



HAL
open science

Le concept potentiel : une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis

Bernard Prot

► **To cite this version:**

Bernard Prot. Le concept potentiel : une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis. Sciences de l'Homme et Société. Conservatoire National des Arts et Métiers, 2003. Français. NNT: . tel-03936856

HAL Id: tel-03936856

<https://cnam.hal.science/tel-03936856>

Submitted on 12 Jan 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.

**Le concept potentiel :
Une voie de développement des concepts.
Le cas de la validation des acquis**

Bernard Prot

**Thèse de doctorat en psychologie
Soutenue à Paris, le 28 novembre 2003
au Conservatoire National des Arts et Métiers**

**Thèse dirigée par
M. le professeur Yves Clot**

**Membres de jury :
Mme la professeur Marguerite Altet
M. le professeur Daniel Faïta
M. le professeur Jean-Paul Bronckart
M. le professeur Guy Jobert**

SOMMAIRE

<i>Avant-propos</i>	3
INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1. LA VALIDATION DES ACQUIS, ELEMENTS DE CONTEXTE	11
1.1 De la « VAP » à la « VAE »	11
1.2 La validation, entre qualification et compétence	13
1.3 L'heure des choix	15
1.4 Le principe du dossier, l'accompagnement, le jury.....	16
<i>Conclusion</i>	17
CHAPITRE 2. RESSOURCES SCIENTIFIQUES.....	19
2.1 ANALYSE DU TRAVAIL ET DIPLOME : FORMATION ET ORIENTATION	21
2.1.1 Formation professionnelle des adultes.....	21
2.1.2 Orientation professionnelle et validation des acquis	25
2.1.3 Reconnaissance, validation et analyse des acquis	28
2.2. L'EVOCATION DE L'ACTION VECUE : REFLET OU TRANSFORMATION ?	31
2.2.1 Décrire ou comprendre ?	34
2.2.2 Cerner l'objet du réfléchissement	34
2.2.3 Forme et contenu	36
2.3. LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE, ENTRE INVARIANTS ET DEVELOPPEMENT	38
2.3.1 Signifiant et signifié.....	38
2.3.2 L'activité conceptuelle : entre invariants et variations.....	39
2.3.3 Homomorphisme	41
2.3.4 Les concepts pragmatiques.....	42
2.3.5 Une conceptualisation bi-face	43
2.3.6 Coordination agie, coordination avec une représentation externe.....	44
2.3.7 Expliquer pour comprendre	45
2.3.8 Les invariants entre deux genres	47
2.3.9 Conceptualisation en situation et conception de la situation	50
2.4. LE DEVELOPPEMENT DES CONCEPTS CHEZ VYGOTSKI.	53
2.4.1 Le développement des « fonctions mentales supérieures »	53
2.4.2 Les « stades » de développement des concepts.....	55
2.4.3 Différence de nature et rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques	58
<i>Conclusion : une hypothèse</i>	61
CHAPITRE 3. TERRAIN, MATERIAUX, PREMIERES ANALYSES.....	62
3.1 De l'analyse d'activité à la constitution du corpus	62
3.1.1 Analyse d'activité	63
3.1.2 Analyse d'activité d'accompagnateurs et de jurys.....	65
3.2. <i>Critères de choix des corpus analysés</i>	66
3.2.1 La tâche de validation comme problème.....	67
3.2.2 Concepts quotidiens et référentiels de validation des acquis	68
3.3 <i>Quatre tentatives</i>	70
3.3.1 Le soin gratuit	70
3.3.2 L'appel d'offre	74
3.3.3. Le point critique	75
3.3.4. La dérive de process.....	81
3.4. <i>Premières analyses</i>	84
3.4.1. L'appel d'offre	85
3.4.2 La dérive de process.....	86
3.4.3 Le soin gratuit	87
3.4.4 Le point critique	88
<i>Conclusion</i>	89
CHAPITRE 4. ANALYSE INTERLOCUTOIRE DE LA REALISATION DES CONCEPTS POTENTIELS	90
4.1 METHODE D'ANALYSE	91

4.2 LE SOIN GRATUIT	92
4.2.1. Chronologie de constitution de l'échange	94
4.2.2 Régulation	95
4.2.3 Et retour à l'activité	95
4.2.4 Mobilisation du concept scientifique.....	97
4.2.5. Conditions de développement du concept potentiel	98
4.3. LE POINT CRITIQUE.....	100
4.3. 1 L' échange entre accompagnateurs	104
4.3.2 Développement du thème par le candidat	105
4.3.3 Conditions de développement du concept potentiel	105
4.3.4 Niveau de généralisation du concept quotidien	106
4.3.5 Développement des concepts et activité.....	106
<i>Conclusion</i>	109
CHAPITRE 5. DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	110
5.1 L'ACTIVITE DIRIGEE	110
5.1.1 L'activité change de destinataire	111
5.1.2 De l'exotopie au contexte d'analyse des activités	112
5.1.3 Sources et ressources : migration fonctionnelle des concepts.....	113
5.2. LE GENRE DE LA SITUATION	115
5.2.1 La constitution du concept potentiel : un événement ?.....	116
5.2.2 Répétition sans répétition du concept quotidien	118
<i>Conclusion</i>	119
CONCLUSION GENERALE	120
<i>Bibliographie</i>	125
<i>Bibliographie ajoutée</i>	135
<i>Table des extraits d'entretiens et tableaux</i>	136

Avant-propos

Ce texte est la version légèrement remaniée et révisée d'une thèse soutenue en 2003.

La loi du 17 janvier 2002 instituant la « validation des acquis de l'expérience » venait alors d'être adoptée. Certains passages du texte initial qui présentaient les nouvelles dispositions de validation par rapport au dispositif antérieur ont été largement réduits dans la version présente, puisque ces différences sont désormais bien connues. Cette thèse repose sur des analyses conduites dans le cadre antérieur, celui de la « validation des acquis professionnels », il y est question de « dispenses d'épreuves » et non pas « d'octroi d'unité ou de diplômes » comme c'est désormais le cas désormais.

Il y a pourtant tout lieu de considérer que le temps passé et les différences de procédures n'ont pas d'incidence sur l'hypothèse centrale présentée et soutenue ici, à partir de laquelle on propose d'expliquer une condition qui permet la validation des acquis de l'expérience.

Depuis 2003, une série de publications ont précisé ou approfondi certaines dimensions des analyses avancées ici dans la même perspective. On en trouvera la liste à la suite de la bibliographie de la thèse sous le titre « bibliographie ajoutée ». Mais la présentation intégrale de la thèse et des démonstrations qui la soutiennent continuent de susciter des interrogations de la part de chercheur et de professionnels, aussi a-t-il semblé utile de mettre ce texte original à disposition.

L'auteur remercie les Editions Universitaires Européennes d'avoir sollicité cette publication et de l'avoir réalisée.

« Il existe une idée qui a la vie dure – mais qui est limitée et donc fausse. C'est l'idée selon laquelle, pour mieux comprendre une culture étrangère, il faudrait se transplanter en elle et, oubliant sa propre culture, voir le monde à travers le regard de cette culture étrangère. C'est là une idée qui, comme je l'ai dit, est limitée.

Qu'il faille s'implanter dans une culture étrangère, soit ! C'est une phase indispensable dans la compréhension d'une culture. Mais si la compréhension devait se réduire à cette seule phase, elle n'offrirait rien d'autre que la duplication de la culture donnée et elle ne comporterait rien de plus ou d'enrichissant. Une *compréhension active* ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et elle n'oublie rien. L'important dans l'acte de compréhension, c'est pour le *comprenant*, sa propre *exotopie* dans le temps, dans l'espace, dans la culture – par rapport à ce qu'il veut comprendre. »

M.M. Bakhtine

Le problème du texte.

In *Esthétique de la création verbale*, pp.347-348.

Introduction

Le développement récent du dispositif français de « validation des acquis professionnels » institué en 1992 et devenu « validation des acquis de l'expérience » depuis 2002, est une des origines de cette thèse. Dans ce nouveau cadre légal, les candidats peuvent demander, selon les termes de la loi, « la validation des acquis de leur expérience notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification », sur la base de la liste enregistrée dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), institué par cette même loi. Ces candidats, qui doivent apporter les preuves d'un exercice d'au moins trois ans dans le domaine relatif à la certification, doivent décrire des activités qu'ils estiment être caractéristiques au regard du diplôme visé, au moyen d'un dossier normé et identique au sein d'un même service de validation. C'est cette dimension de la validation qui se trouve au centre de cette thèse. Nous présenterons l'histoire de ce dispositif, ses principes et les grandes lignes de son fonctionnement dans la première partie de ce texte. Nous dirons d'emblée que le principe de cette validation soulève une question qui peut être considérée sur le versant de l'action comme sur celui de la recherche : quel rapport peut-on établir entre des connaissances développées dans les situations de travail et des connaissances formalisées dans les textes des référentiels de titres et de diplômes ?

Cette question relève du problème scientifique plus général, celui des rapports entre les connaissances développées dans l'action et les concepts enseignés. On sait que c'est un des rares thèmes sur lesquels Vygotski et Piaget aient discuté leurs positions respectives, de manière indirecte, bien évidemment. Piaget écrit même qu'il a « éprouvé une joie véritable » à découvrir que Vygotski l'approuvait « d'avoir distingué pour les étudier, les concepts spontanés et les concepts non spontanés ». Distinguer les concepts pour analyser leurs rapports : c'est l'orientation générale de notre travail, à partir de laquelle plusieurs délimitations successives conduisent à la thèse que nous soutenons ici.

La validation des acquis n'est pas seulement le résultat d'un principe théorique ou d'un défi social ou politique. Pour de nombreux professionnels c'est aussi un travail à réaliser,

comme les concepteurs et les organisateurs des dispositifs d'informations, de conseils et d'accompagnements et bien sûr les conseillers, les accompagnateurs qui aident les salariés à constituer leur dossier, ainsi que les membres de jury qui doivent lire ce dossier, éventuellement recevoir le candidat, et statuer. Préalablement, on doit également prendre en compte l'activité de ceux qui conçoivent ou rénovent les Référentiels d'Activité Professionnelle (RAP), ces bases d'évaluations auxquelles le travail de la validation doit se référer. C'est de ce point de vue que nous considérerons l'établissement d'un rapport entre les concepts, à travers l'activité de ceux qui cherchent à réaliser effectivement le principe institué par la loi et les différentes modalités administratives et concrètes qui ont été mises en place localement. Les professionnels qui travaillent dans le dispositif de validation parviennent à résoudre cette difficile équation, dans certaines conditions. C'est alors l'activité scientifique qui est incitée à se porter à la hauteur des réalisations pratiques, pour parvenir à en rendre compte, en faisant l'hypothèse qu'elle y trouvera l'occasion de son propre développement.

De 1997 à 2001, le ministère de l'éducation nationale a commandé trois études successives à l'équipe clinique de l'activité, du laboratoire de psychologie du travail, du Conservatoire National des Arts et Métiers. Après une première analyse d'une série de dossiers réalisée avec un groupe de participants entre juin 1997 et février 1998, une deuxième étude a porté sur l'activité des accompagnateurs qui reçoivent les candidats pour les aider à constituer leurs dossiers, entre décembre 1998 et septembre 1999 (Clot, Magnier, Werthe, 2000). Nous avons conduit la troisième étude entre juin 2000 et octobre 2001, au cours de laquelle plusieurs jurys ont accepté d'analyser leur travail en cours de session (Clot, Prot, Werthe, 2002). L'ensemble forme l'initiative d'analyse la plus systématique qui ait été réalisée dans ce domaine jusqu'à ce jour. Sur des orientations méthodologiques qu'il n'est pas utile de définir précisément ici (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000), ces études ont été tournées vers l'activité des accompagnateurs et des jurys afin qu'ils puissent analyser eux-mêmes avec les chercheurs, dans des collectifs constitués à cet effet, les difficultés rencontrées, et qu'ils aient l'occasion de développer leurs ressources collectives pour agir dans ce nouveau cadre d'évaluation.

Les trois études se sont donc intéressées aux conditions concrètes, au fonctionnement effectif du travail de validation, à son organisation. Elles ont constaté notamment que, lorsque ces conditions sont réunies, l'activité de validation devient une occasion de développement des connaissances des candidats comme des concepts des référentiels. Mais ces études ne sont pas parvenues à éclaircir en quoi consiste l'activité centrale de validation des acquis, qu'on pourrait résumer dans la question suivante : qu'est-ce que la mise en rapport des connaissances issues de l'activité de travail et les concepts des référentiels ?

La thèse présentée ici est consacrée à cette question, qui n'a pas été réglée par les études précédentes. On peut dire que c'est une deuxième source de cette thèse. Si la première est une demande institutionnelle issue d'une pratique sociale, la seconde est un problème scientifique. Comment nommer, décrire, voire expliquer, ce qu'est la mise en rapport des activités vécues au travail et des concepts des référentiels, du point de vue psychologique ? Du point de vue de l'action, il s'agit du même coup d'expliquer la réussite de la validation, quand elle semble avérée. Mais on se demandera surtout ici comment la psychologie peut rendre compte de cette activité, avec ses concepts propres.

On pourra être surpris par cette idée de chercher à développer des concepts scientifiques sur ce domaine, alors que ce n'est pas le vocabulaire qui manque. On parle de « savoir d'action » et de « savoirs théoriques », de compétences, évidemment, ou encore de « savoir-faire » et de « savoir dire », de connaissances « opératives », de savoirs opératoires, de schèmes, de concepts pragmatiques... Il n'est pas possible ni utile de chercher à épuiser la liste. Il est même parfois difficile de situer précisément quel auteur associer à quel terme, les usages n'étant pas toujours stabilisés. L'abondance de vocabulaire semble nuire au concept,

ou au moins soulever un problème. Mais notre intention n'est pas de recenser ni d'analyser les mérites respectifs des notions ci-dessus. Le seul aspect qui nous retiendra est défini par le cœur de l'activité de validation : le rapport qui s'établit entre les connaissances développées dans l'action et les significations des termes des référentiels. Ce point de jonction semble avoir un effet particulièrement dissuasif pour les travaux de recherche, comme nous le verrons dans la seconde partie. Très peu s'y consacrent directement, du moins en ce qui concerne la formation des adultes et l'orientation professionnelle, qui sont les domaines immédiatement concernés par la « rencontre » qui peut s'établir entre la formation et les activités de travail.

Deux parties du deuxième chapitre sont alors consacrées à des recherches contemporaines en psychologie qui se confrontent partiellement à ce problème : la didactique professionnelle (Vergnaud, 1992b, 1996 ; Pastré, 1991) et les techniques d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997). On dira d'abord un mot des travaux de didactique qui ont apporté une inflexion essentielle aux recherches, dans les années 1980, sur un point qui concerne directement notre objet. À cette période, l'action conjuguée des pouvoirs publics des entreprises et des organismes de formation s'avérait « largement impuissante », comme l'écrit Pailhous (1989, p. 4), à résorber le nombre de salariés « de bas niveaux de qualification » ainsi que les phénomènes d'exclusion conséquents. Dans ce cadre, et après avoir montré que cette catégorisation des salariés relève des politiques de formation et non pas de caractéristiques individuelles, les chercheurs ont étudié « l'évaluation cognitive de ces populations en relation avec l'analyse du travail » (idem, p.5). À l'encontre du courant de « l'éducabilité cognitive » et de ses « méthodes sans contenu », ces travaux ont montré l'importance du « contenu cognitif » de la tâche à effectuer comme du « contenu de formation » dans l'activité cognitive des sujets (Pailhous & Vergnaud, 1989). Dans une critique des approches qui « mettent trop souvent l'accent sur les problèmes relationnels et affectifs », comme des positions « étroitement réductionnistes » qui oublient les « facteurs affectifs et sociaux » dans l'analyse (idem, p. 5) les résultats ont alors souligné l'importance de « l'expression orale », dans une alternance de « phases d'action » et de « phases de formulation », d'argumentation sur l'action réalisée (idem, p. 95).

Notre travail reprend ces acquis de la recherche considérant comme fondamentale l'importance des « contenus » des connaissances, qu'ils soient liés à l'action ou au savoir enseigné, dans l'activité conceptuelle des sujets. De même l'écart entre faire et dire sera au centre de notre étude. Nous discuterons des travaux de « didactique professionnelle » (Pastré, 1991 ; 1994 ; 1997 ; Mayen, 1998) qui ont associé cette approche à l'analyse du travail, comme c'est aussi notre cas. Une telle proximité nous permettra une discussion serrée des résultats et des problèmes rencontrés, dans l'esprit d'une difficulté partagée.

Vermersch, qui a d'ailleurs participé au groupe de travail sur la reconversion des adultes dont il vient d'être question, a ouvert par la suite une orientation de recherche très différente de celle que poursuit la didactique professionnelle. En reprenant ses travaux, nous pourrions aborder précisément les questions techniques et épistémologiques de « l'évocation de l'action vécue ». Vermersch fonde ses techniques sur une reprise de la conception piagétienne de l'implicite des connaissances en actes, du « réfléchissement » et de la « prise de conscience » (Vermersch, 1994). En partant de l'analyse des techniques « d'explicitation », on cherchera à comprendre quelle est la fonction d'autrui dans la « verbalisation » et comment on y traite de l'alternance entre l'action et l'usage du langage pour parler de l'action. Les techniques d'explicitation et la didactique professionnelle proposent des développements très différents des théories de Piaget, alors que Piaget « n'a pas beaucoup étudié les mouvements de la connaissance, entre sa forme opératoire dans l'action et sa forme prédicative dans l'énonciation », comme l'écrivent Lautrey et Vergnaud (1997, p. 4). Or, c'est justement le propre de la validation des acquis que d'organiser systématiquement le passage de l'action à l'énonciation. On cherchera à comprendre comment chacune de ces

deux approches cherche à régler ce difficile problème.

Contrairement à celle de Piaget, la théorie de Vygotski n'a pas fait l'objet de développements systématiques en ce qui concerne la conceptualisation chez les adultes, à notre connaissance. Elle présente pourtant des hypothèses très avancées sur le développement des concepts, notamment dans *Pensée et Langage* (1934/1997), associées à une théorie de la conscience (Vygotski, 1925/1994 ; 1927/1999). C'est pourquoi la fin du deuxième chapitre est consacrée à l'approche de Vygotski. Mais on ne peut pas considérer à priori dans les mêmes catégories des concepts développés par un enfant scolarisé et ceux dont dispose un adulte qui a déjà travaillé dix ou quinze ans. On ne peut d'ailleurs pas plus assimiler les connaissances inscrites dans les programmes scolaires et les référentiels des activités professionnelles des diplômés de l'enseignement technique et professionnel. Ces référentiels font l'objet de négociations entre représentants d'employeurs et de salariés et ils sont construits selon structure spécifique. Le début du troisième chapitre étudie donc si, et à quelles conditions, les concepts de Vygotski, largement fondés sur des expérimentations avec des enfants scolarisés, peuvent valoir dans le cadre de la validation des acquis.

Au chapitre trois on présente la constitution et l'analyse de matériaux produits pendant les différentes études de clinique de l'activité que nous avons mentionnées en début d'introduction. L'ensemble des enregistrements réalisés dans ces études a été repris ici à d'autres fins, dans une orientation très différente de leur usage initial et avec d'autres méthodes. C'est une nouvelle base de matériaux qu'il nous a fallu constituer, à partir de plusieurs dizaines d'heures d'enregistrements d'entretiens d'accompagnement et de jury, sur des critères particuliers. D'une part, sur le plan épistémologique, nous avons considéré les concepts comme des « instruments psychologiques » (Vygotski, 1930/1985) dans une conception de la psychologie dans laquelle la médiation devient le « pivot » du cadre d'analyse (Deleau, 1990). L'usage des instruments, qu'ils soient matériels ou symboliques, le passage de leur mode d'existence interpsychologique à leur fonctionnement intrapsychique deviennent des points clé de l'analyse. Vygotski a considéré l'intégration des instruments de l'action dans l'analyse psychologique comme une réponse au dualisme qui alimentait selon lui la « crise » de la psychologie de son époque (Vygotski, 1927/1999). Un dualisme dont les effets continuent de participer au « fractionnement » de la discipline, aujourd'hui encore (Bronckart & Friedrich, 1999).

D'autre part, sur le plan de la méthode, nous avons considéré la validation des acquis comme une activité de travail, depuis les définitions avancées par l'ergonomie de langue française (Ombredane 1955/2001 ; Leplat & Hoc, 1983) et développées en psychologie ergonomique (Leplat, 1997 ; Wisner, 1995). On s'intéresse aux écarts entre la tâche « prescrite » et la tâche « effectivement réalisée » par le sujet (Leplat, 1997, p.4). Nous faisons l'hypothèse que cette perspective peut apporter un éclairage pertinent sur l'activité médiatisée par des concepts. On se demande alors ce qui caractérise « l'activité réalisée » lorsque le salarié établit un rapport entre les concepts quotidiens de son travail et un concept du référentiel.

Ce chapitre trois développe l'étude comparative de quatre corpus différents constitués à partir d'entretiens entre des candidats et des accompagnateurs ou des membres de jury. Il se termine par un résultat imprévu, mais favorable à notre objectif. Il nous permet d'avancer la thèse que le rapport entre les concepts quotidiens et les concepts du référentiel, lorsqu'il est établi par le candidat, prend la forme d'un « concept potentiel » (Vygotski, 1934/1994, p. 254-259).

Le chapitre quatre est consacré à l'analyse systématique des conditions de production de deux formations de concepts potentiels dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience. Compte tenu de la nature langagière de l'activité, ce chapitre est le lieu de choix méthodologiques importants. L'analyse des productions langagières au travail est un champ

d'investigation scientifique relativement récent (Boutet, 1995 ; Borseix & Fraenkel, 2001 ; Bronckart, 1985 ; 1996 ; Faïta, 1998 ; Trognon et Kostulski, 1998). Faïta souligne que ce champ se déprend lentement de « l'hypothèque structuraliste » de la langue, comme d'une sorte « d'intemporalité » des corpus, imputable aux orientations pragmatiques qui nient la dimension intersubjective des échanges (Faïta, 1998, p. 129). Bronckart rappelle le reflux de la « vague chomskienne », de l'analyse des phrases sans contexte (Bronckart, 1985, p. 8) et propose plus récemment une analyse des unités linguistiques en tant que « conduites humaines sensées ou situées » (Bronckart, 1996, p. 11), sur les principes d'un « interactionnisme social ». Trognon fait le bilan des travaux de psychologie sociale autour du thème de la discussion, des dissensions et du consensus dans les groupes (Moscovici & Doise, 1992) et constate que les processus interlocutoires qui les gouvernent sont « seulement conjecturés » (Trognon, 1994) et qu'il est nécessaire de passer de l'analyse des effets de la discussion dans les groupes de travail à l'analyse de ces processus. Ces travaux sont le lieu de reprises épistémologiques profondes. Il ne semble pas qu'on puisse y trouver de « modèle » d'analyse directement transposable dans notre cadre. Et ceci d'autant moins que le type d'activité étudiée ici constitue un des problèmes que Faïta qualifie des « plus aigus en matière d'analyse du travail » (1998, p. 128) : le rapport entre faire et dire. C'est justement ce rapport qui est au centre de l'activité de validation.

Pour ces différentes raisons, il semble prématuré de mettre en place directement les conditions d'une co-analyse avec les sujets du « réel », sur les bases méthodologiques d'une analyse clinique de l'activité conceptuelle (Clot, 1995 ; 1999). Il nous faut d'abord mieux définir les caractéristiques du concept potentiel, étudier méthodiquement sa formation à partir des dimensions « observables » durant ces entretiens filmés, relever les transformations du cours de l'activité qui indiquent les usages des concepts. La nature langagière de l'activité, notre connaissance limitée de ces « concepts potentiels » en tant qu'objets d'étude, les problèmes de méthodes d'analyse des productions langagières et de leur interprétation justifient selon nous qu'on leur accorde une attention particulière. C'est notre seul objectif, dans ce cadre.

Deux étapes y concourent. Tout au long du chapitre quatre, nous avons opté pour une analyse de la dimension interlocutoire depuis la pragmatique conversationnelle (Trognon & Kostulski, 1998 ; Kostulski & Trognon, 1998 ; Kostulski, 1998) de deux séquences d'entretiens de validation au cours desquelles on constate la formation de concepts potentiels. L'analyse apporte des résultats précis sur les conditions intersubjectives de l'échange, mais aussi sur leurs transformations lors de la formation du concept potentiel, lorsque les interlocuteurs parviennent à mettre en rapport des activités de travail et un concept du référentiel.

Sur cette base, la seconde étape de l'analyse, présentée au chapitre cinq, mobilise la perspective instrumentale de Vygotski, pour comprendre les transformations de la fonction des instruments conceptuels durant ces entretiens. Nous proposons alors de considérer ces analyses à partir des travaux du « cercle » de Bakhtine (Bakhtine, 1978 ; 1984 ; Volochinov, 1929/1977) et depuis des travaux récents de clinique de l'activité (Clot, 1995 ; 1999 ; Clot, Faïta 2000). Ce dernier chapitre veut avant tout aborder les problèmes d'interprétation des traces éventuelles d'un « développement in situ » (Kostulski, 2001) de l'activité réalisée par le langage. C'est en restant au plus près des situations que la validation des acquis nous donne l'occasion d'analyser, que nous avons cherché à mettre en évidence les indices de continuité et de discontinuité par lesquels « l'incommunicabilité potentielle » (Faïta, 1999) entre concepts quotidiens et concepts scientifiques devient une source potentielle de développement.

De ce point de vue, il est possible de discuter d'autres points de vue scientifiques, tout au long du texte : La validation résulte-t-elle seulement d'un processus d'« habilitation

intersubjective », comme le soutient Roelens (1997) ? Est-elle une affaire de « négociation stratégique » comme l'affirme Bonami (2000) ? Comment situer les « concepts pragmatiques » définis par Pastré, au regard des « concept quotidiens » de Vygotski ou encore du « concept potentiel » ? Quel est le mérite de la validation sur dossier, au regard de l'observation « en situation » ou des épreuves écrites (Chevallard, 1990 ; Hadji, 1999) ?

Mais on revient surtout sur la fonction de ce référentiel d'activités professionnelles, qui constitue pour Lichtenberger le « point stable de la compétence » (1999, p. 98). Pour mettre en place la validation des acquis, tous les organismes qui délivrent des diplômes et des titres ont engagé une révision très profonde de leurs systèmes de référence. La « longue histoire controversée » (Brucy, 1998) des diplômes en France est entrée dans une nouvelle aire de négociations, déjà largement ouverte par le développement considérable de l'usage de la notion de compétence dans les milieux professionnels mais aussi dans la construction des programmes scolaires et de formation professionnelle (Dugué, 2001 ; Lichtenberger, 1999 ; Tanguy & Ropé 1994 ; Zarifian, 1997). Enfin, la généralisation de la validation des acquis devrait également avoir de fortes incidences sur le système de formation professionnelle des adultes, puisque les candidats ne seront plus systématiquement tenus de réaliser l'intégrale d'une formation qualifiante pour obtenir un titre, mais seulement les unités non validées. Ils peuvent même accéder au titre ou au diplôme sans passer par la formation.

C'est alors la fonction de ces titres et diplômes qui s'en trouve questionnée, peut-être même « redéfinie » (Weber, 2002), puisqu'elle participe à la régulation des rapports sociaux entre emplois et non plus seulement entre formation et emploi. Neyrat y voit une « rupture » puisque la « certification s'autonomise » lorsque la formation n'est plus un préalable à la certification, au point qu'elle se construit « contre la formation » (Neyrat, 2003, p. 237). Sur fond d'une individualisation croissante des histoires professionnelles, c'est une « appréhension élargie de la formation » (Méhaut, 2003) qui est envisagée par certains, voire un processus de formation et d'éducation « tout au long de la vie » (Lichtenberger, Merle, 2001). On voit ici que la question posée par la validation vaut dans les deux sens : il ne s'agit pas seulement de savoir quelle expérience peut être mise en rapport avec les contenus des référentiels, mais aussi de définir quels référentiels mettre en rapport avec l'expérience. Supiot, en juriste, résume bien l'enjeu de cette difficile équation : « Le souci de faire reconnaître la formation sur le tas, dans un pays animé plus que tout autre par la passion du diplôme, conduirait à déstabiliser celui-ci sans valoriser véritablement celle-là » (2003, p. 8).

Chapitre 1

La validation des acquis, éléments de contexte

La validation des acquis a été déployée en France en trois temps, si l'on s'en tient au ministère en charge de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur dans lequel les études sur lesquelles nous nous appuyons ont été réalisées. Elle prend place dans une vaste reconfiguration des rapports sociaux, notamment marquée par les débats relatifs à la qualification et le recours généralisé à la notion de compétence. Les choix que le législateur a institué relève d'une modalité singulière d'évaluation des acquis de l'expérience, sur dossier, et sur la base d'un « référentiel d'activités professionnelles », qui relève en principe d'une élaboration paritaire. Les études qui servent de base à cette thèse ont été réalisées dans ce contexte, notamment marqué par le passage de la « validation des acquis professionnels » à la « validation des acquis de l'expérience ».

1.1 De la « VAP » à la « VAE »

En 1985, un décret permet d'accéder directement à une formation de l'enseignement post-baccalauréat relevant du ministère de l'Education nationale, ou de faire acte de candidature à un concours, dans certaines conditions réglementées, en faisant valider « des études, des expériences professionnelles ou des acquis personnels ».

Sept ans plus tard, la loi du 20 juillet 1992 ouvre tous les titres et diplômes de l'enseignement technique et professionnel du ministère de l'Education nationale à la « validation des acquis professionnels » (VAP). Avec cette loi, les salariés qui ont exercé au moins cinq ans dans le domaine visé par le diplôme peuvent demander une ou des dispenses d'épreuves. Le candidat qui voit ses acquis validés dans un domaine n'acquiert pas d'unités de diplôme, et il devra passer au moins une épreuve sous la forme « traditionnelle » de l'examen ou du contrôle continu. Les dispenses obtenues par la validation des acquis constituent donc un allègement, partiel ou plus considérable, des obligations de formation et d'examens jusque-là nécessaires pour obtenir un diplôme à finalité professionnelle. En 2000, alors que 840 000 diplômes de l'enseignement technique et professionnel ont été délivrés par le ministère de l'Education nationale, seulement 4000 personnes ont obtenu une dispense d'épreuves par la validation des acquis professionnels (Chiffres MEN).

Avec la loi de 2002, le dispositif de validation des acquis est profondément modifié, dans son ampleur, sa procédure et son objectif. Cette loi crée le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), placé sous l'autorité de la Commission Nationale des

Certifications Professionnelles (CNCP) qui est chargée « de tenir à disposition des personnes et des entreprises une information constamment mise à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles » (décret 2002-616, du 26 avril 2002)¹. Les trois formes de certifications françaises sont ainsi concernées, diplômes, titres et certificats inscrits au répertoire national des certifications. L'ensemble des « certificateurs », aussi bien les ministères en charge de la santé, de l'agriculture, des transports, de la jeunesse et des sports, que les organismes parapublics et les organismes privés de formation sont concernés. Les certifications seront inscrites de droit au répertoire après « avis d'instances consultatives auxquelles les organisations représentatives d'employeurs et de salariés sont parties »². La concertation mentionnée porte sur plusieurs questions, telles que les niveaux des diplômes et les correspondances entre les diplômes d'une même filière. La concertation doit conduire, selon les termes de la même loi de 2002, à établir « une description des activités d'un métier, d'une fonction ou d'un emploi existant, élaboré avec la participation des professionnels concernés »³ qui sera intégrée au diplôme.

Pour assurer la construction de ce référentiel, les ministères qui délivrent des diplômes devront, à l'instar de l'Education nationale, mettre en place des Commissions Professionnelles Consultatives, des instances paritaires qui établiront un « référentiel d'activités professionnelles », base d'évaluation des demandes de validation des acquis. Ces diplômes seront alors inscrits de droit dans le RNCP. Les autres organismes s'appuieront sur les commissions nationales paritaires de l'emploi (CPNE), des instances qui discutent des politiques d'emploi et de formation au niveau des branches professionnelles. À défaut de cette concertation, il est prévu que le certificateur devra solliciter l'étude du dossier par la CNCP elle-même. On voit ici que la loi élargi considérablement le champ de la validation, mais elle entraîne également un vaste mouvement de construction en principe concertée de référentiels à partir de l'emploi et du travail. Elle instaure une nouvelle instance de régulation, la CNCP, qui devra établir et actualiser le répertoire et veiller « au renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres, à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail ».

D'autre part, la loi réduit à trois années le temps d'expérience minimale requise et élargit les sources d'acquis : « Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre » (art.134). On notera que si les lieux d'acquisition ne sont pas limités au travail à proprement parler, il appartient au candidat de montrer que la nature des compétences acquises est « professionnelle ».

La validation n'entraîne plus seulement la dispense d'épreuve mais l'attribution effective de tout ou partie du titre ou du diplôme. La « VAE », à la différence de la « VAP », devient à part entière une nouvelle voie d'accès aux diplômes et aux titres. « Les diplômes ou les titres à finalité professionnelle sont obtenus par les voies scolaire et universitaire, par l'apprentissage, par la formation professionnelle continue ou, en tout ou en partie, par la validation des acquis de l'expérience et que peuvent être prises en compte » (Art.134). On peut donc désormais obtenir un diplôme sans passer par la formation. En conséquence, la procédure de la validation est assez complètement modifiée. C'est désormais le jury de diplôme lui-même qui étudie le dossier du candidat, alors que c'était un jury constitué

¹ En France, on distingue les diplômes délivrés sous l'autorité et au nom de l'Etat, les titres délivrés par des organismes tels que l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) ou le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), et les Certificats de Qualification Professionnels qui sont délivrés sous l'égide d'une branche professionnelle.

² Art. 335-16 du code de l'éducation.

³ Art 335-17 du code de l'éducation.

spécialement qui étudiait les demandes de VAP, dont la décision était reprise ensuite par le jury de diplôme. La validation des acquis intègre ainsi formellement le système de certification, elle n'est plus une étape préalable. Selon les termes de la loi, « La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes » (Art. 135).

Ces modifications très importantes à bien des égards ne changent pourtant pas le principe unique qui les gouverne et qui nous intéressera particulièrement. La loi reconnaît que l'activité de travail est productrice de connaissances et de compétences, elle distingue ainsi les acquis de l'expérience et les acquis de la formation, mais elle demande de valider ces acquis dans les termes d'une seule et unique certification. Ce principe est assorti d'une modalité d'évaluation : le jury ne statue pas sur la base d'un contrôle de connaissances, il n'évalue pas plus sur la base d'une épreuve pratique⁴, c'est le candidat qui constitue un dossier constitué des attestations de durée d'expérience dans le domaine (livret 1), et de la description des expériences de travail que le candidat estime être en rapport avec le diplôme ou les parties de diplôme pour lequel il fait sa demande (livret 2). Le jury se prononce à la lecture de ce dossier et le cas échéant à partir d'un entretien avec le candidat. Dans cet entretien, le jury ne procède pas à un examen, il demande des précisions au candidat en complément à la lecture du dossier. C'est donc un mode d'évaluation spécifique, pour le candidat comme pour le jury, qui conduit à la validation des acquis, et ceci depuis 1992. Ce mode d'évaluation est au centre de cette thèse. Nous allons d'ailleurs revenir plus précisément sur les arguments qui ont soutenu ce mode d'évaluation, mais il faut les situer parmi les autres options qui ont été discutées, dans une période de fortes turbulences dans les rapports sociaux autour des qualifications et des compétences.

1.2 La validation, entre qualification et compétence

En tant que modalité nouvelle de production des certifications, la validation participe à transformer un ensemble peu stabilisé d'activités sociales en matière de certification, de formation, d'orientation professionnelle et de gestion des ressources humaines. La question se pose de savoir si elle peut relancer un processus de promotion sociale, ouvrir de nouvelles perspectives à la formation professionnelle ou plus largement encore, favoriser un mouvement de « formation tout au long de la vie » (Baunay & Clavel, 2002 ; Ravat, 1997 ; Rose, 2003).

En face du système de qualification, qui repose sur des compromis entre organisations représentatives à propos de catégories à valeur générale pour tout un ensemble d'activité, les auteurs sont nombreux à s'accorder sur l'idée que la compétence est liée à l'action, finalisée (Montmollin 1984/2001 ; Leplat, 1991/2003). La validation des acquis instaurerait ainsi un nouveau rapport entre qualification et compétences. Parmi les très nombreux textes consacrés à la question, on retiendra seulement quelques éléments qui mettent en relief les choix qui ont été faits par les responsables institutionnels en France lorsqu'il s'est agi de définir les principes de validation des acquis.

Dans son travail sur la formation post-scolaire, Palazzechi (1999) considère l'histoire du système éducatif et de formation professionnelle et constate un « glissement progressif de la dominante de l'éducation comme productrice de comportements citoyens et de développement culturel vers la formation professionnelle comme productrice de compétences attendues » (p. 20). Ropé et Tanguy (1994) abordent ce glissement en considérant l'usage de la notion de compétence dans l'école comme dans les lieux de travail, pour souligner que « l'usage de notion identiques pour désigner des objets apparemment analogues au moyen de

⁴ La loi de 2002 prévoit que des « mises en situation » puissent être organisées, si le règlement de diplôme le prévoit. C'est là une forme d'exception au principe, adopté particulièrement sous l'insistance de certains certificateurs.

techniques similaires ne saurait faire oublier que les pratiques accomplies au quotidien par les agents de l'institution scolaire et par le personnel d'organisations productives demeurent très étrangères les unes aux autres » (p. 22).

Dugué (2001) estime qu'avec la logique de la compétence, les travailleurs « perdent le bénéfice des conventions collectives caractéristiques du système de la qualification » (p. 44), mais elle relève l'ampleur du problème laissé en suspens par le principe de la qualification qui n'a pas résolu le problème des savoirs acquis dans le travail, et se trouve sans force pour répondre aux pratiques de mobilité professionnelle, aux « organisations plus souples qui se développent » (1996, p.8). Pour autant, souligne Dugué, les évaluations de compétences laissent de côté tout un pan du travail, l'activité technique étant réduite à des expressions généralisantes telles que « la diversité et l'enchevêtrement des tâches », la « résolution de problème », ou l'activité communicationnelle du type « dialoguer avec un technicien » (1994, p. 281). C'est ici le problème de la conception des référentiels d'évaluation qui est ouvert.

En revenant sur la période de construction du système français de qualification, et les fondations de la sociologie du travail, Merchiers (2000) relève un autre pan de la difficulté. « On pourrait presque dire que dès le début le ver de la compétence est dans le fruit de la qualification » (p. 49). Le problème est celui des catégories d'analyse du travail, dans les négociations entre employeurs et représentants des salariés mais aussi à l'intérieur même des catégories sociologiques. C'est ainsi que les analyses de Touraine, à propos des usines Renault des années 1955, relèvent l'importance de la compréhension et de la maîtrise du système par les ouvriers. On peut les considérer comme des exigences cognitives générales et un engagement personnel. À ce moment déjà, écrit Merchiers, « on ne demande plus au travailleur de faire preuve d'habileté manuelle face à une machine, mais de comprendre et de maîtriser le système et cette capacité est déterminée par des normes de gestion qui assignent au travailleur un statut de participant à la vie sociale des ateliers » (p. 51). Touraine définit ainsi les critères d'une « qualification sociale » qui pourraient aujourd'hui être assimilées au modèle de la compétence, pour Merchiers, qui note que dans les entreprises aussi les modèles sont étroitement intriqués. De nombreux exemples attestent qu'il y avait « des possibilités d'individualisation des rémunérations » qui valorisaient les contributions individuelles, à l'intérieur même du fonctionnement des qualifications et des grilles de classification qui leur sont attachées (p. 46). Dans les luttes sociales, des ouvriers spécialisés ont obtenu l'accès au statut d'ouvrier professionnel qui n'était pourtant accessible qu'aux seuls diplômés du C.A.P., dans le système des qualifications. Merchiers note également que les chefs d'équipe avaient évidemment développé des stratégies de management permettant d'affecter tel ouvrier à tel poste, en fonction de ses compétences techniques, mais aussi en fonction de sa rapidité ou encore du risque qu'il représente sur le blocage de la chaîne, du fait de son inscription syndicale. Là encore compétence et qualification sont constitutives des opérations concrètes de management. Elles relèvent d'« un conflit sur les critères de classification du poste », dont la source est « l'opposition entre deux principes différents de fixation des rémunérations, les principes d'engagement et de capacité du côté de la maîtrise et les principes revendiquant la qualification du poste de l'autre » (p. 58).

Finalement, pour Merchiers, la compétence telle qu'on en parle aujourd'hui trouve sa source « dans une systématisation des pratiques de gestion qui existaient déjà à l'époque, pour pallier les défaillances du système de la qualification » (idem, p. 58). Le dualisme serait le produit d'une « radicalisation » des résultats des études sociologiques ou d'une « généralisation » de pratiques qui dans les faits « se combinent » et « sont beaucoup plus liées qu'il n'y paraît » (p. 52). Ce n'est pas en étudiant séparément qualification et compétences qu'on peut les comprendre, c'est en étudiant leurs rapports. Ce sont leurs complémentarités, les dissemblances, qui peuvent le mieux montrer leurs natures et leurs limites.

Lichtenberger revient lui aussi sur la fin des années 1960, pour montrer que l'enjeu de la compétence était déjà présent dans certaines instances syndicales : « La revendication syndicale d'une reconnaissance de la compétence éclate au lendemain de mai 68, au cœur des grèves des OS de la métallurgie, comme exigence de voir pris en compte »le travail réel et pas seulement le travail prescrit«, »la compétence et pas seulement la qualification« (livre blanc des OS, Fgm-CFDT, 1973)» (1999, p.95) ».La compétence serait le deuxième souffle de la qualification, mais écrit Lichtenberger à conditions que les entreprises acceptent « un réaménagement profond des rapports sociaux, si l'encadrement reconnaît une légitime et véritable prise de responsabilité qui ne peut venir que des salariés eux-mêmes » (1997, p. 441). Les travaux de Zarifian (1997) semblent voir dans l'analyse des compétences le moyen d'une relance des négociations sociales sur les référentiels plus conflictuelle, donc plus riche, parce qu'elle est d'avantage fondée sur les activités de travail. Il soutient que l'approche par les compétences est complémentaire à la qualification, mais il se demande aussi si les conditions de son émergence peuvent être réunies dans les entreprises contemporaines (Zarifian, 1997 ; 2001).

Si l'on a retenu ici seulement quelques auteurs, parmi tant d'autres possibles, c'est pour souligner que la validation des acquis se déploie dans ce contexte qui remet en cause les catégories sociales sur lesquelles reposent les classifications, les rémunérations et les évaluations en milieu de travail, et que cette remise en cause interroge aussi les catégories scientifiques avec lesquelles on cherche à penser la relation entre formation, emploi et rémunération, et avec elles les modalités de négociation entre « partenaires sociaux ». Les discussions visant à définir les modalités de validation des acquis ont alors été traversées par ces questions et les choix participent à leur tour à redéfinir cette relation.

1.3 L'heure des choix

Après quelques années d'expérimentation de la validation des acquis dans le cadre de la loi de 1994, la position du patronat français a d'abord été radicale en séparant compétence et qualification. Aux journées internationales sur la formation qui se sont tenues à Deauville, en 1997, les représentants patronaux ont considéré que la compétence est liée à la performance. Elle ne peut donc s'évaluer qu'en situation. Le texte publié à la suite de ces journées instaure la démarche compétence comme une « priorité stratégique » pour le management et rappelle ce principe. La compétence y est définie comme « une combinaison de savoirs faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis ; elle se constate lors de sa mise en œuvre, en situation professionnelle, à partir de laquelle elle est validable » (CNPFP, 1998).

Dans la même période, M. De Virville remet un rapport sur la formation professionnelle au ministre du travail (De Virville, 1996), dans lequel il rend compte des débats sur la formation professionnelle et sur la « formation tout au long de la vie » et propose un principe qui guide la politique de formation et une option pour construire un nouveau système de certification. « Si la nécessaire transformation de l'économie ne permet pas de garantir à long terme la stabilité de l'emploi et du métier, écrit De Virville, il faut que la qualification professionnelle, conçue comme un capital individuel, renouvelé tout au long de la vie, devienne une source de sécurité, en permettant à chacun de tirer son épingle d'un jeu devenu de plus en plus complexe ». On notera la référence à la « nécessité » pour justifier les propositions de changement et aussi le modèle qui considère la qualification comme un « capital ». Mais un autre point de ce texte doit être repris, parce qu'il définit une orientation, un choix, par rapport aux différentes voies possibles, un choix qui est inverse de celui du patronat français. De Virville souligne l'importance d'une sécurité construite pour « le long terme », une « source de sécurité » dont le principe ne peut donc être qu'extérieur aux situations locales et de plus en plus provisoires, vécues en entreprises. Ce principe d'abord

fortement contesté par le patronat sur la base du texte précédemment cité, recueillera finalement un accord. Les connaissances construites dans l'expérience pourront donc être validées sur la base de référentiels de certification.

De Virville propose alors que les référentiels de validation soient construits à nouveaux frais pour cette occasion, et spécialement pour les adultes, afin « de développer une pédagogie spécifique fondée sur la valorisation de l'expérience professionnelle ». En France, c'est une autre option qui sera adoptée au parlement, dans le cadre de la loi de 2002. Les acquis sont validés sur la base d'un « référentiel des activités professionnelles » qui donne accès à une certification identique pour tous, sur le principe d'un droit individuel à la formation « tout au long de la vie », quelle que soit l'origine des connaissances acquises. Le centre, l'articulation de ce système unique devient la liste des titres, diplômes et certificats, inscrits au répertoire national des certifications professionnelles. Finalement, les référentiels deviennent les instruments de l'évaluation des acquis de l'expérience. En conservant une même certification pour les différents acquis, le choix français participe aussi, en principe, à séparer la certification de la formation, comme l'écrit Aribaud (2000) : « Elle [la validation des acquis] établit par conséquent définitivement la dichotomie entre formation d'une part et validation et certification d'autre part » (p. 36).

1.4 Le principe du dossier, l'accompagnement, le jury

D. Ravat, chargée de mission au ministère de l'éducation nationale dans les années de mise en place de la VAP, rappelle plusieurs raisons qui ont contribué à éliminer « l'observation directe en situation de travail » des modalités de validation (Ravat, 1997, p.7). L'observation en situation exclut les demandeurs d'emplois, alors qu'ils sont particulièrement visés par les mesures de retour en formation et d'élévation du niveau de qualification. L'évaluation en milieu de travail est aussi contradictoire avec le caractère individuel de l'engagement dans la procédure, puisqu'elle rendrait le salarié tributaire du bon vouloir de l'employeur. Elle ne peut s'appliquer qu'à l'activité exercée au moment de la demande de dispense, alors que le candidat doit pouvoir faire référence à ses emplois passés. Pour être probante, l'évaluation en situation demanderait plusieurs observations successives, notamment dans les situations de dysfonctionnement, ce qui n'est pas réaliste pour un dispositif de validation à portée nationale. Enfin, souligne Ravat, cette modalité ignore que le salarié a pu fréquenter plusieurs emplois et situations de travail différentes et qu'il a pu en développer des « apports croisés ».

Le « livret 1 » du dossier contient les renseignements d'état civil et administratifs, la présentation des motivations et projets du candidat, puis sous forme de tableaux succincts, la liste des emplois occupés et les étapes de scolarité et de formation et les activités extra-professionnelles. Dès cette étape, le dossier demande au candidat un retour sur ses expériences, et plus encore dans la constitution du « livret 2 ». Il devient un instrument « d'analyse des activités de travail du candidat », écrit Ravat (1997) : « Il est demandé au candidat de décrire et d'analyser ses activités de sorte que ses compétences apparaissent. (...) Pour pouvoir remplir son dossier, le candidat doit d'abord organiser la perception qu'il a de ses activités, en hiérarchiser les composantes, prendre conscience des facteurs dont elles dépendent, des stratégies que lui-même y développe, et, d'une manière générale, apprécier la place de son emploi dans l'organisation » (p.7). Les partisans de la méthode de validation des acquis inscrivent alors la validation dans une promotion sociale de l'expérience, qui vaut d'abord pour les candidats eux-mêmes. Le candidat a « la responsabilité de son dossier qui décrit son expérience et qu'il défend lui-même, adulte expérimenté, devant un jury » (p. 6). Ce dossier répond également à une certaine idée des acquis : si elle facilite l'accès au diplôme, ce n'est pas seulement parce que les salariés n'entreprendraient pas une formation longue ou coûteuse, c'est aussi parce qu'ils « n'ont pas conscience de leurs acquis réels »

(idem). Le dossier devient le moyen d'une « prise de conscience » des acquis par le salarié lui-même, il a une fonction constitutive, plus que « descriptive », au sens étroit du terme.

Conscients que la constitution du dossier est « un travail en soi, et assez délicat », les responsables du dispositif de VAP ont alors mis en place « un dispositif d'accueil et d'accompagnement pour aider le candidat à élaborer, à consolider ou à faire évoluer son projet » (Ravat, 1997, p.6). La note de service qui définit la fonction d'accompagnement fixe un objectif « essentiel » : « la description de l'activité effective ». Elle définit l'orientation que doivent prendre ces descriptions et l'ensemble des informations apportées par le candidat : elles doivent être « pertinentes pour l'octroi de dispense ». Avant même la constitution du dossier et tout au long de celle-ci, insiste la note de service, le candidat doit « bénéficier d'une aide pour l'orientation de sa demande ». Lorsqu'il fait sa demande initiale, comme lorsqu'il commence à faire la liste de ses activités, puis à décrire précisément certaines d'entre elles, le candidat peut chercher à préciser quel diplôme et quelles unités de diplômes peuvent correspondre le mieux à ses activités et, inversement, quelles activités se rapportent aux termes des référentiels. On le voit ici, dans son principe, la validation des acquis prévoit que ce n'est pas seulement le candidat qui doit établir seul le rapport entre les exigences du diplôme, pas plus que ce ne serait le jury seul qui établirait les correspondances entre les activités décrites et les référentiels. La note de service, qui a rappelé que la loi sur la validation « enrichit les modalités de délivrance des diplômes », montre ainsi que c'est tout le dispositif qui constitue « l'orientation de la demande » du candidat et sa description des activités vers les exigences du référentiel.

La loi de 2002 adopte le principe de l'évaluation sur dossier et les principales dispositions qui font de la VAE un dispositif d'ensemble. Le jury « se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification ». Elle ouvre un « droit au congé pour validation des acquis », sur le modèle du droit au congé pour bilan de compétences instauré en 1991, afin de faciliter le travail de construction du dossier. « Lorsque la personne en cause est salariée, elle peut bénéficier d'un congé pour validation des acquis de l'expérience », ce congé « peut être demandé en vue de la participation aux épreuves de validation organisées par l'autorité ou l'organisme habilité à délivrer une certification inscrite au répertoire national des certifications professionnelles ainsi que, le cas échéant, en vue de l'accompagnement du candidat à la préparation de cette validation. » (Décret n° 2002-795 du 3 mai 2002).

Conclusion

Nous ne revenons pas en détail dans cette partie sur les modalités de fonctionnement de la validation des acquis, de l'accompagnement et des jurys ou encore de l'important travail d'information qui se met en place désormais. Ces modalités ont changé en effet depuis la période de réalisation des études sur la base de la VAP sur lesquelles nous allons nous appuyer. La rédaction de cette thèse s'appuie sur des corpus d'analyses réalisées de 1997 à 2001, dans le contexte de fonctionnement de la VAP. Nous avons souligné quelques différences importantes entre les deux modalités, VAP et VAE. Pourtant, on peut considérer que ces transformations n'ont pas une incidence centrale sur le fond des questions que nous traiterons ici, celui de la correspondance entre les acquis de l'expérience et les termes du référentiel utilisé en validation. Nous reviendrons sur les modalités de fonctionnement lorsque c'est utile dans les chapitres suivants. Il nous semble plutôt que les nouvelles modalités de validation confortent les grands principes de la VAP en particulier le fait qu'un même diplôme est attribué pour les acquis de l'expérience et pour les acquis de la formation. Cette pratique sociale interroge donc à grande échelle désormais les approches théoriques qui

permettent de penser l'analyse et l'évaluation des acquis de l'expérience à partir de référentiels qui ne sont pas spécifiques à une situation de travail ou une entreprise, mais à partir des catégories générales retenues dans des référentiels nationaux.

Après une brève présentation des enjeux généraux et des choix qui ont conduit au dispositif actuel, nous devons désormais considérer plus exclusivement aux approches psychologiques de cette question.

Chapitre 2

Ressources scientifiques

En tant que pratique sociale la validation des acquis de l'expérience se déploie entre les « domaines » plus ou moins définis de la formation professionnelle, l'orientation de à l'âge adulte qui rejoint elle-même aussi bien les services publics et privés chargés de la mettre en oeuvre que les diverses institutions impliquées dans l'information et l'accompagnement des candidats. Elle est aussi reliée aux pratiques des entreprises en matière de gestion des carrières et de mobilité ou encore aux multiples dispositifs visant l'insertion et les reconversions professionnelles. Elle renforce l'importance du travail de certification, au confluent des ministères et des institutions publiques et privées qui sont incitées à revoir leur politique en la matière et à intégrer de nouveaux enjeux.

