
ANALYSE DU TRAVAIL DES JURYS EN VALIDATION DES ACQUIS : L'USAGE DU RÉFÉRENTIEL

Bernard PROT

Bernard Prot (*) est Chargé d'Études au Laboratoire de Psychologie du Travail et de l'Action C.N.A.M.

MOTS CLÉS : Jury, autoconfrontation croisée, qualification, compétences, concepts potentiels.

KEY WORDS : *Panel, Crossed Self-Confrontation, Qualifications, Skills, Potential Concepts.*

RÉSUMÉ

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

Introduction

Le principe même de la validation des acquis consiste à mettre en rapport des connaissances issues de l'expérience et les termes des référentiels de diplômes. L'élargissement institutionnel et social du dispositif de validation a fortement relancé l'activité de production et de rénovation de ces référentiels (1). On s'intéresse ici à leur usage par des membres de jury de validation des acquis à partir d'une étude menée par l'équipe clinique de l'activité du laboratoire de psychologie du travail et de l'action du C.N.A.M., en 2000 et 2001, à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale (Clot, Prot & Werthe, 2002).

Nous appuyons notre analyse sur deux séquences d'entretien entre une candidate à la validation et des membres de jury, puis sur les commentaires que réalisent ces membres de jury sur leur propre activité, dans le cadre méthodologique de l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Le texte de l'entretien et celui des commentaires nous donnent l'occasion de montrer certaines caractéristiques du fonctionnement du référentiel en tant qu'instrument d'action, à partir de la conception instrumentale présente dans les travaux de Vygotski (1934/1997) reprise par Rabardel dans une perspective de psychologie ergonomique (1995, 1999) et Clot en psychologie du travail (1995b, 1999a, 1999b). Une telle approche des référentiels, qui ne nous semble pas avoir été menée jusque-là, offre un éclairage imprévu sur un autre problème scientifique, celui de la formation des « concepts potentiels », dont Vygotski soutient qu'elle est « *une des deux racines réelles de la formation des concepts* » (1934/1997, p. 268).

Cet article rejoint celui publié par Magnier et Werthe dans la même perspective méthodologique (2001) et s'inscrit dans l'idée d'autres travaux, qui ne s'en tiennent pas à une analyse formelle de ces référentiels et cherchent à rendre compte de leurs limites et de leurs ressources dans l'usage (Maillard, 2001). Il rejoint également, mais avec une idée différente, le problème déjà traité du rapport entre analyse du travail et conception des référentiels (Pastré, 1999).

Nous présentons les grands traits de la méthodologie utilisée en clinique de l'activité (première partie), puis quelques caractéristiques historiques et structurelles du diplôme concerné ainsi que de la situation de travail du jury (deuxième partie). Deux faces de la dimension instrumentale du référentiel sont ensuite analysées. L'une (dans la troisième partie) est abordée à partir des difficultés rencontrées par un membre de jury dans l'usage d'un item du référentiel, et de la manière dont ses membres se saisissent

des méthodes d'autoconfrontation croisée pour relancer le travail collectif de « genèse instrumentale » (Rabardel). La deuxième face de l'usage du référentiel, présentée depuis un second exemple, est tournée vers la réalisation de l'activité centrale de la validation des acquis : la mise en rapport des expériences d'une candidate avec un concept du référentiel (quatrième partie).

1. Méthodologie

En clinique de l'activité, nous cherchons à comprendre la dynamique d'action des sujets et des collectifs dans les activités de travail. Mais c'est surtout leur pouvoir d'agir sur les situations qui est au centre de nos recherches et plus précisément les conditions de développement de ce pouvoir d'agir. L'analyse du travail de professionnels ne vise pas à comprendre « de l'extérieur » quelles sont leurs difficultés, pour ensuite préconiser à eux-mêmes ou aux organisateurs de leur activité des modifications pratiques. Si l'on filme des images de leur activité, en leur proposant ensuite de les commenter, ce n'est pas dans l'idée d'une mise « en commun » de connaissances, comme ce peut être le cas en ergonomie ou dans des dispositifs de formation (Tochon, 1996). En clinique de l'activité, la mobilisation de ces méthodes d'autoconfrontation vise la production de connaissances qui ne sont pas communes : d'un côté les professionnels s'engagent, en l'ayant demandé, dans ce dispositif avec l'idée de produire des connaissances pour leur action professionnelle. Les chercheurs, quant à eux, portent leur analyse sur ce processus de production de connaissances lui-même. C'est le développement, ses conditions, ses empêchements, qui est l'objet de leurs conceptualisations, et pas l'action professionnelle elle-même.

Ces choix méthodologiques ont été présentés ailleurs, dans plusieurs perspectives (Clot, 1999a ; Clot & Faïta, 1999 ; Clot, Faïta *et al.*, 2001 ; Clot *et al.*, 2001) et on ne les rappelle ici que dans l'idée de souligner l'importance de l'appropriation du cadre d'analyse par les travailleurs, qui peut conduire à une transformation de leur propre activité, comme on le verra dans le cas des membres de jury. C'est lorsqu'ils y voient le moyen de régler des problèmes de métier que l'usage des méthodes d'autoconfrontation trouve sa pertinence pour eux et, par contrecoup, pour les chercheurs. Et c'est tout au long de ce travail que le cadre d'analyse doit être élaboré, partagé qu'il est entre des enjeux contradictoires – ceux de la recherche et ceux de l'action – qui en constituent justement les ressources puissantes, mais qui demandent des ajustements permanents (2). On distinguera donc clairement cette méthodologie, qui relève d'une conception d'ensemble des rapports qui s'établissent entre les chercheurs et un collectif professionnel, et les méthodes elles-mêmes, que nous allons présenter maintenant. Nous aborderons ensuite quelques concepts essentiels.

1.1. Méthodes

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

1.2. Concepts

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

La conception du dialogue qui structure les autoconfrontations s'inscrit dans cette perspective. Le langage, loin d'être seulement pour le sujet le moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à agir, à sentir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929). La complicité entre professionnels expérimentés peut refermer l'activité sur elle-même et la rendre plus implicite encore. La « naïveté professionnelle » du chercheur s'impose pour faire obstacle à l'implicite. Inversement, l'inexpérience de la tâche n'est pas une vertu en soi, elle le devient si elle est associée à la précision des commentaires produits entre pairs-experts sur la même séquence d'activité.

