



HAL
open science

Les référentiels : des instruments pour transformer l'expérience en acquis

Bernard Prot

► **To cite this version:**

Bernard Prot. Les référentiels : des instruments pour transformer l'expérience en acquis. Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications, 2007, pp.189-204. hal-04156575

HAL Id: hal-04156575

<https://cnam.hal.science/hal-04156575>

Submitted on 14 Dec 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.

Les référentiels : des instruments pour transformer l'expérience en acquis

Bernard Prot

Équipe clinique de l'activité
CNAM

Depuis 1997, l'équipe clinique de l'activité a répondu à plusieurs commandes d'études, dont trois de la DESCO¹ sur les activités de validation des acquis². Ces études ont constitué le point de départ d'une interrogation sur l'usage des référentiels par les membres de jury et par les accompagnateurs qui aident les candidats à analyser leur expérience. Quelques publications commencent à délimiter une approche psychologique possible de cet usage (Prot, 2003 ; Kostulski, Prot, 2004 ; Prot, 2005 ; Prot, 2006). Pour le psychologue du travail, le problème posé est d'ailleurs assez original : les référentiels viendraient-ils s'ajouter à la gamme des « outils » qui existent déjà, pour analyser le travail ? Cette contribution propose une synthèse des publications précédentes, dirigée vers quelques thèmes de réflexion abordée avec des non-psychologues, au cours du séminaire DGESCO-Céreq.

1. Quelques problèmes classiques d'analyse du travail et une perspective théorique

D'emblée, une remarque s'impose lorsqu'on fait de l'analyse du travail : l'expérience la plus développée est aussi la moins consciente. Lorsque le geste technique atteint son apogée d'efficacité il est rendu quasiment invisible aux yeux des observateurs comme, d'ailleurs, à ceux du sujet qui réalise l'action. Mais ce qui vaut pour le geste individuel vaut aussi pour la conjugaison des activités collectives, lorsqu'une équipe stabilise des complicités professionnelles. On dit généralement que l'expérience est « incorporée » et les ergonomes ont fortement contribué à montrer les contours de cette question³. L'approche de clinique de l'activité cherche à préciser un point crucial à ce propos. La source des apprentissages, des réussites, des erreurs et des échecs, la matrice des inventions et du réglage des activités individuelles est aussi dans l'histoire de l'équipe de travail, lorsqu'elle stabilise un fonctionnement collectif qui confère pertinence et plasticité aux manières de parler et d'agir dans un milieu donné. En fait, l'expérience la plus développée est simultanément deux fois « incorporée ». Elle l'est dans le corps individuel, mais elle l'est aussi dans un « corps » d'évaluations partagées par ceux qui travaillent ensemble. On parle de « genre professionnel » (Clot, 1999) pour nommer ces ressources communes, cette histoire qui n'est pas écrite mais qui constitue les manières d'agir et de parler au travail et se stabilise plus ou moins dans un milieu donné. Un nouveau venu dans un atelier ou un bureau éprouve bien la difficulté de régler ses actions et son langage sur ceux des autres, à décoder la signification des gestes et des mots ou des mimiques, lorsqu'il observe et écoute les « anciens ». Il a affaire à une sorte de « rébus », pour reprendre le mot de Bruner (1991). Si ce nouveau venu parvient à s'emparer de cette histoire avec les « ficelles du métier » qu'elle contient, mais en saisissant aussi ses impasses et ses non-dits, peut-être parviendra-t-il à la conjuguer et la décliner depuis son histoire propre, au point qu'il arrivera à développer un « *style d'activité* » (Clot, 1999 ; Clot, Faïta, 2001).

On peut dire que l'analyse clinique de l'activité porte précisément sur ce double mouvement de généralisation du style et stylisation du genre qui garde vivante l'histoire des milieux de travail. Travailler, dans ces conditions, c'est contribuer à la réalisation de la tâche, quitte à la reconcevoir ; c'est aussi, pour y parvenir, adopter un genre sans pour autant céder au mimétisme corporatiste ; c'est enfin, du même coup, s'exposer à des contraintes et des ressources plus grandes que soi, qui nous placent « *une tête au-dessus de*

¹ Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, devenue en 2006 Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

² Pour le ministère de l'Éducation nationale, sur le dossier de validation, l'activité des accompagnateurs et l'activité des jurys (Clot, Magnier, Werthe, 2000 ; Clot, Prot, Werthe, 2002). Pour le service académique de Nantes, sur la coordination entre accompagnateurs et jury (Clot, Magnier, Werthe, 2001). Pour le ministère de la Jeunesse et des Sports, sur la formation des jurys de validation des acquis (Clot, Prot, Henry, 2005).

³ On trouve sur ce sujet, par exemple, le chapitre de J. Leplat « A propos des compétences incorporées » dans son ouvrage de synthèse *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à une psychologie ergonomique*. (Paris : PUF, 1997).

soi-même », comme l'écrit Vygotski (1994/1997). Il reste alors au sujet à faire quelque chose pour lui de cette activité qui déborde son expérience et provoque, au sens fort du mot, la subjectivité.