Lorsqu'on veut définir un objet d'étude à partir de cette pratique sociale, on se trouve alors confronté à des travaux d'étude qui, pour la plupart, se sont déployés depuis l'un ou l'autre de ces « domaines ». On utilise ici les guillemets pour souligner, après Tanguy (1986) et à partir des remarques avancées dans le chapitre précédent, à quel point les frontières des sont fluctuantes.

Les travaux scientifiques qui portent directement sur la validation elle-même sont encore très peu nombreux, aussi doit-on ouvrir les critères de recherche de publications. Mais c'est aussitôt l'abondance qui pose des questions : où s'arrêter dans les publications de chaque domaine, qui pourraient apporter un éclairage à notre propre investigation ?

Nous avons choisi de retenir un nombre limité de publications de ces différents domaines, à partir de l'idée que la validation des acquis est une certaine approche de l'analyse du travail et qu'elle suppose également de définir ce qu'on entend par « acquis de l'expérience », ou de manière plus large par développement des connaissances au travail. Nous reviendrons sur ces termes, dont la définition suppose évidemment de les relier à des approches théoriques.

Mais notre projet est d'abord de considérer le problème sous l'angle des méthodes qui sont susceptibles d'apporter des ressources à la validation des acquis. La première partie de ce chapitre est constituée de l'étude de travaux l'orientation et de la formation des adultes. La conceptualisation chez les adultes au travail sera au centre de la suite du chapitre. Nous laisserons de côté des travaux importants sur la formation en alternance, sur les difficultés et les ressources du passage d'une activité en situation de travail à l'étude de contenus de connaissances théoriques comme ceux de Malglaive (1990), qui a soulevé des problématiques

centrales. Il est certain que plusieurs lignées de travaux récents conduits sur la pratique enseignante apporteraient eux aussi des éclairages sur le développement des connaissances et le rapport entre les concepts quotidiens et les concepts enseignés (Altet, 1996 ; Charlot, Beautier & Rochex, 1993 ; Houssaye, 1993).

Nous avons voulu privilégier les travaux immédiatement tournés vers les activités de travail et leur rapport avec les contenus de formation et particulièrement ceux qui proposent une réflexion épistémologique et aussi des travaux empiriques en prenant en compte les problèmes de méthode d'analyse. Sur ce point, les travaux d'ergonomie et de psychologie ergonomique ont une place importante, depuis quelques textes fondateurs (Wisner, 1995 ; Leplat & Hoc, 1983 ; Ochanine, 1966/2001), ont souligné un aspect du problème qui organisera notre réflexion, parce qu'ils montrent l'importance considérable des connaissances « incorporées » (Leplat, 1997)⁵. Le statut non conscient de ces connaissances et les questions qui s'ouvrent dès qu'on cherche à les analyser vont structurer ce chapitre. Nous porterons aussi une attention particulière à la fonction du collectif dans la constitution et la transmission de ces connaissances empiriques, dont Savoyant a souligné qu'elle a été peu prise en compte (1984/2001). C'est une dimension des connaissances développées au travail qui se trouve centrale dans les travaux de clinique de l'activité qui soutiennent notre approche (Clot, 1995 ; 1999a).

Les deux parties suivantes sont plus techniques, en ce sens qu'elles abordent les problèmes de méthode d'analyse des connaissances « implicites », « en acte », ou encore « préconscientes ». Nous étudions d'abord les techniques dites « d'explicitation »⁶ proposées par P. Vermersch (1994 ; Vermersch & Maurel, 1997) et tournées vers la « verbalisation » de l'action vécue. Puis nous prendrons en considération les travaux de didactique professionnelle et leur approche de la conceptualisation à partir des schèmes et des invariants, développés depuis Vergnaud (1985 ; 1992b) dans le contexte de l'analyse des situations de travail. La lecture des publications de ces deux approches différentes, au fil de plus de dix années, permettent de saisir les difficultés rencontrées par ces lignes de recherches, leurs choix et leurs évolutions, les ressources conceptuelles et méthodologiques mobilisées. Malgré leurs grandes différences, didactique professionnelle et technique d'évocation ont recours initialement à une même source : la théorie piagétienne de l'action comme « savoir autonome » et son corollaire, le décalage entre réussir et comprendre (Piaget, 1974a ; 1974b). Ces approches ont une place importante dans le domaine de la formation et, pour la didactique, dans la réflexion sur la production de référentiels. Elles sont évidemment reliées à l'influence prééminence de la psychologie cognitive en France.

La quatrième partie du chapitre explorera l'œuvre de Vygotski, à la fois proche du problème discuté ici et plus éloignée. La distinction proposée par le psychologue russe entre « concepts scientifiques » et « concepts quotidiens », bien connue désormais, se rapporte directement à notre objet. Mais l'écart entre les situations scolaires, principal lieu d'expérimentation de Vygotski, et les situations de travail est important. À la différence des apports de Piaget, la théorie de Vygotski reste encore peu utilisée en formation d'adulte et en orientation. Nous devons revenir à la source, aux textes de Vygotski sur le développement des concepts et sur les rapports entre « concepts scientifiques » et « concepts quotidiens », pour avancer une hypothèse de travail.

⁵ On citera seulement l'ouvrage coordonné par Weil-Fassina, Rabardel et Dubois (1993) sur « les représentations dans l'action » ; Les travaux de Hoc (1996) et ceux de Theureau (1992) ; le recueil de texte de Leplat (2002) sur la « psychologie de la formation ».

⁶ Il serait plus juste de parler « d'explicitation de l'action vécue dans sa dimension procédurale », mais comme P. Vermersch nous utiliserons l'abrégié.

2.1 Analyse du travail et diplôme : formation et orientation

Fortement exposées aux transformations des organisations du travail, comme à celles de la formation, l'orientation professionnelle et la formation des adultes ne sont pas des domaines d'activité homogènes. Merle (1996) estime que la formation professionnelle « est l'un des secteurs de l'action publique et de la négociation collective qui a connu le changement le plus intensif » (p. 63). C'est sans doute la raison pour laquelle L. Tanguy constate que la littérature sociologique portant sur la formation constitue une « constellation » d'objets de recherche, « fortement arrimés aux problèmes sociaux », plutôt qu'un véritable « champ » scientifique, au sens défini par Bourdieu. L'emploi, souvent énoncé « au singulier » et la formation, elle aussi écrite généralement « au singulier », sont des « ensembles de phénomènes », dont chacun est particulièrement changeant à bien des égards au fil des vingt dernières années, souligne Tanguy (1998) qui ajoute que « la force du singulier ne fait qu'occulter l'opacité, la diversité des processus et des faits dont la compréhension exige de reconnaître qu'ils sont au pluriel et ne se laissent pas réduire à la mise en correspondance linéaire que tout programme politique peut annoncer » (p. 186). Quant aux métiers du conseil en orientation, Guichard et Huteau notent que le nombre des professionnels y est devenu « considérable » (2001, p.XIII) en même temps que les institutions employeurs se sont diversifiées.

Un recensement des ressources dans des domaines aussi engagés dans la tourmente des années quatre-vingt sera forcément marqué par un défaut : il ne peut prendre en compte que les travaux les plus visibles, et laissera dans l'ombre des initiatives plus locales, moins diffusées. Pour limiter ce risque, on s'appuiera sur des travaux réalisés par des chercheurs de ces milieux sur leur littérature scientifique et sur la production de méthode. On verra qu'ils interrogent les liens – et souvent la faiblesse des liens – entre leur domaine et l'analyse du travail. On suivra d'abord des auteurs investis dans le champ de la formation. Les ressources de l'orientation professionnelle sont plus accessibles. À la fin des années 1980, l'Institut National d'Etudes du Travail et de l'Orientation Professionnelle (I.N.E.T.O.P.) a été chargé justement d'en faire l'état. Nous nous appuyerons largement sur les résultats de cette étude, croisés avec les textes d'auteurs qui se sont largement impliqués dans la réflexion et la transformation des dispositifs institutionnels.

2.1.1 Formation professionnelle des adultes

Jobert (1993) constate que le travail des formateurs des années quatre-vingt est pris dans de nouvelles injonctions, puissamment paradoxales. Au service de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, la formation est impliquée dans des déplacements des personnels à l'intérieur des entreprises qui voudraient « fluidifier » la gestion des compétences. La formation est également engagée dans les problèmes dits de « l'employabilité » des demandeurs d'emploi et l'ajustement de leurs qualifications. Au bout du compte « ce que les gestionnaires et les formateurs prennent en compte, c'est l'emploi, le poste ou la tâche, jamais le travail » (p.14). Cette préoccupation pour l'articulation entre travail et formation vient de loin, mais elle n'était pas donnée dans les conceptions originelles de la formation professionnelle. Reprenons d'abord par l'histoire, ces différents niveaux de la question.

Dans l'éditorial d'un numéro spécial de la revue Education Permanente consacré au dilemme de « l'utopie » et de « la crise » de la formation professionnelle, Caspar (1996) écrit qu'il voit se dessiner dans les articles de ce numéro un désir de transformation qui passe selon lui par la définition d'un « enjeu global ». Il faudrait faire un détour suffisant « au niveau

sociétal » pour comprendre les facteurs qui structurent l'action de la formation, en passant par l'histoire, le droit, les systèmes de financement, les mécanismes régulateurs (p.7). Si ce détour est nécessaire, précise Caspar, c'est que les interrogations sur le fonctionnement effectif de la formation, sa dimension technique seraient eux-mêmes réglées : « Peut-être n'y a-t-il plus vraiment d'enjeu majeur en termes d'instrumentation, des choix pédagogiques, de planification et de programmation, d'invention de nouveaux modèles d'évaluation ? » (idem). Au point, écrit-il, que pour préparer l'avenir, « dans un monde incertain », l'énergie se porte ailleurs que sur l'instrumentation, sur une « érosion des idéaux » et un appel à une « transformation radicale des pratiques, des dispositifs et des organismes » (p. 6). Le questionnement sur le fonctionnement effectif de la formation aurait donc perdu ses vertus régénératives, parce que « les instruments existent », mais ce sont les valeurs qui manqueraient : « surtout, veiller à ce que l'homme soit reconnu comme acteur et moteur de tout changement » (p. 11).

On retrouve ici une expression de B. Schwartz, qui a justement beaucoup contribué au développement de la formation continue. En réponse aux vagues de licenciements des bassins miniers et des industries sidérurgiques en Lorraine, Schwartz a particulièrement soutenu l'idée que la formation doit permettre aux salariés et aux chômeurs d'être « acteurs de changement » (Schwartz, 1969). Pourtant, devant l'étendue et la permanence du chômage, en particulier chez les jeunes jusque dans les années 1990, Schwartz a aussi marqué son pessimisme devant « tant de désespérance » (Schwartz, 1996). Il écrit que depuis 1981 « des erreurs de jugements ont été commises, mais aujourd'hui, tout le monde est conscient de la situation et personne ne l'attaque vraiment sur le fond ». L'incitation à rendre les salariés et les jeunes « acteurs du changement » relève d'une dimension militante dont l'histoire de la formation des adultes commence à montrer l'importance, comme l'anthologie de textes français constituée par Palazzechi (1998) ou l'étude socio-historique de Troger, Tanguy et Brucy (1999) sur le développement de la formation professionnelle en France jusqu'à la loi de 1971. Devant le constat pessimiste de Schwartz, on peut se demander si les problèmes techniques de la formation professionnelle ont été si complètement surmontés que le laisse entendre Caspar. Schwartz, justement, passe rapidement à des remarques de pédagogie appliquée. Pour lui, c'est moins le détour par le général qui semble nécessaire à la relance de la formation, que le particulier : « La formation professionnelle doit partir du travail » (1996, p. 80). Il rappelle ses expérimentations sur « l'utilité des dysfonctionnements dans une démarche pédagogique ». Un exemple appuie l'ensemble de sa démonstration, jusque dans ses dimensions les plus programmatiques. Pour résoudre un problème fréquent de coulée de fonte, un conducteur de haut-fourneau avait trouvé la solution efficace de boucher une tuyère. Mais, à l'occasion d'un nouvel incident, la solution s'avérant insuffisante, il en boucha « une deuxième, puis...Etc. » (p. 80). Le fourneau aurait éclaté si l'ingénieur n'était pas intervenu. Ici, souligne Schwartz, le concept de « pression », s'il avait été connu par le conducteur, « aurait transformé sa recette magique (la fermeture de tuyère) en recette logique, l'automatisme en autonomie, la formation professionnelle en formation générale », aussi le rôle de la formation est-il situé là, lorsque « ces savoirs informels deviennent des savoirs formels et organisés » (idem).

L'idée est très présente dans Moderniser sans exclure (1997) : pour « réconcilier les exclus du système de formation avec les savoirs », il faut « passer d'une débrouillardise non réfléchie à des réflexions par la transformation de recettes « pratiques » et raisonnements logiques ». Schwartz distingue d'ailleurs clairement les capacités développées devant l'imprévu « pour acquérir une expérience, développer son autonomie » et les conceptualisations « acquises en milieu scolaire ». Le même thème venait en première position dans ses propositions au premier ministre en matière d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, en 1981, sous la dénomination « d'alternance pédagogique »

(Schwartz, 1981). On sait la place considérable que l'alternance a prise dans ces dispositifs. L'idée d'alternance a aussi été reprise et développée dans une série d'expérimentations avec des entreprises, dans les années suivantes, dans le cadre de la mission nouvelles qualifications (DIIP, 1988). La réflexion sur le contenu de travail et celle qui porte sur le contenu de la formation devaient y être concomitantes.

Jobert revient sur ces questions dans un texte ultérieur (1993) en considérant que « les formateurs contribuent au déni du travail » (p.7). L'articulation réelle de la formation et du travail, écrit-il constitue « un programme vaste, difficile, mais passionnant » (p. 16), mais lorsqu'on fait un peu d'histoire, on remarque que la formation des adultes n'était pas destinée à s'intéresser au travail. L'éducation populaire s'est développée d'avantage sur les terrains politiques, syndicaux et intellectuels. Les cours du soir de la promotion sociale avaient surtout comme fonction de permettre de changer de travail, au moyen de modèles de transmission de savoirs, théoriques ou techniques, empruntés à l'enseignement universitaire classique. Quand à la formation professionnelle proprement dite, dans les années de plein emploi, elle est principalement emportée par les stratégies de développement des grandes entreprises, ou par la réponse aux besoins cruciaux de personnel rapidement productif. Elle est si étroitement liée à l'action qu'elle en est « rendue muette et aveugle » vis-à-vis du travail (p. 10).

Les années soixante et soixante-dix ont totalement inversé la tendance de la formation professionnelle, pour Jobert, mais sans la rapprocher du travail, en faisant passer le balancier à l'opposé. L'idéologie de la réponse aux besoins, née après 1968, va s'échapper du travail, s'opposer radicalement à l'idée d'une formation « adaptative » et, soutenue par les idéologies et les modèles dominants des sciences humaines, s'inscrire dans de tels horizons de transformation sociale et d'enrichissement culturel qu'elle ne croise plus les actes professionnels. Quant à la période actuelle, Jobert considère qu'elle est marquée par d'autres priorités. « L'effacement du mouvement social, le primat de l'économie et de la rationalité instrumentale, ont fait de la formation un outil de gestion sociale parmi d'autres » (Jobert, 1993, p. 13). Et au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, le travail s'invite à nouveau dans les stages de formation mais, en réalité, il s'impose. Dans les entreprises, les marges d'initiatives, jusque-là déniées aux ouvriers sont désormais considérées comme la source d'un avantage concurrentiel possible, les recherches de productivité affluent dans les programmes de formation professionnelle, mais sans renouveler les pratiques d'analyse des activités.

Dans les années soixante-dix, c'est le modèle de la répétition qui l'emportait, répétition des gammes de production, ou des gestes des salariés performants. Cette fois, ce sont les modèles cognitifs de résolution de problème qui prennent le relais des modèles comportementaux antérieurs. Ils sont contemporains des théories de la motivation (Nuttin, 1980). Cette division scientifique et sociale de la représentation de l'homme, corps affects et cognition étant tour à tour, mais séparément, objet d'analyse, n'est pas favorable au développement de l'expérience de travail, remarque alors Jobert. Si on reconnaît l'importance cruciale de l'expérience ouvrière, « on constate malheureusement trop souvent que cette (re)connaissance de l'intelligence ouvrière sert à l'automatisation du travail avec, pour conséquence, à la fois un renforcement du taylorisme et des suppressions d'emploi » (1993, p. 14). L'heure n'est plus à l'optimisme mais, comme l'écrit Palazzechi à propos des années quatre-vingt-dix, au ralentissement des dépenses budgétaires publiques et privées, à « l'optimisation et à la rationalisation », « à la recherche de productivité » au sein même de la formation (1999, p. 39).

C'est le moment de « la crise » de la formation. Pourtant, le point d'arrivée de Jobert n'est pas celui de Caspar. Sa « chronique d'une relation malheureuse » de formateurs avec le travail se tourne vers l'action, plus que vers l'horizon. Le détour qu'il propose ne s'interroge pas sur les valeurs mais questionne la méthode d'analyse. Pour avancer sur ce chemin

« difficile et passionnant » de la compréhension des processus d'alternance, il est utile de recourir « aux concepts d'ergonomie », écrit-il, parce que les listes utilisées par les formateurs pour parler du travail avec leurs stagiaires, sont des listes de tâches qui « décrivent un travail fantôme exécuté par des opérateurs qui n'existent pas » (1993, p. 15). C'est une condition pour faire un pas considérable vers l'irrégularité toujours renouvelée des situations de travail, vers « les ruses, tours de main, arrangements collectifs grâce auxquels la prescription peut être comblée » (p. 15).

Pour réfléchir à la faible place de l'analyse du travail dans le domaine de la formation, Jobert invite à regarder ce problème du côté des métaphores « agissantes » dans ce milieu. Celle de « stock » par exemple ne doit rien à « une vision interactionnelle de la genèse psychique du sujet » (2000, p. 11). La métaphore du stock fait l'économie d'une référence à une quelconque théorie psychologique de l'apprentissage humain » (idem, p. 11). Ajoutons qu'elle est très présente dans les expériences nord-américaines en matière de validation. On verra que leur reprise en France sous la forme du « portefeuille de compétences », n'a pas été l'occasion d'une inflexion notable vers le travail et son analyse. La métaphore du « stock » doit son efficacité à l'exigence macro-sociale de « rationalisation des places dans la société, et sur le marché du travail ». Jobert souligne « sa persistance, malgré la faiblesse de ses fondements conceptuels », puisqu'elle fabrique des ressources pour la négociation, la mobilité, et, finalement « la liberté » (p. 12). C'est également cette métaphore du stock, sous la forme du « capital », qui est présente dans le texte de De Virville adressé aux responsables européens. Les mouvements de balancier de l'histoire de la formation, résumés à ce point, semblent extrêmes et précipités. Plus peut-être que l'auteur ne l'a voulu. Mais sans refléter les distinctions, cette synthèse montre que si les formateurs sont éloignés du travail, c'est que l'histoire initiale de leur métier, pas plus que les grandes variations idéologiques qu'elle a connues, ne prédisposaient leurs métiers à s'y intéresser.

L'analyse du travail ne devient pas facilement une ressource pour la formation, même lorsque les formateurs le décident. C'est ce qu'on peut comprendre à la lecture d'un ouvrage collectif (Barbier, Berton, Boru, 1996) qui rend compte d'une dizaine d'expérimentations tournées vers la conception de formation, caractérisées par leur « ancrage sur les situations de travail ». Les axes de travail ouverts par les auteurs manifestent la diversité et l'ampleur des problèmes rencontrés, depuis les liens entre les situations de travail et la fonction formative dans l'entreprise, jusqu'aux « logiques » de conception des dispositifs de formation, selon la fonction qu'elles accordent à la situation de travail, en passant par la transformation des savoirs, mais aussi par la prise en compte effective des conditions de ces liens : l'organisation de la production et l'organisation de la formation, qui se transforment toutes deux en profondeur. Devant cet ensemble changeant, pour comprendre les « transformations conjointes des personnes et du travail » (p. 19), les auteurs ont répondu par la constitution d'un « pôle de recherche collective », associant professionnels et chercheurs. Ce sont les modèles d'ingénieries qui sont questionnés par la complexité de l'analyse des rapports entre analyse du travail et formation. Cet ouvrage soulève une autre difficulté, qui semble moins explicitée par ses auteurs, celle justement de la conception du « changement », des « transformations », qui sont considérées parfois simultanément du point de vue des « agents collectifs et individuels », des « identités » et des « individus » (idem, p. 19).

La reprise des recherches de Oddone (1981) au CNAM par Clot s'oriente résolument vers une conception de la formation, dans le cadre du cursus de préparation au diplôme de psychologue du travail, qui prend en compte et qui cherche même à provoquer des transformations. Le point de vue est celui du « développement de l'activité » (Clot, 1995, 1999c, 2000a). Cette initiative tournée plus directement sur les conditions et les effets de la formalisation questionne autrement les rapports entre activité et formalisation dans une perspective clinique (Clot 2000a). Elle apporte de nouvelles exigences méthodologiques qui ne

sont pas faites pour simplifier à priori l'ingénierie de formation. Nous y reviendrons dans le chapitre 3.

L'histoire des rapports entre la formation continue et la recherche pourraient sans doute éclairer les choix scientifiques réalisés par les grands programmes d'ingénierie de formation, les options non retenues, les avancées et les limites de ces choix en ce qui concerne les rapports entre connaissances construites dans l'action et connaissances enseignées en formation. Ainsi Schwartz qui a insisté sur l'importance de la connaissance scientifique (1969a, p. 1) semble s'être appuyé principalement sur les modèles de psychologie sociale peu fondés sur les situations de travail en milieu professionnel. Plusieurs lignes de recherche sont engagées dans cette direction (Palazzechi, 1998 ; Troger & al. 1999 ; Troger & al. 2001 ; Labot, 2002).

Les pratiques de validation ne trouvent donc pas de conception « prête à porter », dans cet entre-deux de la formation et de l'analyse du travail. Mais le nombre de publications récentes qui portent d'une manière ou d'une autre sur les rapports entre « manière de penser » et « manière d'agir » (Maggi, 2000) et sur les rapports entre travail et formation (Barbier, 1996 ; Centre du recherche du CNAM, 2000) indique la densité du problème posé aux professionnels et la mobilisation des chercheurs et des formateurs pour comprendre les conditions de développement des concepts à l'âge adulte, en milieu de travail et en formation.

2.1.2 Orientation professionnelle et validation des acquis

Le point de départ de la validation, c'est le travail. Son point d'arrivée c'est le diplôme, sans passer par la formation. Les pratiques d'orientation professionnelle des adultes se trouvent donc confrontées à une situation inédite, lorsqu'elle répondent à des adultes qui demandent une validation des acquis de leur expérience, une situation qui inverse radicalement le rapport traditionnel qui conduit à s'orienter de la formation vers la certification et l'emploi.

Soulignons d'abord qu'on distingue nettement la « reconnaissance des acquis » et la « validation ». Reconnaître l'existence des apprentissages dans les situations de production, c'est une chose, en faire un argument pour dispenser un travailleur de formation pour obtenir une qualification, est « l'affaire est plus délicate » (Jobert, 1986, p. 5). « Reconnaître n'est pas valider » répète B. Liétard, un initiateur de la validation en France (Liétard, 1986, 1997a). Il existe « plusieurs degrés d'utilisation et de valorisation sociale des acquis » (1986, p. 18). La validation se distingue de la reconnaissance par le fait qu'elle existe en rapport à un système de normes. Adossée à ce système, la validation protège de la dérive possible d'une reconnaissance qui livrerait les salariés à des négociations permanentes et individuelles. Les référentiels, poursuit Liétard, « constituent une des épines dorsales de la mise en œuvre des procédures de validation des acquis, car ils présentent le grand intérêt d'être opposables non seulement aux formés mais aussi aux évaluateurs et aux formateurs, permettant ainsi une évaluation critériée et référencée ». (1999, p. 456). Mais elle ne règle pas totalement ces dérives. La validation des acquis est un droit individuel inscrit dans la loi, mais si les modalités d'accompagnement pour aider le candidat à constituer son dossier ne sont pas elles aussi développées et encadrées, le droit pourrait devenir une modalité nouvelle de sélectivité d'accès aux diplômes. B. Liétard résume en une métaphore les contradictions qui se trouvent à l'origine de la validation comme des bilans de compétences, et qui contiennent en elles-mêmes le germe de ces dérives. Ils peuvent être considérés « comme des fleurs de l'hiver social, qui présentent le grand mérite de renvoyer sur la responsabilité individuelle les responsabilités collectives de plus en plus mal gérées, comme l'exclusion et le chômage » qui peut servir « la loi d'airain du marché » (Liétard, 1997a, p.70-74).

Liétard préconise un développement de la validation qui ne s'évapore pas plus dans la responsabilité individuelle prônée par les uns, que dans le « centralisme jacobin » prôné par

d'autres, sur la base d'un « plan d'expérimentation » qui mêle reconnaissance et validation dans un projet éducatif de « développement personnel » et qui conduirait à une « qualification sociale » (idem). Mais on ne saisit pas bien dans les analyses de Liétard quelles ressources techniques sont associées à ce vaste projet d'ingénierie sociale. Il fait référence aux pratiques des « réseaux réciproques d'échanges de savoirs » d'Herbert Suffrin de ou aux « arbres de connaissances » d'Authier et Lévy. La transposition de ces méthodes, issues de pratiques de bénévolat ou d'activités familiales, dans un cadre d'analyse des expériences professionnelles ne nous semble pas avoir été discutée. Liétard ne l'évoque pas. Il loue à plusieurs reprises l'intérêt des méthodes nord-américaines, et en particulier les travaux de G. Pineau (Pineau & Marie-Michèle, 1983). Mais lecture de l'introduction de Pineau sur l'autoformation (1983) est assez édifiante de la direction prise par cette approche. Pour approcher l'autoformation, écrit Pineau, « il faut d'abord désapprendre. Désapprendre les formules, certitudes et habitudes reçues et retenues pour entrer en société ; désapprendre mais aussi se déprendre des pères (pairs), mères (maires), maîtres et contremaîtres pour être pris directement dans la vie, entrer nu dans son cours » (p. 7). On ne voit pas comment ces travaux fondés sur une telle idéologie de l'auto-formation, désocialisée, pourraient soutenir la conception de méthodes d'accompagnement des candidats à réaliser une analyse approfondie de leurs activités professionnelle et établir des rapports avec des référentiels de diplômes.

Avant la validation des acquis, les pratiques de bilan de compétence avaient déjà été l'occasion de recenser les outils disponibles en France et à l'étranger pour l'analyse des expériences professionnelles dans le cadre d'entretien. L'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (I.N.E.T.O.P.) en a étudié la validité scientifique et les conditions déontologiques d'application. Un nombre important de ces outils étant d'origine nord-américaine, il importait également de préciser les conditions de validité du transfert en France.

Les résultats de cette étude (Aubret, 1989) sont remarquables puisqu'ils montrent l'indigence quasi-totale des techniques d'orientation professionnelle en matière d'analyse de l'expérience de travail. Le texte du rapport est constitué de deux parties. Dans la première, on trouve les outils connus de longue date des services d'orientation et des services de psychologie du travail : tests d'aptitude, de raisonnement ou d'intelligence, questionnaires d'intérêt ou de motivation, inventaire de personnalité. Ils ont essentiellement, comme le souligne Nicole Meyer dans son introduction, « une fonction d'orientation et de sélection » (Meyer, 1989). Leur éloignement à l'égard des activités professionnelles n'a pas besoin d'être rappelé, pas plus que leur modèle général qui est celui d'individus dont les caractéristiques seraient stables (Guichard & Huteau, 2001), sans rapport avec le développement des connaissances en situation de travail.

Dans la deuxième partie, sur une centaine de pages, on trouve 16 «outils d'évaluation» : logiciels de choix, de recherche d'emploi, techniques de gestion des ressources humaines et du développement personnel, entretien d'orientation. Mais seulement deux d'entre eux sont des méthodes d'analyse de situations de travail, en fait des fiches établies par l'Agence Nationale pour l'Emploi (A.N .P.E.) pour réaliser des évaluations de niveau de compétences professionnelles.

Les articles publiés en 1991 dans un numéro spécial de la revue, l'Orientation Scolaire et professionnelle présentent des travaux de recherche sur l'évaluation de la personne dans divers cadres institutionnels, dans le but de « décrire les pratiques actuelles des services concernés » (Bonora, 1991). À leur lecture, on peut former l'hypothèse que l'individualisation de l'évaluation progresse beaucoup plus vite que la prise en compte des acquis de l'expérience professionnelle. Sur les six articles du numéro, quatre sont consacrés aux adultes. Celui de Francequin-Chartier montre un usage des techniques d'histoire de vie construites sur un diagnostic de déficience sociale, « un milieu social globalement défavorisé », et s'atèle à

redonner « une image positive » par le travail en groupe encadré (Francequin-Chartier, 1991). Celui de Fraise étudie la « problématique d'utilisation des tests », leur valeur dans les fonctions diagnostic et prédictive, dans les conditions où ils sont utilisés par les psychologues de L'Association de Formation Professionnelle des Adultes pour les entrées en stages. Ce texte s'inscrit dans les travaux visant à perfectionner les outils de la psychométrie (Fraise, 1991), éloignés des situations de travail. De plus, cette persévérance scientifique n'est guère encouragée par les pratiques des entreprises, comme le révèle un autre article de Bruchon-Schweitzer et Ferrieux dans le même numéro. Ces auteurs apportent en effet les résultats d'une enquête menée de 102 responsables de recrutement en entreprise. Les auteurs ne cachent pas leur inquiétude de voir les analyses graphologiques, utilisées dans 93% des services, supplanter « nettement » les tests et autres techniques d'évaluation, et arriver au même niveau de fréquence d'usage que les entretiens. En conséquence, Schweitzer et Ferrieux constatent que les méthodes les plus utilisées en France « sont justement les moins valides ». Quant aux expériences de travail, elles ne sont prises en compte que dans l'entretien final avec les quelques candidats que le dossier a été retenu. Seul donc le curriculum vitae apporte des informations sur ce point dès le départ de la procédure (Bruchon-Schweitzer & Ferrieux, 1991).

L'article d'Aubret se tourne vers l'usage du « port-folio » nord-américain devenu « portefeuille de compétences » dans les versions françaises. L'auteur soutient l'idée que le psychologue se trouve engagé à remplir une nouvelle fonction, celle de « l'accompagnement ». Dans l'étude que nous avons citée plus haut, Aubret voit d'ailleurs le « portefeuille de compétences » comme la méthode à encourager (Aubret, 1989, p. 143). Il développera cette idée dans les années suivantes (Aubret, 1991a ; 1991b ; 1992 ; Aubret & Damiani, 1990 ; Aubret & Gilbert, 1994). Cette méthode trouve sa source dans le concept de *learning by doing* de Dewey et dans les travaux de Piaget considérant que la réussite précède la compréhension (Piaget, 1974b). Mais cette méthode, au moins dans sa forme originelle, s'arrête à l'endroit même où commence la démarche de validation des acquis, puisqu'elle est conçue dans l'optique de l'apport de documents-preuves. « L'élément-preuve est l'un des principes de base de la reconnaissance des acquis expérimentiels » écrit une experte du domaine en Amérique du Nord (Sansregret, 1986, p. 127). Dans ce modèle « les apprentissages réalisés doivent être démontrés, mesurables et vérifiables ». Les documents qui sont accumulés dans le « portefeuille » ne sont pas des descriptions d'expérience, le salarié ne décrit pas d'activités professionnelles. Il constitue ou reconstitue des attestations de ces activités, éventuellement détaillées, qui seront attestées (Leclerc, 1986, p. 12).

L'ouvrage de Lainé (1998) est un des rares existant actuellement qui soit fondé sur une expérience durable de travail avec des salariés en bilans de compétences et aussi en validation des acquis. Il montre bien les limites actuelles des méthodes, en même temps que la ténacité des professionnels qui ont le souci de l'action au point de chercher des concepts et des méthodes pour agir. Partant des pratiques de l'histoire de vie, Lainé doit les engager sur des chemins moins métaphoriques que ceux tracés par Pineau. Il doit aussi infléchir le modèle des portfolios à partir d'une réflexion sur la notion de « trajectoire professionnelle » et en reprenant une orientation de sociologie clinique (Gaulejac, 1987 ; Enriquez & al., 1993), pour éviter ainsi les limites d'une psychologie trop fondée sur « le moi, le vécu ». Mais Lainé doit également associer les techniques d'explicitation de Vermersch (1994) à cette approche sociologique et à la psychologie sociale, pour une approche plus méthodique des opérations de travail dont elles ne disposent pas.

Pour conclure cette partie, on fera le lien entre les déficits de méthodes relevés jusqu'ici et une autre préoccupation de la psychologie de l'orientation qui est signalée par Guichard et M. Huteau (2001). Nous avons déjà souligné que ces auteurs constatent que le nombre des professionnels du conseil en orientation « est devenu considérable » au fil de la

mise en place des nombreux dispositifs de la « transition » professionnelle (2001, p. XIV de l'avant-propos). Mais ils ajoutent que la pratique des professionnels « en se diversifiant, s'est traduite par un moindre ancrage dans la psychologie ». Il faut dire que les initiateurs des dispositifs contemporains d'orientation à l'âge adulte assignent parfois une place très réduite à la psychologie. C'est le cas de Liétard, qu'on citera un peu longuement lorsqu'il dessine à sa manière la contribution scientifique de la psychologie à ces bouleversements qui atteignent toute la fonction éducative. « À moyen terme écrit-il, « reconnaître et valider les savoirs acquis » peut devenir une activité éducative à part entière, une des épines dorsales du projet éducatif (...). Il s'agit de rendre visibles et lisibles les savoirs » (Liétard, 1997a, p. 74). Mais la colonne vertébrale de ce projet, sur le plan technique, c'est une éducation à l'orientation, généralisée à « tout le système éducatif, famille y compris ». Cette éducation à l'orientation doit « créer chez les jeunes, une attitude réceptive à l'orientation » (ibidem). Mais la psychologie y est réduite par Liétard à ses acquis de psychologie différentielle et elle est placée « en dernier lieu » dans le travail de conseil, comme une expertise fondée, pour que « l'opérateur prenne conscience des limites de la méthodologie qu'il emploie, qui n'est pas de nature à régler tous les problèmes auxquels il est confronté ». La psychologie est alors considérée comme une psychologie de la mesure associée à « une relation facilitante » (Liétard, 1997b, 171). D'un côté les méthodes de la psychologie positiviste et de l'autre les conceptions les plus relativistes, relationnelles, empathiques. La relation « facilitante » et la mesure « objective » serait ainsi les deux meilleures ressources que la psychologie peut offrir à la validation des acquis professionnels. Ce dualisme est contestable d'autant qu'il se constitue, de surcroît, en dehors de l'analyse du travail.

La psychologie de l'orientation a pourtant d'autres ressources, d'autres « acquis », sommes-nous tenté d'écrire, à mettre en oeuvre. Il faudrait d'abord distinguer la psychologie de l'orientation écrite, scientifique, et la psychologie non écrite, pratiquée par les professionnels confrontés au travail de formalisation avec des salariés expérimentés. Notre expérience avec les accompagnateurs et avec les membres de jury, les extraits d'entretien analysés plus loin témoignent des ressources potentielles accumulées par leur expérience. Nous formerons l'hypothèse que les concepts quotidiens en psychologie de l'orientation sont parfois singulièrement plus avancés que les concepts scientifiques et les méthodes qu'ils contribuent à créer pour répondre aux questions contemporaines.

En effet, lorsque Huteau et Guichard notent que « la distance paraît beaucoup plus grande entre recherche en psychologie et pratiques en orientation », ils font l'hypothèse que le manque de recherches sur les problèmes traités par les conseillers en matière de « transfert » de compétences » serait une source de cette distance (2001, p. 23). Ils notent que les conceptions du sujet qui sont intégrées dans les outils d'orientation considèrent l'individu comme « doté d'une personnalité stable », alors que les paradigmes dominants en sciences humaines le conçoivent comme « doté d'une subjectivité relativement malléable » (ibid.).

La validation des acquis nous semble précisément porter sur cette difficulté. Pour notre part, plutôt que discuter directement un modèle du sujet, nous considérerons que la validation des acquis demande de préciser quelles sont nos conceptions des connaissances, et notamment des connaissances des travailleurs. Nous considérerons que c'est notamment à partir de ces connaissances que le sujet appréhende le monde, tente d'agir sur les situations ou sur lui-même. C'est peut-être aussi à partir d'une conception mieux affirmée des connaissances des travailleurs et de leur développement qu'on pourra mieux expliquer les modifications, les transformations, qui confèrent aux sujets une apparente « malléabilité ».

2.1.3 Reconnaissance, validation et analyse des acquis

Les premières initiatives françaises en analyse du travail, comme celles de plusieurs pays d'Europe, rejoignaient déjà des enjeux d'orientation, au début du 20^{ème} siècle. Il fallait

répondre à l'augmentation massive de travailleurs dans un contexte d'industrialisation massive. 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 en 1906, qu'il faut « sélectionner les travailleurs, car l'intérêt de la société est que chacun soit à sa place, sa vraie place » 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 (Toulouse, 1906, p. 41).

Pourtant, la situation d'aujourd'hui n'est peut-être pas si différente de celle qu'ont rencontré, et contribué à construire, les fondateurs des méthodes psychotechniques. La visée dominante des médecins et des psycho-physiologistes du début du 20^{ème} 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.

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 de l'éducation nationale 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 ».

Dans son fameux ouvrage publié en France en 1912 sur la « direction scientifique des entreprises », FW. Taylor lui-même insistait sur « la grande masse des connaissances traditionnelles [que les ouvriers] avaient acquises par l'expérience » (1907/1990, p. 48). Taylor, pour sa part, avait une vue assez précise de l'intérêt de ces connaissances : « 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 » (ibid.). Dans la conception taylorienne, on assiste à une tentative de vaste transfert des connaissances, de « la tête » des ouvriers vers le bureau des méthodes, sur le modèle de l'« extraction ».

Les textes fondateurs de la validation semblent proposer un autre horizon aux acquis

de l'expérience : par l'entremise de leur validation dans les termes du diplôme, le salarié expérimenté peut envisager de les faire valoir pour accéder à un autre emploi, une autre entreprise, voire dans une autre branche d'activité. Les connaissances ne sont plus transférées sans lui dans un autre contexte. C'est lui qui cherche à changer de contexte au moyen de ses connaissances. Ce faisant, la validation des acquis cherche à répondre à des transformations profondes du monde du travail, à l'accroissement tout à fait considérable du nombre de travailleurs qui se trouvent engagés, bon gré mal gré, dans des dispositifs sociaux de plus en plus variés pour trouver un emploi, en changer, ou encore changer quelque chose à leur activité.

Aussi doit-on distinguer la « reconnaissance » par l'employeur et ses représentants de la validation des acquis dont il est question ici. L'étude du travail réalisé en validation des acquis demande de préciser de quel point de vue on considère ces « acquis » et comment on envisage de les analyser.

Mais c'est alors la nature de ces acquis de l'expérience professionnelle qu'il s'agit de définir. Une des difficultés majeures de la validation des acquis, c'est que les candidats ont une conscience peu étendue des connaissances qu'ils ont développées durant leur expérience. L'obstacle est considérable aujourd'hui, pour les candidats à la validation des acquis. C'est aussi une difficulté technique pour les accompagnateurs qui aident les candidats à constituer leur dossier, ainsi que pour les membres de jurys. Comment éviter de sous-estimer ou de surestimer des pans entiers de ces acquis de l'expérience ? Cette question empirique relève d'ailleurs d'un problème de définition incontournable : que sont, au juste, ces acquis de l'expérience ?

La question est présente en psychologie de longue date, en ce qui concerne les rapports entre les concepts enseignés et les concepts « spontanés » de ces enfants. Vygotski et Piaget sont en accord sur l'idée que ces concepts sont non conscients et rejoignent Claparède sur le principe plus général que « Plus une relation est automatiquement employée, plus difficile est la prise de conscience » (cité par Vygotski, 1934/1997, p. 302). La psychologie du travail a clairement posé le problème depuis les années 1950, en ce qui concerne cette fois les travailleurs. Faverge notait qu'on ne peut pas directement avoir accès aux ressources qui organisent l'activité d'un travailleur, ni même d'ailleurs à l'activité elle-même, qu'il convient de ne pas confondre avec la conduite apparente : « D'une façon générale, l'objet de la psychologie est la compréhension des conduites fondées sur la problématique humaine que n'atteint pas l'observation mais qu'on tente d'expliquer par une réflexion(...). Retrouver l'activité est œuvre d'interprétation » (1970, p. 33). La psychologie du travail a proposé plusieurs approches de cette question, comme celle qui consiste à montrer que les salariés développent des « images opératives » (Ochanine, 1985) et plus généralement des « représentations fonctionnelles » de leurs outils, des machines ou des espaces, qui sont des « modèles intériorisés » (Leplat, 1985/2001, p. 107). Ces représentations pour l'action (Weil-Fassina, Rabardel, Dubois, 1993) sont distinctes des représentations fournies par les plans officiels. La distinction est établie en ergonomie et en psychologie du travail entre la « tâche prescrite » et la « tâche effective » (Leplat, 1997), qui souligne l'existence d'une activité de re-conception en situation, individuelle et collective. C'est pourquoi les travaux qui se sont ensuite intéressés aux compétences attirent souvent l'attention sur la différence entre ces compétences effectivement mises en œuvre et la « performance » à partir de laquelle on évalue souvent le travail, d'autant qu'une même performance peut être atteinte par la mobilisation de plusieurs compétences différentes (Leplat, 2002, p. 47). Sur le modèle classique de l'apprentissage de la conduite automobile, on souligne alors que la maîtrise d'une opération – le fait de parvenir à laisser la pédale se relever sans faire « caler » le moteur – permet au sujet de concentrer son attention sur une autre opération – comme engager le véhicule sur une voie de circulation – sans avoir à penser à cette opération élémentaire, qui est

devenue non consciente.

Sans multiplier les références, on comprendra le point de départ que nous adopterons : plus un acquis de l'expérience est développé, plus il est intégré à de multiples fonctions et moins il est conscient. C'est pourquoi les questions de méthodes d'analyse, les principes sur lesquels repose l'interprétation, sont si importants en analyse du travail et nous semble tout à fait centraux en validation des acquis de l'expérience.

Chacune des deux approches auxquelles nous consacrons les parties suivantes se mesure à ce problème. Les techniques d'explicitation de Vermersch (Vermersch, 1994) prennent acte des ressources considérables développées dans l'action et de leur caractère implicite. Elles cherchent à « accéder » à cette expérience. La didactique professionnelle, partant du même constat, « étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances, en vue de les améliorer » (Vergnaud, 1992). La recherche de précision, la proximité avec les détails de l'action en situation caractérisent ces deux lignes de recherches, malgré leurs différences. Il faut ajouter que l'explicitation et la didactique professionnelle répondent à de fortes préoccupations des enseignants, des formateurs ou des ingénieurs, qui veulent mieux comprendre le fonctionnement cognitif pour modifier leurs pratiques ou construire des modèles d'action – pédagogique ou industrielle – plus performants. L'explicitation comme la didactique professionnelle reprennent l'idée de Piaget que « l'action est un savoir autonome », ainsi que le principe du décalage entre « réussir » et « comprendre » qui fondent une théorie de la prise conscience (Piaget, 1974a, 1974b). Mais pour analyser les formations ou les opérations cognitives des sujets, Vergnaud, en didactique approfondit les concepts de schème et d'invariant, alors que Vermersch s'oriente vers une reprise du concept de réfléchissement et des théories de l'introspection.

2.2. L'évocation de l'action vécue : reflet ou transformation ?

Le rapport entre expérience et diplôme n'est pas au cœur du travail de Vermersch. Au contraire, le principe même des techniques d'explicitation s'en éloigne puisqu'il vise à permettre à la personne de « formuler dans son propre langage » et non pas en référence à des termes abstraits, « l'évocation de l'action vécue » (1994, p. 25). Ces techniques développées depuis plus de dix ans présentent pourtant un intérêt par rapport à notre objet parce qu'elles se sont mesurées avec beaucoup de précision au problème de l'implicite et aux obstacles techniques de sa « verbalisation ». Cette discipline de l'autre dans l'entretien est aussi orientée vers un but. « Mettre à jour l'implicite », ce qui a fait l'efficacité ou l'inefficacité de l'action (1994, p. 18). Vermersch situe en effet la prise de conscience « dans la modélisation qu'en a fait Piaget tout au long de son œuvre »⁷ (1997, p. 223). Théories et techniques sont rendues discutables par leur publication dans des ouvrages destinés à un large public professionnel (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997) ainsi que dans quelques articles de Vermersch sur les ressources en matière d'introspection (Vermersch 1997) ou encore sur son projet de développement d'une psychophénoménologie de la cognition (Vermersch, 1996, 1999), dans lequel il propose des bases empiriques renouvelées au moyen des « techniques d'explicitation », pour étudier le point de vue « en première personne », qu'il avait définie préalablement comme la « pensée privée » (Vermersch, 1993).

Il peut sembler qu'il existe deux manières de lire Vermersch. On peut voir dans

⁷ « L'un de nos principaux résultats de recherche, à côté de l'analyse de la prise de conscience comme telle, est de nous montrer que l'action, à elle seule, est un savoir autonome et un pouvoir déjà considérable car, s'il ne s'agit que d'un « savoir-faire » et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même » (Piaget, 1974a, p. 275).

l'explicitation une forme d'extraction des connaissances « déjà là ». Le « vécu » n'est alors pas transformé par l'analyse. Clot a discuté les textes de Vermersch de ce point de vue (Clot, 2000a). Il relève que l'action est définie comme un déroulement procédural, en dehors des intentions et des mobiles du sujet et souligne que Vermersch semble croire possible « le tête-à-tête avec le réel » de l'action vécue (Clot, 2000a, p. 138). L'évocation des opérations vécues devient un « simple rappel d'événements passés indépendant des intentions présentes du sujet à l'égard des autres et de lui-même, même à son insu » (p. 140).

Mais on trouve aussi dans les textes de Vermersch l'idée que l'évocation de l'expérience vécue n'est pas sa réitération, mais la création d'une « carte » qui peut être élaborée en représentation, une transformation de l'expérience. « Il serait plus juste, écrit même Vermersch, de parler de création de mémoire ». Plus encore, et cette fois on voit se dessiner une « carte » épistémologique qui pourrait ne rien devoir à Piaget. On lit par exemple que la mise en mot de l'action vécue est « une mise en mot pour l'autre », et que ce mouvement vers l'autre est « une des clefs de la conceptualisation ».

Notre lecture des textes de Vermersch prend le parti de rechercher les éléments favorables à cette deuxième lecture, en faisant l'hypothèse qu'elle peut révéler une contradiction avec une « verbalisation » qui n'aurait pas d'effet sur la pensée et le vécu, pendant la prise de conscience.

Vermersch s'intéresse à l'expérience, en constate l'ampleur en même temps qu'il remarque la faiblesse des moyens dont la psychologie dispose pour en rendre compte : « Il y a un gisement de données extraordinaire qui n'a pas été vu et qui n'est donc pas exploité par la recherche jusqu'à présent » (1999, p. 14). Mais les méthodes présentent souvent des biais, comme les « profils pédagogiques » de La Garanderie, qui sont construits à partir de questionnements qui contiennent en eux-mêmes des catégories pré-établies. L'axe majeur des méthodes d'explicitation doit éviter ce biais méthodologique qui conduit à « inventer la réalité de l'autre en le référant à sa propre expérience ». C'est pourquoi le questionnaire doit laisser le sujet mobiliser ses propres ressources cognitives pour « verbaliser ». C'est la qualité de ce rapport au vécu, « le rappel des faits », qui est visée par les techniques d'explicitation. Lorsque le sujet « évoque » une expérience singulière, effectivement vécue, il en retrouve des ingrédients kinesthésiques, perceptivo-gestuels et il peut reconstruire le « déroulement » de son action, sur le plan comportemental ou plus spécialement la succession de ces opérations cognitives. Dans ce cas, les « verbalisations » sont réalisées dans une « position de parole » particulière, dite « incarnée », puisqu'elle n'est pas le fruit d'une pensée préalablement construite, mais d'une verbalisation à partir de ce « vécu évoqué ».

Le modèle littéraire de cette position psychique étant évidemment la fameuse madeleine de Proust. « J'ai abouti à ce concept de position de parole sous la pression de donner une place théorique, et donc du sens, à la pensée qui s'accompagne d'évocation, par opposition à celle qui ne s'en accompagne pas, ou qui ne se base que sur des savoirs détachés de la réalité » (Vermersch, 1994, p. 58). Vermersch, tire ainsi les leçons de sa formation et son expérience depuis les psychothérapies corporelles-émotionnelles, qui apportent de nombreuses démonstrations de la « rupture épistémologique » qui existe entre « vivre » et « connaître son expérience » (1999, p. 13).

Les techniques d'explicitation sont des repères d'actions pour accéder à l'expérience subjective de façon fine, précise, disciplinée » (1999, p. 13). On doit situer les méthodes, souligne Vermersch, à l'intérieur d'une visée d'étonnement du sujet sur sa propre activité, un but sans lequel toute méthode tournée vers la connaissance de ses propres actions est non seulement discutable sur le plan éthique, mais « inefficace ». En référence à la pédagogie des situations, il note que l'obstacle doit être « réel, motivant et surmontable » (idem, p. 84). Ce but et ces « motivations » sont au centre d'une attention toute particulière en explicitation, au début des entretiens, mais aussi régulièrement en cours d'entretien lorsque la difficulté semble

plus sérieuse. On vérifie alors avec la personne la validité du « contrat de communication ». La méthode est indissociable de ce contexte interactionnel et social qu'elle contribue à construire et qui s'établit avec le sujet qui ne peut véritablement le définir qu'au fil de l'entretien d'explicitation. Citons précisément ce passage qui entrera selon nous en contradiction avec les conclusions sur lesquelles Vermersch fonde actuellement une « psychologie phénoménologique » : « C'est le moment où nous nous posons la question pour nous-même qui, du fait de la position réflexive que nous adoptons à ce moment-là, crée la prise de conscience » (1994, p.75). Cet étonnement « pour soi » est le résultat d'un considérable effort de questionnement, une discipline de « l'intervieweur » pour surprendre le sujet.

L'explicitation est « une prise de conscience provoquée d'éléments dont le sujet ne sait pas encore qu'il les connaît » (idem, p. 73). Elle est « provoquée, dans la mesure où elle est le fruit d'une médiation entre un intervieweur qui guide, accompagne, de manière à ce que toutes les conditions d'un réfléchissement soient remplies » (1994, p. 84). C'est ici que la fonction de l'autre est reconnue comme considérable : « cette mise en mot pour l'autre est une des clefs de la conceptualisation » (p. 83), la prise de conscience se réalise « au moyen d'une médiation intersubjective » (1999, p. 14). L'autre est constitutif de la méthode. Sa fonction est d'ailleurs définie très précisément dans ce processus, d'abord, mais implicitement, à travers la passion clinique qui anime le chercheur. « C'est une des grandes fascinations qu'exerce sur moi, encore maintenant, la pratique de l'entretien d'explicitation : de questionner une personne qui commence par l'affirmation qu'elle ne sait pas comment elle fait » (1984, p.74). La relation intersubjective constitutive de l'explicitation est donc « habitée » par les motifs de l'intervieweur et les buts professionnels et scientifiques qu'il poursuit.

La fonction de l'autre est ensuite définie par une discipline personnelle dans la gestion du questionnement. La médiation doit faire l'objet d'un apprentissage, parce que « ce qui nous vient spontanément à l'esprit est ce qui peut créer les pires obstacles ». La mise en place des conditions de l'évocation des situations vécues demande « une véritable expertise qui s'apprend et qui s'exerce » (1997, p. 237). Le médiateur doit d'abord se prémunir de ses propres catégories, et cela d'autant plus qu'il peut avoir du mal à imaginer à quel point « la représentation de l'autre peut être différente de la sienne » (1994, p. 82). La technique est donc « contre-intuitive », les questions spontanées, l'envie de comprendre, par exemple, devant céder la priorité à un questionnement qui permettra au sujet une bonne qualité de « rappel des faits » (1999, p.14). Décrire une dégustation de vin peut passer d'abord par des éléments qui ne relèvent pas du niveau olfactif ou gustatif, par exemple, mais par d'autres sources, visuelles, auditives. L'intervieweur doit conduire un entretien qui déjoue les rationalisations pour que l'entretien porte effectivement sur la dimension procédurale d'une action singulière, effectivement réalisée. Le « guidage » doit être « très ferme, très précis dans ses objectifs » (1994, p. 54) parmi les différents éléments « satellites de l'action » pour que le sujet en vienne à l'essentiel : les modes de raisonnement, les opérations mentales effectivement mises en œuvre. Les questions que l'intervieweur se pose ne sont donc pas les questions qu'il pose. C'est la condition, finalement, pour que le sujet réponde lui-même à des questions qu'il ne se serait probablement jamais posées.

Sans en avoir l'air – les techniques demandent un doigté interpsychologique prononcé – les questions doivent devenir de vrais problèmes, des sources d'intrigue pour le sujet qui n'a pas de réponse immédiate, alors qu'il a vécu cette situation dont il cherche à parler. L'intervieweur doit également pouvoir répondre habilement aux dénégations du sujet qui se heurte à la difficulté de se souvenir précisément, dans un premier temps convaincu de ne pas pouvoir se souvenir de tel ou tel élément lié à un objet ou à sa propre activité cognitive. La dénégation pouvant également être associée à une difficulté liée à la dimension subjective du vécu évoqué, une émotion importante et pas seulement au problème de sa représentation

cognitive, le médiateur rempli donc une fonction d'altérité primordiale.

