

## Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation

*Bernard PROT \**

---

Depuis la première étude réalisée en 1999 avec des accompagnateurs qui aident les candidats à constituer leur dossier, jusqu'aux plus récents travaux portant sur la conception des référentiels, en passant par l'analyse de l'activité des jurys ou celle des formateurs<sup>1</sup>, nous nous sommes intéressés particulièrement aux moments où le candidat et ses interlocuteurs établissent une relation entre leur expérience et le référentiel, pour valider ou pour invalider les acquis.

Nous avons soutenu l'idée que l'évaluation des acquis est possible lorsque le dispositif provoque un développement des connaissances qui sont formées dans l'expérience et aussi des significations des termes du référentiel. Nous voudrions revenir sur ce résultat, pour approfondir la réflexion, sur deux points.

Le référentiel est l'élément déterminant de l'évaluation pour le jury, mais, il doit aussi devenir une ressource pour le candidat lui-même, pour que les acquis puissent être évalués.

En conséquence, les acquis de l'expérience sont mobilisés par le candidat pour réussir l'action en cours et pour tenter de réaliser des projets.

---

\* Centre de Recherches sur le travail et le développement, équipe de psychologie de l'orientation, CNAM.

1. Ce texte s'appuie sur les analyses d'activité réalisées pour le compte du ministère de l'éducation nationale, qui ont fait l'objet de rapports publiés (Clot, Magnier, Werthe, 2000 ; Clot, Prot, Werthe, 2002 ; Prot, Reille-Baudrin, Clot, 2007). Mais aussi sur les travaux en cours avec le ministère de la jeunesse et des sports et le ministère de l'équipement. Le point de vue adopté est celui de la psychologie du travail et précisément de la clinique de l'activité (Clot 1999 ; Clot, Prot, Werthe, 2001).

L'évaluation relève donc d'un mouvement prospectif du travailleur-candidat et le référentiel est l'instrument de ce qu'on nommera une migration des connaissances vers de nouveaux contextes d'activité.

Ce texte argumente ces deux idées à partir d'exemples et de plusieurs rappels théoriques et historiques. Notre objectif est de montrer que ces deux idées sont profondément liées ensemble par un même et unique problème, celui du modèle d'évaluation : entre identifier des connaissances ou provoquer leur développement, il faut choisir.

C'est aussi une manière d'aborder cette question des transferts de connaissances et des transitions professionnelles, tant à l'ordre du jour désormais dans bien des domaines de la vie professionnelle.

## I. Deux dilemmes de jury de validation

Pour présenter les deux questions que nous avons annoncées, on commencera par les situer dans l'activité d'un jury de validation des acquis, à partir d'un exemple. Les quelques éléments rapportés maintenant vont situer d'emblée des objectifs et des méthodes de travail dans ce dispositif.

Une salariée qui travaille dans un hôtel-restaurant appartenant à une chaîne hôtelière demande à obtenir le BTS<sup>2</sup> « assistant de direction » par la voie de la validation des acquis. Après lecture du dossier par chacun dans les jours qui précèdent, les membres de la commission de jury échangent entre eux, avant de recevoir la candidate pour un entretien complémentaire dont le but est de compléter les éléments du dossier. Retenons une controverse soulevée dans ce débat<sup>3</sup>. L'enseignante de français se déclare assez « impressionnée » par la variété des responsabilités exercées par la candidate. « Elle fait un tas de choses ! »<sup>4</sup>, dit-elle en rappelant que cette secrétaire déclare assurer le contact commercial avec des groupes, leur accueil, la gestion quotidienne de la caisse et des facturations ou encore de l'organisation du personnel en salle, entre autres tâches. Elle supplée de fait le gérant, peu présent sur place.

La professionnelle qui participe au jury est assistante de direction dans un centre hospitalier. Elle discute d'emblée fermement ce premier jugement. Certes, convient-elle bien volontiers, le travail de cette collègue « n'est pas léger ! ». Elle donne même l'impression de « s'occuper de tout ». Or, il se pourrait bien que cette postulante au BTS ne connaisse pas bien les limites de sa fonction, qu'elle ne sache pas vraiment s'organiser et déléguer

---

2. Brevet de Technicien Supérieur

3. Cette situation est reprise de l'article de C. Werthe (2003), pp. 245-268.

4. Dans les paragraphes suivants, les citations entre guillemets sont reprises des deux protagonistes.

le travail à ses collègues de l'accueil, construire ainsi une équipe, afin de répartir la gestion quotidienne des activités de réservation, de réception des groupes, de travail en salle et les opérations d'enregistrement comptable. Autant de compétences requises à ce niveau de diplôme.

Le débat s'engage entre les membres du jury sur cette évaluation contrastée. On revient de plus près sur les éléments du dossier: la candidate produit-elle au travail des documents écrits diversifiés et de qualité, comme on l'attend de l'assistante d'un cadre? Que dit-elle précisément des fonctions qu'on lui attribue, de leurs limites et de son travail avec ses collaborateurs? Ce dialogue conduit à revenir sur les critères que chacun a sans doute mobilisés plus ou moins implicitement dans sa lecture individuelle du dossier. Il faut désormais s'en expliquer, dans ce contexte collectif d'argumentation: à quel niveau situer l'exigence du référentiel aussi bien pour la maîtrise des techniques de base du secrétariat que dans la connaissance et la maîtrise de l'organisation? Ce dossier devient l'occasion de reprendre le travail d'interprétation du référentiel, au regard de ce dossier, entre membres du jury. On peut y voir une condition indispensable pour maintenir un dialogue vivant avec le travail des concepteurs qui ont élaboré ces catégories dans les commissions nationales<sup>5</sup>. Les membres du jury préparent des questions plus ciblées pour l'entretien avec la candidate. L'interrogation se déplace alors sensiblement sur deux points.

On manque d'éléments significatifs dans ce dossier pour répondre aux questions qu'on se pose sur son niveau de maîtrise des techniques et aussi sur ce problème important des coopérations et de la délégation. On ne sait pas bien si la candidate n'a pas développé certaines compétences cruciales, ou bien si elle n'a pas vu elle-même qu'il fallait les mettre en évidence.

D'autre part, on forme l'idée que son contexte professionnel bride certaines compétences. Ainsi, les techniques rédactionnelles de base semblent nettement sous-développées, puisqu'on travaille surtout par contact direct ou téléphonique avec les clients, dans ce petit établissement. La professionnelle du jury, qui travaille avec des professeurs de chirurgie dans un grand centre hospitalier, résume la différence: « Un courrier chez nous et un courrier là-bas... C'est complètement différent ». Est-ce qu'on doit « pénaliser » la candidate pour cette limite? Est-ce qu'on ne devrait pas plutôt considérer que, si elle se trouvait dans une autre organisation, dans laquelle « l'image de marque » du service serait en jeu à travers ce document, « elle y arriverait »?

5. On assiste dans ce jury à une série de controverses du même type que celles qui animent les commissions professionnelles consultative, lors de son élaboration (Maillard, 2003). Dans ces conditions, le jury devient réellement le « correspondant local » des CPC, qui permet au référentiel de ne pas devenir un objet « fétiche »: si on y regarde de près, le travail d'interprétation de ces jurys expérimentés, confrontés aux dossiers et aux candidats, est une ressource réelle pour la rénovation des référentiels.

On retrouve dans cet exemple les deux dilemmes qu'on a résumés dans notre introduction : le référentiel est l'élément déterminant de l'évaluation pour le jury, mais il ne le devient que si le candidat lui-même peut s'en saisir pour analyser son expérience. Le jury n'est pas seulement préoccupé par l'expérience passée du candidat, mais aussi par ce qu'il est presque capable de faire, pour peu que sa fonction et ses conditions d'exercice changent.

On voudrait considérer maintenant, en se déplaçant dans divers contextes, que ces deux dilemmes empiriques correspondent à une même question de modèle d'évaluation, qui a son pendant théorique.