Les enregistrements constituent le moyen nécessaire pour montrer la transformation des interprétations des deux travailleurs devant la même activité, dans les deux séquences de commentaire, simple et croisé. C'est ce mouvement de développement que Vygotski définit comme une prise de conscience, au sens où elle constitue une généralisation : « *Percevoir les choses autrement, c'est finalement acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles* » (1925/1994, p. 47). L'objectif de ces entretiens, c'est le développement du pouvoir d'agir sur la situation, par le moyen des changements de contextes d'énonciation. Dans le même sens, Bakhtine indique que « *comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau* » (Bakhtine, 1984). La généralisation construite dans ce cadre ne s'obtient pas par soustraction des contextes d'action réalisée par les chercheurs, mais par multiplication des contextes d'énonciation, du fait des travailleurs, afin que se développe une répétition de la situation qui soit au-delà de la répétition (Clot, 2002).

Finalement, on ne comprendra la visée de cette méthodologie que si on reconnaît au collectif une fonction psychologique. Le collectif professionnel produit un « travail d'organisation du travail » qui répond à la tâche et la redouble au moyen d'un répertoire d'actes convenus ou déplacés que l'histoire commune a retenus. Cette mémoire mobilisée pour l'action, ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu donné, constitue ce nous nommons le « genre professionnel », qui est, finalement, le « sur-destinataire » (Bakhtine) de l'activité d'analyse pour les participants.

Tout à la fois contrainte qui s'impose au sujet et ressource pour « éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1984), le genre règle les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux, comme un instrument d'action. Mais pour devenir, et rester, cet instrument d'action mobilisé par chacun dans les exigences variables de la situation, le genre doit aussi être l'objet de « retouches » individuelles. Inaugurant ainsi une variante possible, les sujets permettent au genre de rester vivant. C'est ce travail d'ajustement du genre que nous désignons comme le style de l'action. Le style est un affranchissement des contraintes génériques, qui s'en trouvent développées. Mais lorsque le sujet développe ainsi sa propre expérience du genre, il prend également des distances avec lui-même. Le style est une double émancipation, vis-à-vis de la mémoire transpersonnelle du collectif et de ses propres schèmes d'action.

C'est pourquoi, et on le verra particulièrement dans ce qui suit, les montages que nous proposons au collectif dans la dernière phase de l'analyse contiennent avant tout les traces de ces affranchissements, comme des invitations à poursuivre un dialogue avec le métier, dans lequel le dernier mot n'est jamais dit et le dernier acte jamais accompli. La remarque est valable pour les membres de jury, qui travaillent sur la base des autoconfrontations croisées, on en donne un exemple dans la troisième partie. Elle

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

2. Analyse du travail du jury ou analyse de sa transformation ?

Rappelons seulement que la loi du 20 juillet 1992 (3), permet à un salarié expérimenté de demander la dispense de certaines épreuves d'examen, en justifiant cette demande à partir de la description de ses expériences professionnelles auprès d'un jury. Il le fait au moyen d'un dossier type, écrit, normé et identique pour tous les candidats, constitué de plusieurs parties décrivant des éléments généraux de son itinéraire professionnel ainsi que des activités précises, caractéristiques au regard des dispenses demandées. Le jury de validation des acquis doit « statuer sur les dispenses qu'il estime pouvoir accorder à partir de l'analyse approfondie du dossier établi par le candidat et d'un entretien, s'il estime que celui-ci est nécessaire (4) ».

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

Le diplôme qui apparaît comme l'élément permanent, le point fixe qui relie entre elles les techniques d'évaluation, est lui aussi l'objet de profondes transformations. Brucy, qui étudie « l'histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel de 1880 à 1965 », montre ce que la construction de l'originalité du « cas français », doit aux « stratégies », aux « enjeux », aux « oppositions », aux « compromis » de ses très nombreux protagonistes (Brucy, 1998, p. 6). L'analyse du travail des membres du jury gagne donc, selon nous, à rendre compte aussi, et peut-être surtout, de la manière dont ils parviennent à lire ces transformations dans le « corps » des référentiels, et à les prendre en compte dans leur usage. Et ceci d'autant plus que, comme le souligne Maillard, « l'observation concrète des référentiels met en valeur une grande variété de formes adoptées et de démarche [de construction] suivies » (2001, p. 4). Encore faut-il que les membres de jury parviennent à lire chaque référentiel comme le fruit d'une histoire sociale, qui ne peut pas être réduite à son allure formelle sans être amputée des « équilibres métastables et des conflits qui ont trouvé en [lui] leur dénouement » (Clot, 1995b, p. 212).

Il faut souligner un dernier point qui plaide dans ce même sens : la validation des acquis n'est pas seulement une modalité supplémentaire d'accès au diplôme, une forme d'évaluation qui s'ajoute aux autres. En réalité, en contribuant à élargir le système de certification, elle le transforme de l'intérieur. Cette dimension du problème est objet d'étude pour la sociologie (Ropé, 2002). Le diplôme est ainsi appelé à élargir son champ d'application. Il ne succède plus seulement à une période de formation, mais il intervient à la suite d'une activité professionnelle, sans formation. Autant dire que la validation des acquis participe profondément aux transformations du travail de certification, non seulement au niveau de ses modalités de réalisation, mais aussi du point de vue des bifurcations dans lesquelles se trouve engagé le sens de l'activité des membres de jury : c'est leur métier qui doit répondre à cette nouvelle donne, puisqu'on peut obtenir désormais un diplôme sans passer par les situations d'apprentissage formelles. L'activité de membre de jury ne peut donc pas être analysée en-dehors de ces mutations qui affectent indissociablement modalité, sens et signification de leur action.

2.1. Travail prescrit, activité réalisée

L'étude menée avec les jurys a porté sur tous les niveaux de diplômes, dans plusieurs académies. On a retenu ici le cas d'un diplôme assez ancien, le brevet professionnel de coiffure, récemment modifié de plusieurs manières. Il est nécessaire de dire quelques mots de cette histoire, au risque de devenir un peu technique, pour distinguer quelques aspects importants de la structure du référentiel en tant qu'instrument de travail, par lequel se réalise l'activité concrète.

