

Sur quelques conditions sociales du développement de la conscience dans les activités de travail

Bernard Prot

► **To cite this version:**

Bernard Prot. Sur quelques conditions sociales du développement de la conscience dans les activités de travail. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 2001, Apprentissages et évaluations, pp. 127-142. hal-02289298

HAL Id: hal-02289298

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02289298>

Submitted on 16 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sur quelques conditions sociales du développement de la conscience dans les activités de travail

Dans cet article, nous voulons présenter des éléments d'analyse d'un travail en fort développement, celui consistant à « formaliser » des activités professionnelles pour demander leur validation. Les pratiques de validation sont récentes ; elles doivent être considérées dans un vaste mouvement social qui donne naissance à de nombreuses initiatives aux contours encore parfois indécis. Liétard (1997) a pu parler du « maquis des acquis ». Pour notre part, nous partirons d'un exemple très délimité, en cherchant à élargir la réflexion sur deux directions : du côté des questions scientifiques que ces pratiques posent à la psychologie du travail, et du côté des techniques de travail des professionnels qui remplissent des fonctions dans ce dispositif.

Leibniz : la pratique est une théorie

Les rapports entre les connaissances construites dans l'action et les connaissances théoriques constituent un objet d'investigation qui n'est pas nouveau. F. Sigaut (1987) cite cette phrase de Leibniz : « Pour ce qui est des connaissances non écrites qui se trouvent dispersées parmi les hommes de différentes professions, je suis persuadé qu'elles [dé]passent de beaucoup, tant à l'égard de la multitude que de l'importance, tout ce qui se trouve marqué dans les livres [...] Et pourtant, ce n'est pas que cette pratique ne puisse s'écrire aussi, puisqu'elle n'est dans le fond qu'une autre théorie, plus composée et plus particulière que la commune. »

*Bernard Prot est chargé d'étude au laboratoire de psychologie du travail du CNAM
(Prot.formation@wanadoo.fr).*

Le fait que cette « pratique » puisse être une certaine forme de théorie, que cette théorie-là soit « autre » que celle qu'on nomme ainsi habituellement, qu'elle ait un caractère différemment composé et que l'on fasse finalement l'hypothèse qu'elle puisse s'écrire, voilà bien des sujets de controverses que l'on retrouve aujourd'hui dans les systèmes de validation et de reconnaissance. Autant de dimensions des problèmes que rencontrent les organisateurs et les bénéficiaires des dispositifs, tout comme les scientifiques qui cherchent à en thématiser les ressorts.

De plus en plus, les activités professionnelles sont mobilisées à d'autres fins que la réalisation immédiate de la production. On connaît les deux orientations les plus courantes de l'usage des connaissances en actes : la reconfiguration du poste de travail ou d'éléments plus ou moins vastes de l'organisation, et l'intégration des gestes des travailleurs expérimentés dans la conception de machines automatiques. La formation professionnelle, elle aussi, s'est intéressée au travail réalisé ; on y a construit des méthodes d'analyse pour concevoir des actions de formations d'adultes (Barbier, Berton et Boru, 1996)¹, ou pour renouveler les perspectives en didactique professionnelle (Verгдаud, 1996 ; Pastré, 1999).

Les vingt dernières années ont redoublé ces questions du fait de la réduction drastique de certaines branches professionnelles et de la transformation considérable des modes de production qui ont subsisté. Les recherches menées pas des spécialistes de l'organisation du travail, des pédagogues, des scientifiques, ont alors été prises dans des enjeux sociaux plus vastes, concernant les flux de travailleurs sans emploi pour la collectivité et les choix stratégiques pour les entreprises.

Les pouvoirs publics ont constitué de nouveaux dispositifs, orientés vers ceux qui quittent un emploi, volontairement ou non, et qui cherchent à accéder à d'autres activités, dans une conjonction souvent très complexe de rapports avec des initiatives locales, sur fond de décentralisation et de régionalisation (Join-Lambert, 1997). La « reconversion » de ceux qui ont travaillé pose alors des questions sur ce qu'ils font, ou ce qu'ils ne font pas, de leurs expériences antérieures dans la nouvelle situation (Benarrosh, 1996). De nombreuses structures ont modifié le paysage de la « transition professionnelle » pour les jeunes au début des années quatre-vingt (Schwartz, 1981), puis pour tous les âges de la vie productive. On peut citer la loi de 1991 sur les bilans de compétences, les politiques dites « d'insertion » qui font un grand usage des périodes de stage en entreprise et de leurs effets éventuels sur les projets professionnels et les formations.

1. Les publications ont été particulièrement nombreuses ces dernières années sur les questions abordées dans la première partie de cet article. On ne cite en référence que quelques ouvrages, choisis parce qu'ils ont fait date ou parce qu'ils présentent une position assez synthétique des travaux en cours sur

Les entreprises ont aussi cherché à développer la prise en compte de l'expérience des salariés dans leur politique de management, d'organisation du travail, de politique qualité. Au-delà des formes très diverses et plus ou moins durables que prennent ces initiatives, on constate une tendance générale, assez bien résumée dans les manuels de ressources humaines. On y affirme par exemple que « l'analyse des situations [de travail] existantes doit être considérée comme une étape nécessaire dans l'élaboration de formations adaptées au contenu et aux conditions de réalisation du travail [...] D'autant que la compétence ne se construit efficacement que dans une confrontation entre savoir et pratique, connaissances théoriques et expérience professionnelle, réflexion et action » (Weiss, 1999).

