



Analyse d'ouvrage par Janine Rogalski

Janine Rogalski



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/activites/8461>

DOI : [10.4000/activites.8461](https://doi.org/10.4000/activites.8461)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Janine Rogalski, « Analyse d'ouvrage par Janine Rogalski », *Activités* [En ligne], 20-1 | 2023, mis en ligne le 15 avril 2023, consulté le 17 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/activites/8461> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.8461>

Ce document a été généré automatiquement le 17 avril 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Analyse d'ouvrage par Janine Rogalski

Janine Rogalski

RÉFÉRENCE

Lémonie, Y., Betton, E., & R. Ouvrier-Bonnaz (Eds.) (2021). *Normes et références : l'expérience en discussion. Travail, orientation, formation*. Toulouse : Octarès.

- 1 Cet ouvrage de la collection « le travail en débats » est issu d'interventions des différentes équipes du laboratoire CRTD du CNAM au cours de deux années de séminaire. Les différents chapitres (11) abordent sous différents angles les relations entre les concepts d'expérience(s), de norme(s) et de référence(s). Il faut relever que les termes « expérience », « norme », et « référence » peuvent être utilisés en tant que concepts : ils sont alors au singulier, ou en tant qu'occurrences dans l'activité, ce que marquera notre utilisation du pluriel.
- 2 En cohérence avec le sous-titre « *Travail, orientation, formation* », les 17 auteurs sont issus de l'ergonomie et de la psychologie ergonomique, de la psychologie de l'orientation et de la formation, et de la clinique de l'activité. Trois d'entre eux participent par ailleurs à un groupe de recherche transversal sur l'histoire – GRESHTO.
- 3 Après l'introduction, les 11 chapitres de l'ouvrage sont organisés en trois parties : A : histoire, concepts et méthodes (4 chapitres) ; B : cas spécifiques de situations (pénibilité) et d'acteurs (handicap) (3 chapitres) ; C : relation entre expérience et formation (3 chapitres) ; le dernier chapitre revient sur un dialogue inaccompli entre chercheur (en clinique de l'activité) et « réformateur » (établissement de normes professionnelles sur un plan institutionnel).
- 4 Les différents auteurs interrogent les questions liées de normes, références et expériences selon des axes divers, selon leur domaine de recherche ou d'intervention. La présentation de l'ouvrage dans l'introduction situe clairement leurs apports spécifiques à l'ouvrage collectif. La diversité des approches se retrouve d'ailleurs dans

celle des références bibliographiques qui sont propres à chaque chapitre. Comme attendu, les « anciens » de psychologie ergonomique et ergonomie (Canguilhem, Ombredane, Favergé, de Montmollin, Leplat,...) sont largement cités dans la partie A. Les « chercheurs séniors » du domaine sont largement présents dans les différentes parties, à l'exception des chapitres 2 et 7 sur les normes dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, des chapitres 8 et 9, d'orientation plutôt sociologique sur la thématique de l'expérience en débat pour le retour à l'emploi ou les dispositifs de formation, qui présentent leurs références propres. Les références des didactiques scolaire et professionnelle sont évidemment au cœur des références du chapitre 4 dédié à ce thème, mais on retrouve la présence de la didactique professionnelle dans les trois derniers chapitres également orientés vers la formation.