On voit bien aujourd'hui que cette sorte de double « migration » des ressources sociales et des ressources personnelles les unes dans les autres est à la fois puissamment sollicitée par les logiques d'individualisation et fortement empêchée par la précarisation des équipes de travail. La production générique est très intensément prescrite, de fait, par les transformations organisationnelles, mais elle se trouve bien souvent « mise en souffrance ». Il reste alors aux collectifs et à l'encadrement, s'il n'est pas lui-même prisonnier de ses stratégies de défense, à inventer des ripostes à ce paradoxe du travail qu'on peut lire comme un renouvellement du drame humain du travail (Clot, 2006). À défaut d'une telle riposte, l'organisation du travail et les sujets se trouvent privés du « répondant » que constitue cette histoire collective en développement. L'organisation et le sujet peuvent être saisis dans le cycle des répétitions morbides, même si ces répétitions se présentent sous le discours de la suractivité et de la modernité. C'est qu'il faut bien voir dans l'approche de clinique de l'activité une perspective théorique sur le développement du pouvoir d'agir des collectifs sur les situations de travail (Clot, Prot, Werthe, 2001). Le travail n'est pas considéré depuis les invariants de la tâche prescrite ni seulement depuis les « scripts » collectifs ou individuels qui règlent l'activité personnelle. On s'intéresse aux conditions qui permettent le développement de ces invariants. En somme on cherche à comprendre comment les gens travaillent, c'est-à-dire comment ils parviennent à développer leur fonctionnement (Clot, 2004).

Mais sans aller plus loin sur cette approche générale du travail en psychologie, regardons quelle conséquence on en tire en termes de méthode d'analyse et nous arriverons alors directement à notre objet. L'activité réalisée au travail est bien loin d'épuiser tous les possibles. Plus encore, plus l'expérience est développée, moins l'action réalisée donne à la voir dans son ampleur. Celui qui est considéré comme un expert par ses pairs est celui qui dispose d'une gamme de ressources qu'on suppose « camouflée » sous un geste réalisé qui est bien loin de montrer l'étendue du réel de son activité. L'analyse de l'activité part du réalisé pour faire surgir le possible et comprendre l'impossible. Elle suppose une grande précision sur les gestes et les dialogues du travail, mais sans viser un étiquetage d'entomologiste. C'est au contraire lorsqu'on la met « en mouvement » qu'on peut mieux comprendre ce que vaut l'expérience et ce qu'elle peut devenir, ce qu'on a fait, mais aussi ce qu'on aurait pu faire, ce qu'on fait dans d'autres situations similaires, ce que font les autres et qu'on ne veut pas faire. L'homme est plein à chaque minute, écrivait Vygotski, de possibilités non réalisées. C'est pourquoi les méthodes de clinique de l'activité procèdent de deux idées importantes, différentes, mais indissociables. D'une part, le cadre d'analyse est construit avec un groupe de pairs, volontaires et engagés dans une co-analyse de leur activité, qui voient dans les méthodes des chercheurs l'occasion de renouveler leur métier. Ici, le « *sur-destinataire* » (Bakhtine, 1984) de leur activité d'analyse, à travers les chercheurs, c'est cette dimension « transpersonnelle » de leur activité, ce genre professionnel qu'ils mobilisent et surtout ce qu'il pourrait devenir, lorsqu'il est confronté aux tâches actuelles. D'autre part, le moyen central de l'analyse d'activité c'est l'organisation réglée et systématique d'une sorte de « répétition » de plusieurs dialogues sur la même activité, en général filmée.

L'organisation de ces séquences n'est pas l'objet de cet article⁴ et on n'en retiendra ici que le deuxième principe, qui est important pour ce qui suit. Confrontés à quelques-uns à l'analyse de l'activité de deux d'entre eux, ils peuvent entreprendre et entretenir, même après le départ des chercheurs, des controverses de métier qui exposent leurs interprétations de leur activité à « s'expliquer » entre elles, poussant ainsi chacun à s'expliquer avec son expérience. Ce travail n'est pas à proprement parler un travail de formalisation. Le dialogue déforme surtout l'expérience, sans quoi elle reste insaisissable. « *L'expérience en elle-même n'existe pas* », écrit Bakhtine, « *elle se confond avec le tout de la vie* ». Ou encore, le dialogue « *n'est pas un procédé pour découvrir, mettre à nu un caractère humain fini ; dans le dialogue, l'homme ne se manifeste pas seulement pour l'extérieur, mais devient, pour la première fois, ce qu'il est vraiment et non pas uniquement aux yeux des autres, répétons-le, aux siens propres également* » (1970, p. 344). En ce sens, l'analyse d'activité n'est pas une identification des attributs du genre professionnel, elle vise surtout à affranchir l'activité ordinaire « *de tout ce qui est conventionnel, nécrosé, ampoulé, amorphe, de tout ce qui freine sa propre évolution* » (Clot, 2005). C'est peut-être ainsi, lorsque les sujets « sentent » dans la confrontation dialogique que leur métier est inachevé, qu'il lui reste un avenir imprédictible qui dépend en partie d'eux, qu'ils trouvent un sens à se mobiliser pour tenter de rendre compte, ensemble, de cet « *excédent d'humanité non réalisé* » (Bakhtine, 1978, p. 470). C'est précisément à ce point que l'analyse d'activité permet de seconder le travail des collectifs et donne accès, simultanément, aux processus du développement.

⁴ On peut se reporter notamment à Clot, 1999 ; Clot, Faïta, 2000 ; Clot, Prot, Werthe, 2001.

