

Expérience

L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels

Par Jacqueline Magnier et Christiane Werthe

L'accompagnement du candidat à la validation des acquis professionnels lui offre des occasions de revisiter expérience, compétences et connaissances, de retrouver les possibles non manifestés. Pour les accompagnateurs qui conduisent les entretiens avec les candidats, le référentiel d'activité est un instrument de travail, considéré tantôt comme un obstacle, tantôt comme un atout. Il est un des garants de la valeur du diplôme.

Le travail est un champ de développement pour celui qui l'exerce, mais seulement sous certaines conditions. Nous tenterons de les mettre en évidence à partir de l'exemple de l'accompagnement dans la procédure de validation des acquis professionnels

Le point de vue développé ici est celui de l'équipe « clinique de l'activité »¹. Il ne s'agit pas de conclure sur des préconisations, des conseils aux commanditaires ou aux acteurs de la validation des acquis professionnels ; il s'agit de proposer à ces derniers un

¹ Intitulé de l'équipe du Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM dirigée par Yves Clot. Le souci de l'action et de la transformation des situations de travail guide les recherches de cette équipe en matière d'analyse du travail et d'intervention en milieu professionnel. La clinique de l'activité assume et cherche à renouveler deux traditions différentes, celle de l'ergonomie et celle de la psychopathologie du travail. « *L'objectif de la clinique de l'activité est non pas l'observation mais le développement, chez les travailleurs, de l'observation de leur activité. [...] C'est le ressort principal des dispositifs d'autoconfrontation croisée. Ils sont les instruments du développement du pouvoir d'agir des opérateurs eux-mêmes* ». Cf. Clot Y. in *Éducation Permanente*, n° 146, 2001/1.

Jacqueline Magnier est directrice des études du Centre académique de formation continue de Strasbourg.

Christiane Werthe est conseillère d'orientation-psychologue, formatrice associée à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Paris.

En tant que chargées d'études dans l'équipe « Clinique de l'activité » du Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), elles participent depuis 1997 aux travaux concernant la nature des connaissances issues de l'expérience et les rapports entre expérience et diplômes, dans le cadre de trois études sur la validation des acquis professionnels. Les résultats des deux premières études, dont cet article est tiré, sont publiés dans la revue *CPC document*, direction de l'Enseignement scolaire, MEN, 2000/1. Elles ont également publié : « Parler et écrire sur le travail. Enjeux personnels, enjeux sociaux : les candidats à la validation des acquis professionnels », *Éducation Permanente*, n° 133, pp. 13-24.

cadre d'analyse de leur travail, pour transformer les obstacles rencontrés dans l'histoire de leur activité en ressources, et développer ainsi leur nouveau métier.

Travail, expérience, connaissances : questions et débats

La prise en compte des acquis de l'expérience et leur mise en regard avec les acquis issus de la formation est un thème récurrent ces dernières années, aussi bien dans le monde du travail, parmi les responsables d'entreprises et les partenaires sociaux, qu'au sein de la communauté scientifique. Cette question est également au cœur des controverses « compétences-qualifications-travail-emploi ». Le numéro spécial de *Formation Emploi*² consacre aux relations entre compétences professionnelles et activité de travail l'ensemble de ses articles et permet d'alimenter le débat social actuel.

Ainsi, pour Françoise Ropé (1999), « *la reconnaissance des savoirs et des compétences déduites de*

l'expérience, déclinées à travers les activités professionnelles et les tâches effectuées, atteste que les connaissances correspondantes sont acquises et que l'on peut les valider par un diplôme » ; ce retournement constituerait une rupture dans la relation d'implication qui lie traditionnellement connaissance et action. Par ailleurs, en didactique professionnelle (Pastré, 1997), il est admis que l'exercice de l'activité seule ne suffit pas à produire de la compétence. Nous irons plus loin : cet article vise à mettre en évidence combien l'expérience professionnelle n'est pas équivalente à un diplôme. Ce rapprochement n'est possible que dans des conditions suscitées par le cadre du dispositif de Validation des acquis professionnels (Vap) au sein duquel l'élaboration progressive et la formalisation de diverses expériences, passées ou en cours, peuvent développer aussi bien les compétences au travail que les connaissances portées par les référentiels de diplôme.

Nous allons nous intéresser ici plus particulièrement à l'activité des accompagnateurs. Nous nous focaliserons sur l'usage du référentiel dans la conduite de l'entretien avec le candidat et le conseil dans le choix des dispenses et l'écriture du dossier.

² « Activités de travail et dynamique des compétences », *Formation Emploi*, Céreq, n° 67, numéro spécial, juillet-septembre, 1999.

Encadré 1

La validation des acquis professionnels (Vap)

Nous présentons quelques extraits des textes officiels qui ont cadré la procédure sur tout le territoire français. Celle-ci concerne tous les diplômes technologiques et professionnels du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au brevet de technicien supérieur (BTS).

La loi du 20 juillet 1992 : « Toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet de sa demande, peut solliciter la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme technologique ou professionnel. » « La validation des acquis professionnels s'effectue sous forme d'octroi de dispenses. [...] La demande relève d'une démarche individuelle. [...] 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. [...] L'accompagnement du candidat prendra la forme d'un entretien d'aide distinct de l'entretien d'octroi. [...] Un jury de validation statue sur les dispenses qu'il estime pouvoir accorder, à partir de l'analyse approfondie du dossier établi par le candidat, et d'un entretien, s'il estime que celui-ci est nécessaire. [...] De cette description, le jury de validation déduit la maîtrise de compétences ou de connaissances requises pour l'octroi de la dispense. »

(extraits de la note de service n° 94-201 du 11-07-1994, BO n° 29).

Les diplômes technologiques et professionnels : mode d'élaboration ³

Au total, 744 diplômes ont été créés ou modifiés jusqu'ici, à la suite de l'avis des Commissions professionnelles consultatives (CPC), et de leurs sous-commissions du ministère de l'Éducation nationale. Les CPC associent l'ensemble des partenaires sociaux. Chaque CPC est composée de quatre collègues (employeurs, salariés, pouvoirs publics, et personnes qualifiées). Le processus de création ou de rénovation d'un diplôme passe par cinq phases : l'élaboration du dossier d'opportunité, du référentiel des activités professionnelles, du référentiel de certification du domaine professionnel ; la définition des modalités d'évaluation et la mise en conformité réglementaire, l'avis de la CPC et la publication officielle.

Le référentiel des activités professionnelles (ex-référentiel de l'emploi) retiendra notre attention. Il s'agit du document essentiel dans la phase de réflexion préalable à la constitution du dossier par les candidats aux dispenses d'épreuves dans la procédure Vap. *« Il décrit les activités professionnelles que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme. Il s'appuie sur une analyse de l'activité et anticipe sur les évolutions de celle-ci, telles qu'elles sont décrites dans le dossier d'opportunité (il s'agit non pas de décrire les activités professionnelles d'un débutant au sortir de la formation, mais de définir une cible professionnelle plus large tenant compte des processus d'adaptation à l'emploi et d'insertion professionnelle) ».*

Ce référentiel fait aussi apparaître le contexte professionnel, les délimitations et pondérations des activités, la description des activités professionnelles à partir des fonctions, des tâches et des conditions d'exercice (moyens et ressources, résultats attendus, autonomie et responsabilité).

Quant au référentiel de certification du domaine professionnel (ex-référentiel de diplôme) il décrit les compétences à atteindre dans le domaine professionnel. Il renvoie à la situation d'évaluation comme le référentiel des activités professionnelles renvoie à la situation de travail. Notons que cette notion de référentiel repose sur la distinction fondamentale, au sein du système français d'enseignement technologique et professionnel, entre diplôme et cursus de formation. Aucune mention n'est faite, dans le référentiel,

d'un programme d'acquisition des compétences, seules sont portées des compétences « attendues » lors de la situation d'évaluation.

Nous comprenons mieux combien ces deux parties de référentiel rendent à la fois la procédure d'accès au diplôme par la Vap lourde et légère. Lourde dans deux sens : le poids et la valeur du diplôme « étalon or » sont réaffirmés et argumentés par le sérieux de leur élaboration, mais la complexité des descripteurs (capacités, savoir-faire, connaissances associées, compétences...) en fait parfois un obstacle à une utilisation souple. Légère, grâce au référent : l'expérience professionnelle d'un salarié n'est jamais prise en compte et évaluée « en soi », reconnue comme « intéressante » « performante » « valorisante »... mais elle est toujours en rapport avec un diplôme précis, identifié, codifié, réglementé ; et c'est bien ce que recherchent au bout du compte les candidats à la Vap.

Ces référentiels sont-ils si formels, étouffent-ils la Vap, comme le dit C. Dubar (2000) ? La manière dont ils sont utilisés en situation d'accompagnement nous amène à penser qu'ils peuvent devenir des instruments d'enrichissement pour le candidat, et par ricochet, pour les acteurs de la Vap ; ces derniers pouvant à leur tour faire bénéficier le système de leurs enrichissements.

« Le travail
réalisé n'est
qu'une part
du travail réel »

UNE PREMIÈRE ÉTUDE : NATURE DES CONNAISSANCES ET DÉVELOPPEMENT

D'abord, nous ferons un rapide détour par les résultats d'une première étude commanditée par le ministère de l'Éducation nationale ; celle-ci portait sur la nature des connaissances issues de l'expérience, au regard des connaissances acquises en formation.

L'ampleur du sujet et les difficultés rencontrées sur le terrain, après quatre années de mise en œuvre du dispositif, nous ont conduits à travailler avec un groupe de vingt personnes volontaires, acteurs bien engagés dans leurs académies (six sont représentées) dans les pratiques de Vap. Des cas réels de candidats ayant suivi la procédure jusqu'à l'entretien d'octroi

³ Revues CPC document, n° 1992/3, 1993/1, 1996/2, MEN.

ont fait l'objet d'un travail d'analyse précis (Clot, Ballouard, Werthe, 1999/4). Les résultats ont mis en évidence que les connaissances mobilisées en situation de travail, en acte, contextualisées, ne sont pas de même nature que les connaissances acquises en formation, portées par les exigences du diplôme visé, décontextualisées et généralisables. Mais cette différence, qui pourrait s'avérer un obstacle, devient un atout : ce serait dans l'activité qui est demandée au candidat, activité *sur* l'activité professionnelle, réelle épreuve pour le sujet, que nous pourrions situer le moteur du développement de son expérience. Cette nouvelle activité d'analyse de son travail, pendant la situation d'entretien, lui offre des occasions de revisiter expérience, compétences et connaissances. Retrouver les possibles non manifestés, inscrits dans les compétences en acte, est une manière de contourner le paradoxe de la discontinuité entre les connaissances et compétences issues de l'expérience, et celles relevant de la formation. Les accompagnateurs peuvent favoriser ce développement par le cadre du questionnement qu'ils proposent au candidat.

Dans l'expérience professionnelle, l'action réalisée n'est pas le réel de l'activité

En analyse du travail, il est admis que la complexité de l'expérience n'est accessible directement ni par l'observation ni par le témoignage des intéressés. L'exemple qui suit (Magnier, Werthe, 1997) nous permet d'explorer les écarts entre travail prescrit, travail réalisé, travail réel. Le travail réalisé n'est qu'une part du travail réel ; ce dernier recouvre, pour le sujet, non seulement ce qu'il fait effectivement mais aussi bien, par exemple, ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il cherche à éviter, ce qu'il devra refaire ou même encore ce qu'il aurait dû faire. On peut d'ailleurs y ajouter ce qu'il fait parfois contre son gré ou encore à son insu. Ce travail psychique est subjectivement présent dans son activité au point de lui donner son sens et parfois de le lui faire perdre. Il pèse de tout son poids dans l'activité présente (Clot, 1999).

