

Titre : Comprendre le travail, c'est compliqué.

Le métier ne se laisse pas approcher facilement, il résiste à qui veut l'approcher pour l'observer et le décrire. Comment alors peut-on faire pour construire avec les élèves des connaissances pertinentes sur le sujet ? C'est à cette question que je vais m'efforcer de répondre.

Comme le dit Yves Clot qui dirige le laboratoire de psychologie de travail auquel j'ai longtemps été rattaché avant de rejoindre le laboratoire de psychologie de l'orientation de l'INETOP : « C'est à la fois un grave inconvénient et une belle occasion. C'est un inconvénient, parce que sa transmission s'effectue moins naturellement. C'est une belle occasion, parce que la transmission va dépendre des initiatives que les uns et les autres vont prendre pour rendre ce travail visible ». L'option Découverte professionnelle nous offre cette belle occasion d'essayer de retisser des liens entre le monde du travail et l'école.

Je voudrais partir de ce point de vue : ***Parler du travail est compliqué, faire comprendre ce que recouvre le fait de travailler et donc d'exercer un métier n'est pas facile.*** Vous en faites certainement l'expérience tous les jours si vous exercez des responsabilités dans la mise en place et le suivi de l'option Découverte Professionnelle. Construire des activités de connaissance des métiers avec les élèves n'est pas une activité évidente pour un enseignant dont ce n'est pas nécessairement la spécialité. A y regarder de près, le travail a beaucoup perdu en visibilité (les chantiers sont entourés de hautes palissades, l'ordinateur cache en son corps le travail qu'il fait, les artisans qui travaillaient portes grandes ouvertes dans les villages et les quartiers ont progressivement disparus, les travaux des champs qui occupaient les vacances de nombreux écoliers se sont raréfiés et mécanisés...). Le travail est moins observable donc moins identifiable pour servir de point d'appui pour construire des activités de découverte professionnelle avec les élèves. Auparavant le travail

sautait aux yeux, il pouvait se sentir au toucher et à l'odeur. Il pouvait donc se repérer, se voir, se sentir et se transmettre.

Si je pars de ce constat, je suis bien obligé de reconnaître que la prescription qui m'a été adressée de vous aider à repérer les savoirs utiles à votre pratique d'enseignant en DP et est, elle aussi, particulièrement compliquée. Si ma tâche est difficile, c'est parce que la vôtre l'est tout autant. Je vous propose donc de faire de nos difficultés respectives une ressource pour penser ensemble cette question de la connaissance des métiers au collège. Ne pas reconnaître cette difficulté commune nous conduirait inévitablement à en rabattre sur le niveau d'exigence à mobiliser pour faire ce que nous avons à faire ensemble.

Prenons un exemple simple qui parle à tout le monde dans cette assemblée. Si je vous demandais de définir ce que je suis en train de faire devant vous en ce moment, vous seriez probablement très embêtés. Après un temps de réflexion, vous pourriez dire : il parle, il lit des notes, il fait une conférence, il fait un cours, il fait un exposé, il tente de nous transmettre certaines connaissances ou encore il essaye de nous faire passer un message. Finalement peu de choses et beaucoup de généralités qui caractérisent assez mal ce que je fais et qui ne rend pas compte de tout ce que j'ai fait avant de me retrouver devant vous. Pourtant vous me voyez exercer un métier que vous connaissez bien puisque c'est, en grande partie, aussi **votre** propre métier.