2. Transformer l'expérience en « acquis » de l'expérience

Sans aller plus loin sur cette approche théorique, on soulignera seulement qu'elle permet d'aborder les activités de validation des acquis sous un certain angle. D'abord, l'analyse de l'expérience n'a de sens que si le sujet envisage un avenir possible à cette expérience. Que serait une incitation à l'analyse de l'expérience de travail sans perspective d'action, comme ce peut être le cas avec des chômeurs sans espoir réel d'emploi, sinon la source de nouvelles maladies du renoncement ? Ensuite, les connaissances qui se développent au travail ne sont pas d'abord individuelles. Elles trouvent deux sources essentielles hors du sujet : dans l'organisation formelle (buts, moyens, procédures...) et dans l'histoire du collectif de travail, ce « genre professionnel » lorsqu'il existe. Lorsque l'individu a transformé ces ressources en moyen d'agir, ces connaissances sont devenues non conscientes, incorporées, dans les deux sens du mot qu'on a souligné plus haut. C'est la condition pour qu'il ait « du métier » comme on le dit dans le langage ordinaire. C'est pourquoi il ne suffit pas d'avoir de l'expérience pour valider des acquis de l'expérience, encore faut-il transformer cette expérience en « acquis », c'est à dire en moyen d'agir dans un nouveau contexte : celui de l'obtention d'un diplôme et dans un horizon d'action qui va évidemment au-delà du diplôme.

Expliquons-nous sur ce point, qui est assez élémentaire, mais bien souvent contourné en validation des acquis, mais peut-être aussi de manière générale en analyse du travail. Le salarié qui a le plus d'expérience est aussi celui qui est le plus loin de disposer consciemment de cette expérience. Valider les acquis, ce n'est pas simplement valider l'expérience. Ce n'est pas établir une liste de tâches réalisées. C'est d'abord transformer en acquis individuels ce qu'on a fait avec d'autres, dans des organisations. C'est faire de son expérience un objet de pensée, et un moyen d'agir dans le contexte particulier de l'accès à un diplôme.

C'est peut-être pourquoi la tentation de simplifier le dispositif de validation des acquis est aujourd'hui si forte : en simplifiant le dossier et les procédures, on croit simplifier la tâche des candidats et répondre à leur demande, pour aller plus vite. On pense sans doute aussi faire des économies de coût de dispositif. C'est peut-être oublier que les candidats demandent d'abord que leur expérience soit validée à la juste hauteur de ce qu'ils ont réussi à faire dans des organisations du travail qui n'ont pas comme premier souci de donner à leur salarié le temps de penser leur expérience, ni même de la développer. C'est en tout cas laisser le salarié sans ressources, sans méthode, lorsqu'il doit réaliser l'inévitable travail qui consiste à transformer le « tout » de son expérience en objet de pensée, d'en faire l'analyse à partir des exigences spécifiques de tel ou tel niveau de diplôme, des types de connaissances, des niveaux de responsabilité qu'on attend de ceux qui y candidatent. Bref, s'il ne dispose pas d'une série de points de vue extérieurs à son expérience, comment peut-il en rendre compte ?

Aujourd'hui, sous le coup d'une bien faible idée de ce qu'est « l'industrialisation » d'un dispositif (Benhamou, 2005), les responsables de la validation des acquis pourraient être tentés par la réduction du dossier, sur la base d'un modèle simpliste d'une série d'actions réalisées par le candidat, calquée sur les profils de poste et sur des listes de compétences prescrites. Simplifier sommairement, c'est prendre un risque que les experts du domaine ont bien vu, comme Charraud et Paddeu, qui écrivent que la validation peut : sous-estimer les acquis individuels si on ne parvient pas à en « repérer les contours réels ». Inversement, faute de repère d'analyse et de méthode, la liste d'activités peut identifier un grand nombre d'acquis qui auront l'inconvénient de ne pas être « transférables à des contextes élargis tels qu'ils ont été prévus par le référentiel de formation » (Charraud, Padeu, 1998).

Aussitôt s'ouvre la question qui nous intéresse ici directement : lorsqu'un candidat constitue son dossier, avec des objectifs personnels à plus ou moins long terme qui sont essentiels pour lui, c'est d'abord directement le système de concepts inscrit dans les référentiels qui va constituer la référence à partir de laquelle l'investigation sera conduite. Plus que la simplification du dispositif, c'est donc un véritable effort de méthode, un étayage de ressources qui permettra l'analyse et la validation des acquis. Les modalités d'usage des référentiels, depuis l'information initiale des candidats jusqu'à la prise de décision du jury et l'articulation avec les formations complémentaires éventuelles, en passant évidemment par l'accompagnement, peuvent alors devenir l'opérateur central de l'analyse. On voudrait, dans ce qui suit, étudier quelques conditions qui permettent cet usage singulier d'un référentiel.

3. Un exemple : le point critique en cuisine

Avec la validation des acquis, la fonction des référentiels se développe, comme Maillard l'a rappelé : « *Les référentiels constituent des outils communs à l'usage des employeurs comme des formateurs, des élèves comme des apprentis, des adultes candidats aux diplômes, des évaluateurs, etc.* » (Maillard, 2001, p. 3). La situation que nous avons choisie d'analyser ici permet d'étudier les différents usages d'un même concept du référentiel, par trois « utilisateurs » dans une même séquence d'entretien à propos d'une même activité professionnelle.

