n'amènent pas d'élément décisif, d'élément qui permette de mettre en rapport son expérience et l'exigence du concept. Il ne suffit pas d'avoir compris le principe, comme en 20, en montrant qu'on connaît des options d'actions, « *prendre peut-être une coiffeuse à mi-temps* » (20). Il est nécessaire de montrer qu'on sait « *exploiter dans la pratique* », « *prendre des mesures* » (19), comme le dit l'enseignante. Le mot joue ici un rôle radicalement discriminant dans la sphère des expériences.
- 44 La différence de nature des deux régimes conceptuels se dévoile clairement ici. « *Mettre un soin gratuit* » (20) dans la carte de fidélité, c'est effectivement tirer les leçons de l'analyse du bilan avec le comptable. On ne peut pas envisager d'équivalence conceptuelle entre deux registres de connaissance qui ont un usage aussi différent. Le soin gratuit est intriqué dans une « *surabondance de liaisons empiriques* » (Vygotski, 1934/1997, p. 252) qui caractérise les concepts quotidiens développés. C'est le résultat d'un choix en rapport immédiat à d'autres choix possibles, qui relèvent de la gestion du personnel (« *prendre une coiffeuse à mi-temps* »), du marketing (« *des tarifs dans la vitrine* ») ou de toute autre manière d'« *augmenter mon chiffre d'affaire* » (20). C'est même là ce qui lui donne toute sa valeur aux yeux du jury, considérant que c'est dans ces dilemmes chargés de paramètres aux enjeux mélangés que s'exerce effectivement la compétence. Ce sont les traces de cette histoire singulière qui constituent la meilleure garantie de la véracité qu'il est chargé de vérifier. Les concepts quotidiens sont les alliés du jury parce qu'ils sont traversés d'histoires, de combinaisons concrètes, dans lesquelles pensées et affects sont profondément solidaires, reliés à « *toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense* » (Vygotski, 1934/1997, p. 61).
- 45 De son côté, le concept scientifique n'est pas en rapport avec les choses, mais avec d'autres concepts. « L'exploitation du bilan » est reliée à la série des termes comptables, dans un système de rapports précisément organisé, et non pas à telle ou telle action concrète. Le concept n'est pas le résultat d'une extension des éléments combinés dans l'action, du seul développement des concepts quotidiens, mais d'une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot, sur la base de sa définition, qui, tout en même temps, « *synthétise les éléments et symbolise cette synthèse* » (Vygotski, 1934/1997, p. 264).

Un concept potentiel

- 46 Si la structure et le fonctionnement des deux concepts en présence ne sont pas identiques, leur rapport ne s'établit pourtant pas sur la base de la formation du concept scientifique par la candidate. La candidate ne substitue pas, au cours de l'échange, une pensée par concepts scientifiques à une pensée par concepts quotidiens. Ce qu'on observe est beaucoup plus limité qu'une formation de concept. La candidate identifie seulement un trait particulier du soin gratuit qui présente les caractéristiques de l'exploitation de bilan. La mise en relation se fait sur la base de « l'insertion » de ce trait distinctif dans le concept utilisé par le membre de jury. Le résultat n'est pas une pensée abstraite de tout contexte, mais seulement l'abstraction d'un élément du concept quotidien, qui reste gorgé de pensée concrète. C'est « une signification concrète et fonctionnelle » qui forme l'unique base psychique de ce que Vygotski propose de nommer un « concept potentiel », ajoutant alors « *il ne s'agit pas d'un concept, mais de quelque chose qui peut le devenir* » (Vygotski, 1934/1997, p. 257). Un enfant dira ainsi que « la raison, c'est quand il fait très chaud et que je ne bois pas d'eau ». Dans notre exemple on peut dire : « exploiter un bilan, c'est quand je mets un soin gratuit supplémentaire sur ma carte de fidélité ».
- 47 La dynamique de la pensée est engagée dans un double mouvement lorsque le concept potentiel se forme. Le mot est l'instrument d'une puissante réorganisation de la pensée sur les activités professionnelles mises en œuvre, offrant par là le moyen de la « prise de distance » demandée par les textes d'orientation du dispositif, sans laquelle les membres de jury ne sauraient pas trouver les exemples significatifs à la hauteur des exigences du référentiel. De ce point de vue, c'est parce que la candidate met elle-même son expérience en rapport avec les termes du référentiel, par leur entremise, que les membres de jury peuvent, à leur tour, évaluer. La constitution du concept potentiel donne une idée de la « très grande tension de toute l'activité propre » de la pensée inhérente à la formation des concepts scientifiques (Vygotski, 1934/1997, p. 289) qui aboutit à ce rapport. En ce sens, c'est la constitution d'une « zone de développement potentiel » des concepts quotidiens qui rend possible leur validation. Les concepts du référentiel ne sont pas seulement les instruments d'évaluation des membres du jury. Le référentiel ne surplombe pas les concepts quotidiens, projetant sur eux son ombre sélective. C'est au contraire le candidat qui s'approprie à sa manière les termes du référentiel pour penser son expérience à nouveaux frais.
- 48 L'enseignante réalise elle aussi un usage spécial du concept scientifique, pour éviter un face-à-face trop abrupt pour la pensée de la candidate. Elle suscite d'abord une description des tâches qui conduisent à l'objet de son investigation, dans toute la première partie de l'échange. Puis, elle présente l'énoncé du concept (en 17) par une série de périphrases explicatives : « *adopter une démarche, prendre des mesures* » (en 19). De cette manière elle expose les termes du référentiel à des usages locaux, susceptibles de rejoindre les expériences de la candidate. Avec l'appropriation de la signification des items du référentiel par la candidate, la confrontation précise avec les descriptions d'activités, dans leurs variations infinies, constitue cette autre source du développement des référentiels, dont nous avons parlé largement dans la troisième partie, une source qui ne vaut que si le collectif de jury discute les questions liées aux concepts et, simultanément re-pense l'organisation de son travail. Les concepts

scientifiques peuvent alors « germer vers le bas », lorsque les concepts quotidiens de la candidate, de leur côté, « germent vers le haut » (Vygotski, 1934/1997, p. 276).

- 49 On retiendra, en conclusion, une seule remarque : la motricité du dialogue à propos de l'activité réalisée n'opère pas seulement sur l'expérience vécue des co-destinataires des échanges. Elle opère aussi sur un sur-destinataire : le métier, au-delà des personnes, ses conflits irrésolus, ses dilemmes. Ce faisant, ce sont des références professionnelles qui servent à chacun de « répondant », celles des enseignants comme celles des représentants du milieu professionnel, qui entrent dans une zone potentielle de développement. Les pré-requis du référentiel de diplôme s'en trouvent questionnés. Du coup, le dispositif de validation des acquis peut être regardé comme un opérateur de révision des référentiels et de refondation possible des attendus du diplôme.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, les Entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- Clot, Y. (1995a). L'échange avec un « sosie », pour penser l'expérience. *Société française*, 3 (53), 51-55.
- Clot, Y. (1995b). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie du travail et des milieux de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (1999b). I. Oddone : Les instruments de l'action. *Territoires du travail*, 3, 43-53.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-50.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne*, 66, 31-63.
- Clot, Y., & Faïta, D. (1999). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-41.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4.
- Darré, J.-P. (1984). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.-P. Darré (Éd.). *Pairs et experts dans l'agriculture* (pp. 15-29). Toulouse : Erès.
- Germe, J.-F. (2000) (Dir.). Diplômes et marché du travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 2, 00-00.
- Halbwachs, M. (1950/1997). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel.

- Léontiev, A. (1984). *Activité conscience, personnalité*. Moscou : Éd. du Progrès.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.
- Liétard, B. (1986). Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis. *Éducation Permanente*, 83-84, 17-24.
- Magnier, J., & Werthe, C. (2001). L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels. *Formation emploi*, 75, 29-41.
- Maillard, F. (2001). Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 5.
- Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions Sociales.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-126.
- Paulhan, F. (1929). *La double fonction du langage*. Paris : Félix Alcan.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 241-266). Paris : La Dispute.
- Ropé, F. (2002). La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplôme : un nouveau mode d'évaluation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, (pp. 203-225). Bruxelles : De Boeck université.
- Tochon, V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétro-action vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, 3, 476-502.
- Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-49.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e édition). (F. Sève trad.). Paris : La Dispute.

NOTES

1. Liétard le souligne déjà en 1986, dans un numéro spécial de la revue *Éducation Permanente* consacré à la reconnaissance et à la validation des acquis. Il relève notamment l'importance de l'obsolescence « *de plus en plus rapide* » des diplômes obtenus en formation initiale, le développement de la mobilité professionnelle et l'apparition de nouvelles qualifications (Liétard, 1986, p. 22). Le problème du rapport entre « diplôme et marché du travail » a d'ailleurs fait l'objet d'un numéro spécial de *l'Orientation Scolaire et Professionnelle* (Germe, 2000).
2. Vu sous cet angle, chacun des articles de ce numéro montre que l'activité de co-analyse est simultanément tournée vers son objet et vers la production d'une situation (comme l'entend Bakhtine) partagée entre chercheurs et travailleurs. Sur ce point, on rappellera l'expérience fondatrice menée par Oddone (Oddone, Rey & Briante, 1981), ainsi que les textes présentant sa reprise, et les transformations dont elle fait l'objet, en clinique de l'activité (Clot, 1995b).
3. Il faut noter que cette étude a été réalisée avant la mise en place de la loi dite « de modernisation sociale » en 2002. Les dispositions pratiques présentées ici sont donc celles qui réglaient le dispositif sur la base de la loi de 1992.

4. Note de service 94-201 du 21 juillet 1994, du ministère de l'Éducation Nationale, direction des lycées et des collèges.
 5. Note de service 94-201 du 21 juillet 1994, du ministère de l'Éducation Nationale, direction des lycées et des collèges.
-

RÉSUMÉS

Cet article porte sur une analyse du travail menée avec des membres d'un jury de validation des acquis professionnels dans une perspective de clinique de l'activité. Après avoir brièvement présenté les méthodes d'autoconfrontation croisée, on analyse les commentaires de deux membres de jury sur les images de leur activité filmée pendant une session. En mobilisant la théorie instrumentale de Vygotski et sa reprise récente par Clot et par Rabardel, on montre que le référentiel de diplôme remplit plusieurs fonctions dans cette situation. L'une de ces fonctions retient particulièrement l'attention, étudiée à partir d'un second exemple : la mise en rapport des concepts quotidiens de la candidate avec un concept du référentiel, sous la forme d'un « concept potentiel ».

This article concerns a case study in work analysis involving members of an acquired knowledge validation panel, from a clinical approach to activities perspective. After briefly introducing crossed self-confrontation methods, the analysis focused upon comments elicited from two panel members as they viewed a recording of their activities during a consultation. Drawing from Vygotsky's instrumental theory, recently re-introduced by both Rabardel and Clot, the paper demonstrates that points of references generated by diplomas, fulfill several functions in such a situation. Particular attention is drawn to one of these functions through a second example: the link between a candidate's everyday concept and a benchmark concept, in the form of a « potential concept ».

INDEX

Keywords : Crossed self-confrontation, Panel, Potential concepts, Qualifications, Skills

Mots-clés : Autoconfrontation croisée, Compétences, Concepts potentiels, Jury, Qualification

AUTEUR

BERNARD PROT

Bernard Prot est chargé d'études au Laboratoire de Psychologie du travail et de l'action, au CNAM (Équipe clinique de l'activité). Courriel : bernard.prot@cnam.fr.

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 (Hadji, 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 occupé 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.

<p>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... ».</p>
<p>cs9. <i>Chercheur</i> : « Vous y avez passé des heures ? ».</p>
<p>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 ».</p>
<p>cs11. <i>Chercheur</i> : « Vous pensez qu'il aurait fallu que vous passiez plus de temps sur ce dossier encore ? ».</p>
<p>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 (...) ».</p>

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).

<p>cc1. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Tu t'étonnes des compétences concernant ma discipline ? ».</p>
<p>cc2. <i>Enseignante de français</i> : « Je m'étonne de ta sévérité, de votre sévérité... ».</p>
<p>cc3. <i>Enseignante de bureautique</i> : « À non, non, tu dis c'est bien ? Tu as trouvé que ce n'était pas bien ».</p>
<p>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 ».</p>
<p>cc5. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Par contre, au niveau du français... ».</p>
<p>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.... ».</p>
<p>cc7. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Pourquoi en français on peut être sévère, et pas chez nous ? ».</p>

<p>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.... ».</p>
<p>cc9. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Alors qu'on l'avait remarqué nous aussi ».</p>
<p>cc10. (...)</p>
<p>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... ».</p>
<p>cc12. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Le formel ».</p>
<p>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... ».</p>
<p>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 ».</p>
<p>cc15. <i>Enseignante de bureautique</i> : « Et puis c'est la première impression ».</p>
<p>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 ».</p>

Autoconfrontation simple, professionnelle

Devant la même séquence d'activité (a13).

<p>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 ».</p>
<p>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... ? ».</p>

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 ».

<p>cc21. <i>Présidente</i> : « Ça fait partie des compétences professionnelles pour vous, pour une assistante de direction, de savoir déléguer ? de savoir expliquer ? ».</p>
<p>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... ».</p>
<p>cc23. (...) Puis la professionnelle parle de sa propre expérience de délégation.</p>
<p>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 ? ».</p>
<p>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... ».</p>
<p>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 ».</p>
<p>cc27. <i>Professionnelle</i> : « J'ai l'impression qu'elle ne déléguait pas.... ».</p>
<p>cc28. Commentaires sur la masse de documents dont la candidate a besoin.</p>
<p>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 ».</p>
<p>cc30. <i>Professionnelle</i> : « Tout à fait ».</p>
<p>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 ».</p>
<p>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 ».</p>
<p>cc33. <i>Présidente</i> : « Non, c'est difficile ».</p>

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

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

<p>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 ».</p>
--

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.

Analyse du travail et formation : le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis

Work analysis and training: The case of note-taking by counselors during acquired knowledge validation

Bernard Prot et Jacqueline Magnier

Introduction

- 1 Le problème des rapports entre analyse du travail et formation est repris ici à partir d'une analyse d'activité menée en autoconfrontation croisée, sur la base des travaux de l'équipe clinique de l'activité du laboratoire de psychologie du travail et de l'action du C.N.A.M.¹ (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Ce texte s'appuie sur les études menées avec des accompagnateurs qui reçoivent des candidats à la validation des acquis, par l'équipe clinique de l'activité (Clot, Magnier & Werthe, 2000).
- 2 Précisément, on verra qu'au cours de cette co-analyse, devant les images vidéo de leur activité, les salariés « découvrent » que leur technique de travail – en l'occurrence la prise de note au cours d'un entretien – contient en réalité plus de possibilités qu'ils ne le pensaient. Sans entrer plus loin pour l'instant sur les aspects concrets de la situation, on dira simplement que l'analyse du travail devient, pour reprendre la proposition de Mayen « une situation potentielle de développement » (Mayen, 1999) en considérant, à partir de Vygotski (1934/1997), que c'est par l'entremise des chercheurs et de leurs méthodes que les salariés envisagent un développement de leur activité.
- 3 Cet article s'inscrit dans le prolongement de celui de Clot consacré aux rapports entre analyse du travail et formation (Clot, 2000). On peut sans doute l'aborder de plusieurs manières, puisqu'il porte sur un entretien avec un candidat à la validation des acquis, lui-même engagé dans l'analyse de ses activités professionnelles. On utilisera d'ailleurs

nous-mêmes ce double fond de l'activité de référence. Le dialogue du candidat avec les accompagnateurs nous permettra de mobiliser le concept de « signification » à partir de Vygotski (1934/1997), Léontiev (1984) et Bakhtine (1977, 1984) ainsi que depuis la lecture de ces travaux par Clot. L'effort des accompagnateurs porte en effet sur un développement de la signification des mots que le candidat emploie pour parler avec eux. L'enjeu est important pour ces professionnels puisque leur travail doit permettre un rapport entre ces descriptions et les termes du référentiel de diplôme.

- 4 Mais ce passage par l'activité verbale du candidat nous conduira à notre objet : la signification de l'activité non verbale des accompagnateurs au cours de l'entretien et son développement potentiel, les pistes de travail que les professionnels ouvrent en cours d'analyse. Viennent alors quelques propositions pour caractériser les liens possibles entre analyse du travail et formation. Peut-on envisager, et à quelles conditions, que les actions de formation professionnelle permettent de poursuivre, dans leur propre cadre, ce travail d'élaboration collective engagé en analyse du travail ?
- 5 On voit un intérêt particulier à discuter cette question à partir des activités professionnelles liées à ce qu'on appelle souvent la « transition professionnelle ». L'activité traitée ici est assez commune à ces fonctions, puisqu'elle porte sur la prise de note au cours d'un entretien. Quoi de plus commun et quotidien pour un grand nombre de conseillers que de prendre des notes lorsqu'un salarié parle de son travail ? On verra pourtant que l'apparente évidence du geste soulève plusieurs questions pour les professionnels qui commentent leur activité, sur les aspects les plus techniques de l'entretien (par exemple : la prise de note a-t-elle une influence sur ce que dit la personne ?), mais aussi sur la situation de travail des accompagnateurs elle-même (les buts prescrits, leur redéfinition dans l'action, les rapports aux collègues, à la hiérarchie, les instruments mobilisés).
- 6 Éprouvant pour eux-mêmes les difficultés de formaliser leur activité et rencontrant, dans son analyse, l'importance des développements qu'elle pourrait connaître, les accompagnateurs de validation ne font-ils pas l'expérience concrète du genre d'activité qu'ils demandent aux salariés ? Ne peuvent-ils pas trouver dans ce cadre d'analyse, un moyen de mieux comprendre les rapports étroits qui se tissent entre l'activité de travail et l'activité langagière sur le travail, des rapports si souvent sollicités dans les nouveaux dispositifs et en formation des professionnels ? On voit là une occasion de revenir sur l'ancrage psychologique des pratiques d'orientation qui, selon Guichard et Huteau (2001) s'est distendu avec l'accroissement des effectifs des personnels du conseil en orientation.
- 7 Avant d'aborder ces questions de psychologie, on remarquera que le principe fondateur de la validation des acquis, « l'activité de travail est productrice de connaissances et de compétences »², constitue la trame de fond de cet article, pour les professionnels qui mettent en œuvre la validation eux-mêmes : travailler en validation des acquis est-il producteur de connaissances et de compétences, et à quelles conditions ? Puisque notre idée doit nous conduire vers la formation comme un moyen de poursuivre des développements initiés au travail, il importe de discuter tout d'abord ce principe, pour mieux en reconnaître la portée.

L'activité professionnelle n'est pas toujours productrice de connaissances

- 8 La production de connaissances et de compétences au cours des activités de travail suscite beaucoup d'intérêt. Liétard (1986) parle d'un « engouement » pour qualifier ce mouvement, auquel il veut répondre par la lucidité quant à l'histoire sociale qui lui donne lieu. Il souligne dès 1986 que ce dispositif auquel il a contribué est d'abord le fruit hybride d'une série d'initiatives pour trouver des solutions à « la crise économique et sociale » (Liétard, 1986, p. 21). Selon lui, la validation est, comme le bilan de compétences, « une fleur de l'hiver social » (Liétard, 1997, p. 70). À cette lucidité historique qu'on partagera, on voudrait ajouter une lucidité psychologique, pour ne pas oublier que les connaissances ne se développent pas seulement au travail. Elles peuvent aussi s'étioler. C'est le cas lorsque le développement de l'activité est empêché, ou bien lorsque la conceptualisation entre dans une impasse et encore lorsque les efforts individuels de conception ne trouvent pas de répondant dans un collectif de travail. Reprenons ces trois arguments.

Une activité idéalisée ?

- 9 Cadin, Guérin et Pygeire (1997), auteurs d'un manuel de gestion des ressources humaines soulignent le retour en force depuis les années 1980 et « surtout les années 1990 » de la formation par et dans les situations de travail alors que les formations sur le terrain s'étaient trouvées « dévalorisées » depuis la mise en place de la formation professionnelle continue après 1971 (p. 299). Ils considèrent avec une distance toute critique « cette redécouverte massive et parfois idéalisante du caractère formateur des situations de travail » (p. 301), au point d'y voir la source possible d'une « confusion » entre situation de travail et formation (p. 302).
- 10 On ne sera pas non plus de ceux qui idéalisent l'activité de travail, ce serait mal rendre compte de l'importance cruciale de sa fonction psychologique. Les travaux de psychopathologie, comme ceux de Le Guillant (1984) qui mettaient en rapport conditions de travail et troubles de la santé, font suffisamment partie de l'histoire de la clinique de l'activité pour qu'on soit prévenu sur le fait que la vie au travail peut aussi réduire le champ d'investigation des sujets. Reprenant les observations de Suzanne Pacaud sur le métier de téléphoniste, Le Guillant (1984) dressait les tableaux de « troubles dominants qui se retrouvent de manière constante chez tous les sujets » qui n'ont pas perdu leur actualité (Le Guillant, 1984, p. 39). Troubles du sommeil, trouble de la digestion, troubles somatiques, symptômes de la série dépressive qui se manifestent au travail, « aboutissant souvent à des “crises de nerf”, mais également à la maison où ils donnent lieu à des scènes avec les maris et à beaucoup d'impatience vis-à-vis des enfants » (Doray, 1996, p. 127). L'activité de travail n'est donc pas, en elle-même, productrice de connaissances. Elle ne peut le devenir que si celles et ceux qui s'y livrent parviennent à créer des réponses inédites aux situations données, même, et peut-être surtout, lorsque ces situations sont dégradées. Ces réponses, qui se présentent comme des ripostes (Clot, 1999a), n'ont pas d'avenir si elles ne parviennent pas à s'inscrire dans une histoire collective qui leur permettra de dépasser l'instant et d'appartenir au patrimoine des réponses disponibles dans le milieu, ressource du développement du « rayon d'action » des sujets et des collectifs.

Une compétence individuelle idéalisée ?