## II. L'organisation prescrite et les référentiels d'évaluation

Commençons par l'évaluation de la performance en entreprise. Dans un ouvrage récent, Ughetto (2007) s'intéresse au travail des cadres, chargés d'organiser et d'évaluer. Il considère que l'on sous-estime beaucoup l'importance de l'organisation, qui reste bien souvent regardée comme une entité abstraite. On est loin désormais, bien souvent, des formes d'organisations intégrées et standardisées de l'industrie fordienne, où l'on trouvait toutes les étapes de production de la matière brute jusqu'à l'emballage du produit fini. Si le modèle de la standardisation est évidemment toujours très présent, l'organisation est aussi infiltrée de nombreuses autres obligations comme la qualité, la sécurité, la sous-traitance, la dispersion géographique des sites. Les systèmes techniques comme les équipes de travail et les consignes sont fréquemment remodelés. Mais en conséquence, souligne Ughetto, désormais le travail « est tissé de gestion », il est « en permanence, géré, ce qui veut dire pris en charge, finalisé, structuré, bref, organisé » (2007, p. 27).

À vrai dire, insiste Ughetto, la gestion est tissée si serrée désormais que les cadres ne parviennent pas toujours à suivre le fil de ces mailles entremêlées. Ils n'ont plus le temps d'expliquer les prescriptions et les changements de tâche ou de modalités d'action. Les règles se transforment alors en vaines procédures et la production ne tarde pas à s'en ressentir, parce que pour les salariés, si on prend le point de vue de l'activité<sup>6</sup>, « les tâches révèlent des contours flous » (p. 34). En conséquence, c'est aussi l'évaluation qui s'en trouve singulièrement compliquée, si les critères de référence posent problème. Un exemple : la hiérarchie peine à prendre la mesure « du temps que prend désormais la réalisation de la tâche, compte tenu de ses ramifications » (*Ibid.*, p. 38).

---

6. Le concept d'action en sociologie et ses limites au regard de l'activité est discuté dans Ughetto, 2004.

Le problème d'évaluation est particulièrement vif dans les entreprises de service. D'abord, « le service se construit par l'intervention avec le client, il n'est pas "stockable" », comme l'écrivent les auteurs d'un document de lecture transversale des études prospectives du tertiaire (Combes, 2001, p. 14), qui parlent même d'une production « immatérielle ». Certes, on pourrait évaluer la performance sur des critères de qualité du service. Mais dans les faits, le conflit entre la qualité de service réalisé et la performance financière contribue fortement à structurer les organisations du travail, qui sont bien loin d'avoir adopté « le souci d'autrui » comme mot d'ordre (Zarifian 2001, p. 79). Dans le travail domestique, notent les auteurs du rapport cité plus haut, c'est la marchandisation des services à domicile comme des modes de consommation, qui est « de plus en plus forte ». A l'autre extrémité, dans les grands groupes comme la restauration rapide ou les agences de voyage, la « taylorisation » est à l'œuvre, avec sa « normalisation » (p. 38) sur le modèle industriel. Ainsi, on peut se demander si les salariés de l'entreprise de nettoyage qui a arraché de haute lutte un marché en sous-traitance travaillent encore réellement pour les professionnels qui œuvrent dans les locaux qu'ils nettoient. On peut même mesurer « les conséquences de la guerre des prix sur le service » à l'aune de la propreté des locaux (p. 49). Les auteurs notent aussi la précarité de la main-d'œuvre « ainsi entretenue », qui est « contradictoire avec sa professionnalisation, souhaitée par beaucoup de branches, [et] avec la fiabilité et la qualité du service » (*Ibid.*).

Ces conditions soulignent particulièrement le problème soulevé par Ughetto: on peut croire alors que les cadres sont « trop rationnels (...) » par le fait qu'ils doivent mettre en œuvre une affluence de règles. Mais c'est réduire leur fonction au « recadrage ». Au contraire, s'ils se rapprochaient de l'activité des salariés pour évaluer, ils pourraient bien manquer d'« indicateurs » fiables et finalement « sous-estimer des pans déterminants de l'activité de travail » (p. 38).

Dans sa tentative pour stabiliser un modèle de gestion *par* les compétences, Zarifian (2001) montre clairement les deux impasses encourues et déjà lourdement explorées depuis trente ans: d'un côté, « il est impossible de faire face aux nouveaux défis productifs et concurrentiels en restant bloqué sur les définitions du poste » (p. 12). De l'autre, les critères « d'autonomie » et « d'initiative » restent bien souvent trop détachés du travail technique et de la multiplicité des communications qui s'établissent désormais à partir d'un travailleur devant les événements auxquels il doit répondre. Si bien que le modèle de la compétence, qui pourrait présenter une alternative au modèle du poste est galvaudé par une gestion des compétences qui ne sont plus des moyens d'agir en situation, mais un substantif qui peut finalement signifier « à peu près tout et n'importe quoi » (p. 28).

Pour avancer, écrit Zarifian, il faudrait que les entreprises impliquent une série de professionnels à définir, dans des négociations professionnelles fondées sur le compromis, des « situations » qui feront référence pour eux, parce qu'ils les ont « affrontées en commun », à partir de leurs différentes spécialités et responsabilités hiérarchiques et qu'ils y ont mobilisé leurs connaissances pour comprendre et agir (p. 88). Si on suit bien le sociologue, ici se noue le drame actuel du modèle de la compétence. Les entreprises ne changent pas de modèle d'évaluation. Elles mésestiment ces connaissances mobilisées dans les situations qu'il nomme aussi une « intelligence pratique » (*Ibid.*).

Prenons acte des difficultés rencontrées en milieux professionnels à stabiliser des référentiels déterminés, c'est-à-dire fondés sur des situations déterminantes pour la production. On ne s'en sort pas avec des notions indéterminées, floues. Nous reviendrons sur ce rapport entre les référentiels de diplôme et les situations de travail que la validation sollicite. Mais considérons d'abord de plus près cette « intelligence pratique » dont il vient d'être question. De son existence, la psychologie du travail tire une conséquence : l'organisation officielle n'a pas le monopole de l'organisation du travail. Les référentiels prescrits ne sont pas les seuls à régler et évaluer l'activité individuelle.

### **III. Le genre professionnel, une seconde référence pour l'activité individuelle**

De nombreuses études d'ergonomie et de psychologie portent désormais sur cette dimension collective du travail. La complexité croissante de l'organisation et des systèmes techniques montre déjà par elle-même l'indispensable travail d'interprétation qui doit se faire sur le terrain. Au fil de la fréquentation des situations à affronter, les équipes stabilisées partagent des connaissances implicites, peu verbalisées, qui constituent comme une gamme de sous-entendus tacites et partagés que tout un groupe peut mobiliser spontanément pour riposter aux incidents et aux imprévus.

En clinique de l'activité, on parle de « genre professionnel » (Clot, 1999 ; Clot, Faïta, 2000) pour nommer ces manières d'utiliser les outils, d'échanger des informations, parfois condensées en un regard, un geste ou un seul mot. « Ça se fait tout seul ! », disent alors les professionnels, pour souligner le caractère non conscient de cette somme de connaissances communes incorporées qui règlent l'activité individuelle en fonction des activités des autres ainsi que de l'objet sur lequel ils travaillent ensemble. L'activité individuelle est alors réglée par la tâche, mais elle est aussi organisée par ces « concepts quotidiens » (Vygotski, 1934-1994) rodés par l'histoire collective.

On vient de voir combien leur reconnaissance est problématique dans l'entreprise. Ce n'est pas d'aujourd'hui que la conception des référentiels contourne cette réalité. On veut rappeler à ce propos une divergence fondatrice des pratiques de construction des référentiels en psychologie, pour montrer ensuite son actualité. Dans les années 1920, Piéron contribue à installer la méthode des tests d'aptitude dans les milieux scientifiques et dans l'enseignement, qui s'imposera durablement en France, avec l'expansion des organisations fordienues, pour les opérations de recrutement après la deuxième guerre mondiale. Pour Piéron, l'idée d'un homme considéré dans sa totalité est incompatible avec la science. Il faut résolument séparer les différentes fonctions psychologiques afin d'attribuer aux individus « comme des formules numériques relatives à leurs opérations mentales, et même des coefficients personnels » (Piéron *et. al.*, 1904).

Ce modèle s'est construit initialement dans une ferme opposition à une tout autre perspective, celle qui donnera le concept d'*habitus*. La relecture de l'acte de naissance de ce concept nous conduira au cœur de la question difficile aujourd'hui. Comme on le sait, le concept d'*habitus* est apparu dans les travaux des fondateurs de l'école française d'anthropologie, au milieu des années 1930. Il surgit précisément des conversations de M. Mauss et du psychologue I. Meyerson sur les techniques. L'idée chemine, dans les conversations des deux savants sur la richesse des techniques humaines et leurs variations historique et culturelle, que les classements fondés sur les objets techniques présentent des limites. Lorsqu'ils comparent les conduites corporelles des travailleurs qui sortent du tramway, des infirmières à l'hôpital, des militaires qui devaient creuser des tranchées pendant la guerre de 1914-1918, ils voient bien que la technique n'est pas entièrement contenue dans l'objet. Mauss a thématiqué leur réflexion (1950-1995) en soulignant que le corps lui-même est un instrument technique, et même « le premier et le plus naturel » d'entre eux (p. 372).