Avant d'en venir à l'analyse, précisons un dernier point théorique. Il est classique en analyse du travail de distinguer « l'artefact » et « l'instrument ». L'artefact est le fruit du travail de ceux qui conçoivent et construisent l'objet, alors que l'instrument résulte de l'usage de cet artefact par ceux qui travaillent, en situation⁵. L'artefact est matériel (la clé à molette) ou symbolique (la norme d'hygiène), il reste relativement stable pour un certain temps. Mais l'instrument varie avec les fonctions, les buts et les modalités d'usage que lui attribuent ceux qui l'utilisent (l'artefact clé à molette peut servir à enfoncer un clou ; le mot « clé à molette » peut être chargé de signifier tout un monde d'idées et d'interrogations, lorsqu'il devient le titre d'un essai littéraire, chez Primo Lévi). L'analyse du travail a construit une forte expérience dans cette approche anthropologique des instruments contemporains, dans de nombreux contextes de travail. Notre projet ici voudrait s'inscrire dans cette direction, en considérant le référentiel à la fois comme un artefact (résultat du travail des commissions professionnelles consultatives) et comme un instrument pour les différents protagonistes qui doivent effectivement contribuer à valider des acquis.

Sur les conditions empiriques de constitution des données présentées ci-dessous⁶, on rappellera seulement que les travailleurs qui sollicitent la validation de leurs acquis auprès d'un organisme certificateur établissent un dossier dans lequel ils doivent, entre autres éléments, choisir de décrire quelques activités qui leur semblent les plus caractéristiques, parmi toutes leurs expériences, au regard des exigences du diplôme pour lequel ils sollicitent une validation. Ils peuvent être aidés pour cela, s'ils en font la demande, par des « accompagnateurs ». C'est le cas dans la situation présentée ici. Ensuite, le dossier est étudié par un jury, qui peut de surcroît recevoir le candidat pour compléter les éléments écrits.

Après quinze années de travail dans toutes sortes d'établissements, du restaurant routier au restaurant gastronomique, un cuisinier vient rencontrer deux accompagnateurs dans un service de validation des acquis. L'un a été professionnel du secteur et l'autre connaît bien le dispositif de validation⁷. Le candidat, titulaire d'un CAP obtenu à la sortie du lycée, voudrait obtenir le brevet professionnel (BP). Il ouvre son dossier et parle avec ses deux interlocuteurs de ses activités, de ses responsabilités et des contextes dans lesquels il a travaillé. Puis vient le moment de choisir les expériences les plus significatives pour les mentionner dans son dossier. Celles qui concernent les normes d'hygiène sont primordiales pour l'obtention du BP. Du point de vue du référentiel, c'est l'unité « technologies nouvelles et sciences de l'alimentation » qui fait référence. Elle mentionne des compétences comme : « *expliquer et justifier les mesures de prévention et d'hygiène propres à éviter les contaminations* » et aussi « *proposer des mesures de réaménagement des locaux [...] conformes aux réglementations* »⁸.

On retiendra trois courts moments de cet entretien⁹ pour mettre en évidence les variations de l'usage du référentiel par les différents protagonistes.

⁵ Sur cette distinction désormais bien établie : Rabardel, 1995 ; Clot, 1999 ; Clot, Gori, 2003.

⁶ Cette procédure est celle qui a cours notamment au ministère de l'Éducation nationale. Depuis 2002, les pratiques des « valideurs » ne sont pas identiques.

⁷ La conception de ce dispositif de double accompagnement est présentée par ses auteurs dans Lucas & Retière, 2001.

⁸ Extrait de l'arrêté utilisé dans cette situation, portant définition et fixant les conditions de délivrance du brevet professionnel de cuisinier, qui a fait suite à l'avis de la commission professionnelle consultative compétente du 30 janvier 1997.

⁹ L'entretien a fait l'objet d'une analyse interlocutoire présentée dans Prot, 2006.

D'abord les accompagnateurs, qui connaissent le référentiel, invitent le candidat à faire des choix :

Accompagnateur généraliste : (citant un intitulé du référentiel d'activité) : « Conception et organisation et technologie culinaire... » ça, vous pensez que vous pouvez le demander ?

Candidat : Oui je pense, oui. [Mais]... Technologies nouvelles et sciences de l'alimentation, euh... pff.. Je ne sais pas. J'essaie de regarder par rapport à tout ça ... [il montre les annales d'exams, qu'il s'est procurées en librairie].

Accompagnateur généraliste : Non, mais ne vous occupez pas de ça [des annales] pour l'instant. Là on va rentrer... on va rentrer dans votre pratique à vous : tout ce qui était prévention, en termes d'hygiène, tout ce que vous avez dit sur le garde manger, sur le "sous vide"...

Le candidat s'est procuré les annales qui relèvent du référentiel de formation. Il ne parvient pas à établir de liens entre les listes de bactéries et de microbes, les concepts de biologie, de chimie, de physique qu'il y trouve et ce qu'il a appris au travail. Les accompagnateurs prennent alors la situation en main. L'un d'eux cherche à le détourner de cette ressource qui n'est pas opérationnelle et lui indique le chemin qu'ils vont prendre : entrer dans « sa pratique ». Ensuite, dans une série rapide de questions, ils sollicitent le candidat sur l'organisation physique de sa cuisine, sur ce qu'il a fait à l'occasion de la visite d'une inspectrice des services départementaux. En réalité, leurs questions sont structurées à partir des termes du référentiel des activités professionnelles. En effet, cette visite de l'inspectrice est favorable pour comprendre quelle a été l'implication du cuisinier dans la négociation sur les règles d'hygiène et dans l'aménagement des locaux qui a suivi la visite. Mais les accompagnateurs n'énoncent pas explicitement ces règles, qui sont évidentes pour eux, mais implicites et ignorées du candidat comme on va le voir. Après quelques échanges sur ce thème, les deux accompagnateurs évaluent brièvement entre eux les réponses du candidat en utilisant un sigle (H.A.C.C.P.), qui est l'acronyme d'une norme d'hygiène en vigueur dans ce type d'établissement :

Accompagnateur spécialiste en cuisine (tourné vers son collègue) : Oui, c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir...