2.2.1 Décrire ou comprendre ?

L'explicitation de l'action vécue n'est pas un exercice qu'on déroule comme un protocole expérimental. La quantité de détail est « infinie » (Vermersch, 1994, p. 135), parce que chaque situation vécue comporte « un nombre indéfini de propriétés » (ibid., p. 82). L'élucidation totale est donc impossible, il faut prendre un critère de pertinence : « de quelles informations est-ce que j'ai besoin par rapport au but que je poursuis dans ce questionnement ? » (idem, p. 135). Outre ceux, généraux, déterminés par le cadre de l'entretien et renégociés éventuellement en cours, toute une série de repères, globalement construits sur le modèle d'une action séquentielle et chronologique, sont importés de pratiques sociales diverses, tels que les techniques de reformulations empruntées à Erickson. Le nombre de « bifurcations » possibles en cours de questionnement conduit à une production langagière qui est le résultat d'un choix considérable d'objets de questionnement, explicite ou implicite. Peut-on encore parler de « description » du vécu, dans de telles conditions ? Dans le glossaire de l'ouvrage de 1997 (Vermersch & Maurel, 1997) le terme est d'ailleurs discuté : « en ce sens, l'approche descriptive, médiée il est vrai par les cadres interprétatifs qui donneront sens aux informations, va générer des explications, au sens de permettre une compréhension, pas nécessairement au sens des sciences de la nature, de rendre compte de la causalité ».

Il semble ici qu'un tout autre modèle d'analyse interfère. La « description » annoncée, dans le glossaire n'est plus un but, mais un moyen. Elle s'inscrit alors dans un procédé itératif d'interprétation : « Le langage utilisé [par le sujet] est plus ou moins strict sur l'axe description-interprétation (...) Il est toujours possible de reprendre une interprétation en critiquant après coup sa valeur précisément descriptive ». Se référant à son métier de chercheur, Vermersch précise alors la nature du travail d'explicitation : « Tout chercheur confirmé a rencontré la surprise et l'étrangeté de descriptions notées auparavant, alors que d'autres descriptions ont été produites, alors que des échanges ont fait découvrir d'autres interprétations, là où on ne voyait que description stricte ? Une logique d'ancrage est une reprise continue d'un processus à partir d'une base minimale qu'on peut perfectionner » (Vermersch, 1997, p. 228).

L'ensemble de l'argumentaire technique de l'explicitation concourt selon nous à montrer que les techniques d'explicitation sont plutôt une « création de mémoire » (1994, p. 102) qu'une description du vécu. Tournée vers l'autre, réalisée avec de nouveaux moyens, dirigée vers les nouveaux buts du sujet, l'explicitation se réalise à travers des reprises itératives et pas seulement dans une « mise en mot ». À suivre de près cette ligne de lecture des méthodes d'explicitation nous rejoignons finalement les objections avancées par Clot : « L'action vécue dans le passé [est] revécue dans le présent. Elle appartient à deux contextes à la fois » (Clot, Magnier, Werthe, 2000).

2.2.2 Cerner l'objet du réfléchissement

Au fond, si on pousse sa logique jusqu'au bout, l'explicitation ne vaut que pour autant qu'elle produit de l'implicite. La verbalisation qui résulte de l'évocation d'un événement est loin de recouvrir ce qui a été vécu, elle repousse même hors de la conscience des pans entiers de l'expérience. Vermersch est catégorique sur ce point, il faut en permanence choisir dans quelle direction questionner lorsqu'on conduit un entretien d'explicitation. De plus, l'activité du sujet est une activité de « réduction » au sens phénoménologique du terme. C'est vers l'activité du sujet que nous allons tourner cette fois notre lecture, après avoir montré la fonction indispensable et l'influence indéniable que l'autre exerce sur cette activité. En terminant la présentation de la méthode d'explicitation sur cette dimension, on aborde donc le problème de la constitution de l'objet de la prise de conscience. Et on rejoint le problème des

ressources théoriques mobilisées par Vermersch pour rendre compte de ces expériences et les inscrire dans des perspectives phénoménologiques.

La construction de l'expérience à laquelle l'explicitation donne lieu ne va pas de soi, écrit Vermersch, elle suppose un « travail intellectuel particulier » (1994, p. 28) de la part du sujet. Si l'on considère ce travail à partir de ce qui a été dit du rapport à l'intervieweur, c'est une formation. Non seulement pour celui qui conduit l'entretien, comme on l'a vu, mais pour le sujet lui aussi, parce que cette « position de parole » « indexée » à l'évocation de l'expérience vécue va être systématiquement recherchée, identifiée, et l'intervieweur aura pour tâche prioritaire de guider le formé vers cette position de parole. Il y a donc valorisation de fait. Mais pas en soi, pour servir un but, pour lequel seule cette position de parole est « efficace. » (1994, p. 59).

En conséquence, la mise en œuvre de cette évocation, qui n'est possible « dans un premier temps que sous la forme d'un guidage actif » constitue « la première étape d'une mise en œuvre délibérée de cette position cognitive, une formation au métacognitif » (ibid.). Au centre de ce guidage la réduction, au sens phénoménologique, et le réfléchissement, au sens piagétien. Le réfléchissement « s'alimente du vécu » (1994, p.79) et produit des objets de pensée plus ou moins thématiques, conceptualisés, il permet la représentation que la pensée verbale pourra prendre ensuite comme objet. C'est ici que Vermersch considère que le résultat du réfléchissement n'est pas un reflet, mais un « produit » (idem, p. 81), une « carte » (p. 83), obtenue par la projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan, bref, une « nouvelle réalité » (p. 81). Le réfléchissement a « un caractère actif essentiel, puisque le réfléchissement est le produit de l'activité cognitive du sujet dans son interaction avec le monde », écrit Vermersch, qui poursuit : « De ce point de vue nous rejoignons complètement la théorie du reflet développée par Galperine et Leontiev » (p. 79).

On discutera l'emprunt épistémologique. Vermersch part de la théorie opératoire de Piaget pour en venir à Leontiev, mais il n'explique pas cet emprunt. Piaget considère l'abstraction réfléchissante à partir de l'exemple d'un sujet qui détache des unités sur le fond du monde et de son activité. Leontiev lui aussi s'intéresse à la vision lorsqu'elle détache une forme « dans le tableau du monde réel qui s'est formé chez l'homme » (1984, p. 74), comme dans l'exemple classique des visages en plâtre moulé qui se détachent de profil sur un fond. On peut voir alors un profil en « creux » ou un autre en « relief ». Les deux sont vraisemblables. Mais si on présente cette fois au sujet le profil d'un homme réel, alors il ne voit plus deux, mais une seule possibilité, bien que physiquement les profils soient identiques, parce que la chose n'est pas vraisemblable pour lui. Leontiev note aussi qu'avec les masques en plâtre le sujet ne voit d'abord qu'un profil, mais il peut « apprendre à diriger ces deux processus ».

Autrement dit, conclut Leontiev sur cette expérience, si l'homme voit les choses de plusieurs manières, s'il peut en voir certaines et pas d'autres qui pourtant leur sont formellement identiques, c'est que ce ne sont pas « simplement les sensations accumulées auparavant ni l'aperception au sens kantien du terme qui sont "l'opérateur" de la perception, mais la pratique sociale » (idem, p. 76). Le visage ainsi considéré est le résultat de la pratique sociale qui le réalise. Le psychologue russe souligne que les travaux psychologiques sur les représentations montrent que, loin d'être des choses « toutes prêtes », ou des étalons modèles, elles sont « inséparables de l'activité du sujet, qu'elles enrichissent de leur contenu, qu'elles rendent vivante et créatrice » (idem, p. 79).

Les textes de Vermersch, parce qu'ils sont précis sur les observations empiriques, montrent bien les effets de l'activité en cours, lorsqu'ils soulignent que les sujets parviennent peu à peu, de manière volontaire, à parler de l'événement évoqué en alternant de manière volontaire de deux points de vue, l'un fondé sur une « pensée formelle décentralisateur », l'autre sur « une pensée incarnée, et réciproquement » (Vermersch, 1994, p. 59). Mais il est

remarquable que depuis les mêmes constats empiriques, les conclusions théoriques ne prennent pas les mêmes directions. Grâce à ces mouvements itératifs, Vermersch, espère « cerner » la description « au plus près de ce que nous sommes capables de saisir actuellement des traits descriptifs qui font sens pour nous » (1997, p. 227). On pourrait cerner la description du vécu par une succession de cercles concentriques. C'est ici que le chemin de Vermersch s'éloigne, radicalement, de celui que dessine Leontiev. L'activité qui est en cours ne doit pas être retirée de l'analyse, avec l'espoir de saisir le vécu comme un d'objet qui existerait indépendamment de ses variations. La variation de l'activité relève de son essence, parce que le vécu n'est pas un objet inerte, il vit une seconde vie dans cette activité nouvelle. Pour Léontiev, il convient de refonder la psychologie sur la base de cette idée : « C'est pourquoi l'introduction de la catégorie de reflet dans la psychologie scientifique exige la réorganisation de tout son appareil conceptuel » (idem, p. 80). Vermersch ne s'intéresse pas à la variabilité de l'activité, il procède exactement à l'opposé de la théorie de Leontiev sur laquelle il s'est appuyé initialement, il distingue le processus (la thématization) et le produit (le vécu évoqué).

2.2.3 Forme et contenu

Pour Vermersch, les méthodes d'explicitation permettent de dépasser des limites techniques rencontrées par les fondateurs de l'introspection de la fin du XIX^e à l'école de Würzburg, Binet, ou encore Titchener et ses successeurs. Le niveau de précision des descriptions du vécu dans sa dimension procédurale, cognitive, est plus grand. Les techniques d'évocation permettent même d'envisager une activité de recherche portant sur l'évocation elle-même, cet acte réfléchissant. Son intention est « d'élaborer une science psychophénoménologique » (1996). C'est le projet de relance de l'introspection auquel Vermersch veut contribuer (1996, 1997, 1999), dans lequel il rejoint de plain-pied une conception fondamentalement statique de la conscience. Lorsqu'on parvient à réaliser une suspension (époché) « des gestes mentaux pour les prendre comme objets de questionnement » et que l'on parvient à faire de ces gestes mentaux des contenus d'évocation, on pourra mieux les connaître. L'activité réfléchissante « est délicate à mettre en œuvre car elle suppose une forme de suspension du régime d'activité cognitive habituel, une inhibition de l'engagement vers les autres et vers le monde, puis une attente à vide, plus ou moins longue, puisque le sujet vise quelque chose qui n'est pas encore présent et qui ne se donne pas à lui sur le mode d'une connaissance déjà réfléchie » (1999, p. 14).

Le langage, mais avec lui tout le processus dialogique et l'ensemble des techniques et des relations intersubjectives qui permettent d'accéder au « contenu » restent à la porte de l'analyse de cette psychologie phénoménologique. Le phénomène psychologique mène une vie autonome, constitué par un contenu de conscience indépendant du contexte de verbalisation. Le réfléchissement devient un « accueil » de l'expérience passée. La verbalisation vient ensuite. La forme de la pensée est distincte de son contenu. « On ne peut verbaliser que ce qui a été conscientisé. Pour verbaliser, il faut donc au préalable qu'il y ait prise de conscience de ce qui a été vécu », précise sans ambiguïté possible Vermersch (1999, p. 14).

C'est ici selon nous que la psychologie phénoménologique paie le prix d'une conception de l'action trop procédurale, aveugle aux instruments qu'elle mobilise elle-même. La « suspension » n'est-elle pas le signe que l'activité prend une nouvelle direction et se tourne vers de nouveaux moyens de penser ? N'est-elle pas le symptôme du conflit naissant entre deux manières de voir, de penser, et d'éprouver l'expérience ? Dans cette hypothèse, l'existence d'une suspension serait la trace manifeste d'une appropriation de la question posée, de l'interrogation de l'autre, un effet du détournement et non pas d'une « inhibition de l'action vers les autres et le monde ». Dans les textes de Vermersch, l'apparition des métaphores sur le thème du plein et du vide semble signer un renoncement des concepts

devant le problème. Il n'est pas satisfaisant de s'arrêter à l'idée que la suspension serait une « attente à vide », avant « l'accueil » d'un « remplissage ». On peut interpréter cette suspension comme l'indice d'un changement de sens de l'activité vers son nouveau destinataire et vers l'usage de nouvelles ressources proposées par l'intervieweur. La verbalisation de l'autre précède la verbalisation du sujet, qui se trouve devoir penser son activité sur d'autres bases. On dira que la verbalisation suit la suspension et l'évocation si on restreint le champ d'analyse à l'activité solitaire du sujet au prise avec son vécu, mais en réalité, la verbalisation de l'intervieweur précède la suspension.

En résumé, on dira que Vermersch introduit le pré-réfléchi, le préconscient, dans le champ d'étude de l'introspection à partir d'une technique d'interaction et de questionnement. Le langage et le rapport à autrui sont associés à la méthode, mais seulement jusqu'à ce que le préconscient ait réintégré le conscient. À ce moment, le langage d'autrui et l'altérité sont retirées du champ d'analyse. Transformée en phénomène, l'expérience vécue est privée de l'histoire immédiate de sa conceptualisation. La conscience est considérée depuis ce principe initial de Husserl, dont Vygotski soulignait la faiblesse : « la différence entre l'apparence et l'être est abolie » (1930/1995, p. 45). L'évocation apparaît comme « un simple rappel d'événements passés, indépendants des événements présents du sujet à l'égard des autres et de lui-même, même à son insu » (Clot, 2000, p. 140).

La qualité des techniques d'explicitation peut soutenir une autre interprétation, depuis une perspective qui prend le parti de considérer que l'activité et la conscience forment un « couple inséparable », selon l'expression de Friedrich qui relève que pour Léontiev la conscience est « un moment réel du mouvement de l'activité » (Friedrich, 1999, p. 148). Les moyens langagiers mobilisés par le sujet ne sont pas indépendants de ceux à qui il s'adresse et de ceux qui s'adressent à lui, et ils ne sont pas sans effet sur l'objet de conscience ainsi formé. Bronckart le met en évidence dans sa lecture comparée de l'épistémologie de la conscience chez Piaget et chez Vygotski (2002). C'est justement parce que les ressources sociales sont multiples qu'elles enrichissent la conscience, qui ne leur doit pas seulement d'exister, mais de se développer, parce que, comme l'écrit encore Léontiev (1984), « La conscience développée des individus se caractérise par la multiplicité de ses dimensions psychologiques » (p. 147).

2.3. La didactique professionnelle, entre invariants et développement

Vergnaud a repris et développé le système conceptuel de la théorie opératoire de la représentation de Piaget (Vergnaud, 1985, 1991, 1999b, 2002 ; Vergnaud & Lautrey, 1997), en s'intéressant particulièrement à l'idée que la représentation n'est pas une « sorte de reflet après-coup » de l'action adaptative du sujet, mais qu'elle est « fonctionnelle » (1985, p. 245). Sa fonction principale « c'est de conceptualiser le réel pour agir efficacement » (idem). Vergnaud insiste donc sur la distinction entre les « concepts » constitués sur la base des systèmes symboliques et les conceptualisations développées dans l'action qui sont fonctionnelles à l'intérieur de « champs conceptuels » (1990).

Nous avons déjà souligné que la didactique, confrontée à la formation des adultes peu qualifiés (Vergnaud & Pailhous, 1989, Vergnaud, 1992a) a montré l'importance des connaissances implicites produites au travail (Ginsbourger & al., 1992). Le projet général de la didactique est lié à la transmission des connaissances, le problème de l'articulation entre « savoirs d'action » et savoirs « théoriques » est au centre des travaux, ce qui rapproche considérablement son projet et notre objet de recherche.

Nous rappellerons comment Vergnaud définit l'articulation entre concepts-en-acte et concepts, par l'intermédiaire des invariants, à l'intérieur d'une théorie du schème et de ses constituants (Vergnaud, 1992 b, 1996, 2002). Puis nous suivrons les développements apportés à cette théorie par P. Pastré en didactique professionnelle et tout spécialement sa manière de définir les « concepts pragmatiques » dans un but de construction de programmes de formation (Pastré, 1991, 1994, 1997). Le travail sur simulateur et l'exploration systématique des séquences de débriefing conduit également Pastré à ouvrir de nouvelles questions sur la fonction du langage dans le développement de la conceptualisation. Elles nous semblent assez éloignées des premières références théoriques. Nous terminerons par les travaux de P. Mayen qui étudie justement la conceptualisation confrontée à deux ou plusieurs « champs conceptuels » (Mayen, 1998, 1999), c'est-à-dire, de fait à deux ou plusieurs manières de conceptualiser. On discutera finalement ces résultats en relisant un texte de Revault d'Allonnes, présenté par G. Vergnaud comme une ressource essentielle (Vergnaud & Récopé, 2000 ; Vergnaud, 2002), ainsi que les emprunts de ces auteurs à Vygotski (Vergnaud, 1989, 1999a, 2000 ; Pastré, 1997 ; Mayen, 1998,1999).

2.3.1 Signifiant et signifié

À l'opposé du béhaviorisme, Vergnaud cherche à rendre compte des activités non observables, comme la conceptualisation, mais sans prendre le chemin d'une logique ou d'un structuralisme qui présente « le grave inconvénient de ne pas reconnaître ce qui est spécifique du contenu des situations traitées » (1985, p. 245), sans considérer que la conceptualisation doit « conceptualiser le réel pour agir efficacement » (ibid.). C'est dans cette « interaction » avec le réel que le sujet « forme et éprouve ses représentations et conceptions » (ibid., p. 246). C'est ce qui fonde l'effort particulier des didactiques des disciplines et de la didactique professionnelle : étudier les processus de transmission et d'appropriation, en portant « une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée » (1992b, p.19). On retiendra déjà ce principe central qui conduit à penser dans le même mouvement la conceptualisation et son contenu, ici tout au contraire du principe fixé dans les techniques d'explicitation.

Suivons l'exemple du dénombrement, souvent évoqué par Vergnaud dans ses démonstrations, pour introduire le concept de schème. Si on s'intéresse au dénombrement

chez un enfant de quatre ou cinq ans d'une collection d'objets distincts, dont certains seraient en mouvement, comme des animaux, on constate qu'il doit distinguer des unités, mettre en correspondance ces unités « avec des unités perceptivo-motrices (œil et main), elles-mêmes en correspondance avec des unités verbales (la suite des mots-nombres) » (1985, p. 246). L'enfant doit également avoir développé concrètement la différence entre ordinal et cardinal, pour conserver le nombre obtenu comme résultat de son exploration. Enfin Vergnaud souligne que les « procédures d'exploration spatiale » doivent être « organisées et fiables » (idem). C'est pourquoi le schème est défini comme une « totalité fonctionnelle dynamique » (ibid.). Dans un schème, il y a donc des aspects conceptuels « repérables », parce qu'ils sont liés aux systèmes symboliques, et d'autres aspects « qui ne sont pas directement observables » (p. 246), qui peuvent être plus directement liés à des « habiletés motrices ». Mais cette nature de l'action « ne signifie pas pour autant que sa mise en œuvre n'implique pas de manière essentielle la représentation, y compris certains aspects conceptuels » (ibid.). C'est alors par l'analyse de l'action qu'il convient de passer pour repérer ces aspects conceptuels de la conceptualisation agie.

Retenons que dans le modèle de Vergnaud, la mise en rapport des concepts inscrits dans les systèmes symboliques et des « concepts en acte » est le fait du chercheur. C'est lui qui, directement ou indirectement, infère l'existence du concept depuis les modèles stabilisés. Ceci posé, il est important d'entrer plus loin dans la construction du schème pour saisir comment la didactique décompose cette « totalité dynamique » en éléments constitutifs pour y reconnaître des « concepts en acte ». Vergnaud rend compte de l'articulation entre les savoirs d'action et la théorie au moyen du concept d'invariant opératoire. Cet ensemble conceptuel permet de comprendre la « plasticité » de la pensée, pour reprendre l'expression de Vergnaud, et il permet de penser le travail de conceptualisation inhérent à l'action elle-même.

2.3.2 L'activité conceptuelle : entre invariants et variations

L'efficacité de l'action sur le réel doit avoir une double qualité : sa stabilité et son adaptabilité. Autrement dit, un certain jeu entre variations et invariants. C'est l'organisation dynamique des schèmes qui rend ce jeu possible. Les schèmes sont « de véritables décisions du sujet, des prises de parti » (p. 251), ils « engendrent des conduites » (1996, p.284), « organisent les conduites des sujets ». Les buts participent à leur manière à la construction du schème parce qu'ils « donnent un sens aux fonctionnalités », c'est pourquoi « il est essentiel d'intégrer but, intention et désir dans le schème lui-même (2000, p. 46). Vergnaud associe dans la notion de buts ce qui relève du sujet (intention, désirs, besoin, motivation) (idem) et aussi les déclinaisons opérationnelles de l'action, les séquences de sa réalisation. Ces anticipations subjectives et liées à la tâche à réaliser permettent en retour de rendre compte de la fonctionnalité du schème, sur une séquence ou sur l'ensemble de sa mise en œuvre.

Ce sont les règles d'action qui « engendrent au fur et à mesure le décours temporel de l'activité, de même que ce sont les règles de l'algorithme qui engendrent la suite des actions conduisant au résultat recherché (2000, p. 47). Elles formalisent, implicitement, les conditions d'actions à la manière des » règles conditionnelles de type SI... ALORS... SI « (2000, p. 48) G. Vergnaud insiste fréquemment dans ses textes sur la fonction des règles. Elles » n'engendrent pas que l'action, mais toute l'activité (...) la conduite observable et toute une activité non directement observable » (2000 p. 47). » Elles engendrent des actions et des activités différentes, selon les cas de figure « (2000, p. 48. Et sur le même thème :1996, p. 285 ; 1989, p. 116). Les règles ne sont efficaces que si elles sont associées aux inférences et aux prises d'informations sur la situation». L'activité est régulée par les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs « (2000, p. 48) comme lorsqu'on cherche à construire un itinéraire sur une carte routière (2000, p.46).

Mais le cœur conceptuel du schème, c'est l'invariant opératoire, c'est lui qui

« organise l'action » (1985, p. 250). Le concept d'invariant est considéré par Vergnaud comme l'un « des plus féconds de la théorie de Piaget » (1991, p. 452). L'invariant est le cœur de l'articulation entre concepts et schèmes pour trois raisons. D'abord, on l'a vu déjà, parce que son histoire est dans l'action, il se forme dans l'épreuve du réel. Ensuite, parce qu'il est central par sa fonction. L'invariant, qui se développe dès les premiers mouvements du bébé et même avant, permet de prélever et sélectionner l'information pertinente et d'en inférer les conséquences utiles pour l'action » (2000, p.47). Avec l'expérience, les invariants prennent les formes les plus complexes, telles que les « concepts-en-actes », susceptibles de rendre compte des classes d'objets, des relations entre les objets et aussi des « transformations que ces objets subissent ». Il existe donc, pour Vergnaud, des conceptualisations dans l'action très élaborées, bien qu'implicites, que le sujet tient pour « vraies » (2000, p. 47). Au même titre qu'un théorème est tenu pour vrai dans une activité scientifique, l'expérience permet de tenir pour vraies des relations entre des objets. On peut alors parler de « théorèmes-en-actes ». Du plus élémentaire au plus sophistiqué, les invariants peuvent être considérés comme des « instruments » qui permettent de conceptualiser « les situations de référence du domaine considéré » (1989, p. 116). Enfin, le recours au concept d'invariant est essentiel pour expliquer la plasticité potentielle de la conceptualisation dans l'action. Les qualités plastiques, disons « adaptatives » dans le langage piagétien, de l'invariant se tiennent dans la nature de son rapport avec la situation et le domaine considéré (les contenus cognitifs) : Les invariants ne se forment pas dans une seule action, mais dans une – relative – répétition et dans la durée. Aussi bien pour les mouvements des bébés, que pour la performance des sportifs de haut niveau ou les compétences expertes des professionnels, les formes « se répètent et donnent lieu à exercice, sans être totalement identiques d'une occasion à l'autre » (2002, p. 15). Cet apprentissage peut même être « très long » (1996, p. 284). De sorte que l'invariant est produit en fonction « des caractéristiques particulières de la situation (ibid., p. 281), caractéristiques qui, du fait même des variations de la situation, imposent une certaine révision permanente des invariants et des conditions de leur usage. Ces conceptualisations « comportent beaucoup d'aspects différents dans une même classe de situation et sont associées à des conditions et limites de validité d'une grande diversité » (ibid., p. 285), comme, par exemple les concepts en acte mobilisés dans les activités de numération.

C'est alors la fonction du schème que d'organiser à la fois « la conduite vers une classe de situation » et le « processus d'adaptation » des invariants en fonction de la multiplicité des situations (1989, p. 116), en rapport avec les buts, les règles d'action et les inférences en situation. Les actions réalisées donnent matière à interroger les écarts entre effets sur le réel et prédiction et à faire évoluer le système d'invariant (ibid., p. 250).

Le schème qualifié de « totalité fonctionnelle dynamique » n'est donc pas une « structure » ni un « stéréotype » (1996, p.284). C'est un organisateur, « une forme d'organisation de l'activité » (2000, p.43), qui dispose en son sein d'une plasticité intérieure, susceptible de répondre à des situations nouvelles, par le jeu possible entre prises d'information, inférences, invariants, règles d'action, buts et contrôles. Sa plasticité intérieure est doublée par le fait que ses éléments constitutifs peuvent fonctionner dans des schèmes différents et même très nombreux. Certains invariants étant même susceptibles de fonctionner dans de multiples situations, comme ceux qui permettent le dénombrement. Au niveau du schème, le même phénomène multifonctionnel est théoriquement reconstitué : « les schèmes forment des répertoires de schèmes qui s'adressent à des domaines divers de l'activité » (1996, p. 284). Les schèmes sont donc à la fois « producteurs » et « produits » (2000, p. 43). Ils font l'objet d'un enrichissement considérable au cours de l'expérience, par découverte, combinaison, différenciation, restructuration « . En ce sens, ils sont produits, mais également producteurs puisqu'ils permettent « des formes nouvelles d'activité » (ibid.).

2.3.3 Homomorphisme

Le schème désigne « une forme d'organisation de l'activité, non pas une classe d'objets, ni une propriété, ni une relation, ni une transformation, ni même un processus » (2002, p.15). C'est l'invariant, qui est le « noyau dur du schème » (1989, p. 250), sa partie proprement cognitive (1996, p. 285), qui permet de « sélectionner et d'interpréter l'information pertinente et de la traiter ». C'est lui qui permet au schème de trouver, dans les situations rencontrées, les conditions de son fonctionnement » (1991, p.453). L'invariant opératoire est un concept-en-acte. Avec cette notion, on rend compte du fait que la conceptualisation dans l'action n'est pas entièrement dépendante de la verbalisation, et qu'elle n'est pas nécessairement liée aux concepts sous leur forme scientifique ou scolaire. Ainsi, note Vergnaud d'une équipe qui est constituée de travailleurs habitués à travailler ensemble et qui n'échangent que quelques mots. L'implicite est difficilement accessible pour des propriétés des mouvements du corps comme ceux du bébé, évidemment mais aussi ceux des professionnels ou des athlètes.

Comment envisager alors les rapports entre concepts-en-acte et concept enseigné ? Revenons à l'exemple du dénombrement chez l'enfant de quatre ou cinq ans. Cet enfant peut dénombrer à voie haute les quatre ou cinq ou six objets qui sont devant lui, la plasticité du schème lui permettant déjà de compter indifféremment des crayons, des fruits ou des animaux, si ceux-ci ne bougent pas trop. Suivant ce principe, Vergnaud explique qu'on peut voir dans ce schème de dénombrement deux concepts mathématiques : La correspondance biunivoque (entre les objets, les gestes de la main et du bras, les gestes de l'œil) et le concept de cardinal, lorsque l'enfant, à la fin de son dénombrement répète le dernier nombre pour lui donner l'allure du résultat de son action.

C'est donc en posant comme principe que les deux types de concepts ont la même fonction qu'on les rapproche. Les concepts du système de concept sont effectivement tournés eux aussi « vers l'identification des objets du monde, leurs propriétés, relations et transformations » (2002, p. 44). Ainsi, les invariants opératoires sont communs « aux schèmes et aux concepts, ils permettent de faire le lien entre l'action et la pensée discursive » (1989, p. 117). C'est le principe d'homomorphisme entre les différents niveaux qui guide l'articulation théorique entre les concepts-en-acte et les concepts. Ce que fait le sujet est structuré fondamentalement par le réel et par son action sur le réel, au fil des actions et des adaptations, et notamment par l'adaptation des concepts-en-actes. Aussi la fonction de représentation vise-t-elle dans son ensemble « à établir des isomorphismes entre réel et signifié » (idem). Et, d'autre part, il existe des homomorphismes éventuels entre signifié (dans l'action) et signifiant (langagier, symbolique). « Sans homomorphismes entre objet du réel et invariants opératoires, l'action ne pourrait jamais réussir » et « sans homomorphismes entre invariants opératoires et signifiés de la langue, on ne voit pas comment deux individus pourraient communiquer entre eux [à propos d'une tâche commune] ». Et enfin, « sans homomorphismes entre signifiants et signifiés de la langue, on ne pourrait pas comprendre sa structure » (2000, p. 49).

Entre ces quatre termes (réel, action sur le réel, signifié et signifiant), trois niveaux de correspondance. Cette acception générale permet de comprendre les écarts importants dans les passages d'un niveau à l'autre qui se traduisent par des erreurs ou des échecs. Echec de l'action, incompréhension dans les communications entre sujets, ambiguïtés entre la forme théorique d'un concept et la compréhension de la structure du concept-en-acte. Finalement, le modèle de l'analyse est dans la forme symbolique à partir de laquelle on peut « lire » les concepts-en-acte, comme dans l'exemple du dénombrement où le scientifique identifie la relation bi-univoque et le nombre cardinal dans le raisonnement de l'enfant. Au point que Vergnaud peut voir dans la science constituée « le meilleur modèle de l'invariant » (1989, p.

250).

2.3.4 Les concepts pragmatiques

Les travaux de Pastré sont tournés vers la construction de modèles didactiques de formation ou d'ingénierie fondés, notamment, sur la perspective qu'on vient de présenter, mais aussi à partir du travail des professionnels (Vergnaud, 1992b ; Ginsbourger, 1992 ; Pastré, 1994 ; Samurçay, Pastré, 1995) pour développer une « didactique professionnelle ». À la différence de la didactique des disciplines, la didactique professionnelle est confrontée au fait que les concepts ne sont pas donnés à priori dans des programmes d'enseignements, mais développés en réponse à la complexité du travail. Dans la conduite de hauts-fourneaux, par exemple, écrivent Pastré et Samurçay (1994), « la multiplicité, l'enchevêtrement et l'indétermination [des] règles d'action sont telles que leur maîtrise ne suffit pas à fournir aux opérateurs tous les éléments permettant de déterminer la conduite à tenir. Dans la conduite, seul le diagnostic de l'état présent du système et de son évolution permettra de choisir la ou les règles d'action pertinentes par rapport à la situation » (p. 18). L'analyse du travail, pratiquée dans le but de construire des situations didactiques autour d'un concept clé, consiste donc à identifier une structure conceptuelle cognitive, celle d'un concept pragmatique qui organise l'activité des professionnels en situation.

La lecture des textes de Pastré montre que sa méthode d'analyse ainsi que les concepts qu'il mobilise évoluent notablement dans les dix années que couvrent les publications disponibles. On étudiera d'abord le problème tel qu'il est posé de manière inaugurale, dans une étude menée au début des années quatre-vingt-dix avec des conducteurs de presses à injection.

Dans une presse à injection, du plastique chauffé jusqu'à l'état pâteux est injecté par un piston à vis dans un moule, sous une forte pression. Quand le moule est plein, la pression dans le moule équilibre la pression exercée par la vis et le mouvement s'arrête. L'opérateur doit maintenir la pression pendant le refroidissement du plastique dans le moule. Cette action peut être affectée par de nombreux problèmes, de plusieurs ordres : température, pression, remplissage... Un problème peut surgir sur un des paramètres mais aussi par toutes sortes de conjugaisons de plusieurs de ces paramètres qui peuvent conduire à divers défauts. Le « bourrage », Pastré reprend ici le langage atelier, devient alors un « concept pragmatique ». Il est au centre de l'épistémologie du côté de l'action comme pour les concepteurs de formation. Il représente le moment crucial d'équilibre, l'aboutissement plus ou moins réussi des réglages réalisés sur chacun des différents paramètres. Et, de ce fait, il devient un analyseur potentiel de la structure schématique. Les concepts pragmatiques « ont d'abord existé » en acte dans des « manières de faire » utilisées pour diverses situations, avant d'être verbalisés pour devenir plus facilement communicables » (Samurçay & Pastré, 1995, p. 20). Le concept pragmatique est donc « composé d'un nom » qui est employé dans les situations de travail (Pastré, 1999, p. 117), il n'est pas le produit de l'activité scientifique. Le concept pragmatique est plus qu'un concept-en-acte, il est nommé et élaboré dans un langage commun au milieu de travail, il est transmis par un « mélange transmission par imitation et transmission par le langage ». Les professionnels « le montrent aux novices pour leur apprendre le métier, même s'ils ne vont jamais jusqu'à la définition » (ibid.).

L'analyse vise à définir les processus cognitifs de prises d'informations, avant, en cours et après l'action, les inférences, les règles d'action et les invariants. Pastré identifie par exemple un théorème-en-acte qui permet aux conducteurs de décomposer et de traiter de manière « systémique », toute une série de paramètres de réglages et de transformations effectuées par la machine, pour fonder « des règles d'action et des stratégies » de conduite (1992, p. 42). Le concept pragmatique est un moyen d'agir pour les travailleurs, « peu importe que la rigueur de [sa] validité soit locale (...), [sa] principale vertu est l'efficacité » (Pastré,

1997, p. 99).

Dans ce modèle, c'est le chercheur qui analyse les constituants cognitifs du concept pragmatique. Le concept pragmatique commence alors une double vie, lorsque les formateurs en font un point de départ de l'élaboration d'une situation de formation professionnelle, « courte et bien ajustée » à l'issue de laquelle la « résistance des représentations à la pression de l'environnement » cède la place à une meilleure « maîtrise des diagnostics » qui sont utiles à la conduite de la machine (1992, p. 52).

Le rapport entre le concept-en-acte et sa symbolisation était déjà réalisé dans le groupe professionnel. Il n'y a pas de mise en rapport avec des concepts plus abstraits, étudiés en formation. Ce qui est visé par l'analyse, à ce stade des études de Pastré, c'est un développement des concepts pragmatiques en formation. Le moyen de ce développement, c'est l'analyse par le scientifique des constituants du schème et du fonctionnement, des limites des invariants et la mise en place de situations didactiques pour dépasser les difficultés rencontrées par chacun des sujets, sur le plan cognitif.

2.3.5 Une conceptualisation bi-face

L'usage du simulateur pour mieux parvenir à analyser le fonctionnement cognitif des sujets va pourtant transformer la logique scientifique de la didactique professionnelle. L'usage d'un simulateur permet de réaliser pratiquement une mise en situation réglée de chacun des problèmes techniques rencontrés et d'observer systématiquement quels éléments structurels du schème sont mobilisés, ou ceux qui font défaut. Ainsi, un dispositif de simulation de la presse à injecter a reproduit sur ordinateur 12 problèmes qui conduisent à un défaut dans le produit : manque de plastique ou bavure par trop-plein, etc. (1992, p. 39). 12 conducteurs participent individuellement à une expérimentation qui alterne le travail sur simulateur puis le retour sur machine.

Mais l'usage du simulateur a un effet inattendu. L'activité des sujets, initialement tournée vers l'action et la résolution de la panne, se constitue un nouvel objet : sa propre conceptualisation. « On constate un changement dans la finalité de la coordination de l'action : elle n'est pas exclusivement pragmatique (supprimer les défauts), elle devient simultanément pragmatique et épistémique : il faut se construire une représentation de la machine pour être plus efficace dans la correction des défauts » (1997, p. 97). Cette représentation intègre les différents régimes de fonctionnement de la machine et leur analyse systématique réalisée sur simulateur, permettant un développement notable du concept pragmatique.

Le simulateur, qui était un élément annexe permettant d'améliorer l'analyse cognitive du travail des salariés par le chercheur, est devenu une source de développement de leur activité conceptuelle (Samurçay, Pastré, 1995). Pastré constate aussi un autre processus, au cours d'une autre étude menée avec des régleurs sur machines à commandes numériques. Ces machines sont équipées d'une représentation externe de l'évolution chronologique de la pression dans le moule, sous la forme d'une courbe. Bien que cette coordination conceptuelle semble « plus simple d'utilisation », elle n'a pas supplanté la coordination agie. « Tous les régleurs, constate Pastré, y compris les meilleurs professionnels, continuent à alterner l'usage des deux coordinations, [concepts pragmatique et représentation externe] en sorte que leur articulation est extrêmement complexe à analyser ». Le chercheur souligne alors l'enjeu considérable de cette double coordination, sur le plan professionnel : un déplacement trop exclusif vers le pôle conceptuel et on oublie des réalités matérielles (par exemple l'usure de la machine), de nouvelles erreurs se font jour. Un emploi trop exclusif de la coordination agie, dans une sorte de boucle courte entre l'action et son résultat et c'est l'oubli d'un paramètre important du régime de fonctionnement de la machine.

La conceptualisation, conclut Pastré, dans une formule que nous retiendrons, est donc

« constituée d'une tension vive » entre ces deux pôles (1997, p. 98). Il nous semble que la délimitation de cette double face de la conceptualisation sera au centre de l'évolution que va connaître la didactique professionnelle dans un nouvel usage du simulateur en même temps qu'un élargissement de sa base épistémologique. Il nous faut la suivre, parce qu'elle offre une relance de la question qui nous occupe. Dans les premières études de didactique professionnelle, les concepts construits en formation disparaissent de l'analyse. Ils ne reviennent pas dans le champ des études par la suite. Mais les résultats des analyses sur simulateur mettent à jour de nouvelles questions qui éclairent le problème sous un autre jour.

2.3.6 Coordination agie, coordination avec une représentation externe

L'introduction du simulateur dans les protocoles de recherche semble contemporaine pour la didactique professionnelle d'une reprise en profondeur de ses références épistémologiques. Pastré (1994, 1997) fait une lecture très sélective de la théorie piagétienne du développement, pour en garder ce qu'elle a de « dialectique » : le décalage entre réussir et comprendre. C'est le Piaget d'avant le modèle logique de l'abstraction réfléchie qui l'intéresse, parce que sa théorie explique à ce moment la diversité des conceptualisations selon les domaines d'action et le « décalage » entre la coordination agie (schème) et la coordination conceptuelle (concept). De plus, la coordination conceptuelle renforce la coordination agie. On voit ici une différence importante avec le modèle de Vermersch. Dans une perspective qui emprunte d'abord à Hegel (Pastré, 1994) puis à Vygotski (Pastré, 1997), les décalages sont considérés comme le « moteur du développement ». La contradiction entre le foisonnement du réel et la conceptualisation génère « des contradictions dans la pensée », de sorte que le concept laisse « derrière lui » des figures historiques (1997, p. 94).

La dialectique entre apprentissage et développement est également considérée comme une nouvelle occasion de développement, à laquelle s'ajoute un autre décalage, entre pensée et langage. Dans cette perspective vygotkienne, l'écart entre pensée et langage peut devenir le moteur du développement, parce que l'écart amène le sujet « à penser au-devant de lui-même », à l'intérieur d'une « zone de développement » (idem, p. 95). Sur le plan de la conceptualisation, l'alternance entre l'activité en contexte professionnel et l'activité « décontextualisée », puis re-contextualisée présentent ces qualités de favoriser des « décalages ». « Tant que le sujet est en quelque sorte en tête-à-tête avec le réel, la conceptualisation est freinée, parce que l'action s'épuise dans sa propre réussite. Dès qu'on est dans une situation à trois termes (le sujet, le réel, une représentation du réel), le sujet doit coordonner non seulement le résultat obtenu mais le pilotage par la représentation et le pilotage par les résultats dans le réel. » (1994, p. 46). On peut considérer que le simulateur remplit une fonction de « médiation instrumentale », comme l'a souligné Clot dans son commentaire sur cette question (1999a, p. 145). On n'est plus dans le « tête-à-tête avec le réel ».

Dès les premiers travaux, on trouve les marques de l'attention portée à ces deux dimensions, technique et langagière. Pastré avait d'abord souligné « le rôle décisif du sujet dans la construction des invariants » (1999a, p. 14), insistant sur cet attachement à l'action qui sort le travailleur du statut psychologique d'agent d'exécution par lequel il se trouve si souvent qualifié. Il l'a montré par le fait que les allers-retours des ouvriers entre machine et simulateurs sont des occasions de doublement de l'activité conceptuelle. Mais dès ses premières expérimentations, il avait également constaté l'importance des échanges entre ouvriers. Les professionnels dans l'atelier parlent tout le temps du bourrage, entre eux et dans les transmissions avec les novices. Il y a donc un véritable apprentissage social du concept de bourrage, source d'un développement important, dans lequel le langage dans un milieu de travail, et pas seulement la confrontation à la machine, joue un rôle central. C'est l'hypothèse qu'avance implicitement Pastré, lorsqu'il note que « les ouvriers parlent de bourrage entre eux

mais ne vont pas jusqu'à la définition » (idem). Mais c'est dans ses travaux ultérieurs qu'il la reprend explicitement : « les concepts pragmatiques ne sont pas seulement construits pas l'acteur, ils sont aussi transmis sous la forme de pratiques de métier » (Pastré, 1999a, p20).

C'est dans le compte-rendu d'études menées sur simulateurs de centrales nucléaires que la fonction des échanges entre professionnels est systématiquement étudiée. Pastré avait déjà constaté des alternances entre des préoccupations d'action et des commentaires, dans lesquels la visée épistémique (développement des concepts pragmatiques) peut être réalisée, mais peut également rester enfermée, « inchoative » (idem, p. 25). Le constat en est fait dans des activités de conduites de systèmes industriels particulièrement complexes, comme les centrales nucléaires, où les phases d'apprentissage sont longues, les événements entremêlés d'une grande quantité d'informations et de paramètres d'action. Les « concepts-en-acte » y sont particulièrement opaques au débutant. Les règles d'actions et les inférences vivent dans un grand enchevêtrement de paramètres. Dans ces activités, l'analyse cognitive « laisse toujours échapper une partie du réel », parce que « la situation est toujours en voie de déborder le problème qu'elle permet de poser » (1999b, p. 28).

Mais dans ce contexte, Pastré dit être « particulièrement frappé » (ibid., p.30) par les nouveaux résultats des méthodes mises en œuvre : « Les résultats donnent à penser que le moyen le plus efficace dans le développement des compétences est non pas la reproduction mais l'analyse de l'action » (1999b, p. 26). « Il semble bien, précise-t-il, que l'analyse de l'action quelles que soient ses formes (débriefing, retour d'expérience, autoconfrontation) soit un instrument particulièrement puissant et dont on n'a pas encore tiré tous les bénéfices, dans le développement de la dynamique des compétences » (1999a, p. 118). Cette fois, les séances de travail sur simulateur sont suivies de séances de débriefing collectif. Et entre le travail sur simulateur et le débriefing, les chercheurs réalisent deux entretiens individuels avec chaque agent, l'un portant principalement sur les explications que l'agent peut donner des moments critiques et l'autre sur des courbes représentant la chronologie du fonctionnement du système pendant la séance de simulation, sous un certain nombre de paramètres.

Pastré résume le résultat obtenu, en soulignant son importance sur l'action : « Avant l'analyse [dans le premier passage sur simulateur], ils prévoient trop court et agissent souvent à contretemps. Après l'analyse [donc dans le second passage sur simulateur] ils prévoient nettement plus loin et agissent dans le rythme du processus » (1999b, p. 32). Pastré en tire une conclusion sur la conceptualisation elle-même : « C'est le moment de l'analyse de l'activité qui paraît décisif pour la conceptualisation de l'action ». Et une conclusion sur la méthode : « Il faut expliquer plus pour comprendre mieux » (idem, p.33).

2.3.7 Expliquer pour comprendre

À lire ces travaux, on peut penser que l'alternance porte ses fruits par le fait d'une double médiation : instrumentale, par l'usage du simulateur, puis symbolique, pour expliquer à autrui. L'activité conceptuelle aurait donc deux histoires, celle des techniques et celle des modalités discursives du milieu de travail. Mais Pastré ne fait pas cette interprétation. Il mobilise Ricoeur, et non plus Vygotski comme dans la période précédente, pour rendre compte du caractère historique de la conceptualisation. La conceptualisation est désormais organisée méthodiquement dans un dispositif en étapes qui alterne action contextualisée et décontextualisation et qui multiplie les contextes de décontextualisation dans un ordonnancement prémédité : d'abord en entretien individuel sur des épisodes importants de l'action, puis, dans un nouvel entretien, sur l'ensemble de son déroulement temporel, et enfin dans un debriefing collectif. Le mouvement dialectique mis en avant comme le « moteur du développement de la conceptualisation » au début des années quatre-vingt dix a été conservé, mais il est considéré avec les catégories théoriques de l'herméneutique de Ricoeur : celle « d'épisode » qui porte sur la relation d'événements qui se succèdent pour aboutir par

exemple à une panne majeure ; celle de « mise en intrigue » dans laquelle les sujets inscrivent les événements dans un récit qui leur fait prendre sens. L'événement et le récit se complètent dans un mouvement d'étayage réciproque d'abord individuel, puis associé aux échanges collectifs. « La dimension épisodique est la part de l'histoire irréductible à la conceptualisation, la dimension de la configuration [par le récit] est ce par quoi l'histoire nous est intelligible » (1999a, p. 29). C'est par ces nouveaux moyens que la didactique professionnelle voit la possibilité de faire accéder les concepts pragmatiques au statut de connaissances publiques, vérifiables et vérifiées.

L'élaboration est explicable si on part de l'idée qu'expliquer et comprendre sont différents. « On peut savoir gré à Ricœur d'avoir constitué son herméneutique, à la différence de Dilthey ou de l'herméneutique romantique, sur une articulation forte entre expliquer et comprendre. Pour Ricœur, l'herméneutique ne consiste pas à chercher à coïncider le vécu à l'auteur » (idem, p. 33). En somme, Pastré reprend le principe du « décalage », de la « discordance » pour l'associer au modèle du récit pour expliquer la conceptualisation : « Si la conceptualisation et l'interprétation s'appuient l'une sur l'autre, elles ne se recouvrent pas. On pourrait parler à ce propos d'un double étayage » (idem, p. 34).

Pourtant, ce procédé reste qualifié de « réflexif » et de « cognitif ». Dans un article publié la même année, Pastré donne une même vision duale de la compétence : « une dimension spécifique, liée à la situation », et une « dimension générique » liée à « l'analyse et à la conceptualisation » (1999a, p. 67). Le travail est doublé d'une nouvelle finalité, que Pastré a d'ailleurs souligné dès ses premières études : on peut agir non pas pour réussir l'action, en première instance, mais pour éprouver un concept.

Si une activité unique est évidemment spécifique, la coordination agie elle-même, c'est-à-dire l'action réalisée sur la base de concepts-en-actes, relève d'une longue accumulation de répétition, dont la didactique professionnelle souligne l'importance pour l'efficacité de l'action qui ne dépend pas seulement de l'activité individuelle, mais de la transmission des concepts-en-acte dans le groupe professionnel, donc des dispositions organisationnelles qui sont prises à cet effet, ainsi que des rapports entre techniciens expérimentés et nouveaux venus, de la performance des techniques, y compris langagières, de transmission du métier.

Mais la didactique professionnelle ne développe pas son analyse dans cette direction liée à l'organisation du travail. Elle se recentre sur sa mission de formation. Pourtant, la coordination agie et la coordination conceptuelle restent les références évoquées pour rendre compte de ces développements (1999a, p. 118). L'histoire du collectif de travail et les conditions qui lui sont favorables pour déployer son travail réflexifs ne sont pas au centre de l'analyse. De même, cette « deuxième forme de la connaissance » qu'on trouve dans les milieux de travail sous les formes prédicatives des documents et textes, il ne nous semble pas qu'elle soit, elle non plus, prise en compte en tant qu'élément de l'organisation du travail sur lequel il serait possible d'agir pour améliorer les ressources des professionnels.

On se souvient que G. Vergnaud définit le concept scientifique comme une forme typique d'invariant. C'est d'ailleurs à partir des concepts qu'il reconnaît l'existence des invariants de l'action. Il voit ceux-ci à partir de ceux-là. Pastré opère le mouvement inverse : en l'absence de concepts établis dans les référentiels pour nommer certains invariants que développent les salariés au travail, ce sont les constructions symboliques des salariés qui deviennent la référence. Le concept pragmatique est élevé au rang de concept de référence pour organiser la formation. Ce type de « transposition didactique » (Chevallard, 1985) trouve son origine dans la modélisation cognitive d'un concept-en-acte. P. Pastré, qui en démontre les qualités sur le plan de la formation professionnelle, y voit même un moyen de « donner un nouveau souffle » à la conception des référentiels de diplômés en assurant un lien « beaucoup

plus solide entre référentiel métier⁸ et référentiel de formation» (1999b, p.123), en s'appuyant sur ce que peuvent apporter la psychologie du travail et la didactique professionnelle comme méthode d'analyse.

Le passage de l'implicite à « l'explicite » n'est pas considéré de la même manière que par Vermersch. En didactique, les écarts entre langage et action ne sont plus des infidélités au vécu, ils ont un aspect productif. « Sans cet écart, écrit Vergnaud, on ne pourrait pas comprendre (...) comment se produisent les avancées par glissement de sens de l'énonciation, lorsqu'il s'agit de mettre en mot des idées nouvelles, avec des mots et des formes de la langue dont le sens est habituellement autre ».

2.3.8 Les invariants entre deux genres

Les travaux de Mayen, sans poser la question explicitement de cette manière, ouvrent une piste de travail intéressante pour s'émanciper d'une vision probablement trop individuelle et trop située des concepts-en-acte et rejoignent, pour nous, cette question difficile qui consiste à prendre en compte la conceptualisation lorsqu'elle est confrontée à deux ou plusieurs significations différentes, dont l'origine se trouve dans des genres professionnels, différents. Mayen étudie des situations de travail « naturelles » dans lesquelles les travailleurs qui ont développé des conceptualisations « agies » doivent les mobiliser dans des situations nouvelles, et cette fois dans des activités de communication, qui les confrontent à une « dimension générique », pour reprendre le terme de Pastré, qu'elles n'avaient pas eues jusque-là. On reprendra sa démonstration avec notre interrogation, à partir du travail des réceptionnaires dans un garage automobile (Mayen, 1998).

Mayen associe l'analyse du travail et l'analyse pragmatique des conversations (Kostulski & Trognon, 1998) entre des réceptionnaires de garage automobile qui est chargé d'assurer la liaison entre les clients et les mécaniciens des ateliers. Cette fonction est décrite par Mayen comme une « coopération entre chacune des autres catégories d'acteurs, soit par le dialogue, soit par la transmission de consignes écrites » (idem, p. 206). Le langage du client et ses préoccupations ne sont pas les mêmes que ceux des mécaniciens. Ce sont « deux univers » différents qui caractérisent des « savoirs » comme « distribués », client et atelier disposant chacun des siens. Mayen se demande si cela implique pour le professionnel de les « collecter » ou, l'un n'étant pas exclusif de l'autre, de les « traduire » (traduire l'action d'un dépanneur pour un client, traduire la demande d'un client pour le dépanneur). Il pose du coup la question de la nature de ces savoirs constitués dans ces situations intermédiaires.

Il y répond après une analyse sur laquelle nous allons revenir, en parlant de « déplacement » entre les univers (p. 223, 226, 228, 231) ou d'adaptation du sujet (p. 228), « d'adaptation du professionnel » (idem). Nous allons souligner que cette analyse fait avancer d'un pas les précédentes, mais elle semble s'arrêter précisément à l'endroit de la confrontation entre deux formes langagières.

Précisons d'abord que dans l'organisation officielle du travail, les informations techniques que donnent les clients sont réputées peu fiables, sources d'erreurs par les professionnels du management d'un garage. Les réceptionnaires ont donc la consigne stricte de limiter les notes qu'ils inscrivent sur les fiches de liaison avec l'atelier au seul « ressenti client ». On nomme ainsi les informations les plus élémentaires et peu suspectes d'interprétation ; par exemple on préférera « le témoin de température s'allume » à « mon moteur chauffe ». En conséquence, les réceptionnaires ne doivent pas noter de diagnostic mécanique, alors que ces professionnels étaient mécaniciens, avant d'occuper leur nouvelle fonction. Reprenons concrètement deux courts extraits de dialogues cités par Mayen.

⁸ Pastré veut sans doute parler de « référentiels des activités professionnelles ».

1. *Commentaire du réceptionnaire lorsqu'il relit devant le chercheur les ordres de travaux qu'il a rédigés dans la matinée pour les mécaniciens :*

«Il ne faut plus faire de diagnostic. Il faut écrire le ressenti client. Il ne faut plus faire de diagnostic pour ne pas induire le compagnon (l'ouvrier) en erreur... Ce matin, j'ai mis « bruit à l'accélération », mais je savais que c'était ça... et là : « contrôle bruit moteur » alors que j'avais bien vu que c'était un culbuteur qui claquait .»