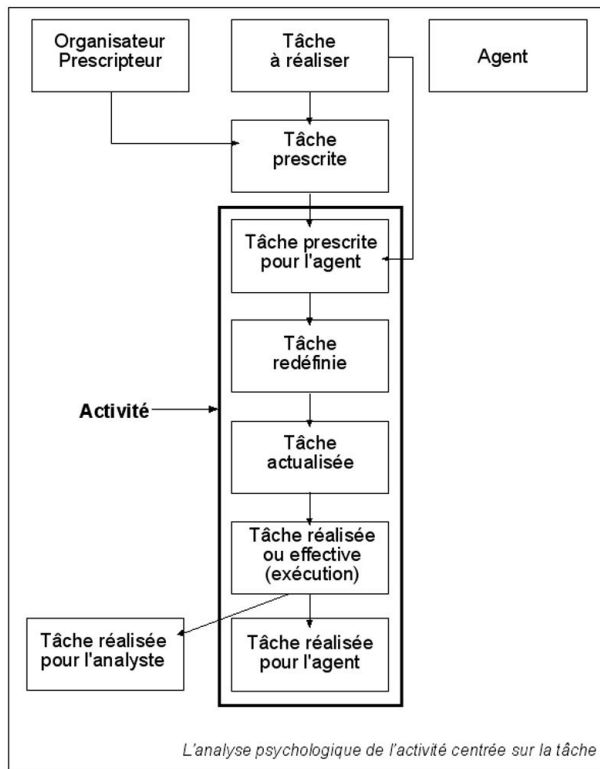
C'est **votre** métier, c'est **notre** métier, c'est **mon** métier. Cette formule, vous l'avez certainement souvent entendue et vous l'avez-vous-mêmes certainement fréquemment utilisée. Formule anodine, elle est intéressante. Elle permet, en effet, de soulever un vrai problème théorique que je vais essayer de vous exposer parce qu'il me paraît être le point de départ de toute réflexion sur la connaissance du monde professionnel en milieu scolaire.

L'expression « **mon métier** » renvoie à ce qui m'appartient et à ce qui ne m'appartient pas dans l'exercice du métier. Dans ce que je fais tout ne m'appartient pas, j'ai reçu des demandes de l'extérieur,

des consignes m'ont été adressées, des recommandations m'ont été données qui définissent ce que je dois faire, la tâche que je dois remplir auprès de vous. Le métier est d'abord **impersonnel**, comme le disait Wallon dans son cours dispensé à l'Institut National d'Orientation Professionnel aux premiers personnels d'orientation en formation en 1928 : « *il est étranger à nos besoins, tout au moins immédiats et il consiste en l'accomplissement de tâches qui ne s'accordent pas nécessairement avec le jeu des fonctions psychiques et mentales* » (Wallon, 1930). Le métier s'impose à ceux qui travaillent. C'est parce que le métier est d'abord **impersonnel** que l'on peut s'en emparer et faire ce que l'on a à faire dans l'exercice du métier. Revenons à ce que je fais auprès de vous. La **tâche** qui m'a été prescrite, je m'en suis emparé et je la réalise à ma manière en faisant ce que je fais avec vous. Cette tâche que je redéfinis pour l'exécuter, à ce moment là m'appartient, je l'ai faite mienne, c'est, en quelque sorte, ce qu'on peut nommer comme étant mon **activité**. Voilà poser rapidement deux niveaux de compréhension du métier : la tâche (ce que je dois faire), l'activité (ce que je fais). Le métier naît (du verbe naître) deux fois, à l'extérieur de moi dans la tâche qui m'a été prescrite et à l'intérieur de moi dans l'activité que je développe quand je travaille. De la même façon, votre métier d'enseignant est d'abord **impersonnel** en étant tout entier contenu dans les programmes et les instructions officielles qui les accompagnent avant de trouver sa traduction **personnelle** dans l'application qui est la vôtre des programmes et instructions. Il suffit de discuter avec deux enseignants d'une même discipline pour ce rendre compte des manières différentes de faire. Nous pouvons faire une première remarque concernant la compréhension du travail : la tâche n'est pas l'activité.

Tâche et activité : *Le quoi et le comment du travail*

Cette distinction, essentielle pour notre propos, n'est pas nouvelle. Dès 1955, dans l'introduction d'un ouvrage fondateur sur l'analyse du travail, Ombredane et Faverges l'avaient formalisée en introduisant une distinction entre le « quoi » et le « comment » du travail, « *qu'est ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs que l'on considère le font-ils ?* ». Quelques années plus tard, J. Leplat et J. M. Hoc (1983) retravaillant cette distinction, parlent de tâche et d'activité. « *La tâche indique ce qui est à faire,*



l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations ».

(Schéma de J. Leplat dans « Regards sur l'activité en situation de travail », 1997, p.17).

On peut encore être un peu plus précis dans la définition de la tâche et la définir à la suite de Léontiev (1984) comme le rapport

entre des buts (ce que je veux faire, ce que je vise) et les moyens dont je dispose pour atteindre les buts que je me fixe. Cette définition élargit l'approche de la tâche et permet d'établir les liens dynamiques entre tâche et activité.