Accompagnateur généraliste : Oui, c'est un peu l'impression que j'avais : c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir ! (en se tournant vers le candidat). Parce que en fait, vous ...

Candidat : En fait je sais pas ce que c'est l'H.A.C.C.P.

La situation a évolué pour les accompagnateurs, puisqu'ils peuvent estimer que le cuisinier réalise des activités en rapport avec le référentiel. Mais un obstacle nouveau se trouve mis en évidence : il l'a fait jusque là « sans le savoir ». C'est un problème difficile et caractéristique de la validation des acquis. Si le candidat ne prend pas la mesure du développement de son expérience dans le domaine concerné, il ne saura pas à quel point cette activité est importante pour son dossier et pour le jury. Le dialogue des accompagnateurs entre eux permet au candidat de saisir le problème et de renverser le cours du dialogue : jusque-là, c'est lui qui répondait aux questions. Désormais, c'est lui qui en pose : il signifie à ses interlocuteurs ouvertement son ignorance du sigle. On résumera le principal de la réponse des accompagnateurs : ils lui expliquent alors brièvement la signification du sigle et surtout le concept du référentiel auquel il est relié, le « point critique ». C'est là le concept central. Dans une cuisine, quand on a un BP, on est responsable de l'hygiène et on doit savoir identifier les points de passage éventuels des propagations bactériennes ou microbiennes. On doit prendre des mesures pour prévenir ces risques. À ce point du dialogue, le concept du référentiel est nommé et défini. Le candidat peut s'en saisir pour chercher les éléments de son expérience qui lui semblent s'y rapporter. Au bout du compte, il « réalise » alors l'importance d'un événement qu'il a vécu en cuisine et il le rapporte à ses deux interlocuteurs :

Candidat : « Oui, parce que le patron voulait enlever l'évier que j'ai dans la cuisine où je prépare les... où je fais les préparations chaudes et compagnie. Donc je dis [au patron] : "Mais moi l'évier, il me faut forcément un point d'eau là, pour...". C'est vrai que la fille de l'hygiène elle dit : "Ben oui, il faut laisser le point d'eau là, parce que...". C'est vrai qu'en fait, c'est des choses en fait qui me paraissent logiques, en fait, de bien séparer le garde-manger de la plonge... De bien... Ca me paraît évident. »

L'événement vécu en cuisine est rapporté dans le cadre de l'entretien. Il montre la maîtrise d'un point critique. Cette expérience n'a rien d'une leçon apprise en formation. Elle résonne des controverses de la vie du travail et des conceptions sous-jacentes : celle du patron, qui envisageait d'enlever l'évier par souci de gain d'espace ; celle du cuisinier qui riposte sur la base de sa conviction professionnelle ; celle de l'inspectrice, devenue « a fille de l'hygiène » dans le vif de l'activité, qui pense en termes de respect des normes. On a ici un exemple de « dialogue rapporté », un véritable « mixte » discursif (François, 2003, p. 66), construit sur trois genres professionnels qui confrontent leur point de vue sur un même objet et ceci en quelques secondes. C'est l'expérience qui parle, on peut même dire que c'est le métier de cuisinier qui parle, s'oppose, s'explique. C'est un précieux indice de véracité du discours, pour les membres de jury.

À ce stade de l'entretien, c'est donc le candidat lui-même, et non plus les accompagnateurs comme c'était le cas précédemment, qui a établi un rapport effectif entre le concept du référentiel et ses « concepts quotidiens »¹⁰. Le travail réalisé dans cet entretien produit un résultat important : en s'expliquant avec les accompagnateurs, le candidat peut aussi, pour lui-même, commencer à penser son expérience dans les termes du référentiel. Cette forme de pensée est simultanément reliée à l'action et à un concept abstrait. C'est le début d'un mouvement d'abstraction qui n'arrache pas la pensée de l'activité de travail mais inscrit l'expérience dans un nouveau genre de pensée différent, plus général. À partir des travaux de Vygotski sur le développement des concepts, on parle d'un « concept potentiel » pour désigner cette pensée qui se forme au point de liaison entre l'expérience et les concepts des référentiels (Vygotski, 1934/1997 ; Prot, 2003 ; Prot, 2006).

Résumons les quatre temps de cette situation, du point de vue de l'usage des concepts, avant d'en tirer quelques analyses plus générales. D'abord le candidat mobilise des connaissances dans les annales, mais il n'établit pas le rapport avec son expérience. Puis les accompagnateurs mobilisent seuls les concepts du référentiel, implicitement, pour questionner le candidat. Ensuite, le candidat saisit l'élément central de la définition du concept inscrit dans le référentiel. Enfin, il peut penser son expérience à partir de ce concept.