Dans les entreprises toujours, le développement de la mobilité, aussi bien interne qu'externe, produit en retour une inquiétude sur le risque de « perdre » des compétences lorsque partent ceux qui les ont constituées, au fil des aventures et des mésaventures du travail, ou lorsque les changements organisationnels déstructurent les modes de coopération. De nombreuses réflexions de terrain et des travaux plus systématiques se tournent alors vers l'étude des conditions dans lesquelles l'organisation elle-même peut soutenir la résolution collective de problèmes rencontrés en étant qualifiante (Zarifian, 1992), en devenant « apprenante » (Charrue et Midler, 1992). Dans ces conditions, c'est une évidence de rappeler que les rapports entre situation de travail et formation professionnelle ne sont plus seulement établis dans une succession temporelle : d'abord la formation, ensuite le travail. La distance entre les instances sociales de formation et de production, que l'individu rencontrait à des époques différentes de sa vie, s'est fortement réduite. Il s'ensuit un renouvellement du débat social sur la répartition des responsabilités et des charges entre les entreprises et l'Etat, quant à la formation professionnelle mais aussi sur la répartition des responsabilités et des charges de la formation entre l'individu et l'entreprise, puisque la durée des contrats de travail est globalement plus courte. C'est notamment le cas en ce qui concerne le développement des logiques de co-investissement (Cadin, Guérin et Pigeyre, 1997).

Nous voudrions étudier une situation très délimitée par rapport aux transformations sociales dont nous avons esquissé l'ampleur en quelques traits. Pourtant, l'analyse de cette situation manquerait de profondeur de champ si on la présentait sans la placer dans cette histoire contemporaine. Cette situation prend place dans la cadre de la loi de 1992 instituant la validation des acquis professionnels. L'analyse de l'activité d'un candidat qui constitue son dossier avec l'aide de deux accompagnateurs nous donnera matière à ouvrir quelques pistes de travail sur des problèmes scientifiques que ces nouveaux dispositifs donnent l'occasion d'approfondir, ainsi que sur le caractère historique de ce qui pourrait constituer une extension de la fonction psychologique du travail.

Plus ou moins de responsabilité ?

L'exemple présenté ici est issu de la reprise des matériaux écrits et des enregistrements vidéo des entretiens et des autoconfrontations croisées constitués au cours d'une étude menée par Y. Clot, avec J. Magnier et C. Werthe en 1999-2000, à la demande du ministère de l'Éducation nationale, sur la validation des acquis professionnels (Clot *et al.*, 2000).

Le système de validation des acquis professionnels, tel qu'il est constitué à l'Éducation nationale, représente la forme sociale la plus avancée de la reconnaissance des connaissances construites dans l'activité professionnelle, puisqu'elle est inscrite dans la loi et qu'elle repose sur un dispositif identique sur tout le territoire. Le caractère national des diplômes obtenus et la structure réglementaire des procédures sont autant d'exigences qui donnent à ce dispositif un cadre clairement établi, distinct du milieu de travail, des enjeux directs de reconnaissance en termes de responsabilité, de fonction, de salaire. Ces enjeux ne sont évidemment pas absents pour le candidat, mais il existe une distinction effective entre ceux à qui il adresse sa demande de validation et les protagonistes du lieu où il est employé. En dernier lieu, il faut noter que l'on cherche à valider « les compétences et les savoirs » construits par le candidat tout au long de son parcours, de sorte que la situation de travail dans laquelle il se trouve ne saurait être la seule base de référence. Les textes du ministère déclinent plusieurs raisons à ce principe : la seule référence à l'emploi actuel « exclurait les demandeurs d'emploi et serait contradictoire avec le caractère individuel de la demande de validation des acquis ». Le candidat serait privé des situations antérieures dans lesquelles il s'est trouvé engagé, de même qu'il ne saurait faire valoir « l'apport croisé des emplois ». En conséquence, c'est un dossier individuel qui a été retenu comme moyen de rendre compte de la diversité des expériences, et qui devient « le support principal à partir duquel est conduite la démarche ». Pour constituer son dossier, le candidat peut solliciter un accompagnement sous la forme d'un entretien auprès des services académiques.

Pour l'exemple qui nous concerne, il s'agit d'une demande de dispense pour plusieurs unités d'un Brevet professionnel de cuisinier. Dans son dossier, le candidat a signalé quatorze emplois de cuisinier, de durées très variables. Il ajoute, à la page « autres activités professionnelles », qu'il a réalisé de nombreux « extras » ne figurant pas dans cette liste. On peut d'emblée noter la diversité des situations de travail et les choix que le candidat va devoir opérer, en fonction de ce qu'il estime à la fois important dans son expérience et important à présenter à un jury. Nous retiendrons spécialement des éléments portant sur l'unité de valeur « Organisation et gestion de la production ».