Le brevet professionnel (B.P.) de coiffure, créé en 1989, a d'abord été concerné directement par la réglementation générale des brevets professionnels, mise en place en 1995. Depuis la loi du 5 juillet 1996 la détention du brevet professionnel est devenue une condition nécessaire pour gérer un établissement et accueillir des apprentis. De nombreux professionnels en exercice non titulaires du diplôme cherchent donc à régulariser leur situation, ce qui constitue un afflux de candidatures en validation des acquis. Puis le brevet de coiffure a fait l'objet d'un arrêté, applicable depuis 2000, qui crée deux mentions complémentaires, « styliste visagiste » et « coloriste permanentiste », sur lesquelles s'ordonnent les différentes unités constitutives du référentiel de certification. La conception du diplôme est donc tout à fait marquée par les « enjeux multiples », que note Brucy, de la production des diplômes, dans le cadre d'un métier traditionnel dont les conditions d'accès ont été fortement remaniées depuis 20 ans.

Sur le plan formel, le « référentiel de certification » définit une série de compétences et de capacités (exemple : organiser, gérer), chacune étant déclinée en séries d'items. Ce référentiel de certification constitue la base des connaissances, de « savoirs », soumis à évaluation ; il est aussi la source de la construction des programmes de formation. Les capacités et compétences, quant à elles, sont traduites en six « fonctions » différenciées dans un deuxième document, le « référentiel des activités professionnelles » (exemple : Conseil et vente de produits et de services). Au total 21 activités viennent constituer les six fonctions (exemple : présentations des produits et des services). Chacune de ces activités est divisée elle-même en une série de tâches (exemple : présentation argumentée des caractéristiques du produit).

On comprendra notre insistance à parler de l'histoire et de la structure de ce système de référence si on nous suit du côté de l'action des membres du jury : une candidate expérimentée, comme c'est le cas pour celle dont il est question dans l'exemple étudié plus loin, peut demander la dispense de cinq épreuves de diplôme complètes, ce qui impose de faire porter l'évaluation sur un nombre assez considérable d'items. L'organisation du travail du jury devient une véritable activité de division et de coordination des spécialités des membres en présence issus de spécialités différentes, mais impliqués à une tâche commune, la lecture des descriptions d'activités de la candidate. Ainsi, la validation d'une compétence intitulée « identifier les besoins du client » peut être considérée sous l'angle des connaissances relatives à la constitution du cheveu, de sa santé, ou sous l'angle de l'usage des techniques, comme l'observation, le toucher, l'utilisation d'appareils, ou bien encore par la réalisation de fiches de suivi de la clientèle.

2.2. Le référentiel : un instrument

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

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

3. L'activité et le développement de son interprétation

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

3.1. La séquence de travail analysée

Dans le cas étudié ici, la candidate travaille depuis plus de dix ans dans la coiffure et sollicite plusieurs dispenses d'épreuves du brevet professionnel de ce métier. La commission de jury est composée, comme c'est habituellement le cas, d'enseignants et d'une représentante de la branche professionnelle. Après avoir étudié le dossier, ils reçoivent la candidate, non pas pour « l'interroger » sur ses connaissances, comme dans une situation plus traditionnelle de jury d'examen, mais « afin de compléter son information, de vérifier la véracité des déclarations du candidat et de saisir les éléments les plus significatifs au regard des exigences du diplôme (5) ». On présentera d'abord un bref extrait d'activité dans lequel l'enseignante de vente engage l'entretien avec la candidate à propos de l'unité « vente de produits », pour obtenir des informations au sujet de ses activités dans ce domaine. Puis les commentaires de cette enseignante, lorsqu'elle regarde les images filmées de son activité avec le chercheur (autoconfrontation simple). Et enfin le dialogue qui s'engage avec un autre membre de la même commission de jury, devant les mêmes images d'activité (autoconfrontation croisée). Cette deuxième participante est une professionnelle, responsable de salon de coiffure, c'est elle qui est présidente de la commission.

Images d'activité

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

Commentaire de ces images en autoconfrontation simple

Note sur les abréviations. cs : autoconfrontation simple, cc : autoconfrontation croisée

- cs1. *Enseignante de vente* (au chercheur) : « Vous pouvez peut-être être étonnée que je pose aussi ce genre de question-là, parce qu'en fin de compte les marques avec lesquelles elle travaille, ça peut m'aider à savoir si elles font des stages ou pas de stage, parce que je ne le trouve pas non plus dans les dossiers. C'est parce que... du fait qu'il n'y a pas vraiment de question qui a trait à cette unité, j'avoue que je ne sais pas quelle question poser. Parce que la vente, chère Madame, c'est de l'oral, c'est pas de l'écrit. Il n'y a pas de questions type ».
- cs2. (...) Retour aux images vidéo quelques secondes sur la séquence transcrite ci-dessus.
- cs3. *Enseignante de vente* : « Elle ne s'attend pas à ce genre de question-là. Parce que, comme vous allez peut-être le constater avec les autres partenaires, elles sont à 90 % très (elle appuie sur le "très") techniques. Et quand on aborde le domaine de la vente, à la limite, mes questions il faudrait que je les cible mieux pour qu'elle sache que c'est des questions uniquement sur la vente. Vous voyez, là on parle de coupe, je lui fait le rappel, je lui dis "j'ai lu dans le dossier que vous faisiez beaucoup de coupe, de mise en forme et tout", elle s'est sentie beaucoup plus à l'aise

quand on a abordé ce terrain. Parce que c'était déjà un... (c'était) des termes qui lui convenaient mieux, plus proches de son métier. Justement à la lecture des dossiers, on ne trouve rien où elles se valorisent en disant : "J'ai conseillé ça à telle ou telle cliente, de le faire avant ou après sham-poing, chez elle" ».

cs4. *Chercheur* : « Vous ne l'avez pas trouvé décrit dans le dossier... ».

cs5. *Enseignante de vente* : « Il n'y a aucun écrit (insiste sur le "aucun"). Et du reste elles ne s'attendent pas du tout à ce qu'on leur pose ce genre de questions. Je n'ai pas encore réussi à bien définir ce que je peux poser comme question dans le domaine de la vente. Je l'avoue, hein... Je l'avoue ».

cs6. *Chercheur* : « Là en vous entendant, vous pensez quand même que ces questions... ».

cs7. *Enseignante de vente* : « Ah oui, déjà en demandant avec quelle marque elle travaillait, je l'oriente. Je la sors de ses ciseaux et de ses brosses, (rire étouffé) parce qu'elle ne rentre pas... Ou alors, il ne faudrait pas que je démarre la première peut-être. Ah (lève l'index et regarde la caméra)... intéressant ça... oui, intéressant oui ! (lève à nouveau l'index). Effectivement. Parce que quand elles rentrent, elles sont 80 % professionnelles et enfin professionnelles, (gestes des mains) ... techniques. Et moi j'arrive, la première en parlant de la vente. (À voix basse comme pour elle-même) : elles ne s'y attendent pas. Oui (avec un mouvement de tête en forme d'acquiescement) ».