Au cours de la première étude, nous avons examiné la situation d'une candidate, animalière de laboratoire, qui revisite son activité professionnelle lors d'un entretien d'accompagnement. Le travail de dialogue avec l'accompagnatrice s'effectue à partir du brouillon du dossier que la candidate a réalisé. On

peut y lire, en réponse à une question concernant la gestion des dysfonctionnements : « *Pour une raison inconnue, les souris meurent.* » En relisant cet écrit, elle sera amenée à dire : « *J'ai écrit cela mais je sais pourquoi elles meurent.* » Elle énoncera alors des hypothèses sur les raisons qui peuvent être à l'origine de ce constat : « *le seul contrôle de mon travail, c'est la survie des animaux. Si la greffe n'a pas pris, c'est que je n'ai pas fait la manipulation stérilement, ou alors j'ai mal fait la greffe, la souris mesure deux centimètres. Peut-être aussi que la souris était malade ou trop jeune...* »

Ainsi, l'animalière découvre le réel de son travail, dans sa différence avec le travail réalisé, et retrouve d'autres possibles. Pluri-adressée (à l'accompagnatrice, mais aussi au jury par la médiation du dossier), cette description lui devient assez étrangère pour « remonter le temps », la replacer au moment de la genèse des choix qui furent les siens, lui ouvrant des perspectives nouvelles. Dans son affirmation « *mais je sais pourquoi elles meurent* », est inscrit le dialogue intérieur où elle reconstruit son expérience à partir d'autres points de vue. Elle revisite des connaissances qui lui sont nécessaires pour réaliser sa tâche (savoirs à propos de la stérilisation, de la physiologie et de la biologie animale, techniques pour effectuer les greffes).

Nous tirons de cet exemple matière à réfléchir sur la formation et la transformation des compétences à reconnaître et à valider. Selon nous, l'action réalisée qu'on veut comprendre est inséparable de ce que le sujet a cru ou non possible de faire de sa vie au travers de la tâche qu'il exécutait alors. Elle est aussi le résultat de l'inhibition d'autres actions possibles contre lesquelles elle a été engendrée ; ces actions, pour avoir été abandonnées, n'ont pas été abolies pour autant. Elles continuent d'agir et peuvent se représenter éventuellement au sujet, déplacées dans un autre contexte. L'analyse du travail propose chaque fois le même paradoxe : elle ne parvient à devenir un instrument de connaissance des compétences du sujet qu'au moment où elle devient un instrument de transformation de son expérience. D'objet d'analyse, le vécu devient alors moyen pour vivre d'autres vies. Bakhtine (1984) a particulièrement attiré l'attention sur ce point. C'est seulement quand l'expérience sert à faire d'autres expériences, à élargir son pouvoir d'action dans le monde et sur soi, que le sujet peut la faire sienne. Alors seulement il la voit, car il la regarde avec d'autres yeux. La vali-

Questions théoriques

Concepts scientifiques, concepts quotidiens et développement

Selon Vygotski (1934/1997), les concepts quotidiens et les concepts scientifiques sont deux sources d'intelligibilité qui peuvent se rejoindre mais jamais s'identifier. Les premiers s'appliquent à la sphère de l'expérience quotidienne ; ils sont saturés des contenus empiriques propres à une situation donnée, gorgés du sens de l'expérience singulière. Les seconds n'ont pas pour point de départ ce heurt direct avec le monde, mais un système de concepts et son histoire. Ils ne sont pas de même nature, et il existe ainsi deux manières de penser : à partir de l'expérience pour agir avec succès, 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. Pour Vygotski, « *le danger qui menace le bon développement du concept quotidien est tout autre que celui qui menace le bon développement du concept scientifique* » : risque de voir l'agir s'enkyster dans le faire d'un côté, risque de s'isoler dans l'exercice logique et catégoriel de l'autre. Ainsi, seule la constitution de zones de développement potentiel où l'expérience trouve à se développer par la médiation des concepts, et ces derniers par la médiation de l'activité pratique, peut offrir quelques garanties d'ouverture sur l'inattendu. L'organisation de ces zones est alors décisive pour lier et relier dans leur développement ces deux lignes de sens opposé. On pourrait organiser le passage d'un plan à un autre car « *les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens, et ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques* ». Lors d'une séance de travail, un bel exemple de discordance entre les deux types de concepts nous a été fourni. Il y a ainsi plusieurs conceptions 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 géométriques. 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.

La validation des acquis professionnels le confirme sur son registre propre, l'analyse de l'expérience pose le problème du développement de l'expérience.

LES ACCOMPAGNATEURS, ENTRE CONCEPTS QUOTIDIENS ET CONCEPTS SCIENTIFIQUES

Au cours d'une deuxième étude, un collectif de travail s'est constitué parmi les acteurs du Service aca-

démique de validation des acquis de Nantes. Quatre accompagnateurs se sont portés volontaires pour poursuivre un travail approfondi sur l'activité des accompagnateurs pendant l'entretien d'accompagnement.

À Nantes, les entretiens sont conjointement conduits par un accompagnateur dit « généraliste » (ici, des conseillers d'orientation psychologues) et un accompagnateur dit « professionnel » (des enseignants de spécialité professionnelle correspondant au diplôme sollicité par le candidat). Nous nous sommes trouvés devant une situation inhabituelle ; l'expérience professionnelle est interrogée à plusieurs niveaux :

- Activité des candidats entrés dans la procédure Vap, à propos de leur propre expérience professionnelle, dans le but d'obtenir des parties de diplômes (ce but devient un moyen de réaliser des projets divers) ;

- Activité des acteurs de l'accompagnement où l'activité professionnelle du candidat est prise pour objet : quels sont les outils des accompagnateurs ? Comment s'en servent-ils ? Dans quel cadre ?

Nous avons délibérément travaillé sur l'activité des accompagnateurs, leurs manières de faire, de conduire l'entretien, de le scander, d'utiliser tel ou tel outil, de s'adresser les uns aux autres.

■ Le déroulement de la recherche

Avec les acteurs du Service académique de validation des acquis professionnels de Nantes, nous avons utilisé l'entretien en autoconfrontation croisée, (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000). Cette situation crée un cadre propice au développement de l'expérience professionnelle des personnes engagées dans ce travail de co-analyse ; de même, il permet l'accès au réel de l'activité déployé pendant les entretiens d'accompagnement auprès des candidats à la Vap. Là où les méthodes classiques confrontent un grand nombre de sujets à une seule situation, nous proposons de confronter un sujet à plusieurs situations différentes, dans lesquelles il adresse son activité à un pair, à un chercheur, voire à d'autres destinataires. Cette mise en situation est ainsi susceptible de créer des dissonances, sources d'étonnement et de développement.

Après le travail du collectif pour délimiter les séquences de travail filmées, l'autoconfrontation croisée est une méthode qui peut se décomposer en trois temps :

- Le premier temps est consacré aux enregistrements vidéo de l'activité ;
- Dans le deuxième temps, nous réunissons les volontaires filmés pour commenter individuellement (autoconfrontation simple) puis en binômes (autoconfrontation croisée) les images de leur activité ;
- Le troisième temps consiste en une présentation du matériel filmé au collectif qui continue le travail d'analyse. Nous pouvons résumer ainsi cette méthode : « ce qu'ils font ; ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et

« Nous attribuons
la possibilité
d'un retour réflexif
sur l'activité
de travail
à la fonction
dialogique »

ce qu'ils font de ce qu'ils disent ».

Au cours d'une première phase, nous avons filmé⁴ trois entretiens d'accompagnement. Deux candidats (ils sont filmés de dos, avec leur accord) sollicitaient des dispenses d'épreuves en vue du brevet professionnel « Cuisine ». Un troisième candidat envisageait des dispenses

d'épreuves en vue du BTS « Maintenance industrielle ».

La deuxième phase consiste à proposer à chaque accompagnateur de commenter sa propre activité filmée, en présence du chercheur, en autoconfrontation simple. Ainsi, chacun peut s'étonner de ses propres actions et réactions, manifester des doutes, s'interroger, revenir en arrière. La télécommande du magnétoscope peut être utilisée par l'accompagnateur ou par le chercheur, dont les étonnements et les questions suscitent des réponses⁵. Les questions du chercheur ont trait aux détails de l'activité, à la gestuelle, aux silences ; par exemple : « Et, là, en posant cette question au candidat, qu'est-ce que vous faites ? », ou encore, « Là, vous feuillotez le référentiel, qu'est-ce que vous cherchez ? »

L'analyse est reprise avec deux accompagnateurs de même spécialité : les deux généralistes d'une part, et les deux professionnels, d'autre part. C'est l'autoconfrontation croisée. Chacun commente l'activité de l'autre à propos du même objet, ici la conduite d'un entretien pour un candidat à un même diplôme. Les protagonistes se retrouvent en dialogue avec eux-mêmes et entre eux ; sous la pression de l'autre, chacun s'interroge sur ses propres choix. Nous attribuons la possibilité d'un retour réflexif sur l'activité de travail à la fonction dialogique, c'est-à-dire l'échange d'énoncés dans un contexte précis, avec des interlocuteurs ayant le même objet de discussion. Le dernier mot n'est jamais dit, même si tout notre

⁴ Christian Lascaux, réalisateur associé à l'équipe de recherche
⁵ « C'est le métier qui parle », film réalisé à partir des autoconfrontations de facteurs. CNAM-Mission de la recherche de La Poste, juin 2000.

travail vise à fixer les choses pour parvenir à les penser et à les repenser (Bakhtine, 1984).

Se servir du référentiel, répartir les rôles, questionner, être en position de jury, c'est-à-dire poser des questions relevant de l'évaluation : autant de séquences où ce que nous appelons le « *genre professionnel* » du métier (Clot, Faïta, 2000), constitué d'histoires du genre d'appartenance de chacun, (conseillers d'orientation-psychologues, professeurs de disciplines générales, technologiques ou professionnelles, membres de jury, formateurs d'adultes, professionnels du monde de l'entreprise ou anciens professionnels devenus enseignants...) est en cours de constitution et d'évolution. Ainsi, les frottements entre les variantes de chacun contribuent à l'évolution du « *genre professionnel* » accompagnateur.

Nous avons découvert cela lors de la dernière phase : le retour devant le collectif d'origine, tous les acteurs du service académique de la Vap de Nantes, avec un montage vidéo validé par les accompagnateurs filmés. Les dialogues professionnels ont alors repris, certains points ont été particulièrement débattus. Passée au filtre des points de vue de chacun, l'expérience professionnelle, mise sur la sellette à propos de situations très délimitées, est mobilisée par le collectif ; cela permet de débattre de questions liées aux manières de faire et à la transformation de l'organisation du travail.⁶

Des résultats : le référentiel, ressource pour le développement

Les résultats de l'étude portent essentiellement sur l'activité dissonante et complémentaire des accompagnateurs avec le candidat, la mise en évidence de la mobilisation par leurs soins de genres professionnels de référence différents, à l'intersection desquels ils placent le candidat. Dans ces conditions de pratique de l'accompagnement, le candidat serait en mesure de mobiliser les savoirs pour l'action, à la lumière des exigences académiques portées par le rappel fréquent au référentiel, et de gagner ainsi en compréhension par une émancipation du contexte de la situation de travail.

⁶ Yves Clot parle de « *percolation de l'expérience* ».

Le référentiel controversé

P. Pastré (1999) analyse la question de l'adaptation des référentiels (il les appelle « *référentiels métiers et formation* ») à partir de trois critiques : ils décrivent les tâches prescrites et non le travail réel ; ils apparaissent comme des éléments rigides qui n'épousent pas l'évolution des métiers ; ils sont marqués par leur origine comportementaliste et oublient le « savoir-comprendre ».

Au vu des résultats de notre étude, nous pouvons dire qu'au sein de la Vap, les acteurs, accompagnateurs et membres de jury, pourraient permettre, à partir de leur propre expérience des entretiens et des dossiers des candidats, un enrichissement des points de vue mobilisés pour la construction des référentiels. En effet, les candidats vivent la complexité du travail. Ils sont poussés à faire apparaître des points critiques, des stratégies qui transgressent, des astuces dans l'exercice du métier, encore jamais rencontrés par les concepteurs des référentiels, membres permanents ou associés des CPC.

Le référentiel est très souvent cité, mais aussi concrètement manipulé par les accompagnateurs de Nantes ; dès lors, nous avons été amenés à porter beaucoup d'attention à sa place et à son statut dans les entretiens des accompagnateurs en train de commenter leur activité, en autoconfrontation simple ou croisée.

Des séquences de l'entretien filmé avec les candidats ont été repérées par les accompagnateurs comme révélatrices des rapports entre l'activité décrite par le candidat et leur propre usage du référentiel, destiné à pousser le candidat dans ses retranchements.

Les protagonistes des entretiens filmés sont les deux candidats qui sollicitent chacun cinq dispenses d'épreuves en vue du brevet professionnel « Cuisine ». Monsieur G. est accompagné par M. R., accompagnateur « généraliste », et M. B., accompagnateur « professionnel » ; Monsieur S. est accompagné par M. D., accompagnateur « généraliste » et M. C., accompagnateur « professionnel ».

« *l'usage du référentiel se définit comme "une situation pour relancer le candidat"* »

« Heureusement qu'on a le référentiel »

Retenons un moment précis au cours de l'entretien d'accompagnement : M. G. décrit ses activités d'élaboration de menu dans un de ses nombreux lieux d'exercice. Les deux accompagnateurs écoutent, M. R. prend des notes.

En autoconfrontation simple, M. R. commente ces images :

« J'essaie de repérer... il y a 15 personnes, et puis on commence à rentrer dans les détails. Il va parler soupe, légumes, poissons,... il y a tout cela dans le référentiel qui est très détaillé. Sans faire du terme à terme, au moins on peut s'assurer d'un coup d'œil rapide que par rapport à ce qu'énonce le référentiel on est bien dans la gamme de produits, et quand on va parler de produits gastronomiques, le référentiel est assez complexe, il y a des sauces, des préparations très spécifiques... alors si on en accroche quelques unes, on a le sentiment qu'on est dans le sujet. [...] Je remarque que le collègue, sur la gastronomie, il relance toujours sur la gestion des stocks, le coût. Il a tout à fait raison, on est en plein dans le référentiel, ... on a beau le savoir, s'il était pas là le référentiel, on passerait à côté de choses essentielles. »

Chercheur : « vous ne regardez pas le référentiel ? »

M. R. : « non »

Chercheur : « vous l'avez lu avant ? »

M. R. : « je dirais, je l'ai parcouru, on ne peut pas lire un référentiel au point de le connaître. Moi, je regarde toujours les deux premières pages et les verbes d'action. Quand je prends des notes je prends les verbes d'action et les mots clés, après c'est assez facile de se retrouver sur la trame du référentiel qui tient en fait sur deux pages, j'entends bien le référentiel des activités professionnelles, dans le document qu'on appelle " boutons d'or ", ça tient sur deux pages, ce sont des situations pour relancer... »

Ici, l'usage du référentiel se définit comme une « situation pour relancer le candidat » pour chacun des deux accompagnateurs.

Un peu plus loin au cours de l'entretien, M. R. rappelle au candidat quelques points clés pour renseigner le dossier. En autoconfrontation simple, il commente :

« ... c'est une charnière pour l'entretien, d'ailleurs ça se voit, matériellement on commence à déplier notre bazar, [...] sortir le référentiel et avoir un peu ce cérémonial de rupture. On a mis du temps à arriver à identifier deux postes, pour que le candidat soit bien

en phase avec les règles du jeu, je sais qu'il a le référentiel, c'est ça qui va servir de référence pour l'appréciation du jury, et de le matérialiser, ce n'est pas neutre, c'est ce qui permet de délimiter l'entretien qui va se prolonger puisqu'on va se centrer autour du référentiel. On a identifié la fonction, on va pouvoir rentrer dans la description proprement dite, qui est normée parce qu'il y a le fameux référentiel, et on ne voit pas comment un jury, dans les règles qu'il s'est donné pour la Vap, pourrait s'appuyer sur autre chose qu'une construction qui soit bien en phase avec ce référentiel. [...] On est reparti du référentiel, on l'a déplié en même temps. [...] On préfère l'utiliser en commun, moi j'aime bien avoir un seul document pour deux, ça favorise l'échange. [...] Là, je pense qu'il faut quand même un minimum d'exemples de supports et c'est pour ça que je bataille, je suis même à un moment donné obligé d'avoir recours au référentiel, [rires] [...] On part effectivement de la base, c'est-à-dire de ces fameuses pâtes brisées, salées, pâte à choux... alors qu'au départ il était allé sur le produit, croissants, éclairs... je le relance, sans succès. [...] Le collègue reformule, il rebalaie le référentiel en disant, vous couvrez l'ensemble des compétences attendues, et le candidat note, je prends son écriture comme une adhésion à tout ce qu'on a pu construire ensemble, non pas sous la contrainte, mais sous une forme de discours qui symbolise qu'on arrive à une conclusion sur cet emploi ; on reprendrait terme à terme, on verrait qu'on lui ouvre des horizons en termes de description d'activités, qui ne paraphrasent pas le référentiel. »

Un référentiel pour rythmer les moments de l'entretien et signifier au candidat le passage d'une étape à une autre, pour se diriger vers les propositions concernant le choix des unités, pour coordonner le travail avec son collègue accompagnateur. Un référentiel source de réflexion pour anticiper l'appréciation du jury qui ne portera pas sur une simple description d'expérience mais sur un énoncé construit, co-construit dans l'accompagnement, avec les repères du référentiel, mais émancipé de son contenu. « on reprendrait terme à terme, on verrait qu'on lui ouvre des horizons, en termes de descriptions d'activités, qui ne paraphrasent pas le référentiel ». Cette remarque prend toute son importance quand on l'analyse sous l'angle du développement de l'expérience professionnelle du candidat : élaboration et reconstruction de l'expérience, à partir de la situation d'accompagnement, qui amènent des transformations en situation de travail. Nous avons pu

mettre en évidence cette ouverture d'horizon à partir de l'écrit réalisé par le candidat quatre mois plus tard dans le dossier soumis au jury (Magnier, 2001 ; Werthe, 2001-a).

Il arrive qu'un accompagnateur professionnel retrouve les références de son ancien métier, dans l'hôtellerie, avec ce qu'évoque le discours du candidat. Dans l'extrait ci-dessous, M. B. commente en auto-confrontation simple : sur la vidéo, le candidat a précisé qu'il a tenu quatorze emplois de durée variable et les accompagnateurs lui ont demandé de décrire trois d'entre eux qui leur paraissent couvrir les exigences du référentiel : « *Le poste occupé est important parce que j'ai une image du professionnel qui va pouvoir correspondre aux différentes choses illisibles qui sont dans le référentiel. On a déjà, je dirais, une image. Le contexte est déjà placé. [...] On a mis des images par rapport à ses différentes places, ses différents postes occupés. On a mis des parcours correspondants par rapport au référentiel, par rapport à cette bible.* »

Nous remarquons également combien le référentiel, objet de travail diversement considéré, est tourné tour à tour vers chacun des protagonistes de la situation, vers le candidat, vers le collègue, voire vers le jury, et vit plusieurs vies comme instrument au service du « *genre professionnel* » d'accompagnateur Vap en cours de constitution.

Une sauce de niveau V ?

Ce référentiel peut aussi se manifester comme un obstacle. Par exemple, les accompagnateurs professionnels parlent de « *jargon* » du référentiel, de « *choses illisibles* » qu'il faut traduire pour le candidat, « *remettre avec d'autres mots* ». Il apparaît alors porteur d'exigences jugées rigides qui réduisent la richesse de l'activité à des tâches répertoriées et classées. En autoconfrontation simple et croisée, de tels moments suscitent alors le rire et l'humour des accompagnateurs « *généralistes* ».

Dans cet extrait, toujours en cours d'entretien avec M. G., une discussion s'engage entre les trois protagonistes sur le niveau de sophistication des productions culinaires.

M. R. commente : « *On a l'impression de ramer, en fait on doit mal poser la question, qui est quand même relativement simple. Le débat porte sur les productions culinaires sophistiquées, alors on s'em-*

barque sur des histoires de niveau IV, de niveau V.. [rires]. On n'a pas su caractériser le produit sophistiqué. C'est vrai que, malgré toutes sortes de relances, il n'en a pas la mémoire. C'est un débat complètement surréaliste, qu'est-ce que c'est une sauce de niveau V ?! [rires] Je me rends compte maintenant, il y a un concentré dans ce qu'il dit, il évoque la préparation culinaire, mais aussi la présentation, la décoration, et c'est probablement autour de cela que tourne le référentiel. »

Les professionnels vont traiter un peu différemment cette question du niveau. En autoconfrontation simple, très concentré sur la même séquence d'entretien, (à l'image, M. R. s'est tourné vers M. B. et le sollicite « *Quel conseil donneriez vous pour dire qu'on passe du CAP au BP à travers des plats caractéristiques?* ») ; à la question du chercheur : « *Il vous pose une colle ?* » M. B. répond avec un sourire : « *Oui, c'est une colle, c'est comme la question que l'on pose à un cuisinier, c'est quoi ta spécialité ?*

Je reprends le turbot soufflé, de mémoire, on va le demander à un niveau IV, on va le demander aussi à un niveau V.. mais, un niveau V est capable de le faire, ponctuellement, alors qu'un niveau IV ou III, il le fera régulièrement, parce qu'il est dans un style, le contexte est important, il a fait des techniques festives plus élaborées,... On est dans des problèmes de coût tout simplement. [...] La créativité est un mot qui existe dans le référentiel, c'est difficile de déterminer s'il s'agit d'un niveau V ou III... »

« *Chacun s'adresse au candidat [...] avec des genres de questions [...] repérés et instaurés comme moyen incontournable pour pousser le candidat dans ses retranchements* »

Cette question est reprise en autoconfrontation croisée avec M. C. devant la même séquence :

« *Non, c'est vrai qu'au niveau productions culinaires, on ne peut pas dire c'est de tel niveau ; il y a différents niveaux quand on travaille, la différence se fera beaucoup plus au niveau organisationnel, management du personnel, gestion... »*

M. B. renchérit : « *oui, et ce que j'avais noté, l'idée que je suis en train de me faire à propos d'un chef de partie à [nom du restaurant], quels étaient les ingrédients qu'il travaillait le plus souvent, là c'était des ingrédients beaucoup plus représentatifs de la cuisine de niveau IV, le but du jeu c'est de lui faire dire qu'il travaillait par exemple, le turbot soufflé. Il va le dire plus loin, mais on ne peut pas dire c'est du V, du IV, du III...* »

La répartition des rôles entre généralistes et professionnels est ici en jeu. D'une certaine manière, les accompagnateurs professionnels signifient que c'est leur affaire de se pencher sur la question de l'évaluation de l'expérience au regard du niveau du diplôme. Les dialogues en autoconfrontation croisée leur permettent de débattre des critères, de les affiner.

Le développement du « métier »

d'accompagnateur :

« Ce qu'ils font de ce qu'ils disent »

Lors de la restitution auprès du collectif de Nantes, les accompagnateurs ont mis en débat, avec leurs collègues du service académique de Vap, les points forts de leurs découvertes au cours des autoconfrontations. Ils se sont appuyés sur les controverses visibles dans le montage vidéo.

L'usage diversifié du référentiel, instrument de travail partagé incontournable, a contribué à confirmer les choix organisationnels du service académique : un généraliste et un enseignant de spécialité professionnelle pour conduire les entretiens.

La répartition de leurs rôles respectifs au cours de l'entretien est stabilisée : le généraliste affirme qu'il conduit l'entretien en tant que représentant institutionnel du service académique, libérant ainsi l'implication du professionnel ; ce dernier se concentrant sur la spécification des activités pour se mobiliser sur un travail d'élargissement, sur des images partagées avec le candidat, des situations professionnelles ciblées. Chacun s'adresse au candidat à sa manière, avec des genres de questions (en référence aux genres de discours développés par Bakhtine, 1984) repérés et instaurés comme moyen incontournable pour pousser le candidat dans ses retranchements. Ainsi, lorsque le candidat décrit son activité professionnelle, le généraliste cherche avec lui des situations caractéristiques. Il le localise, questionne sur l'expérience en acte, contextualisée, circonscrite. Il agit en profondeur, en

compréhension, verticalement. Le professionnel, lui, assure horizontalement le champ des activités professionnelles spécifiées avec le généraliste. Il questionne et dialogue avec le candidat dans un mouvement d'étirement, d'étalement, dans l'épaisseur et le volume de l'activité en cours de description. Plusieurs descriptions différentes peuvent être adressées aux accompagnateurs, et même suradressées au jury. C'est alors que le candidat s'avère capable de déconstruire ses savoirs en acte, de les reconstruire d'un autre point de vue, de se déplacer, de manifester une disponibilité psychologique pour circuler dans des domaines (l'action, la mise en mots de l'action, les exigences du référentiel) qui ne sont pas régis par les mêmes règles.

Des questions de type « jury », qui cherchent à évaluer, voire déduire la maîtrise des compétences et des connaissances, sont également repérées et rejetées, dans un premier temps, puis discutées, finalement reconnues comme susceptibles de faire évoluer l'entretien, et de porter efficacement certaines exigences du référentiel. « Être en position de jury » pendant l'accompagnement est considéré comme un écart au cadre, mais peut devenir une technique de travail,

*« Dans la démarche
d'accompagnement,
on anticipe
l'élaboration
des futurs
référentiels »*

« certes à la limite de l'acceptable, mais qui peut porter ses fruits en se transformant en moyen pour permettre au candidat, ainsi poussé dans ses retranchements, de mieux formaliser son expérience dans le dossier » (Werthe, 2001-b).

À Nantes, les acteurs de l'accompagnement se sont saisis du travail conduit avec eux. Ils nous ont fait savoir (Clot, Magnier, Werthe, 2000)⁷, un mois après la séance de restitution, qu'ils se sont donnés une méthode de travail, qu'ils ont défini des règles de fonctionnement interne : une équipe stable, assurant l'information et l'accompagnement des candidats, la formation des membres de jury, l'organisation régulière de rencontres entre professionnels de la Vap. Le Service académique de Nantes nous a

⁷ *Professionnaliser les acteurs de la Vap*, Retière, 2000, p. 123.

demandé de poursuivre le travail avec des membres de jury.⁸

L'activité de réorganisation du travail, où le dernier mot n'est jamais dit, est en cours (Lucas, Retière, 2001). Pour preuve, ce qu'ils ont écrit à propos de la formation des nouveaux accompagnateurs : « *Désormais, le choix de l'accompagnateur professionnel se fait de la manière suivante : selon sa spécialité, il est choisi dans une aire géographique proche de la résidence du candidat ; il est convoqué trois quarts d'heure avant la rencontre avec le candidat pour que le généraliste lui précise les règles de l'entretien d'accompagnement, qui se déroule dans la foulée. Naturellement, cette formation n'a lieu que pour son premier entretien. Il fait ensuite partie du vivier dans lequel viendra puiser le service en fonction des besoins. Outre son caractère très pragmatique, cette façon d'opérer contribue à mieux faire connaître la procédure Vap au sein des lycées technologiques et professionnels. En effet, le professionnel va en général faire partager son expérience à d'autres collègues, ce qui est un moyen de communication souvent plus efficace que la circulaire qui reste au fond d'un tiroir.* »

* *
*

Pour conclure, nous reviendrons sur la fonction controversée du référentiel. D'une part, le référentiel est perçu comme un atout dans le système de validation et de certification des acquis professionnels. La procédure de la Vap trouve sa légitimité dans le caractère national des diplômes et la structure réglementaire de la mise en application. Les référentiels d'activité professionnelle constitutifs des diplômes sont normés, construits par l'ensemble des partenaires sociaux à partir d'études d'opportunités de terrain : « *C'est un repère élaboré conjointement par les partenaires sociaux et l'Éducation nationale, donc c'est le langage minimum qui s'impose à nous* » (M. R., en autoconfrontation croisée avec M. D.). D'autre part, cet outil apparaît parfois étriqué, rigide. L'activité des candidats à la Vap déborde toujours le

contenu des référentiels d'activités professionnelles. Mais les accompagnateurs ont pris conscience de l'usage détourné qu'ils font de cet outil pour provoquer le candidat, le pousser à aller plus loin ; à l'aide de ce que nous appelons en psychologie du travail des « *catachrèses* » (Rabardel, 1995 ; Clot, 1997)⁹ ils détiennent des atouts pour l'évolution future de ces référentiels parce qu'ils leurs attribuent de nouvelles fonctions dans l'action : « *[...] les référentiels ne correspondent pas à la réalité. On exige des technicités qui ne seront pas mises en application. Dans la démarche d'accompagnement, on anticipe l'élaboration des futurs référentiels* », (Autoconfrontation simple de M. C.).