Si on s'en tient à cette approche, parler des métiers dans l'école, construire des activités de connaissance des métiers avec les élèves implique de s'intéresser à ces deux dimensions du travail et à la façon dont elles sont liées. Dans les faits, cette distinction nous conduit à bien différencier l'organisation officielle du travail telle qu'elle apparaît dans les nomenclatures et les répertoires des métiers de l'activité effective de ceux qui travaillent. L'existence d'un prescrit et d'une organisation sont nécessaires pour comprendre le métier dans la mesure où ils sont le point de départ qui permet de débusquer et d'interroger le travail réalisé. Cependant, ils ne sont pas suffisants pour amener les élèves à comprendre ce que les hommes font quand ils travaillent et exercent ainsi leur métier. L'activité, ce n'est pas simplement l'application des prescriptions, c'est la capacité donnée à ceux qui travaillent de faire du prescrit en le redéfinissant une ressource pour faire ce qu'ils ont à faire quand ils travaillent et pas forcément, d'ailleurs, ce qui avait été prévu. Du coup, il ne faut pas

regarder le travailleur et la tâche séparément mais l'activité de travail elle-même. **L'activité est un couplage entre une tâche et un sujet.**

La question de l'activité ainsi posée interroge la notion de **compétence** si souvent évoquée dans le cadre de la Découverte Professionnelle : quelles sont les compétences mises en œuvre par les professionnels et quelles compétences les élèves ont-ils développé dans les actions mises en place, comment les approcher et comment les décrire ? Deuxième remarque, cette notion de compétence ne se laisse pas décrire facilement, il est donc nécessaire d'essayer de la définir. La pertinence des actions d'évaluation de ce qu'on acquit les élèves dépend de la compréhension de cette notion.

Qu'est-ce que la compétence ?

L'approche de la notion de compétence relève de champs disciplinaires différents - la linguistique, la psychologie cognitive ou la psychologie du travail, la sociologie, les sciences de gestion des ressources humaines, la didactique professionnelle ou encore les sciences de l'éducation. Chacune de ces disciplines proposent leur définition. Tellement de choses ont été dites et écrites sur cette notion qu'elle apparaît de plus en plus difficile à définir de manière simple et homogène. Face à cette complexité on peut être tenté de procéder à une première simplification en enfermant la notion de compétence dans des définitions qui la « naturalise » en en faisant une notion proche de celle d'aptitude, sorte de qualité inhérente à la nature humaine qu'on pourrait révéler et saisir à l'aide d'épreuves ou de questionnaires plus ou moins normalisés et à l'aide de descriptifs de poste plus ou moins sophistiqués. Le document d'accompagnement de la DP n'a pas échappé à cette difficulté en définissant la compétence comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes, et d'attitudes » (Propositions de recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Commission des communautés européennes, Bruxelles, 2005/0221). L'emprunt est d'ailleurs incomplet en oubliant de préciser que la compétence est liée à un contexte donné, se trouve évacuée l'idée que la compétence n'existe que par rapport à l'action et à une situation donnée. Certes la référence aux normes européennes est là pour asseoir la légitimité de cette approche. Mais cette notion est

loin d'être stabilisée. Ainsi dans les exemples pris pour illustrer les compétences à acquérir les trois termes se recouvrent assez souvent. Prenons l'exemple du domaine numérique (utilisation des technologies de l'information), voilà ce qui est écrit : « la culture numérique exige une bonne compréhension et connaissance de la nature, du rôle, des possibilités des TSI », « les compétences requises comprennent : l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter de l'information ... » et l'utilisation des TIC exige une attitude critique et réfléchie envers l'information disponible ... ». On voit mal ici ce qui différencie une connaissance, d'une aptitude et d'une attitude. D'ailleurs, si on regarde les différents textes de l'Union Européenne, il y a loin d'avoir unanimité sur la question de la mise en mots de la compétence : le terme aptitude qui renvoie à une connotation forte de détermination étant assez souvent remplacé dans les différents textes européens concernant l'éducation ou le travail par celui de **capacité**. Dans un même document, le remplacement d'un terme par l'autre peut être observé (voir l'exemple la définition des compétences attachées à la culture mathématique dans le document préalablement cité portant sur les huit compétences de base). La même confusion peut aussi être relevée dans les textes de l'OCDE. En France, le Haut Comité à l'Éducation a choisi de prendre le terme capacité pour définir la compétence. Il faut noter que l'usage de ce terme est plus proche de l'origine étymologique du mot compétence, le verbe « competere » signifiant en latin « être capable de » ou « tendre vers ». Pour autant l'utilisation du mot capacité à la place d'aptitude ne règle pas tous les problèmes liés à la définition de la compétence. Comme le dit Stroobants dans son essai de définition des mots gestion et compétences (Recherche et formation, n°30, 1999, p.65), « l'ambiguïté de la notion en assure la force mais aussi la faiblesse, dès lors que le problème de la reconnaissance de la compétence se pose, en rupture avec des repères habituels ».