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

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

cc2. *Chercheur* : « Elles ne parlent pas de la vente... ».

cc3. *Professionnelle* : « De toute façon, on n'est pas des vendeurs ».

cc4. *Enseignante de vente* : « Alors, est-ce que les questions n'étaient pas suffisamment bien ciblées ? Pourtant, c'est pour ça que... Vous m'aviez posé la question, je me présente comme professeur de vente ».

cc5. *Chercheur* (à la professionnelle) : « Qu'est-ce que vous en pensez ? ».

cc6. *Professionnelle* : « Je pense que déjà les coiffeurs, nous ne sommes pas des vendeurs. On a un gros défaut. On sait vendre notre pratique professionnelle, notre technique professionnelle mais au point de vue vente, si je peux me permettre de dire ça, on est nuls ! Ça représente même pas 10 % du chiffre d'affaires. Si on faisait 10 % ce serait déjà bien. Donc, pour nous, c'est quelque chose de nouveau et il y a même des coiffeurs, des coiffeuses en entreprises, dans des stages de vente où elles ne vendent rien. Je leur dis de vendre un produit par jour, c'est quoi ? Rien ! ».

Retour à quelques secondes d'images d'activité sur la même séquence. La candidate parle des marques de produits qu'elle utilise et d'une « brochure » publicitaire qu'elle a réalisée. L'enseignante de vente interrompt la vidéo et reprend le commentaire en autoconfrontation croisée :

cc7. *Enseignante de vente* : « Déjà, elle n'est pas attirée par ce domaine-là (la vente). Elle le fait parce que c'est une obligation. (La professionnelle : "C'est un passage obligé"). Du reste, pourquoi est-ce que je lui pose cette question ? La façon dont elle me répond... (petit rire). Là elle me dit "ben voilà ce que je fais". Sans le vivre. Sans le vivre ».

cc8. *Professionnelle* : « Ça la barbe... ».

cc9. *Enseignante de vente* : « C'est là que j'en ai conclu qu'il ne fallait pas que j'intervienne en premier (regardant le chercheur) ».

cc10. *Chercheur* (petit silence) « C'est-à-dire ? ».

cc11. *Enseignante de vente* : « J'interviens souvent la première. Je ne sais pas pourquoi, c'est comme ça... Je démarre par la vente. Et ça, c'est une grave erreur ».

cc12. *Professionnelle* : « Je pense qu'on ferait mieux de commencer par l'enseignement général ».

cc13. *Enseignante de vente* : « Parce que en fin de compte, la vente étant la dernière roue du carrosse... (rire retenu), moi je commence à les bloquer. En parlant de la vente, alors qu'elles ne savent pas la vendre ».

- cc14.** *Professionnelle* : « Oui, mais je ne suis pas tout à fait d'accord avec votre réflexion, vous dites "c'est la dernière roue du carrosse", mais la vente commence au début ».
- cc15.** *Enseignante de vente* (l'interrompt) : « Oui mais je les bloque. Parce qu'elles ne s'attendent pas à... ».
- cc16.** *Chercheur* (à l'enseignante de vente, pour laisser la professionnelle poursuivre) : « Attendez... ».
- cc17.** *Professionnelle* : « Vous dites "c'est la dernière roue du carrosse", mais la vente, si ça ne commence pas à l'accueil, lorsqu'on va amener la cliente au banc de coiffage ou à la technique, c'est là qu'on va commencer à lui parler de la vente. Et la vente va se conclure à la sortie. Mais c'est bien le début, quand même ».
- cc18.** *Enseignante de vente* : « C'est le début, mais dans le cadre d'un entretien, euh... Elle s'attend à ce qu'on lui parle de son métier, c'est-à-dire de la coupe, de la couleur, du chignon, et paf, là moi j'arrive en lui parlant de la vente alors qu'en fin de compte, ce n'est pas son élément prioritaire ».
- cc19.** *Professionnelle* : « Oui, je n'avais jamais pensé à ça... ».
- cc20.** *Enseignante de vente* : « Ben, je l'ai ressenti comme ça ».
- cc21.** *Professionnelle* : « Et à chaque fois ? ».
- cc22.** *Enseignante de vente* : « Ben là je fais l'auto... L'autoréflexion ! Et en fin de compte, oui, j'ai tort de démarrer par la vente ».
- cc23.** *Professionnelle* : « Et bien, vous avez tort... C'est parce qu'on vous a tendu la perche ».
- cc24.** *Enseignante de vente* : « Oui, mais si j'avais pas eu ce constat, je continuais. Parce que je ne l'ai pas ressenti... ».
- cc25.** *Professionnelle* : « Vous ne l'avez pas ressenti tant que vous n'avez pas été filmée ? ».
- cc26.** *Enseignante de vente* : « Non ».
- cc27.** *Chercheur* : « Mais, qu'est-ce que vous faites, du point de vue de votre collègue quand elle dit : "la vente, c'est le début de l'action" ? ».
- cc28.** *Enseignante de vente* : « Ah ça elle a raison, oui. Mais est-ce que c'est normal, dans un entretien de commencer par un élément... ».
- cc29.** *Professionnelle* (l'interrompt) : « Oui, je n'y avais pas pensé à ça. C'est vrai que ça peut les bloquer. Oui, c'est en ayant nos échanges... Les prochaines validations des acquis, je ne ferai jamais démarrer par la vente, si je suis présidente ».
- cc30.** *Enseignante de vente* : « Tout à fait ».