Le référentiel introduit les différents items de cette valeur de la manière suivante : « Le cuisinier hautement qualifié doit maîtriser le rendement de ses

produits et la productivité de son équipe. Pour cela, il doit connaître les différentes installations, les matériels et les produits à utiliser. » Les exigences qui permettent la délivrance de cette unité portent sur une large gamme d'activités, qu'il serait fastidieux de reprendre intégralement ici, mais dont il faut donner une idée de la diversité : « Participer à la conception des installations, installer des zones de travail, analyser les besoins en ventilation, calculer la puissance électrique totale de l'installation, définir les besoins en froid, établir les plannings de maintenance, rédiger des fiches techniques, répartir les tâches, établir les grilles horaires, assurer et coordonner des productions, personnaliser des recettes ; créer des concepts de fabrication, prévoir les différents coûts, ratios et coefficients, contrôler le rendement, prévoir les approvisionnements, organiser le stockage, etc. »

Dans le dossier que le candidat doit remplir, la partie « *bis* » demande une présentation détaillée des emplois qui contiennent des activités caractéristiques au regard des dispenses demandées. La note d'information, en première page de ce dossier, annonce que « c'est à partir des informations que vous aurez réunies dans le présent livret que le jury décidera de l'octroi de la dispense demandée ».

Pour remplir ce livret « *bis* », le candidat a choisi de décrire deux emplois. L'un, au restaurant La P., porte plutôt sur une responsabilité « large », de la conception à la réalisation des plats en passant par les approvisionnements : « Travaillant seul en cuisine, je m'occupe de gérer toutes les tâches de ce métier » ; l'autre, au restaurant Le N., se trouve dans un grand hôtel-restaurant qui emploie plus de cinquante personnes, dont environ trente en cuisine dans différentes spécialités. Le candidat y a occupé une fonction de « chef de partie », c'est-à-dire qu'il organise et gère le travail de cinq personnes dans le garde-manger pour assurer la production de tous les mets froids et pour veiller à l'approvisionnement de certaines marchandises. Il écrit : « Il me fallait pour cela connaître toutes les prestations et séminaires quinze jours à l'avance. Après une évaluation complète des tâches de la journée, je donnais des directives au vu des volumes de production et du temps nécessaire. »

Dans ces extraits du dossier, on voit que, loin de procéder à une synthèse d'ensemble sous la forme de listes de savoirs de compétences, le candidat doit au contraire établir une présentation contrastée de ses activités. Parti de quatorze situations de travail au moins, il a décrit ces deux emplois, très différents à bien des égards. Nous remonterons le cours de la formalisation, grâce aux traces vidéo que nous avons recueillies pendant l'entretien, pour nous arrêter sur un moment très précis, pendant lequel il s'agit de choisir quels emplois présenter en détail, parmi les quatorze possibles.

Le candidat se trouve avec deux accompagnateurs : l'un est conseiller d'orientation psychologue, permanent du Service académique de validation des acquis (on le nommera « généraliste ») ; l'autre, ancien professionnel de la restauration, est enseignant dans des sections technologiques (on le nommera

« professionnel ». Depuis le début de l'entretien, il a été question de la plupart des emplois occupés en cuisine et de plusieurs exemples dans lesquels il a « eu des responsabilités », ceci sur une dizaine d'emplois différents. Ces responsabilités ne portaient évidemment pas à chaque fois sur toute la gamme des connaissances et des compétences du référentiel du Brevet professionnel. Ici, le cuisinier avait surtout une fonction de gestion de personnel de cuisine et de service ; là, il avait en charge l'ensemble de la production culinaire ; dans un troisième lieu, il était responsable de l'élaboration de la carte et aussi des commandes aux fournisseurs et du calcul des coûts des produits.

La description de quatorze emplois s'avérant irréaliste, après vingt-cinq minutes d'entretien, les protagonistes commencent à chercher quels emplois on choisira de présenter dans le dossier. L'obligation de choisir va entraîner une tentative de classement qui donne un nouveau tour à la situation, annoncé dans l'extrait suivant.

Accompagnateur professionnel, à propos du restaurant La P., : « Là, en matière de budget, vous avez une responsabilité plus importante... »

Candidat : A La P., j'étais en fait chef de cuisine, j'étais responsable de la carte, des achats, de la gestion, de la gestion des stocks, de la confection... »

Accompagnateur généraliste : Vous le soulignez comme si c'était là qu'on allait retrouver probablement le poste où vous avez été en situation de responsabilité... »

Candidat : Moi, je sais pas. C'est vrai que j'ai essayé de voir dans quel poste j'allais... Je pense qu'il y a Le N. et La P. comme responsable. Mais c'est vrai que j'étais chef de cuisine, mais [...] j'avais en fait moins de personnes, moins de responsabilités. Enfin, moins de responsabilités... »

C'est l'embarras du candidat que, dans un premier temps, va retenir notre analyse. Entré dans la comparaison des fonctions qu'il a occupées dans les deux établissements, il hésite à déterminer celle qui contient le plus de responsabilités. Ici, il trouve beaucoup plus de registres de responsabilité qui correspondent à des items de référentiels que là (gestion des stocks, confection des plats, calculs de rations). Il n'empêche que, pour lui, c'est tout de même moins de responsabilités, parce qu'on y servait moins de couverts, et qu'il n'avait pas la charge du personnel.

Interaction réalisée et réel de l'interaction

Le candidat rencontre un conflit de critère, ou plutôt une série de conflits de critères. On peut avoir plus ou moins de responsabilités, selon qu'on les regarde du point de vue de l'action en situation de production ou du point de vue des savoirs de référence. La gestion des stocks n'est pas, en soi, une responsabilité plus grande que la gestion du personnel. Pour comparer, il faut se

rapporter à des modalités d'organisation du travail d'un établissement à l'autre ou aux variations d'une période à l'autre dans le même établissement. Lorsqu'on rapporte la comparaison à des situations concrètes, on rencontre des catégories de responsabilité (budgétaires, sanitaires, etc.) qui deviennent plus ou moins grandes non pas isolément, mais par le fait de leur conjugaison ou des contradictions qu'elles entraînent dans l'action.