(Mayen, 1998, p. 216)

2. *Extrait d'un dialogue du réceptionnaire avec un client. Celui-ci signale un problème de starter automatique qui se met en route de manière intempestive. Il y aurait selon lui un problème de température. Le réceptionnaire produit alors une question redoublée, formée de deux terminologies différentes, souligne Mayen, l'une porte directement sur la température d'eau, l'autre sur le témoin lumineux de contrôle de cette température :*

Client : Puis là, j'ai fait de l'autoroute encore, en fin de semaine, et dès que j'arrive au péage, le starter se remet, et alors il monte en température... et l'aiguille...

Réceptionnaire : Ah ? L'aiguille d'eau monte en température ?

Client : Oui, et ça fait pratiquement un an qu'on a ce problème là. .. Qu'on arrive pas à trouver...

Réceptionnaire : » Oui, mais elle chaufferait pas ? Le voyant s'allume pas ? «

(Mayen, 1998, p. 220)

Le réceptionnaire de l'atelier dispose de connaissances construites à l'atelier, parce qu'il est un mécanicien expérimenté, mais son énoncé cherche à tenir compte du « champ conceptuel du client ». L'énoncé est alors le produit d'une co-construction. Mayen parle de « processus d'adaptation pragmatique » pour désigner « les processus de transformation que les professionnels font subir à la fois à leurs connaissances et aux énoncés afin de les adapter à leurs interlocuteurs dans la situation pour la réalisation de leurs buts » (1998, p. 211). On reviendra plus loin sur le premier extrait, après avoir étudié le second. On peut y constater la trace d'un effort de « pragmatisme » du langage qui est nécessaire. En effet, d'expérience, explique Mayen, les réceptionnaires savent que l'interprétation des mouvements de l'aiguille indicatrice des niveaux de température sur le compteur des véhicules est « douteuse » chez les clients. La première question (« Elle chaufferait pas ? ») risque d'attirer ce type de réponse. En conséquence, on peut considérer la seconde question (« le voyant s'allume pas ? ») comme « une correction de la première » (idem, p. 222).

La piste est particulièrement intéressante à double titre. D'abord, le réceptionnaire dispose des deux champs conceptuels, celui du garage et celui officiellement constitué de ses consignes, et c'est le changement d'interlocuteur qui est la source de la mobilisation de l'un ou de l'autre champ. La situation est caractéristique du dédoublement des contextes d'énonciation. Ensuite, Mayen a constaté au cours de son étude que « le champ conceptuel de la mécanique reste bien le support à partir duquel les réceptionnaires conduisent leurs raisonnements et effectuent une partie des énonciations » (1998, p. 228), l'activité est restée « fondamentalement technique », contrairement à l'avis de la hiérarchie ou des consultants qui en font une activité commerciale. Au point, constate le chercheur, que certains réceptionnaires n'ont pas quitté cette référence et, malgré un « vernis » commercial, ne parviennent pas à élaborer cette sorte de co-diagnostic.

L'hypothèse initiale est confirmée : la nature des savoirs constitués dans cette fonction intermédiaire est le fruit d'une transformation « que les professionnels font subir à leurs connaissances et aux énoncés » (idem, p.211) pour réaliser leur travail. C'est la conjonction de coordination qui compte le plus dans cette conclusion pragmatique : connaissances et

énoncés sont engagés dans la transformation. C'est dans l'énoncé adressé à la cliente que la signification subit ou ne subit pas cette transformation, l'énoncé lui-même quitte le garage et prend la direction du client, s'il s'est constitué sur la base de cette signification. « Les contradictions, sont porteuses de transformation des significations comme l'écrit Bakhtine » (Mayen, 1999, p. 74). Dans une formulation Bakhtinienne, on pourrait dire que la reprise de la première question par la seconde serait la trace du travail du réceptionnaire pour « reprendre » le mécanicien qui parle en lui lorsqu'il s'adresse à un client.

Mais les interprétations de Mayen, en conclusion de son texte, semblent en retrait sur l'analyse des transformations précédentes : « Le réceptionnaire doit effectuer des déplacements constants entre les univers, entre les logiques » (1998, p. 230). La transformation est remplacée par le déplacement. Pourtant, c'est moins le réceptionnaire qui se déplace vers les concepts que lui qui déplace les concepts. Le premier commentaire que nous avons rapporté dans l'encadré ci-dessus le montre bien : le réceptionnaire note « contrôle bruit moteur », mais pendant les explications du client, il avait construit un diagnostic beaucoup plus précis : « c'était un culbuteur qui claquait ». Sans renoncer à penser comme un mécanicien qui construit un diagnostic avec le client, il retient son diagnostic au moyen de la conception imposée par la consigne. Il le confirme dans son commentaire après coup : « Il ne faut plus faire de diagnostic. Il faut écrire le ressenti client. Il ne faut plus faire de diagnostic pour ne pas induire le compagnon (l'ouvrier) en erreur... ». Action sur soi et action sur autrui alternent. Le schème du mécanicien, d'abord moyen d'action en situation de réparation devient objet d'une nouvelle activité schématique.

Si on suit cette direction, on peut proposer une hypothèse supplémentaire à la lecture des données ci-dessus. La consigne devient un troisième champ conceptuel, non explicité dans cette analyse de Mayen. Cette ressource schématique issue des techniques commerciales est devenue le moyen d'agir sur la ressource du mécanicien, pour agir, en second lieu, vers le client. La prise de note du réceptionnaire est avant tout le résultat d'une inhibition des énoncés. Le diagnostic du garagiste doit, en théorie, être proscrit. Socialement interdit, il vient pourtant repeupler plus ou moins largement les prises de notes, dans des conditions d'efficacité que les réceptionnaires discutent avec le chercheur. La conceptualisation réalisée dans l'énoncé oral ou écrit a donc beaucoup de « restes ». Il est probable que ces processus soient en rapport avec le problème soulevé par Mayen, lorsqu'il note à la suite des entretiens avec les 19 réceptionnaires, que « de nombreuses erreurs de diagnostique demeurent, les relations restent très tendues avec les clients, le travail est considéré comme difficile, fatigant et peu satisfaisant » (p. 208). L'activité cognitive en cours d'action semble affecter l'activité subjective et on peut faire l'hypothèse que cette difficulté est liée à la contradiction dans laquelle les réceptionnaires se trouvent situés par la consigne qui leur est faite.

À la fin de son article, l'auteur ne va pas jusqu'à cette hypothèse. Il semble d'ailleurs hésiter entre deux interprétations des productions conceptuelles en situation. Considérant les différences entre plusieurs réceptionnaires, il conclut : « Le savoir est distribué (on pourrait dire conçu) à des degrés divers selon les réceptionnistes » (1998, p. 231). Entre l'approche d'une conception « distribuée » et celle d'une conceptualisation dans l'action, l'auteur semble hésiter, comme le réceptionnaire qui mobilise conjointement deux schèmes concurrents appartenant à des champs conceptuels différents. Cette difficulté nous semble assez caractéristique des travaux de didactique professionnelle. Partant d'une description structurelle de la conceptualisation d'un concept pragmatique, elle rencontre des difficultés à penser que la conceptualisation au travail n'est pas seulement réalisée dans un collectif, dans un genre professionnel mais aussi à la frontière, en rapport et souvent en opposition avec d'autres conceptions. Occupée à considérer l'organisation interne des concepts la didactique a-t-elle suffisamment pris en compte les contradictions de l'organisation du travail ?

2.3.9 Conceptualisation en situation et conception de la situation

Arrivé à ce point, on peut penser que la didactique professionnelle a profondément changé de méthode et qu'elle a finalement changé d'unité d'analyse. Il y a différentes manières d'appréhender les rapports entre les concepts-en-acte et les concepts dans ce qui précède.

Chez Vergnaud, l'invariant est considéré à partir du modèle-type du concept scientifique, le concept-en-acte est reconnu « de l'extérieur » depuis le concept défini. C'est la métaphore de « l'articulation » qui domine pour expliquer les liens internes des éléments constitutifs du schème, qui sont nombreux. Mais comment s'établissent ces articulations, comment sont-elles réalisées ? Seul le principe de la ressemblance fonctionnelle et formelle, l'homomorphisme, est avancé pour expliquer la possibilité de « passage » d'un registre conceptuel à un autre.

Pastré se trouve directement confronté à cette limite. Il n'existe pas de concept défini explicitement pour « lire » les concepts pragmatiques développés au travail. Le chercheur doit procéder à une analyse approfondie des constituants du concept pragmatique, de leurs liaisons internes. Mais pour cela, il doit solliciter les salariés qui se mettent alors à établir de nouveaux rapports avec leur propre conception, lorsqu'ils disposent d'une représentation externe. Ils mobilisent alors deux régimes de conceptualisation, en intégrant celui que leur propose le chercheur. Dans les expérimentations sur simulateurs de centrales nucléaires, Pastré construit des situations dans lesquelles les sujets mobilisent plusieurs « champs conceptuels » à propos du même objet de référence : la narration de l'événement, sa reconstruction chronologique, les schémas graphiques, les points de vue des autres. Il note alors que les concepts-en-acte sont développés par ces différentes confrontations à des régimes symboliques. Ce n'est plus la ressemblance qui permet la mise en rapport de deux concepts. On peut penser que l'unité d'analyse a changé, qu'elle s'est déplacée de l'identification des éléments constitutifs du concept vers l'étude des rapports entre conceptualisation agie et conceptualisation médiatisée par une référence externe à l'action.

Les travaux de Mayen se situent également au carrefour de « champs conceptuels ». Mais cette pluralité de ressources n'est pas construite pour la recherche, elle fait partie des milieux de travail, c'est même le lot ordinaire des professionnels que de devoir inscrire leur action dans un rapport constant entre des schèmes qui ont des histoires différentes et se trouvent en contradiction. Mayen cite explicitement Bakhtine sur ce point : « dans tout signe [signe linguistique, mais aussi geste et activité] s'affrontent des indices et des valeurs contradictoires, du fait des affrontements sociaux » (Bakhtine, 1977). Au point de rencontre de plusieurs schèmes d'action possibles, issus de plusieurs régimes symboliques, les productions langagières contiennent les traces d'une activité qui n'est pas entièrement prévue par les organisations schématiques. L'analyse de ces enregistrements de dialogues devient primordiale pour saisir pendant et après-coup les traces de l'activité de conceptualisation. « L'organisation d'une conversation en situation de travail apparaît ici comme un fil potentiel d'analyse d'une activité, surtout si cette activité est réalisée dans et par l'usage du langage » (Kostulski, Mayen, 2002). L'analyse se déplace vers l'organisation de la conversation, vers la dimension langagière du travail et sa fonction majeure dans le déploiement ou le repli de la conceptualisation.

L'unité d'analyse n'est plus le schème et ses constituants, auxquels Vergnaud donne une place centrale, lorsqu'il écrit que « les schèmes engendrent des conduites » (1996, p. 284), ou que « les règles n'engendrent pas que l'action, elles engendrent toute l'activité (...) la conduite observable et toute une activité non directement observable » (2000, p. 47). L'analyse se déplace vers le langage, susceptible de mettre sur la voie d'une explication des

articulations entre les éléments constitutifs, qui semblait déjà importante pour Vergnaud, lorsqu'il rappelait avec Récopé (2000) l'idée « féconde » de Janet qui considérait qu'il « y a de l'innovation, de l'invention, de la découverte dans chaque action.

En guise de conclusion sur cette approche de la didactique professionnelle, on se demandera si l'idée du schème chez Revault d'Allonnes ne contient pas justement plus que le principe de l'articulation et de l'adaptation, si elle n'invite pas à considérer que le développement de la conceptualisation suppose aussi une activité d'inhibition, une inhibition qu'on aperçoit dans les analyses de Mayen, et qu'on ne peut pas analyser par le seul effort descriptif des éléments constitutifs d'un schème.

« Schématiser, écrit Revault d'Allonnes dans son texte sur les schèmes mentaux, c'est simplifier, c'est mettre en valeur l'intéressant et c'est négliger tout le reste plus ou moins, jusqu'à le laisser pour nul entièrement » (Revault d'Allonnes, p. 160). Il insiste aussitôt, et on notera qu'il le fait dans la dernière phrase de son introduction, pour lui donner plus de force, sur l'importance de ce choix entre ce qui sera schématisé et ce qui ne le sera pas : « Cet acte est l'acte essentiel de la pensée, celui qui se retrouve dans chacune de ses opérations, celle d'apercevoir, celle de juger, celle de raisonner » (p.161). Schématiser, donc, d'abord réaliser un acte de sélection.

Mais à la source de tout schématiser, écrit aussi Revault d'Allonnes, se trouve la vie, « frémissante », « parfumée », « souriante » ou « pensive ». Ce n'est pas par l'action que commence le schème, mais par l'étonnement, l'émotion. C'est elle qui est source de la mise en œuvre du schème en direction des choses, au service d'un sujet qui s'inquiète de sa place dans ce monde : « Le schème hante les choses pour nous ». L'affaire mobilise l'imagination, comme l'enfant qui, « sans cesse, autant qu'il faut, invente de nouveaux schèmes, imaginaires et matériels, pour pousser plus avant ses conquêtes ». Chez Revault d'Allonnes, le schème semble pris dans un mouvement qui le dépasse de part en part et qui en même temps lui donne sa « force ». Du côté de la vie, mais aussi du côté des « instruments » que le sujet trouve à sa disposition et qui vont entrer dans sa composition. En effet, le schème, mobilisé dans « l'action schématique », remplit une « fonction instrumentale » (p. 168). Cette action n'est pas homogène, elle est traversée par la différence de nature des moyens schématiques que le sujet trouve à sa disposition. Les schèmes sont issus « de bien des sources, et forgés de bien des métaux ». Certains sont « naturels », d'autres sont « fournis tout faits » par la société. Ils sont alors des « cadres collectifs » (p. 165). Et dans ces cadres collectifs, certains sont « répartiteurs », d'autres « collecteurs, voire génériques » (ibid.).

Le schème, vu de cette manière, tiendrait moins de la qualité de ses articulations que des divergences, des équilibres provisoirement atteints et sujets à l'insatisfaction, entre passion et performance des instruments sociaux mis en œuvre par le sujet. Ce qui fait sa force fait sa précarité. Mais le schème trouve également son pouvoir comme sa faiblesse des éléments qui pourraient le constituer, qui auraient pu y participer et qui pourraient à tout instant le rejoindre. Mobiliser tel ou tel schème, c'est en effet choisir de négliger, de reconsidérer les liaisons antérieures, en « abolissant un grand nombre de propriétés du modèle intégral », par « mutilation, décomposition » (idem, p.187). Un schème donc n'existe pas en dehors d'une activité effective de sélection, une sélection qui ne laisse pas en repos les éléments rejetés, les connaissances « résiduelles ». Issus de l'histoire du sujet, ils confèrent sa performance au schème ou le trahissent, ils veillent à son sens en même temps qu'ils peuvent l'inquiéter : « Deux frères ne placent pas toujours sous un mot des schèmes identiques, chacun y met le résidu de son expérience » écrit Revault d'Allonnes (idem, p.191). Contre le nominalisme de Taine, il affirme donc qu'il « n'existe pas de concept absolument nominaux » (p. 193).

Ces lignes incitent à distinguer l'analyse de la conceptualisation depuis la description des éléments constitutifs du schème et de l'analyse engagée depuis l'activité d'un sujet

prenant en compte non seulement les ressources existantes ou mises à disposition, mais aussi les contradictions entre ces ressources et également l'inhibition, la sélection ou encore l'invention la réalisation d'une nouvelle conception. C'est depuis l'œuvre de Vygotski qu'il nous semble possible de considérer l'activité conceptuelle comme « pleine à chaque instant de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1934/1997).

2.4. Le développement des concepts chez Vygotski.

Cette partie présente les ressources théoriques de Vygotski en matière de développement des concepts, d'abord sur le plan général du développement des fonctions psychiques supérieures, puis sur les étapes de développement des concepts. Ensuite, nous aborderons la distinction entre « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques », plus connue et parfois reprise, ainsi que sur les rapports entre ces concepts, ce qui nous conduira à une formulation d'hypothèse pour revenir à la validation des acquis de l'expérience.

2.4.1 Le développement des « fonctions mentales supérieures »

Pour Vygotski, le développement embryologique ne peut pas être considéré comme le modèle du développement des fonctions mentales supérieures (1929/1979, p. 151), parce que l'enfant change dans sa rencontre avec le monde extérieur. Cette rencontre est une « collision », pour Vygotski, qui voit là la source d'un « second type de processus qui occupe une bien plus large place [que le précédent, biologique] dans l'histoire du développement culturel ». C'est pourquoi le mot social prend « une grande signification », comme il l'écrit dans ce même texte, puisque « tout ce qui est culturel est social » (idem, p. 164). Pour autant, le développement biologique n'est pas relégué hors du champ de l'analyse psychologique qui doit rendre compte de la conjugaison de ces deux sources.

C'est ici la loi génétique centrale du développement que formule Vygotski : « Toute fonction, dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois, ou sur deux plans. (...) Tout d'abord elle apparaît entre les personnes, comme une catégorie inter psychologique. Et ensuite chez l'enfant, comme une catégorie intra-psychologique » (idem, p. 163).

Devant la discordance des ressources, la compensation devient un principe du développement : « L'enfance est un temps d'infériorité et de compensation avant tout » (1994, p. 253). Un principe qu'on retrouve dans l'étude sur le développement des concepts. C'est pour « résoudre un problème » que l'enfant emprunte des mots, et leur attribue une signification, qu'il doit aussi parvenir à les charger de significations partagées, pour assurer une intercommunication suffisante avec les autres, à propos des objets dont il veut parler.

Pour Vygotski, mais aussi pour Wallon, comme le souligne Rochex, les unités de base de l'analyse des conduites et du psychisme humain doivent comporter « les contradictions motrices » pour « permettre de rendre compte de leur développement » (1999, p. 120). On sait que cette conception du développement entre en contradiction avec la conception piagétienne, discutée partiellement par leurs auteurs (Vygotski, 1934/1997 ; Piaget, 1985/1997), qui a fait l'objet de commentaires contemporains (Bronckart, 1999 ; Bruner, 1991, 1996 ; Clot, 1999b ; Deleau, 1990 ; Sève, 1999 ; Schneuwly & Bronckart, 1985 ; Rochex 1999 ; Vergnaud, 2000). Chacun de ces textes, malgré les différences de points de vue, souligne la place centrale de la fonction des instruments psychologiques dans la théorie vygotskienne. Bronckart, avec Moro et Schneuwly (1997), y voit un enjeu scientifique essentiel pour la discipline : « il résulte de ces thèses fondatrices de l'interactionisme social (souligné par J.P. B.) que les instruments sont des moyens de contact avec le monde extérieur aussi bien qu'avec soi-même (avec sa propre conscience) et que c'est donc au travers de leur étude que se réalisera l'unification de la psychologie » (Bronckart, 1985, p.14). Rabardel considère que la théorie vygotskienne, principalement tournée vers l'usage du signe, du « mot », laisse ouvert et possible un « retour sur « l'approche instrumentale » ou un développement nouveau (Rabardel, 1999).

C'est la fonction « instrumentale » des objets de culture et tout spécialement des

concepts qui nous intéressera ici. Puisque les activités psychiques supérieures ont une origine sociale, alors le modèle de la réaction directe à un événement externe n'est pas approprié. La conduite humaine doit être appréhendée dans ce qu'elle est toujours médiatisée par des outils et des signes dont l'origine est sociale. La notion de médiation devient alors le » pivot de ce nouveau cadre d'analyse « (Deleau, 1990), s'appliquant non seulement aux moyens matériels d'action sur le monde physique, mais aussi aux systèmes sémiotiques, en particulier au langage. Ces « outils » ne sont pas seulement médiateurs de l'activité de l'enfant vers le monde, ils sont moyens d'action sur soi. « Le signe est un moyen d'activité interne dirigé vers la maîtrise du sujet lui-même » (Vygotski, 1931/1978). Ou encore : « L'usage du signe auxiliaire brise la fusion du champ sensoriel et du système moteur et rend ainsi possible un nouveau type de conduite. (...) Le système de signe restructure le processus psychique dans son ensemble et rend l'enfant capable de maîtriser son environnement. Il reconstruit le processus de choix sur une base totalement nouvelle (souligné par L.V.)» (1931/1978, p. 35).

À la même période, l'analyse de la « genèse » prend le pas sur « la description du psychisme humain ou sa réduction en éléments simples » (Bautier & Rochex, 1999) chez Wallon, comme chez Vygotski, tout autant que chez Piaget. Mais à la différence de Piaget, pour Wallon et pour Vygotski biologique et social ne sont pas seulement deux plans différents, avec ou contre lesquels l'enfant devrait construire une « réalité » psychique, au cours de sa première période de vie, confronté à l'épreuve de son impéritie. Pour celui qui ne sépare pas le développement des « conditions d'existence propres à chaque époque », « il convient de rendre compte » d'un système de relation « qui fait » se spécifier réciproquement « les moyens de l'enfant et le milieu (Wallon, 1941/1997, p. 27).

Pour Wallon comme pour Vygotski, la variabilité des conduites possibles construit les conditions d'une indétermination de l'activité. « Le changement, le passage d'un état à un autre ne s'opère pas sans conflit » (Wallon, 1940/1970, p. 40). Et on connaît la formule de Wallon qui marque sa distance avec un certain « sociologisme » qu'il lit dans la théorie piagétienne du développement : Puisque l'enfant est, dès le départ, engagé dans une socialité nécessaire à sa survie, alors, pour développer une spécialisation des fonctions psychologiques, « ce qui lui est nécessaire, ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité » (idem, p. 76). L'effort de la psychologie doit alors porter sur l'activité, ce qui déplace l'objet de l'analyse, confrontée à l'indétermination et pas seulement au déterminisme, au développement comme processus historique, et pas seulement comme résultat de l'interaction en cours. Mais le choix de cet objet demande une nouvelle définition de l'objectivité scientifique, ce que Vygotski a mis au centre de son effort scientifique.

L'action se réalise à un point de collision entre biologique et social, mais aussi au carrefour de plusieurs usages possibles des ressources instrumentales de plus en plus diversifiées que l'enfant trouve à sa disposition dans son milieu social. Alors le comportement n'est qu'une infime part de ce qui est possible, « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées. » (Vygotski, 1994, p. 41). C'est pourquoi l'effort méthodologique de la psychologie doit, selon lui, se tourner vers les discordances et les mouvements internes, qui, non réalisés, n'en sont pas moins « réels » (Clot, 1995 ; 1999a). Et vers les conditions sociales dans lesquelles se réalisent, ou échouent à se réaliser, les développements de l'activité psychique. Clot résume cette exigence de Vygotski dans l'idée d'une « refonte radicale des méthodes d'expérimentation [qui] doit déboucher sur une méthode historico-développementale » (2002, p. 10).

En matière de développement des concepts, Vygotski constate d'abord des distinctions de nature entre les deux formes de pensée, il établit alors des rapports entre eux. L'attitude intellectuelle peut paraître « contradictoire » (Vergnaud, 2000 p. 12). Mais c'est justement parce que l'enfant - et l'adulte - trouvent à leur disposition des instruments de pensée de natures différentes, fruits de l'histoire humaine et de l'histoire des milieux qu'il fréquente,

qu'il peut établir entre eux « des rapports très profonds » (Vygotski, 1934/1997, p. 371).

L'activité d'analyse de Vygotski est donc systématique, elle établit d'abord des différences, des non-coïncidences, cherchant à démontrer les mécanismes du développement dans les conditions précises dans lesquelles l'enfant parvient à établir des rapports entre ces discordances, sur la base de ce principe central : « Les rapports en général, et à plus forte raison les rapports très complexes que nous supposons, ne peuvent exister qu'entre des choses qui ne coïncident pas les unes avec les autres, car une chose ne peut avoir aucun rapport avec elle-même » (idem, p. 300).

À partir des séries d'expérimentations menées avec ses collaborateurs et des étudiants, mais en s'appuyant également sur l'étude systématique d'un grand nombre d'auteurs, Vygotski invalide l'hypothèse avancée notamment par Thorndike, pour qui les processus intellectuels supérieurs sont de même nature que les processus élémentaires. Au contraire, affirme Vygotski, « les expériences montrent que la formation des concepts n'est pas identique à l'élaboration d'une quelconque habileté, même extrêmement complexe » (1934/1997, p. 209). Le processus de formation des concepts sur la base des formations symboliques « n'est pas une forme inférieure qui serait seulement devenue plus complexe qualitativement (...), il représente un type d'activité fondamentalement nouveau » (1934/1997, p. 210).

La fonction des formations symboliques et du « mot » prend alors une grande place dans l'identification des différents stades de développement des concepts, permettant tout à la fois de les distinguer et de montrer leurs articulations ou leurs profondes différences .

2.4.2 Les « stades » de développement des concepts

La conception développementale de Vygotski est celle d'une transformation des fonctions par les concepts appropriés par le sujet en instruments psychologiques : « Intégré dans le processus comportemental, l'instrument psychologique modifie le déroulement et la structure des fonctions psychiques (...) tout comme l'instrument technique modifie le processus d'adaptation naturelle en déterminant les formes des opérations de travail ». (Vygotski, 1930/1985, p. 39). Ce sont les étapes de ces transformations, telles qu'elles apparaissent dans les textes de Vygotski, que nous allons rappeler maintenant, en précisant préalablement qu'il ne s'agit en aucun cas de stades chronologiques dans un processus linéaire, mais d'étapes différentes, dont la composition et la recombinaison au cours du développement ne sont pas pré-établies.

Pensée syncrétique

C'est d'abord l'impression qui gouverne les regroupements d'objets. Les liaisons sont « subjectives », le rôle « décisif » est joué par le syncrétisme enfantin (Vygotski, 1934-1994, p. 212). Ces « masses sans ordre », ces « tas d'objets », n'en jouent pas moins une « énorme importance », puisqu'elles seront « à la base du futur processus de sélection des liaisons correspondant à la réalité et se vérifiant dans la pratique » (ibid.). S'il peut bien y avoir dans certains cas une « coïncidence » entre les mots des enfants et ceux des adultes, « elle découle psychologiquement d'opérations entièrement différentes » (idem, p. 213). L'enfant applique cette pensée syncrétique à des ensembles différents et plus larges d'objets. Si le principe qui régit l'ensemble reste le même - la primauté aux liaisons subjectives - il s'exerce en se généralisant. La généralisation occasionne la formation de regroupements diversifiés parfois eux-mêmes issus d'autres regroupements, les représentants de ceux-ci entrant dans la composition de ceux-là.

Pensée par complexes

Le passage au deuxième stade n'est possible que par un déplacement de l'origine de la liaison : « L'enfant cesse de prendre la liaison entre ses propres impressions pour la liaison

entre les choses » (1934/1997, p. 215). La liaison n'est pas pour autant abstraite, elle repose « sur la base de liaisons objectives existant réellement entre ces objets ». Cette pensée par « complexe » est « concrète et empirique » (idem, p. 217). « C'est, souligne Vygotski, un progrès incontestable et très important dans la vie de l'enfant » (idem, p. 215). Vygotski s'appuie sur l'analogie tout à fait suggestive du nom de famille, pour montrer la fonction du mot dans la pensée par complexe. Les traits, les individus, reliés par le mot sont déterminés par les objets qu'ils désignent. Les objets, les individus qui sont ainsi constitués en collection par une dénomination commune. Si les traits caractéristiques appartiennent aux choses, c'est l'enfant qui choisit d'en faire les éléments d'association avec d'autres objets. La pensée par complexe se développe en cinq types de groupements, à partir du « noyau » initial du complexe, sur le principe de leur complémentarité (comme on associe cuiller, verre et couteau sur une table), sur une base particulière comme un maillon d'une chaîne est relié aux deux maillons qui s'y rattachent, sans plus être en contact avec les autres ou encore en dehors lorsque l'enfant commence à « raisonner ou à penser au-delà des limites de son petit monde d'objets concrets et de son expérience pratique » (idem, p. 220).

Dans la cinquième étape de la pensée par complexes, le mot remplit une fonction de communication plus prononcée, sans pour autant que le trait caractéristique de la communication soit la signification du mot, c'est une dimension de l'objet qui est désignée par le mot. Cette liberté de constituer des traits caractéristiques est guidée, dirigée par les mots qui circulent dans le milieu de vie de l'enfant, avec lesquels il cherche à communiquer. Aussi n'y a-t-il rien d'étonnant à ce que, dans les conditions concrètes de la vie, le développement des complexes finisse par concorder avec des objets qui coïncident avec les objets désignés habituellement par un mot. Ainsi, l'enfant et l'adulte peuvent se comprendre « l'un l'autre en prononçant le mot chien » (p. 249). Mais l'activité de pensée de l'adulte et celle de l'enfant ne sont pas identiques, celui-ci pense par complexe et celui-là par concept. Si l'enfant nomme justement « triangle » une forme géométrique, il n'a pas pour autant opéré cette activité d'abstraction des traits significatifs au moyen d'un concept, ni réalisé l'opération de synthèse de ces traits au moyen du mot « triangle ». Il existe une « équivalence fonctionnelle du mot », mais « l'enfant se comprend lui-même autrement que ne le fait l'adulte avec le même langage » (idem, p. 248). L'opération intellectuelle est différente, la fonction du mot est différente : dénominative dans un cas, « sémasiologique » dans l'autre. Vygotski écrit ailleurs « fonction indicative » et « fonction significative » (idem, p. 267). Cette différence montre qu'il convient de ne pas confondre le concept et cette forme de pensée, encore entièrement constituée sur la base d'un complexe d'objets, que Vygotski qualifie de « pseudo-concept ». Le mot n'a pas de signification propre, il est seulement une reprise du mot de l'adulte, appliqué avec justesse sur l'objet, mais sans contenir la signification. La dénomination de l'objet est adressée à autrui, le mot remplit une fonction de communication, mais il n'existe pas le début d'une fonction psychologique du concept, puisque le rapport entre le concept et l'objet que le mot sert à désigner n'est pas établi. D'ailleurs note Vygotski, lorsqu'on propose à un enfant de changer le mot qui nomme l'objet, l'enfant refuse ce changement. Entre le mot et l'objet la relation n'a aucune souplesse, il n'existe pas de médiation conceptuelle. À l'opposé, lorsque l'enfant a acquis le concept, il peut remplacer sans difficulté le mot par un autre ou une série d'autres qui lui permettront d'arriver à un résultat satisfaisant. Il peut même envisager avec plaisir de « jouer » avec ces variations, comme avec les séries de nombres pour éprouver les infinies possibilités de combinaisons.

Préconcepts

Ces réunions d'objets et de mots favorisent l'apparition de « préconcepts » qui résulte d'un mouvement d'abstraction à l'égard de l'objet. C'est le cas du concept numérique qui est détaché de l'objet, mais qui peut n'être pas encore intégré à un système de concepts. Les propriétés numériques sont déjà généralisées, mais la généralisation au stade du concept

scientifique représentera « quelque chose de nouveau » (1934/1997, p. 393). C'est en effet l'établissement des rapports entre les nombres qui constituera le concept scientifique, qui organisera un plan de généralisation dans lequel l'enfant sera libéré de l'assujettissement de la représentation visuelle du nombre. Il opérera avec l'idée du nombre sur un « nouveau plan, et supérieur de la pensée » (p. 293). Pour Vygotski, l'algèbre est dans ce type de rapport avec l'arithmétique, l'écriture avec le langage oral. C'est également ce type de rapport qu'on peut établir entre « rose » et « fleur ».

Concepts scientifiques

Le concept scientifique n'est pas une généralisation des formes de pensée constituées dans l'expérience. Son origine se trouve d'abord « au-dehors » du sujet (1934/1997, p. 208), dans les formes langagières stabilisées dans les institutions d'enseignement, de la vie culturelle, sociale et professionnelle des adultes qui forment « à un système déterminé de connaissances scientifiques » (idem, p. 280). Le point de départ du concept scientifique, c'est « sa définition verbale initiale (souligné par L.V.) » (idem, p. 274). Alors que les autres formes de concepts, que Vygotski qualifie parfois de « spontanés », ou « quotidiens », ont leur « origine dans l'expérience propre que l'enfant a de la vie » (idem, p. 281). La particularité essentielle du concept scientifique, du point de vue de sa nature, c'est qu'il occupe d'emblée une certaine place dans un système de concept. C'est dans un système de pensée, lui-même défini sur la base de concepts, qu'il existe et qu'il trouve sa signification. Cette origine systémique a une conséquence directe sur le rapport du concept scientifique avec son objet : c'est un rapport toujours médiatisé par d'autres concepts, « il inclut un rapport à l'autre concept en même temps que le rapport à l'objet » (idem, p. 321). Ainsi le concept de « fleur » est-il situé au regard de celui de « plante », mais aussi de celui de « rose », qui n'occupent pas la même place que lui sur le plan de l'abstraction. Aussi le concept scientifique se traduit pour le sujet qui se l'approprie comme une sorte d'attente, de disponibilité à toute une série d'actions mentales possibles, de « mouvements déterminés de la pensée », qui peuvent se déplacer soit à « l'horizontale », dans des concepts de même niveau de généralité, rose-tulipe-oeuillet, soit « à la verticale », passant ainsi d'un stade de généralisation à un autre : rose-fleur-plante.

Le fonctionnement de l'activité verbale ne peut pas être identique selon qu'on pense sur la base de concepts quotidiens ou de concepts scientifiques. Par exemple, pour signifier un nombre, on peut toujours utiliser plusieurs combinaisons numériques, en numération un nombre peut être rendu par une infinité de combinaisons. Le concept devient ainsi indépendant du mot lui-même, puisqu'il peut être signifié par d'autres mots. Cette indépendance est caractéristique des concepts scientifiques, les concepts quotidiens ne disposent pas de cette possibilité d'être « exprimé par un autre concept » (p. 387). Le concept scientifique libère la pensée de sa dépendance au mot et « les opérations sur le sens deviennent plus libres, elles-mêmes » (idem, p. 389). C'est pourquoi Vygotski souligne cette « apparition du concept supérieur » comme un événement « non moins important » que l'apparition du premier mot pourvu de sens « (idem, p. 385).

Schématiquement, pensée syncrétique, pensée par complexe, pensée par pré-concepts et pensée par concepts (scientifiques), constituent les quatre niveaux de développement des concepts, tels qu'ils sont présentés dans Pensée et Langage. Mais les rapports entre ces quatre niveaux ne sont pas comparables. Leur différence d'origine implique des différences fondamentales dans leurs développements et dans leurs rapports.

2.4.3 Différence de nature et rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques

Vygotski avance de manière métaphorique l'idée que les concepts scientifiques et les concepts quotidiens se développent en empruntant des voies différentes : « Les concepts quotidiens germent vers le haut, alors que les concepts scientifiques germent vers le bas » (1934/1997, p. 276). Pour comprendre ce double processus, et comprendre surtout que ces deux lignes de développement ne sont pas des lignes parallèles qui s'ignorent mais, tout au contraire, que leurs influences réciproques dans l'usage effectif par le sujet sont très importantes, il est utile de bien identifier la différence de nature des uns et des autres.

Différence de nature

On ne peut éluder « le fait que toutes les conditions internes et externes dans lesquelles s'effectue le développement des concepts diffèrent pour l'un et l'autre des concepts » (1934/1997, p. 391). L'exemple de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère vient en appui de l'affirmation. « Comme on le sait, l'enfant assimile une langue étrangère tout autrement qu'il n'assimile sa langue maternelle » (idem, p. 294). Ce n'est pas seulement une question de méthode. Si l'enfant n'apprend pas une langue étrangère à l'école de la même manière qu'il a appris sa langue maternelle, c'est aussi parce que l'apprentissage de la seconde se réalise après celui de la première et l'apprentissage de la langue étrangère exerce « une influence » sur la langue maternelle, que Vygotski résume avec cet aphorisme de Goethe : « qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas à fond la sienne propre » (idem, p.377). Aussi serait-il « miraculeux », que les apprentissages de l'une et de l'autre constituent des « répliques » (ibid.). Les concepts scientifiques se développent chez l'enfant dans un cadre social réglé par une « collaboration spécifique » avec l'adulte, celui des institutions d'enseignement, à la différence des concepts quotidiens. Pour l'enfant lui aussi, le rapport aux concepts est différent, puisque dans les cadres sociaux de l'enseignement, « on apprend à l'enfant ce qu'il n'a pas sous les yeux », des connaissances qui « dépassent infiniment les limites de son expérience immédiate » (idem, p. 297). Si bien que son rapport à l'objet, l'« appréhension de celui-ci dans la pensée » est différent selon qu'il s'agit d'un concept scientifique ou d'un concept quotidien (idem, p. 296). D'autre part, parce que « les impulsions qui poussent celui-ci à former des concepts scientifiques diffèrent totalement elles aussi de celles qui dirigent sa pensée vers la formation de concepts quotidiens ». Si l'enfant apprend, ce n'est pas pour résoudre les mêmes problèmes, et, finalement, les concepts scientifiques auront pour lui « un autre rapport avec son expérience » [souligné par L.V.] (idem, p. 292).

La nature des concepts diffère elle aussi. Le concept quotidien « est saturé de la riche expérience personnelle de l'enfant », il a suivi une voie de développement qui est passée par de nombreux contenus empiriques. Vygotski cite ici l'exemple du concept de « frère ». Le concept quotidien, lié à l'expérience sous une forme non consciente, n'est pas toujours accessible à l'abstraction, au maniement volontaire et conscient. Alors le concept scientifique rencontré à l'école, par exemple la loi d'Archimède, a d'abord la forme d'une pure définition verbale, par nature entièrement consciente, mais qu'il faudra remplir de signification. Ce qui « fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement, la force des concepts quotidiens est la faiblesse des concepts scientifiques » (idem, p. 292).

Le concept potentiel

Toutes ces caractéristiques sont issues d'études menées principalement avec des enfants scolarisés. Ainsi, lorsque Vygotski dit que le concept scientifique est menacé de verbalisme, c'est dans la perspective de son usage par un enfant qui le découvre. De même

lorsqu'il affirme que la faiblesse des concepts quotidiens se manifeste par leur « incapacité à l'abstraction », c'est en référence à des situations expérimentales, dans lesquelles les enfants savent mobiliser spontanément un concept dans la conversation sans en être conscients. L'enfant, par exemple, saura établir pertinemment une relation causale entre deux événements au moyen de la locution conjonctive « parce que » dans la conversation ordinaire, mais il ne parviendra pas à l'utiliser volontairement dans le cadre d'un exercice où on lui demande de le faire. L'abstraction est celle du concept lui-même, que l'enfant ne parvient pas à « manier » volontairement, à mobiliser pour lui-même, à « abstraire » d'un contexte pour l'utiliser dans un autre, qui demande de le voir sous un autre jour.

Les concepts quotidiens, tournés vers l'action sur le monde, sont, par nature, non conscients, alors que les concepts scientifiques sont définis, leur existence même est liée à une définition sociale verbale précise, élaborée des instances de production qui font de ces concepts l'objet même de leur activité. La question sous-jacente ici, que Vygotski traite à un autre moment à partir d'une discussion de Claparède et de Piaget, est celle de « l'incapacité de l'enfant, [dans certaines situations] à prendre conscience de sa pensée propre » (1934/1997, p. 300). Les statuts psychologiques des deux concepts sont différents au regard de la conscience. C'est ce qui fonde Vygotski à soutenir que « les concepts scientifiques ne se développent pas du tout comme les concepts quotidiens » (p. 281). C'est sous cet angle, celui de la pensée comme activité instrumentée qu'il envisage l'analyse des rapports entre les deux régimes conceptuels.

Le point de vue de Vygotski est constant tout au long de ses textes pour considérer qu'à tous les niveaux de développement de la pensée, « la formation des concepts scientifiques aussi bien que la formation des concepts spontanés, loin de s'achever, ne fait que commencer au moment où l'enfant assimile pour la première fois une signification ou un concept nouveau pour lui. » (Souligné par L.V.)(idem, p. 293). C'est le développement des concepts qui intéresse Vygotski. Seuls les processus de « contagion » des émotions relèvent de la circulation immédiate (idem, p.57) entre les êtres et particulièrement dans les « communications » animales, qui, pour Vygotski, ne méritent d'ailleurs pas cette dénomination. Les mots, les signes et tous les systèmes sémiotiques existent d'abord par une signification sociale partagée, donc plus générale que l'expérience individuelle. Leur mobilisation dans une action langagière socialisée ou dans un fait de pensée relève du « rattachement » à une « classe déterminée » de signes. Donc, en conclut Vygotski, « la communication suppose nécessairement la généralisation et le développement de la signification du mot » (idem, p. 58).

Vygotski spécifie ce rattachement en considérant qu'il se réalise par deux modalités différentes, à l'intérieur d'un même « niveau de généralisation », comme dans la série des noms de fleurs, ou par le passage d'un niveau de généralité à un autre. L'accès à un nouveau niveau de généralité s'effectue sur la base des généralisations antérieures, qui sont de ce fait les nouveaux objets sur lesquels porte la nouvelle activité conceptuelle. On assiste alors non pas à un élargissement du concept, dont la signification serait enrichie de nouvelles expériences du même ordre, mais à une « généralisation » sélective de certains traits spécifiques du concept qui se trouvent par ce fait engagés dans une nouvelle voie de développement. De même que la pensée par complexe s'organise sur les acquis de la pensée intuitive, sur ses généralisations, la pensée par concepts ne peut commencer son développement que si la pensée par complexe a elle-même atteint un certain niveau de généralisation. Le passage au plan supérieur, marqué comme nous l'avons vu, par un nouvel usage du mot, réorganise, sur des bases nouvelles, les généralisations antérieures qui s'en trouvent transformées. C'est là la clé pour comprendre cette idée fondamentale que le développement n'est pas seulement le résultat d'un mouvement dans une seule direction, mais qu'il ne peut avancer que s'il progresse, comme le creusement d'un tunnel, « par les deux

bouts », la généralisation permettant de nouvelles abstractions, et les nouvelles abstractions ouvrant la voie à de nouvelles séries de généralisations. Le rapport entre concepts quotidiens et concepts scientifiques relève d'un développement réciproque.

Il nous semble possible de préciser que Vygotski définit ce rapport comme la formation d'un « concept potentiel », dans pensée et langage.

Un concept potentiel n'est pas une étape supplémentaire dans le développement des concepts, un cinquième « stade » qui s'ajouterait à la pensée syncrétique, la pensée par complexe, les préconcepts et la pensée par concept. Le concept potentiel est une liaison entre des niveaux de développement différents de la pensée. Il nous semble utile d'insister sur cette question des liaisons indispensables dans l'épistémologie de Vygotski, puisqu'elle est corollaire des distinctions qu'il établit entre les niveaux de développement ou entre les sources de la pensée. Vygotski y fait indirectement allusion dans les rapports entre préconcepts et concepts scientifiques. Il souligne qu'il a fallu mettre en place deux types d'expérimentations différents pour établir « tant le mouvement autonome réel dans le développement des concepts que la liaison interne entre les différents stades de développement » (souligné par L. Vygotski).

Histoire scientifique du concept potentiel

Groos, Kroh, Werner et Köhler, ont mené des études avec les enfants et les animaux dans lesquelles Vygotski relève les premières formulations relatives au concept potentiel. Dans sa forme la plus élémentaire, il est d'abord une aptitude qui n'est pas intellectuelle, et qui se manifeste en dehors de toute pensée logique. Il résulte de l'ouverture « d'une brèche dans la perception globale », par le fait de la constitution de traits distinctifs, d'éléments différenciés qui font l'objet d'une discrimination de l'attention, une « abstraction isolante » (souligné par L.V.). C'est ainsi que lors du passage entre la pensée par concept et la pensée syncrétique ou par complexes, une partie des éléments constitutifs de l'objet sont « abandonnés à l'extérieur », ils ne sont pas intégrés par le concept potentiel qui devient, en ce sens, « plus pauvre que le pseudo-concept ». Mais cette sélection recèle du même coup la possibilité de « dégager des éléments importants » (idem, p. 253) et de les appliquer dans d'autres situations, à d'autres objets. C'est le deuxième caractère discriminant du concept potentiel. C'est une forme sélective de « généralisation » de traits distinctifs, prête à fonctionner dans d'autres cas. Elle fonde l'analyse et l'abstraction, la synthèse.

Le concept potentiel nous intéressera particulièrement dans sa forme développée, celle qui se constitue sur la base d'un mot. Mais il est utile de restituer les deux étapes précédentes, qui permettent d'en comprendre deux caractéristiques importantes.

Tout d'abord, les formes élémentaires du concept potentiel se développent très tôt, avant la formation de la pensée par complexe, puisqu'il participe à structurer l'activité intuitive. L'activité de sélection, d'abstraction, caractérise la réalisation d'un concept potentiel, déjà sur des bases psychophysiques, elle ouvre la voie à de très nombreuses possibilités. C'est pour cette raison que Vygotski affirme que les concepts potentiels « jouent un rôle très important dans l'histoire du développement » (1934/1997, p. 257). Sa fonction devient alors inaugurale d'une nouvelle possibilité d'action, « Car ici, pour la première fois l'enfant, à l'aide de l'abstraction de traits distinctifs, disloque la situation concrète, la liaison concrète entre les traits distinctifs et par là même crée la prémisse nécessaire à une nouvelle unification de ces traits sur une base nouvelle » (idem, p. 259).

Ce processus prend une ampleur considérable lorsque les concepts potentiels se forment à partir de ressources instrumentales puis de ressources langagières que l'enfant peut emprunter à d'autres. Le concept potentiel conserve sa base concrète et fonctionnelle, mais il en abstrait un élément distinctif qui est en rapport avec l'usage de l'instrument technique ou avec la signification du concept scientifique. En ce sens, le concept potentiel « n'est pas un

concept, écrit Vygotski, mais quelque chose qui peut le devenir ». Un enfant dira ainsi « la raison, c'est quand il fait très chaud et que je ne bois pas d'eau » (1997, p. 257). Loin d'avoir construit la notion de raison telle qu'elle est stabilisée dans son milieu de vie ou à l'école, et encore plus loin d'en connaître les variations selon les auteurs philosophiques, l'enfant n'utilise pas moins à bon escient le mot. Il ne réalise pas seulement une association entre l'expérience et le mot, il a commencé à établir un rapport entre la signification du concept de raison et son expérience.

Conclusion : une hypothèse

Ce chapitre nous conduit à retenir la distinction établie par Vygotski entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques, parce qu'elle est nous conduit à considérer que la formation d'un concept potentiel permet d'établir un rapport entre deux concepts qui ne sont pas développés dans les mêmes niveaux de généralité.

Cette hypothèse constitue une base théorique qu'il convient de transposer dans notre contexte d'étude. On ne peut pas considérer à priori de la même manière les concepts quotidiens d'un travailleur expérimenté et ceux d'un enfant d'âge scolaire. Les référentiels de l'enseignement professionnels ne sont pas identiques aux connaissances générales enseignées à l'école primaire et au collège. Il est donc nécessaire de vérifier dans quelles conditions les concepts de Vygotski peuvent être repris dans le contexte de la validation des acquis.

Chapitre 3

Terrain, matériaux, premières analyses.

En 1997, l'équipe « clinique de l'activité » du CNAM a répondu à une proposition d'étude de la Direction de l'Enseignement SCOLAIRE (DESCO), du ministère de l'Education nationale qui souhaitait faire le point sur le fonctionnement de la VAP, en prévision de l'élargissement du dispositif qui commençait d'être discuté sur le plan national. Trois études successives ont été réalisées, dont on peut dire qu'elles reposent sur l'idée générale des services du ministère que la validation des acquis est une forme d'analyse du travail, pour le candidat et aussi pour les accompagnateurs et les membres du jury. C'est sur ces arguments que la DGESCO sollicite une équipe de recherche spécialisée en analyse du travail.

Une première étude exploratoire a été menée avec un groupe volontaire issu de plusieurs Académies, à partir d'analyses du dossier qui est alors proposé aux candidats (Clot, Ballouard & Werthe, 2000). Une seconde étude a porté sur l'analyse de l'activité des accompagnateurs (Clot, Magnier & Werthe). Une troisième étude a porté sur l'analyse de l'activité des membres de jurys (Clot, Prot & Werthe).

Ce chapitre présente les conditions de réalisation de ces études centrées sur l'analyse de l'activité des accompagnateurs et des jurys qui ont constitué les matériaux sur lesquels cette thèse est fondée. Il rend compte ensuite des choix opérés parmi les nombreuses heures d'enregistrement vidéo d'activité et d'analyses de cette activité ainsi constituées, pour retenir finalement quatre séquences d'entretien avec des candidats. L'analyse propose alors de considérer que deux de ces entretiens conduisent à la formation d'un concept potentiel alors que le concept potentiel n'est pas constitué dans deux autres cas, c'est-à-dire que le candidat ne parvient pas à trouver d'expérience significative au regard du concept du référentiel.

3.1 De l'analyse d'activité à la constitution du corpus

Une première étude s'est déroulée de juin 1997 à Février 1998 par la réunion avec les chercheurs de dix personnes volontaires issues de six Académies différentes. Cette étude a d'abord consisté à mettre en place les conditions d'une réflexion partagée entre ces participants autour du fonctionnement du dispositif et des questions qui apparaissent. Quelles sont les évolutions constatées en quelques années ? Quels obstacles rencontrés ? Comment considérer techniquement et théoriquement l'analyse de l'activité des candidats et aussi ce que les documents institutionnels nomment alors la « déduction » des compétences et

connaissances ? Puis les participants ont étudié une série de cas de dossiers de candidats, en prenant en compte leur parcours dans le dispositif.

Cette étude a conduit les chercheurs à définir le point de vue depuis lequel ils abordent ces questions, à partir de la distinction vygotkienne entre concepts quotidiens et concepts scientifiques sur laquelle nous sommes revenus précédemment, mais aussi en matière d'analyse du travail et plus précisément d'analyse de l'activité. Il nous faut brièvement dire quelques mots de cette perspective puisqu'elle participe au point de vue que nous adopterons sur la validation des acquis de l'expérience des candidats, mais aussi parce les accompagnateurs puis les jurys ont eux-mêmes participé aux deux études suivantes à partir des méthodes de la clinique de l'activité et c'est de là que nous disposons d'enregistrements d'entretiens.

3.1.1 Analyse d'activité

Notre point de départ est dans l'exercice de l'analyse du travail, dans sa tradition francophone (Ombredane & Faverge, 1955/2001 ; Wisner, 1995), qui distingue la tâche prescrite, la tâche telle qu'elle est reconçue par les travailleurs dans les situations et l'activité (Leplat, 1997). La présentation de cette approche par une analyse un peu précise permettra de faire le lien assez directement avec la question des concepts quotidiens des travailleurs.

Dans la journée d'un conducteur de train en banlieue parisienne, (Clot, 1995) le nombre total de signaux rencontrés peut atteindre 200. Plus de la moitié et parfois les 2/3 sont « au jaune » en raison de la densité de circulation dans et autour de Paris. Les signaux jaunes annoncent l'arrêt au signal rouge qui suit et imposent le ralentissement immédiat. Le retard étant devenu la règle en raison de la saturation du trafic, à la tête de la rame, on passe sa journée à perdre du temps sur l'horaire et à chercher à le regagner dans la solitude et, trop souvent, dans l'anonymat social. On peut dire que cette activité est une activité de récupération temporelle contrariée. En banlieue, « on ronge son frein ». cette métaphore trahit l'épreuve professionnelle qui peut se décrire ainsi, selon les mécaniciens : « Un mécanicien qui est confronté à une vingtaine de signaux fermés ne va pas se conduire de la même manière sur un tracé de 500 km où en définitive rien ne l'empêchera de respecter sa vitesse ». Ou encore « Quand ça se passe bien, j'ai du mal à arrêter. J'ai même un petit pincement au cœur. L'amplitude, c'est moins grave que le stress. Il vaut mieux faire 240km en 5h que 87 km en 7h », comme c'est le plus souvent le cas pour un conducteur en banlieue.

Autrement dit, cette sorte de conduite « au jaune » est d'abord une activité empêchée et une activité de récupération du retard à la fois requise et entravée, utile et inutile, essentielle et invisible. C'est pourquoi on distinguera l'activité réalisée de l'opérateur et le réel de son activité qui déborde largement ce qui est réalisé, pour lui (Clot, 1995).

De plus, pour répondre à ces contraintes, le travailleur tente de retourner la situation en sa faveur, de s'inventer un milieu de travail pour vivre, il peut s'inventer des buts et des moyens d'agir qui lui permettent de conserver ou même de renouveler le sens subjectif et l'efficacité de son activité dans la situation. Il faut trouver notamment des moyens de s'empêcher de « divaguer », de « revenir au travail » quand l'esprit s'en échapperait, en s'inventant des pensées et des activités ajustées à cette fin, comme « réciter le règlement » ou « transformer le rythme du bruit des roues sur le rail en tempo pour chanter, comme tempo de batterie ». Dans d'autres cas, ces inventions consistent à transformer, parfois même à détourner de leurs usages les « artefacts » donnés par l'organisation du travail pour qu'ils soient mieux adaptés à la tâche à réaliser et aux buts qu'on se fixe.