Si on revient à ce que nous avons dit concernant la tâche et l'activité, on peut considérer que le recours à la notion de compétence dans le monde du travail est l'occasion de réfléchir au retour de l'activité dans l'individu, du travail dans le travailleur et de l'activité au sein du pouvoir d'agir de ceux qui travaillent. Faisons rapidement un peu d'histoire. Au début du XX^{ème} siècle, le taylorisme s'était

donné comme objectif de séparer l'homme de son travail pour transporter son savoir-faire dans les bureaux des méthodes et le traduire en « formules mathématiques ». La compétence, à l'opposé, porte en elle l'idée que le travail ne peut être séparé du travailleur en retour cela signifie que le travail ne peut être regardé et décrit séparé de celui qui l'exécute.

Dans la compétence, il y a donc deux objets :

- d'un côté, le travail qui peut être décrit en termes de tâches à exécuter et qui aboutit à notion de qualification ; la qualification étant celle du poste de travail

- de l'autre, le travailleur, celui qui exécute les tâches et le fait à sa façon en développant des manières de faire qui lui sont propres.

Ce qui est qualifié, c'est le poste de travail, après on y affecte des travailleurs, ce qui permet de dire qu'un professionnel est « qualifié pour » ou « à la capacité de ». (Philippe Zarifian, la logique compétence : un enjeu de société, <http://perso-orange/philippe.zarifian>). Les référentiels de formation qui peuvent être considérés comme des traits d'union entre la formation et le monde du travail sont construits à partir de cette logique. Si on considère que la notion de compétence renvoie chez l'Homme de métier à l'initiative, à **l'intelligence de la situation**, alors on peut regarder la compétence autrement et penser la question de l'évaluation différemment.

Prenons l'exemple de la compétence A1 (Présenter un métier), en nous appuyant sur la définition qui en est donné dans les documents d'accompagnement de la D.P :

- les **connaissances** à évaluer qui serviront à l'élève pour présenter un métier portent sur la compréhension de ce qu'est une tâche, une prescription, une consigne de travail, une fiche de poste,

- **l'attitude** à développer concerne la curiosité que l'élève va mettre en œuvre pour s'attacher à saisir les détails de l'action du professionnel, l'utilisation différenciée des outils dans l'exercice du métier qui donnent à voir comment il s'y prend ; cette curiosité demandant un degré d'initiative en situation qui pourra aussi être évalué,

- la **capacité** renvoie à la différence que l'élève, en mobilisant les connaissances visées, sera capable de faire entre ce qui est demandé au professionnel et la façon dont ce professionnel s'empare de ce qui lui est demandé .

L'**évaluation** de la compétence A1 pourra alors se faire à partir des situations d'observation construit par les élèves ; les indicateurs d'observation retenus donnant alors à voir ce que les élèves ont compris de la façon d'aborder les métiers à travers ce qui doit être regardé.

Vous l'aurez compris, pour mettre en œuvre tout ce que je viens de développer, il est nécessaire de regarder le travail autrement. C'est l'objet de ma troisième remarque.