- 11 Les connaissances ne sont pas « dans » l'activité de travail, mais dans ses développements. Prenant cette idée à la lettre, on pourrait alors penser que seule l'initiative individuelle est productrice de compétences, et que, finalement, les connaissances se développent lorsque la prescription perd ses droits. On pourrait même voir la règle comme l'ennemie du développement de l'expérience. C'est parfois le cas des formations professionnelles lorsqu'elles soutiennent exclusivement l'initiative personnelle et démontrent les effets négatifs des « résistances au changement » sur la productivité, participant à leur tour à déstabiliser les cohésions subsistant dans le milieu. La seule histoire du sujet devient alors le lieu qu'on désigne comme source de la difficulté, on cherche des coïncidences entre histoire subjective et milieu professionnel pour expliquer par celle-là les difficultés observées dans celui-ci. Par ce procédé délétère, c'est justement ce qui fait la fonction psychologique du travail qui se trouve nié : l'activité de travail est le contraire d'une coïncidence du sujet avec son milieu. Il faut rendre compte, comme l'écrit Doray (2002), d'une « réalité qui ne se limite pas à une subjectivisation réduite à une affaire individuelle » (Doray, 2002, p. 66). Si travailler demande de transformer « le » travail tel qu'il est défini en général, en expérience subjective, en travail « pour soi », c'est toujours par l'intermédiaire des instruments matériels et symboliques formés par les autres qu'on peut y parvenir. Et la réalisation de l'action elle-même impose de s'atteler aux buts définis par d'autres et pour d'autres. C'est une condition nécessaire pour parvenir, au bout du compte, à y mettre du sien et à les transformer. C'est dans cette perspective qu'on peut attribuer au travail « une originalité au moins aussi forte que celle du langage dans le développement psychologique du sujet » (Clot, 1999a, p. 89).
- 12 Dans cette idée, qui ne réduit pas les rapports entre prescription et compétence à un antagonisme sans avenir, la contribution de la formation au développement des compétences peut être discutée même dans les situations les plus tayloriennes. Ainsi, à partir d'une étude menée dans une usine d'emballage de pâtes alimentaires, Clot (1995) rapporte les propos d'une ouvrière qui travaille sur une machine d'emballage (Clot, 1995, p. 35). Elle explique qu'il est interdit « de mettre les mains dans les armoires électriques ». Mais les ouvrières le font pourtant, conscientes que « ça arrange tout le monde » et sur l'incitation du mécano qui estime que c'est « pas la peine de m'appeler pour ça ». Du coup, remarque cette ouvrière, « On a chacune nos petits trucs. Même au point de vue du réglage, on ne règle pas toutes pareil, ça dépend. Mais dans la formation, ils n'en parlent pas. Comme ils disent "il faudra bien que ça vous passe". Il faudra qu'on fasse comme ils disent. C'est un problème pour la sécurité peut-être, mais, en formation, on n'a pas parlé de ça. ». Les compétences développées dépassent largement les modes opératoires définis pour l'usage de la machine. L'armoire électrique fait même d'une certaine façon partie des « concepts quotidiens » (Vygotski, 1934/1997) constitués au fil des journées de travail de l'ouvrière. Le destin de ces connaissances, construites dans les interstices et les contradictions de l'organisation, n'est pas fixé par le sujet. L'ouverture de l'armoire électrique peut devenir « l'objet d'une activité nouvelle de formation » ou « l'objet d'une anxiété nouvelle » (Vygotski, 1934/1997, p. 36) selon qu'elle sera reconnue ou pas comme une « zone de développement potentiel » par la hiérarchie et les concepteurs de formation.

- 13 Dès les premières phrases d'un article consacré à la conceptualisation dans des situations de travail fortement soumises à des règles de sécurité et d'hygiène, Mayen et Savoyant (1999) abordent également ce problème à leur manière. Ils mettent l'accent sur le remplacement de « l'illusion » taylorienne, qui considère que le travail est entièrement dans la prescription, par une autre, qui conduit à reporter sur l'individu un accroissement démesuré « de la part qu'il devrait investir pour mener à bien [son] travail ». Dans cette idée, « la compétence prendrait le relais quand la tâche ne "marche" plus », « au point qu'il s'établit ainsi de façon largement consensuelle une relation inversement proportionnelle entre degré de prescription et compétences (Mayen & Savoyant, 1999, pp. 77-78) ». C'est contre cette fausse idée de la tâche, et du même coup cette fausse idée de la compétence, que ces auteurs engagent une démonstration probante sur l'activité conceptuelle des aiguilleurs et des agents-circulation à la S.N.C.F. ainsi que celle d'ouvrières de l'agroalimentaire. On retiendra deux axes d'analyse du développement des conceptualisations liées à l'action, celui de la signification et celui des opérations pour les reprendre à propos du travail des accompagnateurs en validation des acquis.

Développement de la signification

- 14 Dans l'activité et la formation des agents aiguilleurs à la S.N.C.F., Mayen et Savoyant (1999) notent un déplacement conséquent de la signification des risques inhérents à la circulation ferroviaire. Le risque fait partie de l'activité de transport : « La situation normale n'est pas une situation où il n'y a pas (plus) de risque, mais une situation dans laquelle ces risques sont contrôlés et neutralisés » (p. 87). Pourtant, ce risque « disparaît des schémas utilisés dans les formations de ces agents ». Ce sont les procédures elles-mêmes qui deviennent la source de risque : « Si vous ne faites pas ceci, si vous n'appliquez pas la procédure, alors les conséquences seront... ». Ce déplacement de la source du risque n'est pas sans conséquences sur l'activité des agents et sur les conceptions qu'ils élaborent dans ces conditions et sur le sens qu'ils donnent aux apprentissages des procédures : « Ce qui m'ennuie le plus, ce n'est pas le fait qu'on nous dise d'apprendre par cœur, c'est que personne n'est capable de nous dire pourquoi (p. 80). » L'application des procédures a finalement perdu « sa signification d'élément essentiel du dispositif de sécurité » (p. 79) soulignent les auteurs de l'étude. Dans ces conditions, ajoutent-ils, d'autres significations concurrentes se développent, qui présentent « d'autant plus de risques qu'elles sont largement inconscientes » (p. 80).
- 15 La signification de l'action n'est pas donnée avec le prescrit, il faut même souvent la construire, comme le montre cet exemple, « contre » le prescrit qui engage sur de fausses pistes conceptuelles. Dans un autre cas, l'apprentissage « sur le tas », bien qu'il permette des actions pertinentes, s'est également fourvoyé sur le plan conceptuel : « L'interdiction de fumer dans un atelier viande est ainsi justifiée par les opérateurs par les risques de faire tomber de la cendre sur la viande ou de lui donner une mauvaise odeur » (Mayen & Savoyant, 1999, p. 83). Or ce n'est que partiellement juste, la conceptualisation théorique de cette interdiction repose en effet plus directement sur le risque de propagation de microbes de la bouche vers la viande par l'intermédiaire des doigts au cours des manipulations de la cigarette. En se référant aux travaux de Vergnaud (1985) sur la genèse des règles et de Pastré (1997), sur la fonction organisatrice des concepts pragmatiques, Mayen et Savoyant (1999) peuvent alors souligner les conséquences de ces problèmes de conceptualisation, non seulement dans

l'action (sur la prévention des risques), mais aussi sur le développement de conceptualisations nouvelles, lorsque la situation se modifie. « La capacité de générer de nouvelles règles en présence de cas nouveaux » (p. 85) est évidemment lestée par la qualité de ces concepts « organisateurs » qui peuvent conduire les opérateurs à considérer qu'ils « ne voient plus la nécessité » de la règle si sa signification initiale s'est estompée.

- 16 On comprendra ainsi notre insistance, dès le début de cet article sur le travail des accompagnateurs, à rappeler l'énoncé du postulat fondamental de la validation des acquis : « L'activité est productrice de connaissances et de compétences ». Il ne s'agit pas seulement d'en discuter la portée en signalant les impasses dans lesquelles les « concepts quotidiens »³ peuvent se trouver engagés, en général, dans toute situation de travail. Les accompagnateurs : doivent, eux aussi, interpréter le principe fondateur de la validation, pour construire leurs méthodes de travail les plus concrètes, et inventer les concepts quotidiens qui répondront, en les transformant, au concept abstrait de la prescription. Et on peut faire l'hypothèse que la vigueur et le renouvellement permanent de ces interprétations, leur mise en discussion dans les différents services concernés, seront nécessaires à la production des « concepts quotidiens » qui, seuls, peuvent réaliser effectivement le dispositif de validation. Relevons seulement deux aspects de cette prescription qui ont des incidences pratiques. La validation demande au candidat de décrire des situations de travail qui correspondent aux exigences des référentiels⁴. Le référentiel devient donc le premier instrument nécessaire à la formalisation des activités du candidat, puisqu'il dirige le choix des descriptions d'activités. Ce sont alors les accompagnateurs qui se trouvent impliqués dans le travail d'interprétation des concepts « scientifiques »⁵ de telle ou telle unité de diplôme mise en regard avec des expériences du candidat. Du même coup, ils se trouvent devoir donner une signification à cette notion de « correspondance » qui est inscrite dans le dossier du candidat. Non pas une signification abstraite, mais tout au contraire, une signification engagée dans le cours de l'action, traduite par une manière de conduire l'échange avec le candidat, de poser des questions, d'écouter les descriptions d'activité.
- 17 C'est sur la base de cette hypothèse, qu'on voudrait élucider plus précisément ce que la formation pourrait apporter aux accompagnateurs et aux jurys dans leur activité de conception quotidienne.
- 18 Pour le faire, on étudiera seulement la prise de note pendant l'entretien. Les analyses qui suivent sont fondées directement sur des opérations réalisées par les accompagnateurs ainsi que sur leurs propres commentaires devant l'enregistrement vidéo de leur activité. Les accompagnateurs eux-mêmes se trouvent aux prises avec plusieurs manières d'interpréter leur propre activité de prise de note. On voit alors se dessiner plusieurs activités en une. D'autres prises de note seraient possibles. Par là même, on constate que la signification du geste pas plus que la signification de la notion de « correspondance » n'est stabilisée. C'est pourquoi on utilisera ici le concept de « signification » avec l'idée bakhtinienne que le mot existe trois fois : il existe en tant que mot du dictionnaire. Mais il ne vit en réalité que parce je peux en faire un mot « à moi ». Seulement le mot ne naît pas dans mon esprit directement depuis le dictionnaire. Lorsqu'il devient personnel, il est « peuplé et surpeuplé d'intentions étrangères » (Bakhtine, 1984, p. 370), ceux qui ont contribué à définir formellement le mot, mais ceux aussi à qui s'adresse l'activité. C'est ce travail de « conception de

terrain », partagé entre les textes, les conditions concrètes d'exercices et les interprétations collectives que la formation nous semble pouvoir seconder.

Activité des accompagnateurs et commentaires

- 19 On trouvera ci-dessous des extraits d'entretiens entre des accompagnateurs de validation des acquis et un candidat, ainsi que leurs commentaires, recueillis en autoconfrontations croisées (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). On dira préalablement un mot du cadre de l'étude, du contexte de travail et de l'activité des accompagnateurs et enfin on présentera la sélection d'extraits.

Cadre de l'étude

- 20 On rappellera seulement quelques points clé de la validation des acquis et du travail des accompagnateurs, exposés de manière plus détaillée dans d'autres articles de ce numéro et dans les rapports d'étude. La loi de 1992⁶ autorise tout salarié expérimenté à demander une dispense d'épreuves d'examens⁷, dans les diplômes de l'enseignement technologique ou professionnel. Le candidat doit justifier des acquis de son expérience par le moyen d'un dossier normé et identique pour tous, dans lequel, outre les informations administratives, il présente les différents emplois qu'il a occupés et il décrit plus précisément deux ou trois situations de travail dans lesquelles il pense avoir développé les connaissances et les compétences en rapport avec les unités de diplômes pour lesquelles il sollicite une dispense. C'est à ce point, lors de la constitution de son dossier, qu'il peut solliciter l'aide d'accompagnateurs du service académique de validation des acquis.
- 21 Une note de service du ministère définit la fonction d'accompagnement : « La fonction d'information, d'accueil et d'accompagnement du candidat répond à plusieurs objectifs, en particulier une aide méthodologique pour la constitution de son dossier et notamment la description de son activité de travail dans les différents emplois qu'il a occupés et qui sont susceptibles de répondre à la finalité du diplôme postulé (...)»⁸. Les accompagnateurs et le candidat cherchent des situations caractéristiques de l'expérience du candidat, parmi toutes ses expériences professionnelles, que le jury pourra ensuite mettre en rapport avec les connaissances et compétences requises dans le référentiel, pour décider ou non de la validation des acquis de l'expérience.
- 22 Dans l'entretien dont il est question désormais, un candidat constitue son dossier pour solliciter l'obtention d'épreuves du brevet professionnel « cuisine ». Il parle avec deux accompagnateurs. L'un est enseignant en enseignement professionnel, il a travaillé dans la restauration et vient ponctuellement participer à ces entretiens. L'autre est conseiller d'orientation psychologue, permanent au service de validation des acquis, il connaît bien le fonctionnement du dispositif. L'entretien a été filmé. Les autoconfrontations entre accompagnateurs ont été réalisées de manière à respecter une unité de fonction entre les deux accompagnateurs qui commentent les images. Ils doivent exercer la même activité pour que l'échange bénéficie autant que possible de leur expertise commune. Ici, ce sont deux accompagnateurs conseillers d'orientation psychologues, qu'on nommera comme ils le font eux-mêmes « généralistes », qui commentent leur activité. Chaque accompagnateur a commenté le film de sa propre

activité, puis l'activité de l'autre accompagnateur, à chaque fois en présence du chercheur.

- 23 Les sélections réalisées pour cet article sont constituées à partir de l'« étonnement » manifesté par un des accompagnateurs devant les images qu'il visionnait avec nous, en se voyant prendre des notes. Il revient sur cette activité à plusieurs reprises, au fil des autoconfrontations, de manière ponctuelle. Ce sont ces différentes séquences de commentaires qui sont rapprochées et transcrites ci-dessous.
- 24 Précisons que la prise de note répond, en premier lieu, à une obligation professionnelle : en fin d'entretien, les accompagnateurs doivent remettre une « fiche de proposition à l'usage du candidat ». Cette fiche doit rappeler les unités de diplôme sur lesquelles le candidat a porté son choix, les emplois et les activités qui s'y rapportent le mieux et, dans ces expériences, les « éléments particulièrement significatifs et les activités représentatives⁹ ». La note insiste sur la nature de cette fiche : « elle est le résultat d'une première étape du processus d'élaboration, elle doit permettre au candidat de poursuivre sa réflexion ».
- 25 [Les cinq séquences sélectionnées ici sont restituées dans leur ordre d'apparition chronologique. Avant chaque série de commentaires, on a également donné une indication sur les images d'activité devant lesquelles ces dialogues ont été produits (situation, geste ou/et dialogues)].

Extraits d'activité et interprétations

Séquence a

Images d'activité

- 26 On voit l'accompagnateur généraliste prendre des notes, pendant que le candidat parle.

Commentaires de l'accompagnateur généraliste 1

a1. Chercheur : « Qu'est ce que vous notez, là ? ».
a2. Accompagnateur généraliste 1 : « Ben, je reprends les caractéristiques de son parcours professionnel c'est-à-dire que je
a3. sais où il a travaillé. (...) Voilà, il (le candidat) donne une caractéristique. Il dit "j'étais au garde manger". Moi ça commence à
a4. donner un repère construit, le contexte de son activité professionnelle. Je ne note que des mots clé qui me parlent à moi et
a5. qui vont me permettre surtout au moment de la synthèse finale de me
a6. souvenir d'une situation qu'il a évoquée. Et c'est la seule solution
a7. que j'ai trouvée, c'est de prendre des notes. On pourrait d'ailleurs

a11. travailler peut-être sur les notes. C'est un vrai chiffon, c'est un vrai
a12. brouillon. Mais ce sont des mots, il n'y a pas de phrases. Mais c'est
a13. uniquement pour faire fonctionner la mémoire : se dire on a évoqué ça
a14. et on peut s'en souvenir, on doit même s'en souvenir en fin
a15. d'entretien pour arriver à identifier les situations caractéristiques ».

Séquence b

Images d'activité

- 27 Les accompagnateurs et le candidat cherchent à choisir, parmi toutes les expériences du candidat, celles qui feront l'objet d'une description précise, au regard des exigences du référentiel du diplôme. Le candidat parle plus précisément d'un emploi en Angleterre et de l'organisation de repas à thème autour du Beaujolais nouveau.

Commentaire en autoconfrontation simple

b1. <i>Accompagnateur généraliste 1</i> : « (...) Et puis ce que je trouve
b2. intéressant maintenant en le revoyant c'est qu'au début il (le
b3. candidat) dit "Oh là, je ne sais pas si je vais m'en souvenir (...)".
b4. Maintenant, on a l'impression qu'il a compris probablement ce qu'on
b5. attendait. Donc, il donne déjà plus de détails parce qu'il voit ce qui
b6. nous intéresse. Alors est-ce que c'est l'effet aussi de la prise de
b7. notes ? Parce que je me pose toujours la question : Quand on prend
b8. des notes, j'ai remarqué que ça déclenche la parole. C'est-à-dire la
b9. personne dit : "si il note c'est important, je vais peut être en dire
b10. plus ». Mais bon ... c'est intuitif ce que je dis là... ».

Séquence c

Images d'activité

- 28 L'accompagnateur professionnel (un enseignant de cuisine) questionne le candidat sur ses responsabilités, dans l'entreprise où il travaille actuellement. Une discussion s'engage avec le candidat sur l'élaboration du dossier et la nécessité de procéder à un choix parmi les emplois et les activités caractéristiques. L'image montre

l'accompagnateur généraliste en train d'écrire. L'accompagnateur professionnel feuillette le référentiel.

Commentaires en autoconfrontation simple

c1. <i>Accompagnateur généraliste 1</i> : « Il y a une chose qui est étonnante,
c2. que là aussi je vois, mais bon, ça me rappelle d'autres entretiens.
c3. C'est vrai que c'est rare que les professeurs qui sont avec moi, ou les
c4. professionnels notent. Donc, comme quoi, c'est bien une habitude. En
c5. fait, c'est moi qui note. Alors probablement parce que dans notre
c6. organisation, dans la conception de ce que j'appelle le noyau dur de
c7. l'accompagnement on doit leur apparaître spontanément comme
c8. porteurs de la technique d'entretien et donc même si la synthèse est
c9. rédigée en commun, on verra ça à la fin, ce qu'on a fait en commun,
c10. mais c'est vrai que c'est moi qui note. Et je note ce que dit le salarié
c11. mais il me semble aussi que je dois prendre des notes sur ce que dit
c12. l'enseignant ».
c13. <i>Chercheur</i> : Vous notez des phrases ou des mots ?
c14. <i>Accompagnateur généraliste 1</i> : « Non, toujours des mots parce que
c15. j'essaie de repérer...là aussi sur l'Angleterre par exemple, il y a...il y
c16. a deux notions qui arrivent très vite et puis on commence à rentrer
c17. dans les détails. C'est peut-être où il va parler soupe, légumes,
c18. poisson, il y a dans le référentiel, il y a tout ça, hein. C'est-à-dire que
c19. le... le référentiel est très détaillé, sans faire du terme à terme au
c20. moins on peut s'assurer d'un coup d'œil rapide que par rapport à ce
c21. qu'énonce le référentiel, on est bien dans la gamme de produits ;
c22. surtout quand on va parler de produits gastronomiques. Le référentiel
c23. est assez complexe, il y a des sauces, des préparations très
c24. spécifiques. Alors si on en accroche quelques-unes, on a le sentiment

c25. qu'on est dans le sujet, quoi. »
(...) Le commentaire porte un moment sur l'usage du référentiel par les accompagnateurs généralistes. Puis il revient directement sur la prise de note avec ces propos :)
c26. <i>Accompagnateur généraliste 1</i> : « Moi, je regarde toujours les deux
c27. premières pages [du référentiel d'activités professionnelles] et les
c28. verbes d'action. Et c'est d'ailleurs pour ça probablement, que quand
c29. je prends des notes, je prends les verbes d'action ou des mots clé. Et
c30. en fait, après c'est assez facile de se retrouver sur la trame du
c31. référentiel qui tient en fait sur deux pages avant qu'on entre dans le
c32. détail. J'entends bien le référentiel des activités professionnelles, la
c33. plupart du temps ce qu'on appelle des boutons d'or, ça tient sur deux
c34. pages. Donc ce sont effectivement des situations pour pouvoir
c35. relancer après. Alors là, on est dans une phase où on tourne autour,
c36. parce qu'il y a cette caractéristique (du milieu professionnel) qu'il a
c37. exercé dans plusieurs maisons. Bon, c'est quand même généralement
c38. le cas dans l'hôtellerie heu on ne peut pas lui dire : "Vous allez nous
c39. faire douze ou quinze dossiers donc il va falloir trouver ceux qui sont
c40. les plus caractéristiques". Donc au fur et à mesure en prenant des
c41. notes, on va probablement voir ceux qui nous semblent les plus
c42. efficaces. Mais c'est toujours un pari. On peut aller aussi sur des
c43. fausses pistes ».

Séquence d

Images d'activité

- 29 Le film de l'entretien se situe juste après l'extrait précédent, au moment où les accompagnateurs reprennent l'expérience du candidat en Angleterre, ils ont décidé ensemble d'identifier des situations caractéristiques au regard de l'unité « productions culinaires » du référentiel.

d1. <i>Accompagnateur généraliste</i> : « Dans le dossier vous devez faire
d2. référence à des exemples concrets par rapport au poste occupé. Vous
d3. avez parlé tout à l'heure de repas à thème, de beaujolais nouveau... ».
d4. <i>Le candidat</i> : « Oui, on a fait des repas autour du Beaujolais, je ne me
d5. souviens plus...le menu...les plats ».

Commentaires en autoconfrontation simple

d6. <i>Accompagnateur généraliste 1</i> : « Moi ce que je pense, c'est qu'en le
d7. remettant [le candidat] dans le contexte, c'est pour ça que bon mes
d8. notes, je sais que j'ai noté "le Beaujolais", je me dis que Beaujolais
d9. ça va déclencher les menus. Et puis là il dit : "je ne m'en souviens
d10. pas". Il se prend la tête là un petit peu, il ne sait plus trop ce qu'il
d11. avait fait. Or, c'était l'opportunité de décliner une gamme de
d12. production culinaire qui permettrait déjà d'illustrer son niveau de
d13. cuisine et de restauration, c'est ce qu'on cherche et pour l'instant on ne trouve pas... ».

Séquence e

Image d'activité

- 30 L'accompagnateur généraliste 2 montre au candidat qu'il peut prendre des notes.
« Vous pouvez prendre des notes, vous aussi ».

Commentaires en autoconfrontation croisée

e1. <i>Accompagnateur 1</i> : « C'est une bonne idée la prise de note... je ne le
e2. donne pas comme consigne, c'est malheureux quand ils ne le font pas.
e3. Il y a perte de substance. » (riant) « Je lui ai mal donné, il n'en a pris
e4. aucune. (...) ».
e5. <i>Accompagnateur 2</i> : « Moi, je ne lui dis pas, et il finit par en
e6. prendre ! ».

La prise de note

- 31 La prise de note, qui est déjà plus qu'elle ne paraît à première analyse, peut également devenir plus qu'elle n'est : plusieurs fonctions peuvent être développées. C'est l'hypothèse à laquelle arrivent les accompagnateurs. Nous allons revenir en détail sur leurs analyses, pour avancer l'idée que la formation pourrait seconder ce travail de conception technique, mené par les professionnels eux-mêmes.
- 32 Dans un premier temps, on montre comment la prise de note, activité intégrée aux gestes professionnels les plus ordinaires, est constituée en objet d'analyse par les accompagnateurs, condition évidemment nécessaire pour tout ce qui suivra. C'est d'abord l'étonnement devant les images qui ouvre la voie de l'analyse : « Il y a une chose qui est étonnante, que là aussi je vois. » (c1) ou « Ce que je trouve intéressant, en le revoyant... » (b1). Mais le « réel » de l'activité ne tarde pas à résister à la première interprétation.

Un instrument à constituer en objet de pensée

- 33 La première interprétation est assez classique d'un « déroulement » d'opérations visant à atteindre le but de l'action. Si on reprend les catégories de Léontiev (1984), on peut dire que la prise de note est une « opération » insérée à une action plus large (pp. 118-124.). Elle est devenue un moyen de réaliser un but qui ne lui appartient plus en propre, mais qui est celui de l'action à laquelle elle appartient : la fiche de synthèse, celle-ci étant à son tour un moyen mis à disposition du candidat pour qu'il poursuive son travail d'élaboration du dossier après la rencontre. C'est le point de vue que soutient initialement l'accompagnateur : « Je ne note que des mots-clés [...] qui vont me permettre surtout au moment de la synthèse finale de me souvenir d'une situation qu'il a évoquée. » (a7). En ce sens, si on reprend la conception instrumentale du mot chez Vygotski (1934/1997), élargie aux instruments matériels et symboliques (Clot, 1999b ; Rabardel, 1999), on peut dire que la prise de note est un instrument d'action. Elle est plus précisément un « instrument psychologique » (Vygotski, 1978), puisqu'elle est destinée à agir sur soi, pour se souvenir, et, en deuxième temps, sur autrui en lui fournissant dans la note de synthèse des « auxiliaires » pour sa propre action.
- 34 Mais une organisation aussi séquentielle de l'action n'est qu'une vue théorique, rapidement portée en défaut par la vitalité de l'activité. Léontiev (1984) le pose en principe : « Pour étudier l'activité, il faut précisément analyser ses liaisons systémiques intérieures. Autrement, nous nous trouvons hors d'état de répondre même aux questions les plus simples, par exemple celle de savoir si nous avons affaire, dans un cas donné, à une action ou une opération » (p. 121). Les images de la prise de note et le dispositif de co-analyse vont confronter les accompagnateurs aux conflits de leur activité et le dispositif d'analyse leur permet de les constituer en objet de pensée.
- 35 Tout d'abord, le but de la prise de note semble évident [« c'est uniquement pour faire fonctionner sa mémoire » (a12)], c'est la manière de le faire qui est seulement discutée [« un vrai chiffon, un vrai brouillon » (a11)]. Mais dans la séquence suivante, intéressé par les images du candidat, [« ce que je trouve intéressant, maintenant en le revoyant (b1) »], l'accompagnateur ouvre une voie nouvelle. Il note une différence avec le début de l'entretien [le candidat « donne plus de détails »] et construit une interprétation de

ce changement [« on a l'impression qu'il a compris maintenant ce qu'on attendait », « parce qu'il voit ce qui nous intéresse » (b4)]. Et l'accompagnateur se souvient alors qu'il dispose également d'une autre théorie sur la prise de note liée à cet effet supposé : « Je me pose toujours la question : quand on prend des notes, j'ai remarqué que ça déclenche la parole (b7) ».

- 36 La séquence « c » devient le lieu d'une nouvelle variation. Étonné par ce qu'il voit, et qu'il associe à d'autres souvenirs [« ça me rappelle d'autres entretiens »], l'accompagnateur envisage un rapport direct entre la prise de note et l'organisation du travail avec son collègue [« C'est vrai que c'est rare que les professeurs qui sont avec moi notent. Donc, comme quoi c'est bien une habitude. En fait, c'est moi qui note » (c5)]. Mais juste après, en réponse à la relance du chercheur, qui reporte l'attention sur l'opérationnalité de l'action [« Vous notez des phrases ou des mots ? »], c'est le référentiel qui entre cette fois dans l'interprétation. Plus exactement le fait que le référentiel étant « très détaillé », la mise en rapport des expériences décrites par le candidat et les exigences « détaillées » du référentiel demande de « s'assurer qu'on est bien dans la gamme de produits » (c21). Dans ce sens, les « verbes d'action » qui constituent la prise de note ne sont pas seulement résultat de l'écoute du discours du candidat, mais mis en rapport avec la « trame du référentiel » dans l'idée de parvenir, au fil de l'entretien, à réaliser déjà cette mise en rapport entre expérience et connaissances de référence : « Donc au fur et à mesure en prenant des notes, on va probablement voir ceux qui nous semblent les plus efficaces (c41) ». On a un exemple détaillé dans ce sens en d7 et suivantes : le candidat parle du vin du Beaujolais qu'il a mis en avant pour construire un menu dans un restaurant en Grande-Bretagne. L'accompagnateur note « Beaujolais », en attendant justement une déclinaison de « gamme de production culinaire ».
- 37 Enfin, la séquence « e » fait apparaître une nouvelle fonction possible. La différence entre les deux manières de travailler des accompagnateurs, l'un d'eux proposant au candidat de prendre des notes donne une idée « C'est une bonne idée, la prise de notes. Je ne le donne pas comme consignes (e2) ».

Une activité dialogique

- 38 Dans un texte consacré à la théorie de la signification et à la théorie de l'activité chez Vygotski (Clot, 1999b), Clot discute comment Léontiev s'est mesuré à ces questions et avance que l'œuvre de Bakhtine offre des ressources pour « comprendre les difficultés rencontrées et pour les surmonter ». C'est depuis la signification des mots que Vygotski (1934/1997) construit sa théorie instrumentale. « La signification du mot n'est pas constante » (p. 481). Et il attribue une forte variabilité potentielle à la signification du mot, selon les contextes dans lesquels le mot se trouve investi comme instrument d'action. « C'est cet enrichissement du mot par le sens qu'il tire de tout le contexte qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des significations ». On notera l'homologie de cette dynamique des significations des mots et de celle des significations données à la prise de note, ci-dessus. Si le contexte social des différentes actions est toujours quasiment le même – un entretien d'accompagnement – les accompagnateurs lui attribuent six significations différentes. Selon les cas, elle change de direction. Elle est tournée vers soi, pour se souvenir et rédiger la synthèse, vers le candidat pour qu'il comprenne mieux ce qui est important dans ce qu'il dit, lorsqu'il voit l'accompagnateur prendre des notes. Elle est aussi le résultat d'une division du travail, fruit d'une histoire

commune avec les accompagnateurs professionnels (« Comme quoi c'est bien une habitude » c4). Mais elle pourrait aussi devenir un moyen pour le candidat lui-même : alors qu'elle est prévue comme la ressource de l'accompagnateur pour se souvenir, on envisage (en e1), que le candidat s'approprie cette technique pour lui-même.

- 39 À chaque usage différent, une autre activité, adressée à son destinataire particulier : le collègue professionnel (c1 et suiv.), le candidat comme salarié expérimenté disposant d'une solide expérience, mais aussi le même salarié considéré comme un « novice » de cette situation de formalisation, à qui il faut fournir des ressources techniques (b6) (d10). C'est également à plusieurs reprises une activité qu'on s'adresse à soi-même (a7) (a11) ou encore constituée d'une forme de dialogue intérieur avec le référentiel, qui apparaît dans le coup d'œil rapide évoqué en c20.
- 40 Pour dépasser l'analogie entre les significations des mots et celles des techniques de travail et les envisager dans une même perspective, il faut, pour Clot (1999a), intégrer l'idée que se fait Bakhtine (1978) des rapports du locuteur à la langue et au mot. Le mot n'existe pas seulement sous la forme donnée par le dictionnaire ou dans les usages singuliers où les locuteurs lui attribueraient ces significations variables. « Dominer [ces significations], les soumettre à ses intentions et accents, c'est un processus ardu et complexe (Bakhtine, 1978, p. 115) ». Dans les activités de la vie, les mots d'autrui par lesquels nous parvenons au langage sont organisés dans des « genres sociaux ». « Du coup, les rapports du sujet à la langue et au monde ne sont pas directs. Ils se manifestent dans des genres de discours disponibles, dont le sujet doit parvenir à disposer pour entrer dans l'échange social » (Clot, 1999a, p. 168). S'il existe des « genres de discours » qui organisent les énoncés disponibles dans un milieu donné, les instruments eux aussi relèvent de ces constructions collectives et historiques qui ne laissent pas le sujet devoir réinventer à chaque geste l'intégrale des possibles. « On ne constate pas seulement la présence d'énoncés déplacés, ou, au contraire convenus dans un milieu social mais tout autant celle de gestes et d'actes matériels et corporels bien ou mal venus » (p. 1968).
- 41 Le genre s'interpose, comme un instrument qui s'est « fait sa place » en prolongement du corps, sans qu'on en sente plus l'existence séparée, la plupart du temps à l'insu du sujet entre les activités des sujets. L'accompagnateur rencontre cette présence subreptice du genre d'une activité lorsqu'il constate que dans cette situation, comme dans d'autres que celle-ci lui rappelle, « c'est rare que les professeurs qui sont avec moi, ou les professionnels notent. Donc, comme quoi, c'est bien une habitude ». Et il conclut sur une formule qui montre bien qu'en un sens, le genre s'impose sans s'inviter et qu'on le découvre installé quand on peut se voir agir : « En fait, c'est moi qui note » (c5).
- 42 Ce que tentent les accompagnateurs, c'est de constituer un genre d'activité suffisamment « consistant », pour que le candidat élabore, au moyen de ce nouveau contexte, un nouveau point de vue sur son activité. Prenons l'exemple du mot « Beaujolais ». Il présente, disons-le sans équivoque, plusieurs bons côtés, qui rendent le dialogue possible, mais qui ne reposent pas moins sur des genres professionnels radicalement différents. Le mot « Beaujolais » est en effet référé pour le candidat à un menu qu'il a imaginé à la demande de son employeur, anglais, souhaitant bénéficier des spécialités de la cuisine française. Ce mot, pour l'accompagnateur, annonce potentiellement une gamme de productions culinaires, qu'il sera possible de mettre en rapport avec le référentiel d'activités professionnelles relatif au brevet professionnel de cuisine. L'accompagnateur le voit donc comme un mot vivant dans les deux genres :

il est important de l'entendre énoncé par le candidat de telle manière qu'on peut penser que c'est bien un cuisinier expérimenté qui parle, qu'il a du métier, et que ce mot est annonciateur d'une suite de pratiques culinaires effectives. Ce sont elles qui sont attendues, en tant que significatives des connaissances et compétences requises par le référentiel. Lorsque l'accompagnateur note sur sa feuille « Beaujolais », le mot entre dans le genre de discours des référentiels, il a quitté la cuisine.

- 43 C'est le propre de ces situations de validation des acquis que de solliciter ces « transfigurations » langagières, qui bouleversent l'expérience en la chargeant, à travers des mots, de significations sociales nouvelles, en même temps que, pour les sujets, l'expérience vécue doit alors prendre un nouveau sens dans ce nouveau contexte. « Le mot, souligne Vygotski (1934/1997), absorbe les contenus intellectuels et affectifs tirés de tout le contexte dans lequel il est inséré, il s'en nourrit [...] » (p. 481). Mais le changement de contexte n'est pas une simple « absorption » des contenus intellectuels et affectifs du nouveau contexte « Je ne me souviens pas » (d4) dit le candidat. Il ne se souvient plus du menu qu'il avait composé autour du vin du Beaujolais. Le mot « Beaujolais » ne « déclenche pas les menus » comme l'espérait l'accompagnateur. Si le mot absorbe tous les contenus intellectuels et affectifs tirés de tout le contexte dans lequel il est « inséré », le sujet se trouve aux prises, désormais, avec de profondes discordances entre les significations possibles. L'expérience du menu élaboré ce jour-là est exposée entre son histoire vécue et son histoire possible, rangée cette fois, par l'intermédiaire de l'accompagnateur, dans l'item des « préparations culinaires sophistiquées », du référentiel de diplôme. « Le sujet s'en trouve partagé, pris dans la pluralité des mondes de significations, à l'intersection desquels, pour échapper à leur discordance, il jongle avec les uns pour s'affranchir des autres, et inversement. [...] L'usage du mot dans l'activité langagière introduit donc le sujet aux conflits de significations dont ce mot est l'arène » (Clot, 1999a, pp. 172-173). C'est seulement un peu plus tard, dans cet entretien, que le candidat se souviendra qu'il avait fait des cuisses de grenouilles avec le vin de Beaujolais... Il fait l'expérience de la différence profonde de nature entre les « concepts quotidiens », tournés vers l'action, et les « concepts scientifiques » (ou techniques) tournés vers la connaissance et son évaluation, mais, dans le même temps, du rapport qui peut s'établir entre eux, leur non-coïncidence devenant du même coup la ressource de leur développement.

Activité de formation et activité de travail

- 44 Si on retient de Mauss (1995) l'idée que « la technique est un geste traditionnel efficace », on verra ici la prise de note comme un geste de métier inachevé. Et même comme plusieurs gestes potentiels. Efficace peut-être dans d'autres contextes, en réunion ou en entretiens d'orientation ou avec des élèves, éprouvée en tout cas dans ces autres cadres, elle se trouve investie dans une réalité partiellement différente qui la fait sortir de son niveau d'efficacité et demande un nouvel achèvement. L'activité de validation met à l'épreuve la compétence de prise de note. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'on lira l'idée d'efficacité dans la définition donnée par Mauss, non pas tournée vers la répétition de la tradition, mais engagée dans des actions qui lui demandent toujours de faire ses preuves. L'activité de l'accompagnateur apparaît alors partagée entre les différents sens qu'elle peut prendre, selon qu'il vise l'adéquation avec les attentes supposées du jury, la pertinence du couplage de son action avec celle de son collègue « spécialiste » du domaine, le développement des capacités de formalisation du

candidat, l'efficacité des repères qu'il inscrit sur le papier pour la rédaction de la fiche de synthèse.

- 45 Mais chaque sens est assorti de plusieurs modalités d'actions différentes. On en voit surgir une dans l'analyse lorsque l'accompagnateur constate la division du travail qui s'est instaurée, semble-t-il à son insu, « en fait il prend des notes » (c4). Le « brouillon » des annotations prises en cours d'entretien, suscite un regard plus directement critique. Quand à l'efficacité de la prise de note sur l'activité du candidat, elle reste hypothétique : « c'est une intuition ». Mais elle pourrait être cruciale si elle favorise la verbalisation de situations concrètes essentielles pour le dossier. La technique n'est pas le fruit d'une simple transposition des manières de faire et de dire des autres métiers dans la situation présente. Elle demande de nouvelles conditions d'efficacité. Reste que l'efficacité pour réaliser un des buts pourrait entrer en contradiction avec celle qui conduit à en atteindre un autre. Finalement, l'analyse de la technique de prise de note montre qu'elle peut servir plusieurs fins et c'est le travail sur les buts, les moyens, l'efficacité et l'efficacité qui en ferait un « geste de métier ».
- 46 La formation peut-elle reprendre à son compte les potentialités ainsi ouvertes ? La question est déjà discutée par Malglaive (1992), lorsqu'il étudie les pratiques de formation en alternance : « savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui, au terme de notre analyse, se présente donc comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité » (Malglaive, 1992). Il s'agit donc de concevoir des actions de formation qui conservent la vitalité de cette « structure dynamique » sans la couper de son « moteur ». Et on verra volontiers les problèmes non résolus dans l'activité comme le lien possible entre formation et analyse du travail. À condition que les professionnels trouvent en formation l'occasion de poursuivre leur réflexion sur la base des hypothèses qui surgissent dans l'action. C'est-à-dire sur des étonnements, des surprises, des discordances vécues, qui contiennent les ressources de cette « polarisation de l'activité » (Clot, 1995), cette forme d'alternance interne qui, lorsqu'elle explore les ressources des opérations concrètes, relance de nouvelles pistes du côté de la signification de l'action, qui placent alors l'efficacité au pied de difficultés nouvelles, devant des options imprévues et sources d'invention de moyens. Notre analyse des potentialités dont « dispose » encore la prise de note le montre.
- 47 Un patient travail d'essais, de comparaisons, d'appropriation ou de rejet des méthodes des autres est alors la condition du développement de ces ressources techniques du genre. Le mode de fonctionnement particulier de la validation des acquis met en évidence la possibilité de la formation à contribuer au développement des techniques de travail, puisque, tout au contraire d'une situation qui serait structurée de longue date avec les mêmes participants, les mêmes règles et les mêmes outils de travail, l'activité de validation ne cesse de confronter à une même tâche des professionnels qui ne travaillent pas habituellement ensemble. C'est même sa principale ressource : les variations de points de vue sur l'activité du candidat constituent les moyens de la formalisation pour lui, et de la validation pour le jury. De plus, chacun n'est pas à égalité devant la tâche de formalisation de cette activité : elle est radicalement nouvelle pour le candidat, ponctuelle pour l'accompagnateur professionnel. Elle est plus régulière pour l'accompagnateur généraliste, bien que la diversité des diplômés et des candidats dans un cadre institutionnel lui-même peu stabilisé soit autant de sources de variations des contenus et des cadres des entretiens.

- 48 C'est sous l'angle de cette approche attentive aux « détails » du travail des accompagnateurs, conservant ainsi les dissonances entre son sens et son efficacité, que la formation pourrait peut-être conserver à l'activité sa fonction motrice, en tant « qu'atelier social de la finition des genres » (Clot, 1999b), accordant à chacun de mettre du sien, dans une entreprise partagée avec d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Cadin, L., Guérin, F., & Pigeyre, F. (1997). *Gestion des ressources humaines*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Éducation Permanente*, 123, 115-120.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (1999b). De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 165-187). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-157). 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, méthode terrain. Deuxième partie : les accompagnateurs entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4, 71-135. Ministère de l'Éducation nationale.
- Doray, B. (1996). Un regard sur l'œuvre de Louis Le Guillant dans le domaine de la psychologie du travail. In Y. Clot (Éd.), *Les histoires de la psychologie du travail* (pp. 125-138). Toulouse : Octarès.
- Doray, B. (2002). Le trauma, la *Kulturarbeit* et le travail industriel. *Psychopathologie du travail. Clinique méditerranéenne*, 66, 65-84.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Le Guillant, L. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant*. Toulouse : Erès.
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 3, 272.
- Mauss, M. (1995). *Sociologie et anthropologie* (6^e édition). Paris : P.U.F.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-98.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation emploi*, 67, 77-92.

- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française* 42, 1, 89-100.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 241-266). Paris : La Dispute.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30-4, 245-252.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage* (3^e édition). (Trad. F. Sève). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard Univ. Press.

NOTES

1. L'article de B. Prot, dans ce numéro en rappelle les principes et les principales étapes.
2. Note de service 94-201, du 11-07-1994, ministère de l'Éducation nationale, direction des lycées et collèges.
3. Par concepts quotidiens, Vygotski nomme les concepts formés par l'enfant en dehors des situations formelles d'apprentissage, en agissant sur le monde (Vygotski, 1934/1997).
4. Le dossier du candidat à la validation des acquis pour les diplômes de l'enseignement technique et technologique de l'Éducation nationale stipule : « Il vous est demandé de décrire, parmi vos emplois, celui ou ceux qui vous semble(nt) correspondre le mieux à votre demande de dispense ».
5. On entendra par concepts scientifiques ceux qui sont reliés à un système de connaissance organisé pour la formation. (Vygotski, 1997), ce qui est précisément le statut des connaissances inscrites dans les référentiels d'activités professionnelles et les référentiels de certification qui constituent les diplômes.
6. Loi du 21 juillet 1992. Depuis la réalisation de cette étude, la loi 2002-73 du 17 janvier 2002 et le décret 2002-615 du 26 avril 2002, instituent le nouveau cadre de la validation des acquis de l'expérience. Ces nouvelles dispositions ont transformé plusieurs conditions d'accès et modalités de réalisation de la validation. Il nous semble pourtant que les analyses présentées ici restent très largement valides.
7. Dans les nouvelles dispositions, le jury de validation disparaît au profit du jury de diplôme. Celui-ci peut attribuer la totalité du diplôme ou sur une validation partielle.
8. Note de service n° 94-201 du 11-07-1994, B.O. numéro 29. Sur ce point, l'article 3 du décret du 26 avril 2002 précise, dans le même sens, que le « dossier comprend des documents rendant compte des expériences acquises (...) en relation avec la certification recherchée ».
9. Document à l'intention des acteurs institutionnels, réalisé par la direction des lycées et des collèges du ministère de l'Éducation nationale.