Ces inventions individuelles peuvent être discutées, comparées, rapportées à celle des autres, des anciens et des nouveaux, dans les moments d'échanges entre pairs. Aussi l'objet théorique et pratique que nous cherchons à cerner est-il le travail d'organisation réalisé dans les milieux de travail, son émergence mais aussi sa transmission et son développement au sein

du collectif de travail). À partir des travaux de Bakhtine (1984) tournée vers la production et la création discursive, on considère le collectif professionnel, lorsqu'il existe, depuis les concepts de genre et de style (Clot & Faïta, 2000). Le genre professionnel est une sorte de mémoire partagée, un « stock » de mises en actes et de mises en mots qui ne relèvent pas de la prescription officielle, qui sont socialement organisées dans un milieu de travail, qui ne sont pas fortuites ni d'un seul instant, et à travers lesquelles l'activité personnelle s'accomplit. Ce genre professionnel est un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui nous dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons, comment agir ou s'abstenir d'agir dans des situations précises, comment mener à bien les transactions interpersonnelles exigées par la vie commune organisée autour des objectifs d'action. Un genre n'est pas homogène, des variantes peuvent se former quand il s'agit de définir comment agir, parler dans telle ou telle situation.

Dans un milieu professionnel, les tiraillements entre variantes qui s'affrontent sont souvent le meilleur signe qu'on cherche à stabiliser un genre. Au contraire, le renoncement au genre, pour toutes les raisons qu'on peut imaginer, est toujours le début du dérèglement de l'action individuelle. Le genre professionnel possède une fonction psychologique irremplaçable. Mais le genre est un moyen d'agir pour chacun, il existe lorsqu'il devient l'instrument de l'activité individuelle qui peut l'ajuster et le retoucher pour répondre au réel de la situation et à ses propres buts, développant alors ainsi son « style » en donnant une allure singulière au genre, comme ce conducteur qui explique : « Pour moi, c'est dès le premier train que je fais, je sais si c'est bon ou mauvais. C'est significatif. C'est une approche complète de la journée. J'y suis ou j'y suis pas ». Avec le développement de l'expérience, le genre participe au style en s'intégrant aux gestes quotidiens tout en étant par là même stylisé. Mais le genre est aussi retravaillé par les dialogues entre professionnels à propos de ces contributions stylistiques, de leur intérêt, de leur limite, de leur signification. L'activité serait donc le théâtre d'un mouvement aux directions opposées : stylisation des genres et variations de soi.

Les méthodes d'analyse de la clinique de l'activité cherchent à alimenter ces dialogues professionnels au sein des collectifs de travail, pour relancer, si les professionnels le demandent, ces dialogues sur le développement possible du métier. C'est principalement la méthode dite de l'« autoconfrontation croisée » (Clot & Faïta, 2000) qui a été utilisée dans les études réalisées avec les accompagnateurs et les membres de jury.

Cette méthode est proposée à un groupe professionnel qui envisage qu'elle soit une ressource pour lui-même. L'activité de deux professionnels confrontés à une même tâche dans une situation choisie avec eux, est alors filmée. Ces images constituent le fruit d'un premier travail d'élaboration avec le groupe de la situation choisie et des conditions d'enregistrement. Ces délibérations contribuent à former un « collectif associé » (Clot 1999) aux chercheurs pour la suite des analyses. Dans une deuxième phase, chaque film est analysé par le travailleur filmé et le chercheur, puis il est repris mais cette fois pour être commenté par le pair, qui a déjà réalisé son autoconfrontation simple de son côté, et inversement. Cette autoconfrontation croisée est filmée. La troisième phase de l'étude est un retour auprès du groupe associé à partir de ces commentaires croisés et avec les deux participants, le dialogue du groupe pouvant alors reprendre sur ces documents nouveaux. En résumé, un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font et, pour finir, ce qu'ils font ensemble de ce qu'ils disent.

Il n'est probablement pas utile de développer plus loin cette méthode, puisque nous n'avons exploité pour notre part ici que les films d'activité initiaux. Les films de commentaire, lorsqu'ils ont été utilisés, nous ont permis de valider ou modifier nos premières interprétations sur le sens des propos tenus dans les films d'activité. Mais il était indispensable d'en souligner les caractéristiques pour définir dans quels buts et de quelle manière ces films ont été réalisés.

3.1.2 Analyse d'activité d'accompagnateurs et de jurys

Depuis le groupe constitué lors de la première étude, l'équipe du dispositif académique de validation des acquis de Nantes s'est portée volontaire pour participer à une analyse de leur activité, réalisée de fin 1998 à fin 1999 (Clot, Magnier Werthe, 2000).

En avril 1999, les rencontres à Nantes ont porté sur le fonctionnement du dispositif local et une étude fine des candidats ayant participé à l'entretien collectif d'information. Les responsables du dispositif proposent à deux candidats à l'obtention du BP cuisine des entretiens d'accompagnements.

Deux équipes sont constituées : J.F. Retière est accompagnateur « généraliste »⁹ ; C. Boursier est accompagnateur spécialiste pour le premier candidat. D. Boulanger et A. Charles, respectivement dans les mêmes fonctions, pour le second candidat.

En mai 1999, les entretiens sont filmés. On met au point et on filme un troisième entretien avec un candidat à des dispenses d'épreuve du BTS « maintenance », avec J.F. Retière et J.P. Trottier. Les autoconfrontations simples puis croisées sont réalisées dans les deux mois suivants. Le rapport d'étude intégral est publié au début de l'année suivante (Clot, Magnier & Werthe, 2000), alors que la troisième étude est demandée par la DESCo, tournée cette fois vers l'analyse de l'activité des jurys.

Pour la DESCO, l'étude relative à l'activité des membres de jury de validation devait porter sur

- Une approche méthodologique, par analyse comparée, de l'évaluation et de la démarche de déduction des compétences propres à la validation des acquis professionnels.
- Une approche métier de la fonction de membre d'un jury de validation des acquis professionnels, hypothèse étant faite que la validation des acquis, supposant une autre façon d'évaluer, est un facteur de développement de nouvelles compétences pour les enseignants.

L'étude s'est déroulée sur les trois sites : en Ile de France, l'académie de Nantes et l'académie de Montpellier, comme il a été prévu. Les diplômes concernés par l'étude couvrent l'ensemble des niveaux de qualification et les chercheurs ont observé le travail des jurys suivants :

- Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) « plasturgie », CAP « magasinage – messagerie », CAP « électrotechnique », CAP « petite enfance »
- Brevet d'études Professionnelle (BEP) « coiffure », Brevet Professionnel (BP) « Installation de production par *process* »
- Baccalauréat Professionnel « services », Baccalauréat professionnel « secrétariat »
- Brevet de Technicien Supérieur (BTS) « comptabilité », BTS « assistant de direction », BTS « tourisme »

Les membres de 5 jurys ont alors participé à l'étude de manière plus approfondie, et principalement à travers la méthode des autoconfrontation croisée, présentée ci-dessus.

- CAP « magasinage – messagerie » (Académie de Créteil)
- BP « coiffure » (Académie de Paris)
- Baccalauréat professionnel « services – accueil assistance conseil » (Académie de Nantes)
- Baccalauréat professionnel « secrétariat » (Académie de Montpellier)
- BTS « assistant de direction » (Académie de Montpellier)

⁹ Il reçoit des candidats pour tous diplômes, à la différence du « spécialiste » qui vient faire des entretiens d'accompagnement dans le domaine qui correspond à son expérience. Cette distinction est repris dans le cours du chapitre.

Cette étude a été réalisée de juin 2000 à décembre 2001. En Ile-de-France comme dans l'académie de Montpellier, la méthode retenue a été celle des auto-confrontations croisées. Elles ont été réalisées avec les membres d'un même jury, sur une activité dans laquelle ils se trouvaient en même temps impliqués. Cette décision a été prise parmi d'autres possibilités qui se présentaient, comme travailler avec deux membres de jurys de diplômes différents ou encore deux membres de jurys de la même discipline, mais dans une autre Académie. La priorité a été donnée aux échanges dans une même Académie, pour que les dialogues initiés pendant l'étude puissent être repris entre collègues, après l'étude.

À Nantes, le dispositif de recherche a été différent de celui qui a été mis en place dans les autres Académies. Cette différence s'explique par le manque de candidats dans les diplômes initialement retenus, bien que ces diplômes aient été choisis parce qu'ils sont habituellement les plus sollicités. Cette difficulté de départ nous a permis de prendre une nouvelle option de travail, qui s'est avérée complémentaire aux autres analyses. Après une réunion dans laquelle trois jurys étaient représentés et une observation dans un jury de diplôme industriel, il a été convenu en effet de « suivre » le dossier d'un candidat depuis son arrivée au secrétariat, jusqu'à la délibération du jury d'octroi.

Cette méthode a permis aux chercheurs d'avoir une « vue d'ensemble » du dispositif, une connaissance des différentes étapes et des détails du traitement du dossier sur le plan administratif. On a pu ainsi mieux comprendre le travail des jurys des autres sites. Deuxièmement, cette méthode élaborée au fil des échanges avec les différents professionnels rencontrés leur permettait à eux aussi de prendre le temps de considérer les différentes « articulations », pour reprendre un terme qu'ils ont alors utilisé, entre accueil, gestion administrative du dossier, inspecteur, experts et jury, pour trouver là matière à développer leur mode de fonctionnement. L'observation du fonctionnement de la commission a fait l'objet d'échanges, après la délibération, puis quelques semaines plus tard, ces échanges ont été repris avec le personnel administratif et un accompagnateur.

On doit souligner que le personnel administratif a apporté une contribution très construite pour rendre compte du suivi des dossiers, de la technique d'information du candidat, de la coordination entre le travail des experts et le travail des membres du jury. De manière plus générale, les études soulignent la contribution décisive du personnel administratif au fonctionnement de la validation des acquis, compte tenu que c'est un dispositif ponctuel, avec un nombre de candidat par diplôme imprévisible, des membres de jurys sollicités spécialement, qui demande une coordination administrative essentielle à travers laquelle peuvent aussi se nouer les relations professionnelles qui apportent une stabilité à ces « collectifs hétérogènes ».

C'est un résultat central des deux études, en matière d'analyse du travail, sur lequel nous ne reviendrons pas dans cette thèse, que de mettre en évidence l'importance de la cohésion de l'ensemble du dispositif sous l'angle d'un « genre de la situation » qui est à inventer dans chaque Académie, en fonction des histoires locales du partenariat mais en respectant aussi la séparation des fonctions respectives.

3.2. Critères de choix des corpus analysés

Parmi les matériaux rendus disponibles par ces deux études, il nous fallait définir une méthode conduisant à retenir des séquences d'entretiens entre des accompagnateurs ou des jurys et des candidats, au cours desquels nous pourrions considérer si effectivement notre hypothèse concernant la formation de concepts potentiels est valide. Dans une discussion critique des travaux qui portent sur les concepts, Vygotski définit deux impasses et une condition pour l'analyse de l'activité conceptuelle, que nous reprendrons à notre compte. Il constate que c'est parfois par la seule définition verbale qu'on cherche à vérifier l'existence d'un concept, lorsque sa signification est stabilisée dans une série de mots ou de phrases.

Dans cette opération de contrôle, l'analyse est réduite aux performances purement verbales de l'enfant qui sait « réciter », c'est la « méthode de la définition ». On ne peut pas atteindre la signification « effective » du concept « dans sa corrélation vivante avec la réalité objective que [le mot] désigne » (1934/1997, p. 190). À l'opposé, on peut s'intéresser aux actions réalisées, aux opérations accomplies au moyen du concept, vérifier que l'enfant réalise une opération juste, performante. On s'intéresse à la manière dont l'enfant constitue par exemple des ensembles, les relie, opère des synthèses. Dans cette deuxième méthode, on a accès au résultat, mais l'usage du mot est totalement absent de l'observation. On ne peut plus comprendre son usage, sa fonction, on ne saisit plus la trace de sa mobilisation, pour assurer qu'il est devenu « l'instrument psychologique » (Vygotski, 1930/1985) grâce auquel l'enfant réussit l'action. La première obligation de l'étude du développement des concepts, c'est donc de pouvoir répondre de la présence de ces deux éléments : le mot et le référent « objectif », le problème à résoudre.

Il convient alors de construire les conditions dans lesquelles l'un et l'autre, le concept et l'opération à réaliser sont conjointement en présence. Les travaux de Ach et de Rimat, selon Vygotski, montrent l'importance tout à fait déterminante du problème à résoudre, pour la formation d'un concept à travers un but que l'enfant a fait sien. C'est précisément lorsqu'il cherche à résoudre le problème qu'il mobilise le concept, si on lui en fournit la ressource. C'est alors qu'il peut se saisir de cette ressource conceptuelle et, à ce moment, on peut vérifier l'usage du concept dans la résolution du problème.

On cherchera des situations du travail de validation des acquis qui répondent précisément à ces trois conditions : un problème à résoudre (mettre en rapport certaines activités de travail avec le concept), un référent (les activités de travail vécues), des concepts mis à disposition du candidat (les concepts du référentiel) sans lesquels il ne peut pas résoudre le problème.

3.2.1 La tâche de validation comme problème

La tâche de validation des acquis et l'organisation du dispositif semble assez propice à étudier des situations dans lesquelles ces trois conditions sont réunies.

Le jury de validation des acquis « apprécie la demande au vu d'un dossier constitué par le candidat. Il détermine les épreuves dont le candidat est dispensé pour tenir compte des acquis ainsi validés » (loi du 20 juillet 1992). Le décret du 29 mars 1993 précise ainsi les modalités de décision du jury : « Le jury procède à l'examen du dossier du candidat et peut décider de l'entendre. Il vérifie, pour les épreuves ou unités de contrôle capitalisables demandées, si les acquis professionnels dont fait état le candidat correspondent au niveau des connaissances et des aptitudes requises ». On trouve ainsi posé le principe d'une correspondance entre les acquis professionnels et les connaissances et compétences inscrites dans le référentiel. La forme d'établissement de cette correspondance est précisée dans la note de service du 21 juillet 1994 : « 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 et d'unités est établie par le jury de validation à partir de la description des activités professionnelles exercées par le candidat dans les différents emplois qu'il a occupés et qu'il choisit de décrire en fonction de sa demande. De cette description, le jury déduit la maîtrise de compétences ou de connaissances requises pour l'octroi de dispenses ». La description des expériences professionnelles qui est demandée dans le dossier n'est donc pas exhaustive. Elle ne doit pas prendre la forme d'une liste intégrale dans laquelle le jury aurait à reconnaître ce qui relève du diplôme et des unités pour lesquels il statue. C'est l'inverse : le principe de la loi, précisé par la note de service fait porter au candidat la responsabilité de faire ce choix, en « fonction de sa demande ».

Ce point est central dans notre analyse puisqu'il fonde avec précision la nature même

de l'interaction qui s'établit : dès le départ, le candidat est conduit à se demander quelles sont les exigences des textes de référence auxquels ses expériences vont être confrontées.

Le candidat doit-il avoir pris connaissance du référentiel ? Les professionnels du dispositif doivent-ils le mettre à sa disposition et de quelle manière ? Ces questions sont primordiales pour les accompagnateurs et les membres de jury. Le candidat, lorsqu'il s'assied devant son dossier vierge, peut lui aussi se demander « quelles sont les expériences significatives pour obtenir un tel diplôme ou telle partie de ce diplôme ? ». C'est ici la nature du problème qu'il a à résoudre et pour lequel il va chercher à mobiliser des ressources.

Pour les membres du jury, il s'agit de ne pas poser de questions qui viseraient directement la maîtrise des connaissances et les compétences, on ne cherche pas la définition d'un concept, pas plus que la contrôle d'une performance en situation professionnelle. Les jurys doivent conduire leur questionnement sur « les activités professionnelles et la manière dont le candidat les a exercées ». Mais le principe même de l'entretien est de compléter l'examen du dossier, de s'assurer de la « véracité des descriptions » et d'obtenir des compléments d'informations nécessaires pour mieux approcher la réalité des activités professionnelles décrites par le candidat » et « réduire si nécessaire les contradictions apparues lors de l'examen du dossier » (Note de service du 21 juillet 1994). Par exemple, un membre de jury va avoir besoin de spécifications techniques sur l'emploi d'une machine, ou sur l'autonomie du poste de travail, et cela pourra lui suffire pour compléter l'idée qu'il se faisait à la lecture des descriptions d'activités. L'échange du candidat avec d'autres membres du jury peut parfois lui apporter les indications qui lui manquaient.

Mais parfois les descriptions d'activité ne sont pas assez précises pour réaliser une telle inférence. Les jurys doivent alors demander au candidat d'apporter des précisions et, pour que le candidat comprenne le type de précision attendue, ils peuvent énoncer dans leur question les termes du concept du référentiel lui-même. Avant le jury, les entretiens d'accompagnement sont également un lieu privilégié de ce type de situation : le candidat doit comprendre ce qu'on attend de lui, ce qui doit guider les descriptions d'activités. Les échanges portent sur la pertinence de telle ou telle activité au regard du diplôme ou de l'unité de diplôme visée.

Les entretiens de jury et les entretiens d'accompagnement ont été enregistrés en vidéo. Ces données initiales ont été reprises intégralement pour ne sélectionner que les séquences où le jury ou bien les accompagnateurs mettent « à disposition » du candidat explicitement un concept du référentiel pour qu'il cherche à mettre en rapport certaines de ses activités.

C'est à ce moment en effet que sont réunies les trois conditions posées par Vygotski, lorsque les membres de jury ou les accompagnateurs nomment explicitement un concept scientifique, lorsque le candidat cherche à l'utiliser pour analyser des expériences, et qu'il met en rapport celles-ci et celui-là. Sur l'ensemble des matériaux recueillis, ce cas de figure est particulièrement peu fréquent dans les matériaux recueillis. Nous avons trouvé quatre situations qui réunissent ces conditions.

3.2.2 Concepts quotidiens et référentiels de validation des acquis

Du côté des concepts quotidiens, c'est bien une base concrète et fonctionnelle qui assure leur validité. Il faut savoir quand et comment « mettre un soin gratuit » ou bien « shunter une cellule », s'opposer à son patron pour maintenir en place un évier, etc. Cette base concrète, tout à fait caractéristique de la pensée par complexe est constituée sur une multiplicité de liaisons « dans le heurt de la vie ». Mais les concepts quotidiens chez l'adulte au travail sont soumis à des modalités de vérification de leur performance parfois très précise (comme la mesure des 0,3 dixièmes de millimètres de dérive autorisée), relevant éventuellement d'un faisceau d'évaluation (comme qualité, coût, quantité, hygiène chez le cuisinier, marges comptables chez la coiffeuse). Ces modalités d'évaluation reposent sur une

forme de collaboration fonctionnelle de séries d'indices qui ont des origines diverses. La connaissance explicite des matières, des normes, des règles. Mais aussi la fréquentation de 14 établissements différents donne sans doute une base beaucoup plus large aux conditions d'efficacité du concept et participe à le généraliser en faisant varier ces conditions. Ou encore la pratique de la carte de fidélité, qui sont autant d'indice de l'appropriation de la manière dont le genre professionnel a stabilisé des techniques, au fil de son histoire. En conséquence, le concept quotidien peut être tissé de différents niveaux de généralité, y compris de toute une gamme de concepts techniques voire de concepts d'origine scientifique appropriés dans l'action.

Du côté des concepts des référentiels, on remarquera d'abord que, toujours aussi « controversé », le diplôme est en même temps revendiqué par les salariés comme par les pratiques des employeurs (Bédoué, Tahar, 2002), au point que selon F. Maillard, « les référentiels se sont aujourd'hui quasiment naturalisés : ils se sont diffusés partout » (Maillard, 2000, p. 4). La validation des acquis les engage dans une nouvelle forme d'usage. Au lieu d'être placé à la fin d'un parcours de formation (initiale ou continue ou par apprentissage), il doit attester cette fois des connaissances construites au travail. Il peut alors se rapprocher de l'action et perdre son niveau de généralité. Les concepts qui constituent les référentiels peuvent être considérés comme « scientifiques » s'ils disposent des trois caractéristiques fondamentales : être destinés à connaître et non pas à agir ; appartenir à un système de concepts ; faire l'objet d'une transmission systématique et organisée dans des institutions dont c'est la fonction, dans un « processus éducatif » (Vygotski, 1934/1997, p. 274). Il est illusoire de penser se prononcer en général sur la nature des connaissances inscrits dans ces référentiels, puisqu'il existe en France environ 650 diplômes techniques et professionnels. Leur élaboration par les « commissions professionnelles consultatives » (Bouyx, 1992), comme leur histoire à « l'articulation entre deux univers qui sont aussi différents que la formation et la production » (Bertrand, 2002, p. 11) depuis la loi Astier (Brucy, 1998 ; 2000) incite à plus de précision. C'est donc seulement en prenant soin d'identifier précisément les contenus des connaissances inscrites dans ces documents qu'on peut en vérifier la nature.

Les référentiels sont constitués de deux parties, le référentiel des activités professionnelles et le référentiel de certification. Le référentiel des activités professionnelles est généralisé depuis le début des années 1990 ; il a mis fin à l'association adéquationniste binaire « un diplôme – un emploi », pour laisser place à des « descriptions d'activités en termes de fonctions, tâches et conditions d'exercice » (Maillard, p.10). Issus des négociations paritaires, les référentiels des activités professionnelles doivent rendre compte « de la diversité des activités professionnelles auxquelles peut conduire un même diplôme » (idem). C'est à partir d'eux qu'est construit un référentiel de certification, qui précise les « objectifs à atteindre pour obtenir le diplôme » (ibidem).

La constitution des référentiels d'activités rencontre de très nombreux obstacles, tout aussi bien sociaux et conceptuels, que F. Maillard a synthétisé dans son étude, montrant « l'écart entre les normes et les usages effectifs de ces instruments ». Ce n'est pas le lieu ici de discuter ce problème. Il reste que le lien systémique qui caractérise l'appartenance d'un concept à un système de concept n'est pas toujours établi ni aisé à établir, parce que les notions employées dans les référentiels peuvent être très générales, du type « transmettre des informations ». Nous avons dû nous en tenir aux concepts pour lesquels ces liens nous ont paru établis sans équivoque. C'est particulièrement le cas lorsque les activités mentionnées dans ce référentiel des activités professionnelles sont directement adossées aux termes du référentiel de certification. Le référentiel de certification est un document réglementaire décrivant les connaissances et compétences qui seront attestées par le diplôme. Sa fabrication est « dévolue aux pédagogues, mais elle associe la plupart du temps des représentants d'entreprises » (Maillard, 2000, p. 16).

Les modifications dans les modalités de construction des référentiels, les rapports plus étroits de ceux-ci avec les situations de travail soulèvent des critiques (Tanguy & Ropé, 1994). Ropé pense ainsi qu'on assiste « à une tentative d'infléchissement des modèles cognitifs et culturels prévalant dans la sphère éducative ». En introduisant la notion de compétence dans les référentiels, donc à l'école, « il s'agit moins d'évaluer les savoirs factuels que des capacités à exécuter une tâche définie et décomposée en autant de sous-tâches sensées la composer » (Ropé, 2001, p. 133). Les concepts ne sont pas « scientifiques » par leur seule inscription dans les référentiels. Cette question vive du débat est également une question pratique pour les accompagnateurs (Lucas & Retière, 2001).

Pour nous, le problème est précis : il n'est pas possible de parler « en général » de concepts scientifiques ; il a été nécessaire de passer par une analyse précise de la « qualité épistémologique » des concepts en présence, pour déterminer s'ils répondent aux qualités requises : être destinés à connaître, en première instance et non pas à agir. Appartenir à un système de concepts. Et faire l'objet d'une transmission systématique et organisée dans des institutions dont c'est la fonction, dans un « processus éducatif ».

C'est sur ces bases empiriques, constituées en matériaux d'analyses à partir des critères posés par Vygotski et par une analyse précise des concepts en présence, qu'il est possible désormais de poursuivre l'analyse. On doit chercher à définir plus précisément quelle est la nature des rapports établis entre les concepts en présence.

3.3 Quatre tentatives

On trouvera ci-dessous les protocoles de deux séquences d'entretien en jury et de deux séquences d'entretien d'accompagnement. Les deux entretiens de jury se sont tenus dans des conditions différentes qui seront présentées avec chaque transcription.

Les conditions de travail dans les accompagnements dont il est question ici sont les suivantes. Chaque entretien d'accompagnement a duré environ deux heures. Le candidat, après avoir reçu des informations administratives, a participé à une réunion collective destinée à fixer le cadre général de la validation et à évaluer globalement la pertinence de sa demande de validation, eu égard à son parcours et son projet. Il vient rencontrer les accompagnateurs à sa demande, pour un seul entretien, qui pourra être suivi s'il le souhaite de quelques brefs échanges téléphoniques de conseil¹⁰. L'un des accompagnateurs est membre du service de validation des acquis, il travaille avec des candidats de toutes spécialités et dispose d'une connaissance approfondie de l'ensemble du dispositif de validation ainsi que des problèmes que les candidats peuvent rencontrer dans ce type de procédure. Il est nommé ici « généraliste », selon la terminologie adoptée dans ce service. L'autre est issu du milieu professionnel, devenu enseignant de spécialité. Il connaît donc bien le milieu professionnel, d'autant qu'il suit les élèves en stage dans les établissements. Cette fonction d'enseignant lui procure une maîtrise particulière du référentiel dans les domaines techniques. Il est nommé « professionnel ». Cet accompagnement à deux est le fruit de la réflexion de ce service de validation de Nantes qui a constaté les effets importants, pour le candidat et pour la performance de la prestation, d'une forme d'entretien qui conjugue deux expertises mises au service du candidat. Les accompagnateurs s'en sont expliqués dans un article paru à la suite de cette étude (Retière & Lucas, 2001).

3.3.1 Le soin gratuit

La première séquence transcrite ci-dessous est issue d'un entretien d'un jury avec une

¹⁰ Dans le cadre de notre expérimentation, les accompagnateurs ont proposé aux candidat un entretien complémentaire, s'il le souhaite, pour compenser le « dérangement » lié à la caméra et aux chercheurs. Mais aucun candidat n'a demandé à en bénéficier.

candidate qui sollicite la validation de ses acquis pour l'obtention d'un Brevet Professionnel (BP) de coiffure. Elle a travaillé quinze ans en salon. Son dossier semble bien indiquer qu'elle dirige de fait le salon dans lequel elle travaille. Depuis 1998, le diplôme auquel elle postule est désormais obligatoire pour obtenir l'autorisation de gérer un salon de coiffure. De nombreux professionnels, qui ont commencé leur activité avant cette disposition ont déjà une importante expérience du métier et parfois même de la gestion effective d'un salon. La validation des acquis leur donne une occasion particulièrement adaptée de se mettre en conformité avec la loi, sans repasser l'intégralité de l'examen. Sans l'obtention de ce diplôme, leur exercice professionnel pourrait être remis en question par les autorités de contrôle. De plus, il est nécessaire d'être titulaire de ce diplôme pour encadrer des apprentis, ce qui est une pratique particulièrement développée dans les salons. Ce sont là de sérieuses sources sociales au problème que la candidate doit résoudre par la validation de acquis.

Le jury a étudié le dossier et cherche un certain nombre de précision par l'entretien. Depuis le début de cet entretien, la candidate a déjà répondu à deux séries de questions concernant son expérience de la vente et sur le management du personnel dans le salon où elle travaille. Elle termine sa réponse sur la gestion du personnel en expliquant qu'elle consulte sa comptable lorsqu'elle a des dossiers d'apprentissage à remplir. Une enseignante qui est plus particulièrement chargée d'étudier les questions relevant de la comptabilité va alors « rebondir » sur ce dernier point, comme elle le dit elle-même. Elle veut vérifier si la candidate a dépassé le stade des opérations comptables dites « courantes » - enregistrer les recettes et dépenses, tenir les cahiers de comptes... - et si elle a une réelle expérience de ce qu'on nomme en comptabilité « l'exploitation du bilan ». C'est une compétence centrale pour des titulaires du B.P. qui se voient attribuer avec ce titre l'autorisation de gérer un salon. En comptabilité, ce concept demande une intégration et une combinaison analytique d'une série d'autres concepts de comptabilité (chiffre d'affaire, bilan comptable, charges et recettes, ...).

1. *Membre de jury* : 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. *Candidate* : Je la prépare surtout.
3. *Mb de jury* : Qu'est-ce que vous préparez comme document pour le comptable ?
4. *Candidate* : Ben déjà, je prépare tout ce qui est chiffre d'affaires, bien sûr, toute ma comptabilité au niveau chiffre d'affaire.
5. *Mb de jury* : C'est vous qui le faites le chiffre d'affaire ?
6. *Candidate* : Le journalier, oui. Le journalier, à la semaine, et au mois.
7. *Mb de jury* : Vous le faites à l'aide d'un logiciel ou à la main ?
8. *Candidate* : A la main (Petit rire).
9. *Mb de jury* : C'est pas grave hein !
10. *Candidate* : 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.
11. *Mb de jury* : D'accord, oui.
12. *Candidate* : 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'affaires, après c'est fait bien sûr à la semaine pour savoir chaque coiffeuse ce qu'elle a fait comme chiffre d'affaires et tout les mois je le donne à la comptable.
13. *Mb de jury* : Vous transmettez ces éléments ?
14. *Candidate* : 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.
15. *Mb de jury* : C'est vous qui payez, qui faites les...
16. *Candidate* : C'est moi qui fais les chèques, mais il est vrai qu'il y a beaucoup de pourcentages que elle, elle me fait.
17. *Mb de jury* : Qu'elle vous fait... Est-ce que vous exploitez les résultats ? Est-ce que vous exploitez le bilan, par exemple ?
18. *Candidate* : 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.
19. *Mb de jury* : 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.
20. *Candidate* : Oui, c'est-à-dire que si par exemple 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 carte de fidélité où 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 si vous voulez, au niveau chiffre d'affaire et quand même de diminuer mes charges. Mais c'est vrai que c'est par rapport à ce qui est dit.

21. *Mb de jury* : Bien, je vous remercie.

Extrait 1. Jury du BP Coiffure

3.3.2 L'appel d'offre

La candidate qui se présente devant ce jury de Baccalauréat professionnel de secrétariat travaille actuellement comme secrétaire d'un gestionnaire du personnel. Selon ses propres termes, elle « s'occupe des équipes mobiles de maintenance » qui réalisent des petites réparations dans des établissements scolaires. Son emploi est précaire, elle doit obtenir ce Baccalauréat pour postuler à la titularisation. L'entretien a commencé depuis une dizaine de minutes, la candidate vient de parler de la multiplication des petits travaux, de son activité de coordination des plannings, elle mentionne l'établissement des devis qui sont adressés aux établissements avant intervention. La membre de jury s'intéresse à cette question de l'établissement de devis qui fait partie des tâches de référence pour une assistante de direction.

1.Mb du jury: Par ailleurs vous ... vous avez dit que vous faites des devis, que ces devis n'étaient pas, bien sûr, toujours acceptés parce que vous étiez plus chers que des entreprises. Alors je voudrais que vous m'expliquiez comment vous procédez, est-ce que vous travaillez en procédures d'appel d'offre, ou est-ce que vous travaillez en sous-traitance ? Comment se fait ce choix entre ...

2.Candidate: Nous on a des tarifs spéciaux. C'est à dire que les EMOP (Equipes mobiles d'ouvriers professionnels), suivant les déplacements, c'est facturé tant. Et nous on travaille avec trois taux différents. Sur [la ville] leur déplacement, c'est un forfait. Leur déplacement, c'est «X» francs par O.P., en dehors c'est «Y» francs. Et quand on travaille avec des établissements du conseil général, parce qu'ils veulent quand même prendre les équipes mobiles, ils demandent une subvention et les tarifs sont plus importants. Mais là ces tarifs-là, c'est pas nous qui les fixons, c'est un arrêté ministériel. Donc moi j'ai un support. Je ne peux pas facturer au-delà. Je peux facturer 1,50F du kilomètre. Quand je fais un devis, j'ai toujours un support. Par exemple nos équipes ont toujours leurs fournisseurs. Mais par contre eux ils font des démarchages. Si par exemple G. (nom d'un fournisseur) est plus cher qu'une autre société d'électricité, ils vont voir ailleurs, ils regardent, hein, ils regardent les prix. Mais malgré tout, quand on sort un devis, si on est plus cher qu'une entreprise privée, ben le client dépensera pas plus.

3.Mb du jury : D'accord.

Extrait 2. Jury Bac Professionnel secrétariat

33.3. Le point critique

En entretien d'accompagnement, un cuisinier vise l'obtention du Brevet Professionnel. Il a commencé son activité professionnelle avec un CAP et cherche à obtenir le brevet comme une première étape vers le bac professionnel. Il a déjà travaillé une quinzaine d'années, il a fréquenté quatorze établissements différents.

Dans les extraits suivants, on a retranscrit des sélections de cet entretien dans lesquels les accompagnateurs et le candidat évoquent la question de l'hygiène et de la sécurité des locaux et des personnels. Les enjeux professionnels de ces questions sont fortement mis en avant depuis plusieurs années dans la restauration française, du fait du renforcement de la réglementation et des contrôles ainsi que de l'augmentation considérable des pratiques de conservation surgelée ainsi que des conservations « sous-vide » de plats cuisinés. La réglementation, comme les techniques relatives à ces questions, font l'objet d'un enseignement systématique et reposent sur une série de concepts que nous présenterons avec ceux des deux précédentes séquences. Ce domaine fait l'objet d'une déclinaison conséquente dans le référentiel. Il apparaît ici sous la forme courante dans ce milieu, d'un acronyme d'une norme nord-américaine : « H.A.C.C.P. » (Hasard Analysis Control Criticals Points : Analyse des risques et contrôle des points critiques). Cette norme est fréquente dans les milieux de travail.

Le candidat a travaillé dans quatorze établissements différents, auxquels il faut ajouter un certain nombre de missions sous statut de travailleur intérimaire. C'est dire l'importance du choix à réaliser, puisqu'il ne saurait être question de décrire ses activités dans tous ces établissements. Seuls deux ou trois activités peuvent être présentées plus précisément au jury, les autres figurant dans une synthèse en début de dossier.

En début d'entretien, le candidat parle d'abord avec les accompagnateurs, de ses diverses expériences, dans des établissements de tailles et de spécialités différentes dans l'ordre chronologique de son parcours. La question de l'hygiène des locaux et des personnels est évoquée à plusieurs reprises au cours de l'entretien.

Vers la quinzième minute :

1. *Accompagnateur généraliste* : Dans le BP on parle souvent des mesures d'hygiène, et c'est probablement autour de ce garde-manger qu'on va pouvoir s'appuyer pour développer un argumentaire sur vos compétences dans le domaine du respect des règles d'hygiène, par exemple... Oui ?
2. *Le candidat* (ton réservé) : Oui... ça peut être...
3. À la vingtième minute, ils abordent un établissement où le cuisinier est seul cuisinier et responsable du stock et de l'ensemble de la production en cuisine. L'accompagnateur professionnel, lisant le curriculum vitae du cuisinier, demande :
4. *Accompagnateur professionnel* : Là vous notez : veiller à l'entretien des locaux et du matériel. C'est parce que c'était un souci plus présent à « La Poste » [nom du restaurant] et pas aux autres établissements, ou bien il y avait une nouvelle réglementation qui avait été adoptée... ?
5. *Candidat* : Non, c'était, je sais pas, ben oui, je l'ai mis parce que c'était le... c'était dans le contrat. Mais ça c'est quelque chose que j'ai fait comme ça en fait, euh... Oui, c'était marqué sur mon contrat et puis la patronne était assez exigeante en fait sur la propreté générale de l'établissement, donc euh...dans la cuisine comme dans le restaurant. Donc, pour elle c'était assez important...
6. *Accompagnateur professionnel* : Par rapport à ce critère donc... c'est vous qui avez mis en place la marche en avant là-bas ?

7. *Candidat* : Non c'était déjà fait.
8. *Accompagnateur généraliste* : Qu'est-ce que vous appelez la «marche en avant »?
9. *Accompagnateur professionnel* : Une démarche logique de travail, de circulation des produits dans une cuisine.
10. *Le candidat* : De l'arrivée des denrées jusqu'à l'envoi en fait en salle, il faut pas que ça se croise. Il y a plusieurs choses à...
11. *Accompagnateur généraliste* : C'est des respects de consignes d'hygiène ?
12. *Candidat* : Oui, c'est ça, entre les marchandises propres, les marchandises souillées, quand les légumes arrivent, faut pas que ça se croise en fait avec une assiette qui peut aller en salle, où il a la sauce, la viande cuite, etc. Il faut pas que tout ça se mélange, quoi. La plonge... Bon c'est vrai que la cuisine était déjà en place.
13. *Accompagnateur professionnel* : Au moins le respect, le faire appliquer aux différents professionnels.
14. *Candidat* : oui, ben il y avait pas... il y avait un commis en fait et la fille à la plonge qui faisait quelquefois des poissons, mais c'était pas...

15. Puis l'entretien revient sur la carte, l'élaboration des plats dans cet établissement, l'établissement des prix, la gestion des stocks. Le candidat et l'accompagnateur généralistes discutent des établissements sur lesquels les expériences seraient les plus représentatives, au regard des exigences du référentiel. L'accompagnateur professionnel souligne quelques caractéristiques importantes de deux établissements, l'un, de grande taille avec un personnel nombreux, proposant des menus plus élaborés, mais dans lequel les responsabilités du candidat étaient délimitées aux produits frais et l'établissement actuel, de petite taille, mais où le cuisiner assume la responsabilité d'ensemble de la gestion et de la production. L'accompagnateur généraliste reprend l'idée et résume :

16. *Accompagnateur généraliste* : Sans être un spécialiste, je me disais qu'un BP cuisinier, il y a quand même un aspect qualité d'élaboration culinaire et c'est vrai que là vous avez la chance d'avoir travaillé dans des établissements phares (...citation des noms d'établissements...), et puis effectivement le « C. » sur l'aspect plus gestion, on, enfin, on ne passerait pas sous silence ce que vous y faites en cuisine, mais on ne va pas s'arrêter sur la qualité. Par contre on va peut-être s'arrêter sur les questions d'hygiène.
17. *Candidat* : Ben oui, parce que là justement, récemment il y a eu un contrôle au niveau de la sécurité, puis après de l'hygiène et en fait les patrons ont eu pas mal de choses à refaire au niveau de la marche en avant et compagnie parce que justement c'était pas aux ...normes, alors c'est vrai que ça m'a... J'ai vu avec la responsable, l'inspectrice qui est venue des services vétérinaires, pour essayer de voir avec elle les différents emplacements qui ... qu'on pouvait faire en fait par rapport...
18. *Accompagnateur* : C'est vous qui avez négocié avec l'inspectrice ?
19. *Candidat* : Ben disons qu'elle voulait voir avec le patron et le patron m'a demandé de venir avec lui, pour voir..
20. *Accompagnateur professionnel* : Pour voir l'implantation des locaux, du matériel...
21. *Candidat* : Séparer la légumerie, des choses comme ça. Pour respecter la marche en avant, que les légumes soient à part du reste de la cuisine, respecter le décartonnage quand les livreurs arrivent avec les cartons, pas que ça croise, le garde-manger...(Suit un passage détaillé sur les chambres froides, les séparations d'aliments.)
22. *Accompagnateur généraliste* : Il y a une chambre froide ?
23. *Candidat* : Oui.
24. (suit une explication comparée des chambres froides entre les différents établissements fréquentés.)

25. Vers deux heures d'entretien, l'accompagnateur professionnel reprend les principaux éléments du parcours du candidat, soulignant à chaque fois tel ou tel élément caractéristique au regard du référentiel. L'accompagnateur généraliste se tourne vers le candidat :
26. *Accompagnateur généraliste* : De toute façon, on va formaliser ensemble à la fin de l'entretien. Par contre, est-ce que vous avez réfléchi aux dispenses que vous souhaitez demander à l'examen ? Ou pas du tout ?
27. *Candidat* : ben euh... Un petit peu, mais je sais pas si j'ai les bonnes bases, en fait... Parce que j'ai pris les anciens... (feuillette un petit manuel de préparation aux examens) des anciens concours en fait.
28. *Accompagnateur généraliste* : Si vous... Vous avez le référentiel ? Regardez page 37.
29. *Candidat* : oui, c'est ça, page 41.
30. *Accompagnateur généraliste* : Oui. Pratique professionnelle unité 11 et 12 ; technologies nouvelles et sciences de l'alimentation unité 20 ; 31 et 32 pour la gestion, mathématiques et sciences, expression française et langue vivante étrangère.
31. *Candidat* : Hmm
32. *Accompagnateur généraliste* : Vous, spontanément, est-ce qu'il y a des disciplines, ou des unités pour respecter le langage, est-ce qu'il y en a déjà dont vous demanderiez spontanément la dispense ?
33. *Candidat* : Oui, je pense que dans la partie pratique professionnelle, je pense que ça peut...
34. *Accompagnateur généraliste* : Conception et organisation, et technologie culinaire, ça vous pensez que vous pouvez le demander ?
35. *Candidat* : Oui je pense, oui. Euh.. Technologies nouvelles et sciences de l'alimentation, euh...pff.. Je sais pas j'essaie de regarder par rapport à tout ça ...
36. *Accompagnateur généraliste* : Non, mais ne vous occupez pas de ça pour l'instant.
37. *Candidat* : Oui. Au niveau de... (le candidat regarde son manuel de préparations d'examen) au niveau de toutes les bactéries tout ça, bon, j'en connais quelques-unes, mais je suis pas au point par rapport à des ... Je sais pas, par rapport à tout ce que j'ai vu là ...
38. *Accompagnateur généraliste* : Oui, mais là, 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, (se tourne vers son collègue professionnel) Est-ce que ça correspond à...
39. *Accompagnateur professionnel* : Ah, pour moi toute la partie sous vide, la...l'H.A.C.C.P. m'aurait, m'aurait, m'aurait parue très intéressante. Vous n'auriez pas participé à une mise en place ou à un début ou une sensibilisation ou une initiation à l'H.A.C.C.P. ?
40. *Candidat* : Non.
41. *Accompagnateur professionnel* : Vous avez entendu déjà entendu parler...
42. *Candidat* : Non, non plus.
43. *Accompagnateur généraliste* : (tourné vers le professionnel) Quand on parle de technologie ou de sciences de l'alimentation, c'est peut-être là qu'on va avoir un problème ?
44. *Accompagnateur professionnel* : Ben oui. C'est gênant, ça m'embête parce que... On...on le retrouve forcément, dans la description des activités on le retrouve dedans. Maintenant il est sûr que...
45. *Accompagnateur généraliste* : C'était en 1993. Ça existait déjà ?

46. *Accompagnateur professionnel* : Oui mais ...Par rapport au restaurant du « C. », quand vous avez vu l'inspectrice des services vétérinaires, donc elle a fait des remarques, des spécifications, par rapport à la marche en avant.
47. *Candidat* : Oui, parce qu'il y avait des travaux à faire et pis que c'était pas...En fait il avait donné un plan il y a quelques années, de la cuisine...
48. *Accompagnateur généraliste* : Qui avait donné un plan ?
49. *Candidat* : Le patron. Et puis ça avait jamais été réalisé. Et puis en fait c'était pas bon. Elle a constaté que c'était pas comme sur le plan que le patron avait donné il y a déjà quelques années. C'était... Ben oui : Les travaux avaient pas été réalisés. C'est vrai qu'elle a été un peu surprise et qu'elle lui a donné les bases de la marche en avant et compagnie. Alors, j'ai essayé de ... de négocier avec elle.
50. *Accompagnateur généraliste* : C'est lui qui vous a demandé de négocier avec elle ?
51. *Candidat* : Sur place en fait, je lui ai expliqué [à l'inspectrice] comment je fonctionnais pour respecter la marche en avant dans la... dans la cuisine telle qu'elle était. Et après le patron a été convoqué au siège de l'inspection vétérinaire. Donc il m'a dit «est-ce que tu peux venir avec moi comment on peut... pour voir comment agencer au mieux par rapport à ce qu'elle t'a demandé, par rapport à tout ça». Donc euh...
52. *Accompagnateur* : Et là ? C'est vous qui avez...
53. *Candidat* : Oui, ben là en fait, on a fait le plan avec le patron ensemble, et on l'a donné à..
54. *Accompagnateur professionnel* : l'inspection vétérinaire.
55. *Candidat* : oui, c'est ça, qui a validé le plan par rapport au...
56. *Accompagnateur Généraliste* : Comment il l'a validé ce plan ? Concrètement, vous lui avez donné un papier ?
57. *Candidat* : Oui, c'est ça, avec les différents locaux, les emplacements des différents locaux, des lave mains, et tout ça ce qu'il fallait faire en fait. Et elle a dit que ça pouvait correspondre aux ...normes d'hygiène...
58. *Accompagnateur généraliste*: Ces normes d'hygiène, vous avez quelque chose d'écrit, un support ? Parce que vous n'inventez pas le...
59. *Candidat* : Ben non, j'invente pas, je connais à peu près comment ça peut fonctionner.
60. *Accompagnateur généraliste* : Comment vous connaissez ça ? Vous dites «je connais comment ça peut fonctionner» ?
61. *Candidat* : On m'a appris à l'école d'hôtellerie. Et puis par rapport à toutes les cuisines, on sait que... je sais pas ... on connaît toutes les températures de cuissons, on connaît les différentes ...(quelques secondes inaudibles)... qui doit être séparé du garde-manger, parce que les marchandises souillées ne doivent pas croiser les marchandises propres. Il y en a des tas des normes...
62. *Accompagnateur professionnel* : Elle est venue quand la.. l'inspectrice des services vétérinaires ? Récemment ?
63. *Candidat* : Oui. Il y a ... septembre dernier.
64. *Accompagnateur professionnel* : Est-ce qu'elle a formulé des indications concernant les plans de nettoyage et tout ça, par rapport à l'utilisation des produits ?
65. *Candidat* : Non, elle a surtout dit sur l'emplacement des locaux, la façon dont ça fonctionnait en fait.
66. *Accompagnateur professionnel* : Oui, c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir...
67. *Le candidat* : Oui, parce que la plonge est pas très loin du garde-manger.
68. *Accompagnateur généraliste*: (Tourné vers son collègue) Oui, c'est un peu l'impression que j'avais : c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir ! Parce que en fait, vous...
69. *Candidat* : En fait je sais pas ce que c'est l'H.A.C.C.P..

70. *Accompagnateur professionnel*: En fait c'est une procédure, une norme, qui vient des Etats Uniens qui...poussés par la phobie des microbes...
71. *Candidat*: Ah oui, avec les fromages.
72. *Accompagnateur professionnel*: Non, c'est plus vieux, c'est quand ils ont commencé à envoyer des gens en voyage sur la lune, donc comme ils ont contrôlé. Ils ont mis des normes draconiennes par rapport à toute l'élaboration, avec des contrôles alimentaires, avec des points risques. Donc c'est la définition... c'est euh...*hasard analysis critical control point*, en français, ça nous donne ... pff...Ça nous donne quoi déjà ? Respect des normes et des points critiques... Alors : « Analyse, analyse des points critiques et des dangers pour leur maîtrise et leur contrôle». C'est surtout la norme qui est importante par rapport à la .. Il n'y a plus la notion de moyen mais la notion de résultats, il faut pouvoir prouver. C'est ça la grosse différence. A priori, vous l'avez mise en place là. Vous l'avez... vous l'avez travaillée vous l'avez forcément travaillée directement dans l'élaboration de... et dans ... dans le sous-vide. Ca c'est certain. Avec la...
73. *Accompagnateur généraliste*: Par contre, dans ce que vous dites, vous faites référence à des évidences. Vous voyez ?
74. *Candidat*: Ben oui, parce que ce sont des choses qu'on m'a apprises à l'école et que j'ai appliquées après...
75. *Accompagnateur généraliste*: Et que vous avez appliquées...Donc je crois que maintenant il faut aussi passer... C'est une des exigences du dossier, il faut aussi passer à l'écriture et d'être capable de ... de dire, de façon très, concrète, à travers des exemples, comment vous avez organisé ça. Et au besoin sur votre dossier, vous allez même faire, je sais pas moi, un plan de votre cuisine, de dire, je sais pas...
76. *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 : «mais moi l'évier, il me faut forcément un point d'eau 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.
77. *Accompagnateur généraliste*: Mais quand vous vous adressez au jury, si vous lui dites simplement «j'ai remis en état la cuisine en collaboration avec les services vétérinaires», est-ce ça été refait totalement, en partie, est-ce qu'on a juste changé un point d'eau ? Ca m'a l'air quand même plus important que ça. Il faut essayer de redonner plus de...
78. *Accompagnateur professionnel*: Oui, la démarche de...d'aller soumettre le plan au service vétérinaire, de réaménager les locaux, c'était quelque chose d'important.
79. *Candidat*: C'est vrai que je me suis replongé dans les bouquins de technologies culinaires que j'avais de l'école, mais...
80. *Accompagnateur*: D'accord, ben oui, mais ça aussi c'est important, ça veut dire que vous avez gardé ces ouvrages là.
81. *Candidat*: Ben oui.
82. *Accompagnateur généraliste*: Est-ce que vous les citez, le titre, vous pourrez le retrouver...
83. *Candidat*: C'est un petit livre marron, (rires) ça va jusqu'au BT ou BTS, je sais plus. Il est pas tout jeune...
84. *Accompagnateur généraliste*: Il semble encore d'actualité.
85. *Candidat*: Oui, sur le principe de la marche en avant, ça a toujours été la même...Sur les produits, c'est à peu près la même chose, les œufs doivent être conservés au...
86. *Accompagnateur généraliste (se tournant vers le professionnel)*: En appuyant sur cette

procédure, compte tenu du travail qui a été fait sur le sous-vide au restaurant « N. », plus cette mise aux normes, est-ce que cette partie « technologie nouvelle et science de l'alimentation », « ça vous semble jouable ou pas ?

87. *Accompagnateur professionnel* : Oui, si, si.
88. *Candidat* : Bien qu'il y ait pas eu les normes... C'est vrai qu'au [restaurant] « N. », si le chef m'avait dit faut que tu mettes un échantillon de côté...
89. *Accompagnateur professionnel* : Vous mettiez des dates sur les produits ? Il y avait une notion de DLC (Date Limite de Consommation)
90. *Candidat* : Oui, on était obligés pour voir les roulements en fait... C'était une étiquette, pas un truc sur ordinateur.
91. *Accompagnateur professionnel* : Vous aviez une DLC de combien ?
92. *Candidat* : Six jours.
93. *Accompagnateur professionnel* : Donc il devait y avoir un service vétérinaire qui passait.
94. *Candidat* : Mais je suis sûr qu'il y avait pas d'échantillon gardé pour un laboratoire. (petit passage sur la congélation non retranscrit).
95. *Accompagnateur professionnel* : Moi, par rapport à la description, du sous-vide, par rapport à ça, oui.
96. *Accompagnateur généraliste* : Vous l'auriez demandé, vous ou vous savez pas ?
97. *Candidat* : Ben, Par rapport avec ce que j'avais vu (montrant le document sur les concours), non.
98. *Accompagnateur professionnel* : Non, Mais on part pas du référentiel, on part vraiment de votre activité qui se met dans le référentiel.
99. *Candidat* : Moi, comme je sais pas quelles exigences on demande pour ça dans ces cas-là.
100. *Accompagnateur professionnel* : Mon petit doute, c'était par rapport à l'H.A.C.C.P.. mais comme monsieur en a fait sans... sans le savoir, pratiquement ...
101. *Candidat* : Faut pas que j'en parle, dans ce cas-là alors... Enfin, faut pas que j'en parle...
102. *Les deux accompagnateurs* : Ben si, au contraire !
103. *Candidat* : Faut que je dise que je l'ai fait, sans savoir ce que c'était ?
104. *Accompagnateur professionnel* : Il faut dire ce que vous avez fait réellement. On vous demande pas de dire ce que vous n'avez pas fait. Par rapport à la réglementation, le sous-vide dans l'alimentation, par rapport à ce chantier de modernisation de la cuisine de plan soumis aux services vétérinaires, l'acceptation le faire valider et le mettre en place. C'est quelque chose de significatif.

Extrait 3. Accompagnement BP cuisine. La maîtrise des points critiques

33.4. La dérive de process

La séquence suivante est extraite d'un autre entretien d'accompagnement réalisé avec un candidat à la validation pour le BTS « Mécanique et maintenance industrielle », avec le même accompagnateur généraliste et un accompagnateurs spécialiste du domaine. Le candidat travaille dans une industrie de *process* qui réalise le montage de composants sur des cartes électroniques qui équipent les téléphones mobiles. Il est titulaire d'un Bac professionnel, mais considère que son emploi correspond à un niveau BTS et il voudrait obtenir ce diplôme par validation des acquis.

Cette séquence se rapporte au travail de correction d'une dérive de *process*. La partie qui sera nommée « opérative » ou « mécanique » au cours de l'entretien ci-dessous consiste dans le réglage de la position d'une « puce » électronique avec une grande précision. L'autre caractéristique porte sur la conception du système avec la détermination des emplacements des composants, qui sera nommé la partie « commande », au cours de cet échange. C'est l'objet de cette séquence d'entretien que de situer l'expérience du candidat au regard de ces éléments caractéristiques du référentiel.

Le candidat vient de présenter son entreprise et son emploi pendant une dizaine de minutes. L'accompagnateur professionnel cherche à préciser quel est son niveau d'intervention : maintenance ou modification, voire réalisation de programmes.