Au sein de notre équipe, le chantier est ouvert. Les recherches se poursuivent à l'occasion d'une étude nationale sur les pratiques de jury de Validation des acquis professionnels. Ainsi, B. Prot (2001) confirme l'ampleur du travail de la validation des acquis et de ses enjeux : « *La confrontation entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques n'est plus une confrontation "froide" avec une liste de référence, c'est un dialogue vivant entre des histoires du travail à l'intérieur desquelles le candidat peut inscrire des éléments de sa propre expérience professionnelle. [...] L'action ne se met pas à plat, elle regorge de mémoires. On peut l'écrire au pluriel : celui qui travaille, en réalisant une seule chaîne opératoire en apparence, choisit parmi de nombreuses modalités d'action [...] l'analyse réveille ces modalités, elles sont à nouveau prêtes à agir. Encore faut-il que le cadre de formalisation soit effectivement apte à solliciter et à contenir cette vitalité potentielle de l'activité. [...] La procédure exigeante mise en place par l'Éducation nationale contribue à donner une cohérence à un dispositif qui se trouve tendu entre l'activité du candidat, toujours singulière, et le principe d'un même diplôme pour tous. Cette ligne de tension met à l'épreuve les techniques de travail que les professionnels de la validation des acquis ont construites dans leur expérience antérieure.* »

Les différents usages du référentiel identifiés dans l'accompagnement à la Vap mettent en évidence un exemple de ces techniques de travail construites dans l'action.

⁸ Étude en cours avec les membres du jury du secteur hôtellerie-restauration qui ont évalué les dossiers des deux candidats M. G. et M. S. Nous pouvons déjà avancer que, là aussi, place et rôle du référentiel font débat.

⁹ C'est une attribution de fonction nouvelle aux outils, un usage détourné et inventif des outils (Clot, 1997). L'étymologie grecque du mot indique que la catachrèse consiste, en quelque sorte, à « tirer la couverture à soi ».

Dans le contexte actuel, il nous semble important de conforter la valeur du diplôme, et donc du référentiel. La possibilité du double développement, celui de

l'expérience et des connaissances du candidat, celui des techniques de travail et du professionnalisme des acteurs de la Vap, est à ce prix.

Bibliographie

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

Clot Y. (1995), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Deuxième édition 1998, Paris, La Découverte.

Clot Y. (1997), « Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse », *Le Travail Humain*, n° 60.

Clot Y. (1999) (Sous la direction), *Avec Vygotski*, La Dispute, Paris.

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

Clot Y., Faïta D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, pp.7-42.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2000), Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes* (www.unites.uqam.ca/pistes).

Clot Y., Ballouard C., Werthe C. (1999), « La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement », direction de l'Enseignement scolaire, MEN, *CPC Documents*, 99/4 et 2000/4.

Clot Y., Magnier J., Werthe C. (2000), « La validation des acquis professionnels : les accompagnateurs entre concepts quotidiens et concepts scientifiques », direction de l'Enseignement scolaire, MEN, *CPC Documents*, 2000/4.

Clot Y., Scheller L., Caroly S., Millanvoye M., Volkoff S. (2000), *Le travail du genre professionnel comme contribution à la genèse de l'aptitude*, Mission de la Recherche de La Poste.

Clot Y., Fernandez G. (2000), « Mobilisation psychologique et développement du " métier " », in *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Dunod.

Dubar C. (2000), Interview paru dans le quotidien « *Le monde* » du 4/07/2000. Supplément « initiatives ».

Lucas J.-M., Retière J.-F. (2001), « Des activités singulières sont-elles solubles dans un référentiel ? », *Éducation Permanente*, n° 146.

Léontiev A. (1956), *Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. Le conditionnement et l'apprentissage (Symposium)*, Paris, PUF.

Léontiev A. (1984), *Activité, conscience et personnalité*, Moscou, Éd. du Progrès.

Magnier J., Werthe C. (1997), « Parler et écrire sur le travail. Enjeux personnels, enjeux sociaux : les candidats à la validation des acquis professionnels », *Éducation Permanente*, n° 133, pp. 13-24.

Magnier J. (2001), « Expérience, connaissances : une conquête des candidats à la validation des acquis professionnels », *Éducation Permanente*, n° 146.

Pastré P. (1999), « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation Emploi*, n° 67, pp. 109-125.

Prot B. (2001), « Sur quelques conditions sociales du développement de la conscience dans les activités de travail », *Éducation Permanente*, n° 146.

Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin.

Retière J.-F. (2000), « Professionnaliser les acteurs de la VAP », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 168, pp. 38-40.

Ropé F. (1999), « La validation des acquis professionnels, entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation » in *L'énigme de la compétence en éducation*, n° 1-2, pp. 203-225, « Raisons éducatives », Genève.

Vygotski L. (1934/1997), *Pensée et langage*, (F.Sève, trad.) 3ème édition, Paris, La Dispute.

Werthe C. (2001-a), « Analyse du travail et développement, la situation d'accompagnement dans la validation diplômante des acquis professionnels », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 170.

Werthe C. (2001-b), « Le rire et ses ressources en clinique du travail », *Éducation Permanente*, n° 146.

Résumé

L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels

Par Jacqueline Magnier et Christiane Werthe

L'analyse de l'activité et du développement de l'expérience sont au cœur de cette étude, conduite dans le cadre de la Validation des acquis professionnels à l'Éducation nationale. L'accompagnement du candidat est une zone de développement potentiel pour son expérience mais aussi pour ses connaissances. L'étude montre que pour les accompagnateurs, le référentiel est un instrument de travail indispensable au cours de l'entretien avec le candidat. Considéré tantôt comme un obstacle, tantôt comme un atout, il structure leur activité. Au sein du collectif de travail à Nantes, les débats sur la place et le rôle du référentiel ont été au centre des dialogues professionnels. Ils ont permis d'affirmer son rôle comme outil de l'accompagnement et comme garant de la valeur du diplôme, tout en ouvrant des perspectives quant à ses évolutions. Cette recherche fait suite à une première étude qui a permis de mettre en évidence la différence de nature entre les connaissances issues de l'expérience et celles qui relèvent de la formation.