Si l'on s'en tient à notre exemple, le développement de l'activité de formalisation du candidat passe d'abord par une double impasse : lorsqu'il est invité à comparer son niveau de responsabilité dans deux établissements différents, il mobilise tour à tour chacun des registres conceptuels et éprouve l'impossibilité de « trouver » son expérience dans les items du référentiel, de même qu'il échoue à désigner les responsabilités qu'il a assumées avec des critères qui distinguent les différentes classifications de responsabilité. D'où son embarras manifeste à formaliser : « C'est moins de responsabilités. Enfin, moins de responsabilités... » Les connaissances mises en œuvre dans l'action et les connaissances telles que le candidat les pense à partir des catégories « académiques » n'ont pas la même nature. L'embarras à rapprocher les unes des autres relève d'une réalité que Vygotski (1995) a présentée de manière très nette : « Les concepts scientifiques s'avèrent, dans une situation non scientifique, tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique. » Le premier pas dans la coexistence des deux régimes conceptuels est source de conflit intrapsychologique. Le travail, car c'en est un, consiste alors, pour le candidat et pour les professionnels en présence, à trouver des ressources et au besoin à inventer des moyens pour dépasser le conflit et réaliser le dossier.

La démonstration faite ici ne doit pas faire illusion. On pourrait être tenté de penser que la difficulté va se résoudre dans l'interaction. L'entretien avec les accompagnateurs permettrait au candidat de se « forger » une nouvelle gamme de connaissances qui seront présentées aux membres du jury. Il ajouterait aux termes techniques qu'il connaît déjà ceux qu'il rencontre par l'intermédiaire des accompagnateurs, ou lorsqu'il consulte le référentiel. Il aurait ainsi « calqué » les items du référentiel d'activité et il pourrait y faire correspondre des micro-tranches de son travail. Il faut noter que ce genre de dossier ne répondrait pas à la prescription, il ne recevrait pas l'assentiment du jury. Certains candidats en font l'amère expérience lorsque leur dossier « glisse » trop rapidement vers une forme qui ressemble de très près au référentiel, leur demande de dispense étant alors refusée parce que le jury n'y trouve plus les traces manifestes de leur expérience.

Mais, outre ce problème de recevabilité, l'exemple du candidat en Brevet professionnel de cuisine indique que l'interaction est beaucoup plus qu'un moment où l'on cherche des arguments pour obtenir une habilitation. Lorsqu'il hésite à classer ses responsabilités, le candidat n'est pas seulement dans un rapport à l'institution académique, entièrement attentif aux indices qu'il trouvera

pour gagner sa reconnaissance. Ses activités antérieures le « rappellent à l'ordre », elles ne cessent pas d'exister parce qu'il a quitté sa cuisine, elles ne laissent pas la place à d'autres conceptions du travail sans résister. C'est même ainsi que l'on peut comprendre la trame de son hésitation : les reconnaissances intersubjectives valables au travail entrent en conflit avec les formes d'habilitation qu'il rencontre dans la procédure de validation. La différence des formes cognitives qui servent à nommer l'expérience est inséparable des rapports tissés avec ceux qui « habitent » les situations de travail du cuisinier, auxquels son activité est adressée. Les écarts entre les différents établissements où il a travaillé relèvent de genres professionnels, plus ou moins stables, dans lesquels la distribution des responsabilités a évidemment son histoire et ses systèmes de reconnaissance, de même que les objets du travail – matériels et symboliques – reçoivent leur définition, leur fonction, leurs usages spéciaux.

Du coup, les objets professionnels dont il essaie de parler, même lorsqu'ils sont absents physiquement, « amènent » avec eux les configurations professionnelles dans lesquelles ils ont pris une réalité pour le sujet. Dans les entretiens avec les accompagnateurs comme dans les entretiens d'octroi devant la commission du jury, on voit beaucoup de gestes esquissés, retenus. L'engagement physique dans la production soutient de très près l'élaboration langagière, il la soutient et la « surveille », les candidats que nous avons pu voir en commission d'octroi cherchent leurs mots, les reprennent, les réajustent très souvent. Le classement que le candidat opère dans le processus de formalisation se constitue au confluent de ses autres activités, de leurs inscriptions sociales et corporelles respectives. Sans cette histoire, les concepts issus de l'expérience n'auraient aucune résistance, ils ne sèmeraient pas le trouble quand le candidat cherche à les « mesurer » avec de nouveaux critères, ils ne risqueraient pas de conduire au renoncement, si fréquent dans les activités d'écriture sur le travail.

Il faudrait aussi retourner l'argument : les activités antérieures ne sont pas les seules à venir constituer la situation d'interaction. A travers le dossier, la rencontre avec le jury est une préoccupation fréquemment évoquée en entretien et qui oriente les décisions, les choix. Les candidats y font souvent allusion et prennent leur décisions pour présenter telle ou telle situation de travail en fonction des critères qu'ils supposent au jury, de même que les accompagnateurs qui posent parfois des questions « de jury » pour faire travailler le candidat (Werthe, 2001). L'entretien est donc constitué par la rencontre future avec le jury, c'est même elle qui lui donne en bonne partie sens et vers laquelle le candidat et les accompagnateurs orientent leur effort. Le diplôme s'inscrit à son tour dans un agencement de perspectives et d'histoires personnelles et professionnelles, qui constitue le fond de la mobilisation subjective, dans lequel le candidat va puiser des ressources pour faire face, ou non, à l'épreuve de formalisation.

En dernier lieu, la situation d'entretien n'est pas seulement « remplie » d'autres situations passées ou à venir, elle sort aussi de son cadre pour influen-

cer le travail en cuisine, comme le montre J. Magnier (voir son article dans ce numéro). Ce sont alors les relations intersubjectives au travail qui gagnent une épaisseur supplémentaire, puisque la production culinaire devient l'occasion de tester le point de vue nouveau construit en cours de formalisation, de soumettre les idées qui viennent en cours d'entretien à l'épreuve du réel. L'activité de formalisation est ouverte et parfois tributaire de la vitalité et des renoncements des autres activités du sujet dans ses différents milieux de vie et de travail. L'interaction observable est loin d'avoir le monopole du réel de l'interaction, dont la vie, pour le candidat, ne commence ni ne s'achève avec le temps de l'entretien ni avec les mots effectivement échangés.

En résumé, on peut dire que devant la double inconsistance des concepts, le candidat se forge une double conception de son travail. Mais ces deux conceptions ne coexistent pas, elles se rendent mutuellement la vie difficile. La constitution du dossier, si on la considère du point de vue psychologique, n'est donc pas rigoureusement une « description », ni une sorte de « formation » dans laquelle on juxtaposerait des connaissances théoriques et des connaissances issues de l'expérience. Elle implique de dépasser un obstacle, inhérent aux formes prescrites de la procédure, qui contiennent en elles la confrontation de deux régimes de connaissance. Dans notre exemple, cet obstacle sera franchi par une transformation de la nature et de la fonction des connaissances issues de l'expérience.

Nature et fonction des connaissances

Il n'est pas rare ainsi qu'un candidat, assis dans une salle de réunion, parle à un accompagnateur professionnel, sur le ton posé qui est le plus fréquent dans ce genre de situation, et que l'accompagnateur professionnel dise, après l'entretien, qu'il « voyait » bien ce que disait le candidat, qu'il « se représentait son travail », qu'il « avait l'image », et que seul quelqu'un qui a travaillé dans ces conditions peut en parler de cette façon. Le langage du métier vient épauler les concepts techniques pour fournir au candidat une double trame langagière. Il n'a pas à réaliser les gestes du travail, ni même à les mimer, pour que la compréhension réciproque s'établisse. En ce sens, les connaissances issues de l'expérience sont investies et retenues, pour réussir à être nommées dans des formes langagières appropriées, comme c'est le cas du cuisinier qui est embarrassé de ce qu'il connaît de la responsabilité lorsqu'il cherche à en signifier la valeur, l'importance, à ceux qui l'écoutent. Si l'activité de formalisation se réalise, elles sont transformées, et de plusieurs manières : elles changent de nature et de fonction, parce que l'activité change de sens.

Dirigée notamment vers les objets à réaliser et vers les clients ou l'employeur, l'activité de travail doit désormais se tourner prioritairement vers les

professionnels qui permettent ou contrôlent l'accès au diplôme. A travers eux, ce sont peut-être d'autres milieux professionnels qui dessinent l'horizon que la formalisation de l'activité doit permettre d'atteindre. Les connaissances mobilisées dans les activités professionnelles sont ainsi impliquées dans une nouvelle orientation sociale, de nouveaux buts ; elles ne sont plus des moyens pour réaliser une tâche de production, elles sont les objets de l'écriture du candidat. De moyens, les modalités opératoires, les gestes, les sentiments, les pensées, les constructions schématiques, les connaissances qui permettaient l'action, peuvent alors être reconnus comme les objets d'une activité nouvelle adressée aux accompagnateurs et, par eux, adressée aux membres du jury. Ils perdent le statut « naturel » que leur confère l'intégration dans une action ordinaire, ils peuvent être considérés d'un autre point de vue.

Mobilisé pour une action de production, puis détourné de son cours, le rapport que le candidat entretient avec les concepts quotidiens peut prendre une autre « couleur », parce qu'il est pris dans d'autres enjeux personnels, d'autres genres professionnels. L'engagement physique, émotionnel, cognitif, relationnel, dans les milieux de travail devient la « matière » et la ressource de l'activité langagière. Le point est crucial : l'action de formalisation ayant ses propres interlocuteurs, elle constitue une occasion de se déprendre, psychologiquement, du rapport entretenu jusque-là avec les connaissances antérieurement acquises, qui est, dans l'action, inséparable du rapport à ceux qui organisent les conditions de l'action et ceux qui y coopèrent. Le jury est donc la « clé de voûte » de la structure symbolique que constitue la validation des acquis, il est la source sociale de l'élaboration du candidat.

Si la connaissance issue de l'expérience ne peut pas résider « dans » la connaissance théorique et inversement, si l'une ne peut pas être l'extension de l'autre, c'est parce qu'elles n'ont pas la même fonction sociale, elles ne répondent pas aux mêmes organisations formelles ni aux mêmes genres professionnels. En un mot, elles ne sont pas nées dans les mêmes structures symboliques. Mais ce qui pourrait être vu comme une impasse, si l'on s'en tient a priori au dilemme du candidat au BP de cuisine, devient pourtant une ressource pour écrire : l'incompatibilité, l'impossible fusion des deux régimes de connaissances permettra à chacun d'avoir assez de consistance propre pour servir au développement de l'autre. Ainsi, la connaissance acquise dans l'expérience va devenir l'objet de l'analyse au moyen des catégories de validation. Inversement, la « largeur de vue » de catégories indépendantes d'un milieu de travail singulier pourra devenir le point d'appui au développement du concept quotidien que le candidat peut trouver un peu trop étroit, lorsqu'il acquiert de la distance pendant la formalisation. Le conflit entre les deux conceptions se règle non par leur ressemblance ou même par leur proximité, mais par leur transformation en moyen pour vivre de nouvelles expériences

Il faut revenir sur un point. Nous avons écrit plus haut que le jury est la source sociale de l'élaboration du candidat. C'est une formule prudente, qui n'augure en rien de la réussite de l'action de formalisation pour le sujet. La demande de validation peut être abandonnée, le dossier peut devenir une difficulté indépassable par le candidat. Dans la dernière partie de cet article, nous voudrions aborder ce problème sous l'angle des techniques mises en œuvre par les différents professionnels du dispositif pour permettre au candidat de ne pas rencontrer, dans le processus de validation, une situation qui se retourne contre lui-même. Mais nous prendrons en compte ces techniques à partir d'une question scientifique en considérant que, lorsque les dispositifs techniques le permettent, la validation des acquis peut constituer une occasion de développement de la conscience sur l'activité. La fonction psychologique du travail trouverait là un nouveau développement possible, après ceux qu'elle a déjà connus depuis deux siècles.

Un développement de la fonction psychologique du travail ?

En citant plus haut Leibniz, nous invitons à considérer que les problèmes théoriques soulevés par les dispositifs de reconnaissance de l'expérience professionnelle ne sont pas nouveaux. Mais en psychologie, Meyerson (1995) nous a appris à être prudents avec les variations historiques qui, sur un thème apparemment identique, relèvent de réalités changeantes. Les écarts qui se sont creusés entre les organisations du travail et celles qui régissent les activités « hors travail » imposent de plus en plus, comme le soutient Malrieu (1979), de comprendre que le sens du travail n'est pas dans le travail, il est dans la possibilité de vivre dans plusieurs systèmes sociaux distincts : « Le comportement dans un domaine de vie est régulé par la signification que le sujet lui accorde dans d'autres domaines de vie. »

De la même manière, nous voudrions avancer l'idée que les connaissances ne sont pas, à proprement parler, « dans la pratique » mais dans les variations de la pratique, dans les écarts qui leur donnent des « reliefs » pour être saisissables, des « couleurs » pour être reconnues par celui qui les met en œuvre, sans lesquelles le sujet se confond avec son acte. Ainsi le candidat à la validation est-il amené à parler et à écrire sur son travail, non pas sur une réalité unique mais sur de permanentes variations entre les entreprises, les emplois, les tâches réalisées, bien sûr, mais aussi entre ses propres évolutions au fil de son expérience, pour réaliser la même tâche, les différentes conditions de travail qui permettent de voir la même action sous un autre jour ou de penser une action à partir d'une autre, plus ancienne. Enfin, son activité s'est dessinée dans l'appartenance et la différenciation avec les activités des autres sur le même objet, ses collègues, ceux de l'autre atelier, de l'entreprise concurrente, etc.

Pour celui qui travaille, il faut donc parvenir à donner non pas directement une signification à la situation vécue mais une « intersignification », pour reprendre le mot de Curie et Ajjar (1987), dans la confrontation aux « contradictions vécues du fait des sous-systèmes de vie ». Au carrefour de ces discordances, on peut définir un champ d'investigation considérable pour la psychologie contemporaine, dans les processus différemment analysés selon les points de vue en termes d'individuation, de personnalisation ou encore de subjectivation. Ainsi, pour Clot (1999), compte tenu de l'expansion des systèmes sociaux diversifiés, « il y a un lien entre la progression effective de la différenciation sociale et l'importance croissante que chaque individu accorde à ses expressions subjectives ». D'une certaine façon, la procédure de validation des acquis, parce qu'elle confronte le candidat à des expériences multiples, nous invite à revenir, pour l'approfondir, sur ce problème très contemporain du rapport du sujet au travail, lorsque le travail ne cesse de changer de forme.

Depuis Leibniz, les systèmes de vie se sont considérablement diversifiés, aussi bien dans la division interne du monde du travail lui-même que dans la multiplication des références sociales externes au travail, familiales, de loisir, dans lesquelles et entre lesquelles les sujets agissent ou ne réussissent plus à agir. La division du travail et la spécialisation qu'elle entraîne confrontent le sujet à des systèmes d'activité en partie étrangers les uns aux autres. Une autre tendance s'est considérablement développée, qui donne à l'homme une nouvelle possibilité de regarder son travail à distance : des gestes, une suite de mouvements, des opérations intellectuelles peuvent être « captés » pour être intégrés aux programmes des machines puis des automates et des logiciels, donnant ainsi à l'homme la possibilité de « regarder » son travail. On conviendra pourtant de la différence avec le principe de validation des acquis professionnels : le candidat adresse au jury le fruit de son travail de formalisation, mais il en devient aussi involontairement le premier bénéficiaire. Il ne reçoit pas seulement le résultat de la délibération du jury, en tentant d'expliquer son activité aux accompagnateurs puis dans son dossier et devant les membres de la commission, il s'explique aussi avec lui-même. L'exemple présenté dans cet article donne une idée de la « force motrice » du dialogue dans le développement de l'activité du candidat, lorsqu'il peut dépasser les dilemmes qu'il rencontre par le moyen du dispositif interlocutoire, en s'appuyant sur la richesse d'un cadre d'énonciation à plusieurs voix – celle des deux accompagnateurs différents, celles des membres du jury, qui sont aussi issus de disciplines et de milieux professionnels différents – dans plusieurs étapes, orales et écrites, et sur plusieurs mois pendant lesquels le dialogue intérieur peut prendre le relais des échanges en entretien et poursuivre le chemin de la formalisation. C'est donc « vers le haut » que l'activité trouve son prolongement, dans un développement de la pensée consciente, la réalisation du dossier écrit et la transformation de l'organisation du travail sur le site de production.

Nos travaux en clinique de l'activité, à partir des méthodologies d'instruction au sosie et d'autoconfrontation croisée, nous fournissent de nombreuses occasions de rencontrer cette dynamique et de chercher à la comprendre. Selon nous, elle relève d'une question centrale en psychologie, longtemps écartée des recherches, celle de la conscience et de son développement (Bruner, 1996 ; Clot, 2000). On sait que le commentaire sur le travail, lorsqu'il porte sur des actions réalisées, loin de réussir à épuiser ce réalisé par sa précision, ouvre l'analyse aux ressources du réel de l'activité : l'action, passée au crible de la pensée, offre des entrées vers les autres activités non réalisées, envisagées, retenues, sur les activités des autres qui participent à la même tâche. Elle redessine l'horizon que le sujet donne à son action. C'est que 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, inscrites dans des genres professionnels et leurs variantes, dans son histoire personnelle. 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, comme c'est le cas dans l'exemple présenté ici. C'est pourquoi il nous semble possible de considérer que les systèmes de validation des acquis de l'expérience professionnelle, lorsqu'ils permettent au candidat un travail d'élaboration sur ses activités, constituent les conditions d'un développement de la fonction psychologique du travail.

La forme du dossier, l'organisation du jury et son fonctionnement, les entretiens d'accompagnement, les réunions d'informations préalables, les campagnes d'information publique, la rénovation des référentiels, la durée de constitution du dossier, le nombre de membres en commission de jury, la présence de différentes catégories de professionnels (d'entreprise, d'enseignement), la fonction du président de jury, le travail de l'inspecteur, la préparation administrative des dossiers et la recherche d'enseignants et de professionnels volontaires en plus grand nombre, et bien d'autres éléments contribuent 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 du dispositif ont construites dans leurs autres activités (secrétariat, jurys d'exams, évaluation, entretien d'orientation, tutorat en entreprise...). Nous voudrions présenter quelques caractéristiques de ces techniques de travail. Il s'agit notamment de constater la complémentarité que les accompagnateurs doivent établir, pour avoir une action cohérente, entre une connaissance générale des relations professionnelles dans la branche concernée, les outils constitués par l'institution et leurs propres techniques d'analyse des activités professionnelles du candidat.

C'est le cas lorsque les accompagnateurs analysent les images de leur acti-

vité, lorsqu'ils se mettent « à la place du jury » pour imaginer des remarques, des questions qu'ils formulent au candidat. Ils doivent alors vérifier s'ils outrepassent leur fonction, s'ils se prennent vraiment pour un jury ou bien si cette « prise de rôle » est en réalité une bonne manière de sortir le candidat d'une difficulté (voir l'article de C. Werthe dans ce numéro). C'est le cas aussi de l'usage de la notion de « responsabilité » que nous avons rencontrée plusieurs fois avec le candidat au BP de cuisine et sur laquelle nous allons terminer.

La notion de « responsabilité » n'est pas présente en tant que telle dans les référentiels d'activité ni dans les référentiels de certification. Ces textes contiennent strictement les déclinaisons opérationnelles des différents registres de tâches que nous avons indiquées plus haut, assorties des notions de « maîtrise », de « capacité à... », d'« initiative ». C'est dans le dossier du candidat, dans les questions imprimées qui guident ses descriptions, que la notion de responsabilité apparaît à plusieurs reprises. Les accompagnateurs la reprennent pour travailler avec le candidat pendant l'entretien et on le comprend d'autant mieux que c'est un indicateur important de l'écart entre le niveau du CAP et celui du BP : si certaines tâches sont présentes dans les deux diplômes, c'est le niveau d'initiative et de contrôle de réalisation qui varie. L'usage de cette notion constitue une forme synthétique de la signification sociale accordée au BP, sur laquelle les professionnels du métier et les responsables de l'Education nationale se sont mis d'accord pour opérer des distinctions dans les systèmes professionnels et dans le système des diplômes. Pratiquement, dans leurs questions, les accompagnateurs relient des types de tâches et cette notion globale. « Est-ce que vous étiez responsable du stock ? » Ils constitue ainsi un compromis qui relie la tâche et la fonction. Il faut noter au passage que cette notion de responsabilité est proche de celle de compétence, dans son acception juridique : la responsabilité est attribuée par la hiérarchie, par le type de poste, le grade. Ce n'est pas un attribut du sujet, c'est un résultat de l'organisation du travail, que le sujet est, ou non, en situation d'assumer. Mais, dans l'entretien, le terme de responsabilité ouvre également la possibilité de considérer non seulement les responsabilités attribuées (prescrites) mais aussi les responsabilités prises, délibérément ajoutées ou retranchées par le sujet à ses attributions, parfois assumées à « son corps défendant » et discrètement, parce que la situation l'exige, ou pour conserver un sens personnel à une action. C'est une part conséquente de l'activité des accompagnateurs qui consiste à faire en sorte que le candidat sorte du prescrit et développe sur le travail effectivement réalisé.

Cette notion de responsabilité introduit un élément intermédiaire qui n'a pas strictement la valeur d'un concept, qui peut être chargé par chacun de significations en partie différentes. Si l'on y est attentif, on verra que ces significations relient deux histoires : celle de la constitution des diplômes, qui est le résultat du travail de formalisation dans les branches professionnelles, dans les com-

missions professionnelles consultatives et au ministère de l'Éducation nationale ; celle des différents lieux de travail du candidat, la distribution du travail et des responsabilités. La confrontation entre les concepts quotidiens et des 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. Son activité de formalisation peut donner lieu à une production singulière qui n'est limitée ni au référentiel, qu'il n'est pas tenu de connaître, ni au strict prescrit de chaque emploi. Le dialogue ne se perd pas non plus dans des constellations d'actions individuelles qui ne trouveraient pas de liens entre elles et encore moins avec d'autres catégories que celles qui sont en usage sur le lieux de travail. C'est la conception du diplôme et de la validation des acquis professionnels qui devient moins étrangère au candidat, s'il peut s'y conduire avec plus de précision et plus de détermination, parce qu'il voit qu'il peut « y mettre du sien ». Il peut s'en approprier suffisamment la logique, à travers les instruments conceptuels et matériels, pour que le dialogue s'engage sur ses initiatives, les agencements qu'il a réussi à réaliser et peut-être aussi ceux auxquels il a dû renoncer. Il réussit alors à signifier, à travers ce dossier, quelque chose de ses propres réalisations, de sa contribution personnelle dans les milieux professionnels où il a travaillé.

C'est à la condition que le candidat réussisse à construire un dossier qui « représente » son inscription personnelle dans des genres professionnels que ce dispositif nous semble permettre un développement à la fonction psychologique du travail.

Bibliographie

- BARBIER, J.M. ; BERTON, F. ; BORU, J.J. (dir. publ.) 1996. *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan.
- BENARROSH, Y. 1996. *Réinsertion professionnelle et compétence révélées, le cas d'anciens ouvriers des filatures du Nord*. CEREQ.
- CADIN, L. ; GUÉRIN, F. ; PIGEYRE, F. 1997. *Gestion des ressources humaines. Pratique et éléments de théorie*. Paris, Dunod.
- CHARRUE, F. ; MIDLER, C. 1992. « Mutation industrielle et apprentissage collectif ». Dans : de Terssac, G. ; Dubois, P. *Les nouvelles rationalisations de la production*. Toulouse, Cepadues.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. 2000. « Clinique du travail et problème de la conscience en psychologie ». *Travailler*. N° 6.
- CLOT, Y. (dir. publ.) 2000. « La validation des acquis professionnels. Concepts, méthodes, terrain ». *CPC documents*. Ministère de l'Éducation nationale.
- CURIE J. ; AJJAR, V. 1987. « Vie de travail et vie hors travail. La vie en temps partagé ». Dans : Lévy-Leboyer C. ; Spérandio J.C. (dir. publ.). *Traité de psychologie du travail*. Paris, PUF, pp. 174-180.
- HAUDRICOURT, A.G. 1987. *La technologie, science humaine. Recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques*. Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- JOIN-LAMBERT, M.T. (dir. publ.) 1997.

JOIN-LAMBERT, M.T. (dir. publ.). 1997. *Politiques sociales. Deuxième partie : Travail, emploi et formation à l'épreuve du chômage*. Paris. Presses de Sciences Po et Dalloz.

LIÉTARD, B. 1997. « Se reconnaître dans le maquis des acquis ». *Education permanente*. N° 133, pp. 65-74.

MALRIEU, P. 1979. « La crise de la personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales ». *Psychologie et éducation*. III, pp. 1-18.

MERCHERS, J. 2000. « A-t-on besoin de compétence pour travailler ? » *Travailler*. N° 4, pp. 43-71.

MEYERSON, I. 1995. *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris, Albin Michel.

MICHEL, S. 1991. « Le bilan de l'orientation en entreprise ». *Education permanente*. N° 108, pp. 105-116.

PASTRÉ, P. 1999. « La conceptualisation dans l'action, bilan et nouvelles perspectives ». *Education permanente*. N° 139, pp. 12-35.

SCHWARTZ, B. 1981. *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au premier ministre*. Paris, La Documentation française.

SIGAUT, F. 1987. « Préface ». *Dans :*

Haudricourt, A.G. *La technologie, science humaine. Recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques*. Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'homme.

VERGNAUD, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans :* Barbier, J.M.(dir.pub.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp. 275-292.

VYGOSTKI, L. 1995. « Psychisme, conscience, inconscient ». *Société française*. N° 51, pp. 37-52.

WEISS, D. (dir. publ.) 1999. *Les ressources humaines*. Paris. Editions d'organisation.

WERTHE, C. 2001. « Analyse du travail et développement : la situation d'entretien d'accompagnement dans la validation diplômante des acquis professionnels ». *Actualité de la formation permanente*. N° 170.

ZARIFIAN, P. 1992. « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante ». *Education permanente*. N° 112, pp. 15-22.