- 5 L'introduction (Y. Lémonie, E. Betton, & R. Ouvrier-Bonnaz, pp. 9-20) développe une analyse d'ensemble de ce que j'appelle le champ conceptuel « autour » de la notion de norme, et des visées des recherches sur les activités au long de la vie des personnes en situations sociale/professionnelle : travail, formation, orientation. . La dynamique des situations, des personnes et des pratiques est un axe organisateur de cette analyse : « l'expérience se construit et se développe », « la norme [est un] élément constitutif du sujet », « la construction de l'expérience participe au maintien et au développement des compétences », les pratiques « permettent de tirer profit de l'expérience comme une ressource pour se développer » (c'est nous qui soulignons).
- 6 Deux jeux de relations impliquant la « norme » questionnent, pour l'un, des similitudes et, pour l'autre, des distinctions ou des oppositions. Rationalisation et standardisation (des pratiques et de la production) sont liées dans les organisations de travail à la normalisation et la prescription. Ainsi les « guides de bonnes pratiques » sont mis en relation avec les « référentiels d'activité », la « prescription des modes opératoires » avec les « normes de sécurité et de qualité » : « la prescription revêt les habits d'une norme de la pratique efficace », « la norme sert aussi de point d'appui pour agir en situation », et les « normes comme des ressources » sont appropriées lors de l'apprentissage du métier ».
- 7 A contrario, le travail prescrit s'oppose au travail réel : « l'activité [est] contre la norme » et l'imprédictibilité [de l'activité et de l'expérience] à la norme et la prescription posée a priori avant l'action en situation. Sont en jeu aussi bien la singularité des situations rencontrées par les sujets que le caractère imprédictible inhérent au réel de l'action. Ainsi, la standardisation se heurte à la « singularité des situations de travail et aux aléas » ; la dynamique des situations de travail contrarie les processus de modélisation sous-jacents à l'établissement des normes de bonnes pratiques.
- 8 La dimension collective du travail est soulignée pour son rôle dans l'établissement et l'usage de normes : « les milieux de travail fabriquent de la norme », « les normes [sont des] contraintes partagées qui » apparaissent comme des « références contre l'arbitraire ». Les normes peuvent devenir « des référents réflexifs utiles ». Ainsi des « débats de norme » voient émerger des jugements d'acceptabilité, l'adoption de référence commune sur la qualité du travail et la sécurité pour les acteurs. L'expérience est alors à la fois lieu et processus de renormalisation.
- 9 La problématique du jeu entre norme autonome (élaborée par les acteurs) et norme hétéronome (celle de la prescription) aurait pu ici être abordée, avec une référence au modèle de double régulation de J.-D. Reynaud, développé ensuite par de G. de Terssac [G. de Terssac (Ed.), La Théorie de la régulation sociale de J.-D. Reynaud. Débats et prolongements, Paris, La Découverte, 2003]. Dans ces modèles, le prescripteur définit

une norme qui encadre le travail (régulation hétéronome), mais l'activité de travail conduit par elle-même à une transformation de la norme (régulation autonome). La convergence de cette théorie de la régulation sociale avec le modèle de double régulation de l'activité développé par J. Leplat aurait alors pu être soulignée : à des processus de double régulation au plan de l'activité individuelle correspondent des processus similaires de double régulation au plan de l'organisation.

- 10 Le premier chapitre – J. Leplat, *Les normes : un aperçu de leur histoire en psychologie du travail et en ergonomie* (chapitre 1, pp. 21-36) – propose un tour d'horizon de l'évolution de la notion complexe de « norme », en relation avec une « rosace de synonymes ». L'auteur souligne l'importance de préciser les spécifications dans l'emploi de ce terme dont il montre la complexité et la diversité des références au cours du temps. Il introduit les questions de « mode d'expression ou de textualisation de la norme », et de « risques de conflits » dans le « système de normes ». Il discute aussi l'évolution et l'adaptation des normes dans le couplage « acteur / situation de travail », et les éventuelles « dérives », en relation avec la sécurité et la santé.
- 11 Le chapitre suivant – P. Chartier, E. Loarer et P. Vrignaud, *Normes et recommandations en évaluation psychologique : de la qualité des tests à la compétence des utilisateurs* (chapitre 2, pp. 37-52) – se place d'un tout autre point de vue, quant à l'objet « norme » : il s'agit des tests en évaluation psychologique des personnes. Les auteurs présentent un état de la littérature, en se situant dans le cadre national et international des normes et recommandations au cours du temps. Les premières normes centrées sur les outils sont élargies à des recommandations de pratiques, qui « s'appuient [maintenant] sur une définition pragmatique des tests et du testing », dans une « approche par compétences », et « s'adressent à tous les acteurs du processus de testing » (intervenants de l'élaboration, l'édition – avec la notion de « charte » – et l'utilisation : évaluateurs et bénéficiaires). Des exemples de certification nationale et internationales illustrent le propos.
- 12 Le chapitre 3 – A. Weill-Fassina *L'expérience entre aptitudes et compétences professionnelles* (chapitre 3, pp. 53-70) – présente les évolutions historiques des questionnements sur « l'adaptation des travailleurs à leur métier » depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Le double point de vue conceptuel et méthodologique est pris en compte dans cette histoire, depuis le moment où l'expérience est « neutralisée », la centration étant sur les « aptitudes et capacités », jusqu'à la période récente où elle devient « un “présupposé des” compétences » dans le champ social et scientifique. A. Weill-Fassina développe la problématique actuelle du « rôle de l'expérience dans le développement des compétences ». Elle en souligne les effets, et attire l'attention sur le fait que « pour être constructive de compétences, l'expérience vécue doit faire l'objet d'une réflexion qui permet d'en tirer les enseignements ». La référence à la théorie de l'équilibration de Piaget est tout à fait bienvenue ici. Un exemple précis éclaire en quoi « l'expérience favorise des changements de rapports au travail et à autrui dans le sens d'une émancipation par rapport aux règles », avec une modification des relations hiérarchiques prescrites, du statut des acteurs et de leur « pouvoir d'agir » dans le système de travail. Une perspective de développement de la recherche est maintenant celle de la dimension collective.
- 13 Le dernier chapitre de cette partie historique – R. Ouvrier-Bonnaz, *La référence : définition et usage à l'école et au travail, un point de vue historique du côté des didactiques* (chapitre 4, pp. 71-94) – se place du point de vue des didactiques, pour