Regarder le travail autrement : la question de l'activité

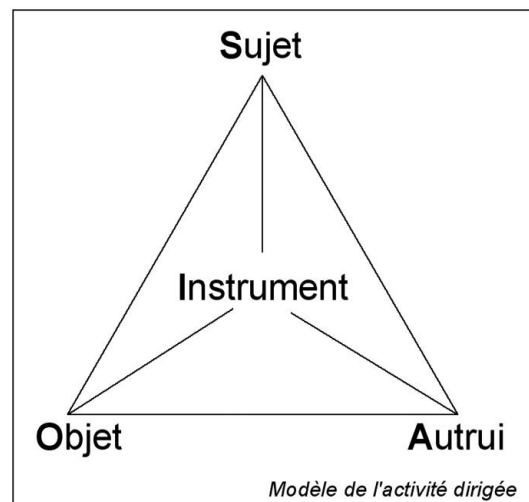
Comme on vient de le voir, l'ergonomie de tradition française (J. Leplat, 2000) peut nous aider à y voir plus clair mais ce n'est pas encore suffisant. Il faut aller plus loin dans la conceptualisation de l'activité. Pour Yves Clot (1999) qui ré-interroge les travaux de l'ergonomie française, l'activité réalisée et l'activité réelle ne se recoupent pas. Clot franchit ainsi un pas supplémentaire en parlant du réel de l'activité, en référence à un psychologue russe Vygotski (1925/1994) pour qui le comportement n'est jamais que le système « *des réactions qui ont vaincu* » dans une situation donnée. Ce qu'on donne à voir quand on travaille n'est qu'un possible parmi un ensemble de possibles mobilisables dans le métier. Le réel de l'activité recouvre ce qu'on fait mais aussi ce qu'on ne fait pas, ce qu'on ne peut pas faire. L'activité ne concerne donc pas seulement ce qui est fait et réalisé mais « *ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées* » (Clot, 1999, p.119). En disant cela, je vous complique beaucoup la tâche parce que, vous le comprenez bien, il ne s'agit pas seulement d'amener les élèves à rencontrer des professionnels, il faut d'abord les préparer à cette rencontre en

déplaçant leur regard pour les conduire à regarder réellement ce que font les professionnels quand ils travaillent.

Le travail réalisé n'est qu'une part du travail réel. Ce qui est réalisé ne donne pas à voir ce que fait réellement la personne quand elle travaille. Tout ça est bien compliqué comme je l'ai indiqué en introduction. Pour sortir de cette difficulté, il faut essayer de conceptualiser au maximum et de continuer à réfléchir aux concepts à notre disposition pour le faire. Ne pas le faire pour aborder la connaissance des métiers avec les élèves en classe reviendrait à enseigner, par exemple, l'histoire ou la géographie ou la physique sans concepts. De quels concepts, avons-nous besoin pour travailler avec les élèves la connaissance des métiers ? Si on retient ce que je dis, **le concept d'activité** apparaît comme central.

Le modèle de l'activité dirigée

Pour Yves Clot (1999), l'activité doit être regardée « *comme simultanément tournée vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet* ». Le lien entre le sujet, les autres et l'objet du travail n'est pas direct. An sein de l'activité, le sujet est en rapport avec les autres par l'intermédiaire du langage et il est en relation avec l'objet du travail par des instruments. Les instruments



symboliques (essentiellement le langage) et les instruments techniques médiatisent le rapport entre le sujet, les autres et l'objet.

Pour illustrer sa thèse, Yves Clot prend l'exemple des conducteurs de train en banlieue parisienne en période de pointe. Du fait de l'importance des signaux au jaune exigeant de ralentir pour anticiper sur le feu suivant susceptible d'être au rouge, le retard devient la règle du fait de la saturation du trafic. Le conducteur passe une grande partie de sa journée à perdre du temps et à essayer de le rattraper. Cette conduite « au jaune » est d'abord une activité empêchée, une activité rentrée qui ne signifie nullement une absence d'activité. Du coup, on le voit bien, l'activité ne peut se réduire à ce

qui se donne à voir et on ne peut confondre l'activité réalisée par le conducteur avec ce qu'il fait réellement. Le réel de l'activité du conducteur déborde largement ce qu'il réalise. En banlieue, selon les conducteurs, « *on ronge son frein* ». Cette métaphore trahit bien l'épreuve professionnelle que les conducteurs décrivent : « un mécanicien qui est confronté à une vingtaine de signaux fermés ne va pas se conduire de la même manière que sur un tracé de 500 km où en définitive rien ne l'empêchera de respecter sa vitesse » ... « un gars du Cantal, il lui faut peut-être dix ans pour rencontrer le même nombre de signaux que celui de banlieue en six mois ». Que donne-t-on à voir de l'activité d'un conducteur de train aux élèves si on choisit l'un ou l'autre de ces conducteurs ?

L'activité de l'homme au travail est bien une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres par l'intermédiaire d'instruments pour avoir une chance de réaliser ce qui est à faire. Le conducteur de train de banlieue bien qu'il soit isolé dans sa cabine, n'est jamais seul. Il conduit avec l'aiguilleur, le régulateur, les autres conducteurs, les passagers. Son activité est toujours médiatisée par l'activité des autres portant sur le même objet. Le conducteur n'est pas seul face à la tâche. Entre lui et la tâche, il y a le collectif professionnel. Dans l'activité, il y a soi mais aussi les autres : étudier l'activité d'un professionnel, c'est étudier l'activité des autres professionnels. C'est donc prendre en compte l'histoire de ces activités.