Le corps individuel est donc le lieu d'inscription de cette technique dont l'origine est collective. De ce texte classique, on veut reprendre un bref extrait, en lien avec notre question contemporaine. Mauss s'oppose à l'idée commune que les facultés individuelles auraient une origine « métaphysique » ou « mystérieuse », pour proposer de voir qu'elles sont le résultat « des techniques et l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle ». Il précise d'ailleurs qu'il préfère le mot latin *habitus* au mot français « habitude », parce qu'il traduit « infiniment mieux » l'idée d'un « acquis », qu'Aristote cherchait déjà à mettre en valeur dans ses textes (*Ibid.*, p. 368). L'*habitus* est un acquis individuel de l'histoire d'un milieu.

La raison pratique est « collective et individuelle ». On notera bien la conjonction de coordination employée par Mauss. Elle n'est pas un détail

pour le psychologue. « Le social trouve sa place ici », résume Meyerson lorsqu'il commente leur découverte (2000, p. 315). Le collectif est dans l'individuel, il n'est pas seulement le social externe à l'individu.

On peut donc relire aujourd'hui, avec nos préoccupations, ce que Mauss soulignait dans son texte. L'évaluation évitera de faire l'impasse sur des pans entiers des connaissances, si elle parvient à faire surgir la réalité de cette expérience collective incorporée.

#### **IV. Des référentiels invariants pour des idées fixes**

A sa manière, Taylor avait bien compris l'importance de ces considérables ressources non répertoriées et c'est pourquoi il a systématisé sa méthode de « l'extraction » par le bureau des méthodes. En plein développement du taylorisme-fordisme en France, Haudricourt avait déjà fustigé le caractère archaïque de la « science » de Taylor, de la pseudo-rationalité de son modèle d'extraction des connaissances, qui était bien loin de saisir la subtilité des mouvements des travailleurs (Haudricourt, 1959). Taylor ignore totalement des pans entiers de l'activité réalisée par les salariés, même celle des salariés affectés à des tâches répétitives réalisées en temps contraint. A vrai dire, c'est la production de référentiels d'action standardisée qui obnubile Taylor. Il faut donc éliminer les variations. Réduite à une suite d'opérations, l'action taylorienne n'est qu'une répétition à l'identique, arrêtée dans ses formes protocolaires, dans lesquels le développement de l'expérience n'a plus de raison d'être.

L'important problème français du départ en retraite nous permettra de proposer un exemple de ce qui nous semble un retour contemporain au bien classique modèle de l'« extraction » taylorienne. Il nous permettra de mettre l'accent sur un enjeu très actuel auquel se confronte la validation des acquis.

Les travaux conduits par le groupe « Prospective des métiers et qualifications » du commissariat Général du Plan (Seibel, 2002) établissent la difficulté de décrire des profils d'emplois, pour anticiper les remplacements des départs en retraite puisque les organisations professionnelles sont instables. « L'avenir n'est pas dicté », écrivent les contributeurs qu'on veut citer un peu longuement : « Les secteurs, voire des entreprises au sein d'un même secteur, peuvent réagir différemment à une même situation démographique. Cette dernière varie d'ailleurs d'une entreprise à l'autre, et surtout d'un métier à l'autre. Un métier peut ne pas avoir la même structure de pyramide des âges qu'un autre ; une classe d'âge n'est pas forcément répartie entre les métiers de la même façon qu'une autre. De plus, d'une année sur l'autre, ce ne seront pas les mêmes métiers qui seront affectés



par les départs en retraite. Il ne faut pas non plus négliger les transferts au sein même des familles de métiers. Enfin, d'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte, comme l'avancée technologique qui peut durablement modifier le rythme de productivité dans un métier donné, ou telle restructuration ou fusion d'entreprise qui peut fermer tel ou tel marché » (p. 85).

L'incertitude de l'avenir entraîne alors une interrogation sur la manière de transmettre aux jeunes générations l'expérience de celles qui partent. L'enjeu, différent de l'évaluation en entreprise, n'est pas moindre. Ce n'est pas l'efficacité immédiate de la production qui est visée, mais la pérennité de l'expérience accumulée et le retour à long terme sur les investissements consentis.

En réponse à ce diagnostic, c'est la définition de la « bonne compétence » qui devient la solution aux départs massifs à la retraite comme chez Brunet (2004), par exemple. L'entreprise doit penser une politique « intergénérationnelle » favorable au transfert des compétences et, sur le modèle du knowledge management, l'expert devra procéder en trois étapes : cartographier les compétences, en discernant ce qu'il est important de conserver et ce qui n'aura pas d'intérêt pour l'avenir ; puis formaliser ces compétences sous une forme intelligible ; et enfin transmettre ces compétences par des dispositifs appropriés (p. 26-27). Ce modèle repose sur l'idée centrale que l'expert « sait » quelles sont les compétences d'avenir et celles qui appartiennent au passé. Il présuppose aussi qu'une compétence reste stable, fixe, dans cette opération de transmission générationnelle. L'expérience considérable des salariés, une fois extraite, sera déplacée vers les listes d'opérations, dans le bureau des ingénieurs contemporain – souvent des psychologues qui se transforment en géomètres de l'esprit – avant de retourner, filtrée et réduite en éléments séparés, ordonnés par priorité, vers les nouveaux salariés.

Cette cartographie n'est pas seulement une reproduction de l'ancien modèle taylorien, elle tente de décrire une autre dimension du paysage professionnel. L'objet de la standardisation s'est en effet considérablement élargi, il ne porte plus seulement sur des procédures d'action, mais aussi sur des connaissances. Les connaissances, ainsi réduites à des listes, sont d'une flexibilité infinie, puisqu'elles sont – en apparence – immatérielles. Réduites en formules de référence, elles peuvent sembler délivrées des contraintes des comportements. On peut donc les classer et les ordonner sans limites, dans n'importe quel ordre. Une alternance dualiste scanderait alors l'évaluation du travail, du début à la fin du XX<sup>e</sup> siècle : le travailleur posté est un corps sans pensée ; le travailleur flexible, une pensée sans corps.

La psychologie avait déjà bien avancé dans ce sens avec la fameuse triologie des savoirs, savoir-faire, savoir-être, ou avec les modèles standardisés

de résolutions de problème qui allègent ensemble l'analyse des compétences de toutes les réalités techniques et relationnelles des milieux de travail. La standardisation serait le prix à payer pour fluidifier la circulation des connaissances, dans une société sortie de l'imaginaire de la libre circulation des travailleurs.

Il ne faudra pas s'étonner alors que l'initiative se soit évanouie du paysage ainsi cartographié. Dans tous ces modèles, en effet, on présuppose que la connaissance est une chose stable et on n'explique pas son développement. L'objectivité de l'évaluation consiste alors à arrêter le mouvement de la pensée pour la transformer en objet d'identification, en invariant. Autant tourner le dos à l'initiative qu'on veut récompenser. La conséquence pour les gestionnaires et les évaluateurs est sans appel : sur cette base, ils ne peuvent gérer que les idées fixes.

## V. L'initiative : une mise à l'épreuve des concepts

En action, les collectifs ne font pas que reproduire les connaissances empiriques et les règles formelles préexistantes, ils les transforment. Sinon, comment soutenir le postulat de la validation des acquis lui-même : l'activité de travail est productrice de connaissances ? Les modèles gestionnaires doivent sortir du principe de l'adéquation, qui s'est généralisé dans la période de l'industrie fordienne en se déplaçant, au fil des années, depuis les aptitudes psychophysiologiques vers les traits de personnalité ou encore les facteurs culturels (Guichard et Huteau, 2007). Ce modèle n'intègre pas le développement sans lequel on ne peut pas répondre aux préoccupations d'avenir pourtant si présentes dans les discours contemporains.