discuter de la définition et de l'usage du terme « référence » à l'école (didactiques disciplinaires) et au travail (didactique professionnelle). L'auteur explicite en particulier les relations entre référence et transposition didactique, via l'identification de situations-problèmes et le rôle de la conceptualisation dans l'action pour la formation visant l'amélioration des compétences professionnelles (P. Pastré, P. Mayen, & G. Vergnaud (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 145-198). Un « détour par la notion de conflit et de dilemme de métier » pose « l'hypothèse de travail que l'identification d'une situation représentative [...] se fait [...] à partir du conflit rencontré dans la situation de travail, qui devient un indicateur de la situation de référence représentatives des connaissances à mettre en oeuvre et des savoirs à acquérir. »

- 14 Dans la deuxième partie, les chapitres 5 et 6, venant d'ergonomes praticiens formés à la recherche, présentent des exemples de situations où l'activité se confronte à des normes institutionnelles, qui sont de fait adaptées par les acteurs, non seulement à leur activité individuelle, mais aussi à la dimension collective. Laurent Van Belleghem propose un changement de point de vue dans la démarche de prévention sur la pénibilité, en focalisant l'analyse sur la question des ressources dont les acteurs disposent vis-à-vis des contraintes du travail. Il conclut qu'il faut à la fois améliorer les caractéristiques des situations, mais aussi l'amélioration des ressources que les opérateurs pourraient investir (L. Van Belleghem, Pénibilité : quand la loi « norme » nos modèles d'analyse... à l'écart de l'activité, chapitre 5, pp. 95-116). Dans une ligne voisine, Gaétan Bourmaud et Xavier Rétaux (Les normes de l'accessibilité à l'épreuve de l'activité : pour une approche « centrée activité » des environnements, chapitre 6, pp. 117-140) questionnent les normes d'accessibilité : sont-elles orientées par une réponse au handicap ou proposent-elles une accessibilité pour tous ? Ils relèvent que seul le dernier cas permet la continuité des interactions sociales lors des déplacements, ce qu'ils appellent une « accessibilité intégrée ». Ils concluent que « l'enjeu est certainement le bon usage de ces normes. Les normes semblent bien pouvoir être nourries et enrichies par l'étude et la compréhension de l'activité et ce qui la motive. » On pourrait considérer leur proposition comme une approche instrumentale de la norme. Résumer les cas présentés par ces ergonomes « de terrain » formés à et par la recherche serait leur faire perdre leur sel, et limiter l'impact de leurs exemples vers les leçons plus générales qu'on peut en tirer pour conduire des analyses en vue d'une intervention ergonomique.
- 15 Le dernier chapitre de cette partie – (J. Mezza, Handicap et systèmes de normes en orientation scolaire et professionnelle – chapitre 7, pp. 141-154) – met en regard le handicap et les systèmes de normes en orientation scolaire et professionnelle. Elle interroge le statut des normes de genre et des normes implicites d'orientation des élèves en situation de handicap. Joelle Mezza observe que les représentations d'élèves avec ou sans handicap ne se différencient pas selon la dimension des normes de genre, tout aussi dominantes par les élèves en situation de handicap. Elle interprète ainsi ses observations : « se conformer au rôle de sexe pourrait [...] être un moyen de s'émanciper du rôle d'handicapé ».
- 16 Dans cette confrontation des normes et de l'activité, on peut regretter l'absence d'un outil de pensée et d'analyse : la théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Raynaud, développée par Gilbert de Terssac (G. de Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de J.-D. Raynaud. Débats et prolongements*, Paris, La Découverte, 2003). Outil utile pour

aborder le jeu entre norme autonome (élaborée par les acteurs) et norme hétéronome (celle des prescripteurs), cohérent avec le modèle de double régulation de l'activité développé par Jacques Leplat.