4. Changement de fonction des deux types de concepts

Il ne serait pas suffisant de dire que la liaison entre expérience et référentiel est établie. Ce n'est pas une simple articulation, un raccordement mécanique de deux éléments qui s'opère ici. Dans ce mouvement dialogique, l'expérience change de fonction. En cuisine, elle permettait d'agir en cuisine, de riposter à l'intention du patron, pour maintenir une installation conforme à ce qui se fait dans le métier. Au cours de l'entretien avec les accompagnateurs, cette conception implicite de l'organisation des locaux, sous-jacente à la riposte, quitte la cuisine. À travers le candidat et un peu malgré lui, sous la pression de la situation, elle devient objet de pensée, disponible, à titre d'argument, pour lui permettre de tenter de convaincre les accompagnateurs. Du même coup, la connaissance développée dans l'action devient le moyen d'une action nouvelle, à la fois reliée et déliée du milieu dans lequel elle a été développée. Elle prend pied dans une nouvelle situation de travail, dans laquelle ce n'est plus le patron mais le jury, même s'il n'est pas présent physiquement, qui motive la riposte du candidat.

Quant au concept du référentiel, il était d'abord un instrument d'évaluation pour les accompagnateurs avant que le cuisinier n'en fasse usage à son tour. Il change donc d'utilisateur. Avec les accompagnateurs, il restait « vide de contenu » seulement relié à la série de concepts du référentiel. Le candidat le remplit de significations empiriques lorsqu'il le mobilise pour discriminer une activité parmi la totalité de sa vie professionnelle. C'est là que le concept du référentiel, intégré à l'activité du candidat, remplit sa fonction d'instrument d'analyse de l'expérience et permet à l'expérience, à son tour de participer à l'activité nouvelle. Il devient le vecteur de migration de l'expérience, qui peut s'engager vers d'autres horizons sociaux d'usage.

Chacun des deux concepts opère ce qu'on peut nommer une « migration fonctionnelle » (Clot, 2003).

¹⁰ On fait référence ici à la distinction établie par Vygotski entre les concepts enseignés et les concepts développés « dans le heurt avec la vie » (Vygotski, 1934/1997).

5. Au point de liaison, deux développements possibles

Le candidat « réalise » ce que vaut son geste professionnel, lorsqu'il le reconsidère avec la nouvelle signification qui lui est proposée par les accompagnateurs, et même imposée par le référentiel. C'est lorsque le candidat regarde l'événement vécu à partir de la signification du concept qu'il saisit l'importance nouvelle de son activité en cuisine pour l'activité de validation. « *C'est vrai qu'en fait ... c'est évident* », dit le candidat à trois reprises dans la même phrase. Encore fallait-il qu'il « voie » l'évidence lui-même. Le candidat peut alors « abstraire » – au sens étymologique du mot – l'activité hors de son contexte initial et l'inscrire dans le contexte actuel, celui de la validation. Le concept du référentiel remplit sa fonction d'analyse de l'activité de travail, pour le salarié. Il provoque le développement de la conscience, lorsqu'il permet d'établir de nouvelles « *liaisons entre des activités* » (Clot, 2003, p. 12). La discordance entre les deux genres conceptuels est donc d'abord un obstacle puis elle devient une ressource pour transformer l'expérience vécue en acquis. L'abstraction des termes du référentiel et le caractère « situé » des concepts quotidiens ne sont donc pas antagonistes. C'est même leur discordance qui est le moyen de créer de la conscience pour le candidat (Clot, Prot, 2003).

Allons un peu plus loin dans cette direction, pour définir les possibilités qu'ouvre l'usage du référentiel, en tant qu'instrument d'analyse de l'expérience professionnelle. Pour le candidat, le diplôme éventuellement obtenu est inscrit simultanément dans un système de concepts et dans ses histoires professionnelles, il relie le passé du travail et son avenir. Pour le candidat, il n'est pas qu'un « signal » qu'on agite dans la foule, sur le marché des qualifications. On a pu constater qu'après l'entretien d'accompagnement, le candidat s'est tourné vers un apprentissage plus complet des concepts techniques en lisant les brochures qu'il a pu trouver sur les normes d'hygiène. Il a aussi engagé des transformations de son lieu de travail, en cuisine¹¹. Il en fait état dans son dossier. Le mouvement initié pendant le travail de validation a donc ouvert « *toute une série de rapports nouveaux* » (Vygotski, 1934/1997, p. 380) à l'objet de travail et au système de concepts du référentiel. Ce point où la pensée en acte et la pensée par concept ont coïncidé est devenu le point de départ d'un double développement possible, vers l'action et aussi vers les concepts. L'activité à ce point peut devenir intense écrit Vygotski : l'utilisation du concept abstrait pour penser l'action « *disloque la situation concrète, la liaison concrète entre les traits distinctifs et par là même crée la prémisse nécessaire à une nouvelle unification des traits sur une base nouvelle* » (idem, p. 257). C'est aussi « *le point de départ d'un développement supérieur des concepts propres* » (idem, p. 280). Il faudrait explorer plus systématiquement ces affirmations sur la base d'un travail empirique. Les questions de la conceptualisation à l'âge adulte ne sont pas parmi les plus étudiées, et ceci malgré l'affluence de situations sociales contemporaines qui les mettent en jeu. Le développement de la signification des concepts est une des questions que la validation nous incite très directement à étudier, telle qu'elle s'y réalise.

On peut avancer l'hypothèse fondée que la validation des acquis apparaît ainsi effectivement comme une « zone de développement potentiel » : elle ne constitue pas une formation ni un apprentissage systématique, mais elle permet de prendre la mesure de ce que l'expérience pourrait devenir quand elle est reliée aux concepts enseignés en formation, dans l'activité du sujet.

