

---

# ANALYSE DU TRAVAIL ET FORMATION : LE CAS DE LA PRISE DE NOTE CHEZ LES ACCOMPAGNATEURS EN VALIDATION DES ACQUIS

---

Bernard PROT et Jacqueline MAGNIER

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

Jacqueline Magnier (\*\*), Directrice des Études du C.A.F.O.C. de Strasbourg, est Chargée d'Études au Laboratoire de Psychologie du Travail et de l'Action du C.N.A.M.

---

MOTS CLÉS : Signification, genre de discours et genre de technique, validation des acquis.

KEY WORDS : *Meaning, Discursive Genre And Technical Genre, Acquired Knowledge Validation.*

## RÉSUMÉ

---

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

Le problème des rapports entre analyse du travail et formation est repris ici à partir d'une analyse d'activité menée en autoconfrontation croisée, sur la base des travaux de l'équipe clinique de l'activité du laboratoire de psychologie du travail et de l'action du C.N.A.M. (1) (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Ce texte s'appuie sur les études menées avec des accompagnateurs qui reçoivent des candidats à la validation des acquis, par l'équipe clinique de l'activité (Clot, Magnier & Werthe, 2000).

Précisément, on verra qu'au cours de cette co-analyse, devant les images vidéo de leur activité, les salariés « découvrent » que leur technique de travail – en l'occurrence la prise de note au cours d'un entretien – contient en réalité plus de possibilités qu'ils ne le pensaient. Sans entrer plus loin pour l'instant sur les aspects concrets de la situation, on dira simplement que l'analyse du travail devient, pour reprendre la proposition de Mayen « une situation potentielle de développement » (Mayen, 1999) en considérant, à partir de Vygotski (1934/1997), que c'est par l'entremise des chercheurs et de leurs méthodes que les salariés envisagent un développement de leur activité.

Cet article s'inscrit dans le prolongement de celui de Clot consacré aux rapports entre analyse du travail et formation (Clot, 2000). On peut sans doute l'aborder de plusieurs manières, puisqu'il porte sur un entretien avec un candidat à la validation des acquis, lui-même engagé dans l'analyse de ses activités professionnelles. On utilisera d'ailleurs nous-mêmes ce double fond de l'activité de référence. Le dialogue du candidat avec les accompagnateurs nous permettra de mobiliser le concept de « signification » à partir de Vygotski (1934/1997), Léontiev (1984) et Bakhtine (1977, 1984) ainsi que depuis la lecture de ces travaux par Clot. L'effort des accompagnateurs porte en effet sur un développement de la signification des mots que le candidat emploie pour parler avec eux. L'enjeu est important pour ces professionnels puisque leur travail doit permettre un rapport entre ces descriptions et les termes du référentiel de diplôme.

Mais ce passage par l'activité verbale du candidat nous conduira à notre objet : la signification de l'activité non verbale des accompagnateurs au cours de l'entretien et son développement potentiel, les pistes de travail que les professionnels ouvrent en cours d'analyse. Viennent alors quelques propositions pour caractériser les liens possibles entre analyse du travail et formation. Peut-on envisager, et à quelles conditions, que les actions de formation professionnelle permettent de poursuivre, dans leur propre cadre, ce travail d'élaboration collective engagé en analyse du travail ?

On voit un intérêt particulier à discuter cette question à partir des activités professionnelles liées à ce qu'on appelle souvent la « transition professionnelle ». L'activité traitée ici est assez commune à ces fonctions, puisqu'elle porte sur la prise de note au cours d'un entretien. Quoi de plus commun et quotidien pour un grand nombre de conseillers que de prendre des notes lorsqu'un salarié parle de son travail ? On verra pourtant que l'apparente évidence du geste soulève plusieurs questions pour les professionnels qui commentent leur activité, sur les aspects les plus techniques de l'entretien (par exemple : la prise de note a-t-elle une influence sur ce que dit la personne ?), mais aussi sur la situation de travail des accompagnateurs elle-même (les buts prescrits, leur redéfinition dans l'action, les rapports aux collègues, à la hiérarchie, les instruments mobilisés).

Éprouvant pour eux-mêmes les difficultés de formaliser leur activité et rencontrant, dans son analyse, l'importance des développements qu'elle pourrait connaître, les accompagnateurs de validation ne font-ils pas l'expérience concrète du genre d'activité qu'ils demandent aux salariés ? Ne peuvent-ils pas trouver dans ce cadre d'analyse, un moyen de mieux comprendre les rapports étroits qui se tissent entre l'activité de travail et l'activité langagière sur le travail, des rapports si souvent sollicités dans les nouveaux dispositifs et en formation des professionnels ? On voit là une occasion de revenir sur l'ancrage psychologique des pratiques d'orientation qui, selon Guichard et Huteau (2001) s'est distendu avec l'accroissement des effectifs des personnels du conseil en orientation.

Avant d'aborder ces questions de psychologie, on remarquera que le principe fondateur de la validation des acquis, « l'activité de travail est productrice de connaissances et de compétences » (2), constitue la trame de fond de cet article, pour les professionnels qui mettent en œuvre la validation eux-mêmes : travailler en validation des acquis est-il producteur de connaissances et de compétences, et à quelles conditions ? Puisque notre idée doit nous conduire vers la formation comme un moyen de poursuivre des développements initiés au travail, il importe de discuter tout d'abord ce principe, pour mieux en reconnaître la portée.