Et comment expliquer l'initiative lorsqu'on ne sait voir dans les connaissances agies que la reproduction de l'existant ? On voit bien que les référentiels d'identification en sont embarrassés. Ils la classent à part, en bas des colonnes de compétences techniques et relationnelles<sup>7</sup>. L'initiative ne vit pas recluse en dehors des activités qui lui donnent lieu et dans lesquelles elle se réalise. L'initiative est justement une mise à l'épreuve des concepts stabilisés, aussi bien ceux de l'organisation officielle que ceux du genre professionnel.

Le concept contemporain de genre professionnel permet de reconsidérer

---

7. Les sociologues qui travaillent à la promotion d'un modèle du service et de la compétence ont bien vu l'impasse. Ainsi, M.-C. Combes et ses collègues insistent sur le fait que, au cours de leurs expérimentations pour produire des référentiels dans de grandes entreprises, ils « se sont interdit de recourir aux qualités des personnes et aux savoir-être dans les référentiels », pour privilégier une analyse des missions confiées à l'équipe et une décomposition de l'activité (2003). On peut lire aussi dans le même sens : Combes, 2005 ; Combes, Lozier, Ughetto, (2003) et Combes, Lozier (2005).

en profondeur, cette appropriation individuelle des ressources techniques et du langage professionnel d'un milieu. La « raison pratique collective » dont parle Mauss n'est pas assimilable à une conduite sociale invariante et homogène qui déterminerait de manière univoque l'activité professionnelle. La liaison entre le collectif et l'individuel peut être vue autrement que comme une structuration déterministe. Certes, le genre détermine des possibles, mais pour chacun, le genre devient une ressource selon que « je parviens ou pas à faire mienne en y mettant précisément du mien », selon l'expression de Clot, parce que le sujet fait de cette histoire collective un « répondant de [son] activité personnelle », de sorte qu'elle « se poursuit ou s'arrête » à travers l'activité du sujet. Cette appropriation singulière du genre se réalise dans le développement d'un style d'activité. « Pouvoir se reconnaître dans ce qu'on fait, souligne Clot, c'est précisément faire quelque chose de son activité afin de devenir unique en son genre en le renouvelant (Clot, 2006, p. 167).

L'utilisation du concept de genre, à partir des travaux de Bakhtine, souligne particulièrement cet aspect dialogique de l'activité au travail. L'activité est un incessant dialogue entre les dimensions prescrites de la tâche, dont on a vu déjà la complexité, les variantes du genre professionnel et l'histoire subjective. Mais ce dialogue est aussi une réponse à l'activité de ceux avec qui l'on travaille sur le même objet, en situation.

La pensée de l'homme ne tient pas dans les filets dérivants des pêcheurs de concepts, même s'ils croient descendre dans les structures profondes. Considérons les choses autrement : la pensée n'est pas fixe. Plus exactement, le pire qui puisse arriver à la pensée, ce sont justement les idées fixes. Tourné vers son passé, privé d'avenir, l'homme ressasse.

On met à jour ici une nouvelle face du problème de la méthode d'évaluation. En fait, c'est dans ce dernier élément du problème que se trouve sans doute une bonne partie de la solution. Pour le comprendre, retournons à la source historique du problème théorique, en France. On a vu déjà une opposition entre Piéron et Mauss, associé à Meyerson, sur la source des aptitudes. Une autre opposition théorique s'est établie, sans être véritablement discutée, semble-t-il, entre Meyerson et Piaget. On sait que les conceptions contemporaines de beaucoup de pratiques d'évaluation des connaissances se réclament de l'œuvre de Piaget. En 1930, il préparait une contribution à une encyclopédie où il allait traiter de son approche de la cognition humaine. « Ne la faites pas trop fixiste ! » lui écrit alors amicalement Meyerson<sup>8</sup>, pour tenter de retenir le psychologue suisse sur la pente de l'analyse structurelle où il s'était déjà engagé. L'homme se met à penser réellement lorsqu'il tente

---

8. Lettre d'Ignace Meyerson à Jean Piaget, du 24 octobre 1930, citée par F. Parot, dans l'Introduction à Meyerson, I. (2000).

d'agir, lorsqu'il imagine aussi ce que d'autres feront, après lui. « L'homme est pensée d'avenir », écrivait aussi Meyerson. C'est peut-être là qu'il est utile de placer le point de départ d'un modèle d'évaluation, si on veut faire de l'histoire de l'expérience une ressource prospective.

## VI. Valider les acquis : reprendre l'initiative

Il faut donc changer de modèle. Ce n'est pas en immobilisant les connaissances qu'on peut les mesurer. C'est seulement en mouvement qu'on sait ce que valent ces formations conceptuelles, écrivait déjà en substance Vygotski, en 1934. Contrairement à l'idée la plus répandue en psychologie au moment de l'écriture de *Pensée et langage*, la performance de la connaissance n'est pas dans la reproduction de concepts « immuables » (*Ibid.*, p. 312) mais dans leur développement, par de nouvelles liaisons entre les idées, pour penser et agir autrement.

Vygotski considérait très clairement que le concept quotidien ne peut être saisi « dans sa forme statique, isolée », mais seulement par une « méthode indirecte », une méthode qui provoque « le processus vivant de la pensée » (*Ibid.*, p. 202). Il en était arrivé à cette conclusion par la critique des deux méthodes d'évaluation traditionnelles du développement des concepts qu'il observait sous ses yeux, dans les années 1930. Dans la première méthode, on évalue une « performance verbale », une « reproduction de connaissances assimilées toutes prêtes » (1934-1997, p. 190). Elle présente le défaut du « verbalisme » puisque le sujet reproduit dans le langage les réponses qu'il estime qu'on attend de lui. L'autre méthode traditionnelle consiste à mettre la personne évaluée « au pied du mur », en lui demandant de réaliser une action pratique conforme à ce qu'on attend. Si cette personne y parvient, on pourra évaluer la conformité de l'action réalisée au résultat attendu, mais on ne saura rien, ou pas grand-chose, des connaissances que cette personne a effectivement mobilisées pour parvenir à ce résultat.

La validation des acquis n'échappe pas à cette règle générale de l'évaluation. Les concepts quotidiens ne sont pas des objets inertes, en attente de mesure, parce que « le concept, écrit Vygotski, n'existe jamais qu'au sein de la structure générale du jugement en tant qu'il en est une partie inséparable » (p. 266). Cette règle contient une partie de la solution à notre problème. Le candidat n'est pas le spectateur d'une opération intellectuelle qui se joue devant lui. Il ne manque pas d'exercer son jugement sur la situation de validation à laquelle il participe, d'autant qu'il y est question d'obtenir un diplôme et de réaliser un projet important pour son avenir professionnel. Le salarié qui tente de valider les acquis de son expérience cherche à mobiliser ses connaissances vers l'avenir de son histoire professionnelle, pour

obtenir un diplôme et bien sûr, au-delà, pour réussir à travailler dans un nouveau domaine, obtenir une promotion, changer d'emploi, etc.

Pour y parvenir, il doit analyser son expérience, pour distinguer dans le tout de ce qu'il a vécu, ces moments où les acquis de l'expérience collective et les obligations prescrites sont devenus, pour lui, des ressources pour agir et pour reprendre l'initiative sur la situation. C'est pourquoi la méthode de validation des acquis ne peut fonctionner que si elle est indirecte. Ce ne sont pas les experts qui peuvent, seuls, de l'extérieur évaluer les acquis de l'expérience. Le candidat ne peut pas y parvenir seul, lui non plus, par une sorte d'illusoire introspection. C'est en reconsidérant son expérience depuis les significations incontournables du référentiel qu'il pourra apporter des éléments de réponse aux dilemmes que rencontre le jury. L'emploi fonctionnel du concept du référentiel est un moyen pour lui de « diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier des traits, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe » (*Ibid.*, p. 267).

A partir d'entretiens d'accompagnement et de jury, on a montré ainsi plusieurs de ces activités d'abstraction. La définition du concept de maîtrise d'un point critique devient un moyen d'aider un cuisinier à entrer précisément dans l'analyse d'événements vécus en cuisine où il a mis en œuvre, sans en avoir conscience, ses connaissances en matière d'organisation des locaux et de normes d'hygiène qui sont indispensables pour obtenir le brevet professionnel.

Le concept exploiter un bilan comptable permet d'approfondir à quel point une coiffeuse qui veut obtenir un BEP a su non seulement faire ses comptes au jour le jour, mais surtout analyser le budget du salon où elle travaille et tirer les leçons de ses dépenses et recettes pour envisager des choix de gestion ou modifier sa technique de vente. Récemment, dit-elle, elle a décidé par exemple, de « mettre un soin gratuit supplémentaire » sur sa carte de fidélité pour que les clientes « aient plus envie de venir ».