Le fait qu'un même référentiel est utilisé par toute une série d'acteurs, depuis le candidat jusqu'aux commissions professionnelles consultatives nationales, en passant par les jurys et les enseignants ou formateurs implique que sa signification ne reste pas univoque, lorsqu'elle traverse ces contextes d'usages très variés. Dans l'exemple étudié ici, il va de soi que le concept de « maîtrise du point critique » est faiblement développé pour le candidat, puisqu'il le découvre. Mais dès qu'il le met en rapport avec son expérience, le concept peut se charger de significations fonctionnelles à vive allure, il peut « germer » vers ses concepts quotidiens déjà fortement généralisés au fil des nombreuses situations de travail. Inversement, pour un jeune qui passe son BP en fin de formation initiale, le concept enseigné sera fortement développé et relié à tout le système de connaissances ; mais il ne sera pas ou très peu relié aux situations et à la manière dont on règle les questions d'hygiène et dont on en parle au travail. C'est ce mouvement depuis le concept enseigné vers les genres professionnels qui reste à engager pour le jeune titulaire. C'est aussi au carrefour de ces deux mouvements de développement des concepts qui vont dans des sens opposés que se situent désormais le diplôme et ses référentiels.

Rien ne permet d'assimiler ces deux mouvements de développement des significations des concepts tellement leurs points de départ sont différents. Pourtant, rien n'autorise à les dissocier radicalement. C'est

¹¹ Il le signale dans le dossier qu'il présente au jury. On trouvera une description plus précise de ce point dans Clot, Magnier, Werthe, 2000.

même lorsqu'on les dissocie qu'on les prive d'une très grande part de leur avenir. Le système de référentiel¹² constitue un point stable unique par lequel passent ces deux mouvements différents, par lequel deux histoires se relient. Le référentiel se trouve constituer, selon nous, le point de passage, le croisement des deux lignes de développement.

Ce point stable est tout autre chose qu'une fixation rigide à laquelle on réduit parfois le modèle français de diplôme. À la manière de Bakhtine (1984), on peut dire que les mots du référentiel ont trois vies : celle du texte de référence, celle du genre de la situation dans laquelle il est utilisé et celle de chacun des sujets, candidat compris. C'est du moins l'idée qu'on peut soutenir si on s'intéresse à l'activité de ceux qui en font usage, qui leur attribue une fonction effective. La signification des termes des référentiels n'est pourtant pas définitivement et inéluctablement trahie parce qu'elle traverse des contextes humains différents et qu'elle change de fonction et d'utilisateur. Au contraire, c'est parce que le concept du référentiel est un instrument de travail partagé que sa signification s'ouvre à des fonctionnalités plurivoques. C'est parce qu'il est mobilisé dans des situations et des buts variés qu'il peut remplir sa fonction d'instrument de liaison entre ceux qui l'utilisent, du fait de cet usage partagé. C'est même aussi parce que les divergences d'interprétation apparaissent que les différents protagonistes doivent travailler ensemble pour parvenir à stabiliser une définition des référentiels.

Conclusion

Dans l'analyse d'une situation de validation des acquis présentée dans cette contribution, on trouve une confirmation de l'idée de Maillard que le référentiel d'activités professionnelles accède à un rôle « primordial » dans la validation des acquis (Maillard, 2001). On précise que c'est un changement de fonction qui caractérise ce rôle. Une sorte de double migration fonctionnelle : l'expérience vécue au travail devient un objet de pensée et un moyen d'agir dans une tout autre situation. Et pour parvenir à ce résultat, les concepts du référentiel deviennent des ressources pour penser l'action et même pour la transformer. La frontière qui sépare les concepts quotidiens et les concepts abstraits des référentiels n'est pas une ligne qu'on franchit d'un pas¹³. C'est une activité partagée qui se déploie seulement si le *no man's land* s'élargit et se transforme en espace qui résonne de différents langages, de différents genres en présence. Certes, la validation des acquis n'a pas vocation à faire plus que produire cette discordance polyphonique. C'est déjà beaucoup puisque c'est là qu'on mesure si les concepts développés au travail « supportent » de sortir de leur genre. Or c'est précisément cet effort de généralisation, cette pensée « sur » l'activité qui est demandée aujourd'hui. Mais on voit aussi que la validation, lorsqu'elle est conduite avec cette exigence, prépare à sa manière l'apprentissage systématique des concepts enseignés et leur développement de la conceptualisation qui pourrait être reprise en formation professionnelle. Loin d'être du temps perdu, le temps de l'analyse de l'activité, sa répétition bien organisée dans des cadres dialogiques menés par des professionnels attentifs, aux moyens de référentiels sérieusement réglés, permet de prendre de l'avance sur le processus de formation.

Ce résultat est atteint grâce à l'expertise des accompagnateurs. Ensuite, c'est le jury qui se demandera si les descriptions du candidat en matière d'hygiène et de connaissance des normes sont suffisamment développées. Pour les accompagnateurs, comme pour les jurys, à chaque fois s'engage un travail d'interprétation des termes des référentiels, au regard des activités singulières des candidats. Dans d'autres publications, on a déjà montré que les référentiels ne sont pas seulement des instruments du travail tournés vers le candidat. Ils deviennent aussi des objets du travail des accompagnateurs et des membres de jury, lorsqu'ils cherchent à régler au plus juste (dans le sens d'une meilleure justice, d'une équité du diplôme) les limites de signification des termes du référentiel (Prot, 2004). Ces dialogues sur la signification des termes des référentiels sont sans doute primordiaux dans l'efficacité du travail de validation. On a déjà proposé de considérer chaque jury en validation des acquis comme le « correspondant local » des commissions professionnelles consultatives (Werthe, 2003) qui conçoivent les référentiels. Ce travail d'interprétation collectif des référentiels peut constituer, selon nous, la structure vertébrale de la zone frontière entre connaissances abstraites et connaissances d'action, sans confondre les genres, mais en développant la

¹² Il faudrait évidemment préciser les différents éléments constitutifs de ce système (référentiel d'activités professionnelles, référentiels de certification, et même référentiels ou programmes de formations et règlement de diplômes) pour mieux comprendre leurs fonctions respectives et l'importance de leurs rapports.