- 17 La troisième partie de l'ouvrage réintroduit la question de la référence pour mettre en relation normes « externes » aux sujets et activité/expérience de ceux-ci. Les problématiques sont plurielles : la valorisation de l'expérience lors d'une reconversion de l'activité, l'utilisation pour la formation d'éléments caractéristiques du métier, l'utilisation de la simulation pour mettre en débat l'activité dans une visée de formation. Le dernier chapitre fait implicitement fonction de conclusion, avec une centration sur les rapports entre expérience et référentiels.
- 18 Le premier chapitre de cette partie (V. Cohen-Scali, Quelle valorisation de l'expérience d'ex-permanents syndicaux en transition professionnelle vers le marché de l'emploi ?) (chapitre 8, pp. 155-172), présente un questionnement important sur le retour à l'emploi (implicitement : salarié) de syndicalistes ayant occupé des fonctions permanentes dans leur syndicat. Deux éléments apparaissent : la difficulté pour les syndicalistes à identifier les compétences qu'ils/elles y ont développées, la manière dont ils peuvent en faire état lors d'un premier emploi selon l'entreprise dans laquelle ils souhaitent ou vont s'intégrer. Le développement de l'expérience ne va alors pas de soi. L'auteur conclut sur la nécessité de repérer les conditions sociales et professionnelles de ce retour à l'emploi pour permettre la valorisation de l'expérience acquise dans la vie syndicale, et d'identifier les modalités d'accompagnement de ces processus.
- 19 Les deux chapitres suivants sont centrés sur la problématique de la formation. Stéphane Balas (S. Balas, Mettre son expérience en débat – Éléments caractéristiques de l'exercice du métier et dispositifs de formation – chapitre 9, pp. 173-194) analyse comment peuvent s'articuler des débats d'expériences entre professionnels et la production de dispositifs de formation. L'auteur se situe dans le cadre conceptuel de Vygotsky sur la dialectique entre la dépersonnalisation des expériences pour en constituer une ressource partageable et l'organisation de la formation pour permettre de « personnaliser » ces expériences, la visée étant la « fabrication d'un professionnel ».
- 20 Trois cas viennent illustrer comment « l'analyse de l'activité en vue de construire un dispositif de formation » produit un « l'effet transformateur de l'expérience ». Dans une méthodologie d'auto-confrontation croisée, issue de la clinique de l'activité, des masseurs-kinésithérapeutes l'auteur met en lumière le dilemme professionnel « soigner le patient ou éduquer le patient à se soigner ». Deux exemples d'intervention auprès de managers font apparaître, pour le premier, le dilemme qu'est la conciliation de la logique de production et la logique humaine dans l'activité ; pour le second, le point clé est l'identification d'une « bonne distance » entre un cadre n+2 par rapport aux opérateurs et aux cadres intermédiaires n+1.
- 21 La conception et l'analyse de formations via la simulation sont le coeur du chapitre suivant : D., Malet, & T.-H. Benchekroun, Simulation, créativité et développement des pratiques professionnelles : le cas de la formation à la manutention des patients (chapitre 10, pp. 195-212). Les auteurs relèvent la double visée d'une formation à la manutention de patients : « préserver la santé des soignants et améliorer la qualité du soin ». Ils argumentent la nécessité d'identifier les caractéristiques des situations concernées, d'en analyser le travail et l'activité, avant de concevoir des « formations-actions », dans lesquelles la simulation est centrale. Ils présentent une telle situation,

en analysent le contenu – incluant le débriefing dont l'importance a par ailleurs été largement soulignée dans les travaux de didactique professionnelle dans la ligne de Pierre Pastré. L'analyse des résultats concerne le développement dans l'acquisition de nouveaux savoirs, le développement du collectif via les interactions et les débats – autour des pratiques professionnelles – sollicités dans la situation de simulation. Ces éléments constituant des ressources nouvelles pour les acteurs. Les auteurs concluent sur les perspectives de recherche, en abordant brièvement la question de l'évaluation des formations – question délicate s'il en est. Dans cette perspective, la notion de transposition didactique, dans le passage des situations cibles aux simulations, serait utile pour les analyses et le développement des formations.

- 22 Dans ces chapitres sur le développement et la formation, le cadre de la didactique professionnelle, initié par Pierre Pastré aurait pu fournir des concepts communs d'analyse, et donner une place plus théorique à la transposition qui est implicitement en jeu entre formation et terrain du travail.
- 23 Le dernier chapitre de cette partie (B. Prot, Retour sur un dialogue inaccompli entre chercheur et réformateur à propos d'acquis de l'expérience et de référentiels – chapitre 11, pp. 213-239), prend un statut de conclusion au-delà de son propos de mis en dialogue entre les positions d'un chercheur et celles d'un réformateur – Vincent Merle – à propos acquis de la validation des acquis de l'expérience et la constitution et l'usage de référentiels de métier.
- 24 Bernard Prot rappelle le rôle qu'a joué Vincent Merle dans la conception du dispositif de validation des acquis de l'expérience en termes de diplômes, validation étayée par la conception et l'usage de référentiels. L'auteur rappelle que le fonctionnement de cette validation a été l'objet d'études de l'équipe « clinique de l'activité » du CNAM, conduisant à des travaux sur la conception des référentiels. Vincent Merle, après un débat sur la conception de référentiels avait exprimé son scepticisme sur la conception de référentiels à partir de « dilemmes d'activité ». Le chapitre de Bernard Prot reprend des points de discussion : « sur le modèle de correspondance entre l'expérience au travail et les référentiels, lors du processus de validation ; sur le modèle de conception de ces référentiels en relation avec le dialogue social. »
- 25 Il souligne le contraste entre une « autoroute institutionnelle » et le « maquis des acquis » qui lui a succédé. B. Prot propose d'abord une reprise fort utile de la dynamique institutionnelle à partir de 1997. Il relève la faible utilisation de la VAE pour l'accès aux diplômes, très nombreux à être concernés. Au cœur du débat, la question déterminante pour la « clinique de l'activité » est la « méthode qui permet la validation », et en premier lieu le modèle de correspondance entre savoirs d'expérience et savoirs enseignés, à partir d'une perspective historique qui en souligne la dimension qu'on peut qualifier de « politique ». L'analyse s'appuie ensuite sur la mise en correspondance de deux manières de penser l'expérience pour sa validation, à partir du cadre théorique de Vygotsky sur la relation entre les concepts quotidiens (ici ceux de l'exercice du métier) et les concepts scientifiques (ou, souvent, techniques, qui sont la référence des diplômes). À partir de l'étude d'un cas, L'auteur souligne le changement de point de vue qui doit s'engager chez le candidat, pour que son « expérience vécue [devienne] objet de pensée, moyen de convaincre ». La VAE peut alors provoquer – sous conditions de mise en œuvre – un développement de l'expérience et une extension des compétences, par leur transfert possible à d'autres situations. Il développe ensuite l'argumentation sur le rôle central de « dilemmes de référence » pour la conception des

référentiels, alors que le traitement des conflits de buts est absent de la formation et, partant, des référentiels. Plusieurs études défendent alors cette argumentation, dont le cas de la formation à la conduite automobile est développé. Un cas de dilemme analysé est celui du traitement de la contradiction (le terme de B. Prot) dans la traversée d'un rond-point entre le but d'apprentissage de l'élève et celui de la sécurité, et de l'échec de convaincre l'institution d'utiliser ce dilemme pour transformer le référentiel de formation. En fait, « la négociation entre logiques hétérogènes est [...] la base fondamentale » dans le domaine de la construction des diplômes, alors que les enjeux peuvent diverger. L'auteur avance d'ailleurs l'hypothèse que « le scepticisme de Merle a trouvé son origine dans son expérience des négociations professionnelles ». En conclusion, près avoir attiré l'attention sur le risque de « chosification » des compétences en jeu, il propose de mettre des dilemmes de métier au centre des négociations, comme « objets-liens » et ainsi de « rapprocher les référentiels des questions vives du travail ».

- 26 L'ouvrage « Normes et références : l'expérience en discussion » offre ainsi au lecteur un large éventail de points de vue, de cadres d'analyse et d'études illustrant les réflexions menées sur le long terme dans le séminaire du Centre de recherche sur le travail et le développement du CNAM, et une base pour continuer le débat sur ces questions.