Le concept d'appel d'offre est nécessaire pour qu'une secrétaire, qui veut obtenir le BTS mentionné plus haut, décrive plus nettement des activités dans lesquelles on évalue où elle en est avec les principes juridiques en la matière, la connaissance de ce qu'est un devis, une sous-traitance, etc. En fait, elle a participé à la mise en forme des appels d'offre, mais elle n'a pas réellement travaillé à leur construction, sur la base de ces différentes dimensions.

En industrie de *process*, c'est le concept de dérive de *process*, qui permet au candidat de prendre conscience plus précisément des responsabilités qu'il a exercées dans sa fonction de maintenance. Certes, il intervient pour corriger certaines dérives dues au réglage qui correspondent au niveau attendu d'un titulaire du baccalauréat, mais il n'est pas intervenu sur le système lui-

même, ce que doit savoir faire un titulaire du BTS qu'il sollicite.

On ne reviendra pas ici sur ces démonstrations réalisées sur divers plans et qui ont fait l'objet de publications (Clot, Prot, 2003b; Prot, 2003; Kos-tulski, Prot, 2004; Prot, 2007a; Prot, 2007b). On relèvera que dans tous les cas, le travail des accompagnateurs comme celui des jurys lors de l'entretien complémentaire, consiste à faire en sorte que le candidat s'empare de la signification centrale du concept pour analyser son expérience, à partir de situations significatives. C'est lui qui met en rapport, avec l'aide de ses interlocuteurs, les concepts quotidiens qu'il a développés dans l'expérience et ces concepts du référentiel<sup>9</sup>.

Il commence à savoir ce qu'il sait. Le candidat discrimine les expériences les plus significatives et reconsidère du même coup de façon consciente ces concepts quotidiens qui organisaient de manière implicite son activité. Il forme alors une pensée hybride, saturée d'expérience vécue et reliée au concept abstrait qu'on a proposé de nommer, à partir des travaux de Vygotski, un « concept potentiel » (Prot, 2003). C'est un point de liaison entre l'expérience vécue et la connaissance formalisée qui surgit dans le dialogue. Il est parfois accompagné des traits caractéristiques de cette activité de conscience verbale: « C'est vrai qu'en fait, c'est des choses en fait qui me paraissent logiques, en fait, Ça me paraît évident ». L'évidence saute à l'esprit, encore fallait-il les moyens de la réaliser.

Finalement, le référentiel permet au candidat de reprendre l'initiative sur ses propres conceptions qui lui échappaient, de les avoir plus disponibles à l'esprit, pour les mobiliser dans de nouveaux contextes. C'est un développement du style individuel qui s'inaugure, une prise de distance personnelle avec le genre.

## **VII. L'évaluation : une liaison entre les genres dans l'activité individuelle**

En ce sens, le référentiel n'est pas une mesure étalon appliquée sur des connaissances inertes, c'est un instrument de réalisation psychologique à propos d'une connaissance empirique. Les acquis de l'expérience collective deviennent alors des acquis de l'expérience individuelle.

C'est là que se joue l'événement majeur qui permet l'évaluation. Le moment de mise en rapport d'un concept quotidien et d'un concept abstrait n'est pas la fin de l'histoire de ces deux concepts, classés sans suite dans le rayon des diplômes acquis. C'est un moment très intense de relance

---

9. Pour une série de réflexions récentes sur les référentiels de l'Education nationale, confrontés à la généralisation de la VAE et aux enjeux européens, voir Maillard, 2003 et Maillard, 2007.

potentielle du développement de la pensée verbale comme de l'action pratique. La discordance des deux ressources est créatrice ; elle provoque un développement de la conscience sur l'action réalisée et la possibilité, l'action étant pensée, d'en faire une ressource plus disponible pour agir autrement, mais aussi de transformer cette ressource, par un approfondissement de l'apprentissage, par un retour en formation (Clot, Prot, 2003b).

Alors, l'expérience n'est pas extraite par des experts externes et réduite en formule. Elle est même puissamment remobilisée dans une activité nouvelle, l'activité d'évaluation, par le sujet lui-même. Ses concepts quotidiens, mobilisés initialement pour agir en situation professionnelle, deviennent les moyens de convaincre dans ce nouveau contexte, mais pour cela ils doivent aussi devenir les objets de son analyse, par l'entremise des dialogues avec les accompagnateurs et avec les jurys. Les concepts quotidiens changent alors de fonction, en même temps que l'activité du candidat change de destinataire, si on convient bien que c'est autre chose de parler à un jury que de parler à son collègue ou à son chef d'équipe. Elle change aussi de but puisqu'elle est tournée vers la réalisation de ses projets d'avenir.

La description d'une action réalisée au travail est alors bien plus et bien autre chose qu'une simple déclaration verbale. La situation de jury n'est pas un passage en douane. La frontière entre les genres de pensée n'est pas un *no man's land*, c'est un espace de traduction simultanée qui permet de penser autrement ce que l'on connaît déjà. C'est la « traduction d'une activité dans une autre activité » (Clot, 2003, p. 12). Ce redoublement de l'expérience est pour Vygotski au principe du développement de la conscience : « Plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment » (2003, p. 78-79). La connaissance développée au travail se transforme en « acquis » lorsqu'elle peut être abstraite de son genre et transférée dans un autre genre d'activité.

C'est une « migration » au sens défini par Vygotski dans ses textes sur l'art et sur la conscience, et récemment développé par Clot (2003). Le concept « migre » lorsqu'il est installé à la frontière entre deux genres professionnels et qu'il commence à remplir deux fonctions différentes : agir et aussi penser les ressources conceptuelles de cette action. Mais, avec cette distance prise à l'égard du genre professionnel, c'est le style du candidat qui entre dans une zone de développement potentiel. C'est pourquoi il peut prendre de nouvelles initiatives, pour modifier sa technique de travail, ou pour reprendre un apprentissage théorique. C'est finalement ce développement du style qui est la trappe d'accès par laquelle le jury pourra disposer de données sur ce pan d'expérience qui échappe aux descriptions officielles.

C'est donc parce que les connaissances développées au travail et les

connaissances des référentiels ne sont pas du même genre qu'on peut les évaluer respectivement. Dans tous les exemples ci-dessus, on parle de concepts établis dans les référentiels de diplômes, fruits de négociations collectives et qui sont également reliés précisément avec des séries de connaissances théoriques, enseignées en cours. Des référentiels abstraits, donc, valables dans bien des classes de situations. C'est parce qu'ils sont abstraits qu'ils permettent au sujet de placer son expérience « une tête au-dessus d'elle-même », selon l'expression par laquelle Vygotski définit une zone de développement potentiel.

L'évaluation de l'expérience est possible si l'on cesse de s'obstiner à l'atteindre directement et si l'on construit une méthode indirecte, une méthode qui met en mouvement les concepts pour prendre la mesure de leur développement potentiel. Ce qui n'est possible que si la méthode pose un problème intrigant le sujet lui-même, et si elle lui fournit l'aide appropriée, sous la forme de la définition du concept de référence, qu'il va pouvoir utiliser pour mobiliser ses propres concepts.

Il nous faut définir les contours de ce dernier aspect du modèle d'évaluation que la validation nous donne l'occasion d'étudier. Il est important puisqu'il rejoint directement le principe d'évaluer à distance, en dehors de toute situation de travail, qui caractérise la validation des acquis<sup>10</sup>.

### ***Dialogue à distance de l'action et évaluation***

C'est justement la fonction du référentiel que de permettre de prendre des distances. Sur le plan théorique, il est particulièrement intéressant de revenir à la signification du concept de référentiel lui-même. Qu'est-ce qu'un référentiel et comment l'utiliser? Dès la naissance du concept, au XVI<sup>e</sup> siècle, Galilée s'est trouvé confronté à cette difficulté et la meilleure méthode qu'il a trouvée pour y répondre, présente justement les caractéristiques que nous venons d'indiquer, c'est une méthode indirecte, c'est un dialogue construit sur la base de la signification du référentiel<sup>11</sup>.

Ce détour historique peut paraître bien éloigné de notre objet, mais en réalité, en même temps qu'il construit un système de pensée scientifique, Galilée confronte ses contemporains à une sorte de validation

---

10. Evaluer à distance, c'est éviter la seule référence à l'emploi actuel, c'est prendre en compte ce que D. Ravat nommait justement « l'apport croisé » des emplois, ces formes de conjugaisons souvent invisibles et imprévisibles qui constituent les concepts quotidiens. Le petit texte de D. Ravat, chargée de définir l'esprit de la validation des acquis dans sa version initiale au ministère de l'Education nationale, avant même la loi de 2005, nous semble toujours particulièrement d'actualité pour réfléchir aux objectifs et aux méthodes de validation (Ravat, 1997).

11. Cette partie reprend en les modifiant des éléments d'un texte plus complet sur cette référence historique (Prot, 2007a).



des acquis de l'expérience. Lorsque Galilée améliore la lunette et la tourne vers le ciel, lorsqu'il invite ses contemporains à voir le nombre infini d'étoiles qui forment la voie lactée, lorsqu'il leur fait voir que la lune a des montagnes, comme la terre, lorsqu'il apporte des démonstrations qui conduisent à penser que la terre n'est pas au centre de l'univers, il provoque une immense discorde avec les conceptions qui fondent le pouvoir de Rome. Il plaisante d'ailleurs avec Kepler sur ces « philosophes de cours » qui ne veulent même pas regarder dans la lunette parce qu'ils s'accrochent dur comme fer à l'idée que la vérité est « dans les textes »<sup>12</sup>. Pour lui, la vérité n'est pas unique et définitive, ni dans l'action ni dans la théorie, c'est un travail d'interprétation du monde qui n'est pas terminé. Sur ces bases philosophiques, les pensées religieuses, professionnelles et scientifiques vont prendre un vigoureux coup d'accélérateur, puisqu'elles entrent dans une histoire inachevée.

Galilée travaille, avec Kepler et d'autres savants, à la confirmation de la théorie de Copernic, établie 70 ans plus tôt. En quelques années, de 1610 à 1616, il a mis au point et perfectionné la lunette qui permet d'améliorer considérablement les données d'observation du mouvement des planètes. Il a aussi beaucoup invité ses collègues et ses contradicteurs à venir chez lui, sur sa terrasse, pour observer. Ses démonstrations recueillent d'abord un succès considérable. Mais une première condamnation du Vatican, tombe en 1616 : « Le soleil se lève et se couche et revient à son point de départ » écrit, comminatoire, le cardinal Bellarmin qui cite Salomon lui-même, pour mettre toute l'autorité du dogme dans la balance et la faire pencher brutalement dans le sens de la supériorité de la vérité révélée. Il faut faire rentrer le texte de Copernic, et du même coup ceux de Galilée, dans le placard où l'on oublie les mémoires d'étude.

Quelques années plus tard, les conditions semblent plus favorables à Galilée puisqu'un pape plus libéral vient d'être élu. Le provocateur fait alors plus qu'il n'avait fait jusque-là en écrivant des lettres publiées et en soutenant des controverses chez les uns et les autres, partout où il était invité. Il rassemble tous les arguments qu'il a entendus contre la théorie et toutes les démonstrations et raisonnements qu'il a accumulés et il les met en scène dans une dramaturgie à trois protagonistes, le « dialogue sur les deux systèmes du monde » (Galilée, 1992). Dans cet ouvrage, Galilée construit alors les conditions pour provoquer la rencontre des deux manières de voir le monde, en dehors de tout recours à l'expérience directe, par le dialogue.

---

12. Lettre de Galilée à Kepler, 1610, in Galilée (2002).

## VIII. Multiplier les contextes de pensée pour faire surgir l'événement significatif

Le texte fait dialoguer trois hommes durant quatre jours, dans une controverse plaisante mais sans concession, avec son lot d'humour et de ruses dialectiques. Salviati représente le point de vue copernicien et donc Galilée lui-même ; Simplicio donne la contradiction sur la base de la conception traditionnelle d'une terre fixe, située au centre du monde ; Sagredo, un homme cultivé, sans préjugés figés, cherche à comprendre.

La deuxième journée du *Dialogue* présente un double intérêt pour qui s'intéresse à la validation des acquis de l'expérience. Elle installe quelques beaux exemples de contradictions entre l'évidence vécue et la pensée construite sur la base d'un référentiel théorique en ce qui concerne le mouvement des corps. On en reprendra ici un seul, qui est remarquable du point de vue de la structure du dialogue qui produit la formation d'un concept potentiel, mais aussi parce qu'il est construit sur la base du concept de « référentiel »<sup>13</sup>. L'exemple porte sur la chute des corps et se développe en quatre temps.

D'abord Salviati, qui se prévaut de la théorie copernicienne d'une terre en mouvement, avance une idée qui semble totalement défavorable à sa propre hypothèse : si la terre tournait, lorsqu'on tire un boulet de canon à la verticale, « nous devrions être emportés par la terre à plusieurs milles vers l'est » avant que le boulet ne retombe. Et il conclut aussitôt lui-même : « il faut donc dire que la terre est immobile ». La conclusion rassure Simplicio, assez inquiet jusque-là de voir qu'on pourrait mettre en cause la traditionnelle idée d'une terre immobile : « Oh, que voilà de bonnes raisons auxquelles, on ne pourra répliquer rien qui vaille ! » (p. 243).

Quelques instants plus tard, Salviati lui-même revient sur sa démonstration, mais il modifie un élément : il installe l'action imaginaire sur un bateau qui se déplace sur l'océan calme, en ligne droite, censé ainsi représenter la terre qui tourne. Faisant appel à l'expérience des protagonistes, il fait alors remarquer que si on laisse tomber une pierre du haut d'un mât, elle tombe toujours au pied du mât, « que le navire soit à l'arrêt ou qu'il avance à n'importe quelle vitesse » (p. 264)<sup>14</sup>. Simplicio est bien troublé. Les deux résultats sont incompatibles, la contradiction est flagrante. Il en vient même à douter du raisonnement humain : peut-être n'est-il tout simplement pas possible d'expliquer l'expérience avec la pensée...

Salviati profite du trouble, pousse son avantage et persiste dans sa

---

13. Sur la construction du concept de référentiel, de Galilée à Einstein en passant par Poincaré, on peut se reporter à l'ouvrage de Balibar (2002).

14. Supposant un mouvement constant du bateau, évidemment.

démonstration, mais il change d'argument, cette fois. Plutôt que de faire appel aux conceptions spontanées de ses interlocuteurs qui viennent d'être prises en défaut, il présente sa conception théorique, construite sur la base du concept qu'on nomme désormais la « masse d'inertie » depuis Newton, mais que Galilée formule encore comme un « mouvement imprimé » : « L'élan du navire en mouvement est imprimé de façon indélébile dans la pierre après qu'elle s'est séparée du mât » (p. 276) et c'est pourquoi elle suit le même mouvement que le navire et tombe au pied du mât. C'est ainsi que la terre peut tourner et le boulet de canon retomber à son point de départ.

Seulement Galilée n'avance pas cet argument théorique comme il lancerait une entreprise de suprématie de la pensée scientifique pour surplomber la pensée commune. Son but est d'inciter l'autre à entrer dans le problème et à le penser. Galilée, par la voix de Salviati, rappelle alors à nouveau l'imagination de ses interlocuteurs sur un bateau, mais il déplace à nouveau une donnée de la situation. A la place des objets inertes et lourds qu'il faisait chuter il demande à Simplicio et à Sagredo de considérer qu'on installe des papillons dans la cabine du capitaine. Protégés du vent, ils volent de-ci de-là. Alors que le navire avance à bonne vitesse pour traverser la mer Méditerranée, les papillons ne sont pas projetés contre la paroi arrière de la cabine, ils ne s'y réfugient pas « comme s'ils étaient fatigués de suivre la course rapide du bateau, dont ils auraient été séparés puisqu'ils restent en l'air » (p. 317). Totalement détachés du navire, les papillons suivent la même course que lui et restent libres de surcroît de voler de-ci de là. Salviati en reste coi...

C'est Sagredo, le troisième personnage de ce dialogue, qui renoue avec le langage sur la base de son expérience propre. Il parle à voix haute, comme pour lui-même. D'abord, il reconnaît que l'observation du phénomène lui avait totalement échappé, en réalité, à lui aussi : « Quand j'ai navigué, je n'ai pas eu à l'esprit de faire délibérément ces observations ». Puis un événement vécu lui revient : Un jour de navigation « quand j'étais dans ma cabine, je me souviens avoir cent fois demandé si le navire avançait ou était arrêté » (p. 318).