1. *Accompagnateur professionnel* : Au niveau des interventions que vous êtes amené à faire en maintenance sur ce type de machine... D'abord quel genre d'intervention est-ce qu'on trouve le plus souvent ? Et vous, vous plus précisément quelles interventions vous pouvez faire au niveau technique.
2. *Candidat* : Ou ça s'arrête ? Quelles compétences ? Ben, je pense à peu près tout, sauf les grosses choses, au niveau calibration très techniques, qu'il faudrait deux ou trois jours pour un spécialiste pour calibrer. Ce genre d'intervention, on le fait pas. Hormis ça, on fait tout.
3. *Accompagnateur professionnel* : Les plus fréquentes, c'est quoi ? Des réglages, de la dérive de mise en position ...
4. *Candidat* : Oui, c'est de la dérive de *process*.
5. *Accompagnateur professionnel* : dérive... des composants sur les cartes ?
6. *Candidat* : Oui, tout à fait. De la dérive de *process*.
7. *Accompagnateur généraliste* : J'ai besoin de secours, là... La dérive de *process*, vous pouvez expliquer ?
8. *Candidat* : Ben, un procédé de fabrication, une dérive de *process*, ça veut dire qu'on n'est plus dans la qualité donnée par le procédé de fabrication.
9. *Accompagnateur généraliste* : D'accord.
10. *Accompagnateur professionnel* : On peut expliquer un peu plus loin ce que c'est que le C.M.S. (nom technique du type de composant). Jusqu'à il y a quelques années les composants avaient des petites pattes qu'on mettait dans des trous et qu'on venait souder. Maintenant, ça n'existe plus, les composants n'ont plus de petites pattes comme ça, mais on les pose simplement et on les maintient au départ avec une « colle », enfin c'est pas une colle, mais... après c'est cuit au four. (se tournant vers le candidat) C'est passé au four, c'est ça ?
11. *Candidat* : Oui.
12. *Accompagnateur professionnel* : Ça permet d'assurer la liaison électrique, mais il n'y a plus de mise en place mécanique. Ça veut dire que s'il y a une dérive, le composant, le petit mille patte, avec ses fils autour, s'il y a une dérive de quelques dixièmes de

millimètres, même eux c'est des centièmes, à ce moment-là, on a plus un contact rigoureux entre le composant et le circuit en dessous.

13. *Accompagnateur généraliste* : Donc c'est ce que vous appelez la dérive de *process* ?
14. *Candidat* : Par exemple, oui. Nous on est sur une base 0,3. C'est trois dixièmes de mm entre chaque petite patte.
15. [L'entretien s'oriente ensuite sur le choix de diplôme et sur le niveau du diplôme. Puis retour de l'accompagnateur professionnel sur la même question :]
16. *Accompagnateur professionnel* : Alors moi je reviens à la question que j'ai posée tout à l'heure...Euh...Qu'est-ce que vous êtes amené à faire en maintenance. Vous avez dit «on intervient surtout en correction». C'est donc des réglages, mais ça c'est parfaitement physique, mécanique. Je ne sais pas comment vous intervenez, avec des moyens mécaniques ?
17. *Candidat* : Mécaniques, oui.
18. *Accompagnateur professionnel* : Mécaniques...Euh... Les interventions que vous êtes amené à faire sont essentiellement des interventions sur la partie dite «opérative», quoi... En pourcentage, vous avez 80% d'intervention de type mécanique et 20% d'interventions de type «partie commande» ?
19. *Candidat* : « On peut modifier la partie *process*. On peut modifier par exemple la position des coordonnées. On peut toucher au *process* et l'améliorer, pour la qualité ».
20. *Accompagnateur professionnel* : « Et là je suppose que vous travaillez avec des moyens numériques ? (Mouvement de tête du candidat). Oui, avec des ordinateurs...On pianote, on change une position de..
21. *Candidat* : Oui.
22. *Accompagnateur professionnel* : Sinon, en ce qui concerne les programmes proprement dit, vous n'intervenez pas dessus ?
23. *Candidat* : On peut *shunter* certaines cellules, on peut intervenir dans le programme même, pour *shunter* une cellule. Pour qu'elle ne fonctionne plus le temps qu'on répare. »
24. *Accompagnateur professionnel* : « Bon. Vous avez par exemple un changement de production. Avec une nouvelle carte avec un nouvel équipement dessus. Il y a des personnes qui vont venir installer la machine. À ce moment-là, votre rôle là ?
25. *Candidat* : J'ai pas de rôle, non.
26. *Accompagnateur professionnel* : Vous êtes même pas observateur de ce qui va se passer, pour les interventions à faire éventuellement par la suite ?
27. *Candidat* : Non, j'ai pas de rôle dans l'intervention. Ça fait partie de la production. Ces changements-là ça fait partie de la production, changer un programme.
28. *Accompagnateur professionnel* : Donc en réalité vous n'intervenez que sur du physique, quoi, mécanique ?
29. *Candidat* : Oui.
30. [Silence de quelques secondes.]
31. *Accompagnateur généraliste* (à son collègue) : C'est là dessus que ça vous pose question ?
32. *Accompagnateur professionnel* : Oh, ça me pose pas de question...Je pense qu'il faut qu'on rediscute de tout ça, mais à priori.. C'est vrai que sur le BTS mécanique maintenance industrielle, euh... Hormis la partie d'enseignement général, la partie purement professionnelle comporte deux pavés importants, les plus lourds dans le BTS, c'est le pavé conception – or il travaille pas sur la partie conception de système – et toute la partie commande qui est la partie automatisation, quoi. L'étude des programmes, les automates programmables, leur mise en œuvre, tout ça quoi...
33. *Accompagnateur généraliste* : Oui, ça veut dire qu'on est carrément pas dans le champ du BTS mécanique et automatismes industriels.

34. *Accompagnateur professionnel*: Je pense ... Je pense qu'on est carrément pas dans ce champ là.

Extrait 4 : BTS « Mécanique et maintenance des systèmes automatique ». Corriger la dérive de process.

3.4. Premières analyses

Le premier niveau d'analyse proposé ici est fondé sur le point de départ que nous avons retenu des travaux de Vygotski en matière d'évaluation du développement des concepts. Est-ce que ces entretiens présentent les trois conditions définies : un problème à résoudre (mettre en rapport certaines activités de travail avec le concept), un référent (les activités de travail vécues), des concepts mis à disposition du candidat (les concepts du référentiel) sans lesquels il ne peut pas résoudre le problème ?

Notre méthode est comparative, sous la forme d'un tableau en quatre colonnes, contenant ces différents éléments. De gauche à droite, on trouvera : l'énoncé de l'activité que le candidat met en avant pour tenter de répondre au problème ; les termes du jury ou de l'accompagnateur par lesquels il met à sa disposition le concept du référentiel ; les termes de ce concept tel qu'il apparaît dans le référentiel des activités professionnelles qui résulte des négociations lors de sa conception en commission ; dans la dernière colonne de droite, on a repris des connaissances requises pour l'obtention du diplôme en fin de formation, pour souligner que la correspondance entre le concept du référentiel et le système de concepts enseignés, lui-même issus de concepts scientifiques, au sens défini par Vygotski.

Chaque tableau est ensuite commenté pour mettre en évidence la mise en rapport, ou l'absence de mise en rapport entre les activités de travail et le concept du référentiel. Ces interprétations ont été validées par les propos des accompagnateurs ou des membres de jury concernés, parfois directement pendant les échanges avec le candidat comme on le verra parfois lors des analyses vidéos en autoconfrontation simple ou croisée.

On commencera par deux échanges dans lesquels les activités énoncées par les candidats ne répondent pas à la définition des concepts mobilisés par le jury ou les accompagnateurs, avant d'étudier deux « réussites ».

3.4.1. L'appel d'offre

Activité de la candidate mise en rapport	Question du mb de jury utilisant le concept	Termes du référentiel des activités professionnelles	Concepts du référentiel de certification
« Quand on sort un devis, si on est plus cher que l'entreprise privée, ben le client dépensera pas plus ».	« Est-ce que vous travaillez en procédures d'appel d'offre ou en sous-traitance ? »	Gestion des dossiers liés aux différentes fonctions de l'entreprise : . Respect des échéances et de la réglementation en vigueur . Participation au suivi des ventes.	<u>Pôle 2</u> : Participation à la gestion des activités du service. Vérifier la conformité du contenu d'un dossier à partir des procédures, textes juridiques, consignes. <u>Pôle 3</u> : Participer aux opérations précédant les ventes à partir des dispositions légales et contractuelles. (Etablir des devis, des factures proforma)

Tableau des correspondances – Appel d'offre

La question de la membre de jury porte sur les procédures d'appel d'offre et de sous-traitance, des procédures précisent dans lesquelles on doit maîtriser des règles générales comme on le lit dans le référentiel de certification. La réponse de la candidate ne porte que sur l'établissement des devis. Or le concept d'appel d'offre, s'il inclut la connaissance de l'établissement des devis, est également relié à d'autres éléments de la réglementation en vigueur, des procédures et des textes juridiques spécifiques. Seule la dernière phrase de la candidate se rapproche de la question de l'appel d'offre, mais cette réponse a deux défauts : elle prend le point de vue du client (« le client dépensera pas plus »), alors que la question porte sur les procédures du point de vue de la secrétaire (« est-ce que vous travaillez... ») ; le contenu des concepts quotidiens est tourné vers une réflexion de bon sens sur la performance économique du devis, alors que ce sont des réglementations qui constituent le concept scientifique dans la question posée.

On se trouve dans ce cas devant ce qu'on pourrait nommer une erreur de niveau de généralité. Le concept quotidien mobilisé par la candidate relève du calcul du devis, alors qu'on sollicite de sa part une réponse au niveau de généralité supérieur, celui de l'appel d'offre, sur-ordonné à celui du devis.

3.4.2 La dérive de *process*

Activité du candidat mise en rapport	Question de l'accompagnateur utilisant le concept	Termes du référentiel des activités professionnelles	Concepts du référentiel de certification
« On peut <i>shunter</i> une cellule, pour qu'elle ne fonctionne plus [pendant] le temps de la réparation »	« Sinon, en ce qui concerne les programmes proprement dits, vous n'intervenez pas dessus ? »	Automatisme industriel : Construire des programmes de commandes d'automates. Mettre en œuvre des programmes. Diagnostiquer des erreurs ou des dérives dans le programme.	De nombreuses unités du référentiel sont concernées : l'ensemble des connaissances de programmation, de fonctionnement et de structure des <i>process</i> qui sollicitent elles-mêmes des savoirs généraux en logique, mathématique, informatiques...

Tableau des correspondances – Corriger une dérive de *process*

Mettre hors service une cellule de l'automate, c'est montrer une compétence en matière correction de dérive de *process*, mais ce n'est pas suffisant pour justifier qu'on sait réaliser la programmation de l'automate. Comme avec la candidate précédente, cet échange montre un décalage de niveaux de généralité, entre question et réponse. La « dérive de *process* » est une connaissance nécessaire à la programmation d'automates, mais c'est la construction et plus encore la conception de programmes qui est requise pour un BTS. Elle rejoint tout une série d'autres champs conceptuels. À la différence de la candidate précédente, ce candidat mobilise une activité de référence et établit bien un rapport avec le concept du référentiel. Mais la situation de référence, « shunter une cellule » ne contient pas la caractéristique centrale, le noyau épistémique, du concept du référentiel : programmer ou intervenir sur la programmation du *process*.

Dans ces deux échanges, son interlocuteur met à disposition de chaque candidat un concept du référentiel (programmer l'automatisation du *process* ; procéder par appel d'offre). Chaque candidat énonce une activité de référence (établir un devis, shunter une cellule) en réponse à cette demande. Dans le « décalage » de niveau de généralité, on peut voir une mauvaise appréciation de la signification du concept du référentiel, pour la secrétaire, ou bien une insuffisance de développement du concept quotidien, parce que l'expérience ne l'a pas permis. Dans les deux cas, l'activité de référence ne correspond pas à la définition du concept.

3.4.3 Le soin gratuit

Activité de la candidate mise en rapport	Question du mb de jury (utilisant le concept)	Termes du référentiel des activités professionnelles	Concepts du référentiel de certification
« Dernièrement j'ai changé ma carte de fidélité (...) j'ai mis un soin gratuit au bout de cinq [passages de la cliente] pour que la cliente, elle ait bien plus envie de venir »	« Est-ce que vous exploitez le bilan ? »	Gestion comptable et financière : Evaluation des charges, Etablissement des prix, Exploitation du relevé des ventes et des dépenses. Etablissement du projet des charges, dépenses, recettes prévisionnelles.	<u>Compétences C24 et 25</u> : Développer la vente de produits et de services, participer à la gestion de l'entreprise. <u>Savoirs associés. S4</u> (gestion de l'entreprise) : Les indicateurs issus des données comptables (évolution du chiffre d'affaires, du résultat, du bilan).

Tableau des correspondances – Mettre un soin gratuit

Le concept d'exploitation du bilan comptable est directement intégré au système disciplinaire des concepts de comptabilité. Il est relié à toute la série de connaissances comptables. La membre du jury le mobilise explicitement et décline des éléments-clé de sa définition, tels que « adopter une démarche », « prendre des mesures ». La candidate met alors ce concept en rapport avec une activité présentée comme singulière et personnelle (« Là dernièrement, j'ai...»). Cette mise en rapport apparaît pertinente d'autant plus clairement qu'elle est précédée d'une suite d'échanges non pertinents. 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. 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 (16). Penser qu'« il va falloir que je révise mes charges »(22), relève bien de la compréhension du principe ainsi que des concepts clés de « charges » et de « bénéfice » (20). Mais, toutes ces explications de la candidate n'amènent pas d'élément décisif. Il ne suffit pas d'avoir compris le principe, comme en 22 et lignes suivantes, en montrant qu'on connaît des options d'actions, « prendre peut-être une coiffeuse à mi-temps » (24). Il est nécessaire, de montrer qu'on sait « exploiter dans la pratique », « prendre des mesures » (20), comme le dit l'enseignante.

Dans toutes les réponses précédentes, la candidate « circule » dans des niveaux de généralisation des concepts qui ne correspondent pas à celui du concept scientifique. Ce sont des concepts subordonnés.

Alors que « mettre un soin gratuit »(23) dans la carte de fidélité, c'est effectivement tirer les leçons de l'analyse du bilan avec le comptable, prendre des mesures qui tiennent compte des autres registres d'analyse du bilan. Les éléments de l'activité de travail correspondent effectivement avec la signification du noyau épistémique du concept.

3.4.4 Le point critique

Élément central de la réponse du candidat.	Formulation de l'accompagnateur	Référentiel des activités professionnelles	Concepts liés à la formation
« 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 : mais moi, l'évier, il me faut forcément un point d'eau là parce que...»	H.A.C.C.P. ou en français : «Analyse des risques et maîtrise des points critiques ».	<u>Unité :</u> Technologies nouvelles et sciences de l'alimentation. « Comprendre la nécessité des réglementations relatives aux denrées alimentaires, à l'hygiène des locaux et des personnels. »	(U1.)Microbiologie et parasitologie alimentaire (U2.4) Toxicologie alimentaire (U4.2.2)Principe, fonction régulation, sécurité, normalisation, hygiène, entretien des différents appareils. (U4.2.5) Réglementation relative à l'installation et à l'utilisation des locaux professionnels. (U4.3) Applications à la conservation, au stockage, à la préparation, à la transformation et à la distribution des aliments.

Tableau des correspondances – Maîtriser un point critique

Le concept de « point critique » permet d'identifier et de contrôler les points fragiles d'une installation. En cuisine ce sont principalement les risques de propagation microbienne et bactérienne ou encore les risques de toxicité des préparations culinaires qui sont visés. Le référentiel des activités professionnelles mentionne la nécessité de connaître les réglementations relatives aux denrées alimentaires, à l'hygiène des locaux et des personnels. On notera, par souci de précision, que la notion de « point critique » n'apparaît pas en tant que telle dans ce référentiel du BP cuisinier, qui date de quelques années. Il est présent de manière implicite à travers la connaissance des réglementations qui sont citées dans la colonne de droite. On constate ici une actualisation de ce référentiel par l'accompagnateur, une sorte de mise à jour de la référence dans l'action.

On notera enfin que le concept de « point critique » relie potentiellement plusieurs séries de connaissances du côté de l'activité de production comme sur le plan théorique, en matière de stockage des matières premières et des préparations culinaires, de l'ordonnancement des locaux à la conservation sous vide ou la chaîne du froid ou encore l'hygiène du personnel.

L'usage du concept du référentiel des activités professionnelles est ici tout à fait représentatif de ce qui peut se pratiquer en validation des acquis : Les membres de jury sont à la recherche de ce type de concepts qui ouvre la voie à ce qu'on nomme souvent dans le milieu de la validation des « incontournables », véritables trappes d'accès à de nombreux registres de connaissances, plus spécialisées, celles du référentiel de formation. De nombreux items du référentiel de formation correspondent et une réponse du candidat peut permettre de situer son activité à l'égard d'une, voire plusieurs séries d'exigences dans différents

domaines. En première instance se trouve le système conceptuel lié aux règles d'hygiène des locaux et des personnels mais aussi celui des usages des techniques de conditionnement et de conservation. En deuxième instance, les concepts enseignés en formation : microbiologie, toxicologie, transformation des aliments, etc.

La signification du sigle H.A.C.C.P. est inconnue du candidat. C'est l'accompagnateur qui lui livre la définition et sa signification, mettant à sa disposition du même coup ce concept de maîtrise de point critique.

Nous reviendrons plus loin sur le long travail de formalisation qui conduit le candidat à une activité de référence caractéristique, l'opposition à son employeur qui voulait supprimer un évier. Le rapport entre la signification du concept et le concept quotidien est bien établi dans le vif du dialogue rapporté par le candidat, sous la figure de cet évier, manifestation consciente de ce qu'est un « point critique ». L'activité rapportée ne manifeste pas seulement une connaissance de fait, elle montre également que le cuisinier assume la « maîtrise » de ce point critique. Le brevet professionnel ouvre en effet la porte à la gestion d'un établissement. Il est donc du ressort de son titulaire de connaître les règles et de savoir analyser les points critiques de son installation, mais aussi d'assumer la conformité de cette installation. L'opposition à la logique de l'employeur relève de cette maîtrise professionnelle requise. Les traits caractéristiques de l'activité correspondent bien à la définition du concept. Le rapport entre concept quotidien et concept est établi.

Conclusion

L'échec dans la formation d'un concept potentiel dans deux cas étudiés montre que le concept potentiel n'est pas le résultat d'une « intériorisation » simple de la signification du concept du référentiel et que niveau de développement du concept quotidien joue un rôle dans la possibilité de former un concept potentiel, un concept quotidien suffisamment développé est indispensable pour y parvenir. Dans deux autres situations, les protagonistes établissent un rapport entre une expérience professionnelle et un concept du référentiel.

On peut donc considérer le rapport qui s'établit entre concept quotidien et concept du référentiel comme un « concept potentiel », ce qui confirme notre hypothèse. Ce résultat a l'intérêt de qualifier cette formation conceptuelle hybride, très particulière, à partir de laquelle la validation des acquis devient possible, qui n'est ni une simple articulation, ni la reconstruction à l'identique des formes cognitives antérieures.

La validation de cette hypothèse confirme également que les accompagnateurs et les membres de jury ont su trouver, dans ces situations, une méthode de travail qui rende la validation des acquis possible. Ajoutons qu'il convient de parler aussi au négatif : pour valider les acquis, il faut aussi parvenir à les invalider, lorsque les concepts quotidiens ne sont pas suffisamment développés, ce qu'on peut constater dans ce qui précède, ce qui est le cas ici.

Notre analyse confirme ainsi l'existence d'une technique de validation des acquis, mais comment expliquer cette technique, son fonctionnement ? Comment rendre compte méthodiquement de la formation d'un concept potentiel dans ces situations ?

On doit s'engager désormais vers un autre niveau d'analyse. Le concept potentiel a été défini jusque-là dans ses caractéristiques liées à la signification qui relèvent des deux types de concepts en présence. Mais ce sont les conditions de sa formation qui peuvent nous en apprendre d'avantage sur sa nature psychique du travail de validation des acquis.

On devra faire l'analyse de ces séquences d'entretien pour mettre en évidence les transformations de l'activité conjointe, l'émergence et l'usage manifeste des concepts quotidiens et des concepts du référentiel au cours des échanges. C'est une condition nécessaire pour passer de l'analyse du résultat à l'analyse du « travail » réalisé au moyen des concepts, qui permet la formation du concept potentiel au point de confrontation des deux formes de pensée.

Chapitre 4.

Analyse interlocutoire de la réalisation des concepts potentiels

Comment les concepts potentiels, caractérisés tout au long du chapitre 3, sont-ils constitués alors que les sources et les fonctions des concepts en présence sont si différentes ? On cherchera à répondre ici effectivement à cette question depuis l'analyse des séquences d'entretien que nous avons rapportées précédemment, entre le candidat cuisinier et les accompagnateurs ou entre la membre de jury et la candidate coiffeuse.

Langage et travail ont fait l'objet d'études séparées jusqu'à une période très récente. Dans un ouvrage qui fait le point sur les travaux actuels d'un réseau d'études associant diverses traditions de recherches, Borseix & Fraenkel (2001) estiment que le rapprochement des disciplines implique une « révision importante des méthodes de recueil de données » parce que sa « dimension langagière n'a été jusqu'à présent qu'assez peu examinée en tant que telle » (idem, p. 10-12). Faïta (1998) considère lui aussi que le recueil et le traitement des échanges langagiers n'a pris qu'une « portion congrue » dans les recherches. Il établit un état des lieux contrasté des axes de recherche, à la fin des années 1990, en constatant que si les travaux sont plus nombreux, c'est seulement « un petit nombre de linguistes » qui s'intéresse à la « parole située », et ils sont encore moins nombreux à étudier sa dimension « inapparente » (p. 127).

Si la parole, dans les séquences d'entretien de validation qui font l'objet de nos analyses, est évidemment « située », elle se trouve aussi déplacée de son « site » ordinaire d'action, du milieu de vie des deux types de concepts. On ne se trouve pas en situation de formation si dans les milieux de travail. Confrontées dans ces entretiens de validation à des situations d'énonciation inédites, les « conduites expertes » des professionnels, les acquis de l'expérience, doivent sortir suffisamment de l'opacité pour révéler le meilleur d'eux-mêmes en dehors de leur milieu d'expertise.

Ces séquences d'entretiens seront considérées comme des actions réalisées conjointement par les participants et dans le but de constituer un rapport entre l'activité au travail et les référentiels, un rapport que nous étudions comme la réalisation d'un « concept potentiel ». À partir de Leontiev (1984), on considérera que ce but s'inscrit dans un but plus large, celui de la validation des acquis et l'obtention du diplôme, qui participent à un projet professionnel du candidat. La formation de concepts potentiels n'est donc pas seulement un but, elle trouve son sens en tant que moyen dans la réalisation de cet ensemble. Les concepts sont eux aussi des moyens de parvenir à ces objectifs, des instruments psychologiques.

Quand et comment apparaissent les énoncés qui portent sur l'expérience et sur les concepts quotidiens comme sur les concepts du référentiel. Par qui sont-ils énoncés et dans

quelles conditions ? C'est sur ce niveau d'analyse que nous voulons discuter l'hypothèse de la formation du concept potentiel. Nous avons opté pour une analyse des processus d'organisation de l'interlocution, à partir de la pragmatique conversationnelle. Nous cherchons à mettre en évidence les conditions intersubjectives qui se mettent en place entre les protagonistes, dans le cours de ces entretiens et les usages des ressources conceptuelles qui participent à la réussite de la formation du concept potentiel. Après une présentation de l'approche, on analysera successivement les deux séquences d'entretien qui se concluent par la formation d'un concept potentiel.

4.1 Méthode d'analyse

Kostulski et Trognon (1998) rejoignent d'autres auteurs déjà cités (Bronckart, 1985 ; 1996 ; Boutet, 1995 ; Faïta, 1995) pour marquer leur impatience scientifique devant les faiblesses méthodologiques actuelles de l'analyse des communications : « Bien qu'on puisse s'attendre, écrivent-ils, à ce que la recherche ait proposé des instruments d'analyse » sur la fonction structurante de la communication au travail, « les instruments disponibles sont en général insuffisants » (1998, p. 59). Leurs travaux s'inscrivent dans un renouvellement de ces méthodes à partir de la théorie de la logique interlocutoire (Trognon et Kostulski, 1996) qui est une interprétation dialogique de la théorie des actes de langage proposée par Searle et Vanderveken (1985). Elle trouve son sens dans le programme de la pragmatique : celui de l'analyse des usages du langage. Elle est une théorie de l'interlocution, considérée comme la composante langagière de l'interaction.

Dans cette orientation, on commence d'ailleurs à distinguer différents types d'interactions selon le rapport que les activités verbales entretiennent aux activités de travail (Trognon & Kostulski, 1998 ; Fillettaz, 2002, Grosjean & Lacoste, 1999 ; Kostulski & Mayen, 2002). Nous retiendrons une distinction opérante pour nos propres recherches : celle du niveau d'implication des activités langagières dans la réalisation de l'activité elle-même. En effet, si une large part des tâches professionnelles s'effectue à l'occasion d'interactions verbales, certaines ont pour but d'assurer les conditions de réalisation du processus de travail : on citera en exemple les échanges opérationnels ou méta opérationnels de coordination de l'action dans les équipes de soin à l'hôpital (Grosjean & Lacoste, 1999 ; Kostulski, 1998) ; d'autres interactions langagières au travail semblent réaliser en première instance des fonctions psychosociales de régulation interpersonnelle entre collègues ; d'autres enfin réalisent l'activité à proprement parler, comme le tutorat (Kostulski & Mayen, 2002) ou la psychothérapie. Mais cette dernière catégorie n'est pas homogène. Certaines activités sont réalisées dans l'interaction verbale ou dans et par elle. C'est cette dernière catégorie qui nous intéresse, considérant que dans les entretiens que nous analysons, la validation des acquis est réalisée à la fois par l'interaction verbale et en elle.

La thèse développée par la logique interlocutoire est que les propriétés des actes de langage qui sont accomplis dans et par la conversation tisse le déploiement d'une « logique naturelle ». La modélisation de cette organisation réalisée est issue de la théorie des structures hiérarchiques des conversations (Roulet, 1985), qui sont des structures formelles d'explication du processus généré par l'introduction des énonciations. Les structures sont interprétées sur la base de relations articulant les propriétés des actes de langage. Dans les développements de la logique interlocutoire qui nous guident ici, on distingue la logique formelle de la langue et les qualités logiques du langage qui pour être « naturel » n'en est pas « non logique » pour autant (Kostulski & Trognon, 1998, p. 70). Cette logique du langage est tournée vers le but « pratique » poursuivi (idem, p. 66). Il reste que ces phénomènes logiques de la conversation sont « loin d'être tous explicites » (idem, p. 98) au point, soulignent Kostulski et Trognon (1998), que « la conversation décrite comme la succession des tours de parole des

interlocuteurs n'est que le symptôme des phénomènes cognitifs et logiques qu'elle déploie » (ibid.). En conséquence, l'interprétation doit être « sensible à la situation » dans laquelle se réalise l'interaction, à la tâche, notamment, qui « gouverne ou surdétermine les processus de communication qui se déroulent dans un groupe de travail » (p. 11), afin de restituer à l'analyse les articulations des propriétés des actes de langage. La situation est considérée comme une coproduction résultant des échanges entre les professionnels, comme le montrent une série d'étude en milieu professionnel (Brabant, 1998 ; Léglise, 1998 ; Rogalski, 1998), y compris lorsque l'activité est produite dans et par l'interaction comme pour des tuteurs (Kostulski & Mayen, 2002 ; Mayen, 1998).

Du point de vue de cette théorie, les séquences que nous analysons ici constituent des transactions. Une transaction renvoie à une situation d'interaction conventionnellement définie qui s'organise en fonction des attentes et des rôles institutionnalisés qu'elle porte, comme une psychothérapie, un entretien de conseil, un débat politique télévisé (Trognon & Kostulski, 1996). Ces conventions peuvent être explicites ou implicites, a priori socialement partagées ou produites implicitement dans la situation (Livet, 1994). C'est pourquoi, comme c'est le cas dans ces séquences, l'organisation d'une transaction se fait le plus souvent sur un mode ad hoc, non interrogé. Dans l'organisation des structures hiérarchiques, on distingue l'échange (E) et l'intervention (I). L'échange est l'unité d'analyse minimale d'une interlocution, la plus petite unité dialogique de l'interaction (Trognon & Kostulski, 1996 ; Goffman, 1973 ; Ghiglione et Trognon, 1993). Il est construit à partir des propriétés des actes de langage simples ou complexes qui le composent, qui se succèdent de façon linéaire et appartiennent au même niveau de discours (Ghiglione et Trognon, 1993). L'intervention interroge l'acte de langage lui-même, ses propriétés, les conditions de réussite de l'acte, dans laquelle les actes de langage entretiennent entre eux des relations de subordination (Moeschler, 1985). Ainsi, toute transaction peut être décrite comme une organisation et une combinaison des échanges et des interventions.

Cette analyse des niveaux et des processus d'organisation de l'interlocution doit nous permettre de mettre en évidence les transformations des modes d'implication des protagonistes dans l'activité et montrer comment ils mobilisent les concepts du référentiel et les concepts quotidiens.

L'analyse portera successivement sur la séquence de jury (le soin gratuit), puis sur l'entretien d'accompagnement (le point critique). Les deux situations étant sensiblement différentes dans leur organisation et leur objectif direct, nous pouvons supposer que là aussi, l'analyse comparative favorisera la mise en évidence de processus spécifiques à la formation du concept potentiel, au-delà des variables particulières à chacune de ces situations.

4.2 Le soin gratuit

On rappellera seulement que l'enseignante membre de jury engage la conversation sur la comptabilité pour vérifier si la candidate a dépassé le stade des opérations comptables dites « courantes » et si elle a une réelle expérience de cette compétence centrale dans la gestion d'un établissement qui correspond, sur le plan conceptuel, à « l'exploitation du bilan ».

La figure suivante (figure 1) est constituée de la représentation de la structure hiérarchique de la séquence. Elle fait apparaître l'enchaînement conversationnel sur la base dans la réalisation des propriétés des actes de langage énoncés dans l'interaction et veut montrer, ainsi, l'organisation et le régime de l'interaction. Pour les besoins de l'exposé, les échanges (E1 à E10) et les interventions (I1 à I12) ont été numérotés dans l'ordre séquentiel de leur émergence et de l'émergence de leur fonction d'organisation dans l'interlocution.

On reviendra d'abord sur l'organisation générale de la structure hiérarchique, puis sur sa chronologie, avant d'analyser plus précisément certains échanges qui portent directement sur la régulation de l'entretien et la constitution du concept potentiel.

La séquence est un échange complexe (noté E10 sur la structure) dont les propriétés empiriques semblent satisfaire aux conditions d'un échange complet (Roulet, 1985) : question (MJ1a), réponse interactivement organisée dans une intervention complexe (notée I13 et allant de MJ1b à C20 e) et ratification (MJ21). Concernant le régime de l'interaction, il apparaît que l'interlocution s'organise très localement dans une suite organisée d'échanges sous forme de question-réponse initiées par le membre du jury. Ainsi, ce sont ces échanges locaux qui s'organisent dans une intervention complexe (I13), dialogiquement orientée vers la production conjointe de la réponse à la question posée en MJ1a. Cette intervention complexe I13 réalise un travail d'explicitation, formellement dialogique (I1, I2, I3, I6, I8, I9), ou monologique (I5, I7), du contenu des échanges locaux, tels que l'explicitation de la valeur des échanges au regard de la situation (I4), la reformulation explicitée de la question posée initialement (I10, I13) ou encore l'explicitation et la reformulation d'une question non satisfaite (I 11) sans mention explicite, d'ailleurs, de sa non satisfaction.

4.2.1. Chronologie de constitution de l'échange

Examinons, pas à pas, la nature de l'activité conversationnelle qui permet cette organisation, en 21 tours de parole. La séquence est initiée par un thème amené par le membre de jury. En MJ1a, L'enseignante-jury débute par un directif indirect (« 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 »), ouvrant ainsi le champ de la série interrogative qu'elle va mener sur les opérations comptables et leur analyse. Le champ de l'investigation posé, la séquence décline alors trois thèmes :

- l'expérience de la candidate dans la réalisation des opérations de comptabilité courante (MJ1b-MJ11)
- son niveau de participation à l'établissement du chiffre d'affaires (C12a-MJ17a)
- son expérience effective de l'exploitation du bilan comptable (MJ17b-C20e).

Ainsi, l'interlocution parcourt donc de façon organisée « l'expérience comptable » de la candidate, de la comptabilité courante à l'exploitation du bilan. Sans attendre une satisfaction de son directif indirect, en MJ1b, l'enseignante-jury initie une série interrogative et énonce un directif d'information direct présentant comme condition de satisfaction l'un des termes d'une alternative (« Est-ce que vous rédigez vous, la comptabilité ou est-ce que déjà, vous la préparez pour le comptable ? »). La candidate en C2 satisfait le directif en répondant par l'assertion de l'un des termes. L'enseignante-jury en MJ3 interroge alors le contenu propositionnel de l'énoncé de la candidate, dans une demande d'explicitation (« C'est vous qui faites le chiffre d'affaire ? »). C4 satisfait cette nouvelle demande par l'énonciation d'une explicitation de C2 (« je prépare tout ce qui est chiffre d'affaire ») immédiatement reformulée et explicitée à nouveau (« toute ma comptabilité au niveau du chiffre d'affaire »). L'enseignante-jury poursuit sa stratégie conversationnelle et énonce de nouveau, en MJ5, une demande indirecte d'explicitation sur le contenu propositionnel de l'assertion de la candidate : cette demande sera satisfaite en C6 par une nouvelle explicitation. L'enseignante-jury interroge alors, en MJ7, parmi les conditions préparatoires de l'assertion de la candidate, son expérience des modalités de l'action dont elle rend compte, là encore sous forme d'un directif d'information présentant ses conditions de satisfaction sous la forme d'une alternative. La candidate satisfait en riant la demande en C8 par l'assertion de l'un des termes de l'alternative. La suite immédiate de la séquence (MJ9- MJ11) réalise une interprétation de ce rire et une régulation de l'interaction dans le contexte d'évaluation dans lequel l'enseignante-

jury et la candidate sont asymétriquement engagées.

4.2.2 Régulation

On peut en effet interpréter ce rire comme l'expression d'une gêne à répondre par le terme de l'alternative le moins valorisant dans une situation d'évaluation de l'expérience professionnelle. Réaliser le «journalier» «à la main» peut paraître moins professionnel qu'utiliser un logiciel pour le faire. On peut avancer tout au moins que c'est l'interprétation que l'enseignante-jury fait de ce rire puisque l'échange qui suit immédiatement invalide la portée de la représentation actualisée : MJ9 («c'est pas grave hein») a bien pour référent la modalité d'énonciation (le rire) rapportée au contenu de la réponse de la candidate («à la main»). Plus exactement, l'enseignante-jury prête à la candidate de penser que faire le journalier à l'aide d'un logiciel, c'est plus professionnel et donc plus valorisant au regard de la situation d'évaluation. La candidate rectifie alors en C10 l'inférence faite par l'enseignante-jury («non mais...») sur son rire, refusant implicitement d'assumer l'interprétation que l'enseignante-jury lui impute, c'est-à-dire en référence à la situation d'évaluation. Elle justifie au contraire son rire en référence à la situation d'activité («c'est beaucoup de travail»), mais actualise toutefois incidemment une représentation de la professionnalité de l'usage d'un logiciel («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»). On peut penser que l'énoncé MJ11 («d'accord oui») vient ratifier la valeur de régulation de l'échange et la référence au rire, référence qui a en commun chez les deux interlocutrices d'être extérieure à la situation d'évaluation.

4.2.3 Et retour à l'activité

La candidate reprend alors son explicitation là où l'échange à l'origine de la régulation l'avait laissée. En C12a, elle reformule son assertion énoncée en C6 qu'elle va expliciter dans la suite de son intervention C12b («c'est-à-dire...») et conclut en satisfaisant une nouvelle fois MJ3 de manière plus explicite. MJ13 est alors une nouvelle demande implicite de validation et d'explicitation sur cette nouvelle assertion relative à son niveau d'implication dans les activités comptables («Vous transmettez ces éléments?») La candidate, en C14a, satisfait cette nouvelle demande d'explicitation en validant le contenu propositionnel («je transmets ces éléments»), complète exhaustivement sa réponse à la demande d'explicitation («je transmets aussi mes charges») et explicite en C14b cette nouvelle précision («c'est-à-dire»), la déclinant dans un récit de l'activité quotidienne.

Arrêtons nous un moment sur l'échange E7 qui suit immédiatement.

<i>MJ15</i>	<i>C'est vous qui payez, qui faites les...</i>
<i>C 16</i>	<i>C'est moi qui fait les chèques, mais il est vrai qu'il y a beaucoup de pourcentages que elle, elle me fait</i>
<i>MJ17a</i>	<i>Qu'elle vous fait</i>

L'échange E7. Détails

Il s'agit d'un échange complet (Roulet, 1985) composé d'une question incomplètement formulée (MJ15), une réponse (C16), et une ratification de l'enseignante-jury de la réponse comme étant une réponse à la question posée («qu'elle vous fait»). L'enseignante-jury interroge en MJ15 le contenu propositionnel de l'assertion C14b. C16 satisfait cette demande («c'est moi qui fait les chèques») mais satisfait également une potentielle demande sous-jacente d'explicitation en la réinterprétant dans la situation sociale

de l'évaluation, la répartition du travail entre la comptable et la coiffeuse (« mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de pourcentage que elle, elle me fait »). L'intervention MJ17a qui clôture cet échange ratifie cette interprétation de la question (« qu'elle vous fait ») comme demande d'explicitation.

L'interprétation ratifiée de la question comme demande d'explicitation nous semble au cœur de l'activité conversationnelle à laquelle participent les deux interlocutrices et de son développement. L'activité conversationnelle réalisée ici, est une activité dans laquelle la participation des interlocuteurs est inégale. On peut la définir comme une activité conjointe et asymétrique. La première asymétrie concerne sans doute celle de la participation des interlocuteurs à la définition de la situation. Cette interaction a un enjeu psychosocial dont nous avons signalé les aspects connus pour la candidate. Ainsi, la satisfaction de la demande de la candidate nécessite l'évaluation réussie et positive menée par le jury. C'est sur cet enjeu que la candidate cherche à répondre à l'enseignante-jury. La seconde asymétrie relève de la connaissance du dispositif de validation et de la nature précise et concrète de la transaction, qui n'est pas directement assimilable à celle d'un jury d'examen tel que la candidate a pu en connaître en fin de formation initiale. Ce qui n'est pas le cas du membre de jury, qui participe régulièrement à ces sessions, étudie de nombreux dossiers et réalise également des accompagnements de candidats, dans d'autres diplômes. Enfin, la troisième asymétrie est celle des ressources conceptuelles mobilisées pour soutenir l'échange, l'enseignante ayant une idée très précise du « cœur » du concept, que ne semble pas connaître la candidate : le fait qu'elle fasse les analyses ou que ce soit son comptable, modifie évidemment les inférences qu'on peut établir de son assimilation des concepts.

Le déroulement de cet échange E7 nous amène à réinterpréter la façon dont l'enseignante-jury conduit l'interaction verbale avec la candidate pour compenser cette asymétrie, qui pourrait mettre en échec la réalisation de l'activité conjointe. Nous avons vu qu'en début de séquence, elle engage son questionnement en posant le champ de son interrogation, donnant ainsi le « la » de la coopération des deux interlocutrices sur la suite de leur activité conversationnelle à partir de son « objet conceptuel » (« des analyses sur des opérations [comptables] »). La structure hiérarchique globale de la séquence comme la nature de l'organisation conversationnelle analysée localement rendent compte d'une certaine réussite de cette compensation. On peut réinterpréter dans ce sens la succession d'échanges locaux (E1, E2, E3, E4), tournés vers l'explicitation des activités de travail, qui sont organisés par des interventions (I1, I2, I3) qui relèvent implicitement du type de descriptions attendues dans cette situation de validation. Ainsi, durant toute la première partie de la séquence (jusqu'à MJ11), le travail d'explicitation repose symétriquement sur les deux interlocutrices conjointement : l'enseignante-jury demande des explicitations, la candidate satisfait strictement ces demandes. Mais, à partir de C12 (au niveau de l'intervention notée I5 sur la structure), la candidate produit d'elle-même une explicitation de son assertion de C12a en C12b (« c'est-à-dire... »). Elle reproduit le même processus, avec une explicitation monologique dans une intervention complexe (I7) deux tours de parole plus tard en C14a-C14b. Ces modifications du régime de la conversation se produisent immédiatement avant cet échange complet E7 qui retient notre analyse.

En effet, dans cet échange, la candidate répond à une demande d'explicitation qui ne lui est pas posée et cette réponse est ratifiée par l'enseignante-jury comme étant une réponse à une question posée. On peut ainsi observer un développement des modalités de l'activité conversationnelle de l'une et de l'autre des interlocutrices : le travail d'explicitation, reposant d'abord massivement sur l'interaction, repose de plus en plus – et pas nécessairement de façon pertinente comme nous le verrons dans la suite de la séquence – sur la candidate seule. À ce titre on peut avancer, dans la mesure où son activité donne lieu à des ratifications de l'enseignante-jury, que la candidate, dans son travail d'ajustement conversationnel à

caractéristique commune est qu'ils développent et reformulent la question posée et non réussie dans le précédent échange, en déclinant la définition même du concept scientifique : exploiter le bilan devient alors 1) « à l'issue du bilan » être « amenée à adopter une démarche », 2) prendre « des mesures pour améliorer votre chiffre d'affaire » (MJ19a), 3) « analyser ces documents et à les exploiter dans la pratique » (MJ19b). Les contenus propositionnels de ces trois premiers directifs explicitent une propriété fondamentale du concept scientifique : exploiter un bilan, c'est faire de son analyse un moyen de tirer des conséquences de celui-ci en termes d'action. C'est donc les rapports causaux en jeu dans l'exploitation du bilan qui sont énoncés par l'enseignante-jury dans sa reformulation : l'exploitation du bilan est ici explicitée dans un rapport dans lequel l'analyse du bilan est la cause et les mesures prises à l'issue du bilan la conséquence de cette analyse. Ce n'est pas l'analyse qui compte (qui ne relève pas du niveau du BP), mais ce qu'on décide de faire de ses résultats. C'est ainsi que, cette causalité explicitée, l'enseignante-jury interroge les actions de la candidate en tant que ces actions sont des conséquences du bilan (MJ19c) dans l'expérience concrète de la candidate (MJ19d).

La réponse de la candidate s'organise en 4 interventions qui satisfont le directif complexe de l'enseignant jury, mais que l'on peut distinguer dans le rapport que ces interventions entretiennent avec les formes de la question posée. La candidate montre d'abord qu'elle mobilise dans la pratique le mouvement causal décrit par l'enseignante-jury (C20a), et exemplifie ce mouvement des « mesures » visant à répondre à la situation (C20b). Elle finit de satisfaire le directif complexe de l'enseignant jury avec un exemple issu de sa pratique concrète (C20c ; C20d).

Elle conclut en construisant une cohérence entre les discours contenus dans les deux derniers échanges, replaçant dans son expérience de façon synthétique l'analyse du bilan (réalisée par le comptable) comme point de départ d'une exploitation du bilan réalisé par elle. La dernière intervention de l'enseignant jury clôt la séquence et ratifie l'échange complexe que la séquence réalise.

4.2.5. Conditions de développement du concept potentiel

C'est dans ces derniers échanges que l'on a vu réunies les conditions de réalisation d'un concept potentiel : La candidate sait saisir le trait caractéristique du concept scientifique – la propriété fondamentale de causalité liant l'analyse du bilan à l'action – dans le discours de l'enseignante-jury, et met ainsi en rapport son activité professionnelle et ce concept, par l'appropriation dans le récit de son expérience concrète de cette propriété, ce « trait caractéristique », pour reprendre la formulation de Vygotski. Cette analyse interlocutoire montre des conditions qui contribuent au développement du concept potentiel.

Le régime de l'interaction posé initialement par l'enseignante-jury définit en quelques échanges les modalités de l'activité conversationnelle, ces modalités seront rapidement appropriées par la candidate qui accède ainsi au niveau de description attendue, sans laquelle l'évaluation dans l'entretien de validation des acquis n'est pas possible. Puis, plus encore, l'activité conversationnelle se développe de manière conjointe sur les termes mêmes du concept et il apparaît que c'est bien la signification du concept scientifique qui contribue à structurer les modalités d'échange. C'est à cette condition que la candidate peut faire la part des nombreuses intrications pratiques qui constituent sa conception du travail au salon et y sélectionner la situation caractéristique, qui s'en trouve d'une certaine manière « abstraite », comme nous l'avons déjà analysé au chapitre 3.

Ainsi, du point de vue de l'activité d'évaluation conduite par l'enseignante-jury, évaluer l'expérience professionnelle, ce n'est pas seulement comparer le compte-rendu de l'expérience concrète de la candidate à sa propre expérience, prise dans le champ des concepts scientifiques du métier, c'est aussi mettre à l'épreuve sa conception du travail pour en dégager

des éléments – ici sous la forme d'un exemple – qui répondent à la propriété fondamentale du concept de référence. Le passage d'un niveau de généralisation à un autre, l'établissement d'une correspondance, que demandent les textes de la validation, n'est pas donné, il résulte d'une action en profondeur sur les concepts quotidiens, qui, du même coup, les fait entrer dans une « zone de développement potentiel » (Vygotski, 1934/1997). Ce que la candidate réalise ici, elle ne le réalisait pas seule en début de séquence, elle y parvient par l'entremise de l'enseignante-jury. Mais ce n'est pas seulement l'activité de l'autre qui l'y incite ou l'y encourage. Ce ne sont pas seulement ses propres mobiles et buts d'action qui lui permettent de franchir l'obstacle. Enfin, ce n'est pas seulement l'importance de son expérience, de ses ressources propres qui en constituent la condition. Si toutes ces conditions sont nécessaires, l'activité ne peut réussir que si la candidate parvient à s'approprier, à sa manière du trait le plus significatif du concept scientifique.

Cette analyse révèle donc une géographie très complexe à la zone de développement potentielle dont la formation d'un concept potentiel signe l'ouverture. L'analyse de cette séquence ne peut qu'en dessiner l'esquisse, montrer ses différents constituants, puisque l'expertise de l'enseignante-jury d'une part et l'activité de la candidate d'autre part se rejoignent dans un mouvement rapide, qui ne laisse que quelques traces des transformations réalisées. C'est donc pour approfondir cette question que nous conduirons l'analyse de l'entretien d'accompagnement.

Quoi qu'il en soit sur cette question, notre hypothèse initiale trouve dans les analyses précédentes des arguments tout à fait favorables à sa confirmation. La constitution de la structure hiérarchique de cette séquence et son analyse mettent en évidence le fait que le concept potentiel est le résultat d'une activité conjointe, constituée initialement de points de vue dissymétriques : celui des activités professionnelles du candidat et celui du concept scientifique. On ne sous-estimera pas la nature et l'importance du sens (Clot, 1999a) que les deux protagonistes doivent donner et produire dans l'action, pour parvenir à ce résultat, ni la qualité des ressources dont ils disposent respectivement pour le faire. Mais sur la base des analyses des matériaux disponibles, du « réalisé » de l'activité langagière, on peut déjà constater qu'ils parviennent à ce résultat en compensant la dissymétrie de leurs points de vue initiaux par le développement d'une production conceptuelle qui n'était prévisible ni par l'un ni par l'autre.

Du point de vue de la candidate, la réussite de cette activité menée sur le concept quotidien de la carte de fidélité ouvre la possibilité d'un autre rapport avec ce concept quotidien. Il était un moyen de résoudre des problèmes professionnels. Le concept quotidien, à la suite d'une appropriation du concept comptable réalisée dans et par l'interaction, devient objet de son activité.

Mais sur ce point, celui qui considère l'action sélective sur le concept quotidien et l'usage du concept scientifique par la candidate, on peut penser que la situation d'accompagnement se prêtera d'avantage à l'analyse, puisque l'objet principal de cet entretien est justement la sélection, parmi les expériences des candidats, des activités les plus caractéristiques. Le travail du jury ne peut pas consacrer beaucoup de temps à ce type d'élaboration.

4.3. Le point critique

On revient donc ici sur la transcription présentée dans le paragraphe 3.4 du précédent titre. Le domaine de l'hygiène en cuisine a été abordé au cours de l'entretien d'accompagnement, à plusieurs reprises. Le candidat a signalé qu'il a travaillé dans un établissement qui fait de la «mise sous-vide» de plats cuisinés, qui est une pratique particulièrement sensible aux risques bactériens et strictement réglementée. Il a parlé de ses responsabilités d'équipe dans un restaurant de qualité gastronomique. Il a également évoqué la visite d'une inspectrice des services de contrôle dans l'établissement où il travaille. Enfin, il a répondu à une question sur la « marche en avant », un protocole ancien dans les cuisines, qui constitue une base incontournable des règles d'hygiène. Mais jusque-là, ses réponses restent brèves, peu spécifiées par des activités précises qui permettraient de mesurer son engagement.

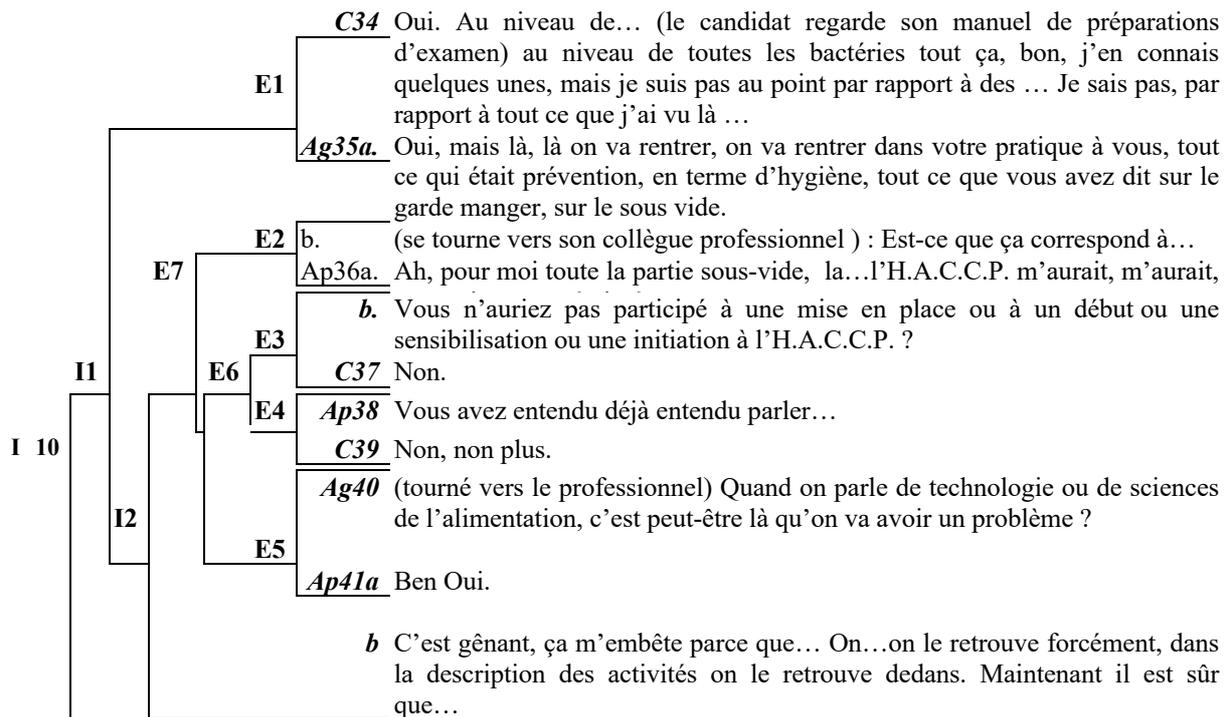
On rappelle que le trait central du concept du référentiel, la « maîtrise des points critiques » en matière d'hygiène, requiert de pouvoir analyser un espace de travail, distinguer un point critique potentiel de propagation et prendre les mesures adaptées à son niveau de responsabilité professionnelle pour maîtriser ce point critique. Comme dans le cas de l'exploitation du bilan, ce concept du référentiel est relié à un ensemble de connaissances disciplinaires (chimie, biologie alimentaire, techniques de conservation et culinaires, règlements...). Mais il ne se confond pas avec ces connaissances, il établit une relation entre elles, par exemple entre la nature d'un produit (graisse d'origine animale) et la température de cuisson (risque de dégradation toxique des graisses).

Dans l'activité des accompagnateurs, le concept est d'abord présent sous l'acronyme « H.A.C.C.P. », puis il est défini dans les termes du référentiel. Dans l'activité du candidat, rapportée en C73, les propriétés du concept sont présentes : le candidat identifie l'évier comme point critique entre le garde-manger et la plonge (analyse) et il s'oppose à l'idée de son employeur qui veut le supprimer (maîtrise du point critique).