L'exemple du conducteur de train le montre bien, les activités de travail susceptibles d'étayer la mise en forme des activités scolaires en classe ne sont pas toutes identiques et rarement prêtes dans l'attente d'une explicitation. Si on veut comprendre ce que travailler signifie, il faut le plus souvent utiliser un moyen détourné pour permettre au sujet qui travaille de ré-entrer dans son action et, en la revisitant de vivre autre chose qui met à jour ce qu'il fait réellement en situation.

Un autre exemple pour illustrer le schéma de l'activité dirigée : le garçon de bloc

Le garçon de bloc, c'est ce qu'on appelle communément un brancardier. Les observations que je vais commenter et qui sont relatées dans un article de Yves Clot paru dans le numéro 116 de la revue *Education Permanente* en 1993 sont le résultat d'une méthode utilisée dans l'équipe de clinique de l'activité à laquelle j'appartiens.

« Durant les dix minutes que peut durer le transfert, en fonction de la disponibilité de l'ascenseur, l'objectif du travail sera de calmer l'angoisse. C'est toujours le même refrain, indique notre interlocuteur, je plaisante pour les faire sourire. C'est rare qu'une personne arrivée au bloc ne sourie pas. Si c'était quelqu'un de votre famille ça ne vous ferait pas plaisir qu'on le conduise comme à l'abattoir. Quand on va chercher quelqu'un, c'est ça qu'il faut avoir en tête. Tout le monde n'aime pas la plaisanterie. Pour certains il faut la détourner, faire comprendre qu'on plaisante.

(...) L'installation finale est particulièrement décisive dans l'établissement de la posture la plus favorable pour le travail de l'équipe médicale. Installer c'est mettre le cadre, mettre le billot, c'est-à-dire disposer autour et sous le corps les éléments de son immobilisation après qu'il a été, par exemple, tourné sur le côté. Une belle installation c'est un malade droit et bien dégagé et surtout une aide importante pour le chirurgien : c'est bien d'avoir quelqu'un de bien installé (...).

Les actes de cet agent de service ne sont jamais seulement technique. Il faudrait ajouter l'exercice de ce que nous appelons une fonction de vérification permanente : vérification du dossier au moment de la prise en charge du malade, vérification de l'adéquation entre l'identité du malade à descendre formulée en bas et la situation effective de la programmation effectuée en haut, vérification des paramètres des pochettes plastiques contenant le sang qu'il remonte chercher dans une armoire réfrigérante après la descente du malade, vérification et diagnostic de situation dans le bloc en réponse à une demande téléphonique venant du haut et proposant une aide pour rattraper un retard, vérification discrète mais systématique des détails qui peuvent échapper à ceux qui sont directement engagés dans l'intervention. (...)

.C'est un peu comme si, dans un exercice de supervision implicite et validé par l'équipe, il se sentait comptable du fonctionnement général du service ».

Extraits d'un article de Y. Clot. Le garçon de bloc : essai d'ethnopsychologie, Education Permanente, n°116, 1993, p. 98-100.

Le rôle du « garçon de bloc » est un rôle de passeur entre différents endroits de la chambre du malade au bloc opératoire. L'objet de son travail, c'est le transport et l'installation du malade qui va être opéré. Son action s'inscrit dans une organisation de travail pré-établie (planning des opérations, répartition dans les salles d'opération ...). Plusieurs temps organisent le transfert :

- le temps du déplacement, l'objectif de travail, est alors de calmer l'angoisse. Pour ce faire, le « garçon de bloc » va utiliser « un protocole de plaisanterie » adapté au patient et trouvé après une phase d'exploration de ses intérêts
- le temps de l'installation, l'objectif de travail est d'installer le malade sur la table d'opération. Il s'agit d'installer autour du corps du malade les éléments de son immobilisation (supports en mousse, draps pliés ...).
- Le temps de la vérification et de la récupération d'incidents qui traverse les deux temps précédents (vérification du dossier, respect de la programmation et gestion des changements).