Le point critique du dialogue est atteint pour Galilée. Sagredo a établi une liaison entre son expérience singulière et la manière de penser sur la base de concepts qui sont pour le moins abstraits. Si les mots d' « inertie » et de « référentiel » n'existent pas encore, les concepts sont en effet bien présents dans le dialogue et suffisamment développés. Un corps n'est pas inerte parce qu'il semble immobile. Il ne faut pas tenter de sauver les apparences à tout prix. L'inertie n'est pas une absence de mouvement, mais la résistance d'un corps à modifier son « mouvement imprimé », pour reprendre les mots de Galilée.

Si le mouvement semble « comme nul » entre deux choses, écrit Galilée, c'est qu'elles se déplacent sans que les rapports entre elles soient modifiés. Elles se déplacent dans le même référentiel, c'est pourquoi leur mouvement n'est pas visible, mais il n'est pas moins réel. Disons-le dans des termes contemporains avec Balibar (2002), le mouvement de-ci de-là que les papillons ne partagent pas avec le navire peut être étudié à l'intérieur du référentiel « navire », alors que l'autre mouvement, celui qui conduit le bateau d'un bord à l'autre de la Méditerranée devra être étudié depuis un autre référentiel, par exemple un point de terre ferme. Mais, dire « terre ferme », c'est se situer sur un point qui n'est fixe, lui aussi, que dans un référentiel...

Pour ce qui nous concerne très directement ici, il est intéressant de rappeler que dès cet instant fondateur, le référentiel ne mesure pas un élément fixe, mais un mouvement (Prot, 2007b). Et pour évaluer un mouvement, il faut sortir d'un seul et unique référentiel.

## **Conclusion**

Dans le point de vue qu'on a développé ici, l'évaluation en validation des acquis n'est pas la ligne d'arrivée d'une expérience qui recevrait les félicitations d'un jury. Elle n'est pas non plus une extraction experte de connaissances qui finiraient épinglées dans un portefeuille de compétences.

Le référentiel devient un moyen, pour le candidat lui-même, d'abstraire certaines connaissances du tout de son expérience. Mais ces connaissances sont aussitôt tournées vers l'action en cours et susceptibles d'être investies dans de nouvelles activités, dans un retour vers des apprentissages ou dans le milieu de travail.

La validation des acquis favoriserait donc la « migration » des connaissances développées au travail. C'est une activité prospective, tournée vers l'avenir. Elle n'est donc pas qu'une question de méthode, il faut aussi que le candidat pense que son expérience a de l'avenir dans le monde du travail.

## Bibliographie

- Balibar, F. (2002). *Galilée, Newton, lus par Einstein* (1<sup>ère</sup> éd. 1984). Paris : PUF.
- Brunet, J.-M. (2004). « Le choc démographique et la politique RH des entreprises ». *Gérontologie et société*, 111, 13-28.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2003). La conscience comme liaison, introduction à L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotion*, pp. 7-60. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2006). « Clinique du travail et clinique de l'activité ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-178.
- Clot Y., Faïta D. (2000). « Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. » *Travailler*, 4, 7-41.
- Clot Y., Prot B. (2003a). De l'analyse du travail à la validation des acquis. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32-2.
- Clot, Y., & Prot, B. (2003b). « Expérience et diplôme : une discordance créatrice. » *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32-2, 183-201.
- Clot Y., Magnier J., Werthe C. (2000). « La validation des acquis professionnels ». Concepts, méthode terrain. » *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4.
- Clot Y., Prot B., Werthe C. (2002). « La validation des acquis au milieu du gué ». *Revue des Commissions Professionnelles Consultatives*, 4.
- Clot, Y., Prot, B., Werthe, C. (2001). « Clinique de l'activité et développement du pouvoir d'agir ». *Education Permanente*, 146.
- Combes, M.-C. (2001). *Services : organisation et compétences tournées vers le client. Une lecture transversale des contrats d'études prospectives tertiaires*. Rapport au commissariat général du plan. Paris : La Documentation Française.
- Combes, M.-C. (2003). « Les démarches compétences dans les entreprises. L'exemple d'une compagnie d'assurance ». Journées d'études de l'Université de technologie de Compiègne, 21-23 janvier 2003.
- Combes, M.-C. (2005). « Identifier la dimension collective des compétences pour gérer le travail » In C. Jouvenot, M. Parlier, dir., *Elaborer des référentiels de compétences*. Lyon : Editions de l'Anact.
- Combes, M.-C., Lozier, F. (2005). « Du métier individuel au métier d'entreprise ». *Economies et sociétés*, 25, pp. 60-70.
- Combes, M.-C., Lozier, F., Ughetto, P. (2005). « Repérer la compétence pour pouvoir la transférer : une instrumentation embryonnaire ». In J.-F. Giret et al., *Construction et validation des compétences : l'apport des analyses longitudinales*, Marseille, CEREQ, Coll. Relief, n° 8, avr. 2005.
- Galilei, G. (1992). *Dialogue sur les deux grands systèmes du monde*. (Trad. R. Geymonat, L. (1992). *Galilée*. (1<sup>è</sup> éd. Italienne 1957) Trad. : F.-M. Rosset pour la première édition française en 1968, revue et corrigée par S. Martin). Paris : Seuil.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Psychologie de l'orientation*. (2<sup>ème</sup> éd.) Paris : Dunod.
- Haudricourt, A.-G. (1959). *La technologie, une science humaine*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.

- Kostulski, K., Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie Française*, 49, 425-441.
- Maillard, F. (2003). « Les référentiels de diplômes professionnels confrontés à leurs critiques – Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux ». *Revue française de pédagogie*, 145, pp. 63-76.
- Maillard, F. (2007). Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes nouveaux enjeux. *CPC Documents*, 3.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie* (6è éd. 1995). Paris : PUF.
- Meyerson, I. (2000) *Existe-t-il une nature humaine ? Psychologie historique, objective, comparative*. Paris : Synthélabo.
- Piéron, H., Toulouse, E., Vashide, H. (1904). *Technique de psychologie expérimentale*. Doin Editeurs.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32-2, 219-243.
- Prot, B. (2003). *Le concept potentiel : une voie de développement des concepts*. Thèse de doctorat. Paris : CNAM
- Prot, B. (2007a). Expérience et référentiels : le Problème de Galilée. In F. Neyrat (Dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, pp. 199-218. Bellecombe-en-Baugue : Editions du Croquant.
- Prot, B. (2007b). Le concept potentiel : un point critique du développement. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 139-167.
- Prot, B., Reille-Baudrin, E. Clot, Y. (2007). Entre le référentiel et l'activité : le problème de la prospective du métier. Une étude avec des employés administratifs. *CPC Documents*, 1.
- Ravat, D. (1997). La validation des acquis professionnels : Pourquoi, Comment ? *Education Permanente 134 (supplément Education nationale)* pp. 5-11.
- Seibel, C. (2002). *L'avenir des métiers*. Rapport du groupe « prospective des métiers ». Commissariat Général du Plan.
- Ughetto, P. (2004) (Dir.). *Activité et action dans le travail. Revue de l'IRES*, 44-1.
- Ughetto, p. (2007). *Faire face aux exigences du travail contemporain*. Lyon : Editions de l'ANACT.
- Vygotski, L. (1934-1994). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La Dispute.
- Werthe, C. (2003). « L'évaluation collective : l'exemple d'un jury de validation des acquis ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32-2, pp. 245-268.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris : Editions Liaisons.

## Commentaire du texte de Bernard Prot

---

Yves LOCHARD

Avec le texte que l'on vient de lire, B. Prot propose une réflexion qui prend de la hauteur par rapport aux multiples écrits sur la validation des acquis. Il s'extrait de l'abondante littérature sur les référentiels qui se cantonne le plus souvent à des analyses fondées sur la psychopédagogie, suggère des moyens d'améliorer la qualité de l'évaluation, met en garde contre certains travers des évaluateurs, les attitudes des jurys et mobilise des outils théoriques très divers, parfois un peu ésotériques.