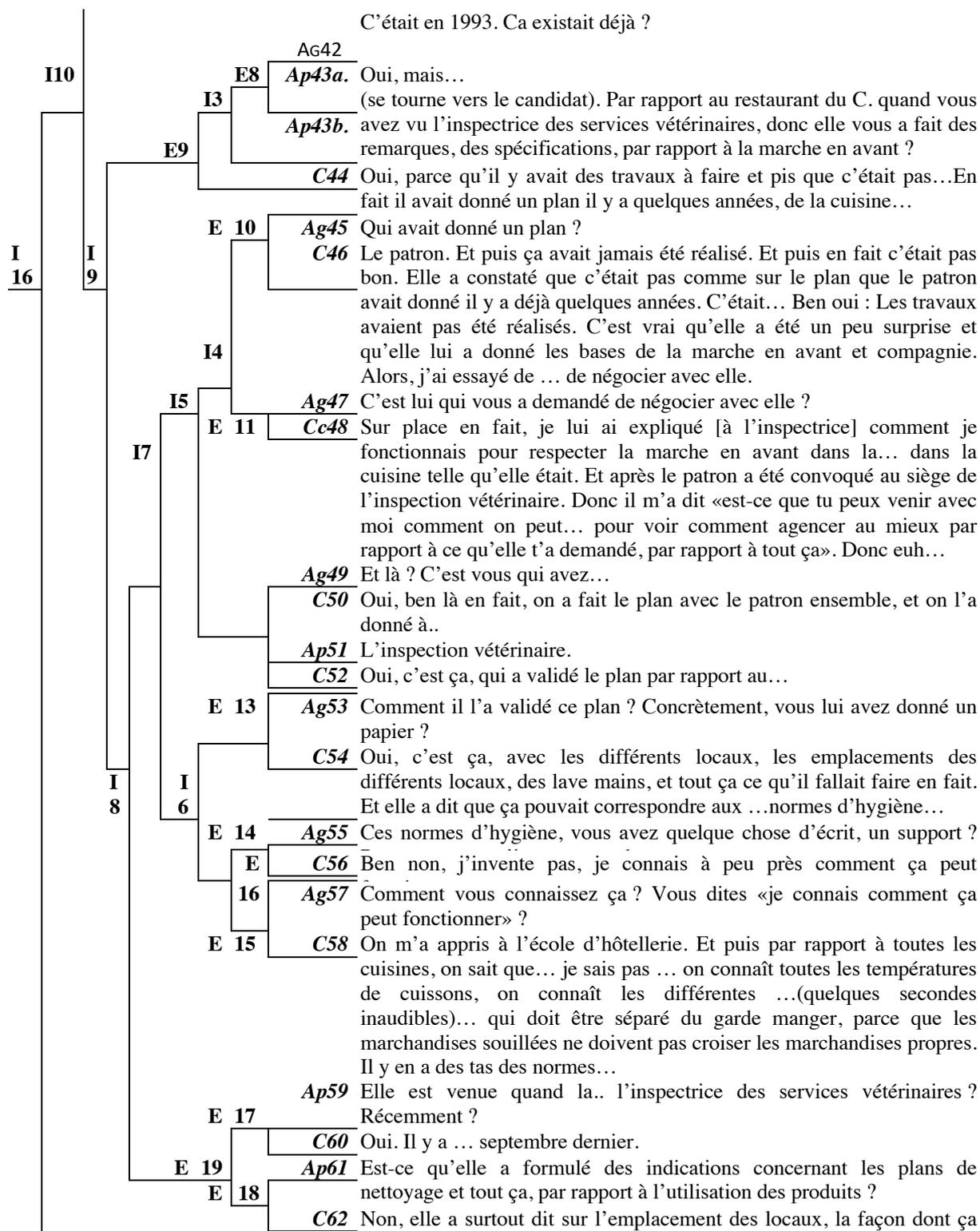
Nous présentons d'abord une déclinaison de la séquence d'entretien où le concept potentiel semble formé à partir d'une structure hiérarchique, sur la base d'une analyse interlocutoire ; puis une analyse de cette structure, sur plusieurs plans.

Notes de lectures du tableau :

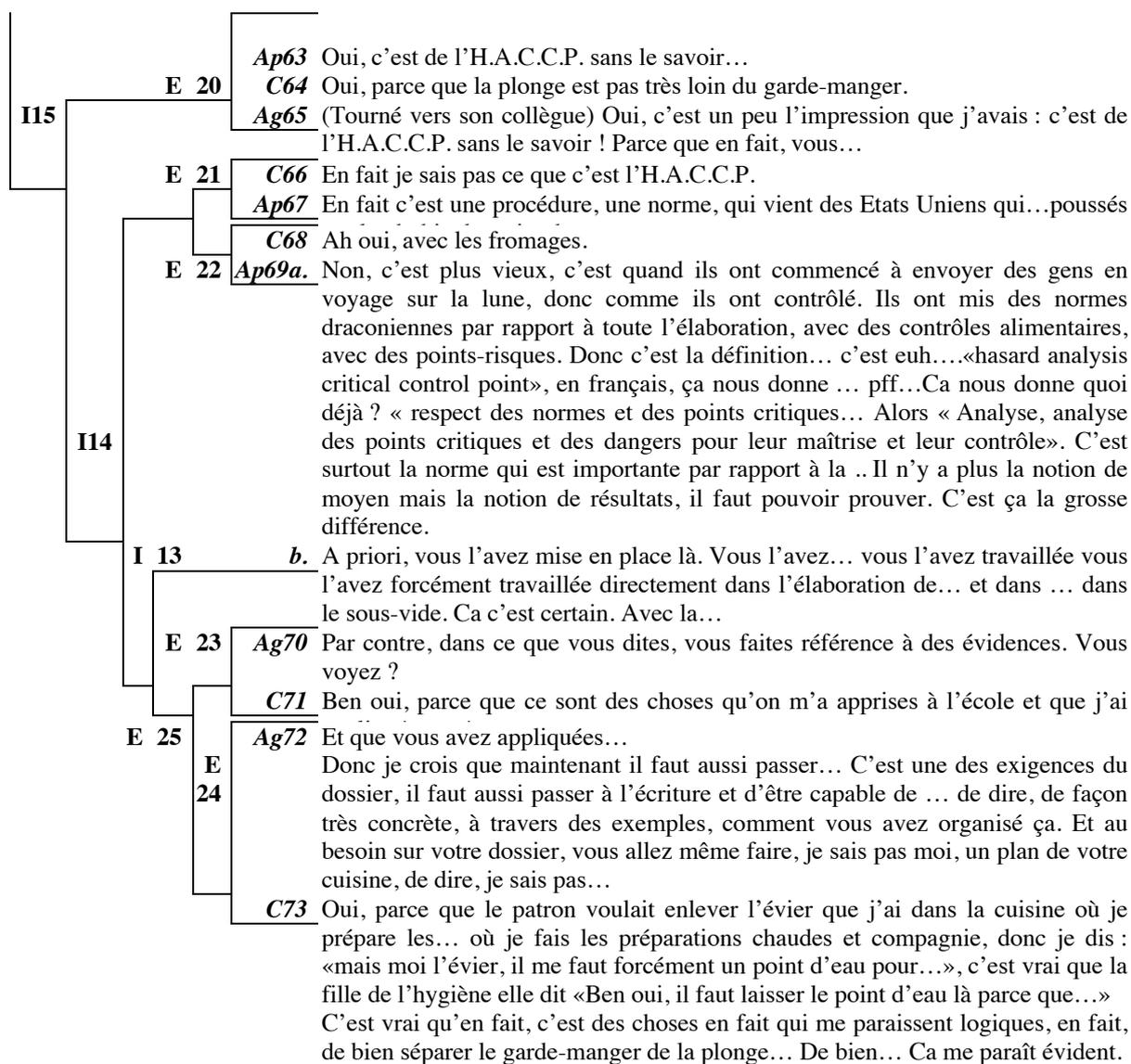
- Comme dans l'analyse précédente, les échanges (*E*) et les interventions (*I*) sont numérotés dans l'ordre de leur émergence et de leur fonction d'organisation dans l'interlocution.
- AG : Accompagnateur généraliste. AP : Accompagnateur professionnel. C : candidat
- Pour des raisons d'espace et de lisibilité, le tableau est coupé en trois parties, au niveau de la fin des interventions numérotées I1, I9 et I15. Les deux premières sont ordonnées sous I10 et l'ensemble est structuré sous l'intervention notée I16.



Structure hiérarchique. «Le point critique». Partie 1.



Structure hiérarchique. «Le point critique». Partie 2.



Structure hiérarchique. «Le point critique». Partie 3-fin.

43.1 L' échange entre accompagnateurs

La séquence est une intervention complexe (notée I16), constituée d'une longue intervention complexe (I10) et d'une intervention (I15), plus brève.

Elle est engagée par un échange (E1) qui situe directement l'action au cœur du dilemme de la validation. Jusque-là, le candidat a cherché à faire correspondre ses expériences aux listes de connaissances déployées dans des annales de préparation d'examens, comme on le lira entre Ag23 et C34 et il achève son énoncé en exprimant son doute sur la valeur de ses connaissances professionnelles (« au niveau des bactéries...»), au regard de ce référentiel d'examen. L'accompagnateur valide l'énoncé (« oui »), mais articule immédiatement (« mais, là ») sur un directif (« on va rentrer dans votre pratique à vous ») qui invalide les conditions préparatoires par lesquelles le candidat cherchait à réaliser l'action. C'est ce directif qui sera réalisé par l'ensemble de l'intervention, en deux mouvements très différents. Le premier mouvement représenté par I10, constitué de deux interventions complexes (I1 et 19), elles-mêmes organisées par plusieurs séries interrogatives. Ce sont les accompagnateurs qui demandent au candidat d'explicitier ses activités. On peut considérer que si le directif initial est réussi à la fin de E9 – le candidat répond aux questions et les accompagnateurs s'entendent sur le fait qu'il y a bien un rapport entre ces descriptions et la méthode d'H.A.C.C.P. Mais le directif n'est pas pour autant satisfait. Dans le deuxième mouvement, c'est le candidat lui-même qui propose le récit d'un événement professionnel (C73). La mise en rapport entre expérience et concept peut être considérée comme avérée à ce point et le directif initial satisfait. Entre ces deux mouvements, en I11, le candidat signale explicitement son ignorance du concept et ce sont les accompagnateurs qui produisent des explications. On reprend ci-dessous plus en détail l'analyse de chacune de ces phases.

La structure hiérarchique met en évidence une intervention complexe (I1) qui contient un échange complexe entre accompagnateurs (E7), initié en Ag35b par une question de Ag à son collègue (« Est-ce que ça correspond à... »). La question est satisfaite en Ap 63 (« oui, c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir. »). Cet échange constitue une première tentative de réalisation de l'énoncé initial. Il réalise également un changement total de stratégie de la part de l'accompagnateur généraliste qui s'adressait d'abord au candidat pour que celui-ci définisse les dispenses qu'il envisageait de solliciter. Constant l'insuccès de ses efforts, l'accompagnateur généraliste se tourne vers son collègue pour lui demander s'il parvient, lui, à faire le travail de mise en correspondance. Pour répondre, les descriptions précédentes du candidat n'étant pas suffisantes, l'accompagnateur professionnel lance une première série interrogative en deux tours de parole (E6). Il évalue le résultat de son investigation (les deux réponses négatives du candidat) avec son collègue en E5, et commente lui-même en Ap41b. Cette première tentative (E7) ne modifie pas seulement l'organisation du régime de l'interlocution, comme nous l'avons déjà vu, elle repose sur une nouvelle définition du « problème », qui n'est plus seulement celui du candidat dubitatif, mais celui des deux accompagnateurs (« C'est là qu'on va avoir un problème ? » (Ag40) ; « Ben oui, c'est gênant, ça m'embête » (Ap41b). La correspondance bien qu'elle existe « forcément », demeure introuvable...

L'accompagnateur professionnel lance une deuxième tentative en Ap43b, reprise par l'accompagnateur généraliste (I8). Puis une troisième, en Ap59, de même forme que la première, en deux échanges et une réponse négative qui met fin à l'essai. Sur le plan de l'usage des concepts quotidiens et des concepts du référentiel, on note que chaque tentative est construite sur un registre technique : la « mise sous vide » (I2) ; la « marche en avant » (E9 et I7) ; l'utilisation de produits d'hygiène (E19). Lorsqu'il s'agit de « la marche en avant », l'accompagnateur généraliste décline une gamme de questions visant la contextualisation des réponses du candidat (« qui », « quand », « comment ») (I7). La deuxième tentative est

déployée sur la base de l'événement qu'a constitué la visite de l'inspectrice, qui soutient également la brève troisième tentative (E9).

On peut maintenant revenir sur le problème laissé en suspens au début de notre commentaire : Ils sont « rentrés dans la pratique » du candidat. Le directif initial semble réalisé à la fin de l'intervention complexe I9 que nous venons de commenter, puisque les accompagnateurs obtiennent des descriptions d'activité qui leur permettent de conclure à une correspondance avec la norme requise. Au point que l'accompagnateur professionnel confirme, en E20, l'hypothèse évoquée en I2 : « Oui, c'est de l'H.A.C.C.P. sans le savoir » (Ap63). Il semble se répondre en même temps qu'il répond à la question initiale de son collègue, posée initialement, en Ab35b. L'accompagnateur généraliste ratifie et confirme de son point de vue (Ag 65). La valeur effective du directif initial (« Là, on va entrer... ») peut être mieux comprise à la lumière de ces trois tentatives. Il est réalisé de manière satisfaisante si l'on considère que la fonction des accompagnateurs, à la différence de celle des jurys, n'est pas de se prononcer sur le niveau de développement des concepts, mais de conseiller le candidat pour qu'il choisisse les situations caractéristiques et qu'il établisse la correspondance avec le référentiel.

Ici, le choix se précise autour d'activités caractéristiques qui correspondent aux attentes, mais c'est la méthode qui ne progresse pas, le candidat développe peu ses descriptions, il continue de penser « sans le savoir... ». On peut faire l'hypothèse que l'ambiguïté du « on » dans l'énoncé initial était toute pédagogique, englobant dans un mouvement commun l'activité du candidat et celle des accompagnateurs. En ce sens on peut dire que le directif initial n'est pas réalisé de manière satisfaisante.

4.3.2 Développement du thème par le candidat

En Ag 65, l'accompagnateur généraliste achève l'échange avec son collègue et se tourne vers le candidat pour expliciter ce « sans le savoir » qui pose encore problème selon lui (« Parce que en fait, vous faites référence à des évidences»). Mais le candidat l'interrompt pour signaler son ignorance du concept, jusque-là restée tacite. La série d'échanges qui va suivre réalise ce que nous avons nommé le « deuxième mouvement » du cours de l'interaction. Cet échange n'est plus constitué d'une alternance de type question-réponse, mais de successions d'affirmation depuis des points de vue différenciés, qui ne portent pas sur les mêmes objets, mais qui restent tous fortement articulés sur le plan intersubjectif : « Oui, parce que... », « En fait vous... », « En fait c'est... », « En fait, je... », « Ah, oui... », « Non... », « A priori, vous... », « Par contre, vous... », « ben oui, parce que... », « Et que vous... », « Donc, je... », « Oui, parce que..., donc je... ».

Sur le plan des concepts mobilisés manifestement, en un échange de quatre tours de paroles (I11), la définition du concept de point critique est énoncée précisément (en français et en anglais...) et déclinée en éléments significatifs, rapportés à son histoire. Sa force épistémologique discriminante est clairement soulignée : « il faut pouvoir prouver » (Ag69b) qu'on a respecté les normes, « c'est la grosse différence ». Alors que l'accompagnateur professionnel place ses espoirs sur les concepts quotidiens de « la mise sous vide », le candidat engage le récit d'un événement vécu en cuisine sur la disposition des locaux. C'est à l'intérieur de ce récit qu'il met effectivement en évidence le trait caractéristique de l'expérience qui correspond au concept : la « preuve » qu'il a su maîtriser le point critique. Nous devons revenir en détail sur ce troisième mouvement.

4.3.3 Conditions de développement du concept potentiel

L'analyse de la structure hiérarchique va nous permettre de préciser l'interprétation que nous avons avancée lors de la séquence précédente, celle du « soin gratuit », en ce qui concerne la réalisation du concept potentiel. Elle favorise aussi une meilleure connaissance

des processus internes de la zone de développement potentiel constituée dans cette séquence d'accompagnement. Nous reprendrons successivement ces deux apports supplémentaires.

4.3.4 Niveau de généralisation du concept quotidien

Tel qu'il est énoncé par le candidat à ce moment de l'entretien (C73), le concept quotidien, s'il relève bien de la « maîtrise du point critique », ne déploie pas d'argumentaire qui permettrait d'élargir sa base conceptuelle, à la différence de ce que faisait la candidate coiffeuse. Celle-ci expliquait en effet brièvement sa stratégie (« pour que la cliente ait plus envie de venir »). Elle avait aussi envisagé d'autres options d'action (mettre une coiffeuse à mi-temps, ...). Elle formalisait ainsi un réseau conceptuel relatif à sa pratique qui pouvait également être mis en correspondance avec le système de concept.

Ce n'est pas le cas du candidat cuisiner : on ne sait pas pour quelles raisons il s'oppose à l'idée de son employeur. Il les annonce sans les énoncer (« Il me faut un point d'eau pour... ») et suspend de la même manière les arguments développés par l'inspectrice (« Ben oui : il faut laisser un point d'eau là parce que...»). L'activité mise en rapport avec le concept trouve le fil conceptuel central, mais n'est pas entièrement déployée d'un coup. L'implicite s'impose encore largement dans le mouvement de la pensée. La nature du concept quotidien retient encore l'expérience dans son évidence. C'est ce qu'on peut comprendre de la répétition des « en fait » ainsi que le constat que « c'est évident », qui ponctuent sa dernière phrase. La formalisation du candidat ne fait que commencer. Nous trouverons plus loin une trace écrite dans le dossier du candidat de la suite qu'il a donnée à cet entretien.

On découvre ici que le concept potentiel n'est pas établi pleinement d'un seul mouvement. L'accompagnement provoque la formation du concept potentiel, mais il n'a réalisé qu'une part du chemin qui peut lui permettre de valider les acquis de l'expérience.

Il faut préciser également que la formation du concept potentiel, qui apparaît ici comme une clé importante n'ouvre pas en entier la porte de la validation : on a vu que le candidat n'a développé ce concept que sur des expériences relatives à la « marche en avant ». Mais l'exigence du concept n'est pas seulement « verticale » (sur son axe épistémologique) ; pour un jury de validation des acquis, elle est aussi horizontale (sur sa surface, son « champ conceptuel » pourrait-on dire dans le vocabulaire de Vergnaud), par exemple dans le domaine des autres registres évoqués par les accompagnateurs (les produits, les locaux, la mise sous vide). Il est clair ici que le concept potentiel n'est pas encore une nouvelle généralisation du concept quotidien par la généralisation de son usage, pas plus que l'apprentissage systématique du concept scientifique pour lui-même, mais il ouvre cette double voie. Mais la correspondance est établie, le concept potentiel est formé, il reste à le développer.

4.3.5 Développement des concepts et activité

Sur le plan des conditions de formation du concept potentiel, la séquence d'accompagnement montre des caractéristiques communes à celles qui apparaissent en entretien de jury, mais dans des conditions nouvelles qui en rendent certains aspects plus saillants.

L'asymétrie des échanges est évidente. L'enjeu personnel du travail du candidat - le problème à résoudre par l'obtention du diplôme – implique une différence de point de vue. Il est doublé par le fait que le candidat se trompe d'objet et de moyens pour réaliser l'action de validation, en cherchant à mobiliser ses connaissances des bactéries et les listes de savoirs des annales. C'est pour tenter de compenser l'asymétrie des ressources que l'accompagnateur généraliste engage le changement radical de stratégie qui va être réalisé par l'ensemble de la séquence. Le contexte de constitution du concept potentiel n'est donc pas seulement une production commune, il est aussi le résultat d'une opposition au précédent contexte mobilisé par le candidat. Une opposition implicite mais réalisée justement par la compensation engagée

de fait dans l'échange E1, au cours duquel le « problème » est partagé par les deux accompagnateurs dans un dialogue tenu devant lui « sans » lui (« on va avoir un problème ...»). La compensation est d'abord le fait de ces accompagnateurs, comme elle était le fait de l'enseignante-jury dans l'entretien avec la coiffeuse.

Le développement du thème de la séparation entre garde-manger et plonge peut être considéré comme un nouveau mouvement de compensation, initié cette fois par le candidat. Il interrompt les accompagnateurs et marque son ignorance du concept, dans une conversation qui se déployait à nouveau entre eux, sans lui. Cette transformation de l'organisation des échanges est donc structurée par la dimension intersubjective en même temps que par l'usage des moyens conceptuels mobilisés. Il faut être plus précis : les concepts quotidiens du candidat ne sont pas seulement implicites, lors de ce que nous avons nommé le « premier mouvement », ils sont aussi immobilisés, ce qui rend la tâche difficile aux accompagnateurs. Leur « mobilisation » dans le deuxième mouvement contribue à transformer la structure hiérarchique de l'analyse conversationnelle. Le même raisonnement vaut pour le concept du référentiel, tenu dans l'implicite pendant un long moment, jusqu'à ce que sa définition soit explicitée.

On peut dire que l'activité réalisée dans ce contexte favorise la décontextualisation des concepts, dans le langage développé par Pastré que nous avons étudié dans le deuxième chapitre. Mais l'analyse interlocutoire montre que c'est d'abord la construction d'un nouveau contexte qui est première, constituant alors effectivement un nouveau point de vue d'où s'initie la décontextualisation. Encore faudrait-il ajouter que ce nouveau contexte n'existe pas en lui-même, mais dans un rapport aux autres contextes d'action portant sur cet objet.

Ces mouvements définissent une transformation de la zone de développement potentielle initialement constituée. Elle se déporte, change d'objet, est relancée par les différents protagonistes de l'action. Son mouvement d'ensemble organise sa constitution sur plusieurs pôles qui lui sont indispensables : les deux sources conceptuelles de la pensée et la constitution d'un régime d'échange entre les sujets avec et sur ces concepts. Au départ, les accompagnateurs cherchent à objectiver les connaissances du candidat devant lui « sans » lui. À la fin de la séquence, le candidat objective ses connaissances devant eux, « sans » eux. La persistance du candidat à développer son thème de la séparation entre garde-manger et plonge, alors que l'accompagnateur professionnel l'incite à changer d'objet pour parler du « sous-vide », confirme un développement de l'activité d'analyse du candidat sur son expérience. Le concept potentiel se construit contre l'activité d'autrui, participant du même coup à développer le contexte conversationnel. On peut voir ici la trace d'un développement de l'activité dans un espace interpsychique partiellement émancipé de l'activité d'autrui, qui caractérise le développement.

Cette hypothèse est confirmée par le contenu du dossier constitué par la candidate pour le jury, quelques mois plus tard. Il y utilise explicitement les termes techniques évoqués ainsi que le concept de « point critique » et compare deux méthodes d'analyse des points critiques.

« Bien entendu, j'ai à respecter toutes les normes d'hygiène et de sécurité applicables dans la restauration, de la livraison à l'envoi des produits finis. (...) Je suis également en train de mettre en place le système H.A.C.C.P. qui reprend les anciennes normes avec des modifications quant aux moyens utilisés avec la notion de traçabilité des matières premières plus rigoureuse et la recherche de tous les points critiques dans la préparation ; le conditionnement ou le stockage pour définir les actions correctives à mettre en œuvre lorsqu'un contrôle s'est révélé non satisfaisant. Je pense que c'est une méthode plus fiable que les analyses bactériologiques ponctuelles qui ne portent que sur des échantillons car c'est une démarche volontaire et une méthodologie précise avec obligation de résultats ».

Extrait de dossier du candidat.

À en juger par ce texte, le développement des concepts au cours de l'interaction se poursuit au-delà de la validation, jusqu'à la transformation des techniques de travail du candidat, alternant la modification concrète des modalités de contrôle et la poursuite d'une réflexion distanciée et comparative de ces modalités.

Cette observation nous conduit donc au-delà du point arrivé à la fin de la séquence précédente. Nous avons relevé des indicateurs d'un développement de l'activité conjointe qui permet la constitution d'une zone de développement, laquelle conduit à la formation du concept potentiel. Ici, le concept potentiel, d'abord réalisé avec les accompagnateurs, poursuit son développement dans l'activité autonome du candidat, après l'entretien.

Conclusion

On retiendra quelques analyses avancées dans cette partie, pour les mettre en rapport avec les ressources scientifiques discutées dans les chapitres précédents. Entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, le rapport qui est établi n'est pas une seule explicitation de l'action réalisée « entre parenthèse » dans un contexte favorable, il n'est pas plus le seul fruit des interactions dans ce contexte. Ce rapport n'est pas d'abord l'effet d'une décontextualisation, ou d'une articulation nouvelle des invariants préexistants, il s'établit entre les concepts de nature différente comme un développement potentiel. « La véritable nature du lien qui unit dans leur développement ces deux lignes de sens opposé se manifeste dans toute son évidence », écrivait Vygotski dans des termes que nous pouvons reprendre intégralement ici : « c'est celui qui unit la zone prochaine de développement et le niveau présent de développement » (1934/1997, p. 373).

C'est un développement qui s'initie à conditions que les concepts quotidiens aient « frayé la voie à un développement du concept scientifique vers le bas » (idem, p. 372). Et simultanément, à condition que la généralisation préalable des concepts quotidiens puisse saisir l'occasion de la confrontation au concept scientifique comme un moyen de « germer vers le haut » (ibidem). C'est à ces conditions que la prescription qui fixe le sens et les modalités de validation des acquis de l'expérience est réalisée : « le candidat analyse ses activités et choisit de décrire celles qui sont caractéristiques des exigences du référentiel ».

Sur le plan de la conceptualisation, le concept potentiel apparaît comme le résultat d'une action réalisée par de nombreuses modifications de l'activité dans ses rapports aux objets et ses rapports à autrui et aussi dans la fonction des instruments d'action, tantôt tournée vers les autres tantôt dirigée vers soi. L'analyse montre l'intensité des transformations de l'activité du candidat. Au « fond » de l'action pourrait-on dire, en détournant la formule de Vergnaud, l'activité ne cesse de faire pivoter la conceptualisation, de déplacer ses objets, de changer le sens du rapport à autrui. Les organisations schématiques s'en trouvent modifiées.

À ce point de l'étude, les résultats des analyses répondent aux questions initiales, puisqu'ils confirment l'existence de concepts potentiels, pour des adultes travailleurs expérimentés lorsqu'ils pensent leurs activités à partir des concepts enseignés en formation. Il serait possible de revenir aux travaux menés en formation alternée, peut-être également en formation initiale, pour discuter l'usage éventuel du concept de « concept potentiel » dans ces domaines, particulièrement concernés par ce problème concret et scientifique.

Nous prendrons une autre direction, d'avantage tournée vers des perspectives cliniques. Notre parti a été celui d'une logique de définition rigoureuse des conditions de l'action et de ses moyens, à partir des « observables », si on peut considérer dans cette catégorie les matériaux transcrits ici, mais aussi la connaissance des conditions effectives de réalisation de ces entretiens qui soutiennent l'interprétation. Il nous semble possible désormais d'inscrire les analyses conversationnelles que nous avons réalisées dans une perspective de clinique de l'activité. Les transformations considérables que l'analyse conversationnelle nous a permis de mettre en évidence révèlent en même temps l'intensité des transformations de l'activité du sujet. C'est l'objet du dernier chapitre que de revenir, pour terminer, sur la nature de ces transformations. Ce sera la dernière étape possible d'un travail engagé sur le « réalisé » de l'activité conceptuelle.

Chapitre 5.

Discussion et perspectives

Le chapitre précédent prend son point de départ dans le réalisé de l'interaction, sa dimension interlocutoire. L'analyse, conduite à partir de sa représentation sous la forme d'une structure hiérarchique, montre que l'organisation des échanges varie, elle est marquée par les effets de l'usage de chacun des concepts, pour répondre à des difficultés chaque fois singulières, liées à l'incompréhension mutuelle des interlocuteurs, à l'importance des imprévus rencontrés par les interlocuteurs. Les concepts potentiels tels qu'ils se trouvent constitués n'étaient pas prévisibles par les candidats ni par leurs interlocuteurs.

Ces imprévus constituent l'objet central de ce cinquième et dernier chapitre, le fil rouge d'une discussion de l'ensemble des analyses qui précèdent, en considérant qu'ils sont des moyens d'accès au « réel » de l'activité des sujets. Ce concept de « réel de l'activité » (Clot, 1995) conduit à considérer que l'interaction réalisée n'est qu'une part infime de l'activité des sujets. Les démonstrations précédentes montrent assez bien que la constitution du concept potentiel n'est pas le résultat du « déroulement » d'une opération cognitive ou d'une résolution de problème qui suivrait un *modus operandi*. La nature même du concept potentiel est de constituer un carrefour entre plusieurs significations d'origine sociale totalement différentes.

Pour avancer dans cette direction, ce dernier chapitre explore les conditions d'une approche développementale de l'activité de conceptualisation. Le concept potentiel y est vu d'abord comme le résultat d'une « migration » des fonctions psychiques (Vygotski, 1933/1998 ; 1977 ; Clot, 1999b ; 1999d ; 2003). Les concepts qui contribuent à sa constitution sont ensuite intégrés à une théorie des genres (Bakhtine, 1984), telle qu'elle est reprise en psychologie du travail (Clot, 1999 ; Clot, Faïta, 2000). La formation du concept potentiel peut alors être considérée comme un « événement sémiologique » (François, 1995 ; Faïta & Donato, 1997).

5.1 L'activité dirigée

Nous considérerons précisément l'activité, dans ce qui suit, comme « une triade vivante », « dirigée vers l'objet et simultanément tournée vers l'activité des autres sur cet objet » (Clot, 1999b). Elle est un conflit entre des déterminations de natures différentes, qui se déplacent en cours d'action, une action de réalisation « jamais totalement prévisible, qui met le sujet aux prises avec les réalités objectives du monde des choses et des hommes, occasions et obstacles à son développement » (Clot, 1999a, p. 94). C'est un rapport entre « donné et créé » et non pas un rapport à un environnement. Un donné qui se « transfigure en créé »

(Bakhtine, 1984, p. 329).

Sans développer d'avantage l'arrière-plan épistémologique de la clinique de l'activité (Clot, 1995, 1999b ; Clot et Faïta, 2000 ; Faïta & Donato, 1997), on parlera seulement des trois « présupposés » (Clot, 1996b) qui contribuent à organiser l'activité, sans que le réalisé ne les laisse apparaître et que leur réalisation dans la situation transforme. Certains présupposés sont liés à la tâche et aux artefacts matériels et, surtout ici, symboliques. D'autres sont retenus produits par l'histoire des « genres professionnels » (Clot & Faïta, 2000), ceux que les candidats se sont appropriés au cours de leurs expériences dans les milieux de travail, ainsi que ceux de l'enseignement ou du travail d'orientation. Et enfin le candidat s'engage dans cette réalisation avec ses propres présupposés subjectifs.

Pour le candidat, obtenir le diplôme par la validation des acquis, c'est d'abord répondre à des activités extérieures à la validation, par le but qu'il se fixe et qui constitue une riposte aux difficultés rencontrées dans l'emploi, aux contradictions vécues dans son milieu de travail et de vie, que ces contradictions soient conscientes ou non. La candidate coiffeuse prend en compte de cette manière les changements de réglementation. Le candidat cuisinier cherche à devenir enseignant, après une expérience largement constituée d'emploi à l'année ou à la saison. Ces raisons, exprimées dans leur dossier, sont l'expression d'une idée qui fait du diplôme un moyen de réaliser quelque chose à partir d'une histoire professionnelle, familiale et personnelle. L'activité de ce point de vue, tient son histoire de « systèmes d'activités » (Curie & Hajjar, 1987). La fonction psychologique de la validation des acquis considéré ici comme un travail contribue de manière spécifique bien que toujours singulière, à en réaliser l'interstructuration, en situant son histoire et son horizon bien avant et bien au-delà de la validation des acquis.

5.1.1 L'activité change de destinataire

L'activité du salarié, lorsqu'il devient candidat doit se tourner vers de nouveaux destinataires. Elle était d'abord constituée comme une réponse aux employeurs, clients, collègues, famille, elle est adressée désormais à un jury qu'il s'agit de convaincre. D'emblée, c'est le « point externe de fixation du sens » de l'activité qui change (Bakhtine, 1984, p. 123). Les visées du sujet à plus long terme sont reliées à la manière dont il identifie la fonction du jury, le place sur son chemin, remobilisant sa considération pour le diplôme et aussi son histoire scolaire et à ses expériences d'examens.

Tout au long du dispositif, le changement de sens de l'activité se réalise par l'entremise des personnels d'information et d'accompagnement. L'activité change de destinataire si on considère que le langage, « loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui. » (Clot, 1999a, p. 143). Mais alors ce n'est plus seulement le sens de l'activité qui est appelé à changer, c'est aussi le point de vue. Pour tenter de se faire comprendre, le sujet doit tenter de se situer dans l'« horizon de valeur » de l'autre et même, écrit Bakhtine, « devenir l'autre par rapport à lui-même ». Le changement de direction demande déjà de se faire une idée des attentes du jury. Dans les deux séquences analysées, on trouve des traces démonstratives de ces efforts de dérivation de l'activité, lorsque le cuisinier doit « quitter » les annales d'examen pour penser son expérience, lorsque la coiffeuse doit « quitter » le dialogue un peu appliqué avec sa comptable pour expliciter ce qu'elle a pris l'initiative de faire, elle-même. Ce déplacement est essentiel pour les membres de jury, il le devient rapidement aussi pour les candidats, dans la suite de leur travail d'élaboration.

L'activité du candidat n'est pas seulement engagée dans un rapport entre le sens de cette situation et le sens plus général de ses visées professionnelles et subjectives. Les deux séquences analysées montrent une dépendance mutuelle des interactions langagières et de la signification des concepts, pour constituer un contexte de description des activités pertinent,

pour permettre au candidat de former un concept potentiel. L'interaction réalisée est parcourue des autres interactions qui lui donnent sens, celles qui ont été vécues mais aussi celles qui sont envisagées comme la rencontre du jury, les activités professionnelles qui sont espérées lorsqu'on disposera du diplôme. « L'interaction ne constitue pas, comme Faïta le souligne, la somme des rapports qui se jouent, mais plutôt la partie visible de ceux-ci (...). Elle est en quelque sorte la scène où se déroule la dramatique associant plus de rôles qu'il n'y paraît » (Faïta, 1999, p.134).

5.1.2 De l'exotopie au contexte d'analyse des activités

Pour le candidat, l'activité adressée au jury va de pair avec l'appropriation du type de description d'activité attendu et aussi de la signification, même très partielle, du concept scientifique. L'ensemble participe à définir un nouveau point de vue sur sa propre activité, une « exotopie » (Bakhtine, 1984). En effet, si les formes prescrites d'élaboration du dossier et la signification du concept scientifique sont données au candidat et même rappelées par ses interlocuteurs, il lui revient de les constituer comme ressources pour sa propre activité. « L'exotopie est une chose à conquérir » (idem, p. 35). C'est une conquête difficile, surtout lorsque l'objet de l'élaboration est l'expérience du sujet elle-même. Ce n'est pas une socialisation froide, « on perd plus souvent sa peau qu'on ne la sauve », dit Bakhtine, en parlant des récits autobiographiques (idem, p. 36).

Ici, l'appropriation est double, puisqu'elle elle porte sur le concept scientifique et sur l'expérience vécue. Le doigté et l'exigence des accompagnateurs, comme la précision des questions des jurys dans leurs brèves séquences d'entretien peuvent à la fois provoquer et régler la production de cette exotopie et aussi soutenir les développements auxquels elle donne lieu. Les analyses qui précèdent montrent que la décontextualisation est d'abord production d'un contexte pour penser, dans le sens même de l'idée de Wallon que l'homme ne s'adapte pas à son contexte, mais fabrique un contexte pour vivre. Un contexte fabriqué à plusieurs. Ce premier mouvement est essentiel pour que l'objet de pensée reste « vivant » (Faïta, 1999) au cours de l'analyse du travail. Sans lui, « 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 et de renouveler son sens dans des contextes neufs et vivants ; pour tout dire elle meurt en tant que parole car la parole signifiante vit en dehors d'elle-même, vit de son orientation vers l'extérieur » (Bakhtine, 1978, p. 171).

Le prescrit de la validation, les règles établies comme des moyens donnés parmi lesquels les concepts inscrits par les référentiels, devient une ressource pour le candidat par la médiation de l'activité des autres, depuis la manière dont elles sont présentées dans les campagnes d'information publique jusqu'à l'activité directe des accompagnateurs et des jurys à propos et avec ces instruments. Les significations formelles n'existent que dans la parole de ces autres. Le candidat cuisinier peut observer les accompagnateurs qui échangent entre eux sur ses activités avec un concept inconnu, la candidate coiffeuse entend l'enseignante-jury décliner à son intention les thèmes fondamentaux qui inscrivent le concept dans un système et qui en délimitent précisément la valeur centrale.

En réaction aux réponses inadaptées des deux candidats, les accompagnateurs et l'enseignante-jury effectuent le même mouvement : ils produisent les conditions d'une compréhension du concept, ce qu'il n'est pas et ce qu'il est. Leur discours reste organisé sur la base du concept abstrait, les éléments qui le caractérisent à la différence d'autres qui lui sont liés, voire le trait central qui le définit – « prendre des mesures sur des analyses », faire la « preuve » du respect des règles de la maîtrise des points critiques. Leur questionnement doit pourtant intégrer le contenu des réponses du candidat, dans lesquels les objets de références sont d'abord des actions et non pas des concepts.

Mais on se souvient que, dans les deux cas, c'est parce que le candidat ne mobilise pas

le concept que le jury se trouve devoir procéder ainsi. La candidate de coiffure apporte une réponse ambiguë, lorsqu'elle dit que c'est le comptable qui « est en train de lui faire » l'exploitation de son bilan au point que le jury peut penser que la candidate n'a pas développé d'acquis en ce domaine¹¹. Le candidat cuisinier manifeste directement son ignorance. C'est la fonction des accompagnateurs, et celle du jury, justement, de ne pas s'arrêter là, mais de vérifier si le candidat a ou n'a pas développé des concepts quotidiens en rapports avec ce concept scientifique. S'il l'a « fait sans le savoir » comme le disent si justement les accompagnateurs ou si, au contraire, ses concepts quotidiens ne sont pas suffisamment développés.

Le processus dialogique, à ce niveau de la formation du concept potentiel, ne peut pas être considéré comme une compréhension mutuelle, ni d'une part ni de l'autre. Le candidat, lorsque son activité s'adresse au jury, ne peut pas encore prendre le point de vue du jury pour tenter de convaincre s'il n'a pas accès à ses instruments conceptuels. Inversement, ce moment ne peut pas être considéré comme celui de la compréhension, par le jury ou les accompagnateurs, de l'activité professionnelle du candidat, puisque si le jury, ou les accompagnateurs avant lui, considéraient avoir « compris » ce que le candidat a développé comme acquis, ils cesseraient là leur questionnement.

Jurys et accompagnateurs ne disposent pas spontanément de la possibilité de penser les choses dont parle le candidat. Concepts quotidiens et concepts scientifiques montrent ici toute leur différence de nature. À ce point, ils ne se rencontrent pas. La compréhension ne peut s'établir que dans une attitude compréhensive active « qui ne renonce pas à elle-même » (Bakhtine, 1984, p. 348) : chacun se déplace depuis ses ressources conceptuelles, sans cesser pour autant de s'y tenir. Patron, clients, collègues, hiérarchies sont mobilisés dans des discours rapportés. De même les concepts du référentiel sont rapportés à leur histoire, leur système de significations. Les réponses premières posent de nouvelles questions, plus qu'elles n'apportent d'informations. L'étrangeté réciproque des modalités de pensée rend la compréhension directe impossible, elle demande de faire ensemble un travail qui rend possible le développement de la compréhension partagée.

C'est le défaut de ressources conceptuelles du candidat qui contraint le jury à engager ses propres concepts dans l'échange que le candidat cherche alors à comprendre à partir de l'engagement, dans le dialogue socialisé ou non, de ses propres concepts quotidiens, eux-mêmes déficients pour comprendre ses interlocuteurs. À partir de ce moment, c'est le candidat qui peut commencer, même maladroitement, à chercher dans son expérience, des activités correspondant au concept. Les rapports et les rôles vécus ailleurs à la fois mobilisés dans la situation et dans l'impossibilité de s'y réitérer avec efficacité sont d'abord des « contre-paroles » qui s'opposent, ce qui, pour Bakhtine, est la meilleure manière de se « comprendre » (1929/1977, p.146). Le « donné » de l'expérience doit être « créé » dans la situation, participant ainsi à faire de cette situation prescrite, un contexte de travail.

5.1.3 Sources et ressources : migration fonctionnelle des concepts

La formation d'un concept potentiel résulte d'une transformation profonde du fonctionnement psychique. L'action pour soi doit céder le pas à l'action pour autrui, qui doit à son tour s'estomper, sans pour autant disparaître, au profit de l'action sur soi, avec les moyens mis à disposition par autrui.

L'activité réalisée au travail avec d'autres devient objet de l'activité du candidat. Le concept scientifique, d'abord source de problème pour le candidat, obstacle à la compréhension est saisi comme un moyen de convaincre. Mais pour devenir performant, il doit être transformé en moyen d'analyse de son activité, en instrument psychologique tourné

¹¹ Les analyses réalisées avec la membre de jury attestent de cette interprétation.

vers ses propres conceptions professionnelles. Devenant concept potentiel, il peut alors être tourné vers le jury, dans une fonction instrumentale renouvelée. D'abord instrument d'action interpsychologique vers le candidat, il est devenu le moyen d'un « contact social avec soi-même » (idem, p. 48). Avant de reprendre une fonction interpsychologique tournée vers les accompagnateurs et le jury comme argument pour convaincre.

Quant au concept quotidien, qui était d'abord une ressource pour agir dans le milieu professionnel, il devient rapidement un obstacle dans la réalisation du nouveau but du candidat : son efficacité pour agir n'a d'égale que son opacité à être pensé. C'est pourtant lui qui devra venir constituer le concept potentiel pour convaincre. Le concept quotidien doit alors être objet d'analyse. Sa fonction change, elle migre : après avoir été moyen d'agir, il devient objet de pensée avant d'intégrer une nouvelle fonction instrumentale dans le nouveau contexte. Mais il est profondément « retillé » pour être ajusté à ce nouveau but et à ses nouveaux destinataires. C'est le travail de sélection, d'abstraction des traits significatifs du concept quotidien.

La prescription, qui impose de décrire des activités donc aussi de les sélectionner est d'abord un cadre social contraignant pour des salariés qui se présentent parfois dans les services de validation en espérant qu'on leur « attribuera » un diplôme au vu de leur curriculum vitae. Mais elle peut être investie comme une zone de développement potentiel des concepts et même, au moins pour le cuisinier, de l'activité professionnelle.

En conséquence la fonction psychologique de l'activité de validation n'est pas stable, tout au long du travail réalisé par les candidats, selon le développement de leurs propres buts, les réussites et les difficultés rencontrées. Elle peut aussi dépasser la fonction sociale assignée.

On verra dans ces transformations les signes de la modification de la structure fonctionnelle de la conscience, une modification qui « forme précisément la substance principale et centrale de tout le processus de développement », pour Vygotski. (1934/1997, p. 313). Dans cette opération imprévue, le sujet développe la maîtrise du « processus de son propre comportement » (idem, p. 245), et la possibilité de « soumettre à son pouvoir ses propres opérations psychiques, de maîtriser le cours de ses propres processus psychiques et d'orienter [son] activité vers la résolution du problème auquel il est confronté » (idem, p. 207). La formation d'un concept potentiel est un développement de la conscience, par l'entremise de l'autre et des moyens nouveaux qu'il met à disposition du sujet, celui-ci pouvant à son tour avoir ses expériences « à disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues » écrit Vygotski (1994, p. 42).

Les concepts quotidiens lestent à leur manière l'activité langagière et participent à ses formes sociales. La validation, dans ces conditions, n'est donc pas une « habilitation intersubjective », comme le soutient N. Roelens, dans la perspective d'un interactionnisme sans histoire (Roelens, 1997). La description de la structure de la zone de développement, des mouvements de polarité incessant qui la réalisent et qui ne sont pas délimités par une pensée « privée » qui devrait se préserver d'une autre pensée, qui serait sociale, pour rester fidèle au vécue, comme semble le soutenir les travaux de Vermersch. Les significations que le sujet emprunte à autrui sont constitutives de son élaboration.

C'est à partir de l'histoire des activités de travail évoquées liées aux conditions singulières du milieu professionnel et à partir de leurs élaborations langagières, réalisées au carrefour de ces histoires professionnelles et de l'histoire du sujet, que la situation de validation se réalise et pas seulement depuis ses formes prescrites. « La forme est le contenu ne font qu'un dans le discours compris comme phénomène social, écrit Bakhtine : il est social dans toutes les sphères de son existence et dans tous ses éléments, depuis l'image auditive, jusqu'aux stratifications sémantiques les plus abstraites » (1978, p. 85).

La production langagière du candidat n'est pas le résultat d'une intention stratégique de réussite qui rencontrerait des vents sociaux favorables et saurait s'en saisir pour voler vers

le succès de la reconnaissance. Elle vit de l'histoire d'un concept quotidien qui s'est développé, s'il s'est développé, dans des vents contraires. Choisir de mettre un soin gratuit, c'est opter parmi d'autres possibles, comme prendre une coiffeuse à mi-temps, comme l'évoque la candidate, ce qui reviendrait en réalité supprimer demi-salaire à la coiffeuse qui travaille avec elle à plein temps depuis douze ans. C'est également dans une situation remplie de discordances que le candidat au diplôme de cuisinier « prend » son exemple. Les concepts quotidiens sont traversés de la vitalité et des contradictions de milieux de travaux qui investissent le concept potentiel. Celui-ci n'existe réellement qu'avec les implicites et même les impensés qui contribuent à lui donner un sens. Les impensés et les implicites du sujet, mais aussi ceux du genre professionnel ou des genres, dans lesquels les concepts quotidiens se sont développés, ainsi que ceux de la situation présente dont les analyses interlocutoires, depuis la seule dimension du réalisé, montrent déjà la force agissante.

5.2. Le genre de la situation

Les concepts quotidiens évoqués par les candidats, s'ils sont bien de même nature que les concepts quotidiens des enfants scolarisés dont parle Vygotski, ne se sont pas développés en famille et dans les activités de loisirs ou dans les interstices des séquences d'enseignement. Il faudrait approfondir ce problème. Les concepts quotidiens au travail tiennent leur fonctionnalité d'une histoire parfois longue de confrontation avec les objets de travail, d'une activité de conception « continuée » ou interrompue par les collectifs, avec, malgré et contre les organisations du travail prescrit. Les concepts quotidiens se développent dans des « genres professionnels » (Clot & Faïta, 2000), qui doublent la prescription officielle de « manières de faire » et de « manières de dire », partagées dans un milieu donné. Ces genres se développent ou échouent à le faire, jusqu'à un certain point entre ou contre d'autres genres, ils ne restent d'ailleurs eux-mêmes vivants que par la diversité des variantes qui les constituent, comme autant de contradictions à partir desquelles les sujets peuvent envisager d'apporter leur « contribution stylistique » (ibid.).

C'est le cuisinier qui parle lorsque le candidat dit : « Moi il me faut un évier pour... » et rapporte aux accompagnateurs comment il impose sa logique à son employeur. C'est la coiffeuse qui évalue la pertinence de l'initiative qui consiste à mettre un soin gratuit au regard de ce qui se pratique dans les stratégies commerciales du genre. Si chacun d'eux a réalisé cette activité dans son style propre, c'est la valeur générique de l'exemple qui est mise en avant comme une « preuve » du bien fondé de ce geste professionnel.

Mais la transformation des expériences professionnelles en ressources argumentatives adressées au jury n'a pas seulement changé leur fonction psychologique et leur statut au regard de la conscience. Elle change aussi la signification de ce geste qui s'en trouve considérablement rétrécie et potentiellement étendue. Potentiellement étendue, puisqu'elle dispose d'une voie d'accès à un nouveau système de généralité : l'évier devient un point critique, le soin gratuit une exploitation du bilan comptable. Mais la signification du geste devient aussi considérablement plus étroite que celle du concept quotidien. Le trait caractéristique ne retient qu'une faible partie des conditions d'efficacité dans le salon ou dans la cuisine. Il exclut tout ce qui ne se rapporte pas à sa définition, par exemple toutes les options envisagées par la coiffeuse avant de décider de mettre un soin gratuit sur sa carte de fidélité. Le concept potentiel réalise une forme de réduction de l'activité du sujet qui fait de ce concept potentiel le contraire du concept quotidien. Celui-ci relie les travailleurs d'un même milieu sur le diagnostic et les modalités d'action à propos d'une tâche commune, il « serre les coudes » et relie les pensées pour assurer la coordination de l'action et économiser les efforts d'explication. Le concept potentiel, au contraire, dissocie les liens créés dans l'action et tranche dans les implicites. Il offre au concept quotidien une perspective qui n'est plus

partagée par les collègues de travail, tournée vers la généralisation. En ceci, le concept potentiel est un « désorganisateur » de concepts quotidiens.

La constitution d'un concept potentiel pose des limites, endigue l'histoire du concept quotidien, par l'entremise du « genre de la situation » de validation (Clot, 1999a ; Clot, Prot, Werthe, 2001). Lorsqu'ils y parviennent, comme c'est le cas dans les deux séquences ci-dessus, les salariés ne s'affranchiraient donc pas seulement du vécu personnel de leur expérience. Ils peuvent aussi prendre des distances avec le genre professionnel. Les transformations que le cuisiner fait subir à son système de surveillance de l'hygiène dans son établissement et qu'il mentionne dans son dossier, encouragent cette hypothèse. L'hypothèse est d'ailleurs présente dans bien des actions professionnelles qui s'appuient sur des « retour sur expérience » en entreprise, qu'on nomme plutôt « analyse de pratique » dans les milieux éducatifs (Altet, 2002).

Le même principe, développé dans un dispositif dialogique à plusieurs niveaux conduit Clot à considérer que « l'analyse du travail favorise l'élaboration stylistique » (Clot, 1999a, p. 144). La situation d'analyse réglée permet à l'activité de travail de « passer » dans le genre de l'expérimentation croisée, en passant par le genre scientifique qui est celui des chercheurs avec lesquels les salariés réalisent la co-analyse de leur activité. Le concept potentiel résulte d'un processus du même type, très directement constitué à la frontière entre deux genres discursifs, un « genre premier » et un « genre second » si on reprend les catégories de Bakhtine (1984).

Intégrée dans cette perspective épistémologique, la formation du concept potentiel apparaît comme l'occasion d'un affranchissement à l'égard du genre. Peut-être les deux situations « d'échec » gagneraient-elles à être relues de cette manière pour rendre compte de cette réalité : l'activité de formation du concept potentiel est un conflit de significations qui lui préexistent dans leurs histoires génériques respectives. Le concept potentiel étant réalisé, le conflit subsiste, mais cette fois c'est le sujet qui doit l'assumer. Et c'est seulement si le candidat peut donner un sens à ce conflit que le concept potentiel devient un instrument de pensée biface, source potentielle d'un double développement. Il peut aussi devenir doublement déroutant. Ce qu'écrivait Vygotski des premiers usages du signe chez l'enfant, qui « brise la fusion du champ sensoriel et du système moteur et rend ainsi possible un nouveau type de conduite » (1931/1978, p. 35), vaut ici avec la même acuité, mais sur un nouveau plan. Lorsque le signe dispose de la précision et de la puissance du concept enseigné, mise en rapport avec des manières de faire et des manières de dire ciselées et accumulées de longue date, que le corps a patiemment épousées, devenues des moyens d'agir sur le monde et occasion d'exister parmi les autres. On peut reprendre dans les mêmes termes la conclusion de Vygotski pour l'activité des enfants, dans notre contexte : « Le système de signe restructure le processus psychique dans son ensemble », offrant le moyen d'un nouveau rapport avec les choses, les autres et avec soi, « il reconstruit le processus de choix sur une base totalement nouvelle (souligné par L.V.) » (ibid.).

5.2.1 La constitution du concept potentiel : un événement ?

À partir des séquences d'accompagnement étudiées, il semble possible de définir la nature de cette transformation en rapport avec la théorie des genres professionnels, comme le surgissement d'un événement sémiotique (François, 1995 ; Faïta & Donato, 1997), un « opérateur discursif singulier » (François, 1995 ; Faïta & Donato, 1997) dont le repérage peut contribuer à un travail d'interprétation des « enchaînements » et des « déplacements » inhérents à la conversation (Faïta, 1998).

L'analyse de la structure hiérarchique de la séquence d'entretien avec le cuisinier met en effet en évidence l'infiltration dans les échanges de ce que nous avons déjà nommé un thème, qui se développe en trois étapes manifestes. On considèrera qu'il s'agit d'un thème, à

l'intérieur de la référence à Bakhtine (1977) comme une question investie par le sujet qui en soutient l'énonciation en lui donnant un sens que n'aurait pas une autre production langagière formellement « de même nature » (Faïta & Donato, 1997, p. 158) dans d'autres circonstances discursives.

On voulait signaler par là la persistance du candidat à tenir son énonciation sur la question de la place de l'évier, entre plonge et garde-manger, en trois moments successifs et à l'encontre des énoncés des deux accompagnateurs, ainsi que sa reprise détaillée dans son dossier. Le thème de la séparation du garde-manger et de la plonge est d'abord évoqué comme une connaissance acquise en école d'hôtellerie (C58). Puis il surgit comme une réponse à une question qui n'a pas été posée (« Oui, parce que... ») en C64, alors que les accompagnateurs concluent leur dialogue entre eux. Finalement il structure complètement le récit d'expérience en C73.

Nous voudrions reprendre l'histoire de cette irruption en faisant l'hypothèse qu'elle constitue justement un point d'accès au problème du franchissement d'un genre à l'autre. Le thème est débord évoqué comme un apprentissage (« On m'a appris à l'école d'hôtellerie » C58), finalement c'est une norme comme beaucoup d'autres (« il y en a des tas des normes » C58). Il ressurgit en C64, comme une description physique des lieux, une contextualisation du discours, alors que l'accompagnateur professionnel, lui, a quitté l'échange avec le candidat pour donner son évaluation sur le fait que « c'est bien de l'H.A.C.C.P. » à son collègue, précédé d'une réponse affirmative à une question non posée (« Oui, parce que la plonge est pas très loin du garde-manger »). Après l'exposé de la définition du concept scientifique, le candidat reprend le thème sous la forme du récit, en utilisant le style direct.

Candidat : (a) Oui, (b) 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, (c) donc je dis : « mais moi l'évier, il me faut forcément un point d'eau pour... », (d) c'est vrai que la fille de l'hygiène elle dit « Ben oui, il faut laisser le point d'eau là parce que... » (e). 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.

Sa réponse est organisée comme un dialogue reconstitué, ou plutôt une conversation à trois, rapportée ici sous la forme d'une argumentation dont on peut distinguer deux niveaux : (a) et (e) encadrent chronologiquement l'ensemble de la réponse. L'acquiescement d'abord en (a), puis la reprise du mot « évident » en conclusion peuvent les faire considérer comme des réponses directes à la remarque de l'accompagnateur généraliste. Celui-ci dit en effet au candidat qu'il fait « référence à des évidences » et qu'« il faut aussi passer à l'écriture et d'être capable de dire, de façon très concrète, à travers des exemples, comment vous avez organisé ça. Et au besoin sur votre dossier, vous allez même faire un plan de votre cuisine, de dire, je sais pas... » (A.G.70).

Entre ces deux énoncés, (b) situe le problème posé par le patron. Puis suivent, en style direct (c) et (d). (c) est la réponse du cuisinier articulée à l'action du patron par une conjonction (« le patron voulait... », « donc je dis... »). (d) est la réaction de l'inspectrice, devenue d'ailleurs dans le vif de l'événement « la fille de l'hygiène ». Le commentaire de l'inspectrice et le commentaire final du cuisinier sont précédés de la même affirmation : « C'est vrai que » et « c'est vrai qu'en fait ». La place de la seconde affirmation en introduction de (e) nous permet de les considérer comme une évaluation de cet événement vécu sur le plan du concept du référentiel. D'abord « la fille de l'hygiène » venant confirmer la prise de position du cuisinier, puis le cuisinier lui-même, dans son dernier commentaire, qui établit, sous le coup de l'évidence, la « logique » de cette prise de position. (« C'est vrai que ça me paraît logique de séparer... »).

On notera enfin que le thème apparaît sous une forme d'abord impersonnelle (« doit être séparé ») puis descriptive (« l'évier est près du garde-manger »). Le récit est alors initié à la suite de la même formule que l'énoncé précédent, (« oui, parce que ...»), mais il est poursuivi intégralement à la première personne et avec une forte densité de marqueurs déictiques (« l'évier que j'ai », « où je », « où je », « donc je dis », « mais moi », « il me faut » « la fille... elle dit... »).

Si on reprend la dynamique d'ensemble de l'événement vécu en cuisine jusqu'à sa narration en style direct dans le cadre de l'entretien d'accompagnement, on entend que le cuisinier s'oppose d'abord à l'initiative du patron qui voulait supprimer l'artefact. Mais c'est seulement lorsqu'il dispose du concept scientifique et qu'il se trouve dans la contrainte d'en faire usage pour convaincre, qu'il peut concevoir la validité du concept quotidien mis en œuvre à cette occasion, depuis un nouveau point de vue générique et conceptuel. Dans le conflit entre concepts scientifiques et concepts quotidiens, qui dure tout au long de la séquence d'accompagnement, les deux camps ont été longtemps séparés. À ce moment, le candidat ne répond pas seulement à l'accompagnateur, qui lui faisait remarquer les implicites de ses descriptions, il les constate pour lui. Sa reprise de l'expression de l'accompagnateur conserve la marque de cette appropriation : « 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... ». Le cuisinier s'adresse désormais à la fois à l'accompagnateur et à lui-même ; finalement il commence à disposer d'un « troisième participant » (Bakhtine, 1984) à ce dialogue, le genre de la situation présente. Il devient l'autre pour lui-même, en ce sens qu'il réalise un « déplacement produit par une réponse qui n'est pas qu'une reprise » de son discours antérieur (François, 1989, p.44).

L'activité vécue est donc répétée dans ce nouveau contexte co-construit par celui qui l'a vécue et par l'entremise de l'activité de l'accompagnateur réalisée avec le concept du référentiel. Le candidat construit un « rapport dialogique » avec lui-même (Bakhtine, 1984, p. 332), dans une série de changement de niveaux de discours à l'intérieur de la même réponse, dans une sorte de « précipité d'histoire » (Faïta & Donato, 1997 p. 163).

5.2.2 Répétition sans répétition du concept quotidien

L'énonciation du candidat reprend formellement les termes d'une activité réalisée, mais elle se charge d'une autre signification, qui relève de la situation présente et du concept abstrait. Le sens de l'activité réalisée au travail s'inscrit dans les sous-entendus du genre de la validation. La conscience apparaît alors « comme un engendrement de la mémoire » (Clot, 2000b), fruit d'un écart entre deux genres, à la fois source de la difficulté de se souvenir et ressource pour y parvenir.

L'énoncé des candidats à la validation des acquis, lorsqu'il porte ainsi sur des activités singulières réalisées, est le fruit d'une élaboration qui traverse et s'appuie sur plusieurs contextes d'énonciation. En suivant cette direction, on pourrait discuter le fait que les concepts potentiels sont des « répétitions sans répétitions » de l'activité vécue, à partir de l'idée de Bernstein (1996) sur la mémoire, discutée par les travaux en cours en clinique de l'activité pour comprendre le développement de gestes professionnels (Fernandez, 1999 ; 2001 ; 2002 ; Clot 2000b). C'est peut-être dans cette reprise que le sens de l'activité initiale et sa signification trouvent une voie de « passage » dans une nouvelle activité, dans laquelle des significations nouvelles sollicitent un nouveau développement du sens de l'activité. Le « donné » de la signification du concept scientifique peut alors être « redoublé dans le sens que prend l'activité en cours, le donné du langage est recréé dans l'action, autorisant cette récursivité de l'expérience qui est au principe de la conscience » (Clot, 2000b). C'est cette question qui pourrait faire l'objet d'analyses plus avancées sur le développement de concepts potentiels, du point de vue de l'activité des sujets.

Avant de conclure, la lecture d'un article récent de François (2003) nous encourage à penser que les bases de réflexion posées ici valent dans un tout autre cadre. Ce linguiste rapporte une expérience dans laquelle des enfants de 3 à 4 ans donnent des définitions, sérieuses et drôles à la fois, à des mots proposés par le chercheur. On n'en reprendra un seul exemple, qui montre la proximité avec notre objet et ses différences.

Plage : « Ca veut dire qu'à côté du sable il y a de l'eau. Et il y a des gens qui peuvent aller dans l'eau. Quand papa et maman ils étaient à la plage, moi, j'étais pas encore née.»

Dans les réponses des enfants, rassemblées comme celles-ci en une ou deux phrases, plusieurs sources discursives s'épaulent au point qu'il est « difficile de les clarifier », commente François. C'est la même mixité générique que nous avons constatée dans les énoncés des candidats. Ici comme dans la validation, une même allure de développement : les enfants laissent d'abord « parler le générique en eux » puis ajoutent des terminaisons « personnelles », voire « intimes » (François, p. 68). Il semblerait que le concept potentiel se forme par strates successives d'énonciation non similaires qui offrent une matrice à l'élaboration discursive de l'événement vécu. Dans l'exemple rapporté par Vygotski, l'enfant reste à un niveau de généralité assez important : « La raison, c'est quand il fait très chaud et que je ne bois pas d'eau. » Les variations dans le cours du développement du concept potentiel posent question. Elles ne pourraient être discutées qu'avec de plus amples recueils de matériaux cliniques.

Conclusion

La conclusion de ce chapitre sera brève, puisqu'elle précède la conclusion générale. Chaque point de vue adopté sur la formation des deux concepts potentiels apporte une nouvelle confirmation des transformations qui en permettent la réalisation et un nouvel éclairage sur la nature de ces transformations. Finalement, la signification des concepts quotidiens du travail, lorsqu'elle émerge à la conscience pour riposter au risque que les acquis ne soient pas validés, semble apportée par une cascade dialogique, elle rebondit dans un « appareil de réponses », multiplie les déplacements en échos, pour arriver précipitée et consciente dans une « réfraction réitérée » (Vygotski, 1925/1994, p. 43) qui « dispose le sujet à agir » (Clot, 2000b, p. 67).

Conclusion générale

Le principal résultat de notre étude confirme l'hypothèse que nous avons formée initialement depuis l'œuvre de Vygotski : le rapport entre les concepts quotidiens développés au travail et les concepts inscrits dans les référentiels prend la forme d'un « concept potentiel ». Le concept potentiel, tel qu'il est défini par Vygotski (1934/1997, p. 254-258) est une formation intellectuelle très particulière, une liaison aménagée entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques.

Dans deux situations de validation des acquis, nous avons montré que des concepts quotidiens constituent effectivement les ressources que les candidats mobilisent depuis leur expérience professionnelle pour répondre aux questions des accompagnateurs et aux membres des jurys. La seule base psychique effective du concept potentiel, c'est un concept quotidien. Mais parmi les multiples liaisons pratiques qui caractérisent le concept quotidien, les candidats sélectionnent un seul trait caractéristique, qui correspond à la définition du concept du référentiel. La constitution d'un concept potentiel est donc le résultat d'une opération pratique de sélection et d'abstraction à l'égard des activités vécues par le salarié.

Le concept scientifique est l'instrument de cette activité d'abstraction. Il est d'abord utilisé par les accompagnateurs et les membres de jury puis par le candidat pour réaliser cette activité « sur » son activité. Pour autant, le concept scientifique n'est pas l'objet d'une transmission ou d'un apprentissage systématique. Pour le candidat, il fait l'objet d'une appropriation très limitée, qui est alors très loin de porter sur sa signification intégrale. Cette appropriation est strictement fonctionnelle, elle permet au candidat de distinguer un élément significatif de son expérience qui se rapporte au concept du référentiel. Le concept potentiel est une formation hybride, qui n'est plus la réplique du concept quotidien, bien qu'il s'y rapporte encore entièrement et qui n'est pas le concept scientifique, bien qu'il lui doive sa « ligne » épistémologique précise et univoque, alors que le concept quotidien, comme toute pensée par complexe, est tissé de « logiques » d'action différentes.

Ce résultat résout la question restée en suspens jusque-là dans les différents travaux sur la validation des acquis. Il permet de définir par quel moyen on peut mettre en rapport deux types de pensée « totalement différents du point de vue génétique, fonctionnel et structural » (Vygotski, 1934/1997, p. 270).

Pour parvenir à ce résultat, nous avons dû répondre à plusieurs difficultés. Nous avons pu vérifier que la distinction établie par Vygotski entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques reste pertinente dans le cadre de l'activité des adultes qui ont une longue expérience du travail, mais à deux conditions. Mais dans le contexte de la validation d'acquis avec des adultes professionnels confirmés, et depuis les travaux de clinique de l'activité, nous avons considéré que les concepts quotidiens appartiennent à des « genres » professionnels (Clot, Faïta, 2000) dans lesquelles ils se développent et par lesquels ils peuvent se transmettre. La formation du concept potentiel apparaît alors comme une occasion d'individuation, de stylisation, à l'égard du genre, puisqu'elle est réalisée au moyen d'un autre genre.

C'est ici une deuxième condition pour considérer que la distinction établie par Vygotski est pertinente avec des adultes : les concepts des référentiels doivent effectivement appartenir à un système de concept et répondre à une définition univoque. Dans ces conditions, on peut considérer que les concepts des référentiels remplissent une fonction irremplaçable dans le travail de validation des acquis de l'expérience. Sans eux, ce sont des pans entiers de l'activité de travail qui ne peuvent pas être « reconnus » par le candidat et les jurys. Ce qui constitue la ressource des définitions du référentiel, c'est leur potentiel d'abstraction. Ce point doit être souligné parce qu'il montre le paradoxe qu'il y aurait à vouloir valider les compétences avec des référentiels qui se rapprochent au plus près des concepts quotidiens des lieux de travail. On ne peut pas mettre en rapport deux choses semblables, parce qu'elles se confondent, si elles sont semblables. Si l'objectif de la validation, c'est d'éviter, comme le souhaite Merle, les « adaptations à court terme » (2002, p. 54), nos analyses montrent que le diplôme peut parfaitement remplir la nouvelle fonction sociale qui lui est assignée s'il repose sur des référentiels eux-mêmes constitués de concepts abstraits. Il peut alors favoriser la reconversion des compétences acquises au travail, lorsqu'il inscrit ces connaissances dans un niveau de généralité qui les place « une tête au-dessus d'elles-mêmes », selon la formule par laquelle Vygotski parle d'une zone de développement des concepts, dans Pensée et langage.

Il est remarquable que les accompagnateurs et les membres de jury qui permettent la formation des concepts potentiels, dans les situations que nous avons analysées, réinventent le principe de ces méthodes indirectes, que Vygotski avait préconisées pour évaluer le développement des concepts. Dans le cas de la validation, on peut résumer le processus en trois étapes. Le candidat rencontre un problème à résoudre lorsqu'il cherche à obtenir le diplôme, il doit mobiliser ses ressources conceptuelles mais elles lui échappent, parce qu'elles sont largement non conscientes. Les accompagnateurs ou le jury mettent à sa disposition un concept abstrait ; le candidat parvient ou ne parvient pas à énoncer un rapport entre un trait caractéristique d'un concept quotidien, à partir de la description d'une activité concrète et la signification du concept du référentiel. Dans ces conditions, le jury dispose alors d'un moyen pour valider. C'est lorsqu'ils parviennent à les mettre en mouvement que les accompagnateurs et les membres de jury peuvent se prononcer sur ce que valent les acquis de l'expérience du candidat. Le lien établi entre les concepts quotidiens du candidat et le concept abstrait est donc celui « qui unit la zone prochaine de développement et le niveau présent de développement » (Vygotski, 1934/1997, p. 373). C'est en les confrontant à être plus que ce qu'ils ont été que les professionnels de la validation peuvent repérer l'existence et le niveau de développement des concepts quotidiens.

Dans ce sens, on peut considérer que la formation d'un concept potentiel est un indicateur pertinent pour valider les acquis de l'expérience : il ne peut être formé que si le salarié dispose de concepts quotidiens qui ont atteint un niveau de développement et de généralisation suffisant pour être mis en rapport avec les termes du référentiel. Le concept potentiel relève d'expériences singulières, qui sont rapportées avec des détails, des marqueurs déictiques qui confortent la « véracité » des descriptions d'activité des candidats. Les acquis de l'expérience n'ayant pas été acquis en formation, ils ne peuvent pas être évalués sur la base d'une connaissance consciente. Et, à l'inverse, puisqu'il n'est pas question de les évaluer « en situation », il devient nécessaire de s'intéresser « non seulement au processus de développement déjà réalisé », mais aussi à ceux qui sont « en devenir ». (Vygotski, 1985, p. 109). Le « métier » des accompagnateurs et des membres de jury qui leur a permis de répondre à la difficulté de l'évaluation des acquis par la mise en œuvre de ce principe essentiel : pour mesurer le développement des acquis il faut d'abord développer la mesure.

Dans les situations analysées, le processus qui permet la formation d'un concept potentiel est tout le contraire d'une « extraction » de connaissances sur le modèle taylorien ou

d'une déduction cognitive experte. La connaissance développée au travail n'est pas arrachée à la réalité. Ce n'est pas le jury qui établit, seul, le rapport entre les descriptions du candidat et les exigences du diplôme. C'est le candidat qui « re-connaît » son expérience au regard du référentiel et le jury qui valide, ou ne valide pas. L'expérience est abstraite de son contexte, sans pour autant être enlevée à son histoire et peut devenir un moyen de réaliser des projets, de faire de nouvelles expériences, dans d'autres contextes. Dans ce cas, le diplôme participe à la reconversion des compétences sans être superposé comme une vaine reconnaissance sur une expérience inerte, qui lesterait le souvenir du salarié d'un poids mort, parce qu'elle n'aurait pas trouvé de nouvelle occasion de servir. La validation semble particulièrement adaptée pour organiser cette sorte de compréhension responsive active, dans laquelle, nous dit Bakhtine, aucune des deux parties ne « renonce à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et elle n'oublie rien » (Bakhtine, 1984, p. 348). L'importance cruciale de la constitution d'un « genre » propre à la situation de validation a déjà été relevée comme une condition indispensable à la réussite durable de ce dispositif (Clot, Prot, Werthe, 2002), sur un enjeu d'organisation du travail de validation que des responsables du dispositif ont bien saisi (Ravat, 1997 ; Dambeza-Mannevy 2000).

Nos analyses montrent que c'est l'incompréhension réciproque qui est en même temps le problème et la condition initiale de la formation du concept potentiel. Le candidat ne parvient pas à penser son expérience dans les termes attendus. Ses interlocuteurs sont dans l'impossibilité d'avoir accès aux concepts quotidiens du candidat. L'analyse montre le travail de compensation de part et d'autre, qui conduit à construire une activité partagée, alors que les statuts des interlocuteurs sont évidemment dissymétriques. On peut alors former cette hypothèse que ce ne sont pas seulement les connaissances du candidat qui entrent dans une zone de développement, mais aussi les connaissances de ceux qui disposent du « savoir » de référence. La situation donnée devient une situation co-construite pour répondre aux incompréhensions respectives. Elle est construite par l'usage alterné des instruments conceptuels, mobilisés alternativement par les uns et les autres, par l'émergence imprédictible des événements professionnels au cours de l'élaboration langagière du candidat, par les modifications du régime des échanges au fil des difficultés et des réussites imprévues qui surgissent.

L'analyse interlocutoire des processus qui contribuent à la formation du concept potentiel rejoint ainsi les travaux de didactique professionnelle pour montrer que les connaissances développées au travail comme la signification des concepts du référentiel participent à donner son allure à l'activité conceptuelle. L'octroi du diplôme ne peut donc pas être seulement considéré comme le résultat d'une « habilitation intersubjective » (Roelens, 1997), pas plus qu'il ne peut être expliqué par la seule « négociation stratégique » (Bonami, 2000). Le développement des concepts en situation ou l'impasse dans laquelle peut se trouver ce développement, transforme les rapports intersubjectifs comme les stratégies, plusieurs fois au cours des entretiens. L'analyse du processus de construction du contexte d'énonciation montre, à l'inverse de ce que soutient Vermersch, que ce contexte participe à l'évocation d'une action singulière vécue dans une alternance d'action sur autrui et d'action sur soi, avec les moyens mis à disposition par autrui. C'est l'épreuve commune et l'usage partagé des moyens d'agir qui crée un contexte nouveau pour le candidat, qui peut ainsi penser son activité de travail. Enfin, plus peut-être que ne le montrent les travaux de didactique professionnelle, la production d'un contexte nouveau, à partir du « donné » de la situation, apparaît comme la condition première d'une décontextualisation des connaissances.

L'analyse interlocutoire montre également que les concepts quotidiens sont transformés par la constitution du concept potentiel. Mais cette transformation n'est pas le résultat d'un assemblage ou d'une articulation nouvelle comme l'envisage Vergnaud. On peut comprendre que c'est un autre type de processus psychique qui permet la formation du

concept potentiel, si l'on intègre les résultats de l'analyse interlocutoire à la perspective instrumentale de Vygotski, dans une théorie de « l'activité dirigée » (Clot, 1999). Le candidat mobilise ses concepts quotidiens pour tenter de convaincre le jury, mais pour y parvenir il doit se saisir d'un élément de signification du concept scientifique. Ce faisant, il change le statut de son expérience, qui devient l'objet de sa pensée.

Le concept potentiel dispose alors d'une double aptitude au développement : les concepts quotidiens peuvent « germer vers le haut » quand les concepts scientifiques « germent vers le bas ». Le candidat peut mobiliser l'une ou l'autre des deux manières de penser, pour agir ou pour comprendre. Le concept potentiel est une activité de conflit au carrefour de la signification stabilisée du mot du référentiel, de la signification que prend ce mot pour le membre de jury ou l'accompagnateur et enfin de la signification du concept quotidien, de son élément abstrait qui entre en « collision » avec le concept du référentiel. Il revient au sujet à transformer cette discordance interne en développement possible des concepts du travail comme des concepts du référentiel.

Halbwachs, dans son étude sur la mémoire collective chez les musiciens, utilise une métaphore qu'on peut reprendre ici pour rappeler que les concepts sont, avant tout, des histoires en cours. Le sociologue souligne l'importance des notes écrites sur les partitions pour éviter que les souvenirs d'un concert ne se dispersent « comme les perles d'un collier » dont le fil serait rompu (1950/1997). Bien évidemment, les musiciens n'ont pas systématiquement recours à leur système de notation, « ils peuvent se rappeler » de leur composition. Pourtant, remarque Halbwachs, « même les souvenirs qui sont en eux, souvenirs des notes, des signes, des règles, ne se trouvent dans leur cerveau et leur esprit que parce qu'ils font partie de cette société, qui leur a permis de les acquérir » (1950/1997, p. 48). Au moment où bien des rideaux tombent sur les « sociétés » du travail, pour que les concepts quotidiens ne soient pas séparés de leur histoire, celle-ci risque de les suivre comme une ombre, vaine et sans lendemain. On montre ici que les professionnels de la validation parviennent à ouvrir la voie à une reconversion fonctionnelle de l'expérience. L'expérience devient alors une mémoire pour agir et pas seulement une mémoire du travail réalisé. Cette reconversion est obtenue par un développement de la signification des concepts quotidiens, intégrés à un nouveau contexte d'action, celui de la validation. C'est-à-dire que le candidat peut « les avoir à disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues » (Vygotski, 1934/1997, p. 42).

Mais l'analyse du processus de développement de la signification n'est qu'une des clefs de cette compréhension, une clé qui repose sur une conception relativement partagée des significations, aussi bien par les locuteurs que par le chercheur qui interprète les corpus. L'analyse ne s'engage pas sur le terrain du sens de l'activité pour le sujet.

C'est ici la principale limite de notre étude qui prive l'analyse du point de vue des candidats, de « toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense » (Vygotski, 1934-1997, p. 61). Nous avons voulu considérer que l'analyse des éléments stables et de leurs transformations constitue un pas nécessaire pour permettre ensuite, éventuellement, aux sujets de participer à des co-analyses de leur activité. Construire des repères sur les significations stables et sur les passages repérables d'une signification à une autre, d'un genre à un autre. On peut voir l'analyse des significations comme un préalable important de l'analyse des discours chez Bakhtine : « La signification est un appareil technique de réalisation du thème. (...) Le thème doit s'appuyer sur une certaine stabilité de la signification ; dans le cas contraire, il perdrait son lien avec ce qui précède et ce qui suit, c'est-à-dire qu'il perdrait, en somme, son sens. » (Bakhtine, 1977, p. 142).

En travaillant aussi précisément que possible sur les indicateurs de transformation des concepts « donnés » en concepts « créés » nous avons cherché à répondre à la question initiale – celle de la nature du rapport entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Le

résultat, largement imprévu, nous offre les conditions nécessaires pour intégrer des sujets à l'analyse de leur activité conceptuelle, entre sens et signification (Clot, 1999b). Dans cette perspective, « le rapport dialogique ne coïncide nullement avec le rapport qui existe entre les répliques d'un dialogue réel. Il est plus étendu, plus varié et plus complexe » (Bakhtine, 1984, p. 334). Vygotski écrit que les concepts scientifiques « jouent un rôle très important dans l'histoire du développement », en parlant principalement des enfants. Il est possible qu'on sous-estime les possibilités de développement de l'activité conceptuelle des adultes au travail, parce qu'on sous-estime l'usage qu'ils peuvent faire des concepts scientifiques.

Mais notre méthode d'analyse ne franchit pas « le pas décisif » celui qui réintégrerait le sujet « à la fois comme sujet de son expérience et comme sujet de son propre discours » (Faïta, 1995, p. 93). C'est, selon nous, à la condition d'en avoir distingué les régularités et les transformations qu'il devient possible de proposer à des sujets de participer à l'analyse des mouvements qui conduisent à la formation d'un concept potentiel. Pour passer d'une analyse « située » de l'activité langagière à son analyse « sensée ».

Cette étape constitue aussi pour nous une condition importante pour organiser des co-analyses de l'activité conceptuelle, qui impliqueraient les sujets dans l'interprétation des mouvements ainsi mis en évidence. Dans cette perspective, pour Clot, lorsqu'on s'intéresse aux dialogues « le rapport dialogique concerne aussi le silence présent des discours intérieurs ou le bruit des discours antérieurs ou encore postérieurs au face-à-face interlocutoire » (2000b). Le champ de l'analyse s'en trouve fortement déporté depuis les significations stabilisées vers le « sens » de l'activité. « La réalisation du « sens » dépendra plus de l'échange d'activités globales entre les interlocuteurs que des significations préconstruites » (Faïta, 2001, p. 18).

Paraphrasant Vygotski, on pourrait ainsi résumer notre cheminement : partis de la « pluie de mots », pour repérer dans cette thèse les mouvements des « nuages de la pensée » et leurs rapports respectifs, nous pourrions alors prendre en compte dans un retour à de nouvelles expérimentations de terrain le vent « qui met en mouvement les nuages » (Vygotski, 1934/1997, p. 493), sans lequel on ne peut pas comprendre la formation des concepts potentiels.

Bibliographie

- Altet, M. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. In C. Blanchard & D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 85-92). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Aribaud, M. (2000). La validation des acquis : Evolution ou révolution ? *Actualité de la formation Permanente*, 168, 33-37.
- Aubret, J. (1989). Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. Fondements et validité psychologiques. *Pratiques de formation, Numéro spécial*. Université Paris 8.
- Aubret J. (1991a). Questions sur les outils de bilan. *Education permanente*, 108, 199-208.
- Aubret, J. (1991b). Rédiger un portefeuille de compétences. Se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, 89-97.
- Aubret, J. (1992). Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences. *Pratiques de formation*, Université Paris 8.
- Aubret, J., Aubret, F. & Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels*. Issy les Moulineaux : EAP.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris : PUF.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J.-M., (1998). Introduction. In J.-M. Barbier & O. Galatanu, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-18). Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Berton, F. & Boru, J.-J. (Coord.) (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (Dir.)(1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF.
- Baunay, Y. & Clavel, A. (2001). *Toute la vie pour apprendre. Un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous ?* Actes de colloque « Une mission nouvelle pour le service public : l'éducation tout au long de la vie, pour la qualification et pour sa validation ». 30 nov-1 déc. 2001. Paris : Syllepse.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
- Bédoué, C. & Tahar, G. (2001). Inexpérience et chômage des jeunes. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 1, 179-197.
- Bertrand, H. (2002). Quelques points sensibles de la relation formation emploi et de l'évolution des systèmes éducatifs. 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*, 161, 11-18.
- Billiard, I. (1996). Les conditions historiques et sociales d'apparition de la psychopathologie du travail en France (1920-1952). In Y. Clot (Dir.), *Les histoires de la psychologie du travail* (pp. 69-84). Paris : Octares.
- Billiard, I. (2001). *Santé mentale et travail. L'émergence de la psychopathologie du travail*. Paris : La Dispute.
- Bonami, J.-F. (2000). *Valider les acquis professionnels*. Paris : Editions d'Organisation.
- Bonora, D. (1991). Introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-7.
- Borseix, A & Fraenkel, B. (eds) (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS éditions.
- Boutet, J. (Dir.)(1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Bouyx, B. (1992). Les diplômes technologiques et professionnels. Modalités d'élaboration de

- d'actualisation. *Commission Professionnelles Consultatives, Documents, 3.*
- Brabant, S. (1998). Mais où est le 140 ? In K. Kostulski & A. Trognon (1998). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy : PUN.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne : Delaschaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delaschaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme analyseur des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot : *Avec Vygotski*, pp. 17-44. Paris : La Dispute.
- Bronckart, J.-P. & Friedrich, J. (1999). Présentation. In L.S. Vygotski, *La signification historique de la crise en psychologie*, pp. 15-70. Lausanne : Delaschaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B. & Schurmans, M.-N. (1996). Manifeste pour une reconfiguration des sciences humaines/sociales. Une perspective vygoskienne. Actes du colloque Vygotski-Piaget, *Journal Suisse de Psychologie. N° Spécial : centenaire Jean Piaget*.
- Brossard, M. (2002/1999). Apprentissage et développement : tension dans la zone proximale. In Y. Clot, *Avec Vygotski*, pp. 209-220. Paris : La Dispute.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Ferrieux, D. (1991). Les méthodes d'évaluation du personnel utilisées pour le recrutement en France. *L'orientation scolaire et professionnelle, 1*, 71-88.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel. 1880-1965*. Paris : Belin.
- Brucy, G. (2000). Diplôme et expérience : éclairage historique sur l'usage de ces notions par les employeurs et l'école. *Commissions Paritaires Professionnelles, 1*, 101-132.
- Bruner, J. (1991). ...*Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- 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'INETOP.
- Caspar, P. (1996). Editorial. *Education Permanente, 129*, 5-12.
- Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Charlot, B., Beautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, J. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clot, Y. (1990). Le travail dans l'automobile, du cognitif au subjectif. *L'orientation scolaire et professionnelle, 19-4*, 311-319.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. pour une psychologie des milieux de vie et de travail*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1996a). *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire*. Toulouse : Octares.
- Clot, Y. (1996b). Les présupposés de l'action. Remarques d'un psychologue du travail. *Colloque Vygotski-Piaget*. Genève, 11-15 sept. 1996.
- Clot, Y. (1997). Le projet au risque de l'activité : deux exemples. *Pratiques psychologiques, 1*, 53-62.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999b). De Vygotski à Leontiev, via Bakhtine. In Y. Clot, *Avec Vygotski*, pp 165-185. Paris : La Dispute

- Clot, Y. (1999c). I. Oddone, les instruments de l'action. *Territoires de travail*, 3, 43-53.
- Clot, Y. (1999d). L. Vygotski. Théorie des émotions. Etude historico-psychologique (1933). Note de lecture. *Travailler*, 3, 201-209.
- Clot, Y. (2000a). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi, (éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation*, pp. 134-155. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2000b). Clinique du travail et problème de la conscience en psychologie. *Travailler*, 6, 31-55.
- Clot, Y. (2001a). Editorial. *Education Permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail, clinique du réel. *Le journal des psychologues*, 185, 48-51.
- Clot Y. (2002). Préface à la deuxième édition. In *Avec Vygotski* (2è éd.). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. Introduction à L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y., Ballouard, C., & Werthe, C. (2000). La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement. Rapport d'étude au ministère de l'éducation nationale. In Y. Clot, J. Magnier & C. Werthe, *La validation des acquis professionnels. Commissions paritaires consultatives*, 4, 7-70.
- 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. *Education Permanente*, 146, 17-26.
- Clot Y., Magnier J. & Werthe C. (2000). La validation des acquis professionnels. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4.
- Clot Y., Prot B. & Werthe C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146.
- Clot Y., Prot B. & Werthe C. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4.
- Clot, Y. & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*. pp. 183-201. A paraître.
- Clot, Y., Scheller, L. Caroly, S., Millanvoye, M. Volkoff, S. (2000). *Le travail du genre professionnel comme contribution à la genèse de l'aptitude*. Rapport d'étude. Mission de la recherche de la Poste.
- CNPF (1998). La compétence, professionnelle un enjeu stratégique. In *Objectifs compétences ; journées internationales de la formation de Deauville*, Tome I.
- Curie, J. & Hajjar, V. (1987). Vie de travail, vie hors travail : la vie en temps partagé. In : C. Lévy-Leboyer & J.-C. Spérandio, *Traité de psychologie du travail*, pp.37-56. Paris : PUF
- Dambeza-Mannevy, A. (2000). La validation des acquis professionnels se met en place. *Actualité de la formation permanente*, 168, 53-54
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*. Paris : Armand Colin.
- DIIP (Délégation Interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes). (1988). *Nouvelles qualifications, les entreprises innovent avec des jeunes*. Tome I. Paris : Centre info.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2/96, 273-292.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3, 273-290.
- Dugué E. (1996). Métier, qualification, compétences : définitions et enjeux. *Cahiers du travail social*, 32, 5-10.
- Dugué, E. (2001). La compétence, arme de la profession ou sape de la qualification ? l'exemple du travail social. In Lest, *Marché du travail et différenciations sociales :*

- approches comparatives. Atelier « procès de travail et marché du travail. Sous thème 1 : transformations productives ; nouveaux modèles de gestion (pp. 41-48). Aix-en-Provence : CNRS.*
- Enriquez, E. & al. (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montréal : Ed. Saint Martin.
- Faïta, D. (1995). Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Connexions*, 65, 77-98.
- Faïta, D. (1997). La conduite de T.G.V. Exercice de styles. *Champs visuels*, 6, 122-129.
- Faïta, D. (1998). Oubli et redécouverte de Bakhtine. *Après le structuralisme*. 127-138.
- Faïta, D., (1999). Analyse des situations de travail : de la parole au dialogue. *Dynamiques sociolangagières, Février 1999*. 127-137.
- Faïta, D. (2001). L'analyse du travail et le statut de »l'activité« chez Bakhtine. *Travailler N°6*, 13-29.
- Faïta, D. (2003). Le recours à la catachrèse, source monologique du dialogue. In Y. Clot, R. Gori. *Catachrèse : éloge du détournement* (pp. 99-128). Nancy : P.U.N.
- Faïta, D. & Donato, J. (1997). Langage, travail : entre compréhension et connaissance. In Y. Schwartz, *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique* (pp. 150-168). Paris : PUF.
- Fernandez, G., (1999). *Faire son train*. Compte-rendu de l'étude sur le stress et les conditions de travail. Paris : CHSCT de l'UP traction de Beaumont.
- Fernandez, G (2001). Le corps, le collectif et le développement du métier. Etude clinique d'un geste de métier à la SNCF. *Education Permanente*, 146, 27-34.
- Fraise, J.-P. (1991). La psychométrie à l'A.F.P.A. : son rôle dans l'orientation et le recrutement des demandeurs de formation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 127-141.
- François, F. (2003). Catachrèse et déplacements discursifs. In Y. Clot & R. Gori, *Catachrèse : éloge du détournement* (pp. 51-76). Nancy : PUN.
- Francequin-Chartier, G. (1991). Crédit-formation individualisé et évaluation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 99-125.
- Friedrich, J. (1999). La rencontre Leontiev-Vygotski : quelques concepts clés. In Y. Clot (dir.) *Avec Vygotski*, pp. 141-163. Paris : La Dispute.
- Gaulejac, V. de, (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes éditeurs.
- Ginsbourger, F. (1992). La recherche en didactique professionnelle : un enjeu social. *Education Permanente*, 111, 11-18.
- Goffman, I. (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne. Tome I : La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : PUF.
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale. Grenoble PUG.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Halbwachs, M. (1950/1997). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel.
- Henry, M. (2003). La validation d'acquis : entre déprise et répétition ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, à paraître.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Huteau, M. (1996). L'Ecole française de psychotechnique. 1900-1940. In Y. Clot (Dir.) *Les histoires de la psychologie du travail*. Paris : Octares.
- Jobert, G. (1986). Introduction. *Education Permanente*, 83-84, 6.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail chronique d'une relation malheureuse. *Education Permanente*, 116, 7-18.

- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education Permanente*, 143, 7-22.
- Kostulski, K. (1998). *Communication et rationalités collectives*. Thèse de doctorat. Université de Nancy 2.
- Kostulski, K. (2001). Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, pp. 175-191.
- Kostulski, K. & Mayen, P. (2002). Analyse des raisonnements en situation de travail : Le cas des apprentis facteurs de la poste. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, M. Musiol, *Pragmatique et psychologie*. Nancy : P.U.N.
- Kostulski, K. & Trognon, A. (1998). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy, P.U.N.
- Kostulski, K & Prot, B. L'activité conversationnelle des jurys de validation des acquis : la formation d'un concept potentiel. *Psychologie française (à paraître)*.
- Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In A. Borseix & B. Fraenkel (eds), *Langage et travail* (pp. 21-54). Paris : CNRS éditions.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratique de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brower.
- Lainé, A. (2000). Accompagner les demandeurs de validation des acquis. *Actualité de la formation permanente*, 168, 48-52.
- Laot, F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes(1960-2000)*. Paris : L'Harmattan.
- Lautrey, J., Vergnaud, G. (1997). Piaget aujourd'hui. *Psychologie française*, 42, 3-8.
- Leclerc, G. (1986). Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extra-scolaires. *Education permanente*, 83-84, 7-16.
- Léglise, I. (1998). Le problème de l'adresse en situation d'interaction plurilocuteurs dans les avions de patrouille maritime. In : K. Kostulski & A. Trognon (1998). *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 183-204). Nancy, P.U.N.
- Le Guillant, L. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant*. Toulouse, ERES.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience personnalité*. Paris : Editions du progrès.
- Leplat, J. (1985/2001). Les représentations fonctionnelles dans le travail. In J. Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes*, pp.107-120. Toulouse : Octares.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2001a). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes*. Paris : Octarès.
- Leplat, J. (2001b). Les compétences collectives. J. Leplat, M. De Montmollin *Les compétences en ergonomie. Textes choisis*. Pp. 161-170. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J. (2002). *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives*. Toulouse : Octares.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983/2001). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In J. Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes* pp.47-60. Paris : Octarès.
- Lichtenberger Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. In *Formation emploi*, 67, 93-108.
- Lichtenberger, Y., Merle, V. (2001). Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001, deux réformes, un même défi. *Formation emploi*, 76, 169-190.
- Liétard, B. (1986). Cinq réflexions de bons sens sur la validation des acquis. *Education Permanente*, 84-85, 124.
- Liétard, B. (1997a). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Education Permanente*, 133, 65-74.

- Liétard, B. (1997b). Nouvelles fonctions de l'orientation, nouvelle formation des professionnels. In *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 166-172). Paris : Syros.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 653-469). Paris : Dunod.
- Lucas, J.-M., Retière, J.-F. (2000). Les activités singulières sont-elles solubles dans les référentiels ? *Education permanente*, 146, 151-160.
- Maggi, B. (Dir.) (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation*. Paris : PUF.
- Maggi-Germain, N. & Pélagé, A. (Dir.) *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : Documentation française.
- Magnier, J. (2001). Expérience, connaissance : une conquête des candidats à la validation des acquis professionnels. *Education Permanente*, 146, 143-150.
- Magnier, J. & Werthe, C. (2001). L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels. *Formation Emploi*, 75,29-40
- Maillard, F. (2001). Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 2001-5.
- Malglaive, G. & Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*,3.
- Mayen, P. (1998). Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service. In K. Kostulski & A. Trognon, *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 205-234). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139-2, 65-86.
- Mayen, P. & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation emploi*, 67, pp. 77-92.
- Méhaut, P. (2003). Introduction. *Formation emploi*, 81, 27-36.
- Merchiers, J. (2000). A-t-on besoin de compétences pour travailler ? *Travailler*, 4, 43-71.
- Merle, V. (1992). Manières de faire, manières d'apprendre. Transformation des situations de travail et éducabilité cognitive. In : *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21-1, 13-26.
- Merle, V. (1996). Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire . In *Education Permanente*, 129, 63-74.
- Merle, V. (2002). Une histoire de trente ans. In : Toute la vie pour apprendre. Un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous ? Actes du colloque international « Une mission nouvelle pour le service public : l'éducation tout au long de la vie, pour la qualification et pour sa validation (pp. 53-58). Paris, CNRS, 30 nov.-1 déc. 2001. Paris : Syllepse.
- Meyer, N. (1989). Présentation du numéro. *Pratiques de formation, Numéro spécial*. Université Paris 8.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1992). *Dissension et consensus*. Paris : P.U.F.
- Neyrat, F. (2003). La VAE : une problématique de la reconnaissance pour une reconnaissance problématique. In N. Maggi-Germain & A. Pélagé (Dir.), *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*, pp. 237-254. Paris : Documentation française.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Université de Genève : Hatier-Crédif.
- Moro, C. & Schneuwly, B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du développement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Eds.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp.1-19 Berne : Peter Lang.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.

- Ochanine, D. (1966/2001). The operative image of controlled object in «Man-automatic Machine» systems. In J. Leplat (2001), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp.99-105). Paris : Octarès.
- Oddone, I. Rey, Alexandra, Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Editions Sociales.
- Ombredane, A. (1955/2001). L'analyse du travail. In J. Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp. 5-22). Paris : Octares.
- Volochinov, V.-N. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique.* Paris : Editions de minuit.
- Pailhous, J., Vergnaud, G. (Dir.)(1989). *Adultes en reconversion.* Paris : La Documentation Française.
- Palazzechi, Y. (1998). Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français. 1944-1994. Paris : L'Harmattan.
- Palazzechi, Y. (1999). Histoire de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 19-39). Paris : Dunod.
- Pailhous, J. (1989). Introduction. In, J. Pailhous & G. Vergnaud (Dir.). *Adultes en reconversion* (pp. 3-10). Paris : La Documentation Française.
- Pastré, P. (1991). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education Permanente, 111*, 33-53.
- Pastré, P. (1994). Problèmes didactiques posés par les simulations. *Performances, 75-76*, 24-28.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française, 42-1.*, 89-100.
- Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente, 139-2*, 12-34.
- Pastré, P. (1999b). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi 67*, 109-125.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience.* Paris : PUF
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre.* Paris : PUF.
- Piaget, J. (1985/1997). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski. In Lev Vygotski. *Pensée et langage*, pp. 510-516 Paris : La Dispute.
- Pineau, G., Marie-Michèle, (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie.* Montréal : Editions coopératives.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32-2*, 219-243.
- Prot, B. & Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation ; le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32-2*, 269-288.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot. (Ed.), *Avec Vygotski* (pp.241-265). Paris : La Dispute.
- Ravat, D. (1997). La validation des acquis professionnels, pourquoi ? Comment ? *Education permanente, 133, supplément éducation nationale*, pp. 127-142.
- Retière, J.-F. (2000). Professionnaliser les acteurs de la VAP. *Actualité de la formation Permanente, 168*, 33-37.
- Rocca, M. (2003). La validation des acquis de l'expérience. Réforme de la formation et nouvelles régulations du diplôme. In N. Maggi-Germain & A. Pélage (Dir.), *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*, pp. 225-270. Paris : Documentation française.

- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Rochex, J.-Y. (1999). Vygotski et Wallon : Pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. In Y. Clot.(Ed.), *Avec Vygotski* (119-133). Paris : La Dispute.
- Roelens, N. (1997). Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social ? *Education Permanente*, 133, 47-64.
- Rogalski, J. (1998). Concepts et méthodes d'analyse des processus de coopération dans la gestion collective d'environnements dynamiques. In K. Kostulski, A. Trognon (Eds) : *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 27-58). Nancy : PUN.
- Ropé, F. (2001). La validation des acquis professionnels. *Revue des commissions professionnelles Consultatives*, 1, 133-158.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Rose, J. (2003). Introduction. *Formation emploi*, 83, 27-36.
- Roulet, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Samurçay, R., Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education permanente*, 2, 13-31.
- Sansregret, M. (1986). La reconnaissance des acquis expérientiels au moyen d'un port-folio. *Education Permanente*, 83-84, 125-130.
- Savoyant, A. (1984/2001). Définition et voie d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. In J. Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp.207-218). Paris : Octarès.
- Schneuwly, B.(1999). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot, *Avec Vygotski*, pp. 267-280. Paris : La Dispute.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. (Eds)(1985). *Vygotski aujourd'hui*. Lausanne, Delaschaux et Niestlé.
- Schwartz, B. (1969a). Introduction. *Education permanente*, 1, pp.1-2.
- Schwartz, B. (1969b). Pour une éducation permanente. *Education permanente*, 1, 65-86.
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Rapport au premier ministre*. Paris : Documentation française.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure* (1^{ère} éd. 1994). Paris : La Découverte.
- Schwartz, B. (1996). Le changement est affaire de volonté politique. *Education Permanente*, 129, 75-84.
- Searle, J.-R., Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutory logic*. Cambridge University Press.
- Sève, L. (1999). Quelles contradictions ? A propos de Piaget, Vygotski et Marx. In Y. Clot : *Avec Vygotski* (pp. 221-235). Paris : La Dispute.
- Supiot, A. (2003). Préface. In N. Maggi-Germain & A. Pélage, *Les évolutions de la formations professionnelle, regards croisés* (pp.7-14). Paris : La Documentation Française.
- Tanguy, L. (Dir.) (1986). *L'introuvable relation formation – emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.
- Tanguy, L. (1998). La formation, une activité sociale en voie de définition ? In M. De Coster & F. Pichault, *Traité de sociologie du travail* (1^è éd. 1994) (pp. 185-212). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tanguy, L. & Ropé, F. (1994) (Eds.). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan
- Taylor, F.W. (1990). *Principles of scientific management*. In F. Vatin (1990). *Organisation du travail et des entreprises*. Textes choisis et présentés par F. Vatin (1^{ère} ed. 1907). Paris : Editions d'Organisation.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute.

- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.
- Troger, V., Tanguy, L. & Brucy, G. (1999). Les chantiers de la formation permanente. *Société contemporaine*, 35, 5-515.
- Troger, V. Tanguy, L., Casella Ph. & Brucy, G. (2001). Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France. *Travail et emploi*, 86, 5-149.
- Trognon, A. (1994). Les vertus de la discussion libre dans les décisions prises en groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, N° spécial en hommage à Pichon-Rivière*.
- Trognon, A. & Kostulski, K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie de groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux. *Connexion*, 68-2, 129-170.
- Trognon, A. & Kostulski, K. (1998). De la communication comme activité générique d'usage du langage à la communication comme compétence professionnelle. In K. Kostulski & A. Trognon, *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 9-26). Nancy : P.U.N.
- Trognon, A. & Kostulski, K. (1999). Eléments d'une théorie socio-cognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie Française*, 44-4, 307-318.
- Toulouse, E. (1906). *Les leçons de la vie*. Paris : librairie universelle.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30-4, 245-252.
- Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, 42, 1-2, 111-118.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. In : *Recherches en didactiques des mathématiques, Vol.10*, 2-3, 133-170.
- Vergnaud, G. (1991). Questions vives de la psychologie du développement. *Bulletin de psychologie*, XLII, 390, 450-457.
- Vergnaud, G. (1992a). Introduction. *Education Permanente*, 112, 7-9.
- Vergnaud, G. (1992b). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes ? *Education Permanente*, 112, 19-31.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In : J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF
- Vergnaud, G. (1999a). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot : *Avec Vygotski* (pp. 45-59). Paris : La Dispute.
- Vergnaud, G. (1999b). Le développement cognitif de l'adulte. *Traité des sciences et techniques de la formation*, pp. 189-204.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Vergnaud, G. (2002). Le schème est-il mort ? *Impulsion*, 3, 11-62.
- Vergnaud, G. & Lautrey, J. (1997). Piaget aujourd'hui. *Psychologie Française*, 42-1, 3-8.
- Vergnaud, G. & Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie Française*, 45-1, 35-50.
- Vermersch, P. (1978). Une problématique théorique en psychologie des adultes ; essai d'application des théories de J. Piaget à l'analyse du fonctionnement cognitif de l'adulte. *Le travail humain*, 41, 265-278.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (1^{ère} éd.). Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie. *GREX, info*, 13, 1-11.
- Vermersch, P. (1997). L'introspection comme pratique. *Explicititer*, 22, 1-19.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44-1, 7-18.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (Eds.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vidal, F. & Parot, F. (1999). Ignace Meyerson, une amitié dans l'histoire. In I. Meyerson

- (Hommage à), *Ecrits. Pour une psychologie historique*, pp. 61-76. PUF : Paris.
- Virville (De), M. (1996). *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*. Rapport au ministre du travail. Paris : La Documentation Française.
- Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement (F. Sève. Trad.). *Société Française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris, Lausanne : Delaschaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1929/1979). The genesis of Higher Mental Fonctions. In J.-V. Wertsch (1981) (Ed.) : *The concept of activity in soviet psychology* (pp.144-186). N.Y. : Sharpe, Armonck.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Lausanne : Delaschaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1930/1995). Psychisme, conscience, inconscient. (F. Sève trad.). *Société française*, 51, 37-52.
- Vygotski, L. (1931/1978). *Mind in Society. The development of higher psychological functions*. Cambridge : Havard University Press.
- Vygotski, L. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P Bronckart (Eds.) *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1933/1998). *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski L. (1934/1994). *Defectologie et déficience mentale*. Trad. K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neufchatel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui*, pp. 95-118. Lausanne : Delaschaux et Niestlé.
- Wallon, H. (1940/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wallon, H.(1941/1997). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Wallon, H. (1949/1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Weber, L. (2002). Un colloque, des questions. In S. Baunay & A. Clavel, *Toute la vie pour apprendre. Un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous ? Actes de colloque « Une mission nouvelle pour le service public : l'éducation tout au long de la vie, pour la qualification et pour sa validation. 30 nov-1 déc. 2001* (pp.13-16). Paris : Syllepse.
- Weil-Fassina, A., Rabardel, P., Dubois, D. (1993). *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octares.
- Werthe, C. (2001). Analyse du travail et développement. *Actualité de la formation permanente*, 170, 21-23.
- Werthe, C. (2003). L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 245-268.
- Wisner, A. (1995). *Réflexion sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse : Octarès.
- Yvon, F., Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Travailler*, 6.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3, 429-444.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et proposition*. Paris : Editions Liaisons.

Bibliographie ajoutée

(Présentée par ordre chronologique)

- Clot Y., Prot B., Werthe C. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. Rapport d'étude à la Direction de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'éducation nationale. *CPC Documents*, 4.
- Prot, B. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. *Bulletin d'information des Commissions Professionnelles Consultatives*, 43, 19-25.
- Clot, Y., Prot, B. (2003). De l'analyse du travail à la validation des acquis. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2.
- Clot Y., Prot B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 183-201.
- Prot B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 219-243.
- Prot B., Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation. Le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 269-288.
- Kostulski, K., Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie Française*, 49, 425-441.
- Prot, B. (2004). Le doute, le concept et le collectif. Trois ressources pour le développement du travail de jury. *Education Permanente*, 158, 115-126.
- Prot, B. (2007). Un point critique du développement : Le concept potentiel. *Psychologie de l'interaction*, N° 23-24, pp. 137-165.
- Prot, B. (2007). « Expérience et référentiels : le problème de Galilée ». In F. Neyrat (Dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*. (pp. 199-218). Bellecombe-en-Bauges : Editions du Croquant.
- Prot, B. (2008). Jùri. *Laboreal*, 4 (1), 106-108.
- Prot, B. (2008). Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. *Revue de l'IREs*, 55, 101-125. <http://www.ires-fr.org>.
- Prot, B. (2009). « La double vie du collectif dans les acquis individuels ». In R. Bélisle et J.-P. Boutinet, *Contribution de la reconnaissance au vivre ensemble*, (pp. 15-42). Québec.
- Tomàs, J.-L., Prot, B. (2011). Développement de l'expérience et développement des concepts : de l'activité syndicale à la production d'un référentiel d'activité. *Travail et apprentissages*, 6, 150-167.
- Prot, B. (2011). Connaissances du travail et reconversions professionnelles, in B. Maggi (s/d), *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris : PUF.
- Prot, B. (2011) (à paraître). « Les dilemmes génériques dans la conception des référentiels d'activité professionnelle : une piste de travail. In F. Maillard, *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*. Rennes : PUR.

Table des extraits d'entretiens et tableaux

<i>Extrait 1. Jury du BP Coiffure</i> -----	73
<i>Extrait 2. Jury Bac Professionnel secrétariat</i> -----	74
<i>Extrait 3. Accompagnement BP cuisine. La maîtrise des points critiques</i> -----	80
<i>Extrait 4 : BTS « Mécanique et maintenance des systèmes automatique ». Corriger la dérive de process.</i> ----	83
<i>Tableau des correspondances – Appel d’offre</i> -----	85
<i>Tableau des correspondances – Corriger une dérive de process</i> -----	86
<i>Tableau des correspondances – Mettre un soin gratuit</i> -----	87
<i>Tableau des correspondances – Maîtriser un point critique</i> -----	88
<i>Structure hiérarchique de la séquence «Soin gratuit»</i> -----	93
<i>L’échange E7. Détails</i> -----	95
<i>Structure hiérarchique, détails des deux derniers échanges</i> -----	97
<i>Structure hiérarchique. «Le point critique». Partie 1.</i> -----	101
<i>Structure hiérarchique. «Le point critique». Partie 2.</i> -----	102
<i>Structure hiérarchique. «Le point critique». Partie 3-fin.</i> -----	103
<i>Extrait de dossier du candidat.</i> -----	108