RÉSUMÉS

Cet article porte sur les rapports entre analyse du travail et formation à partir de l'analyse d'un exemple d'activité. La méthode mobilisée est celle de l'autoconfrontation croisée, telle qu'elle est utilisée en Clinique de l'Activité. Ce sont des « accompagnateurs » chargés de recevoir des

candidats à la validation des acquis qui analysent une de leur séquence d'entretien. Ils constatent que l'action analysée – la prise de note – est en réalité constituée de plusieurs activités différentes qui ne remplissent pas les mêmes fonctions et qui ne sont pas toutes développées. On propose alors de voir à quelles conditions la formation pourrait donner suite à l'analyse du travail pour seconder le développement de ces fonctions potentielles. On s'appuie sur le concept de signification dans les textes de Vygotski, Léontiev et de Bakhtine ainsi que sur la lecture de ceux-ci par Clot, pour comprendre la pluralité des significations accordées à une même action réalisée. L'analyse est introduite à partir d'une discussion du principe fondateur de la validation des acquis « l'activité de travail est productrice de connaissances et de compétences » sur la base de plusieurs travaux de psychologie du travail, de psychopathologie et de didactique professionnelle.

Drawing upon a case study, this article examines the relationship between work analysis and training. The method used is that of crossed self-confrontation as developed in clinical approaches used in researching activities. Counselors, in charge of working with candidates applying for validation of their acquired knowledge, analyzed a recorded sequence of one of their consultations. They realized that the action analyzed – that of taking notes – was in fact a set of different activities which do not fulfill identical functions and of which not all are developed. The question concerns determining under what conditions training could follow up work analysis so as to promote the development of these potential functions. Reference is made to the concept of meaning referred to in research by Vygotsky, Leontief and Bakhtine, as well as in Clot's commentaries of this research, in order to account for the plurality of meanings underlying a single performed action. Analysis is introduced by a discussion of the founding principle of acquired knowledge validation – « work activity generates knowledge and skills » – on the basis of findings in work psychology, psychopathology and professional didactics.

INDEX

Keywords : Acquired knowledge validation, Discursive genre, Meaning, Technical genre

Mots-clés : Genre de discours, Genre de technique, Signification, Validation des acquis

AUTEURS

BERNARD PROT

Bernard Prot est chargé d'études au Laboratoire de psychologie du travail et de l'action au CNAM.

Courriel : bernard.prot@cnam.fr.

JACQUELINE MAGNIER

Jacqueline Magnier, est directrice des Études du CAFOC de Strasbourg et chargée d'études au Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM. Courriel :

jacquelinemagnier@noos.fr.

La validation d'acquis : entre déprise et répétition ?

Acquired knowledge validation: A balance between detachment and repetition?

Muriel Henry

Introduction

- 1 La validation des acquis constitue aujourd'hui un enjeu social majeur. Conçue comme un « élément clé de l'évolution du marché du travail et de la formation professionnelle en France » par la loi de modernisation sociale promulguée en janvier 2002, elle s'inscrit comme voie de reconnaissance sociale possible pour les bénéficiaires, comme moyen pour les établissements d'enseignement supérieur de développer des relations avec le milieu professionnel, comme outil de la gestion des compétences dans l'entreprise...
- 2 Fondée sur la conception d'une possible construction de savoirs en dehors de situations formelles d'apprentissage, elle postule l'expérience, sociale ou de travail, comme formatrice. Les « acquis » qu'elle sollicite disjoignent ainsi le travail de son seul résultat productif : ils seraient des « traces durables » (Aubret & Meyer, 1994, p. 34) laissées par les expériences quelle que soit leur nature (professionnelles, sociales, personnelles) sur les manières d'être, d'agir, de penser, de percevoir, de se situer par rapport à soi-même, par rapport à autrui, par rapport au monde. On ne saurait toutefois lier naturellement ces acquis à l'exercice d'une activité : Aubret et Meyer (1994) préciseront que ces traces ne peuvent être confondues avec les seules occasions de travail. Au-delà, les textes confient au dispositif conduisant à la validation lui-même une mission formative, l'inscrivant dans le développement de la formation permanente : le rapport Péry (2000) rappelle que dans la confrontation entre les acquis de l'expérience et les savoirs théoriques, les compétences progressent.
- 3 En détachant la construction de savoirs des cadres institués de formation, tout autant que l'activité, rémunérée ou non, de son seul résultat productif, la validation d'acquis réinterroge ainsi les rapports entre formation et emploi, savoirs de l'action et savoirs

requis pour l'obtention d'un diplôme, monde de la production et monde de l'éducation. Elle questionne le travail et ce qui s'y mobilise et s'y produit, des connaissances et des sujets. Elle repose ainsi autrement la question psychologique du développement des adultes dans l'expérience et dans l'analyse de cette expérience.

- 4 Notre propre expérience d'accompagnement des candidats à la validation d'acquis tend à confirmer le postulat social d'une démarche transformatrice pour les candidats. Ils font eux-mêmes état de leur surprise à son issue, « *je ne suis plus le même* », « *je travaille différemment* », « *j'ai renégocié mon poste* », et les accompagnateurs font état d'observations similaires « *ce n'est plus le même homme* ». Et si ces manières d'être et de travailler se modifient, c'est avant que toute décision de validation en tant que reconnaissance sociale (Aubret & Meyer, 1994 ; Dejours, 2000) ne soit venue confirmer une valeur, du travail ou des sujets. La question peut alors être précisée : comment penser cette dynamique de transformation dans le discours même d'une démarche qui convie les candidats à conceptualiser et dire leur expérience au regard d'un diplôme ?
- 5 Après un rappel rapide des conditions historiques qui ont vu naître le dispositif de validation d'acquis, du contexte de l'enseignement supérieur qui constitue notre champ d'activité et s'y trouve réinterrogé, nous tenterons dans un premier temps de comprendre les mouvements qui animent ce possible développement de l'expérience et des sujets. Quelques rappels théoriques éclairant et s'éclairant du discours de démarches de candidats à la validation d'acquis en constitueront la trame.

L'expérience individuelle formalisée

- 6 La validation des acquis émerge dans un contexte qui voit naître dans les années 80 la notion de compétence. La rupture qu'elle propose avec une vision taylorienne du travail fait alors porter un nouveau regard sur les savoirs. L'intelligence humaine déniée est replacée au cœur d'une organisation productive, sommée dans un environnement soumis à de fortes variations, de faire appel aux compétences de gestion d'événements, de communication, à l'initiative (Zarifian, 1997) de ses ressources humaines. Dugué et Maillebouis (1994) remarquent l'apparition concomitante de pratiques de formation modifiées, accordant une attention croissante au rôle formateur du travail, de plus en plus considérées comme une aide à la formalisation des savoirs de l'action. De Terssac (1998) en condensera les évolutions tant dans la sphère productive que formative : l'apparition du terme de compétence marque le retour du primat de l'individu, avec les paradoxes qu'il comporte (Clot, 1995).
- 7 La loi de 1991 instituant le bilan de compétences fait date de ces évolutions croisées, du travail et de la formation : elle envisage le bilan de compétences comme « outil de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences » et en inscrit les actions afférentes dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle. Aubret (1994) y voyait une révolution : la personne y devenait « auteur » (p. 8) d'une démarche singulière, activement engagée dans un travail dont Lucas soulignait en 1991 qu'il consiste à « articuler le personnel et le social », avec l'aide d'une « médiation » (p. 130). Fondés sur la formalisation accompagnée de l'expérience singulière, à partir d'une démarche réflexive, les dispositifs de validation d'acquis et ceux de bilans de compétences ne sont pour autant pas superposables quant à leur visée : « définir un projet professionnel et le cas échéant un projet de formation »

(Liétard, 1997, cité par Gaudart & Weill-Fassina, 1999, p. 49) pour les uns ou « valider les acquis de l'expérience » pour les autres.

De la reconnaissance à la certification : l'histoire de la validation d'acquis dans l'enseignement supérieur

- 8 L'expérience de l'enseignement supérieur en matière de validation d'acquis est ancienne et si c'est bien à un travail de formalisation de leurs activités qu'ont de tous temps été conviés les candidats à la validation d'acquis, la nature de la validation a pris au cours des années des statuts divers. La procédure Ingénieur Diplômé par l'État préfigurait en 1934 des évolutions récentes, mais c'est la loi de 1971 organisant le droit à la formation professionnelle qui, près de 40 ans plus tard, constituera un socle en rappelant qu'il « faut faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances en réduisant au minimum les exigences préalables ».
- 9 Jusqu'à 2002, la validation d'acquis s'inscrit dans une perspective de formation, postérieure ou complémentaire. À partir de 1985, elle permet aux candidats justifiant d'expériences de formation, professionnelles ou personnelles d'accéder à un cursus post-baccalauréat sans disposer du titre normalement requis. La décision de validation ne délivre alors pas le diplôme normalement requis pour l'accès à la formation : elle atteste que le candidat a construit les pré-requis nécessaires pour suivre la formation à laquelle il postule. Le décret de 1993 assigne à la validation d'acquis l'obligation explicite de prendre en compte les « acquis professionnels » au titre d'une certification : une partie du diplôme peut être délivrée en regard de l'activité au travail d'au moins cinq années, « en rapport avec la demande ». Il s'agit d'évaluer et de certifier qu'une personne a acquis dans son travail les connaissances et compétences requises par une partie du programme de formation. Les unités non validées par cette voie peuvent l'être au terme du suivi des modules de formation et de la réussite aux épreuves afférentes.
- 10 La loi de modernisation sociale promulguée en janvier 2002 constitue une rupture : y est énoncée la disjonction totale possible entre la certification et le suivi d'un cursus. La validation d'acquis est considérée comme « quatrième voie » d'acquisition de diplômes, outre les voies de formation. Elle devient un droit, inscrit dans le Code du Travail et celui de l'Éducation, pour toute personne, de faire reconnaître son expérience (activité rémunérée ou bénévole) en vue de l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle.

La validation d'acquis entre *techne* et *episteme*

- 11 En mettant en regard expérience et diplôme, quelles qu'en soient ses figures, la validation d'acquis réinterroge la distinction classique entre une action qui serait confinée à ses dimensions actuelles et non universelles, la *techne* aristotélicienne, et la connaissance comme généralisation, l'*episteme*. Le débat est ancien entre les « praticiens » qui fondent leur légitimité sur le résultat de leur action et les « théoriciens » détenteurs d'un savoir généralisé et généralisable. C'est bien dans les tourbillons de la rupture entre les savoirs formels et l'activité professionnelle, les connaissances et l'expérience, que s'élabore la validation d'acquis. À la différence du bilan de compétences, où l'identification des acquis s'inscrit dans une perspective

d'insertion, là, les acquis doivent être validés en référence à un diplôme. Or, si la validation est l'acte par lequel une autorité atteste qu'une personne a acquis certaines connaissances, habiletés, attitudes, compétences requises par un programme de formation ou une fonction de travail, comment prendre en compte, évaluer, reconnaître dans un système de certification des acquis développés selon d'autres modes et lieux que ceux proposés par l'institution validante ? Qu'apprend-on au travail ? Qu'apprend-on à l'université ? Comment rendre fiable et valide l'évaluation d'une expérience singulière, évaluation qui doit garantir « que ce qui a été constaté est généralisable et reproductible dans des situations semblables ? » (Kirsch & Savoyant, 1999, p. 1).

- 12 Sans pousser plus avant la réflexion, qui relève d'un autre travail, la validation d'acquis pourrait offrir là le champ d'un développement pour l'université, à la condition sans doute de soutenir le dialogue entre expérience et savoirs. Dialogue et tension entre les deux termes qui méritent d'être maintenus pour que socialement, expériences et diplômes ne se trouvent « fondus » dans une équivalence factice qui nierait leur développement respectif potentiel, comme le rappellent Clot et Prot dans ce numéro. Car c'est là, au fond, l'intérêt de ce dispositif.
- 13 Tenir compte de la différence dans la nature des savoirs mobilisés tout en se fondant sur le possible rapport entre eux est bien au centre de la démarche de validation d'acquis. Elle suppose toutefois de déplacer le statut de la connaissance et de l'action, couramment partagé par les milieux de travail et les milieux de formation : la connaissance n'est pas qu'un décor du travail, de même que l'action n'est jamais une simple application du concept. Mais si les savoirs diffèrent, quelle nature peut-on leur reconnaître ? Si les uns sont susceptibles d'aller vers les autres, qu'est-ce qui constitue ce mouvement ?

Entre savoirs d'action et savoirs théoriques, une hétérogénéité conflictuelle

- 14 Fondés sur l'indissociabilité de l'action et de la cognition, même dans les activités les plus automatisées, les travaux sur la compétence reconnaissent à celle-ci une double polarité, entre « savoirs d'action » et « savoirs théoriques » (Vergnaud, 1998, p. 278). Pertinents pour l'action, les « concepts pragmatiques » (Samurçay & Pastré, 1995, p. 14) en sont les organisateurs et les effets. « Énoncés généraux sur le monde » (Barbier, 1998, p. 12), les « concepts théoriques » constituent le fondement de la pensée abstraite. La compétence constitue le précipité de ces ressources hétérogènes, condition du « savoir en usage » (Malglaive, 1992, p. 272) : les compétences se construisent et se reconstruisent dans un double mouvement croisant les « invariants opératoires » et les « invariants conceptuels » (Samurçay & Pastré, 1995, pp. 14-16), organisateurs de l'action et de la représentation. Les concepts opératoires, en se détachant des situations, s'élargissent, s'inscrivent dans un réseau de relations avec d'autres concepts. De son côté, la représentation générale se spécifie, se contextualise, en se schématisant, se limitant, pour ne retenir que les relations utiles à l'action.
- 15 Ces deux sources d'intelligibilité du monde ne sont pas assimilables. Wallon établissait une distinction salutaire entre l'« intelligence pratique des situations » qui contribue à la réussite de l'action « en lui fournissant des moyens et objectifs adéquats » (1970, p. 15), ensemble dynamique de facteurs subjectifs et objectifs qui se modifient

mutuellement, et « l'autre intelligence » qui a pour référence les mots, un matériel qu'il n'appartient pas à chacun « d'inventer pour son propre usage » (p. 17). Il répondait ainsi à Piaget postulant trop vite la continuité entre action et abstraction. Vygostki (1934/1997) pour sa part insistait aussi sur le conflit dynamique entre « concepts scientifiques », système qui permet de connaître les propriétés du monde et « concepts quotidiens », saturés des contenus empiriques, qui organisent l'expérience. Les uns sont inopérants dans un contexte singulier, les autres dès qu'ils sortent de la situation. Pour ces auteurs, c'est dans la confrontation possible entre ces deux sources d'intelligibilité du monde que l'action et la pensée trouvent des occasions de se développer, les uns par la médiation des autres, dans une discordance transformatrice des uns et des autres.

La validation d'acquis : une activité inattendue entre concepts quotidiens et scientifiques

- 16 Le heurt avec le réel, entendu comme ce sur quoi l'on bute, ce qui fait obstacle, peut constituer la source de la mise en mouvement de la pensée, du retour « à une activité réfléchie » (Leplat, 1995, p. 108), qui peut alors trouver ressource dans le système de signifiants (Pastré, 1999). Animée, la pensée se développe alors selon les situations, retouche les « invariants » en les mobilisant autrement pour l'action. L'acte de travail n'est pas naturellement formateur et s'il peut devenir « acte de formation » (Barbier, 1998, p. 3), c'est à la condition de cette « activité réflexive sur la pratique de l'activité productive » (Gaudart & Weill-Fassina, 1999, p. 51), lorsqu'il est pris comme objet de pensée. De Terssac (1998) fera même de ce « retour réflexif sur l'action » (p. 235) l'une des composantes fondamentales de la compétence.
- 17 Si le champ du travail est susceptible d'en offrir les conditions, notamment collectives, nombre de dispositifs proposent à l'expérience de se penser hors situation de travail. Parmi tous les cadres de formalisation de l'expérience, la validation d'acquis trouve une place singulière, en proposant aux candidats de décrire leur travail, mais de dire aussi ce qu'il a permis d'apprendre, au regard des exigences d'un diplôme. Elle provoque ainsi le heurt entre concepts scientifiques et concepts quotidiens, en proposant aux concepts pragmatiques, par la médiation des concepts scientifiques, de se détacher des contextes précis de l'action pour se généraliser. Mais les concepts scientifiques tout autant, par la médiation des concepts quotidiens, y trouvent l'occasion de se confronter à leur usage. Germination réciproque dont Clot, Ballouard et Werthe (1999) ont mis en évidence le mouvement.
- 18 Ce faisant, la démarche de validation d'acquis confronte les candidats à une activité inattendue qui ne rencontre pas leur demande. Initialement, celle-ci se fonde en effet souvent sur une présentation dûment quantifiée « *je suis comptable depuis 15 ans* », parfois accompagnée de multiples preuves, et sollicite une attribution « *quel diplôme pouvez-vous me valider ?* ». Or, la démarche définie par le législateur prescrit un cadre dont les exigences constituent pour le candidat l'occasion de se distancier de son action de travail, de la réinterroger, alors même qu'elle réussit, qu'elle est efficace et efficiente.

Du récit singulier à la généralisation

- 19 Il s'agit, pour le candidat, de re-penser son expérience mais aussi de l'écrire, pour un jury qui, à partir d'un dossier constitué par le candidat, devra prendre sa décision. C'est sans doute là l'une des particularités du dispositif de validation d'acquis dans l'enseignement supérieur jusqu'alors : accorder au langage, en particulier écrit, une place essentielle, dans le processus d'analyse de l'activité, comme dans celui de certification.
- 20 Or, mettre en mots son expérience est difficile, en témoignent les achoppements, les difficultés, les impossibilités parfois dans le décours des démarches de validation d'acquis. Pourtant, les candidats accueillis dans l'enseignement supérieur, cadres et techniciens supérieurs, sont régulièrement conduits dans l'exercice de leurs fonctions, à dire et écrire leur travail. Dans le processus de formalisation de l'expérience sollicité par la validation d'acquis, le texte et la parole sont mouvants, hésitants, figés parfois, s'inaugurent dans une présentation initiale souvent générale et lisse, débarrassée de ses aspérités. Spontanément, le travail de recherche des événements qui ont jalonné le parcours professionnel s'ouvre par la présentation d'une chronologie où chaque trace comporte des références propres, peu explicites souvent pour le lecteur extérieur. Aubret et Meyer (1994) font mention de ce langage « codé, pour lui – le candidat – et éventuellement socialement reconnaissable » (p. 18). La marque de ce temps-là émerge dans la tentative presque systématique de lier tous les événements par un sens, y compris dans les parcours déclarés « chaotiques » par les candidats. Le rapport entre les différentes expériences est exprimé sous forme d'une histoire, leur histoire, celle d'un sujet qui « a souhaité », à qui « on a offert », de « compléter », « enrichir », « approfondir », « orienter » « élargir » le parcours... L'épisodique et le hasard se réordonnent pour constituer une « intrigue », pour reprendre le mot de Ricoeur¹ (Pastré, 1999), récit, plutôt qu'anamnèse, qui médiatise l'action et transforme « le vécu en histoire intelligible » (p. 29). Mais l'autre « versant », celui de la conceptualisation, de la construction de relations excédant la situation singulière, est tout autant convoqué à produire de l'ordre : car la démarche n'est alors pas close puisque le dossier doit venir devant un jury qui doit comprendre et juger, en relation avec un référentiel de formation, à partir des situations de travail. Rendre compte de celles-ci, non en décrivant les tâches qui les composent mais en montrant ce qui, développé dans un contexte singulier, vaut aussi dans d'autres contextes, en définit le mouvement.

Expérience et langage : un développement mutuel

- 21 L'expérience échappe, elle « ne parle pas d'elle-même » (De Terssac, 1998, p. 223) et les meilleurs experts sont souvent « dans l'incapacité de la restituer à autrui sous forme explicite » (Vergnaud, 1998, p. 277). En tant qu'activité langagière, la validation d'acquis réinterroge la nécessaire médiatisation de l'expérience par les mots. Parmi les travaux associés à la question, les conceptualisations développées par Vermersch sur l'entretien d'explicitation s'inscrivent dans la filiation ergonomique de la « verbalisation consécutive assistée » (Hoc & Leplat, 1981, cités par Vermersch, 1990, p. 228). Afin de surmonter les « obstacles » qui peuvent parfois « clôturer les tentatives de dialogue » (Vermersch, 1990, p. 228), Vermersch insiste sur la nécessité de proposer à l'explicitation un objet qui soit « la tâche réelle, qui s'est effectivement déroulée » (1990, p. 229), explicitation activement stimulée par une assistance qui doit réduire

autant que faire se peut la distance avec la situation passée, pour permettre l'accès à des informations oubliées, non encore conscientisées. Dans l'approche de Vermersch, le langage constitue un intermédiaire nécessaire pour permettre l'accès à l'inobservable de la cognition, inférée à partir des traces de l'action dans la verbalisation. La description du déroulement de l'action constitue l'opportunité d'une fenêtre ouverte sur le réel de l'activité, conservée, que la mise en mots permet de représenter.

- 22 Au regard des productions langagières des candidats à la validation d'acquis, il semble bien que les traces de l'expérience doivent être reconstituées, ainsi que le notent également Aubret et Meyer (1994). Mais dans le cadre de la validation d'acquis, il s'agit là de prémisses à partir desquelles peuvent s'engager des développements, du langage comme de l'action. Nous retiendrons une construction significative, parmi l'ensemble des textes et dires de l'expérience produits dans le cours de démarches de candidats, celle des glossaires. Ceux-ci ne font pas partie de la prescription, pour autant, les candidats y ont fréquemment recours. Initialement, la lecture du référentiel de formation les conduit à confondre dans une même acception le « réseau informatique » du référentiel et celui qu'ils définissent dans leur action de travail « *ça, je sais ce que c'est* ». Or, l'explicitation invoquée dans le processus fait surgir la multiplicité des sens possibles. Le glossaire apparaît alors comme le moyen de dire ce que l'on entend par ce mot, au terme d'allers et retours souvent ardues, empruntant aux ouvrages théoriques, aux dictionnaires, significations décontextualisées (Wertsch, 1985) mais aussi aux différents sens issus des contextes de son expérience, de celle des autres. La production langagière se développe alors, dans cette « collision » des sens possibles, en prenant appui sur les uns et les autres, pour recréer une définition à soi, remplie « des mots d'autrui » (Bakhtine, 1984, p. 295).
- 23 De manière plus générale, la démarche de validation d'acquis convoque l'expérience à se dire avec et contre d'autres mots, d'autres « genres » de discours (Bakhtine, 1984, p. 263), ceux scientifiques de l'université, ceux de l'entreprise et de sa prescription, ceux du métier, des activités des autres, des précédents dires du candidat lui-même. Au terme de ces passages parfois difficiles, où les mots d'autrui peuvent rester étrangers, la production n'est pas description du travail prescrit, non plus que des tâches assurées, non plus que copie du programme de formation. Dans les conditions qui lui sont proposées, le candidat, entre les textes et mots disponibles, doit produire les siens, non pas dans une intertextualité, écho ou plagiat de l'existant, mais dans un texte possédant son style propre. On sait maintenant que c'est là ce que les jurys prennent en compte (Clot, Prot & Werthe, 2002). Pour s'écrire, le texte final a dû puiser dans et au-delà des textes disponibles sur le métier ou le diplôme, pour mobiliser le singulier et l'expérience vécue, tout en s'en affranchissant.
- 24 Si le cadre de la validation d'acquis peut permettre d'avancer que le langage n'est pas un véhicule amorphe de l'action, il conduit aussi à réinterroger les effets de cette dynamique langagière. Car de la redéfinition du « réseau informatique » surgit un autre réseau informatique. Celui que le candidat a à gérer quotidiennement n'est plus le même, l'action sur lui et avec lui a changé, la représentation qui l'organise et s'y organise s'est modifiée. On peut ainsi concevoir le langage comme un « moyen très puissant de penser » (Dejours, 2000, p. 231), lui accorder la force d'une activité, dans laquelle conflit et distance sont moteurs potentiels d'une pensée qui s'y réalise, à tous les sens du terme (Vygostki, 1934/1997). Selon ce dernier, le langage n'est pas que moyen d'accès à la pensée, il la développe et s'y développe, dans un mouvement

réciroque. Ce faisant, le processus ne fait pas que retrouver les traces d'événements vécus, comme semble l'avancer Vermersch : parlée, l'action passée se recrée, dans le contexte actuel (Clot, 1999). Comme le mot, et les différents sens qu'il recouvre selon les contextes où il s'actualise, l'événement vécu est polysémique, potentiellement développé par l'analyse qui le réveille ; comme le mot, il s'y re-génère. Vygostki (1934/1997) soutenait ainsi que le mouvement qui va du vécu au mot est développement des deux. Le langage, la pensée et l'action peuvent trouver ressources les uns dans les autres, transformateurs et transformés, enrichis et renouvelés par les contextes qu'ils traversent (Clot, 1999).

Le dialogue : une discordance dynamique

- 25 Reconnaissant la difficulté d'établir seul « une relation adéquate entre leur expérience et le cursus universitaire », le législateur a institué une fonction d'accompagnement. Si Vermersch (1990) évoque une assistance nécessaire à la verbalisation, nombre d'autres travaux soulignent l'opportunité d'une stimulation (Aubret, 1994), d'un support (Pastré, 1999) ou d'une aide (Barbier, 1998 ; De Montmollin, 1998), favorisant ou empêchant l'activité d'explicitation du candidat. En posant des questions, sur le comment, le quoi, voire le pourquoi (Leplat, 2000), l'analyste du travail, l'accompagnateur, le formateur permettent aux professionnels, dans des visées parfois fort différentes, de dire ce qu'ils n'auraient pu dire seuls, saisis par l'évidence, à leurs yeux, du travail qu'ils accomplissent. Mais l'intervention d'un interlocuteur ne garantit pas seule la verbalisation du travail : celle-ci peut se trouver limitée par une autre évidence, celle de l'expérience partagée. Vermersch (1990) remarque par exemple la parcimonie de l'explicitation destinée à un expert du domaine, Leplat (2000) reconnaît que « celui qui est invité à verbaliser l'est par quelqu'un et la réponse qu'il donne dépend de la représentation qu'il a de ce quelqu'un » (p. 85).
- 26 Il importe ici, avant d'autres développements, de revenir à la méthodologie développée dans notre perspective de validation d'acquis. Le candidat est invité à constituer un écrit sur son travail, en décrivant à un accompagnateur ce qu'il a fait et ce qu'il a, ce faisant, « appris », pour un jury composé d'universitaires et de professionnels. Il lui est précisé que ceux-ci ne le connaissent pas mais doivent comprendre au travers de l'étude du dossier ce qu'il « sait ». L'action de travail est ainsi dans un premier temps médiatisée par une activité d'écriture qui lui propose une première forme de réalisation. Le candidat a à prendre son propre travail comme objet d'observation et de réflexion, pour plusieurs destinataires. Par exemple : « *Donc j'ai essayé de remplir ça en me disant si je reprends cela, est-ce que quelqu'un sans glossaire va comprendre ? J'ai essayé de voir moi ce qui à l'époque m'avait surpris* ». La contrainte de présenter un dossier « convaincant » et compréhensible à un jury fait sortir l'expérience d'elle-même mais l'adresse au jury, regardé comme expert du domaine, peut aussi enfermer le candidat dans des sous-entendus : « *mais ce sont des informaticiens, ils savent...* ». L'accompagnement introduit alors de nouvelles discordances : l'accompagnateur cherche à comprendre ce que le candidat a écrit, en s'appuyant sur les exigences du dossier, anticipant surtout les questions possibles du jury, mobilisant le diplôme visé et ses attendus. L'activité se poursuit alors dans une co-construction entre le candidat et un accompagnateur qui résiste à l'évidence, lui-même préoccupé de fournir au jury un dossier qui lui permette de travailler : que sont donc, réellement, ces « *principes mathématiques* », « *ces acquis précieux* », « *ces compétences en électronique que tout technicien*

se doit de posséder » ? L'accompagnateur est un obstacle à la connivence professionnelle. Le candidat est ensuite invité à reprendre son texte, en dialoguant intérieurement et avec les autres, autant de fois que nécessaire. L'accompagnateur n'étant en aucun cas évaluateur, il peut être un interlocuteur qui laisse du jeu à l'expérience.

- 27 Dans ce cadre méthodologique, l'« aide » à la verbalisation ne réside pas dans la réduction de la distance, dont Vermersch (1990) fait la pièce maîtresse de l'entretien d'explicitation. Au contraire, elle s'appuie sur les discordances et les différences, notamment entre les destinataires de cette verbalisation. Ceux-ci ont bien un effet sur ce qui est dit de l'activité, comme le note Leplat (2000) : les candidats à la validation d'acquis ne disent pas seulement plus ou moins selon les destinataires, ils ne disent pas la même chose selon qu'ils éprouvent la « naïveté » de l'accompagnateur, contre laquelle ils doivent lutter, ou selon qu'ils s'adressent à un pair, spécialiste du même domaine. Les destinataires ne se réduisent d'ailleurs pas aux seuls interlocuteurs en présence : le jury par exemple, toujours virtuel pour le candidat dans l'enseignement supérieur, constitue aussi un destinataire. Même absent, il est postulé dans ses questions, sa compréhension ou son incompréhension possibles. Au-delà de l'échange immédiat entre des interlocuteurs réels, le dialogue peut ainsi être vu comme « plus étendu, plus varié, plus complexe » (Bakhtine, 1984, p. 334), « polyphonique » (p. 371).

« La boule de pétanque » ou l'histoire d'un développement

- 28 Pour rendre compte de la dynamique de développement potentiel de l'expérience, voire du sujet, dans ce cadre, on propose ci-dessous l'examen d'une séquence dialogique en accompagnement. Cette séquence, extraite du parcours d'un candidat à la validation d'acquis, a été choisie pour sa motricité. À partir d'une longue expérience, diversifiée, dans le domaine de l'informatique, le candidat sollicite une validation dans ce champ. Il présente là son premier écrit, rédigé après une rencontre initiale avec l'accompagnateur. Lors de cette deuxième séance, et après que l'accompagnateur ait rappelé le cadre, il commente son dossier. Il a accepté que les propos échangés fassent l'objet d'un enregistrement, dans une finalité exclusive de recherche.

Candidat : Donc bon... la mission qui m'incombe en tant que... on va dire employé, à x, c'est ingénieur, c'est ingénieur classique. Donc euh... Donc là c'est la première partie, à chaque fois j'ai mis un projet, il y a plusieurs projets bien sûr, chaque fois avec ce que j'ai fait, rapidement, les connaissances acquises, la réalisation, le niveau hiérarchique et ainsi de suite. Donc euh... Et à chaque fois je mets ça en adéquation avec les formations et ce que cela m'a apporté.

Accompagnateur : Alors si on reprend ces expériences, vous dites « assurer le suivi des projets »... Cela veut dire que les projets étaient conçus par vous ?

Candidat : Non pas forcément.

Accompagnateur : Donc cela veut dire que parfois ils l'étaient ?

Candidat : Complètement. Y'a plusieurs parties, y'a soit... le problème, c'est que la règle n'est pas générale... mais soit le client vient nous voir avec, on va dire, une vague idée de ce qu'il voudrait faire et on fait la partie, ce qu'on appelle partie, cahier des charges, étude de besoins et tout ça avec lui, pour essayer de dégrossir, donc on est plutôt partie maîtrise d'œuvre... ou d'ouvrage, je sais jamais... ouvrage et on passe à la maîtrise d'œuvre, ou effectivement le client a des idées très arrêtées, il a un cahier des charges et on n'a plus qu'à pass... à se mettre d'accord sur temps/délai. Donc ça dépend effectivement du projet...

Accompagnateur : et par rapport à ce projet-ci en particulier ?

Candidat : Là le client, on va dire, est arrivé avec une idée très arrêtée, mais complètement arrêtée de ce qu'il voulait, avec des formules, à tel endroit on fait

telle chose, telle chose, ...c'est pour ça qu'il y a pas grand chose non plus à faire. Par contre le projet X, le client a dit « moi je voudrais qu'on me donne le X ». Voilà, ça s'arrête là. Donc heu... (rires) si vous voulez, je pense qu'il a exprimé moins que ce que j'ai mis dans la ligne là.

Accompagnateur : C'est cela donc le suivi ?

Candidat : Oui, enfin les missions sont beaucoup plus claires qu'avant mais cela va jusqu'à ce qu'on aille voir le client, aller démarcher le client, partie commerciale, voir avec lui ce qu'on peut faire, euh... faire le projet, enfin, réaliser le projet, être en relation avec le client et assurer aussi la maintenance vis-à-vis du client et même aller jusqu'au passage pour certains produits, style euh... qu'on verra tout à l'heure, aller carrément aider les gens qui sont en phase de re-développement, de re-conception...

29 Les questions de l'accompagnateur font surgir l'activité de travail, au-delà du métier neutre d'« ingénieur classique » défini par la prescription, au-delà de la tâche déjà nommée par le candidat ou son entreprise comme « assurer le suivi de projet ». Elle apparaît alors dans sa variabilité, tramée des conflits entre les contraintes diverses et parfois équivoques d'une prescription plus ou moins floue. Selon ses destinataires, elle est vue dans ses possibilités ou impossibilités. Entre ces multiples adresses, elle circule, se compare, se transforme : c'est alors que la représentation de la responsabilité professionnelle du candidat s'élargit.

30 Le cadre proposé invite à regarder cette multiplicité et les changements de plans auxquels elle conduit comme autant d'occasions pour le candidat de voir son activité. Et s'il peut finalement la voir autrement, c'est parce que l'opacité ou l'évidence qui la caractérisent au départ ont pu se déchirer, les mots s'affranchir de la définition déjà donnée par le candidat ou la prescription. Il ne retrouve pas là des souvenirs « oubliés », rapatriés dans le contexte : son action se re-crée, se re-pense, d'une manière éminemment présente dans la dynamique qu'il en brosse.

Candidat : Moi ce que j'avais envie de faire, c'était de mettre ici tous les projets que j'ai réalisés dans le cadre de X. Donc les rappeler... parce que là, on sait pas trop qui fait quoi... Alors le problème que j'ai, c'est que pour le projet Y, c'est des choses très techniques et commencer à mettre les réalisations pratiques que j'ai fait, ça va faire un glossaire que même moi parfois, je suis même pas sûr de pouvoir complètement remplir en expliquant correctement... y'a des termes, bon... Y des choses, par exemple, je connais la formule par cœur mais je suis incapable de vous dire à quoi ça sert...

31 Hésitante, la mise en mots suggère un embarras, lié à la coexistence de plusieurs registres conflictuels. Le réel de l'activité présente fait émergence, dans ses tensions : le candidat évoque ses doutes entre plusieurs options possibles, au confluent de la préoccupation tournée vers les destinataires de son écrit, qui doivent comprendre, et ses activités de travail. L'activité actuelle se trouve en quelque sorte « écartelée » entre une activité pratique, qui permet au candidat de faire, et celle sollicitée pour la validation d'acquis, de conceptualisation. Observée du point de vue de ses nouveaux destinataires, inscrite dans une autre activité, l'action de travail se tisse d'une part d'étrangeté pour le candidat.

(Plus tard, après le rappel précis de ses différentes activités, des comparaisons, allers et retours entre les uns et les autres).

Accompagnateur : Là vous dites pourquoi on l'utilise (le X)... ?

Candidat : Oui, j'ai mis aussi l'utilisation parce que effectivement le X dans l'absolu paraît un peu technique, j'ai mis beaucoup les applications, à quoi ça sert et à quel niveau ça sert parce que le X est effectivement un projet très simple et comme tous les projets très simples, il sert à beaucoup de monde et a une vision un peu euh...

moi je compare ça à une boule de pétanque, il y a le projet au milieu et tout le monde le regarde à égale distance mais a pas la même vision... donc, bon pour le X, si le vendeur sait faire son métier ou s'est fait avoir, son chef de service aimerait bien savoir quel est le plus performant des gens pour le retenir et puis bon le récompenser, et puis la personne encore au-dessus va dire est-ce, enfin... est-ce que les gens du service sont effectivement performants mais aussi est-ce que nos interlocuteurs sont pas en train d'essayer de nous avoir, et le commercial qui vend les produits, les clients, aussi... ils parlent tous la même langue, donc le X ça leur parle, le X, c'est le suivi, en temps réel.

- 32 En rapatriant d'un contexte autre que celui du travail la métaphore de la boule de pétanque, le candidat se libère en quelque sorte des tensions. Celles de l'activité présente, entre un pré-pensé du travail et le contexte qui la sollicite autrement. Mais celles aussi de l'activité de travail elle-même, réveillées par la situation actuelle, rejouées dans le présent. Le candidat passe l'épreuve en empruntant alors les ressources à d'autres contextes de vie. Le sens de son action propre se précipite en convoquant ses autres activités et celle des autres. Son travail à lui se détache sur ce fond, trouve une autre contenance, renouvelée au point de collision entre plusieurs points de vue.
- 33 On peut avancer qu'il s'agit là d'une « prise de conscience » (Aubret & Meyer, 1994, p. 113), si on l'entend au travers de ce que Bakhtine (1984) nous offre pour éclairer les développements de notre candidat : « l'exotopie ». En conduisant littéralement à être en un autre lieu, elle fait voir l'objet regardé « avec les yeux » d'un autre (Bakhtine, 1984, p. 38). Ce n'est pas tant alors l'image qui se précise, par une focalisation qui en affinerait le grain, et permettrait de retrouver ce qui était diffus. Ce n'est pas tant non plus au contraire un mouvement qui en élargirait le champ de perspective, et permettrait d'extraire l'objet de sa gangue opératoire, pour l'intégrer dans un contexte plus large et plus distancié. Il s'agit plutôt d'un déplacement autour de l'objet qui le fait voir, et se fait voir soi-même, autrement. La prise de conscience consisterait donc moins dans une décontextualisation comme changement d'échelle de l'objet qu'une « multiplication des contextes » (Clot & Prot, dans ce numéro) et des points de vue. C'est dans son appartenance à plusieurs mondes à la fois, qui se recoupent contradictoirement en lui (Wallon, 1970), y compris celui, actuel, de la validation d'acquis qui les convoquent, que notre candidat retourne son activité sur elle-même et la recrée.
- 34 Suivons le développement du texte produit : Ce candidat, qui avait défini son activité comme « suivi de projet » dans le 1^{er} écrit, écrira dans le suivant :
- assurer la réalisation de l'ensemble d'un projet (Recueil de l'expression des besoins, cahier des charges, réalisation, maintenance et passage de connaissances) et apporter une aide aux entités internes de l'entreprise. Pour le projet précis évoqué plus haut, il dira : j'ai réalisé le cahier des charges de l'application, reflétant les desiderata de l'utilisateur, le plan de charge du développement : charges et délais, la réalisation de l'application, le suivi du projet (retour de recette, réunion de coordination avec l'utilisateur, la mise en production et la documentation), la maintenance, le passage de connaissances aux personnes chargées de l'évolution future du produit.
- 35 Suit un développement important sur les connaissances qu'il y a mobilisées et qu'il a développées. Il dira de ce travail de formalisation qu'il souhaite le poursuivre.
- 36 En se libérant des conflits, notre candidat n'épuise pas l'activité, au contraire. Il poursuit une nouvelle conception de son travail, affranchie de ce qui la définissait

initialement. Délivrée, elle trouve là une plasticité dont la tonalité n'est plus celle de quelqu'un à qui on a confié une mission mais qui s'en est emparé, en la redéfinissant. Et si l'écriture de ce dossier a conduit à créer de nouvelles représentations, elle a aussi relancé une mobilisation subjective qui mène le candidat à désirer poursuivre le travail, alors même que le but initial est atteint.

Une activité formatrice de nouvelles intentions ?

- 37 Le dispositif de validation d'acquis parie sur l'engagement du candidat dans l'épreuve. Épreuve, car parler et écrire son travail, ce qu'il « a permis d'apprendre » comme le sollicite le dossier mis en place, n'a rien d'une évidence pour les candidats et les mobilise tout entiers, « les travaille » comme ils le disent eux-mêmes. Dans le document qui accompagne le dossier, sollicité comme l'espace qui doit permettre de « préciser le projet universitaire et professionnel et expliquer les raisons qui font demander cette validation d'acquis », les candidats expriment souvent l'inaccompli d'une histoire qui les meut et soutient la démarche. Retenons deux formulations significatives : « *Issu d'une famille nombreuse avec un revenu familial modeste, j'ai été amené à faire des choix raisonnables dans mon orientation afin de ne pas pénaliser mon environnement* ». « *Un parcours pour le moins chaotique, où mon état d'esprit me portait vers d'autres aspirations a pénalisé mes chances de réussite. La prise de conscience de cet "échec" me conduit aujourd'hui à un besoin de cohérence* ». La « motivation » (Aubret & Meyer, 1994, p. 16) se trame d'intentions abandonnées qui animent l'activité présente, en font partie.
- 38 Mais ce que notre candidat et les développements de sa mobilisation nous conduisent à interroger, c'est le destin de cette « motivation » : d'une part elle ne se résout pas mais se relance, autrement, et d'autre part, cette nouvelle mobilisation ne se lie pas à une reconnaissance, sociale ou personnelle (Aubret & Meyer, 1994). Elle intervient par exemple avant toute décision de jury. C'est le travail engagé, difficile, l'épreuve conflictuelle d'avoir à dire et écrire son travail qui semble en constituer pour le candidat la source. À regarder les développements de ce travail, ce n'est pas non plus lorsque l'expérience passée a été retrouvée, « mémorisée » ainsi qu'Aubret et Meyer (1994) l'avancent dans la perspective d'une « re-connaissance de soi » (p. 18) mais lorsque cette expérience a été troublée, convoquée à se dire autrement, poussée dans ses retranchements. Ce n'est sans doute pas dans mais entre ses expériences que notre candidat trouve de nouvelles mobilisations, se re-connaît et peut alors se faire reconnaître, « renégocier son poste » par exemple.

S'affranchir pour transformer, transformer pour s'affranchir

- 39 La question première de ce travail interrogeait la transformation potentielle de l'expérience et des sujets dans la démarche de validation d'acquis. À cette question, les approches développées permettent d'avancer que l'épreuve sollicitée ne met pas seulement en jeu un face à face entre le professionnel et son travail. Elle engage une activité qui participe et à laquelle participent celles des autres, dans une « triade vivante » (Bakhtine, 1984, p. 332), qui ne saurait être ou rester en vie si l'on en réduisait l'altérité et la discordance dialogique. Hors d'une adresse et ses destinataires multiples, la description de l'activité se replierait sur elle-même et s'épuiserait, comme un discours séparé du monde de l'action devient glose. Les activités des autres, ses autres activités, font partie de celle, actuelle du candidat, constituent des pôles en tension qui

se répondent en lui. Nous sommes là loin de la maïeutique, si elle n'est qu'extraction d'un vécu plus ou moins oublié que l'on retrouverait intact, loin aussi d'une intersubjectivité ineffable, délestée du réel.

- 40 Si l'expérience, voire les sujets se développent, si les « manières d'être, d'agir et de penser » (Aubret & Meyer, 1994, p. 34) ont changé, c'est lorsque l'expérience de travail, dans une autre expérience, celle de validation d'acquis, s'est recrée, a été regardée à travers les yeux d'autres activités, d'autres destinataires. Dans le décours de ces développements, l'expérience a trouvé tout autant obstacle que ressource, dans les concepts, les mots d'autrui, les activités des autres, les autres activités... Elle s'y est appuyée, parfois fondue, s'y est opposée, les renouvelant et se renouvelant ce faisant. Finalement, elle s'est affranchie des « acquis » qui la présupposaient, s'en est déprise, en les recréant et en se recréant.
- 41 Si « dans la notion de compétence, il y a une référence constante à l'expérience » (De Terssac, 1998, p. 236), celle-ci ne recouvre alors pas seulement ce que l'on sait faire « mais également les ressources dont on dispose pour se défaire d'une situation, s'en affranchir, s'en détacher » (Clot, Ballouard & Werthe, 1999, p. 28). C'est même sans doute ce qui caractérise les travailleurs expérimentés : comme le remarque l'ergonomie, si ceux-ci ont construit des procédures efficaces, éprouvées dans de multiples contextes, automatismes « incorporés » qui vont droit au but (Leplat, 1995, p. 101), ils sont tout à la fois en capacité de s'en détacher pour faire face aux aléas, entre « rigidité et plasticité » (Gaudart, 2000, citée par Delgoulet, 2001, p. 3). Nous retrouvons ici la transférabilité et la transversalité (Huteau, 1996 ; Loarer, 2001) des compétences et ressources propres à l'expert, mises en lumière par la psychologie cognitive. Les compétences sont susceptibles de mobiliser les ressources psychologiques existantes, en fonction des situations, et par l'expérience, les ressources se développent, en particulier en s'émancipant, en se détachant des contextes où elles ont été construites. Ces ressources n'appartiennent toutefois sans doute pas qu'au sujet, mais à une activité située socialement et historiquement. Si l'affranchissement signe la plasticité de l'expérience, c'est dans un détachement des automatismes mais aussi du système des activités personnelles ou sociales. L'expérience s'inscrit en effet dans une « double mémoire » (Clot, 1999, p. 42), celle subjective et personnelle, des « invariants » opératoires ou relationnels qui « pré-organisent » l'action, et celle objective et impersonnelle, du « genre » professionnel, contenant symboliquement l'activité.

La validation d'acquis : « répéter » pour s'affranchir ?

- 42 Ce qui nous intéresse, dans le cas particulier qui nous sert de référence, c'est la voie que prend pour son développement l'activité du candidat, jusqu'à la métaphore qui affranchit l'objet du travail de ses multiples tensions. En effet, ce que le candidat écrit, et évoque oralement, dans les multiples allers et retours entre ses différentes expériences, leurs conditions, les activités des autres dans celles-ci, ce sont des variations. Prenant appui sur l'une pour « voir » l'autre, mobilisant celle des autres pour voir la sienne, son activité, loin de la prescription, sort en quelque sorte de la « mêlée ». Pour ce faire, il a fallu qu'elle se sépare de l'intentionnalité de l'action (comme celle de la prescription) et devienne un objet d'élaboration langagière, à partir d'une autre intention, dans une adresse à d'autres destinataires, changeant le rapport

entretenu jusque là avec elle. Mais, pour ce faire, et de manière presque paradoxale, la « déprise » n'a pu advenir qu'au sortir d'un défilé de remises en jeu de l'activité, traversant et traversée par de multiples contextes. Le prisme que ceux-ci lui offrent la réfracte et ce faisant, la dévie. Ni totalement nouvelle, ni tout à fait pareille, elle circule dans une « répétition sans répétition » (Clot, 2002, p. 40) qui tout à la fois l'affranchit et la spécifie, l'ancre dans la singularité de son histoire sociale et subjective, pour, paradoxalement, la finaliser. Le travail devient celui du candidat, quand « suffisamment » réfracté, répété sans l'être, il s'épure par comparaisons successives, se décante à partir de ce qui l'attache, de lui-même et des autres, et se trouve alors réapproprié autrement, au travers d'une « percolation » réglée (Clot, 2002, p. 41).

- 43 La validation d'acquis pourrait ainsi constituer un cadre pour une activité où viendraient se réfracter pour s'émanciper des contextes antérieurs les « schèmes » sociaux et subjectifs. L'action re-vécue dans un autre contexte trouverait à s'élaborer dans le rapport et la distance entre les deux. Le dossier, trace écrite de la mémoire de l'action, peut constituer l'étaï à partir duquel, par la médiation du langage, l'activité réveillée dans l'échange trouve à s'inscrire dans d'autres perspectives. Le processus de validation d'acquis, comme peut-être d'autres processus d'analyse du travail, évoluerait ainsi dans la discordance créatrice entre mémoire et activité, s'appuyant sur la reprise, réfractée, pour permettre la déprise.

La validation d'acquis : un développement possible de l'université ?

- 44 Les questions du rapport entre expérience et savoirs ne sauraient ainsi être rabattues sur la seule question certificative. Car la validation d'acquis peut bien constituer une expérience qui transforme l'expérience passée. C'est à inscrire dans son questionnement la démarche qui conduit le candidat à cette certification que l'institution universitaire pourra se saisir de la dimension formative, dans une visée éthique, tout autant que sociale. La validation d'acquis est en effet aujourd'hui confrontée à une alternative qui n'offrira pas de compromis : elle peut être un constat, aplatissant la dynamique du sujet et son activité, tout autant que constituer une autre voie de formation. C'est à la condition de penser le sujet en évolution dans l'activité de validation d'acquis que pourra sans doute être évité le piège techniciste potentiellement sollicité par la massification attendue du dispositif. Mais c'est à maintenir la vitalisation² du travail et de l'humain comme finalité que pourra vivre aussi la validation d'acquis. Vitalisation qui ne saurait se réduire ainsi à la seule activité individuelle mais comme nous y invite Maggi (2000), à conjoindre dans le processus d'évolution le sujet et le social, au sein de la troisième voie qu'il nous propose pour la formation. La dynamique de l'activité se nécroserait en effet si l'on considérait que seul le candidat, son pouvoir d'agir et de penser le monde, s'était déplacé. Car dans la confrontation avec l'expérience qu'elle propose aux concepts scientifiques, au(x) genre(s) universitaire(s), la validation d'acquis offre tout autant un prisme susceptible de les dévier, les transformer, en les faisant circuler dans d'autres contextes. À la condition de répéter sans répéter.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret, J., & Meyer, N. (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur : les enjeux. *Pratiques de formation*, Université Paris VIII.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J.-M. (Dir.) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *Avec Vygostki*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y., Ballouard, C., & Werthe, C. (1999). *Nature des connaissances et développement*. Revue des commissions professionnelles consultatives, Document, 4. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2002). *La validation des acquis professionnels au milieu du gué*. Revue des commissions professionnelles consultatives, Document, 4. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques Méditerranéennes*, 66, 31-51.
- Dejours, J. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Delgoulet, C. (2001). La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle. *Pistes*, 3-2. Se reporter au site de pistes : <http://www.unites.uqam.ca/pistes>.
- De Montmollin, M. (1998). Savoir travailler, le point de vue de l'ergonome. In J.-M.Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.
- De Terssac, G. (1998). Savoirs, compétences et travail. In J.-M.Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.
- Dugue, E., & Maillebouis, M. (1994). De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique. *Éducation Permanente*, 118, 43-50.
- Gaudart C., & Weill-Fassina, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique. *Formation/Emploi*, 67, 47-62.
- Huteau, M. (1996). Les composantes des compétences et la question des compétences transversales. *Colloque A.F.P.A. - D.T./I.N.O.I.P. - Lille*.
- Kirsch, E., & Savoyant, A. (1999). Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des « parcours professionnels ». *Bref C.E.R.E.Q.*, 159.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Loarer, E. (2001) (non publié). Intervention en D.E.A. de Psychologie du travail et des transitions.
- Lucas, A.M. (1991). Bilans de compétence, état des pratiques, axes de développement. *Éducation Permanente*, 108, 129-136.
- Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : P.U.F.

- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation professionnelle des ingénieurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 3.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action, bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-35.
- Péry, N. (2000). Rapport final de la table ronde organisée par le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle – D.G.E.F.P. avec la collaboration du C.E.R.E.Q., du Centre I.N.F.F.O. et d'A.L.G.O.R.A.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, 123, 13-43.
- Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris : P.U.F.
- Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française*, 35-3, 227-235.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris : Flammarion.
- Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Éds.), *Vygotski aujourd'hui*. Neufchatel : Delachaux et Niestlé.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 3, 429-444.

NOTES

1. Paul Ricœur, philosophe du XX^e siècle.
2. (Lexis) vitaliser : donner les caractères de la vie – vitalisation : action de Š.

RÉSUMÉS

La validation d'acquis propose aux candidats une analyse et une verbalisation accompagnées de l'expérience passée, au regard des attendus d'un diplôme. À partir d'une activité d'accompagnement dans le champ de l'enseignement supérieur, l'article propose de considérer que la démarche ne se limite pas à rechercher et organiser des informations oubliées mais qu'elle constitue une activité transformatrice de l'expérience. C'est lorsque, vue autrement, elle s'est recréée, re-pensée dans l'analyse, que les candidats font état de transformations dans leurs manières de travailler ou d'être, avant même toute certification. La dernière partie de l'article suggère que pour se recréer et en se recréant, l'expérience s'est affranchie de ses présupposés cognitifs, sociaux et subjectifs, elle s'en est déprise, en les renouvelant. Or cette déprise créative apparaît paradoxalement possible lorsque que le candidat a pu suffisamment « répéter » ses expériences.

This paper focuses on Acquired Knowledge Validation, a procedure that allows candidates to analyze and verbalize, with the help of counselors, previous professional experience, in relation to expectations of their qualifications. The author begins with a description of the support offered by counselors in the Higher Education field before suggesting that the Acquired Knowledge Validation is not limited solely to recovering and reorganizing « forgotten » information but that it can also constitute an activity that transforms past experience. It is when past experience is reviewed and reassessed, during a counseling session, that the candidate can change his/her way of working and behaving without a formal renewal of qualifications. In the last part of the article, the author suggests that during the renewal process and for renewal to be possible, experience detaches itself from its presupposed cognitive, social and subjective basis and thus at the same time separates itself from, and reinstates, prior presuppositions. However, this creative extrication becomes possible only when, paradoxically, the candidate has « repeated » his experiences a sufficient amount of times.

INDEX

Mots-clés : Activité, Déprise, Répétition, Validation des acquis

Keywords : Acquired knowledge validation, Detachment, Experience, Repetition

AUTEUR

MURIEL HENRY

Muriel Henry est psychologue clinicienne. Elle est chargée de mission Formation continue universitaire/validation des acquis, à l'université de Bourgogne. Contact : Service universitaire de formation continue de Bourgogne-SUFCOB, Université de Bourgogne, Maison de l'Université, B.P. 27 877, 21078 Dijon Cedex. Courriel : muriel.henry@u-bourgogne.fr.

Le développement de l'expérience des acteurs du bilan de compétences

Actors in skills assessment tests: Development of experience

Maryse Bournel-Bosson

Introduction

- 1 L'analyse de l'expérience peut prendre plusieurs voies : une voie cognitive qui, à partir de l'observation des individus en situation, cherche à construire des modèles permettant de rendre intelligible l'activité (identification d'invariants opératoires...), une voie que l'on peut qualifier d'interactionniste qui situe quant à elle l'expérience dans ses accomplissements sociaux. La voie qui retient notre attention est différente (Clot, 2000), elle se centre en effet sur la transformation de l'expérience, sur les occasions possibles de son développement dans une activité dialogique. Cette approche a fait l'objet d'une élaboration méthodologique importante et de nombreuses expérimentations dans les milieux professionnels (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Notre propos va s'attacher à décrire ce processus dans lequel l'expérience est mobilisée pour en vivre d'autres offrant ainsi aux acteurs un élargissement de leur pouvoir d'agir.
- 2 On s'intéresse ici à l'activité des conseillers qui réalisent des bilans de compétences pour des salariés. Dans ces situations, le travail se trouve concerné à double titre : pour le salarié lui-même qui trouve dans ce cadre une occasion de repenser ses expériences professionnelles et extra-professionnelles, et pour les conseillers qui doivent construire, chercher à stabiliser et développer des techniques d'action. C'est une séquence limitée de l'activité dont il est question dans cette étude, celle qui consiste à réaliser une synthèse en fin de bilan. Après avoir rappelé brièvement le cadre juridique de la prestation de bilan nous présentons le dispositif dans lequel les conseillers ont travaillé les questions liées à la réalisation de la synthèse. Ce dispositif vise, en utilisant comme support des traces de l'activité, à produire de l'analyse et des controverses entre professionnels d'un même domaine sur les modalités d'action. Nous proposons

au lecteur des extraits de dialogues qui cherchent à montrer comment, dans un cadre d'analyse ainsi créé, des options restées en suspens ou des difficultés contournées en cours de réalisation de l'activité peuvent devenir objet d'analyse pour les protagonistes eux-mêmes et leur ouvrir de nouvelles perspectives pour l'action. Appréhendés depuis l'analyse du travail, validation des acquis et bilans de compétences posent la même question : comment les professionnels qui réalisent ce qu'on qualifie souvent du terme général de « prestation », parviennent-ils à constituer, développer, voire à transmettre des manières de travailler ?

Appuis théoriques et bases méthodologiques générales

- 3 Les repères sur lesquels nous nous appuyons sont ceux de « la clinique de l'activité » telle qu'elle est définie par Clot et dont l'ouvrage *la fonction psychologique du travail* (1999) rend compte. Cette approche nous invite à inscrire notre réflexion et notre action de chercheur à la fois dans la filiation de l'école Russe de psychologie fondée par Vygotski (1934/1997), dans celle de la tradition française en analyse du travail représentée notamment par Leplat (1997), mais aussi dans celle de la psychopathologie du travail avec Le Guillant (1984).
- 4 L'objet de la clinique de l'activité est moins l'activité en tant que telle que le développement des activités du sujet. L'expérience est appréhendée non pas à partir d'une vision statique mais comme un processus qui a une histoire et un devenir qui est à penser. Les interventions sont conçues comme des occasions données à un milieu professionnel de poursuivre son itinéraire, de mobiliser son expérience pour vivre de nouveaux épisodes. Au travers des différents contextes de son énonciation, l'expérience vécue pourra quitter la singularité, les impératifs de l'action pour commencer à se généraliser. Par généralisation est à entendre la possibilité pour l'individu de déplacer son point de vue et de comprendre à partir de quoi jusque-là il pensait et agissait.
- 5 L'approche historico-culturelle de Vygotski (1934/1997) nous dote de moyens d'études de tels processus développementaux. Nous en soulignons ici un seul, celui qui consiste à utiliser des méthodes indirectes pour étudier les processus. Face à l'impossibilité d'observer le développement pour lui-même – l'observation transformant l'objet étudié – le principe retenu est d'intervenir délibérément sur l'activité des professionnels et d'en étudier à partir de là, les transformations. Le statut attribué à l'observation s'en trouve renouvelé puisqu'il est question de créer en analyse du travail des cadres d'énonciation dans lesquels les protagonistes, seuls experts « habilités » à tenir un discours sur l'activité, sont aussi « habilités » à concevoir des issues satisfaisantes aux difficultés qu'ils rencontrent. En s'autoconfrontant à sa propre façon de travailler à partir de « traces » de l'activité réalisée et en mettant en délibération avec un ou des pairs les interprétations fournies, le sujet est en mesure de chercher et de trouver en lui et dans les autres un renouvellement de son pouvoir d'agir. Au cours des dialogues, les renoncements opérés par chacun dans le quotidien, face à la nécessité d'agir s'éclairent : en leur donnant une seconde vie, ces autres possibles occultés se révèlent comme étant potentiellement porteurs de transformations. Loin d'attribuer un effet magique à la controverse et loin de mettre en avant une présupposée « dynamique vertueuse des échanges » (Monnet, 2001, p. 33), le développement se réfère dans cette perspective à une posture méthodologique et épistémologique. Pour rendre compte du

développement, il faut organiser les conditions d'une transformation de l'action dans laquelle on cherchera à identifier les caractéristiques du développement. À chaque fois de nouveaux dispositifs sont à inventer à partir des problématiques spécifiques des terrains et des échanges avec les acteurs et selon les attendus génériques que constituent les méthodes de la clinique de l'activité. En parallèle et nous pourrions même dire en interaction, les interventions viennent nourrir un effort de conceptualisation théorique de l'activité et plus particulièrement de sa fonction psychologique.

- 6 C'est dans cette perspective que la présente étude a été conduite. Nous nous intéressons tout d'abord au cadre général de l'activité professionnelle des conseillers-bilans.

Le bilan de compétences : de quoi s'agit-il ?

Un cadre juridique rigoureux

- 7 Le bilan constitue un dispositif d'aide à l'élaboration de l'expérience, élaboration réalisée dans la perspective d'initier des changements majeurs ou non à propos de sa vie professionnelle. Il peut s'agir d'une reconversion complète mais aussi d'une évolution professionnelle ou d'un élargissement de fonction, avec un passage pour une partie des projets par une étape de formation. Cet accompagnement a une durée variable suivant les centres (maximum 24 h) et la forme essentielle, parfois unique, de réalisation de la prestation est l'entretien individuel. Les salariés peuvent effectuer un bilan sur leur temps de travail ou en dehors de celui-ci, l'employeur n'étant pas informé dans ce cas de leur démarche. Hormis l'importance du caractère confidentiel de la démarche, c'est son caractère volontaire qui est systématiquement souligné dans les textes législatifs et dans les études portant sur les effets de la prestation. À ce propos, une étude récente (Gaudron, Cayasse & Capdevielle, 2001) donne à voir « que nous sommes en présence d'une démarche dont les ressorts résident moins dans la définition d'un projet [...] que dans sa capacité à permettre aux sujets de resignifier leurs différents domaines et expériences de vie. Car en questionnant le futur, en anticipant, en se projetant, les bénéficiaires s'interrogent sur le sens qu'a pour eux le présent, leurs activités et leurs relations professionnelles et extra-professionnelles ».
- 8 Le bilan de compétences prend sa place dans le paysage des dispositifs juridiques mis au point par les pouvoirs publics et les partenaires sociaux depuis environ 30 ans, dispositifs qui visent à accompagner les « transitions professionnelles » (insertion, reconversion, formation... et plus récemment validation.) Cette volonté du législateur est perçue tantôt comme une nouvelle chance donnée à l'adulte de prendre ou reprendre la main sur sa vie professionnelle, tantôt comme un transfert de responsabilités de la collectivité sur l'individu sommé d'être acteur dans la gestion de sa carrière et de veiller à son « employabilité² ». Le débat est ouvert et loin d'être refermé tant sont divergents les intérêts des uns et des autres, et on rejoindra Joras (2002) pour dire que les centres qui réalisent les bilans de compétences constituent une réponse au développement de la notion de compétences et « à la pression » qu'elle exerce, notion « aux contours flous car complexes » (p. 13).
- 9 Plusieurs textes (accord interprofessionnel, loi, décret, circulaire) délimitent les contours de la prestation de bilan. Leur lecture permet d'avoir une bonne appréhension de l'architecture globale sur laquelle repose le dispositif qui vise à instituer un droit au

bilan pour les salariés au même titre que celui du congé individuel de formation prévu par la loi sur la formation. Selon la loi du 31 décembre 1991³, *les bilans de compétences ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles ainsi que leurs aptitudes et motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation*. Chacun des termes cités – *compétences – aptitudes – motivations – projet* – demanderait une clarification tant sont nombreux et variés leurs usages mais cela nous éloignerait de notre propos. Que peut nous apprendre d'autre le législateur à propos des pratiques ? Dans le décret d'octobre 1992 et dans la circulaire de la Direction de la Formation Professionnelle de 1993, il est précisé qu'un bilan de compétences *doit comprendre, sous la conduite du prestataire, les trois phases suivantes* :

- 10 a) Une phase préliminaire qui a pour objet de confirmer l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche ; de définir et d'analyser la nature de ses besoins ; de l'informer des conditions de déroulement du bilan de compétences, ainsi que des méthodes et techniques mises en œuvre.
- 11 b) Une phase d'investigation qui doit permettre à l'intéressé d'identifier les éléments déclencheurs du processus de changement dans lequel il s'inscrit et de mieux appréhender ses valeurs, ses intérêts, ses aspirations ainsi que les facteurs déterminants de sa motivation. Elle est conduite en fonction des objectifs définis initialement mais elle est toutefois par nature évolutive et s'enrichit à partir des événements susceptibles de se produire lors de son déroulement.
- 12 c) Une phase de conclusion qui, par la voie d'entretiens personnalisés, permet au bénéficiaire : de prendre connaissance des résultats détaillés de la phase d'investigation ; de recenser les facteurs susceptibles de favoriser ou non la réalisation d'un projet professionnel et, le cas échéant, d'un projet de formation ; de prévoir les principales étapes de la mise en œuvre de ce projet. Cette phase de conclusion se termine par la présentation au bénéficiaire du document de synthèse (prévu par l'article L. 900-4-1).
- 13 Il nous semble que les principaux dangers contre lesquels l'activité de bilan a besoin de se prémunir sont de deux ordres :
- 14 On risque de se référer à un modèle qui prône l'existence d'une adéquation entre un sujet et une activité professionnelle, l'un et l'autre étant posés comme objectivables. Or, plusieurs études réalisées en psychologie sociale et reprises par Gangloff (1999) aboutissent aux constats suivants : « Nous ignorons plus ou moins qui nous sommes, aussi bien sur le plan de nos capacités que sur celui de nos motivations. Et lorsque nous agissons comme observateurs en statuant sur autrui, les avis que nous formulons, loin de se référer aux caractéristiques internes stables et spécifiques d'autrui, ne font que refléter nos schémas conceptuels, largement aléatoires et stéréotypés ; ce quels que soient tant l'actualité de ce que nous observons et la masse d'informations fournies par l'acteur, que notre expérience en la matière et les outils, même certifiés, patentés, labellisés sur lesquels nous croyons pouvoir nous appuyer ». Quant aux métiers, ils renvoient souvent à des conditions d'exercice différentes suivant le cadre dans lequel ils sont pratiqués.
- 15 Le second danger serait de se référer à un modèle qui place la relation interpersonnelle comme remède à tous les maux, de limiter l'activité à une dynamique interactionnelle, « le bilan c'est avant tout les yeux dans les yeux avec le consultant » énonçait une

conseillère invitée dans un dispositif de formation à exposer les instruments utiles à son action.

- 16 Le centre⁴ dans lequel se déroule l'étude privilégie l'entretien semi-directif comme technique de travail et ne recourt pas ou de façon très accessoire à d'autres techniques tels que les tests ou les questionnaires d'intérêts. L'analyse des activités (professionnelles ou non) dans lesquelles les bénéficiaires sont engagés ou l'ont été constitue le matériau à partir duquel se structure la réflexion du bénéficiaire sur son devenir. Celle-ci s'élabore également à partir de l'engagement actif du bénéficiaire et à partir de la réalisation de démarches souvent nombreuses en cours de bilan (recherches documentaires, rencontres avec des professionnels...). Michel (1993) résume ainsi cette approche : « ...au-delà des nombreux biais qui jalonnent le travail, le fait de "faire un bilan" ou "faire un projet" c'est d'abord faire. »

Un métier ?

- 17 Les bilans de compétences sont assurés par des professionnels qui ne sont pas issus d'un cursus de formation spécifique. Comme le fait remarquer Revuz (1991, p. 58), « ce métier est défini pour l'essentiel par ce qu'il n'est pas c'est-à-dire des métiers connexes plus anciennement et plus fermement constitués » principalement psychologue ou conseiller d'orientation psychologue ou conseiller professionnel voire formateur d'adultes. Il possède d'ailleurs plusieurs dénominations : conseiller, praticien, intervenant, accompagnateur, chargé de bilan, acteur de bilan... Dans les centres, ce sont des psychologues cliniciens ou du travail qui accèdent à ces fonctions ou des individus ayant une expérience dans le domaine de l'insertion et de l'orientation. C'est le cas de l'équipe engagée dans la présente étude, constituée de professionnels issus de cursus parfois éloignés des sciences humaines (techniques, littéraires) mais dont l'expérience professionnelle et la formation en cours d'emploi constituent des bases réputées suffisantes pour exercer cette activité.
- 18 Notre réflexion dans ce texte ne porte pas sur les conditions d'accès de cette activité au statut de « profession » dans l'acceptation sociologique du terme. Ce qui nous anime, c'est avant tout la question de l'élaboration des techniques de travail des salariés des centres de bilan, les circonstances dans lesquelles ils s'efforcent de stabiliser des repères pour l'action. Peu après la mise en place de cette prestation mais aussi plus récemment plusieurs auteurs se sont penchés sur cette question des outils, méthodes et instruments utiles à la réalisation de cette activité (Levy-leboyer, 1993 ; Michel, 1993 ; Lemoine, 2002). Aubret (1991, 2002) s'est engagé plus particulièrement sur la question de l'identification des compétences et leur formalisation dans « un portefeuille ».
- 19 Dans cette contribution nous resterons focalisé sur la réalisation de la synthèse du bilan, point d'orgue de la prestation.

Le document de synthèse du bilan

- 20 Le document de synthèse fait l'objet d'une modélisation dans la loi : Il est élaboré pendant la phase de conclusions du bilan. Il ne peut comporter d'autres indications que celles définies ci-dessous : circonstances du bilan ; compétences et aptitudes du bénéficiaire au regard des perspectives d'évolution envisagées ; le cas échéant, éléments constitutifs du projet professionnel et éventuellement du projet de formation

du bénéficiaire et principales étapes prévues pour la réalisation de ce projet. Le document standardisé utilisé par le centre de bilan dans laquelle l'étude s'est déroulée se présente sous la forme d'une succession de rubriques : Circonstances du bilan – Conditions de réalisation – En fin de bilan – Plan d'action – Enquêtes et démarches – Points d'appui au regard des perspectives envisagées. Pour autant, le cadre ainsi posé offre peu de réponses précises aux dilemmes qu'un tel exercice d'écriture génère. Le rapport d'une étude⁵, menée auprès de divers prestataires, dresse le constat que « l'élaboration du document de synthèse est un travail difficile pour tous les praticiens, quel que soit le contexte dans lequel le bilan est réalisé. » Cette activité est traversée d'enjeux multiples : institutionnels, sociaux, relationnels et subjectifs et comme le souligne Revuz (1994, p. 26) en l'absence de repères partagés, chaque synthèse est un casse-tête, chaque virgule problématique. Elle souligne la nécessité pour les conseillers d'instaurer des débats, d'écrire sur leurs préoccupations pour ne pas loger dans la synthèse les questions qui ont à se traiter ailleurs et pour ne pas, au-delà de la manipulation des mots, courir le risque de manipuler des personnes.

Un dispositif de co-analyse de l'activité professionnelle adapté au contexte

- 21 Le dispositif d'étude sur lequel repose notre démonstration s'inscrit dans une histoire partagée avec l'équipe du centre de bilan. Elle a conduit à construire la production de la synthèse comme objet de travail du collectif et à la mise en place d'une méthode d'analyse de l'activité qui a pris des formes particulières.

Le déroulement du dispositif

- 22 L'intervention s'est déroulée sur 6 mois en deux phases distinctes :
- 23 La réalisation de dialogues, chercheur – conseiller où s'est opéré le choix de la synthèse écrite, objet des dialogues futurs avec les pairs a constitué la première phase. Elle a donné une première occasion d'adopter une position d'observateur sur sa production écrite. On a élaboré la trame de l'échange avec pour objectif de jouer sur les discordances créatrices que révèle l'écart entre l'activité réalisée, dont l'écrit conserve la trace et « le réel de l'activité » (Clot, 1999). C'est donc le questionnement suivant qui a été utilisé : Comment cet écrit a-t-il été élaboré ? Comment vous y êtes-vous pris ? Quels étaient les destinataires de cet écrit ? Quelles étaient vos intentions ? Qu'avez-vous cherché à faire ? Pensez-vous y être parvenu ? Qu'auriez-vous pu, voulu faire d'autre ? Et si c'était à refaire ?
- 24 L'écrit produit pendant l'activité de travail ordinaire devient occasion de se poser des questions dans un contexte nouveau. Ce que le conseiller a mobilisé pour le réaliser (efforts, choix opératoires, renoncements..) devient objet de pensée et de dialogue. La production écrite continue sa vie, après avoir constitué un but, elle devient un moyen de vivre une nouvelle expérience, celle de l'analyse.
- 25 Dans une deuxième phase, chaque conseiller a travaillé à partir de (et sur) le même écrit avec successivement deux de ses collègues participant ainsi à deux autoconfrontations croisées. Partant du postulat que la parole, à laquelle la situation confère le statut d'activité, est non seulement tournée vers son objet, le thème du

dialogue, mais aussi vers celui à laquelle elle est adressée, le changement de destinataire est, dans ce deuxième temps du dispositif, organisé intentionnellement. Produire plusieurs énoncés sur la même trace mais dans des contextes d'énonciations différents offre en effet potentiellement des occasions de déplacer son point de vue. À chaque fois, un échange s'est établi, par notre entremise, entre les deux conseillers avec une synthèse écrite de chacun sous les yeux. La première partie des dialogues a porté sur l'analyse de l'écrit de l'un puis la deuxième partie sur l'analyse de l'écrit de l'autre, chacun étant tour à tour objet de l'échange mais sans que nous ayons là fixé des places. Certains ont fait le choix de reprendre en partie la trame de l'entretien utilisée dans le premier temps d'échanges avec le chercheur mais dans leur grande majorité, les questions adressées aux pairs ont trouvé leur origine dans les préoccupations de travail des conseillers. Notre rôle a été soit d'inciter chacun à préciser davantage son propos, soit lorsque cela nous a semblé utile de mettre en avant ce qui distinguait chacun par rapport à un même objet.

- 26 Au total six autoconfrontations croisées se sont déroulées, chacun des 6 protagonistes confrontant ses manières d'agir avec un pair à deux reprises.
- 27 Ces temps d'activités dialogiques ont été filmés et retranscrits intégralement par écrit⁶. Un document à usage interne au centre a été produit. Il décrit des manières de faire stabilisées dans la production de la synthèse mais aussi celles qui nécessitent d'en poursuivre l'analyse.

Ses particularités

- 28 Le dispositif mis en place avec les conseillers-bilans, comparé aux dispositifs sur lesquels la clinique de l'activité fonde son expertise méthodologique présente plusieurs particularités que nous allons énoncer :
- 29 L'un des leviers d'action des travaux de l'équipe clinique de l'activité dans les milieux professionnels repose sur l'extériorité de l'intervenant (chercheur, psychologue...). Son « ignorance » des réalités lui permet de construire les conditions d'un étonnement des salariés, à l'égard des aspects « habituels » de leur action, par une observation minutieuse des activités. C'est un atout pour constituer un contexte d'énonciation différent des discours réglés par le genre du milieu, prenant le risque d'être déplacé au regard des pré-supposés de l'atelier ou du bureau. Ne pas laisser se reproduire des modalités d'interactions établies dans les contextes ordinaires de l'activité en questionnant ce qui se présente comme des évidences, évite au dialogue et donc à l'analyse de se fixer sur un chemin tout tracé. Pourtant c'est en étant nous-mêmes membres de cette équipe de praticiens que ce travail de co-analyse de l'activité a été initié. Consciente de ce « handicap », nous avons pris le risque d'engager cependant le travail.
- 30 Ce sont des séquences filmées qui constituent en principe les traces à partir desquelles se déroulent les autoconfrontations. La seconde particularité de ce dispositif tient à la nécessité de contourner l'impossibilité de filmer le conseiller en situation d'entretien avec le bénéficiaire. La proposition a été faite alors au collectif d'utiliser les écrits produits en situation « ordinaire » d'activité comme traces à partir desquelles les autoconfrontations se dérouleraient.
- 31 Habituellement, c'est un collectif constitué pour l'intervention qui est à l'œuvre dans les dispositifs et non pas un collectif existant en situation ordinaire de travail. Ce n'est

pas le cas ici du fait de la demande des intéressés qui souhaitent tous être associés aux différentes étapes de la démarche. Cela a été rendu possible en raison du petit nombre de conseillers, en l'occurrence six.

Les questions, objets de la co-analyse

- 32 On dresse ici l'inventaire des questionnements principaux que les conseillers ont évoqués et travaillés dans le dispositif d'analyse de l'activité dont il est rendu compte dans cet article.
- 33 La synthèse doit-elle être considérée plutôt comme reflet du bilan ou plutôt comme support de projection dans l'avenir ? Les pratiques de bilan restent relativement opaques tout autant pour ceux qui les prescrivent ou les préconisent que pour ceux qui s'y engagent. Cette opacité est imputable en partie au manque de visibilité inhérent à toutes les activités de service mais aussi au grand fossé qui existe entre le savoir-faire accumulé par les conseillers, les moyens qu'ils mobilisent, les initiatives qu'ils prennent pour parvenir à leurs fins et la faible quantité d'écrits professionnels qu'ils produisent à ce propos. La synthèse rédigée en fin de bilan peut parfois être appréhendée comme une vitrine où se donnerait à voir le contenu du bilan. Cependant si l'on s'en tient au texte de loi précédemment cité, il n'y a pas lieu de retracer dans le document de synthèse le cheminement emprunté par le bénéficiaire en cours de bilan. Lors de la réalisation de la synthèse, faut-il donc mettre l'accent plutôt sur des éléments du parcours du bénéficiaire avant le bilan, sur sa réflexion au cours de celui-ci ou plutôt sur ce qu'il projette de réaliser dans l'avenir ?
- 34 Derrière cette question, se trouve celle de l'adresse du document. Là encore, le texte de loi mentionne le consultant comme étant *l'unique destinataire du document* mais dans la réalité, il peut avoir beaucoup d'autres destinataires en fonction de l'usage social que le bénéficiaire décide d'en faire et être amené à jouer des fonctions multiples. Enjeux identitaires par rapport au consultant, enjeux stratégiques par rapport à une demande de financement de congé-formation ou encore de valorisation dans une logique de gestion de carrière... Comment satisfaire de telles attentes ?
- 35 Qui est le véritable expert de ce qui se dit dans cette production écrite ? Une posture de type non-prescriptive est de mise par rapport aux choix d'évolution du consultant (comme aux non-choix). Dans cette optique, les professionnels du bilan ne se situent pas comme des évaluateurs qui auraient à donner un résultat à leurs interlocuteurs mais comme des médiateurs. Ils proposent des grilles de lecture afin que la personne puisse davantage avoir prise sur son évolution professionnelle en tenant compte des contraintes et des opportunités. Et pourtant c'est au conseiller que revient la mise en mots rédactionnelle finale de la réflexion du consultant sur les perspectives qu'il se donne, le texte de loi indiquant que *ce document établi par l'organisme prestataire et sous sa seule responsabilité, est soumis au bénéficiaire pour d'éventuelles observations*. Si le conseiller veut éviter de se placer dans la position de celui qui dit à l'autre « ce qui est bon pour lui », est-il cohérent que la formalisation des conclusions en fin de bilan lui soit en fait exclusivement attribuée ?
- 36 Que recouvre le terme *points d'appui* ? Est-il un synonyme de compétences, d'aptitudes, de connaissances ou d'autres choses ? (une forte motivation ? un réseau social étoffé ?...). Et si un consensus se fait autour du recours à la notion de compétences, est-on plus éclairé pour autant compte tenu des multiples définitions que ce terme

recouvre ? Par ailleurs s'agit-il de compétences que la personne s'attribue ou celles que son entreprise lui reconnaît ou celles encore que le bilan va préciser ?

- 37 *Points d'appui... au regard des perspectives envisagées* : y a-t-il toujours des perspectives à court terme ? Et si celles-ci s'avèrent être très éloignées de la situation professionnelle actuelle, comment favoriser le passage ? Et dans le cas d'une similitude entre le passé ou le présent professionnel et l'avenir, le postulat de la transférabilité des compétences, est-il toujours vérifié ?
- 38 Face à ces questions, quelles réponses apporte le conseiller dans le cadre de son activité quotidienne ? Quels sont ses repères ? Quels choix est-il amené à opérer ? Mais aussi quels sont les obstacles, les doutes, les errements qui sont les siens et comment, dans une perspective d'intervention se donnant comme finalité le renouvellement du pouvoir d'agir des acteurs, l'aider à mettre en chantier et dépasser les obstacles rencontrés ?

À la recherche de moyens d'agir

- 39 Le cadre d'analyse créé a permis aux protagonistes d'exposer de façon très concrète les choix opérés dans la rédaction de la synthèse des bilans et se faisant d'adopter une posture d'observateur sur leur action. Une telle posture a pu se manifester à plusieurs reprises :
- Lorsque le sentiment d'étrangeté est éprouvé par le praticien car il reprend dans un autre cadre avec un autre but, un écrit produit pendant l'activité ordinaire. « C'est bizarre » répète par exemple à plusieurs reprises une conseillère en relisant la synthèse qu'elle avait écrite quelques semaines plus tôt, « pourquoi j'ai fait ça comme ça, en deux parties ?... On fait spontanément sans avoir conscience de pourquoi on le fait... ».
 - Lorsque le praticien expose des modalités de son action et que l'énonciation le conduit à revisiter les choix opérés dans l'action passée. « À la réflexion, j'aurais pu mettre en avant d'autres points, oui aussi sur la dureté du travail, l'énergie à dépenser, etc., j'aurais pu aller plus loin là-dessus ». C'est le constat fait par un conseiller alors qu'il est questionné par un pair sur ses choix au niveau de l'énoncé des *points d'appui*.
 - Lorsqu'il estime ne pas avoir été compris et qu'il précise ses propos. « Non je ne suis pas inquiète » précise une conseillère à l'un de ses pairs lorsqu'il juge son investissement comme étant excessif, « ... Mais... ma préoccupation elle est d'être la plus précise possible dans ce que cette synthèse va faire paraître de la personne... ».
 - Lorsque des écarts sur les façons d'agir se donnent à voir et que des controverses en découlent « Pour moi, c'est pas comme ça » rétorque une conseillère à sa collègue qui vient d'expliquer que dans tous les cas de figure, elle développe les *points d'appui* dans la rédaction de la synthèse. « Pour moi la synthèse si tu veux, c'est un support car il y a besoin d'avoir une trace mais c'est à la personne d'amener les éléments ».
- 40 On remarque que ces propos rappellent l'étonnement manifesté par le fait de voir les images de son activité ou d'entendre l'enregistrement sonore d'un entretien de transmission de consignes dans la technique dite de « l'instruction au sosie » (Werthe, 1997).
- 41 La suite de notre propos va s'attacher à démontrer que les échanges entre pairs, réglés selon la méthodologie de l'autoconfrontation croisée, favorisent non seulement la réflexion sur l'activité (c'est-à-dire une interrogation sur le « pourquoi » et le

« comment » de son action) mais autorisent aussi une stabilisation et un renouvellement du pouvoir d'action.

Autoconfrontation croisée entre S et D

- 42 On a sélectionné ici les extraits des échanges qui portent explicitement sur l'identification de « points d'appui », cette identification étant la préoccupation exprimée par le conseiller (S) dont l'écrit est au centre des échanges.

Autoconfrontation croisée entre S et D. Première partie

- 43 S débute l'autoconfrontation croisée avec D par un « c'est simple » puis répondant à une série de questions en provenance de sa collègue, il donne d'abord quelques informations sur la situation en début de bilan. S utilise, pour ce temps de co-analyse avec ses pairs, la synthèse du bilan d'un bénéficiaire dont l'objet était « de vérifier la pertinence du projet ».

Séquence a

S : « C'est un monsieur qui fait de l'insertion par l'économique et qui souhaite s'installer à son compte en tant que viticulteur dans un village dont le maire a le projet de remonter des vignes ».

[...]

« Par rapport aux points d'appui, ce qui se passe c'est que ce monsieur n'avait aucune expérience de la vigne... donc dans le travail qu'on a fait ensemble moi je suis revenu sur son activité professionnelle et en particulier sur une activité commerciale qu'il avait développée... pour faire le lien avec l'activité viticole. Parce que la difficulté dans cette synthèse là, c'est qu'il n'y avait pas de *points d'appui* enfin quand je dis qu'il n'y avait pas de *points d'appui*, il n'y avait rien sur le métier en tant que pratique de métier. Le viticulteur il est plutôt dans sa cave, dans ses vignes... il est pas trop dans la vente. Son travail c'est d'abord de faire du bon vin plutôt que... le vendre. S'il est bon, il sera vendu. Donc moi j'ai axé sur le fait de vendre peut-être... j'aurais pu en fait avoir rien dans les *points d'appui*. Mais je me sentais obligé de mettre quelque chose aussi ou d'apporter des éléments, aussi dans l'esprit ben du Fongecif, quoi pour l'acceptation de son dossier ».

[...]

Séquence b ...

S : « L'idée c'est de...ça a été un peu pendant tout le travail de bilan, c'est qu'il puisse naturellement aller rechercher dans son expérience... pour... pouvoir construire son affaire, c'est-à-dire qu'il prenne conscience qu'il a... que l'expérience vécue lui est utile même si c'est un autre métier, que les aptitudes qu'il peut avoir ou... ce qu'il a pu faire concrètement, il sait qu'il peut aller faire ce... chemin d'aller rechercher dans son passé pour dire, je suis devant tel problème, est-ce que j'ai une expérience similaire et comment j'ai fait ? C'est plutôt lui donner ce réflexe plutôt que... qu'à chaque fois se poser la question, comment je vais faire ? »

[...]

S : C'est... écrire des, des... bases solides sur lesquelles la personne peut compter. Si elle a des doutes sur certaines compétences et aptitudes ou... potentiel ou autre, c'est important que ça soit écrit pour qu'elle, qu'elle... puisse lorsqu'elle le relit faire le lien avec le travail qu'elle a fait en bilan en disant vous voyez, on a travaillé ça et ça et c'est vrai que je suis comme ça. Pour moi ça c'est le fond...

Séquence c

S : « ...Sachant qu'au départ il avait un espèce de... machin assez informe avec plein de choses et le travail qu'on a fait en bilan, c'est une personne à qui j'ai dit... "pour qu'on s'y retrouve, on va faire des fiches, donc des fiches qui étaient, c'est quoi la vigne, c'est quoi la vinification, c'est quoi gagner des sous, c'est quoi financer". Des fiches très très détaillées qui posent le concret de chaque élément de réponse qu'il avait besoin par rapport à son questionnement global. Et c'est vrai que... ce travail a été très révélateur pour lui car ça lui a permis de tout ranger, de tout classer, de ranger dans sa tête aussi ce qu'il allait faire, de tout "ordonner" ».

Séquence d

D : « Est-ce que par rapport à cette partie Points d'appui, tu voudrais rajouter quelque chose ? »

S : « ... Non, la question c'est toujours de se dire : est-ce que... est-ce que j'ai mis ce qu'il fallait mettre ? Est-ce que... le souci c'est que lorsqu'on rédige une synthèse et que la personne dit *oui, c'est super, impeccable* et que je n'ai rien à retoucher... moi ça me questionne ».

D : « Est-ce que ça a été le cas... pour cette synthèse ? »

S : « Oui, il y a des petites choses qu'on a modifiées mais sinon il était d'accord ; soit j'ai bien travaillé, bravo, soit il y a peut-être d'autres choses qu'on aurait pu mettre ».

D : « Et quand tu te questionnes... c'est quoi l'objet de ton questionnement, ça porte sur quoi ? »

S : « Je pense que je n'ai pas la... science infuse et que... c'est pas possible d'être vachement bon donc je me dis... comment arriver avec les personnes à ce que l'on travaille plus la synthèse ensemble pour qu'elles amènent plus de choses... ? »

[...]

S : ... La partie *points d'appui* est certainement la plus dure à écrire pour moi dans le sens... où... et aujourd'hui j'essaie de la sous-traiter au maximum aux personnes ou de la travailler ensemble, dans le sens où c'est là que j'ai le plus de recherches à faire dans mes documents et je n'ai pas forcément très bien noté les choses. C'est pourquoi je me garde toujours cette partie là à retravailler avec les personnes. C'est surtout sur le choix de la forme, dans le fond je sais ce que j'ai envie d'y mettre généralement mais dans la forme, c'est différentes formes qui peuvent être mises en œuvre suivant... les personnes.

[...]

Autoconfrontation croisée entre S et D. Deuxième partie

- 44 D expose ses propres modalités de réalisation de la partie *points d'appui* dans la synthèse. Elle alterne pour parvenir au but visé des temps de travail seule à partir de ses notes prises en cours de bilan avec des temps de mise en commun avec le bénéficiaire auquel elle a donné des consignes pour qu'il prépare lui aussi la synthèse.
- 45 À la suite de cette présentation, S repositionne son document de synthèse au centre du bureau :

Séquence e

S : « Tu... si une personne a un projet, c'est bien les <i>points d'appui</i> en regard des perspectives, est-ce que... une personne qui veut faire de la vigne et qui n'a jamais fait ça mais qui a fait plein d'autres choses différentes où on pourrait en écrire 4 pages de <i>points d'appui</i> mais sur d'autres choses, tu aurais fait comment ? ».
D : « Je vais repartir de ta... ».
S : « Oui ? ».
D. : « Tout au long de ton 1 ^{er} paragraphe où tu me disais que tu as axé sur la partie commerciale, en même temps je me disais mais il y a aussi comment ce mec-là gère son boulot au quotidien et que tu n'as pas développé dans notre échange mais que tu as abordé en fin en disant... voilà, 1 ^{er} paragraphe, eh bien D tu vois ce qu'elle aurait fait là, au lieu que ça fasse un paragraphe, eh bien j'aurais dit, il est comme ça, tel exemple, j'aurais développé certainement, j'en aurais passé une 2 ^e couche. Peut-être que la 2 ^e couche n'est pas toujours nécessaire mais... ».
S : « Le bénéficiaire il s'y retrouve forcément ? ».
D : « Oui mais si tu veux c'est pour ancrer davantage les choses quand je les développe... ».
S : « Est-ce que c'est plutôt pour toi, t'as besoin de le redéfinir ou est-ce que ça te paraît important pour le bénéficiaire ? ».
[...]

Autoconfrontation croisée entre S et B

- 46 B utilise pour ce temps de co-analyse avec ses pairs la synthèse du bilan d'une bénéficiaire qui élabore, à l'occasion de cette prestation, un projet professionnel dans l'artisanat, le travail du cuir. Il s'agit là-aussi d'une reconversion puisque son activité est croupière dans une maison de jeux.
- 47 Dès les premiers instants du dialogue une différence s'exprime entre les deux collègues :

Séquence f

S : « Alors comment ça s'est passé... par rapport aux *points d'appui* ? Qui est-ce qui a... avancé quoi ? Tu l'as faite toute seule ? ».

B : « Ah ! non, non moi je ne l'ai pas faite toute seule. Le cadre de la synthèse, je le donne à la personne vide et puis la personne remplit ce qu'elle a envie de mettre ou ce qu'elle imagine qu'elle... ».

Séquence g

S : « Quelles indications elle a la personne pour... ? ».

[...]

S : « Généralement, les gens reviennent avec des choses écrites plus ou moins... ? ».

[...]

S : « Généralement la personne amène un... machin et tu le relis ou... ? ».

[...]

S : « Et alors t'écris, tu frappes directement ? ».

[...]

S : « Dans ce que tu écris, c'est ce qu'elles amènent et c'est lié au travail fait en bilan ? ».

[...]

S : « Au fur et à mesure que tu... écris, c'est ce qu'elle te dit et c'est ce que toi tu dis et ce que tu dis toi, c'est en lien avec... ».

[...]

S : « Ce qu'elle te dit ? Ou est-ce que c'est en lien avec des notes que tu as pu prendre précédemment sur... ».

[...]

S : « Ça veut dire que quand tu relis tes notes, ça peut-être un travail que tu fais toi sur tes notes et que la personne fait, elle, dans son cadre et vous... dans la rédaction c'est-à-dire toi, tu reprends tes notes ou tu reprends ce que tu t'en rappelles ou c'est déjà dans le cadre et elle, elle complète ? ».

[...]

S : « Donc la synthèse va te prendre 2 entretiens ? ».

[...]

Analyse des extraits de dialogue

- 48 La retranscription minutieuse des extraits de dialogues en autoconfrontation paraîtra d'emblée annoncer une analyse du discours telle qu'elle est pratiquée de plusieurs manières en sciences sociales. Cependant l'angle de vue sera différent puisque ce qui nous intéresse n'est pas tant l'interprétation des discours que l'interprétation produite par les protagonistes eux-mêmes et plus spécialement le développement des interprétations au cours des autoconfrontations. L'hypothèse qui sert de fil conducteur tout au long de l'intervention et que nous allons soutenir dans l'analyse est la suivante : l'organisation réglée de dialogues sur un même objet, à plusieurs reprises, entre pairs et avec le chercheur, ouvre de nouvelles perspectives à l'activité des protagonistes.
- 49 On suivra donc, tout au long des propos, et plus particulièrement à travers ceux de S qui constituent le fil rouge des extraits reproduits ci-dessus, les modifications de l'usage possible de la synthèse. Ces modifications nous permettent de comprendre les variations, les changements de sens de l'activité et même les transformations radicales de la fonction de la synthèse.

Variations sur le sens et la fonction

- 50 Le point de départ dans le développement des échanges est constitué par la préoccupation exprimée par S qui explique les choix opératoires qu'il a été conduit à faire lors de la rédaction des points d'appui : « je suis revenu sur son activité professionnelle et en particulier sur une activité commerciale qu'il avait développée..., pour faire le lien avec l'activité viticole [...] J'aurais pu en fait avoir rien dans les points d'appui. » (séqu. a). L'obligation à satisfaire de production d'une synthèse est tout d'abord orientée à destination de l'organisme, financeur potentiel pour le salarié, d'un congé de formation : « Je me sentais obligé de mettre quelque chose aussi ou d'apporter des éléments, aussi dans l'esprit ben du F.O.N.G.E.C.I.F., quoi pour l'acceptation de son dossier ». La synthèse prescrite par la loi et re-conçue sous la forme de tableaux dans le centre de bilan concerné, est un moyen prescrit, produit de l'activité de ses concepteurs. À ce titre le conseiller dispose bien d'un outil qu'il va chercher à transformer en instrument dans son action concrète. S explicite dans la suite de ses propos, les mobiles qui sous-tendent son action à l'occasion de la réalisation de la synthèse. « Le fond » dit-il « c'est qu'il puisse naturellement aller rechercher dans son expérience pour pouvoir construire son affaire » et « c'est d'écrire des bases solides sur lesquelles la personne peut compter » (séqu. b). La production de la synthèse change de sens social puisqu'elle est adressée là à un autre destinataire à savoir le bénéficiaire lui-même qui devra pouvoir utiliser son expérience pour en vivre d'autres. Il ne s'agit plus d'un recueil de données en fin de parcours de bilan mais d'un moyen pour développer chez le bénéficiaire une compétence dans l'utilisation des acquis de ses expériences. Moyen d'agir directement sur autrui (les financeurs) ou ressource pour l'action du salarié en cas de difficulté, c'est ainsi sa fonction elle-même qui est différente. Cette attribution de sens et de fonction nécessite de la part du conseiller d'avoir à sa disposition des instruments à la hauteur de la tâche qu'il s'assigne.

La force motrice du dialogue

- 51 S anticipe que l'issue se trouve dans la co-rédaction mais il se questionne sur les techniques à mettre en œuvre : « comment arriver avec les personnes à ce que l'on travaille plus la synthèse ensemble pour qu'elles amènent plus de choses ? » (séq. d). Comme nous invite à le penser Léontiev (1984), un but resterait une pure vue de l'esprit s'il n'était accompagné de moyens permettant de l'atteindre. C'est ce à quoi s'attache S dans la suite des échanges en autoconfrontation avec ses collègues, découvrir la façon dont ils agissent. Pour changer le rapport de valeur instauré entre l'option, insatisfaisante à ses yeux, jusqu'à ce jour retenue et d'autres options possibles, il s'appuie sur l'expérience de ses collègues. Tout d'abord sur celle de D (séq. e) mais il doute de l'efficacité de son action, des mobiles qui la poussent à agir : « est-ce plutôt pour toi (quand tu développes les choses) ou est-ce que ça te paraît important pour le bénéficiaire ? ». Le second questionnement adressé à B lui ouvrira de nouvelles perspectives. L'option nette retenue et énoncée par celle-ci d'engager le bénéficiaire dans la rédaction de la synthèse (séq. f) devient une occasion pour S de s'approprier des techniques mobilisées par sa collègue. On assiste alors à une succession de questions (séq. g) tournées vers le repérage des modalités opératoires précises mobilisées par B.
- 52 À ce point, le dialogue engagé dans le cadre spécifique de la recherche a trouvé son élan, et on aura une indication de cette « force motrice du dialogue » non seulement dans le développement des échanges collectifs mais aussi, et en un sens surtout, vers l'action réelle, si on note que deux mois plus tard, S signale à ses collègues qu'il pratique la co-rédaction dans la réalisation de la synthèse avec les bénéficiaires et que selon lui « ça marche ! ».

La ressource du genre pour l'activité personnelle

- 53 Il nous faut ici attirer l'attention du lecteur. Ces extraits de dialogues et les commentaires qui les accompagnent ne doivent pas donner l'impression qu'il s'agit là de questions adressées au seul destinataire immédiat. C'est au collectif comme surdestinataire (Bakhtine, 1984) que les questions des praticiens s'adressent, à tous ceux qui sont engagés dans des situations identiques. Le collectif est sollicité pour prendre position, définir des règles, des modes opératoires. Nous observons l'élaboration d'un donné générique dans lequel chacun cherche à inscrire son activité, la construction d'« un genre professionnel » (Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000). De même nous ne nous trouvons pas en présence d'un face à face entre des artefacts⁷ techniques et symboliques d'un côté et des activités personnelles de l'autre. Les artefacts utilisés par le sujet sont la résultante d'une construction sociale et collective.
- 54 L'activité des conseillers-bilans est une activité de travail, en un sens, comme les autres : la mobilisation d'instruments pour agir fait éclater les discordances entre les adresses de l'activité, ouvre de nouveaux horizons aux buts du sujet qui ne peut y répondre qu'avec de nouveaux moyens d'agir. Seule une patiente et constante activité de conception « de terrain » peut nourrir durablement la constitution d'un genre professionnel. Celui-ci permettra à chaque conseiller de sortir « par le haut » des contradictions dans lesquelles, par nature, son activité le conduira sans devoir réinventer en permanence des manières de travailler.

La « mise en souffrance » du développement

- 55 Cette voie possible du développement à travers l'élaboration de moyens d'agir collectivement produits n'est pas sans obstacles. Nous en évoquons brièvement deux, l'un touchant la dynamique interactionnelle et l'autre l'organisation du travail.
- 56 La dynamique interactionnelle est intrinsèquement source de différenciation. Pour prendre, garder, se faire une place dans ce qui se joue dans l'activité dialogique, chacun est amené à exprimer une singularité aboutissant parfois à des impasses. Clot et Faïta (2000, p. 38) identifient cet obstacle : « La place se conquiert et se structure envers et contre l'autre, dans une typification des conduites, dont la radicalisation des différences fait partie ». On assiste alors à une polémique que l'on peut qualifier de stérile car toute l'attention des protagonistes est mobilisée par l'élaboration d'une contre-argumentation. Cette opposition qui peut exister avant les autoconfrontations, celles-ci devenant une nouvelle scène où elle se déploie, peut aussi être générée par la situation elle-même. À l'inverse d'une différenciation rigide mais aboutissant aux mêmes enlisements, se trouvent les situations où les locuteurs ont recours à des compromis. Ceux-ci vont aplanir les écarts, les dissonances que les traces de l'activité observée révèlent. Gommer l'altérité pour ne pas avoir à l'assumer, se mettre d'accord sur un non-engagement ou « un arrêt des hostilités » peuvent être des issues que les interlocuteurs adoptent signant ainsi l'arrêt de la motricité du dialogue.
- 57 La tendance qui consiste à attribuer à un « fonctionnement personnel » la cause des difficultés que peuvent rencontrer les professionnels a parfois aussi la vie dure, y compris dans les situations où les discordances sont conçues comme devant être créatrices. Cette affectation à la personne des dilemmes du métier débouchant sur un « étiquetage » personnel compromet le déplacement que l'activité dialogique devrait générer.
- 58 En dehors de cette dimension interactive, le caractère vivant du genre professionnel peut être compromis ou largement freiné par le non-respect des collectifs. Ce non-respect peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'une absence de possibilités pour le collectif de transformer l'organisation de la tâche, d'intervenir sur l'élaboration ou le changement de règles. Celles-ci sont imposées et sont alors ressenties comme un mépris à l'égard du savoir accumulé par l'expérience, savoir qui autorise la répartition entre le « bon » et le « mauvais », le « juste » et « l'injuste » dans la définition du travail de qualité. Mais il peut s'agir aussi d'une conception fétichiste du collectif qui le réduit à un « effectif » calculé par rapport à la charge de travail sans prendre en compte le fait que l'histoire puisse transformer la mémoire collective en moyen d'agir. Les impérieuses nécessités économiques dictent alors leurs lois à la réalisation de la tâche et la contenance symbolique attendue des milieux de travail fait cruellement défaut.

Conclusion

- 59 Dans notre propos on a cherché à rendre compte d'une voie possible de développement de l'expérience, celle qui peut se déployer dans des activités dialogiques réglées où la conjugaison des expériences est centrale, celle qui permet de s'adosser à des façons de faire élaborées collectivement.

- 60 Il n'y a pas de linéarité ni de déterminisme dans les voies possibles de développement de l'expérience mais des occasions que peuvent saisir les protagonistes engagés individuellement et collectivement dans ce travail d'élaboration de leur activité.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret, J. (1991). Rédiger un portefeuille de compétences, se connaître pour se faire reconnaître. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20, 1, 89-97.
- Aubret, J. et la Fédération Nationale des C.I.B.C. (2002). *Le portefeuille de compétences*. Paris :Éditions et applications psychologiques.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une 3^e voie. In B. Maggi (Éd.), *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-157). Paris : P.U.F.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- 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.
- Gangloff, B. (1999). Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale. *Psychologie et psychométrie*, 20, 4, 67-85.
- Gaudron, J.-P., Cayasse, N., & Capdevielle, V. (2001). Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 1, 87-108.
- Joras, M. (2002). *Le bilan de compétences* (3^e édition).Paris : P.U.F.
- Le Guillant, L. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps ?* Toulouse : Édition Erès.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : P.U.F.
- Levy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétences, comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris :Dunod.
- Michel, S. (1993). *Sens et contresens du bilan de compétences*. Paris : Éditions Liaisons.
- Monnet, J.-C. (2001). Coopérer dans les projets internationaux : la construction personnelle et collective d'un savoir partagé. In G. Jeannot & P. Veltz (Éds.), *Le travail entre l'entreprise et la cité* (pp. 25-38). Colloque de Cerisy. L'aube édition.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.

Revuz, C. (1991). Ni thérapeute, ni expert : l'entretien de bilan-orientation à la recherche de sa spécificité. *Éducation Permanente*, 108, 57-75.

Revuz, C. (1994). Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences. *Éducation Permanente*, 120, 21-37.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e édition). (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute.

Werthe, C. (1997). Élaboration et formalisation de l'expérience professionnelle : L'instruction au sosie. *Dialogue* 86, 41-42.

NOTES

1. Le bilan de compétences dont il est question ici est à distinguer du « bilan de compétences approfondi » qui renvoie à une prestation proposée par l'A.N.P.E. aux demandeurs d'emploi depuis 2001.
2. L'employabilité est définie comme la capacité individuelle à se maintenir en état de trouver un autre emploi que le sien, dans ou hors métier exercé actuellement.
3. Code du travail ; loi n° 91-1405, J.O. du 4 janvier 1992.
4. Ce centre, C.R.I.F. Formation/conseil, fait partie intégrante d'un organisme de formation privé de Franche-Comté spécialisé dans l'orientation et l'insertion des demandeurs d'emploi et dans la formation de professionnels œuvrant dans le domaine de l'insertion. Il réalise environ une centaine de bilans par an à destination de salariés qui effectuent un bilan à leur initiative ou sur les conseils du F.O.N.G.E.C.I.F. (Fond de gestion des congés individuels de formation : Organisme mutualisateur interprofessionnel qui finance des bilans de compétences et des congés individuels de formation).
5. « Le bilan de compétences, à propos du document de synthèse », 1994. Étude commanditée par la délégation à la formation professionnelle à Quaternaire éducation.
6. Nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur le fait que nous ne sommes pas dans un dispositif de recherche où la constitution d'un corpus est un but en soi. C'est à l'occasion des dispositifs mis en place avec les professionnels que sont recueillies des données utiles à l'activité de recherche.
7. Un artefact (outil) devient instrument, dans la conception de Rabardel (1995), lorsque le sujet l'engage dans une activité finalisée, à titre de moyen d'action.

RÉSUMÉS

Il est question dans cet article d'une intervention réalisée avec une équipe de professionnels d'un centre de « bilan de compétences ». Précisément, c'est la rédaction de la synthèse, à la fin du bilan qui est l'objet d'une analyse commune. On distingue le dispositif juridique et le réel de l'activité des conseillers, leurs multiples questionnements. La méthodologie mobilisée ici est celle des autoconfrontations croisées, développée par l'équipe de Clinique de l'Activité. On l'y emploie sous une forme particulière, à partir des textes de synthèse écrits par les conseillers. L'analyse des dialogues des conseillers sur ces textes montre le travail d'élaboration collective de techniques.

This article focuses on an operation carried out using a team of professionals in a Skills Assessment Test Center. More specifically, it addresses their task of drafting the post-assessment report. We observed how the legal framework differed from the counselor's actual activity and numerous questions. The methodology used was a variant of the crossed self-confrontation method developed by the "Clinique de l'Activité" research team, based on the counselors' written reports. An applied discourse analysis of the counselors' dialogues highlighted the collective aspect of developing assessment techniques.

INDEX

Mots-clés : Bilan de compétences, Co-analyse, Développement, Pouvoir d'agir, Synthèse de bilan

Keywords : Assessment report, Authority to take action, Co-analysis, Development, Skills assessment test

AUTEUR

MARYSE BOURNEL-BOSSON

Maryse Bournel-Bosson, psychologue, conseillère-bilan, est doctorante au Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM. Courriel : minary.bosson@wanadoo.fr

Analyses bibliographiques

M. Santiago-Delefosse. *Psychologie de la santé. Perspectives qualitatives et cliniques*

Bruxelles : Mardaga

Jacques Aubret

RÉFÉRENCE

Bruxelles : Mardaga

- 1 Deux objectifs sont présentés en introduction de l'ouvrage : faire connaître le courant méthodologique appelé « psychologie clinique de la santé » et ses outils, rendre compte des théories qui le sous-tendent. L'ouvrage contient tous les éléments d'un manuel : repères historiques et théoriques, options épistémologiques, modélisations, bases méthodologiques, études de terrain. Mais il est, en même temps, une source de questionnement, dans un domaine, celui du passage de la santé à la maladie, où les constructions des personnes qui vivent ce passage ont été, jusqu'ici, peu prises en compte. On notera les convergences entre les formes et les contenus de l'analyse clinique de l'activité dans le domaine du travail telle qu'elle est présentée dans ce numéro de *l'Orientation Scolaire et Professionnelle* et l'approche exposée par M. Santiago-Delfosse dans le domaine de la santé et de la maladie.
- 2 Depuis les années 1970, la psychologie de la santé a contribué à l'amélioration de la compréhension de la maladie et des facteurs protecteurs de la santé. Les différents modèles présentés au chapitre 1 (modèle bio-médical, modèle des événements de vie stressants, modèles psychosomatiques émotionnels, modèle bio-psycho-social) ont privilégié les approches quantitatives, malgré la volonté manifestée par certains auteurs de s'intéresser au vécu des personnes. Le courant clinique en psychologie de la santé s'oriente vers l'étude qualitative de l'expérience du sujet ainsi que vers une approche compréhensive du sens de la maladie. Aux modèles dominés par le paradigme positiviste il oppose un modèle constructiviste. Le chapitre 2 expose les postulats

fondamentaux de l'approche clinique : le sens de la maladie pour un sujet est co-construit par le sujet et son environnement, le discours du sujet est un matériau pertinent pour l'observation de cette culture personnelle partagée de la maladie et la compréhension du vécu du sujet dans ses interactions.

- 3 Le chapitre 3 est une revue de questions sur la spécificité française en matière de psychologie clinique en milieu médical. L'exposé est de nature à mieux faire percevoir, en contraste, le contenu du chapitre 4 axé sur la notion de clinique du sujet : l'analyse de l'expérience du sujet malade comme mode d'approche des constructions psychologiques propres au sujet qui lui permettent de donner un sens à la vie. L'auteure tente d'articuler les enseignements freudiens et l'expérience phénoménologique. Mais, pour elle, cette psychologie clinique ne peut se construire sans un va-et-vient permanent entre théorie et pratique.
- 4 Les quatre chapitres de la deuxième partie de l'ouvrage illustrent cette exigence à travers quatre recherches de terrain. La première a été conduite dans un Service Universitaire de Promotion de la Santé. Le corpus recueilli sur des étudiants lors d'un travail de prévention montre combien le rapport au « risque » reste du domaine de la définition médicale et se révèle relativement hétérogène par rapport aux préoccupations subjectives des sujets se « sentant en bonne santé ». La seconde étude a trait aux pratiques des Centres de la douleur et aux écrits médicaux concernant une réinterprétation moderne de la douleur. Elle met en évidence l'écart entre la maladie représentée par le médecin et la maladie vécue par le malade. L'étude suivante, réalisée dans un hôpital de jour, sur des patients malades du SIDA, s'attache à analyser le poids exercé sur les modèles de soins par l'articulation entre contraintes institutionnelles et subjectivités complexes des patients et des soignants. Les comportements que les individus devraient adopter, en quelque sorte, comme les modalités des soins dispensés, sont préétablis socialement. Ces représentations préétablies sont pour l'auteure une manière de méconnaître l'importance de l'intersubjectivité et des effets empathiques qui s'observent dans ces lieux de soins. Enfin, une étude sur les Fécondations In Vitro permet d'examiner comment la demande de prise en charge médicale par les patients peut ou non s'harmoniser avec les propositions de remédiation socio-médicales et comment les défenses subjectives se trouvent mobilisées et parfois parasitées par leur relation avec le social.
- 5 La troisième partie de l'ouvrage, comportant quatre chapitres, expose les repères méthodologiques et les modèles spécifiques à la psychologie clinique de la santé. Le chapitre 9 présente un modèle de l'intervention qualitative en rapport avec la complexité du drame humain et propose une grille méthodologique intégrant les différents niveaux à considérer dans un travail de terrain. Le chapitre 10 rend compte des processus qui articulent, chez le malade, le « monde vécu de la santé » et le « monde vécu de la maladie ». Le modèle à trois niveaux d'ajustement, présenté au chapitre 11, permet de comprendre la diversité des possibilités et l'activité du sujet dans ses manières de faire face à la santé et à la maladie. Enfin, le chapitre 12 peut se lire comme une sorte de récapitulation d'un système d'ensemble intégrant corporéité, émotions, cognition et milieu.
- 6 En conclusion, l'auteure présente les limites de l'approche qualitative et dégage des perspectives de recherche. Loin de déclarer la guerre au quantitatif, elle conclut sur ces affirmations qui valent pour d'autres domaines que celui de la santé : « *La santé publique, même si elle reste attachée à des méthodes davantage quantitatives, ne peut que bénéficier des*

enseignements des démarches qualitatives. Car les travaux quantitatifs, qui ont fait leurs preuves, se révèlent toutefois insuffisants lorsqu'il s'agit du travail quotidien du médecin, comme du psychologue en milieu médical ou des intervenants médico- sociaux ».