3.2. Développement des interprétations

L'analyse chronologique des thèmes énoncés dans ce dialogue fait apparaître en premier lieu une trace de l'appropriation (Léontiev, 1984 ; Clot, 1999a) du dispositif d'analyse par l'enseignante ; elle « prête » une question au chercheur qui ne lui a rien demandé : « *Vous pouvez être étonnée que je pose aussi ce genre de question-là...* ». L'adverbe « aussi » semble indiquer que l'enseignante suppose la question du chercheur à partir des échanges qui ont eu lieu depuis le début de l'entretien et qu'on ne peut pas reproduire intégralement. Par exemple la question : « *Est-ce que vous commencez toujours comme ça ?* », lui a été posée précédemment, dans le but de favoriser l'accès au réel de l'activité. La courte histoire de cet échange, intégrée à l'histoire plus longue de la fréquentation mutuelle des deux équipes (jurys et chercheurs) depuis quelques mois, constitue une ressource sur laquelle se déploie cette « exotopie » (Bakhtine) caractéristique du déplacement de point de vue recherché en auto-confrontation croisée. Plusieurs étapes vont contribuer au développement de l'interprétation que l'enseignante va alors donner à son activité, pour répondre à son propre étonnement.

3.2.1. « C'est là que j'en ai conclu... »

C'est d'abord sur un défaut de ressources que porte son analyse : « *J'avoue que je ne sais pas quelle question poser* » (cs1). Un défaut de ressources qui est de son fait, au point que l'embarras confine à la culpabilité : « *J'avoue* » (cs1), « *Il faudrait que je les cible mieux* » (cs3), « *Je n'ai pas encore réussi* », « *je l'avoue, hein... je l'avoue* » (cs5). Certes, la source du problème est bien identifiée dans l'absence de description d'activités significatives dans le dossier de la candidate : « *On ne trouve rien* »

(cs3) « *Il n'y a aucun écrit* » (cs5). Mais, pour l'instant, ce sont pourtant ses questions qui sont considérées comme défailtantes de son fait. Et c'est vers leur perfectionnement qu'elle cherche, à ce moment, la solution, « *mieux cibler les questions* » (cs3), pour résoudre ce problème dont l'enseignante voit un symptôme dans l'idée que la candidate « *ne s'attend pas à ce genre de question là* », « *parce qu'elles sont à 90 % très techniques* » (cs3).

Dans l'échange suivant (cs6 et 7) l'interprétation de la situation change radicalement de sens. Le chercheur demandant de revenir sur la qualité des questions effectivement posées, c'est-à-dire sur l'activité de l'enseignante et non plus sur l'interprétation qu'elle donne de l'activité de la candidate, la réponse de l'enseignante prend une tout autre direction. L'enseignante découvre alors une fonction imprévue à la question qu'elle a posée à la candidate : il ne s'agit plus de chercher à obtenir une réponse et apprendre par ce moyen quelque chose sur les techniques de vente de la candidate, mais de la sortir « *de ses ciseaux et de ses brosses* ». L'écart entre travail prescrit et travail réalisé devenait source de culpabilité devant le peu d'efficacité de l'action, il ouvre cette fois la voie à l'analyse du réel de l'activité : « *Ah, oui...* ». La découverte de sa propre ruse suscite le rire de l'enseignante, qui interrompt le sens autocritique de son discours et l'engage vers des ressources. La question a le mérite d'être efficace pour sortir la candidate à moindre frais de l'incompréhension dans laquelle l'enseignante la situe : « *en lui demandant avec quelle marque elle travaille, je la sors de ses ciseaux et de ses brosses* ».

En retour, l'enseignante se trouve dégagée de sa première interprétation technicienne, libérée du problème de la « bonne » question, et elle peut envisager un renversement de perspective pour agir. Ce n'est pas la technique qu'il faut changer, mais la situation : « *ou alors, il ne faudrait pas que je démarre la première peut-être...* ». L'idée toute neuve semble dépasser un moment la pensée dont elle est issue. Elle est « méditée » : « *Ah (elle lève l'index et regarde la caméra) ... intéressant ça... oui, intéressant oui ! (Lève à nouveau l'index). Effectivement* ».

À ce point, l'interaction en autoconfrontation croisée change de sens. Alors que c'est le chercheur qui avait repris la main sur le dialogue pour relancer l'enseignante sur l'analyse de la qualité de ses questions, il est cette fois quasiment « déposé » sur le bord du dialogue, qui s'opère alors en-dehors de lui, dans un dialogue intérieur dont il ne peut saisir que quelques bribes « *intéressant, ça...* », sans qu'il sache ce qui se trame. L'enseignante confirme : « *intéressant oui* ». Le métier a pris le dessus et la résolution du problème professionnel a supplanté les aveux d'impuissance et occupe l'espace du dialogue intérieur. C'est à voix basse, pour un sur-destinataire (Bakhtine) avec lequel elle s'explique, sur le mode du langage « égocentrique » dont Vygotski remarquait qu'il se développe dans la confrontation à une difficulté à résoudre, que l'enseignante poursuit : « *intéressant* », « *intéressant, oui* ». Finalement, d'accord semble-t-il avec elle-même, « *oui* », elle prend la télécommande du magnétoscope et déclenche la suite de la projection, sans même regarder le chercheur...

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

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

Pendant l'autoconfrontation croisée devant le même bref extrait d'activité, avec sa collègue de jury qui en est également présidente, l'enseignante reprend les mêmes thèmes de réflexion : « *Donc, là je l'ai*

remise sur le rail, parce qu'elle s'échappe de la vente » (cc1) « *Est-ce que les questions étaient assez ciblées ?* » (cc4). Et sa collègue abonde dans la même évaluation de l'écart entre les activités en salon de coiffure et les exigences du référentiel : « *On est pas des vendeurs... Ça représente pas 10 % du chiffre d'affaire... pour nous, c'est quelque chose de nouveau* ». Et le thème revient après avoir visionné un nouvel extrait d'images, en cc9 : « *C'est là que j'ai conclu qu'il ne fallait pas que j'intervienne en premier* ». Cette position est discutée par la présidente, sur un problème de méthode, parce que l'activité de vente peut s'engager dès l'accueil de la cliente (cc14 et cc17) : « *Oui, mais je ne suis pas tout à fait d'accord...* », mais elle adoptera finalement le point de vue de l'enseignante en cc19.