« Gestion des passages, tactiques des installations, supervision implicite, récupération d'incidents : cet agent de service se trouve être l'interface inéliminable d'une responsabilité collective distribuée et redistribuée » (Clot, 1993). Dans ce contexte, chacune de ces activités peut être analysée à la lumière du concept d'activité dirigée telle que nous l'avons défini, à la suite de Clot, comme unité de base du travail. L'activité du garçon de bloc passe par l'activité des autres portant sur le même objet (secrétaires, médecins, autres malades, ...) et son

activité est médiatisée par des instruments psychologiques (le protocole de plaisanteries) et des instruments techniques (le chariot, les blocs de mousse, les linges, ...). Pour arriver à cette compréhension de ce que fait le garçon, vous l'aurez compris, il ne suffit pas de lui demander en quoi consiste son métier. Il faut installer une méthode qui va lui permettre de (ré)entrer dans son activité pour en parler. Pour cela il faut utiliser des méthodes indirectes.

Les méthodes indirectes en analyse du travail

La méthode d'instruction au sosie fait aussi partie des méthodes indirectes susceptibles de produire des documents qui explicitent ce que les professionnels font pour réaliser les tâches qui leur sont confiées. L'objectif ici n'est pas de présenter cette méthode, mais d'en dire quelques mots pour faciliter la compréhension des textes sur le travail produit dans ce cadre particulier d'énonciation

Cette méthode a été utilisée pour la première fois dans la construction automobile dans les années soixante-dix par un psychologue italien, Ivan Oddone aux Usines Fiat en Italie. Partant de l'idée que « l'expérience ouvrière n'est pas autre chose que l'apprentissage, sur le mode individuel et de groupe, des solutions capables de résoudre les problèmes concrets que le travail leur pose chaque jour à l'intérieur de l'usine », il construit un dispositif d'analyse où chaque participant donne des consignes à un soi-disant "sosie" concernant ses propres manières de travailler. La description doit toucher quatre domaines essentiels de l'activité : le rapport à la tâche, aux collègues, à la hiérarchie et aux formations syndicales.

Pendant les journées de formation, les délégués ouvriers sont amenés à transmettre devant un groupe de pairs les modalités qui sous-tendent leurs actions à un interlocuteur qui dit vouloir les remplacer. Pour illustrer la méthode et ses attendus, citons un exemple emprunté à Oddone :

.

« (...) Pour ce qui est de la tâche proprement dite, un truc m'a été appris par les camarades, c'est de passer la première demi-heure environ à rechercher la meilleure position pour poser les plaques sur la matrice. C'est la seule manière d'éviter de les accrocher et aussi de s'énerver dans le travail. Il arrive à tout le monde de poser un disque sur le plateau d'un électrophone ou d'introduire une clé dans une serrure et personne ne se rend compte de la difficulté de ces opérations (...) les fabricants d'électrophone pensent, eux, nous faciliter la vie en arrondissant, par exemple, l'extrémité du petit axe central. (...) Une fois que mon sosie sait comment placer sa main pour introduire la plaque sur le poinçon, il arrive à travailler assez rapidement pendant une petite heure. Ce qui l'énerve surtout, c'est de rater parfois la mise en place. Il vaut mieux, alors, qu'il retrouve son calme. (...)

Moi, quand je travaille, j'utilise le pied gauche pour appuyer sur la pédale. Comment fonctionne le mécanisme ? Tout mon poids porte sur le pied droit, j'ai le bras droit sur le poinçon et ma main pose la plaque. Quand je reviens en position normale, mon pied gauche appuie alors sur la pédale. La grille de protection se referme et le coulisseau descend. Ce qui se passe c'est que je synchronise les différents mouvements. Les autres, en général, appuient sur la pédale avec le pied droit. Mais cette façon de travailler exige une tension plus grande, car on doit attendre d'avoir retiré sa main avant d'appuyer, sinon on risque d'avoir le bras coincé entre les deux parties de la grille de protection. Ma méthode réduit tout le mouvement à une simple opération mécanique. Quand la grille est en train de se refermer, ma main, elle, est en train de se retirer. Comme ça on réduit le temps de travail d'une manière formidable. Et cette méthode, on ne peut pas me la voler, parce que lorsque le chronométrateur est là, je travaille comme tout le monde »

Extrait de l'instruction au sosie de Luigi C. « Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ». I. Oddone & al., Paris, Editions sociales, 1984, 64-65.