## **1. L'activité professionnelle n'est pas toujours productrice de connaissances**

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

### **1.1. Une activité idéalisée ?**

Cadin, Guérin et Pygeire (1997), auteurs d'un manuel de gestion des ressources humaines soulignent le retour en force depuis les années 1980 et « surtout les années 1990 » de la formation par et dans les situations de travail alors que les formations sur le terrain s'étaient trouvées « dévalorisées » depuis la mise en place de la formation professionnelle continue après 1971 (p. 299). Ils considèrent avec une distance toute critique « cette redécouverte massive et parfois idéalisante du caractère formateur des

situations de travail » (p. 301), au point d'y voir la source possible d'une « confusion » entre situation de travail et formation (p. 302).

On ne sera pas non plus de ceux qui idéalisent l'activité de travail, ce serait mal rendre compte de l'importance cruciale de sa fonction psychologique. Les travaux de psychopathologie, comme ceux de Le Guillant (1984) qui mettaient en rapport conditions de travail et troubles de la santé, font suffisamment partie de l'histoire de la clinique de l'activité pour qu'on soit prévenu sur le fait que la vie au travail peut aussi réduire le champ d'investigation des sujets. Reprenant les observations de Suzanne Pacaud sur le métier de téléphoniste, Le Guillant (1984) dressait les tableaux de « troubles dominants qui se retrouvent de manière constante chez tous les sujets » qui n'ont pas perdu leur actualité (Le Guillant, 1984, p. 39). Troubles du sommeil, trouble de la digestion, troubles somatiques, symptômes de la série dépressive qui se manifestent au travail, « aboutissant souvent à des “crises de nerf”, mais également à la maison où ils donnent lieu à des scènes avec les maris et à beaucoup d'impatience vis-à-vis des enfants » (Doray, 1996, p. 127). L'activité de travail n'est donc pas, en elle-même, productrice de connaissances. Elle ne peut le devenir que si celles et ceux qui s'y livrent parviennent à créer des réponses inédites aux situations données, même, et peut-être surtout, lorsque ces situations sont dégradées. Ces réponses, qui se présentent comme des ripostes (Clot, 1999a), n'ont pas d'avenir si elles ne parviennent pas à s'inscrire dans une histoire collective qui leur permettra de dépasser l'instant et d'appartenir au patrimoine des réponses disponibles dans le milieu, ressource du développement du « rayon d'action » des sujets et des collectifs.

## **1.2. Une compétence individuelle idéalisée ?**

Les connaissances ne sont pas « dans » l'activité de travail, mais dans ses développements. Prenant cette idée à la lettre, on pourrait alors penser que seule l'initiative individuelle est productrice de compétences, et que, finalement, les connaissances se développent lorsque la prescription perd ses droits. On pourrait même voir la règle comme l'ennemie du développement de l'expérience. C'est parfois le cas des formations professionnelles lorsqu'elles soutiennent exclusivement l'initiative personnelle et démontrent les effets négatifs des « résistances au changement » sur la productivité, participant à leur tour à déstabiliser les cohésions subsistant dans le milieu. La seule histoire du sujet devient alors le lieu qu'on désigne comme source de la difficulté, on cherche des coïncidences entre histoire subjective et milieu professionnel pour expliquer par celle-là les difficultés observées dans celui-ci. Par ce procédé délétère, c'est justement ce qui fait la fonction psychologique du travail qui se trouve nié : l'activité de travail est le contraire d'une coïncidence du sujet avec son milieu. Il faut rendre compte, comme l'écrit Doray (2002), d'une « réalité qui ne se limite pas à une subjectivisation réduite à une affaire individuelle » (Doray, 2002, p. 66). Si travailler demande de transformer « le » travail tel qu'il est défini en général, en expérience subjective, en travail « pour soi », c'est toujours par l'intermédiaire des instruments matériels et symboliques formés par les autres qu'on peut y parvenir. Et la réalisation de l'action elle-même impose de s'atteler aux buts définis par d'autres et pour d'autres. C'est une condition nécessaire pour parvenir, au bout du compte, à y mettre du sien et à les transformer. C'est dans cette perspective qu'on peut attribuer au travail « une originalité au moins aussi forte que celle du langage dans le développement psychologique du sujet » (Clot, 1999a, p. 89).

Dans cette idée, qui ne réduit pas les rapports entre prescription et compétence à un antagonisme sans avenir, la contribution de la formation au développement des compétences peut être discutée même dans les situations les plus tayloriennes. Ainsi, à partir d'une étude menée dans une usine d'emballage de pâtes alimentaires, Clot (1995) rapporte les propos d'une ouvrière qui travaille sur une machine d'emballage (Clot, 1995, p. 35). Elle explique qu'il est interdit « de mettre les mains dans les armoires électriques ». Mais les ouvrières le font pourtant, conscientes que « ça arrange tout le monde » et sur l'incitation du mécano qui estime que c'est « pas la peine de m'appeler pour ça ». Du coup, remarque cette ouvrière, « On a chacune nos petits trucs. Même au point de vue du réglage, on ne règle pas toutes pareil, ça dépend. Mais dans la formation, ils n'en parlent pas. Comme ils disent “il faudra bien que ça vous passe”. Il faudra qu'on fasse comme ils disent. C'est un problème pour la sécurité peut-être, mais, en formation, on n'a pas parlé de ça. ». Les compétences développées dépassent largement les modes opératoires définis pour l'usage de la machine. L'armoire électrique fait même d'une certaine façon partie des « concepts quotidiens » (Vygotski, 1934/1997) constitués au fil des journées de travail

de l'ouvrière. Le destin de ces connaissances, construites dans les interstices et les contradictions de l'organisation, n'est pas fixé par le sujet. L'ouverture de l'armoire électrique peut devenir « l'objet d'une activité nouvelle de formation » ou « l'objet d'une anxiété nouvelle » (Vygotski, 1934/1997, p. 36) selon qu'elle sera reconnue ou pas comme une « zone de développement potentiel » par la hiérarchie et les concepteurs de formation.

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

### **1.3. Développement de la signification**

Dans l'activité et la formation des agents aiguilleurs à la S.N.C.F., Mayen et Savoyant (1999) notent un déplacement conséquent de la signification des risques inhérents à la circulation ferroviaire. Le risque fait partie de l'activité de transport : « La situation normale n'est pas une situation où il n'y a pas (plus) de risque, mais une situation dans laquelle ces risques sont contrôlés et neutralisés » (p. 87). Pourtant, ce risque « disparaît des schémas utilisés dans les formations de ces agents ». Ce sont les procédures elles-mêmes qui deviennent la source de risque : « Si vous ne faites pas ceci, si vous n'appliquez pas la procédure, alors les conséquences seront... ». Ce déplacement de la source du risque n'est pas sans conséquences sur l'activité des agents et sur les conceptions qu'ils élaborent dans ces conditions et sur le sens qu'ils donnent aux apprentissages des procédures : « Ce qui m'ennuie le plus, ce n'est pas le fait qu'on nous dise d'apprendre par cœur, c'est que personne n'est capable de nous dire pourquoi (p. 80). » L'application des procédures a finalement perdu « sa signification d'élément essentiel du dispositif de sécurité » (p. 79) soulignent les auteurs de l'étude. Dans ces conditions, ajoutent-ils, d'autres significations concurrentes se développent, qui présentent « d'autant plus de risques qu'elles sont largement inconscientes » (p. 80).

La signification de l'action n'est pas donnée avec le prescrit, il faut même souvent la construire, comme le montre cet exemple, « contre » le prescrit qui engage sur de fausses pistes conceptuelles. Dans un autre cas, l'apprentissage « sur le tas », bien qu'il permette des actions pertinentes, s'est également fourvoyé sur le plan conceptuel : « L'interdiction de fumer dans un atelier viande est ainsi justifiée par les opérateurs par les risques de faire tomber de la cendre sur la viande ou de lui donner une mauvaise odeur » (Mayen & Savoyant, 1999, p. 83). Or ce n'est que partiellement juste, la conceptualisation théorique de cette interdiction repose en effet plus directement sur le risque de propagation de microbes de la bouche vers la viande par l'intermédiaire des doigts au cours des manipulations de la cigarette. En se référant aux travaux de Vergnaud (1985) sur la genèse des règles et de Pastré (1997), sur la fonction organisatrice des concepts pragmatiques, Mayen et Savoyant (1999) peuvent alors souligner les conséquences de ces problèmes de conceptualisation, non seulement dans l'action (sur la prévention des risques), mais aussi sur le développement de conceptualisations nouvelles, lorsque la situation se modifie. « La capacité de générer de nouvelles règles en présence de cas nouveaux » (p. 85) est évidemment lestée par la qualité de ces concepts « organisateurs » qui peuvent conduire les opérateurs à considérer qu'ils « ne voient plus la nécessité » de la règle si sa signification initiale s'est estompée.

On comprendra ainsi notre insistance, dès le début de cet article sur le travail des accompagnateurs, à rappeler l'énoncé du postulat fondamental de la validation des acquis : « L'activité est productrice de connaissances et de compétences ». Il ne s'agit pas seulement d'en discuter la portée en signalant les

impasses dans lesquelles les « concepts quotidiens » (3) peuvent se trouver engagés, en général, dans toute situation de travail. Les accompagnateurs : doivent, eux aussi, interpréter le principe fondateur de la validation, pour construire leurs méthodes de travail les plus concrètes, et inventer les concepts quotidiens qui répondront, en les transformant, au concept abstrait de la prescription. Et on peut faire l'hypothèse que la vigueur et le renouvellement permanent de ces interprétations, leur mise en discussion dans les différents services concernés, seront nécessaires à la production des « concepts quotidiens » qui, seuls, peuvent réaliser effectivement le dispositif de validation. Relevons seulement deux aspects de cette prescription qui ont des incidences pratiques. La validation demande au candidat de décrire des situations de travail qui correspondent aux exigences des référentiels (4). Le référentiel devient donc le premier instrument nécessaire à la formalisation des activités du candidat, puisqu'il dirige le choix des descriptions d'activités. Ce sont alors les accompagnateurs qui se trouvent impliqués dans le travail d'interprétation des concepts « scientifiques » (5) de telle ou telle unité de diplôme mise en regard avec des expériences du candidat. Du même coup, ils se trouvent devoir donner une signification à cette notion de « correspondance » qui est inscrite dans le dossier du candidat. Non pas une signification abstraite, mais tout au contraire, une signification engagée dans le cours de l'action, traduite par une manière de conduire l'échange avec le candidat, de poser des questions, d'écouter les descriptions d'activité.

C'est sur la base de cette hypothèse, qu'on voudrait élucider plus précisément ce que la formation pourrait apporter aux accompagnateurs et aux jurys dans leur activité de conception quotidienne.

Pour le faire, on étudiera seulement la prise de note pendant l'entretien. Les analyses qui suivent sont fondées directement sur des opérations réalisées par les accompagnateurs ainsi que sur leurs propres commentaires devant l'enregistrement vidéo de leur activité. Les accompagnateurs eux-mêmes se trouvent aux prises avec plusieurs manières d'interpréter leur propre activité de prise de note. On voit alors se dessiner plusieurs activités en une. D'autres prises de note seraient possibles. Par là même, on constate que la signification du geste pas plus que la signification de la notion de « correspondance » n'est stabilisée. C'est pourquoi on utilisera ici le concept de « signification » avec l'idée bakhtinienne que le mot existe trois fois : il existe en tant que mot du dictionnaire. Mais il ne vit en réalité que parce je peux en faire un mot « à moi ». Seulement le mot ne naît pas dans mon esprit directement depuis le dictionnaire. Lorsqu'il devient personnel, il est « peuplé et surpeuplé d'intentions étrangères » (Bakhtine, 1984, p. 370), ceux qui ont contribué à définir formellement le mot, mais ceux aussi à qui s'adresse l'activité. C'est ce travail de « conception de terrain », partagé entre les textes, les conditions concrètes d'exercices et les interprétations collectives que la formation nous semble pouvoir seconder.

## **2. Activité des accompagnateurs et commentaires**

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

### **2.1. Cadre de l'étude**

On rappellera seulement quelques points clé de la validation des acquis et du travail des accompagnateurs, exposés de manière plus détaillée dans d'autres articles de ce numéro et dans les rapports d'étude. La loi de 1992 (6) autorise tout salarié expérimenté à demander une dispense d'épreuves d'examens (7), dans les diplômes de l'enseignement technologique ou professionnel. Le candidat doit justifier des acquis de son expérience par le moyen d'un dossier normé et identique pour tous, dans lequel, outre les informations administratives, il présente les différents emplois qu'il a occupés et il décrit plus précisément deux ou trois situations de travail dans lesquelles il pense avoir développé les connaissances et les compétences en rapport avec les unités de diplômes pour lesquelles il sollicite une dispense. C'est à ce point, lors de la constitution de son dossier, qu'il peut solliciter l'aide d'accompagnateurs du service académique de validation des acquis.

Une note de service du ministère définit la fonction d'accompagnement : « La fonction d'information, d'accueil et d'accompagnement du candidat répond à plusieurs objectifs, en particulier une aide méthodologique pour la constitution de son dossier et notamment la description de son activité de travail dans les différents emplois qu'il a occupés et qui sont susceptibles de répondre à la finalité du diplôme postulé (...) (8) ». Les accompagnateurs et le candidat cherchent des situations caractéristiques de l'expérience du candidat, parmi toutes ses expériences professionnelles, que le jury pourra ensuite mettre en rapport avec les connaissances et compétences requises dans le référentiel, pour décider ou non de la validation des acquis de l'expérience.

Dans l'entretien dont il est question désormais, un candidat constitue son dossier pour solliciter l'obtention d'épreuves du brevet professionnel « cuisine ». Il parle avec deux accompagnateurs. L'un est enseignant en enseignement professionnel, il a travaillé dans la restauration et vient ponctuellement participer à ces entretiens. L'autre est conseiller d'orientation psychologue, permanent au service de validation des acquis, il connaît bien le fonctionnement du dispositif. L'entretien a été filmé. Les auto-confrontations entre accompagnateurs ont été réalisées de manière à respecter une unité de fonction entre les deux accompagnateurs qui commentent les images. Ils doivent exercer la même activité pour que l'échange bénéficie autant que possible de leur expertise commune. Ici, ce sont deux accompagnateurs conseillers d'orientation psychologues, qu'on nommera comme ils le font eux-mêmes « généralistes », qui commentent leur activité. Chaque accompagnateur a commenté le film de sa propre activité, puis l'activité de l'autre accompagnateur, à chaque fois en présence du chercheur.

Les sélections réalisées pour cet article sont constituées à partir de l'« étonnement » manifesté par un des accompagnateurs devant les images qu'il visionnait avec nous, en se voyant prendre des notes. Il revient sur cette activité à plusieurs reprises, au fil des autoconfrontations, de manière ponctuelle. Ce sont ces différentes séquences de commentaires qui sont rapprochées et transcrites ci-dessous.

Précisons que la prise de note répond, en premier lieu, à une obligation professionnelle : en fin d'entretien, les accompagnateurs doivent remettre une « fiche de proposition à l'usage du candidat ». Cette fiche doit rappeler les unités de diplôme sur lesquelles le candidat a porté son choix, les emplois et les activités qui s'y rapportent le mieux et, dans ces expériences, les « éléments particulièrement significatifs et les activités représentatives (9) ». La note insiste sur la nature de cette fiche : « elle est le résultat d'une première étape du processus d'élaboration, elle doit permettre au candidat de poursuivre sa réflexion ».

[Les cinq séquences sélectionnées ici sont restituées dans leur ordre d'apparition chronologique. Avant chaque série de commentaires, on a également donné une indication sur les images d'activité devant lesquelles ces dialogues ont été produits (situation, geste ou/et dialogues)].

## 2.2. Extraits d'activité et interprétations

### Séquence a

#### Images d'activité

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

#### Commentaires de l'accompagnateur généraliste 1

- a1. *Chercheur* : « Qu'est ce que vous notez, là ? ».
- a2. *Accompagnateur généraliste 1* : « Ben, je reprends les caractéristiques de son parcours professionnel c'est-à-dire que je
- a3. sais où il a travaillé. (...) Voilà, il (le candidat) donne une caractéristique. Il dit "j'étais au garde manger". Moi ça commence à
- a4. donner un repère construit, le contexte de son activité professionnelle. Je ne note que des mots clé qui me parlent à moi et
- a5. qui vont me permettre surtout au moment de la synthèse finale de me
- a6. souvenir d'une situation qu'il a évoquée. Et c'est la seule solution
- a7. que j'ai trouvée, c'est de prendre des notes. On pourrait d'ailleurs
- a8. travailler peut-être sur les notes. C'est un vrai chiffon, c'est un vrai
- a9. brouillon. Mais ce sont des mots, il n'y a pas de phrases. Mais c'est

- a13. uniquement pour faire fonctionner la mémoire : se dire on a évoqué ça
- a14. et on peut s'en souvenir, on doit même s'en souvenir en fin
- a15. d'entretien pour arriver à identifier les situations caractéristiques ».

## Séquence b

### Images d'activité

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

### Commentaire en autoconfrontation simple

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

## Séquence c

### Images d'activité

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

### Commentaires en autoconfrontation simple

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

- c21. qu'énonce le référentiel, on est bien dans la gamme de produits ;
- c22. surtout quand on va parler de produits gastronomiques. Le référentiel
- c23. est assez complexe, il y a des sauces, des préparations très
- c24. spécifiques. Alors si on en accroche quelques-unes, on a le sentiment
- c25. qu'on est dans le sujet, quoi. »

(...) Le commentaire porte un moment sur l'usage du référentiel par les accompagnateurs généralistes. Puis il revient directement sur la prise de note avec ces propos :)

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

### Séquence d

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

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

### Commentaires en autoconfrontation simple

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

### Séquence e

#### Image d'activité

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

### Commentaires en autoconfrontation croisée

- e1. *Accompagnateur 1* : « C'est une bonne idée la prise de note... je ne le



- e2. donne pas comme consigne, c'est malheureux quand ils ne le font pas.
- e3. Il y a perte de substance. » (riant) « Je lui ai mal donné, il n'en a pris
- e4. aucune. (...) ».
- e5. *Accompagnateur 2* : « Moi, je ne lui dis pas, et il finit par en
- e6. prendre ! ».

### 3. La prise de note

La prise de note, qui est déjà plus qu'elle ne paraît à première analyse, peut également devenir plus qu'elle n'est : plusieurs fonctions peuvent être développées. C'est l'hypothèse à laquelle arrivent les accompagnateurs. Nous allons revenir en détail sur leurs analyses, pour avancer l'idée que la formation pourrait seconder ce travail de conception technique, mené par les professionnels eux-mêmes.

Dans un premier temps, on montre comment la prise de note, activité intégrée aux gestes professionnels les plus ordinaires, est constituée en objet d'analyse par les accompagnateurs, condition évidemment nécessaire pour tout ce qui suivra. C'est d'abord l'étonnement devant les images qui ouvre la voie de l'analyse : « Il y a une chose qui est étonnante, que là aussi je vois. » (c1) ou « Ce que je trouve intéressant, en le revoyant... » (b1). Mais le « réel » de l'activité ne tarde pas à résister à la première interprétation.

#### 3.1. Un instrument à constituer en objet de pensée

La première interprétation est assez classique d'un « déroulement » d'opérations visant à atteindre le but de l'action. Si on reprend les catégories de Léontiev (1984), on peut dire que la prise de note est une « opération » insérée à une action plus large (pp. 118-124.). Elle est devenue un moyen de réaliser un but qui ne lui appartient plus en propre, mais qui est celui de l'action à laquelle elle appartient : la fiche de synthèse, celle-ci étant à son tour un moyen mis à disposition du candidat pour qu'il poursuive son travail d'élaboration du dossier après la rencontre. C'est le point de vue que soutient initialement l'accompagnateur : « Je ne note que des mots-clés (...) qui vont me permettre surtout au moment de la synthèse finale de me souvenir d'une situation qu'il a évoquée. » (a7). En ce sens, si on reprend la conception instrumentale du mot chez Vygotski (1934/1997), élargie aux instruments matériels et symboliques (Clot, 1999b ; Rabardel, 1999), on peut dire que la prise de note est un instrument d'action. Elle est plus précisément un « instrument psychologique » (Vygotski, 1978), puisqu'elle est destinée à agir sur soi, pour se souvenir, et, en deuxième temps, sur autrui en lui fournissant dans la note de synthèse des « auxiliaires » pour sa propre action.

Mais une organisation aussi séquentielle de l'action n'est qu'une vue théorique, rapidement portée en défaut par la vitalité de l'activité. Léontiev (1984) le pose en principe : « Pour étudier l'activité, il faut précisément analyser ses liaisons systémiques intérieures. Autrement, nous nous trouvons hors d'état de répondre même aux questions les plus simples, par exemple celle de savoir si nous avons affaire, dans un cas donné, à une action ou une opération » (p. 121). Les images de la prise de note et le dispositif de co-analyse vont confronter les accompagnateurs aux conflits de leur activité et le dispositif d'analyse leur permet de les constituer en objet de pensée.

Tout d'abord, le but de la prise de note semble évident [« c'est uniquement pour faire fonctionner sa mémoire » (a12)], c'est la manière de le faire qui est seulement discutée [« un vrai chiffon, un vrai brouillon » (a11)]. Mais dans la séquence suivante, intéressé par les images du candidat, [« ce que je trouve intéressant, maintenant en le revoyant (b1) »], l'accompagnateur ouvre une voie nouvelle. Il note une différence avec le début de l'entretien [le candidat « donne plus de détails »] et construit une interprétation de ce changement [« on a l'impression qu'il a compris maintenant ce qu'on attendait », « parce qu'il voit ce qui nous intéresse » (b4)]. Et l'accompagnateur se souvient alors qu'il dispose également d'une autre théorie sur la prise de note liée à cet effet supposé : « Je me pose toujours la question : quand on prend des notes, j'ai remarqué que ça déclenche la parole (b7) ».

La séquence « c » devient le lieu d'une nouvelle variation. Étonné par ce qu'il voit, et qu'il associe à d'autres souvenirs [« ça me rappelle d'autres entretiens »], l'accompagnateur envisage un rapport direct entre la prise de note et l'organisation du travail avec son collègue [« C'est vrai que c'est rare que

les professeurs qui sont avec moi notent. Donc, comme quoi c'est bien une habitude. En fait, c'est moi qui note » (c5)]. Mais juste après, en réponse à la relance du chercheur, qui reporte l'attention sur l'opérationnalité de l'action [« Vous notez des phrases ou des mots ? »], c'est le référentiel qui entre cette fois dans l'interprétation. Plus exactement le fait que le référentiel étant « très détaillé », la mise en rapport des expériences décrites par le candidat et les exigences « détaillées » du référentiel demande de « s'assurer qu'on est bien dans la gamme de produits » (c21). Dans ce sens, les « verbes d'action » qui constituent la prise de note ne sont pas seulement résultat de l'écoute du discours du candidat, mais mis en rapport avec la « trame du référentiel » dans l'idée de parvenir, au fil de l'entretien, à réaliser déjà cette mise en rapport entre expérience et connaissances de référence : « Donc au fur et à mesure en prenant des notes, on va probablement voir ceux qui nous semblent les plus efficaces (c41) ». On a un exemple détaillé dans ce sens en d7 et suivantes : le candidat parle du vin du Beaujolais qu'il a mis en avant pour construire un menu dans un restaurant en Grande-Bretagne. L'accompagnateur note « Beaujolais », en attendant justement une déclinaison de « gamme de production culinaire ».

Enfin, la séquence « e » fait apparaître une nouvelle fonction possible. La différence entre les deux manières de travailler des accompagnateurs, l'un d'eux proposant au candidat de prendre des notes donne une idée « C'est une bonne idée, la prise de notes. Je ne le donne pas comme consignes (e2) ».

### 3.2. Une activité dialogique

Dans un texte consacré à la théorie de la signification et à la théorie de l'activité chez Vygotski (Clot, 1999b), Clot discute comment Léontiev s'est mesuré à ces questions et avance que l'œuvre de Bakhtine offre des ressources pour « comprendre les difficultés rencontrées et pour les surmonter ». C'est depuis la signification des mots que Vygotski (1934/1997) construit sa théorie instrumentale. « La signification du mot n'est pas constante » (p. 481). Et il attribue une forte variabilité potentielle à la signification du mot, selon les contextes dans lesquels le mot se trouve investi comme instrument d'action. « C'est cet enrichissement du mot par le sens qu'il tire de tout le contexte qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des significations ». On notera l'homologie de cette dynamique des significations des mots et de celle des significations données à la prise de note, ci-dessus. Si le contexte social des différentes actions est toujours quasiment le même – un entretien d'accompagnement – les accompagnateurs lui attribuent six significations différentes. Selon les cas, elle change de direction. Elle est tournée vers soi, pour se souvenir et rédiger la synthèse, vers le candidat pour qu'il comprenne mieux ce qui est important dans ce qu'il dit, lorsqu'il voit l'accompagnateur prendre des notes. Elle est aussi le résultat d'une division du travail, fruit d'une histoire commune avec les accompagnateurs professionnels (« Comme quoi c'est bien une habitude » c4). Mais elle pourrait aussi devenir un moyen pour le candidat lui-même : alors qu'elle est prévue comme la ressource de l'accompagnateur pour se souvenir, on envisage (en e1), que le candidat s'approprie cette technique pour lui-même.

À chaque usage différent, une autre activité, adressée à son destinataire particulier : le collègue professionnel (c1 et suiv.), le candidat comme salarié expérimenté disposant d'une solide expérience, mais aussi le même salarié considéré comme un « novice » de cette situation de formalisation, à qui il faut fournir des ressources techniques (b6)(d10). C'est également à plusieurs reprises une activité qu'on s'adresse à soi-même (a7)(a11) ou encore constituée d'une forme de dialogue intérieur avec le référentiel, qui apparaît dans le coup d'œil rapide évoqué en c20.

Pour dépasser l'analogie entre les significations des mots et celles des techniques de travail et les envisager dans une même perspective, il faut, pour Clot (1999a), intégrer l'idée que se fait Bakhtine (1978) des rapports du locuteur à la langue et au mot. Le mot n'existe pas seulement sous la forme donnée par le dictionnaire ou dans les usages singuliers où les locuteurs lui attribueraient ces significations variables. « Dominer [ces significations], les soumettre à ses intentions et accents, c'est un processus ardu et complexe (Bakhtine, 1978, p. 115) ». Dans les activités de la vie, les mots d'autrui par lesquels nous parvenons au langage sont organisés dans des « genres sociaux ». « Du coup, les rapports du sujet à la langue et au monde ne sont pas directs. Ils se manifestent dans des genres de discours disponibles, dont le sujet doit parvenir à disposer pour entrer dans l'échange social » (Clot, 1999a, p. 168). S'il existe des « genres de discours » qui organisent les énoncés disponibles dans un milieu donné, les

instruments eux aussi relèvent de ces constructions collectives et historiques qui ne laissent pas le sujet devoir réinventer à chaque geste l'intégrale des possibles. « On ne constate pas seulement la présence d'énoncés déplacés, ou, au contraire convenus dans un milieu social mais tout autant celle de gestes et d'actes matériels et corporels bien ou mal venus » (p. 1968).

Le genre s'interpose, comme un instrument qui s'est « fait sa place » en prolongement du corps, sans qu'on en sente plus l'existence séparée, la plupart du temps à l'insu du sujet entre les activités des sujets. L'accompagnateur rencontre cette présence subreptice du genre d'une activité lorsqu'il constate que dans cette situation, comme dans d'autres que celle-ci lui rappelle, « c'est rare que les professeurs qui sont avec moi, ou les professionnels notent. Donc, comme quoi, c'est bien une habitude ». Et il conclut sur une formule qui montre bien qu'en un sens, le genre s'impose sans s'inviter et qu'on le découvre installé quand on peut se voir agir : « En fait, c'est moi qui note » (c5).

Ce que tentent les accompagnateurs, c'est de constituer un genre d'activité suffisamment « consistant », pour que le candidat élabore, au moyen de ce nouveau contexte, un nouveau point de vue sur son activité. Prenons l'exemple du mot « Beaujolais ». Il présente, disons-le sans équivoque, plusieurs bons côtés, qui rendent le dialogue possible, mais qui ne reposent pas moins sur des genres professionnels radicalement différents. Le mot « Beaujolais » est en effet référé pour le candidat à un menu qu'il a imaginé à la demande de son employeur, anglais, souhaitant bénéficier des spécialités de la cuisine française. Ce mot, pour l'accompagnateur, annonce potentiellement une gamme de productions culinaires, qu'il sera possible de mettre en rapport avec le référentiel d'activités professionnelles relatif au brevet professionnel de cuisine. L'accompagnateur le voit donc comme un mot vivant dans les deux genres : il est important de l'entendre énoncé par le candidat de telle manière qu'on peut penser que c'est bien un cuisiner expérimenté qui parle, qu'il a du métier, et que ce mot est annonciateur d'une suite de pratiques culinaires effectives. Ce sont elles qui sont attendues, en tant que significatives des connaissances et compétences requises par le référentiel. Lorsque l'accompagnateur note sur sa feuille « Beaujolais », le mot entre dans le genre de discours des référentiels, il a quitté la cuisine.

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

### **3.3. Activité de formation et activité de travail**

Si on retient de Mauss (1995) l'idée que « la technique est un geste traditionnel efficace », on verra ici la prise de note comme un geste de métier inachevé. Et même comme plusieurs gestes potentiels. Efficace peut-être dans d'autres contextes, en réunion ou en entretiens d'orientation ou avec des élèves, éprouvée en tout cas dans ces autres cadres, elle se trouve investie dans une réalité partiellement diffé-

rente qui la fait sortir de son niveau d'efficacité et demande un nouvel achèvement. L'activité de validation met à l'épreuve la compétence de prise de note. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'on lira l'idée d'efficacité dans la définition donnée par Mauss, non pas tournée vers la répétition de la tradition, mais engagée dans des actions qui lui demandent toujours de faire ses preuves. L'activité de l'accompagnateur apparaît alors partagée entre les différents sens qu'elle peut prendre, selon qu'il vise l'adéquation avec les attentes supposées du jury, la pertinence du couplage de son action avec celle de son collègue « spécialiste » du domaine, le développement des capacités de formalisation du candidat, l'efficacité des repères qu'il inscrit sur le papier pour la rédaction de la fiche de synthèse.

Mais chaque sens est assorti de plusieurs modalités d'actions différentes. On en voit surgir une dans l'analyse lorsque l'accompagnateur constate la division du travail qui s'est instaurée, semble-t-il à son insu, « en fait il prend des notes » (c4). Le « brouillon » des annotations prises en cours d'entretien, suscite un regard plus directement critique. Quand à l'efficacité de la prise de note sur l'activité du candidat, elle reste hypothétique : « c'est une intuition ». Mais elle pourrait être cruciale si elle favorise la verbalisation de situations concrètes essentielles pour le dossier. La technique n'est pas le fruit d'une simple transposition des manières de faire et de dire des autres métiers dans la situation présente. Elle demande de nouvelles conditions d'efficacité. Reste que l'efficacité pour réaliser un des buts pourrait entrer en contradiction avec celle qui conduit à en atteindre un autre. Finalement, l'analyse de la technique de prise de note montre qu'elle peut servir plusieurs fins et c'est le travail sur les buts, les moyens, l'efficacité et l'efficacité qui en ferait un « geste de métier ».

La formation peut-elle reprendre à son compte les potentialités ainsi ouvertes ? La question est déjà discutée par Malglaive (1992), lorsqu'il étudie les pratiques de formation en alternance : « savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui, au terme de notre analyse, se présente donc comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité » (Malglaive, 1992). Il s'agit donc de concevoir des actions de formation qui conservent la vitalité de cette « structure dynamique » sans la couper de son « moteur ». Et on verra volontiers les problèmes non résolus dans l'activité comme le lien possible entre formation et analyse du travail. À condition que les professionnels trouvent en formation l'occasion de poursuivre leur réflexion sur la base des hypothèses qui surgissent dans l'action. C'est-à-dire sur des étonnements, des surprises, des discordances vécues, qui contiennent les ressources de cette « polarisation de l'activité » (Clot, 1995), cette forme d'alternance interne qui, lorsqu'elle explore les ressources des opérations concrètes, relance de nouvelles pistes du côté de la signification de l'action, qui placent alors l'efficacité au pied de difficultés nouvelles, devant des options imprévues et sources d'invention de moyens. Notre analyse des potentialités dont « dispose » encore la prise de note le montre.

Un patient travail d'essais, de comparaisons, d'appropriation ou de rejet des méthodes des autres est alors la condition du développement de ces ressources techniques du genre. Le mode de fonctionnement particulier de la validation des acquis met en évidence la possibilité de la formation à contribuer au développement des techniques de travail, puisque, tout au contraire d'une situation qui serait structurée de longue date avec les mêmes participants, les mêmes règles et les mêmes outils de travail, l'activité de validation ne cesse de confronter à une même tâche des professionnels qui ne travaillent pas habituellement ensemble. C'est même sa principale ressource : les variations de points de vue sur l'activité du candidat constituent les moyens de la formalisation pour lui, et de la validation pour le jury. De plus, chacun n'est pas à égalité devant la tâche de formalisation de cette activité : elle est radicalement nouvelle pour le candidat, ponctuelle pour l'accompagnateur professionnel. Elle est plus régulière pour l'accompagnateur généraliste, bien que la diversité des diplômes et des candidats dans un cadre institutionnel lui-même peu stabilisé soit autant de sources de variations des contenus et des cadres des entretiens.

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

## **Bibliographie**

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

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Cadin, L., Guérin, F., & Pigeys, F. (1997). *Gestion des ressources humaines*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Éducation Permanente*, 123, 115-120.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (1999b). De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 165-187). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-157). Paris : P.U.F.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Éducation Permanente*, 146, 17-26.
- Clot, Y., Magnier, J., & Werthe, C. (2000). La validation des acquis professionnels. Concepts, méthode terrain. Deuxième partie : les accompagnateurs entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4, 71-135. Ministère de l'Éducation nationale.
- Doray, B. (1996). Un regard sur l'œuvre de Louis Le Guillant dans le domaine de la psychologie du travail. In Y. Clot (Éd.), *Les histoires de la psychologie du travail* (pp. 125-138). Toulouse : Octarès.
- Doray, B. (2002). Le trauma, la *Kulturarbeit* et le travail industriel. *Psychopathologie du travail. Clinique méditerranéenne*, 66, 65-84.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Le Guillant, L. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant*. Toulouse : Erès.
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 3, 272.
- Mauss, M. (1995). *Sociologie et anthropologie* (6<sup>e</sup> édition). Paris : P.U.F.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-98.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation emploi*, 67, 77-92.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française* 42, 1, 89-100.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 241-266). Paris : La Dispute.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30-4, 245-252.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage* (3<sup>e</sup> édition). (Trad. F. Sève). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard Univ. Press.

## ABSTRACT

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

(\*) Courriel : prot.formation@wanadoo.fr

(\*\*) Courriel : jacquelinemagnier@noos.fr

(1) L'article de B. Prot, dans ce numéro en rappelle les principes et les principales étapes.

(2) Note de service 94-201, du 11-07-1994, ministère de l'Éducation nationale, direction des lycées et collèges.

(3) Par concepts quotidiens, Vygotski nomme les concepts formés par l'enfant en dehors des situations formelles d'apprentissage, en agissant sur le monde (Vygotski, 1934/1997).

(4) Le dossier du candidat à la validation des acquis pour les diplômes de l'enseignement technique et technologique de l'Éducation nationale stipule : « Il vous est demandé de décrire, parmi vos emplois, celui ou ceux qui vous semble(nt) correspondre le mieux à votre demande de dispense ».

(5) On entendra par concepts scientifiques ceux qui sont reliés à un système de connaissance organisé pour la formation. (Vygotski, 1997), ce qui est précisément le statut des connaissances inscrites dans les référentiels d'activités professionnelles et les référentiels de certification qui constituent les diplômes.

(6) Loi du 21 juillet 1992. Depuis la réalisation de cette étude, la loi 2002-73 du 17 janvier 2002 et le décret 2002-615 du 26 avril 2002, instituent le nouveau cadre de la validation des acquis de l'expérience. Ces nouvelles dispositions ont transformé plusieurs conditions d'accès et modalités de réalisation de la validation. Il nous semble pourtant que les analyses présentées ici restent très largement valides.

(7) Dans les nouvelles dispositions, le jury de validation disparaît au profit du jury de diplôme. Celui-ci peut attribuer la totalité du diplôme ou sur une validation partielle.

(8) Note de service n° 94-201 du 11-07-1994, B.O. numéro 29. Sur ce point, l'article 3 du décret du 26 avril 2002 précise, dans le même sens, que le « dossier comprend des documents rendant compte des expériences acquises (...) en relation avec la certification recherchée ».

(9) Document à l'intention des acteurs institutionnels, réalisé par la direction des lycées et des collèges du ministère de l'Éducation nationale.