La fin de l'échange est le lieu de reprise de la critique personnelle, « *j'ai tort* » (cc22), pour la transposer dans le contexte du collectif : « *C'est parce qu'on vous a tendu la perche* » (cc23) et en faire une question d'organisation du travail qui pourrait modifier le cadre impersonnel de la tâche : « *Les prochaines validations des acquis, je ne ferai jamais démarrer par la vente, si je suis présidente* » (cc29). Les deux membres de jury mettent en cause le modèle de tour de parole que l'équipe avait instauré jusque-là, à la suite du développement des interprétations. La méthode est l'occasion et le moyen de ce développement, provoqué et délibérément réglé. Le dialogue de l'enseignante avec le chercheur, puis avec sa collègue, constitue le « moteur » de ce développement. Mais son point de départ n'est ni dans le dialogue ni dans la méthode. Le point de départ du développement se trouve dans le conflit éprouvé par l'enseignante et dans sa détermination à ne pas laisser ce conflit subjectif en l'état. On peut marquer les étapes de ce développement de la manière suivante : la discordance s'établit entre ce qu'elle doit faire (parler en premier), ce qu'elle se voit faire (poser une question sur les marques utilisées) et ce qu'elle comprend, après coup, qu'elle a voulu faire, sans le savoir consciemment (détourner une question apparemment informative en moyen de détourner l'attention de la candidate vers la vente de produits). Une discordance qu'elle transforme d'abord, sur le plan personnel, en source de culpabilité, puis en source d'étonnement et en humour. L'objet de récrimination contre soi devient alors objet d'un dialogue « entre soi », un dialogue intérieur, tourné dans une direction radicalement opposée : l'intérêt de la découverte mériterait d'être discutée avec les autres. Le genre devient le sur-destinataire, le « troisième participant » vivant (Bakhtine) du dialogue. En réalité, le cadre formel constitué par l'échange avec le destinataire immédiat, le chercheur, est supplanté par le cadre transpersonnel de l'échange avec le métier. Le dialogue avec la collègue en autoconfrontation croisée offrira une étape interpersonnelle à l'analyse qui s'en trouvera alors partagée entre deux directions. Celle, déjà empruntée et relancée par l'accord sur l'analyse de la situation, du collectif. Et celle, potentielle, de la dimension impersonnelle de la tâche : la présidente envisage de modifier l'organisation du tour de parole, du fait de son autorité.

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

Au cours de la dernière phase d'analyse, plusieurs autres membres du jury prennent connaissance des images d'activité et des commentaires qui viennent d'être présentés. Une autre enseignante s'oppose alors assez directement à l'évaluation qui y est faite de la place de la vente dans les salons de coiffure. Elle avance trois arguments pour soutenir sa contestation. Selon elle, la vente est une activité qui s'est développée de manière importante dans certains salons. De plus, les techniques de ventes sont systématiquement enseignées désormais dans les centres de formation et les élèves apprécient cette fonction commerciale. Autour de la vente, affirme-t-elle enfin, « c'est un tournant que prend le métier de la coiffure ». De sorte que « c'est l'avenir du métier » qui se trouve dans de nouvelles manières de gérer les salons et d'élargir ainsi le cercle des activités commerciales.

Du même coup, la mesure d'organisation du travail envisagée par les deux premières protagonistes est elle aussi contestée : si on veut soutenir l'évolution du métier, la vente doit conserver sa première place dans la série des questions posées aux candidates. La controverse s'engage sur ces divergences à l'égard du métier, l'analyse du concept du référentiel s'en trouve élargie d'autant : la « vente de produits » n'est plus un item parmi d'autres dans le référentiel, la signification du concept est à nouveau traversée par les enjeux du métier. Par le même mouvement, la place accordée aux questions sur la vente de produit est discutée en rapport à celle qu'on accorde aux autres domaines à évaluer.

Le concept a rejoint la série de concepts du référentiel d'activités professionnelles dans des rapports qui ne sont pas figés sur eux-mêmes, mais reliés aux compromis sociaux qui stabilisent, provisoirement, la série. L'organisation du tour de parole a été modifiée pour la session de jury suivante, le « ti-

ming » d'ensemble a été revu. Les changements ont été nombreux et on ne peut pas résolument distinguer leur rapport direct avec le travail réalisé pendant cette autoconfrontation croisée.

On s'en tiendra au point central de notre démonstration ; deux histoires doivent avancer du même pas pour que la validation des acquis soit possible : l'histoire de concepts des référentiels et celle des méthodes d'évaluation. Commençons par indiquer le mouvement de celles-ci. Le jury mobilise des méthodes d'évaluation en direction des connaissances du candidat et revient avec des questions qui s'adressent à ses collègues, tournées vers la performance de la cohésion collective. La dépendance joue alors dans l'autre sens : en forgeant de nouvelles manières de s'organiser, le collectif élucide certains critères d'évaluations implicites ou méconnus jusque-là, qui peuvent à leur tour enrichir la traduction des descriptions d'activités du candidat. À l'analyse il devient difficile de distinguer lequel s'est déplacé d'abord, du travail collectif ou des critères d'évaluation, les deux semblent contribuer indissociablement au travail de traduction des descriptions d'activité dans les termes du référentiel. Mais les méthodes de travail collectif et les méthodes d'évaluation ne sont pas seules à être étroitement associées : les concepts des référentiels et les conceptions du métier avancent également en alternance. La signification abstraite du concept est engagée dans une zone de développement lorsqu'elle est exposée aux questions vives du métier qui apparaissent dans les descriptions du candidat et que les membres du jury peuvent échanger sur leur connaissance du travail dans les entreprises et sur les interprétations des termes du référentiel. Mais alors ce sont les conceptions de telle ou telle activité professionnelle qui se trouvent à leur tour déplacées, sous le coup de la controverse et des évaluations divergentes de son histoire et de son avenir. En retour, la hiérarchisation des domaines d'évaluation à l'intérieur du système théorique du référentiel peut être regardée sous un nouvel éclairage, plus contrasté ou plus homogène. Le dernier mot n'est jamais dit.

La généralisation de cette analyse nous conduit à faire l'hypothèse que le développement des méthodes de certification, à l'intérieur même du travail effectif des jurys, est indissociable du développement des concepts inscrits dans les référentiels et des conceptions des activités de travail. La proposition peut être inversée, chacun de ses termes devenant tour à tour la ressource du développement de l'autre. Concepts et méthode vont l'un avec l'autre. Mais ce développement est le fruit d'un travail qui peut ne pas se réaliser. Chacun – critères d'évaluation, méthodes de travail collectif, concepts des référentiels et conception des activités professionnelles – peut tout autant entraîner l'autre dans sa chute. C'est peut-être une certaine lucidité sur la fragilité de cet équilibre d'ensemble qui explique la passion avec laquelle les membres de jurys s'engagent dans la réflexion, aussi bien sur les méthodes que sur les concepts, comme le montre si bien ici la détermination de l'enseignante de vente. L'activité pédagogique rend-elle particulièrement sensible au fait que si on lâche prise sur la connaissance, on finit aussi par perdre pied dans l'action, et inversement ?

La dernière partie de notre article ne cherche pas à répondre à ces questions générales, mais elle veut les éclairer à nouveau en déplaçant notre point de vue du côté de l'usage des termes du référentiel à l'égard des expériences du candidat. Dans l'exemple précédent nous nous sommes arrêtés au niveau des membres du jury. À partir d'une seconde séquence d'entretien, on va étudier l'établissement d'un rapport direct entre un concept du référentiel et des connaissances construites dans l'activité professionnelle.

4. Constitution d'un concept potentiel

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

4.1. Présentation de l'échange en jury

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

1. *Enseignante de gestion* : « 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. *Enseignante de gestion* : « 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'affaires ».
5. *Enseignante de gestion* : « C'est vous qui le faites le chiffre d'affaire ? ».
6. *Candidate* : « Le journalier, oui. Le journalier, à la semaine, et au mois ».
7. *Enseignante de gestion* : « Vous le faites à l'aide d'un logiciel ou à la main ? ».
8. *Candidate* : « À la main » (Petit rire).
9. *Enseignante de gestion* : « 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. *Enseignante de gestion* : « 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'affaire, après c'est fait bien sûr à la semaine et tout les mois je le donne à la comptable ».
13. *Enseignante de gestion* : « 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. *Enseignante de gestion* : « 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. *Enseignante de gestion* : « 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. *Enseignante de gestion* : « 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 par exemple s'il m'apprend que j'ai eu trop de charges par rapport à un chiffre d'affaires, il va falloir que je révise mes charges. C'est-à-dire de prendre peut-être une coiffeuse à mi-temps ou de... de diminuer de toute façon mes charges, et bien sûr d'augmenter mon chiffre d'affaires, ce qui est logique, par des tarifs dans la vitrine ou par une publicité ou... Là, par... dernièrement, j'ai changé ma carte de fidélité, c'est-à-dire que j'avais une coupe gratuite au bout de dix passages. Là, j'ai mis un soin supplémentaire au bout de cinq. Justement pour que la cliente, elle ait beaucoup plus envie de venir. (...) Donc j'essaie quand même d'améliorer au niveau chiffre d'affaire et de diminuer mes charges. Mais c'est vrai que c'est par rapport à ce qui est dit ».
21. *Enseignante de gestion* : « Bien, je vous remercie ».

4.2. La fonction du concept scientifique dans la validation des acquis

Le concept « exploiter le bilan comptable », comme tout concept scientifique, ne supporte pas l'équivoque. Ce qui le caractérise, c'est l'univocité des rapports qu'il sanctionne. Exploiter un bilan, ce n'est pas « *préparer tout ce qui est chiffre d'affaire* » (4), ni « *transmettre les éléments à la comptable* » (14), pas plus que réaliser les opérations comptables de recettes et de dépenses. La définition comptable trace des limites qui excluent de la définition du concept les activités qui s'en rapprochent, mais qui n'en feront jamais partie. Ainsi « *discuter ensemble* » (18) avec le comptable, même au point de penser « *il va falloir que je révise mes charges* » (20), relève bien de la compréhension du principe comptable ainsi que des concepts clés de « charges » et de « bénéfice ». Mais, toutes ces explications de la candidate, si elles sont importantes, n'amènent pas d'élément décisif, d'élément qui permette de mettre en rapport son expérience et l'exigence du concept. Il ne suffit pas d'avoir compris le principe, comme en 20, en montrant qu'on connaît des options d'actions, « *prendre peut-être une coiffeuse à mi-temps* » (20). Il est nécessaire de montrer qu'on sait « *exploiter dans la pratique* », « *prendre des mesures* » (19), comme le dit l'enseignante. Le mot joue ici un rôle radicalement discriminant dans la sphère des expériences.

La différence de nature des deux régimes conceptuels se dévoile clairement ici. « *Mettre un soin gratuit* » (20) dans la carte de fidélité, c'est effectivement tirer les leçons de l'analyse du bilan avec le comptable. On ne peut pas envisager d'équivalence conceptuelle entre deux registres de connaissance qui ont un usage aussi différent. Le soin gratuit est intriqué dans une « *surabondance de liaisons empiriques* » (Vygotski, 1934/1997, p. 252) qui caractérise les concepts quotidiens développés. C'est le résultat d'un choix en rapport immédiat à d'autres choix possibles, qui relèvent de la gestion du personnel (« *prendre une coiffeuse à mi-temps* »), du marketing (« *des tarifs dans la vitrine* ») ou de toute autre manière d'« *augmenter mon chiffre d'affaire* » (20). C'est même là ce qui lui donne toute sa valeur aux yeux du jury, considérant que c'est dans ces dilemmes chargés de paramètres aux enjeux mélangés que s'exerce effectivement la compétence. Ce sont les traces de cette histoire singulière qui constituent la meilleure garantie de la véracité qu'il est chargé de vérifier. Les concepts quotidiens sont les alliés du jury parce qu'ils sont traversés d'histoires, de combinaisons concrètes, dans lesquelles pensées et affects sont profondément solidaires, reliés à « *toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense* » (Vygotski, 1934/1997, p. 61).

De son côté, le concept scientifique n'est pas en rapport avec les choses, mais avec d'autres concepts. « L'exploitation du bilan » est reliée à la série des termes comptables, dans un système de rapports précisément organisé, et non pas à telle ou telle action concrète. Le concept n'est pas le résultat d'une extension des éléments combinés dans l'action, du seul développement des concepts quotidiens, mais d'une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot, sur la base de sa définition, qui, tout en même temps, « *synthétise les éléments et symbolise cette synthèse* » (Vygotski, 1934/1997, p. 264).

4.3. Un concept potentiel

Si la structure et le fonctionnement des deux concepts en présence ne sont pas identiques, leur rapport ne s'établit pourtant pas sur la base de la formation du concept scientifique par la candidate. La candidate ne substitue pas, au cours de l'échange, une pensée par concepts scientifiques à une pensée par concepts quotidiens. Ce qu'on observe est beaucoup plus limité qu'une formation de concept. La candidate identifie seulement un trait particulier du soin gratuit qui présente les caractéristiques de l'exploitation de bilan. La mise en relation se fait sur la base de « l'insertion » de ce trait distinctif dans le concept utilisé par le membre de jury. Le résultat n'est pas une pensée abstraite de tout contexte, mais seulement l'abstraction d'un élément du concept quotidien, qui reste gorgé de pensée concrète. C'est « une signification concrète et fonctionnelle » qui forme l'unique base psychique de ce que Vygotski propose de nommer un « concept potentiel », ajoutant alors « *il ne s'agit pas d'un concept, mais de quelque chose qui peut le devenir* » (Vygotski, 1934/1997, p. 257). Un enfant dira ainsi que « la raison, c'est quand il fait très chaud et que je ne bois pas d'eau ». Dans notre exemple on peut dire : « exploiter un bilan, c'est quand je mets un soin gratuit supplémentaire sur ma carte de fidélité ».

La dynamique de la pensée est engagée dans un double mouvement lorsque le concept potentiel se forme. Le mot est l'instrument d'une puissante réorganisation de la pensée sur les activités professionnelles mises en œuvre, offrant par là le moyen de la « prise de distance » demandée par les textes d'orientation du dispositif, sans laquelle les membres de jury ne sauraient pas trouver les exemples significatifs à la hauteur des exigences du référentiel. De ce point de vue, c'est parce que la candidate met elle-même son expérience en rapport avec les termes du référentiel, par leur entremise, que les membres de jury peuvent, à leur tour, évaluer. La constitution du concept potentiel donne une idée de la « très grande tension de toute l'activité propre » de la pensée inhérente à la formation des concepts scientifiques (Vygotski, 1934/1997, p. 289) qui aboutit à ce rapport. En ce sens, c'est la constitution d'une « zone de développement potentiel » des concepts quotidiens qui rend possible leur validation. Les concepts du référentiel ne sont pas seulement les instruments d'évaluation des membres du jury. Le référentiel ne surplombe pas les concepts quotidiens, projetant sur eux son ombre sélective. C'est au contraire le candidat qui s'approprie à sa manière les termes du référentiels pour penser son expérience à nouveaux frais.

L'enseignante réalise elle aussi un usage spécial du concept scientifique, pour éviter un face-à-face trop abrupt pour la pensée de la candidate. Elle suscite d'abord une description des tâches qui conduisent à l'objet de son investigation, dans toute la première partie de l'échange. Puis, elle présente l'énoncé du concept (en 17) par une série de périphrases explicatives : « adopter une démarche, prendre des mesures » (en 19). De cette manière elle expose les termes du référentiel à des usages locaux, susceptibles de rejoindre les expériences de la candidate. Avec l'appropriation de la signification des items du référentiel par la candidate, la confrontation précise avec les descriptions d'activités, dans leurs variations infinies, constitue cette autre source du développement des référentiels, dont nous avons parlé largement dans la troisième partie, une source qui ne vaut que si le collectif de jury discute les questions liées au concepts et, simultanément re-pense l'organisation de son travail. Les concepts scientifiques peuvent alors « germer vers le bas », lorsque les concepts quotidiens de la candidate, de leur côté, « germent vers le haut » (Vygotski, 1934/1997, p. 276).

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

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, les Entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- Clot, Y. (1995a). L'échange avec un « sosie », pour penser l'expérience. *Société française*, 3 (53), 51-55.
- Clot, Y. (1995b). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie du travail et des milieux de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (1999b). I. Oddone : Les instruments de l'action. *Territoires du travail*, 3, 43-53.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-50.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne*, 66, 31-63.
- Clot, Y., & Faïta, D. (1999). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-41.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4.
- Darré, J.-P. (1984). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.-P. Darré (Éd.). *Pairs et experts dans l'agriculture* (pp. 15-29). Toulouse : Erès.
- Germe, J.-F. (2000) (Dir.). Diplômes et marché du travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 2, 00-00.
- Halbwachs, M. (1950/1997). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel.
- Léontiev, A. (1984). *Activité conscience, personnalité*. Moscou : Éd. du Progrès.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.

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

ABSTRACT

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

(*) Laboratoire de psychologie du travail et de l'action, Équipe clinique de l'activité, C.N.A.M.

Courriel : prot.formation@wanadoo.fr

(1) Liétard le souligne déjà en 1986, dans un numéro spécial de la revue *Éducation Permanente* consacré à la reconnaissance et à la validation des acquis. Il relève notamment l'importance de l'obsolescence « *de plus en plus rapide* » des diplômes obtenus en formation initiale, le développement de la mobilité professionnelle et l'apparition de nouvelles qualifications (Liétard, 1986, p. 22). Le problème du rapport entre « diplôme et marché du travail » a d'ailleurs fait l'objet d'un numéro spécial de *l'Orientation Scolaire et Professionnelle* (Germe, 2000).

(2) Vu sous cet angle, chacun des articles de ce numéro montre que l'activité de co-analyse est simultanément tournée vers son objet et vers la production d'une situation (comme l'entend Bakhtine) partagée entre chercheurs et travailleurs. Sur ce point, on rappellera l'expérience fondatrice menée par Oddone (Oddone, Rey & Briante, 1981), ainsi que les textes présentant sa reprise, et les transformations dont elle fait l'objet, en clinique de l'activité (Clot, 1995b).

(3) Il faut noter que cette étude a été réalisée avant la mise en place de la loi dite « de modernisation sociale » en 2002. Les dispositions pratiques présentées ici sont donc celles qui réglaient le dispositif sur la base de la loi de 1992.

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

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