
EXPÉRIENCE ET DIPLÔME : UNE DISCORDANCE CRÉATRICE

Yves CLOT et Bernard PROT

Yves Clot (*) est Professeur de Psychologie du Travail.

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

MOTS CLÉS : Expérience, diplôme, connaissances, discordance, développement.

KEY WORDS : *Experience, Diplomas, Knowledge, Discordance, Development.*

RÉSUMÉ

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

1. Introduction

Ce numéro porte sur les rapports qui peuvent s'établir, par l'entremise du dispositif de validation des acquis, entre les connaissances construites par des salariés dans leurs activités professionnelles en entreprise et les connaissances requises pour l'obtention d'un diplôme. Il est issu de trois études menées de 1997 à 2001 pour le Ministère de l'Éducation Nationale et réalisées avec des accompagnateurs, puis avec des membres de jurys de plusieurs académies. Ces études ont fait l'objet de rapports de recherche publiés (Clot, Ballouard & Werthe, 2000 ; Clot, Magnier & Werthe, 2000 ; Clot, Prot & Werthe, 2002).

Le dispositif de validation permet à un salarié expérimenté de demander des dispenses d'épreuves de diplôme (1). Pour cela, il doit constituer un dossier, identique pour tous les diplômés, en sollicitant éventuellement l'aide d'accompagnateurs d'un service académique. Dans ce dossier, il note les grandes étapes de son expérience mais aussi, et c'est ce qui nous retiendra surtout, quelques activités de travail caractéristiques au regard des unités de diplômes dont il sollicite la dispense. Le jury se prononce à partir de l'étude du dossier et il reçoit généralement le candidat pour un entretien qui permet de compléter éventuellement les descriptions et de vérifier la véracité des déclarations.

Nos études ont porté sur l'activité des protagonistes de la validation, candidats, accompagnateurs et membres de jury, sur la base de méthodes en autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). L'usage, dans ce contexte, de méthodes développementales semble d'autant plus indiqué que le travail en validation est relativement récent, encadré par des textes qui ont évolué dans des contextes institutionnels encore peu stabilisés, en même temps que les référentiels de diplôme et le système de certification connaissent des remaniements (Aribaud, 2000). Le travail de « conception de terrain » nécessaire pour répondre à ces modifications et à leurs enjeux est considérable. S'il est méconnu ou dénié, c'est à la fois la performance du dispositif de travail et la qualité de l'implication, voire même la santé des professionnels qui peuvent s'en trouver diminuées (Clot, 2001).

Les textes de ce numéro s'appuient donc sur une méthodologie déjà éprouvée dans de nombreuses situations de travail industriel ou dans des services (Clot, Prot & Werthe, 2001) mais ils sont tournés vers un objet qui est au cœur de la validation des acquis et qui concerne directement les sciences sociales et tout particulièrement la psychologie : le développement des connaissances dans l'action, leur formalisation et leur rapport avec les connaissances inscrites dans des référentiels de diplômes.

En référence aux travaux de Vygotski, on parlera de « concepts quotidiens » et de « concepts scientifiques ». Sa définition de ces deux formes de pensée s'applique en effet tout particulièrement à la situation de validation : « *Les concepts scientifiques se forment dans le processus d'enseignement* », ils n'ont pas pour point de départ le heurt avec le monde, mais le système de concepts lui-même et son histoire. Ils ne sont pas de même nature que les concepts quotidiens, qui ont « *leur origine dans l'expérience que l'enfant a de la vie* » (Vygotski, 1934/1997, p. 281). Les « concepts quotidiens » et les « concepts scientifiques » constituent deux sources d'intelligibilité qui peuvent se rejoindre mais jamais s'identifier.

L'analyse des échanges entre les candidats et les accompagnateurs ou les jurys en validation des acquis regorgent d'exemples de ce type. Ainsi de la conception du carré en ferronnerie. À l'occasion de la fabrication d'un portail, un carré devient une forme dont les côtés doivent être seulement à peu près égaux. Le carré du ferronnier est loin du carré théorique. Mieux, pour que ce carré soit « esthétique », il faut tricher avec les règles de la géométrie. Précisons que tricher s'entend ici au sens pratique et professionnel du terme. Ce n'est pas frauder, mais rendre compatible ce qui est incompatible dans la situation réelle d'implantation du portail, appliquer une règle tirée de l'expérience. Tricher, dans ces circonstances, avec les règles géométriques, c'est agir avec succès dans une situation « non scientifique ». La force du carré du ferronnier, c'est la faiblesse du carré du mathématicien, et inversement. Il existe, selon Vygotski, deux manières de penser : à partir de l'expérience pour agir et à partir des concepts pour connaître les propriétés du monde. Cette différence de nature donne une double racine à la pensée, à toute pensée, qu'elle concerne l'activité scientifique ou celle de l'opérateur en situation professionnelle.

Piaget, lorsqu'il commente les travaux de Vygotski sur cette question, écrit qu'il a « *éprouvé une joie véritable* » à constater leur accord sur cette distinction entre concepts « *spontanés* » et concepts « *non spontanés* » (1997, p. 501). Pourtant, les analyses des deux auteurs recèlent de sérieuses divergences, sur lesquelles leur dialogue en est resté à son début, en ce qui concerne le type de rapports qui peuvent s'établir entre les deux régimes de concepts. Mais ils se retrouvent pourtant sur l'importance qu'il faut reconnaître à « *la part de construction continue dont témoigne l'activité de l'enfant* » (1997, p. 510) ainsi que sur l'idée d'une « *interaction entre concepts spontanés et appris* » (1997, p. 510). Vygotski va plus loin et montre que, dans le cours réel du développement, « *la frontière séparant les uns et les autres est au plus haut point fluctuante* » (1934/1997, p. 289). Non seulement le développement des concepts scientifiques ne signe pas le reflux et le déclin des concepts quotidiens, par éviction, « *le développement venant de l'extérieur* », mais « *les généralisations de structure supérieure, propre aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts quotidiens* ».

En effet, s'ils n'ont pas la même origine, dans les processus concrets du développement de l'enfant, les deux types de concepts ne sont pas « *enfermés dans des capsules, séparés par une cloison étanche* » (1934/1997, p. 290). En réalité, ajoute Vygotski, « *Il s'agit du développement d'un processus unique de formation des concepts, qui, tout en s'effectuant dans des conditions internes et externes différentes, n'en a pas moins une nature unique et ne consiste pas en une lutte, un antagonisme entre deux formes de pensée qui s'excluraient mutuellement* » (1934/1997, p. 290). On reprendra à notre compte cette hypothèse centrale. Transposée dans le cadre social de la validation des acquis, elle nous semble pouvoir renouveler la réflexion sur les rapports entre qualification et compétence, en dehors des pré-supposés antagonistes qui, souvent, immobilisent le débat.

Le dispositif de validation des acquis constitue, sur ce plan, une initiative systématique, à l'échelle nationale, de mise en rapport de connaissances construites dans l'expérience et de connaissances inscrites dans les référentiels qui structurent les diplômes. Et nos études montrent que c'est la réussite d'un développement réciproque, celui des référentiels au moyen des conceptions construites dans l'expérience et celui des concepts quotidiens au moyen des concepts de référence, qui constitue la condition centrale de la validation. Le problème de la méthode pour organiser cette confrontation entre deux régimes de connaissance est alors crucial et nous consacrons cet article à son analyse. Mais on doit auparavant situer notre approche dans le cadre plus général, scientifique et social, qui lui donne lieu : la validation des acquis pose, certes à nouveaux frais, des questions qui ont déjà fait l'objet d'expériences dans le milieu de l'orientation et de l'analyse du travail.

2. L'esprit de la loi et le travail de validation

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

2.1. Le but de la validation

Le dispositif de validation des acquis repose sur un principe inscrit dans la loi : « La loi reconnaît que l'activité professionnelle est productrice de connaissances et de compétences » (2). L'idée que les salariés développent des connaissances n'est pas nouvelle. Dans son fameux ouvrage publié en France en 1912 sur la « direction scientifique des entreprises », Taylor lui-même insistait sur « *la grande masse des connaissances traditionnelles [que les ouvriers] avaient acquises par l'expérience* » (Taylor, 1907, p. 48).

Taylor, pour sa part, avait une vue assez précise de l'intérêt de ces connaissances, qu'il explicite sans détour : « *C'est la première obligation [de l'organisation scientifique du travail] de constituer le rassemblement délibéré par ceux qui font partie de la direction, de la grande masse de connaissances traditionnelles, qui dans le passé se trouvait dans la tête des ouvriers, qui s'extériorisaient par l'habileté physique qu'ils avaient acquise par des années d'expérience. Cette obligation de rassembler cette grande masse de connaissances, de l'enregistrer, de la classer, et, dans de nombreux cas, de la réduire finalement en lois et règles exprimées même par des formules mathématiques, est assumée volontairement par les directeurs scientifiques* » (1907, p. 48). Dans la conception taylorienne, on assiste à une tentative de vaste transfert des connaissances, de la « tête » et du corps des ouvriers vers le bureau des méthodes, sur le modèle de l'« extraction ».

Les textes fondateurs de la validation proposent un autre horizon aux acquis de l'expérience : par l'entremise de leur traduction dans les termes du diplôme, le salarié expérimenté peut envisager d'en faire usage dans un autre emploi, une autre entreprise, voire dans une autre branche d'activité, éventuellement dans son entreprise actuelle, mais en y modifiant son statut ou sa fonction. Les connaissances ne sont plus transférées, sans lui, dans un autre contexte. C'est lui qui change de contexte. Et ses expériences deviennent le moyen de faire de nouvelles expériences.

Pour se tourner vers ce but, la validation des acquis institue de fait un principe méthodologique qui rapproche l'analyse de l'activité de travail, l'orientation professionnelle et les diplômes, ce qui n'est pas sans rappeler la période fondatrice de nos disciplines (Clot, 1996). Dans la période récente, le nombre des professionnels du conseil en orientation, comme le constatent Guichard et Huteau lorsqu'ils font le point sur la psychologie de l'orientation, « *est devenu considérable* » au fil de la mise en place des nombreux dispositifs de la « transition » professionnelle (2001, p. XIII de l'avant-propos). Ces auteurs soulignent pourtant que la pratique des professionnels, en se diversifiant, s'est traduite par un moindre ancrage dans la psychologie. On peut penser que la psychologie s'en trouve profondément questionnée. Revenons un moment sur ces deux aspects du problème.

2.2. Transformations du travail et professionnels de l'orientation

Les premières initiatives françaises en analyse du travail, comme celles de plusieurs pays d'Europe, rejoignaient déjà des enjeux d'orientation, dans une préoccupation de société considérable, au début du 20^e siècle : répondre à l'augmentation massive de travailleurs dans un contexte d'industrialisation et de

développement de nouveaux métiers. Il peut sembler que nous sommes bien loin d'une histoire dans laquelle sont nées nos disciplines. On ne soutient plus, comme le faisait Toulouse, qu'il faut « *sélectionner les travailleurs, car l'intérêt de la société est que chacun soit à sa place, sa vraie place* » (Toulouse, 1906, p. 210 ; Huteau, 2002). On pourrait même penser que les priorités se sont inversées. Il ne faut plus que chacun soit à sa place, il faut désormais qu'il en change. Dans le rapport individu-emploi, il fallait prévoir juste, pour durer. Il faudrait désormais, par un total retournement d'injonction, juste prévoir de changer. Pourtant, la situation d'aujourd'hui n'est peut-être pas si différente de celle qu'ont rencontrée, et contribué à construire, les fondateurs des méthodes psychotechniques.

La visée dominante des médecins et des psycho-physiologistes du début du 20^e siècle transposait dans le domaine du travail un modèle prophylactique en plein développement dans les sciences médicales (Huteau, 1996). Binet l'affirme sans détour : « *On peut faire beaucoup pour améliorer les rapports des ouvriers et des patrons et pour aider à la solution de la question ouvrière en avertissant les enfants dès l'école, des professions pour lesquelles ils sont les plus aptes, en diminuant ainsi, par cette prophylaxie professionnelle le nombre de sujets mal adaptés, qui deviennent nécessairement des déclassés, des malheureux ou des insurgés* » (cité par Caroff, 1983, p. 39). Depuis la fin des années 1980, pour chercher à limiter les effets néfastes des transformations du monde du travail sur les rapports sociaux, non seulement dans l'entreprise mais également dans l'ensemble de la société, beaucoup de dispositifs renouvellent cette intention prophylactique. Elle est réalisée cette fois au nom de la « lutte contre les exclusions », dans le domaine de l'insertion.

La validation des acquis prétend s'inscrire dans une autre perspective. L'intention ne serait pas tant d'éviter les effets délétères des déstructurations sociales, de circonscrire les conséquences destructrices des désagréments massives et brutales des systèmes industriels et des modèles d'organisation des services, que d'influencer le cours des transformations. En construisant ce nouveau dispositif, on cherche à élargir la base du diplôme comme élément d'unité sociale, comme instrument de régulation, dans les changements d'emplois et les évolutions diverses des salariés et des branches professionnelles. C'est ainsi qu'on peut comprendre le texte adressé par les services du ministère à tous les responsables institutionnels chargés de mettre en place la validation des acquis, en 1994. La loi « *participe à la valorisation sociale du travail* », elle constitue « *un enjeu majeur pour les bénéficiaires parce qu'elle contribue à accroître les qualifications* » ou encore « *elle enrichit les modalités de délivrance des diplômes en incitant à établir une relation nouvelle entre l'activité des professionnels et l'obtention des diplômes* » (3).

En France, le diplôme est, de longue date, le point central de « l'articulation entre deux univers qui sont aussi différents que complémentaires, celui de la formation et celui de la production » (Bertrand, 2002, p. 11). Toujours controversé, mais toujours aussi revendiqué par les salariés comme par les pratiques des employeurs (Bédoué & Tahar, 2001), le diplôme se trouve engagé dans une nouvelle forme d'usage. Au lieu d'être placé à la fin d'un parcours de formation (initiale, continue ou par apprentissage), il doit attester cette fois des connaissances construites au travail. Choissant, dans ses principes énoncés, le développement plutôt que l'option prophylactique, la validation s'engage donc sur la voie de l'enrichissement de la fonction sociale du diplôme (Ravat, 1997). Mais en se rapprochant de la vitalité des connaissances dans les milieux professionnels, elle se trouve confrontée au redoutable problème de leur développement, que la psychologie du travail naissante avait relégué.

2.3. Développement des connaissances et genres sociaux d'activités

La validation des acquis nous donne en effet l'occasion de reprendre la réflexion non pas sur la « mesure » de l'aptitude avant ou pendant l'emploi, mais sur les « mécanismes » du développement en cours d'activité. Dans son étude sur l'émergence de la psychopathologie de travail, Billiard résume ainsi les termes de l'orientation prise dans le premier quart du vingtième siècle par l'analyse du travail : « *Si la méthode préconisée par Lahy permet de cerner au plus près les dispositions requises à l'exercice d'une tâche et les aptitudes du candidat, elle reste encadrée dans les présupposés de la psychologie positive, qui s'en tient aux données observables, ignorant du même coup la dynamique qui s'instaure dans l'activité même de travail, c'est-à-dire les potentialités qui s'y déploient comme les altérations qui peuvent être infligées aux potentialités existantes* » (Billiard, 2001, p. 34).

On s'accordera sans doute assez facilement sur l'idée que la « compétence » échappe rarement à cette visée positiviste, et ce d'autant que les préoccupations gestionnaires immédiates s'accommodent volontiers d'instruments de mesures qui n'évaluent que leur propre fonctionnement. « Déploiements et altérations », pour reprendre les mots de Billiard, méritent bien de devenir les « réalités » auxquelles se confrontent désormais les méthodes d'analyse en psychologie du travail. De fait, c'est à ces déploiements et ces altérations que se mesure la validation des acquis. Notre travail opte, avec les professionnels, pour les déploiements et contre les altérations.

Car l'activité de travail n'est pas « par nature » productrice de connaissances. Les analyses de sociologie du travail et de psychopathologie du travail sont assez nombreuses à montrer qu'elle peut aussi « faire perdre connaissance », dans les deux sens de l'expression. Pour comprendre que les développements sont possibles, mais aussi impossibles, il est nécessaire de commencer par emprunter la voie tracée par l'ergonomie (Wisner, 1995) : l'activité de travail n'est pas que l'application d'un protocole prédéfini. Pour s'acquitter de la tâche, d'une manière ou d'une autre, il faut parvenir à s'en émanciper. C'est dans cette distance qu'existe et peut se développer une re-définition, une re-conception « de terrain », sur le plan du langage, des instruments, des gestes et des évaluations individuelles et collectives, des moyens aussi bien que des buts de l'action. L'écart entre le réalisé et le prescrit est le lieu d'un « travail d'organisation du travail » (Clot, 1995) dans lequel les concepts quotidiens peuvent, éventuellement, se déployer.

Mais les concepts quotidiens ne vivent pas seuls. Ils ne sont pas le fait d'individus monades, qui devraient reconnaître les erreurs à ne pas faire et décider isolément des options d'action performantes. Les concepts quotidiens vivent dans des « genres » d'activités professionnelles (Clot, 1999) propres à ceux qui travaillent dans un milieu donné sur les mêmes objets, élaborés dans l'histoire du collectif. Ces genres constituent un ensemble de manières de faire et de dire sur lequel on peut compter, que celui qui arrive dans ce milieu trouve à sa disposition et qui s'imposent à lui. Lorsqu'il peut s'en approprier l'histoire, ils deviennent un instrument pour agir en situation, qui reste toujours à renouveler pour répondre aux « infidélités de la vie » (Canguilhem, 1966). Comme on « retouche » un instrument pour en préciser l'effet et l'avoir à sa main, l'activité des sujets peut contribuer au développement des genres par leur modification, au fil des inventions stylistiques discutées, adoptées ou récusées par le métier. On a pu montrer dans nos études à plusieurs reprises à quel point les accompagnateurs et les membres de jury s'appuient sur les traces qui manifestent l'inscription du candidat dans un genre professionnel pour trouver des indices probants de la véracité de l'activité de travail et de l'intégration des connaissances : la manière de parler, le genre de discours propre à un milieu, les petits « détails » qui signent, souvent à l'insu du sujet, son appropriation du genre.

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

3. Le processus de validation : une méthode indirecte ?

Si le dispositif de validation promet aux connaissances de l'expérience un autre horizon que celui de leur « extraction », puisqu'elle doit d'abord servir le salarié, la difficulté n'en reste pas moindre, qui consiste à élaborer des méthodes de formalisation dont il reste le premier auteur et le premier bénéficiaire. Si l'on veut comprendre l'activité de pensée, on se trouve donc confronté à cette difficulté,

comme le notent Aubret et Gilbert : « *l'identification des acquis exige un travail de formalisation de l'expérience... Ce processus implique un véritable travail cognitif sur les expériences de travail et de vie* » (1997, p. 114). Si on prend l'expression à la lettre, il faut bien convenir que quand on cherche à « identifier » l'expérience, on la « travaille », on la transforme, et d'ailleurs bien au-delà de la seule dimension cognitive. Sans qu'on développe ici un argumentaire présenté ailleurs (Clot, 2000), il est sans doute nécessaire de sortir du dilemme encombrant bien connu de l'analyse du travail : l'expérience n'est pas indépendante de son analyse. Aucun réalisme cognitif ne peut en rendre compte. Pour autant, sa description n'épuise pas l'expérience, qui, toujours, la déborde. Pas de nominalisme possible non plus. Les descriptions des invariants opératoires de l'action ne rendent pas compte du réel, possible ou impossible, de l'activité de pensée, pas plus que l'analyse des seuls processus de reconnaissance sociale, « d'étiquetage », ne peuvent intégrer l'idée de développement des connaissances.

C'est en traversant des contextes différents que l'expérience se développe, elle ne cesse pas d'être une en traversant des actualisations différentes. C'est parce que l'expérience vécue devient moyen dans un contexte nouveau qu'elle montre ce qu'elle est. Ce n'est pas, dans un premier temps, parce qu'elle est objectivée par l'évaluateur que la connaissance est évaluée, mais d'abord parce qu'elle est constituée en objet par le sujet, pour répondre aux questions du dossier, pour agir dans les entretiens d'accompagnement ou avec le jury, qu'elle devient évaluable.

C'est dans cette perspective, développementale, qu'on peut mieux comprendre le fonctionnement de la validation. Les connaissances changent de statut pour le candidat lui-même, elles sont intégrées à titre de moyens dans une nouvelle activité, adressée au jury. C'est parce qu'elles sont ainsi « mises en mouvement » qu'elles peuvent être évaluées. Souvent nous avons pu constater que les accompagnateurs et les membres de jury repèrent les « traces » du genre professionnel, du genre du métier dans le discours du candidat. Ils les trouvent dans sa manière de citer les détails, d'employer des mots du métier, d'accorder de l'importance à certains gestes. C'est à partir de ces indices, de leur concordance, de leur accumulation qu'ils parviennent à évaluer la véracité des expériences du candidat. Ainsi, en écoutant un enregistrement dans lequel un candidat parle en détail du travail dans une cuisine au moment du « coup de feu » : « Ça ne s'invente pas, il faut l'avoir vécu ; ça nous parle ! ».

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

3.1. Caractéristique d'une méthode indirecte

Deux risques guettent l'analyse de la pensée par concept, pour Vygotski. On les reprendra à partir d'exemples très présents dans les activités de validation des acquis. D'un côté, le candidat peut avoir l'idée qu'on lui demande une sorte de « définition » de son travail. Et les accompagnateurs ou les membres de jury ne trouvent à évaluer que les prescriptions de règles imposées, de profil de poste, de contraintes de production, etc. Il peut aussi croire bon de s'inspirer étroitement du référentiel des activités professionnelles pour rédiger son dossier, produisant alors une description déjà abstraite de ses activités. Avec cette méthode nous avons affaire à la définition verbale, à la « reproduction de connaissances assimilées toutes prêtes » (Vygotski, 1934/1997, p. 190), celles de la situation de travail ou celles du référentiel. Il y manque le rapport aux conditions concrètes de l'action. Mais, à l'inverse, il arrive que le candidat apporte avec lui les matériaux, les outils de son travail et qu'il leur demande, en quelque sorte, de parler pour lui, par diverses démonstrations. Il est aussi souvent tenté de « mimer » son action, dans l'idée que c'est là la meilleure preuve qu'il sait faire. Cette deuxième méthode a l'avantage de réintroduire les référents de l'action dans l'échange avec les accompagnateurs ou avec le jury. Mais elle prive les évaluateurs, tout autant que la première, de l'élément central sur lequel doit porter l'évaluation : le mouvement du concept, qui seul permet d'en évaluer la portée.

Si, dans le premier cas, la pensée est détachée de son contexte de réalisation, dans le second, le rapport immédiat à l'objet ne fait pas la preuve de la conceptualisation. C'est dans ce sens qu'on peut comprendre la restriction de Vygotski : « *la formation des concepts n'est pas identique à une quelconque habileté, même extrêmement complexe* » (1934/1997, p. 209). On lira bien précisément qu'elle « n'est pas identique », ce qui signifie qu'on ne saurait inférer l'une de l'autre ni inversement. On doit donc partager la prudence des chercheurs en didactique professionnelle lorsqu'ils constatent que les actions réalisées peuvent l'être de manière pertinente, voire habile, tout en reposant sur des conceptualisations erronées (Mayen & Savoyant, 1999).