On pourrait ajouter que cette contribution intervient dans un contexte de sacralisation des référentiels. Le mot étant devenu un « mot valeur » (M. Bakhtine), ce statut interdit peut-être qu'on en prenne la pleine mesure, qu'on apprécie tous les tenants et aboutissants du recours aux référentiels. Il est devenu un outil commode, peut-être un peu trop commode. Dans ce court texte, je me limiterai à souligner deux intérêts majeurs de l'article de B. Prot : épistémologique (il clarifie des notions dont les usages sociaux sont souvent approximatifs) et sociologique (il permet de comprendre les résistances dont la validation des acquis continue parfois de faire l'objet).

En tout premier lieu, le travail de B. Prot nous aide à dissiper le flou qui a pu s'installer autour de la question. Plus ambitieux que les écrits dont je parlais à l'instant, c'est avant tout une réflexion épistémologique sur l'opération d'évaluer, sur ce qu'engage, sans que les évaluateurs en soient toujours conscients, cette opération.

B. Prot pense théoriquement la démarche engagée par une mesure de politique publique, la validation des acquis de l'expérience. Il en décrit les tenants et les aboutissants avec les outils de la psychologie. Ce qu'engage une telle mesure pour ceux qui ont choisi d'y recourir et ceux chargés de la mettre en œuvre. Ainsi il met en garde contre des usages automatiques, aveugles, technocratiques ou opportunistes de la VAE. Ce faisant, il offre à ses lecteurs des outils d'analyse pour prendre la pleine mesure de ce qui se joue dans une opération de validation. Loin des évidences spontanées ou de réflexes paresseux qui conduiraient à la rabattre sur le modèle de l'examen, c'est une série d'opérations complexes que ce texte révèle à ses lecteurs. La difficulté majeure est de relier un réel variable et des référentiels stables. Le modèle dominant reste celui de la psychotechnique. On se contente de vérifier une adéquation entre des aptitudes requises par l'emploi et des aptitudes individuelles. Ce modèle qui reste le support de la plupart des pratiques sociales d'évaluation est mis en cause par les analyses contemporaines sur l'activité. L'auteur souligne d'autre part la contradiction entre un tel modèle qui raisonne sur l'hypothèse de « ressources invariantes » alors que les

salariés sont de plus en plus associés aux transformations des situations de travail. De fait, une approche fine de leur activité met à mal ce présupposé fixiste. Le travailleur ne cesse de conjuguer, de modifier l'agencement de ses ressources. « L'homme ne stocke pas des invariants dans sa mémoire corporelle, il les recycle. ». Les fonctions ne sont pas stables. Elles donnent lieu à des migrations lors du développement de l'activité ou quand les réalisations ont lieu dans d'autres contextes. De plus, dans le monde contemporain, les fonctions sont de plus en plus complexes, entremêlées. Elles ne cessent de « migrer » au fil du développement de l'activité. Cette idée de « migration » constitue un acquis important des travaux du courant auquel appartient B. Prot. Elle traduit un intérêt pour le « passage », l'entre-deux, les déplacements... qui sont toujours le moment d'une acquisition, d'une appropriation. A cet égard, l'apport majeur de l'auteur est de rendre caduque une approche de la compétence comme substance. La question épistémologique posée est la suivante : les connaissances sont-elles des objets stables qui une fois acquis seraient transférables tels quels et évaluables ? L'auteur invite à sortir d'une perspective où l'on se contenterait de mesurer des aptitudes. Son intérêt se déplace vers des mécanismes de développement en cours d'activité. Dans une mise en garde contre une approche fixiste, il démontre qu'il est vain de vouloir arrêter les concepts quotidiens mis en œuvre par les travailleurs, de vouloir faire des arrêts sur image (« la performance est justement en partie dans leur développement »). Il est tout aussi illusoire de fixer les référentiels. Appliquée à la validation des acquis, cette réflexion met en lumière comment les candidats à la validation sont confrontés à des changements de contextes. Ils tentent de « réussir des migrations fonctionnelles » et la validation des acquis ouvre une « zone de développement potentielle très puissante ». Ce n'est pas une adéquation qui constitue le modèle de rapport entre le référentiel et l'activité mais une discordance, « une discordance créatrice ». « Lorsque la validation fonctionne, l'expérience ne reste pas telle qu'elle était. » « La validation n'est pas objective parce qu'elle fixe le concept. Elle suppose au contraire un mouvement d'objectivation de ces concepts par le candidat lui-même, qui peut les penser depuis une ressource externe. » Moderne Sagredo le candidat à une validation des acquis réitère l'expérience du personnage mis en scène par Galilée dans son *Dialogue sur les deux systèmes du monde* pour les besoins de sa démonstration. Tout comme ce dernier, il peut revenir sur son expérience, sur des pratiques qu'il a répétées mécaniquement tout au long de sa carrière sans avoir une claire conscience de leurs significations, de leurs enjeux. Dans la démarche de validation, il peut trouver les ressources pour penser différemment sa propre expérience, la mettre à distance, lui retrouver une étrangeté qu'elle avait perdue. A cet égard, l'article amène à considérer la VAE comme une mise en rapport à grande échelle de connaissances du



quotidien et de connaissances inscrites dans les référentiels.

En inscrivant ainsi ses réflexions dans un cadre plus large, B. Prot offre ensuite des éléments d'intelligibilité de la réception, du destin social des textes législatifs consacrés à la validation des acquis depuis 1985.

Selon le texte de loi de 1994 la validation des acquis « participe à la valorisation sociale du travail. » De fait, avec la validation, le diplôme prend une autre dimension. Il n'est plus seulement placé à la fin d'un parcours de formation initiale. Il entérine une formation issue de l'expérience et cette validation peut se produire assez tardivement dans la vie professionnelle, venant ainsi reconnaître des qualités acquises hors d'un parcours scolaire. Les réticences à l'égard de la VAE dans certains milieux universitaires en particulier trouvent peut-être là une explication<sup>1</sup>. On peut faire l'hypothèse qu'elle bouscule un des principes fondateurs de notre société républicaine, la méritocratie. Le présupposé méritocratique repose sur une élection en début de parcours. Le mérite est reconnu pour l'essentiel au cours du cursus scolaire. Cette élection est ainsi installée une fois pour toutes et à certains égards, elle peut fonctionner – et tend désormais à être perçue – comme une inégalité injuste puisque comme de très nombreuses études sociologiques l'ont montré, elle entérine une inégalité sociale qui se traduit en inégalités d'aptitudes scolaires. La VAE, et avant elle la formation permanente dans une moindre mesure, met à mal ce principe. Elle proclame que le mérite peut se gagner tout au long de la vie et sur la base d'une expérience plutôt que de savoirs scolaires. Il me semble que l'article de B. Prot, en montrant la part prise par le salarié, le candidat à la VAE dans le développement de ses connaissances sur la base de ses expériences contribue à définir une forme de mérite qui devrait moins à la formation scolaire, à des aptitudes suspectes d'être socialement héritées, qu'à des capacités construites à la faveur d'un parcours. A ce titre, en ne cantonnant pas le mérite, comme le discours républicain canonique a eu parfois tendance à le faire, au seul mérite scolaire, il invite à s'interroger sur une diversité des mérites et à reconnaître une pluralité de voies d'accès à ces derniers. B. Prot nous montre dans sa contribution les modèles de pensée (pensée du travail, du développement personnel...) que suppose un tel déplacement et auxquels il serait judicieux d'être attentif.

---

1. Michel Debré témoignait déjà des oppositions rencontrées en 1959 dans son action pour la « promotion sociale » et en particulier la création d'un second concours pour l'entrée à l'École polytechnique et aux grandes écoles scientifiques. « Aucun élève de l'enseignement technique ne pouvait se présenter aux concours de ces établissements prestigieux, car les classes préparatoires étaient toutes greffées à des lycées classiques [...] J'ai donc décidé de créer pour l'École polytechnique comme pour toutes les grandes écoles des concours spéciaux greffés sur l'enseignement technique, ce qui impliquait la création de classes préparatoires spéciales avec un programme spécifique. Jamais de ma vie je n'ai rencontré une opposition aussi ferme de l'Université, de l'Éducation nationale ou de l'Association des anciens élèves de Polytechnique! L'idée que l'on puisse accéder à ces écoles en dehors de la préparation traditionnelle a suscité une levée de boucliers et j'ai dû faire acte d'autorité non seulement pour prendre le texte mais aussi pour créer deux malheureuses écoles! Pendant les vingt-cinq ans qui ont suivi rien n'a été fait de plus; pas une classe n'a été créée! et les seconds concours sont restés des concours secondaires. » in S. Berstein et O. Rudelle, *Le modèle républicain*, Puf, 1992, p. 314.