¹³ Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que quatre siècles après Galilée et malgré plus d'un siècle d'enseignement systématique, nos concepts quotidiens nous conduisent à penser que le soleil « se lève » et qu'il « se couche »... Héliocentrisme et géocentrisme continuent de fonctionner en parallèle en chacun de nous.

valeur singulière des expériences de travail. De ce point de vue, lorsque le travail d'interprétation sur le référentiel s'arrête, on peut faire l'hypothèse que c'est toute l'activité d'évaluation qui se trouve en difficulté, menacée de se rigidifier sur la définition formelle des termes ou d'entrer dans la confusion avec les implicites de l'action. En ce sens, le travail qui consiste à discuter les termes des référentiels n'est pas un symptôme d'affaiblissement de leur définition, mais un signe de la puissance des référentiels pour attiser le dialogue entre des genres sociaux différents.

C'est peut-être l'intensité de ce dialogue entre concepteurs et utilisateurs qui romprait avec les visées surplombantes de la connaissance sur l'action, comme au dédain de l'action pour la connaissance, qui aboutissent au même résultat : on ne sait plus expliquer la réussite, ni comprendre l'échec. Entre référentiels et expériences, pour finir avec un mot de Vygotski, c'est comme un tunnel qu'il faut « *creuser par les deux bouts* ».

Bibliographie

Bakhtine M. (1970), *La poétique de Dostoïevsky*, Paris, Point, Seuil.

Bakhtine M. (Volochinov) (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (1^{ère} éd. 1929), Paris, Éditions de Minuit.

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

Benamou A.-C. (2005), *La validation des acquis en actes*, Rapport de mission, MEN.

Bruner J. (1991), *...Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eschel.

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*, Céreq.

Clavelin M. (2004), *Galilée copernicien*, Paris, Albin Michel.

Clot Y. (1995), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La découverte.

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

Clot Y. (2003), « Vygotski : la conscience comme liaison », Introduction à L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute.

Clot Y. (2004), « Le travail, entre fonctionnement et développement », *Bulletin de psychologie*, 57-1, 469, pp. 5-12.

Clot Y. (2005), « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail. Apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », in L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes, applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, pp. 37-55.

Clot Y. (2006), « Présentation des textes de Le Guillant », in L. Le Guillant, *Le drame humain du travail*, Ramonville Saint Agnes, Erès.

Clot Y., Faïta D. (2000), « Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, pp. 7-41.

Clot Y., Gori R. (2003), Introduction à Y. Clot, R. Gori, *Catachrèse : éloge du détournement*, Nancy, PUN.

Clot Y., Magnier J., Werthe C. (2000), *La validation des acquis professionnels. Concepts, méthodes*, CPC Document, 4, ministère de l'Éducation nationale.

- Clot Y., Magnier J., Werthe C. (2001), *Étude sur le fonctionnement du jury de BP cuisine*, Rapport au Service Académique de Validation des Acquis de Nantes.
- Clot Y., Prot B. (dir.) (2003), « De l'analyse du travail à la validation des acquis », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, numéro spécial.
- Clot Y., Prot B., Werthe C. (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*, CPC Document, 4, ministère de l'Éducation nationale.
- Clot Y., Prot B., Henry M. (2005), *Entre l'analyse de l'activité et la formation professionnelle. Le développement du « métier » de membre de jury en validation des acquis*, Rapport d'étude au ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative.
- François F. (2003), « Catachrèses et déplacements discursifs », in Y. Clot, R. Gori (dir.), *Catachrèse : éloge du détournement*, Nancy, PUN, pp. 51-76.
- Kostulski K., Prot B. (2004), « L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel », *Psychologie Française*, 49, pp. 425-441.
- Leplat J. (1997), « À propos des compétences incorporées », in J. Leplat, *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à une psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Lucas J.M., Retière J.-F. (2001), « Les activités singulières sont-elles solubles dans les référentiels ? », *Éducation Permanente*, 146, pp. 151-160.
- Maillard F. (2001), *Les référentiels de diplômés professionnels : la norme et l'usage*, CPC-Documents, 5, ministère de l'Éducation nationale.
- Prot B. (2003a), « Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage des référentiels », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, pp. 219-243.
- Prot B. (2003b), *Le concept potentiel, une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis*, Thèse de doctorat, Paris, CNAM.
- Prot B. (2004), « Le doute, le concept, le collectif : trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury », *Éducation Permanente*, 158, pp. 115-126.
- Prot B. (2006), « Le concept potentiel : un point critique du développement », *Psychologie de l'interaction*.
- Prot B. (2005), « Les concepts comme instruments du travail enseignant », Colloque international *Former des enseignants-professionnels. Savoirs et compétences*, IUFM de Nantes, 14-15 février.
- Prot B. (2006), « Le concept potentiel : un point critique du développement », *Psychologie de l'interaction*.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.
- Vygotski L. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.
- Werthe C. (2003), « L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, pp. 245-268.