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

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

3.2. Les contextes d'activités comme ressource de la formalisation

Les textes d'orientation de la validation ne contournent pas la difficulté. Puisque les compétences et connaissances construites dans l'action échappent à l'expertise directe, le candidat doit réaliser lui-même, fut-il aidé par des accompagnateurs, cette activité de formalisation. L'obstacle devient alors un atout : « *le regard qu'il porte sur son activité de travail favorise la distanciation et l'analyse, lesquels sont des facteurs d'adaptation à l'évolution des emplois et à l'organisation du travail* (4) ». L'effet de distanciation est renforcé lorsque, par souci d'égalité d'accès au droit, on élargit la constitution du dossier à toute l'expérience, ce qui permet de bénéficier de « *l'apport croisé des emplois* (5) ».

Du côté du candidat, les connaissances construites dans l'expérience sont alors le fruit d'une reprise d'activités plus ou moins différenciées, dans des conditions ou des milieux qui ne se recouvrent pas. C'est, justement, une des particularités des concepts quotidiens que d'être « traversés » par les multiples usages dans lesquels ils se sont déployés, parfois même dans des entreprises différentes. Les outils ne portent pas exactement le même nom, la conception commune de la tâche conduit à des répartitions de responsabilités différentes, etc. Les formations conceptuelles acquises sont donc constituées par ces multiples différenciations qui sollicitent le travail de généralisation. « *Le concept est, à n'importe quel stade de son développement un acte de généralisation* (souligné par L.V.) » (Vygotski, 1934/1997, p. 381). Les travaux de psychologie cognitive menés par Vergnaud, lorsqu'il cherche à développer le concept piagétien de schème, rejoignent en partie cette idée. Dans l'action, écrit-il, « *la conceptualisation prend place dans un enchevêtrement de liaisons conditionnelles, qui font du schème l'opposé d'un automatisme irréfléchi* ». Ou encore : Les schèmes « *font l'objet d'un enrichissement considérable au cours de l'expérience, par découverte, combinaison, différenciation et restructuration* » (Vergnaud, 2000, p. 43).

Mais, parmi toutes ses activités, le candidat doit choisir d'en décrire plus précisément deux ou trois, qui sont « *en rapport avec les dispenses demandées* » (6). Le choix, inévitablement, entraîne le salarié à une activité de comparaison de ses différents emplois, des fonctions et des activités qu'il y a exercées. Par la validation, le candidat est donc placé dans une activité nouvelle qui organise la « collision » de ses schèmes. C'est un vrai problème à résoudre. Un problème de ceux qui « mettent en mar-

che » la pensée, nécessaire à l'activité de formalisation. C'est alors toute la question des méthodes qui se trouve soulevée, pour organiser cette confrontation entre expériences. Mais le premier élément de méthode est inscrit, dès le départ, dans le principe même de la validation. C'est « *en rapport avec le diplôme et les unités visées* » qu'il doit réorganiser son expérience. D'emblée, donc, l'instrument central de cette activité de formalisation doit être constitué sur la base du diplôme.

3.3. Fonction du mot dans la formalisation

Nous avons relevé déjà le caractère composite des expériences qui constituent le « matériau » de la formalisation. Nous avons souligné l'importance essentielle du fait que le candidat se trouve devant un problème à résoudre : parmi ses expériences, il doit en choisir quelques-unes seulement, en pensant qu'elles sont « représentatives » au regard du diplôme visé, et les décrire. Le troisième élément de ce dispositif de formalisation, qui en fait, potentiellement, une méthode indirecte d'analyse des concepts quotidiens, est constitué des mots mis à disposition du candidat pour penser ses expériences. Inscrits dans le dossier, dans le référentiel, ces mots que les accompagnateurs et les jurys utilisent, le candidat cherche à leur faire correspondre ses expériences, et, ce faisant, découvre sous un nouveau jour.

Ainsi, un candidat au Brevet Professionnel de cuisine, qui a travaillé dans quatorze établissements différents, cherche à répondre à une remarque d'un accompagnateur. Celui-ci, après que le candidat a parlé assez précisément d'un établissement dans lequel il assumait l'ensemble des commandes, de la gestion des stocks et de la production culinaire, avance l'idée que c'est dans ce restaurant qu'il a eu « le plus de responsabilités » (7). Le candidat se trouve ainsi devoir comparer l'ensemble de ses activités. Il peut le faire à partir des modes d'organisation formels, selon l'ampleur de son profil de poste. Mais il rencontre aussi ses préférences personnelles : on peut trouver « légère » la responsabilité de gérer toute une gamme de production, mais « lourde » la gestion de deux ou trois cuisiniers. Ces préférences peuvent, du reste, avoir évolué au fil du temps. Le candidat peut encore engager la comparaison à partir de l'idée qu'il se fait de ce qui est important pour le jury du diplôme de brevet professionnel. C'est que la notion de responsabilité n'est pas un concept scientifique. Son imprécision devient une ressource, c'est justement sa polysémie qui lance le candidat dans une relecture large de ses expériences, sous plusieurs angles. Cette comparaison est déjà en elle-même une modification des connaissances, sur la base d'une notion de sens commun, qui n'est pas choisie au hasard par l'accompagnateur : elle se rapporte à la signification sociale du brevet professionnel, en le distinguant du C.A.P. que possède ce candidat : c'est un diplôme qui permet d'être responsable d'un établissement. Si le mot de « responsabilité » n'est pas inscrit dans le référentiel, il s'y rapporte.

Mais la « relecture » de l'expérience ne porte pas seulement sur un enchevêtrement de schèmes et de liaisons conditionnelles, d'invariants et de règles spécifiques et différentes selon les lieux d'exercice. L'activité est aussi réalisée par et parfois contre un enchevêtrement de présupposés subjectifs, et au moyen ou à l'encontre de « présupposés » sociaux, ceux du genre professionnel. Les différentes manières d'organiser les responsabilités dans un lieu de travail sont autant de rapports différents entre ceux qui y travaillent. La « déprise », si caractéristique du travail de validation, mais inhérente plus largement au processus de développement, est au cœur de la formalisation. Constituer un niveau de généralisation supérieur à ses connaissances, c'est aussi parvenir à prendre ses distances avec les genres établis. C'est un travail cognitif, mais aussi affectif.

Ainsi, pour comparer une expérience avec une autre, le candidat doit en avoir fait l'objet de la nouvelle activité, et non plus seulement le moyen de réaliser l'action initiale. C'est le chemin que doit prendre l'action réussie pour devenir concept. Vygotski soulignait que c'est là le propre de la construction de conscience : « *Avoir conscience de ses expériences vécues, ce n'est rien d'autre que les avoir à disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues* » (1994, p. 42). Mais ce chemin n'existe que par la validité subjective de son but. C'est parce que le sujet voit dans cette réduction fonctionnelle le moyen d'un accroissement de son pouvoir d'agir dans une situation nouvelle qu'il s'y investit. Vygotski disait que l'enfant n'assimile pas les concepts scientifiques « *comme s'ils étaient des alouettes qui tombent toutes rôties* » (Vygotski, 1934/1997, p. 293). On dira facilement que les concepts quotidiens ne remplissent pas non plus spontanément la besace des membres de jury. Les expériences ne sont pas « toutes prêtes » à être mises en mot. Les activités réalisées peuvent devenir objets de

comparaisons, mais à condition que le candidat donne un sens à ce nouvel effort et qu'il trouve sur son chemin des moyens à la hauteur des transformations que cette activité nouvelle fait subir à l'ancienne. Dans le dispositif de validation, le candidat aura de nombreuses occasions de se faire une idée, et souvent la re-faire, sur ce qu'attend le jury, sur ce que signifie « décrire des activités caractéristiques au regard du diplôme ». Presse, déclarations publiques, informations dans les services, travail avec les accompagnateurs, lecture du dossier vierge et rédaction, enfin entretien avec le jury sont autant d'étapes de développement, ou de repli, du sens qu'il donne à la validation de « ses » acquis.

Chacune de ces étapes constitue une pièce de cette méthode indirecte, qui permet ou non, la mise en rapport des concepts quotidiens et des concepts du référentiel. Tout effort de vouloir réduire le détour, d'en venir plus directement « au fait » avec l'expérience, jouera contre son objectif, puisqu'il mettra le candidat devant tout l'implicite des concepts quotidiens, par nature très largement non conscients. Notre expérience en clinique de l'activité nous avertit des risques que l'impatience fait courir à la richesse des ressources subjectives. La difficulté semble reconnue par les responsables du système de certification : « *L'expérience professionnelle se réalise dans des contextes diversifiés et les acquis ne sont plus référés à un corpus pré-établi. Leur dimension informelle entraîne deux risques importants : l'identification d'acquis non transférables à des contextes élargis tels qu'ils ont été prévus par le référentiel de formation ; une sous-estimation des acquis individuels car les modalités d'évaluation ne permettront pas d'en repérer les contours réels* » (Charraud & Paddeu, 1998). On ne soutiendra pas l'idée que ces acquis de l'expérience sont, véritablement, « informels » comme on vient de le lire. Ils ne sont pas amorphes, et c'est même parce qu'ils sont constitués en instruments d'action dans la situation de travail, parce qu'ils ont une forme déterminés, qu'ils peuvent parfois tellement « résister » aux transformations dans lesquels les engage le discours et l'écriture. Mais cet argument renforce d'autant l'idée centrale de Charreau et Paddeu. La nature des concepts quotidiens demande un effort spécial si on veut éviter de les sous-estimer ou de les surestimer. Et c'est en multipliant les points de vue sur l'activité que l'on peut faciliter le travail du candidat.

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

Les mots du métier et ceux des référentiels de diplôme constituent ainsi les deux ressources langagières mises à la disposition du candidat qui peut alternativement mobiliser les uns et les autres, voir les uns contre les autres, pour parvenir à s'expliquer, entre expérience et concepts de référence. Pour terminer, on voudrait insister sur cette dernière catégorie, les concepts du référentiel. Ils remplissent en effet une fonction spéciale et irremplaçable dans l'activité de formalisation des candidats.

3.4. Expérience et diplôme : une discordance créatrice

Nous avons insisté sur la fonction essentielle du mot dans le travail de formalisation de l'expérience et nous voudrions terminer sur ce point clé de la validation des acquis. Non plus cette fois sur la fonction des notions générales, comme celle de « responsabilité », mais sur la fonction des concepts scientifiques.

Une idée centrale domine tout ce qui précède : c'est le développement des concepts quotidiens qui permet leur validation. C'est le cas lorsque le candidat au brevet de cuisine est conduit par l'accompagnateur à comparer ses différentes expériences sous l'angle de la responsabilité. Sa conception de la responsabilité y gagne en extension. Mais, en matière de concepts, il semble bien qu'il y ait développement et développement. Expliquons-nous. Le regroupement de plusieurs expériences sous un même mot constitue une généralisation. Chaque expérience n'est pas pour autant semblable à l'autre. C'est même leur variation qui est la condition de la généralisation. Si les traits distinctifs sont plus nombreux, la généralisation sera plus large. Ainsi de la responsabilité si on l'exerce à l'égard du personnel, de la gestion des stocks, de la confection des menus. Elle gagne à chaque fois une dimension, toujours sous la même dénomination, accroissant d'autant la portée du concept quotidien.

Mais il en va tout autrement des concepts scientifiques. Le signe distinctif du concept scientifique, c'est de conserver sa signification, en toute situation. Sa définition reste invariable, tant qu'une conceptualisation plus large ne vient pas en faire un cas particulier dans une théorie plus générale. Il reste que le concept scientifique ne désigne pas un ensemble d'expériences, mais un seul « trait caractéristique ». Certes, puisqu'il est abstrait, il s'applique à un grand nombre de cas. Mais à chaque application, il ne voit pas sa définition grossir, comme le concept quotidien qui se complexifie à chaque exercice. Le concept scientifique garde sa ligne conceptuelle, dessinée par son trait distinctif. Il peut révéler ses limites, que l'activité scientifique devra « intégrer ». Pour autant, le concept du « carré » en mathématique ne pourra jamais désigner ce que le ferronnier nomme carré, dans l'exemple que nous avons brièvement relevé plus haut.

C'est donc un autre régime de développement des concepts quotidiens qui est possible sur la base des concepts scientifiques. Parmi l'ensemble des expériences, et dans les multiples liaisons fonctionnelles qui sont au principe même des concepts quotidiens, il s'agit de trouver l'action qui peut être mise en rapport avec le concept scientifique. On en trouvera un exemple dans l'article de Prot, dans ce numéro : une candidate au brevet professionnel de coiffure identifie, parmi de nombreuses autres activités, un exemple qui correspond précisément à la définition de ce qu'on nomme, en comptabilité, « exploiter un bilan comptable ». Elle mentionne plusieurs autres situations de travail qui s'en rapprochent, mais seule celle-ci supporte la rigueur du concept scientifique. L'exemple qu'elle cite est alors significatif pour les membres du jury, qui y voient un indice sérieux de l'appropriation d'une compétence centrale dans le référentiel pour qui veut gérer un salon de coiffure. Cette forme conceptuelle, Vygotski propose de la nommer « concept potentiel ». Le concept potentiel conserve des liens profonds avec les concepts quotidiens dont il est abstrait, et son rapport avec un concept scientifique, bien qu'il soit établi, n'a pas encore pris sa pleine valeur de la définition complète de celui-ci (8). C'est là, nous semble-t-il, une forme particulièrement complète de mise en rapport des compétences et des référentiels.

On terminera sur la fonction du référentiel. C'est parce qu'il est constitué de catégories de pensée qui ne recouvrent pas immédiatement leur activité qu'il donne aux candidats l'occasion de penser leur expérience depuis un point extérieur, de transformer leur expérience en moyen de vivre d'autres expériences. Ce type de développement, au moyen des concepts scientifique, est à l'opposé de « l'extraction ». « *L'arrachement de la parole à la réalité est destructeur pour elle-même ; elle s'étiole, perd sa profondeur sémantique et sa mobilité, sa capacité d'élargir son sens dans des contextes neufs et vivants* » (Bakhtine, 1978, p. 171). Dans le concept potentiel, la rencontre avec la signification générale du concept scientifique donne au trait spécifique du concept quotidien une occasion de « germer vers le haut », de devenir abstrait. Par ce mouvement de développement, la pensée du candidat gagne en surface, sans perdre en profondeur. Qualification et compétences font alors alliance dans le développement de la pensée et du pouvoir d'agir.

Mais il faut compléter la phrase de Bakhtine que nous venons de citer : si la parole arrachée de la réalité meurt en tant que parole, c'est parce que « *la parole signifiante vit en dehors d'elle-même, elle vit de son orientation vers l'extérieur* ». Dans le dispositif de validation, c'est la valeur du diplôme qui donne une orientation à la parole du candidat et qui inscrit son histoire professionnelle dans de nouvel-

les significations. Les diplômes et les concepts qui les composent constituent alors la clé de voûte de la validation des acquis.

Quand la validation prend cette direction, non seulement elle fait entrer l'expérience professionnelle elle-même dans des zones de développement potentiel, mais elle questionne les référentiels d'activité professionnelle et de diplôme. Les savoirs qu'ils retiennent en patrimoine peuvent alors devenir eux-mêmes objets de développement en tant que tels, après avoir été moyens de développement de l'expérience. Ce mouvement est important car, ce faisant, paradoxalement, un nouveau type de généralisation est possible : non pas par soustraction à tout contexte, mais par multiplication des contextes où se forment et se transforment les savoirs. À ce titre, et revisité ainsi, les diplômes, à conditions qu'ils dépassent l'expérience, peuvent permettre à celle-ci de les dépasser à leur tour. Autrement dit les diplômes peuvent devenir la condition du développement de l'expérience singulière.

C'est poussé jusque-là que la validation des acquis peut se présenter comme une alternative aux conceptions tayloriennes rappelées en début d'article. Arrêtée au milieu du gué, elle court le risque de renouveler la division sociale entre expérience et connaissance.

4. Présentation du numéro

C'est sur cet enjeu que les articles de ce numéro sont construits : les auteurs explorent quelques conditions qui favorisent le développement réciproque des diplômes et de l'expérience. Ce faisant, les textes portent l'accent tour à tour sur des questions scientifiques – problèmes de concepts et de méthode – et sur des questions techniques qui nous semblent dépasser le seul cadre des activités de validation et rejoindre des préoccupations des professionnels de l'orientation et du conseil.

Dans un premier temps, l'article de Diallo et Clot, permet de comprendre ce que nous désignons par clinique de l'activité en son principe même : la fonction du destinataire est centrale dans l'analyse du travail. L'analyse détaillée d'un segment d'activité d'un facteur de la Poste sert d'exemple. Cette approche méthodologique est comparée ensuite avec les expériences conduites par Vygotski à la fin de sa vie, répétant sans les répéter celles de Lewin. Dans cette perspective, une approche méthodologique historico-développementale est ensuite systématisée dans l'exposé par Prot des techniques d'auto-confrontation croisée que nous utilisons en matière d'analyse de l'expérience professionnelle. Dans un deuxième temps, le même article présente nos résultats sur la validation à propos des jurys, à partir de deux exemples qui portent sur le développement des référentiels et leur fonction dans la constitution de « concepts potentiels », nécessaires à la validation. Werthe présente également les analyses réalisées avec des jurys, mais avec l'idée que la validation pose un obstacle aux techniques d'évaluation constituées dans d'autres contextes, parce que les modalités sont spécifiques et pluridisciplinaires. Aussi ces activités peuvent-elles constituer une occasion de mieux comprendre le fonctionnement et le développement de l'évaluation vue comme une activité de travail.

L'article de Magnier et Prot ainsi que celui de Henry concernent le travail des accompagnateurs. Le premier ouvre la réflexion sur les rapports entre l'analyse du travail et la formation à partir de l'analyse détaillée des multiples fonctions de la prise de note en entretien. Le second s'intéresse à la voie que peut prendre l'activité d'un candidat au cours des échanges répétés avec l'accompagnateur et la rédaction du dossier, sur la même activité, vécue dans des contextes différents. L'auteur met alors en rapport, à partir d'un exemple issu de l'enseignement supérieur, répétition, déprise et appropriation de l'expérience. Enfin, l'article de Bournel-Bosson, dans la perspective où nous nous sommes placés ci-dessus d'un déploiement des métiers du conseil et de la transition, porte sur le travail en bilan de compétences, avec la même idée qui guide l'ensemble de ce numéro : comment seconder le travail des professionnels qui se trouvent engagés avec des salariés dans la formalisation de leur expérience ?

On fera une dernière remarque théorique pour présenter ce numéro : ce qui suit appartient à la tradition française d'analyse du travail. Dans ce cadre, et avant même que ne se développe le paradigme de « l'action située », les ergonomes et les psychologues du travail francophones ont toujours prêté une attention scrupuleuse aux descriptions détaillées de l'activité. C'est seulement au travers de celles-ci que les généralisations scientifiques indispensables sont possibles pour nous. Dans les articles qui suivent, l'effort de généralisation est une préoccupation centrale : elle a comme objet, et c'est ce qui l'éloigne du paradigme de l'action située, les lois de transformation de l'expérience professionnelle.

Avec Vygotski, on peut en effet penser que « *c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (1978, p. 64).

Bibliographie

- Aribaud, M. (2000). La validation des acquis professionnels, évolution ou révolution ? *Actualité de la formation permanente*, 168, 33-42.
- Aubret, J., & Gilbert, P. (1997). *Psychologie des ressources humaines*. Paris : P.U.F.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bédoué, C., & Tahar, G. (2001). Inexpérience et chômage des jeunes. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 2001-1. Ministère de l'Éducation nationale.
- Bertrand, H. (2002). Quelques points sensibles de la relation formation emploi et de l'évolution du système éducatif. In *La construction de la certification, quelles méthodes pour quels usages ?* Actes des journées de travail D.E.S.C.O. C.E.R.E.Q., Paris 13 et 14 septembre 2001. Documents séminaires, N° 161, février 2002, 11-18.
- Billiard, I. (2001). *Santé mentale et travail*. Paris : La Dispute.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : P.U.F.
- Caroff, A. (1983). *L'évolution institutionnelle des services d'orientation des jeunes en France. Première partie : des origines à 1945*. Document ronéoté, Paris, Bibliothèque de l'I.N.E.T.O.P.
- Charraud, A.-M., & Paddeu, J. (1998). *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation : les dispositifs et les problématiques de la certification en France*. C.E.R.E.Q., Septembre 1998.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (Dir.). (1996). *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Éd.), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-49.
- Clot, Y., Ballouard, C., & Werthe, C. (2000). La validation des acquis professionnels. Première partie : Nature des connaissances et développement. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4, 1-70. Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-26.
- Clot, Y., Magnier, J., & Werthe, C. (2000). La validation des acquis professionnels. Deuxième partie : Les accompagnateurs entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4, 71-137. Ministère de l'Éducation nationale.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (Dir.) (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2002). La validation des acquis au milieu du gué. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives 2002-4*.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Huteau, M. (1996). L'École française de psychotechnique 1900-1940. In Y. Clot (Éd.), *Les histoires de la psychologie du travail* (pp. 29-48). Paris : Octarès.
- Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième république. La biocratie d'Édouard Toulouse*. Paris : L'Harmattan.
- Lucas, J.-M., & Retière, J.-F. (2001). Des activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel ? *Éducation Permanente*, 146, 151-160.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation emploi*, 67, 77-92.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42-1, 89-100.
- Piaget, J. (1997). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski. In L. Vygotski (1934/1997) (Éd.), *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Prot, B. (2001). Sur quelques conditions du développement de la conscience dans les activités de travail. *Éducation Permanente*, 146, 127-142.
- Ravat, D. (1997). La validation des acquis professionnels : Pourquoi ? Comment ? *Éducation Permanente*, 13, 4, supplément Éducation nationale, 5-11.
- Roppé, F. (2001). La validation des acquis professionnels. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 1. Ministère de l'Éducation nationale.
- Stroobants, M. (1993). *Savoirs et compétences du travail*. Bruxelles : Éd. de l'université de Bruxelles.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Taylor, F. W. (1907). *Principles of Scientific Management*. New York : Harper et brothers. Trad. Française Paris : Dunod et Pinat, 1912. Repris dans F. Vatin (1990). *Organisation du travail et des entreprises*. Textes choisis et présentés par F. Vatin. Paris : Éd. d'Organisation.
- Toulouse, E. (1906). *Les leçons de la vie*. Paris : Librairie universelle.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (3^e édition) (F. Sève trad.). Paris : La Dispute.

- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Process*, édition M. Cole et al. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. (K. Barisnikov et G. Petitpierre trad). Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.

ABSTRACT

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

(*) Laboratoire de Psychologie du Travail, 41, rue Gay-Lussac, 756005 Paris. Courriel : clot@cnam.fr.

(**) Courriel : Prot.formation@wanadoo.fr.

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