Cette approche qui insiste sur le détail de l'action a été reprise sous des formes différentes dans diverses interventions en milieu de travail et en formation. L'exercice implique le travail d'un groupe de pairs,

sans lien hiérarchique, réalisé au cours de séances programmées au cours desquelles chaque travailleur qui s'est porté volontaire pour ce travail reçoit la consigne suivante : « suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». L'entretien réalisé à partir de cette consigne porte sur une situation précise et délimitée, il est conduit sur le mode du « comment », et non pas du « pourquoi ». Il est enregistré et retranscrit. En ce sens, ce n'est pas seulement l'entretien initial qui compte et l'échange qui s'en suit, mais la possibilité de disposer des traces enregistrées puis écrites qui pourront être discutées.

Quelle utilisation de ces méthodes indirectes en milieu scolaire ?

Cette méthode utilisée en analyse du travail peut être adaptée en milieu scolaire avec des élèves. Par exemple, au moment du retour d'un stage en entreprise exploité en classe, on donne la consigne suivante à chaque élève pour une production orale ou écrite : « si j'avais été à côté de toi, hier matin de 8h à 8h30 dans l'entreprise, qu'est ce que j'aurais vu de ce que tu faisais ? ». De la même façon, une consigne peut être donnée lors du retour de ce stage « rédige une fiche de poste pour un autre élève qui conduira une activité précise que tu as eu à faire et qu'il devra faire s'il va en stage dans la même entreprise » (cette fiche doit porter sur une activité précise clairement identifiée de façon à éviter de rester dans les généralités). Cette fiche est alors donnée à d'autres élèves qui à partir de cette fiche de poste vont questionner pour demander à l'élève qui l'a rédigée des précisions sur ce qu'ils n'ont pas compris et ainsi compléter la fiche pour la rendre plus opérationnelle. Autre manière de procéder, lors d'une visite chez un professionnel ou lors d'un stage en entreprise, les élèves peuvent prendre des photos de gestes ou de situations de travail et demander aux professionnels de les commenter. Les échanges sont enregistrés et retranscrits.

Exercer un métier c'est s'expliquer ensemble avec la prescription.

Au regard de ce que je viens de développer un constat s'impose : un métier ne peut se réduire à décrire une pratique à travers un certain nombre de descripteurs extérieurs à l'activité des professionnels. Je défendrais l'idée avec Clot qu'un métier est simultanément *personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel* (Clot (dir.) et autres, 2005). Nous l'avons vu, l'activité professionnelle **personnelle** n'est jamais réductible à une autre et elle toujours prise dans l'échange avec d'autres activités qui portent sur le même objet de travail. Elle est donc toujours **interpersonnelle**. Mais elle est aussi **transpersonnelle** dans la mesure où elle est le produit d'une histoire collective, sorte de mémoire collective dont chacun peut disposer pour faire ce qu'il a à faire. C'est, en quelque sorte, avec cette dimension **transpersonnelle** de l'activité que ceux qui travaillent doivent s'expliquer pour trouver les ressources de leur action. Mais comme nous l'avons déjà signalé, l'activité est aussi **impersonnelle** si on la regarde sous l'angle de la tâche, de la prescription, de l'organisation officielle du travail. Construire des connaissances sur les métiers implique donc de s'intéresser à ces quatre dimensions du métier et pour les saisir tenter d'introduire de la discordance entre elles. Pour cela vous l'aurez compris, il faut essayer de regarder le travail autrement. Dès lors une question se pose : comment amener les élèves à regarder ce travail autrement pour les amener, à leur niveau, à rentrer dans cette architecture de l'activité ? A mon sens une première réserve s'impose, il faut résister au dogme de l'expérience immédiate qui consiste à penser qu'il suffirait de mettre des élèves au contact de professionnels pour qu'ils comprennent immédiatement ce que font ces professionnels. Beaucoup de préalables sont à régler.

Ce sont aussi ces préalables que je vous invite à étudier lors de l'atelier de cette après-midi en abordant la question du statut des documents concernant la connaissance des métiers.

Régis Ouvrier-Bonnaz
Laboratoire de psychologie de l'orientation
INETOP, CNAM

Bibliographie

Clot, Y. (1993). Le « garçon de bloc » : étude d'ethnopsychologie du travail ? *Education Permanente*, 116, p. 96-107.

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

Clot, Y. (dir).(2005). *Enjeux du travail et genres professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant en gérontologie*. Rapport de recherches, Laboratoire de psychologie du travail du CNAM. www.cee.recherche (rubrique recherche et partenariat).

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF.