

## **Le métier résiste à l'analyse, il n'est pas simple d'en parler**

*Le travail, une énigme. Le métier, un réel qui résiste à l'analyse. En choisissant ce titre, j'attire d'emblée votre attention sur les difficultés auxquelles on se confronte quand on aborde la question de la connaissance des métiers : le métier résiste à qui veut l'approcher pour le décrire.*

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 ».

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. 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.

Je vais donc essayer de vous donner quelques éléments pour vous aider à penser cette question de la découverte des métiers. Vous vous en doutez ma tâche n'est pas simple. Si ma tâche est difficile, 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.

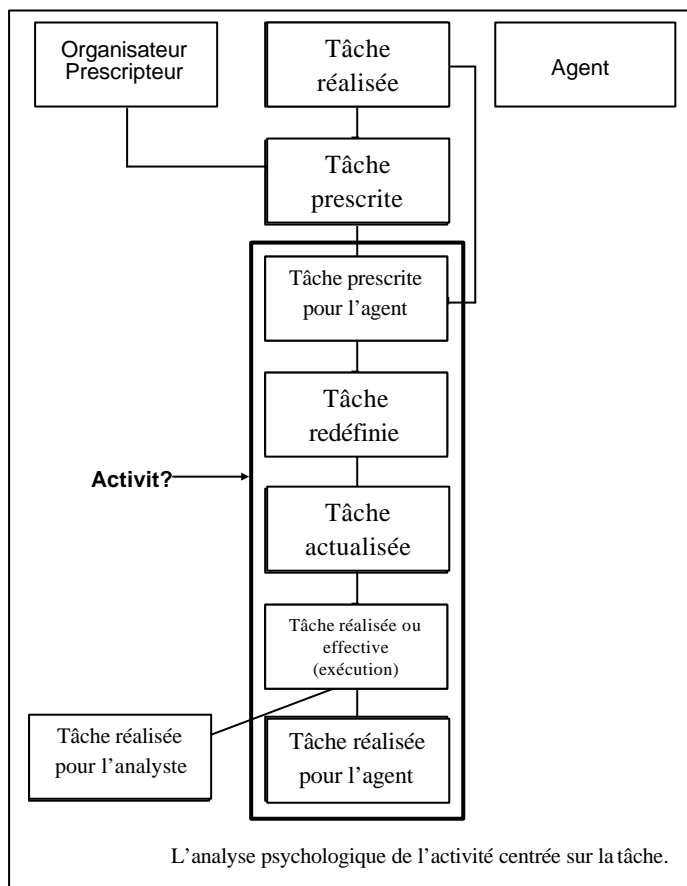
Si je vous demandais de définir ce que je suis en train de faire devant vous en ce moment, vous pourriez dire : il parle, il fait une conférence, il fait un cours, il fait un exposé, il tente de nous transmettre certaines connaissances ou encore il essaye de nous faire passer un message. Finalement peu de choses et beaucoup de généralités qui caractérisent assez mal ce que je fais. Pourtant vous me voyez exercer un métier que vous connaissez bien puisque, pour la grande majorité d'entre vous, c'est ou c'était votre métier.

C'est **mon** métier, c'est **votre** métier, c'est **notre** métier. Cette formule, vous l'avez certainement souvent entendue, vous l'avez prononcée, voire vous l'avez formulée dans des questionnaires dont vous avez équipé les élèves pour une rencontre avec des professionnels lors de carrefour métiers ou de stage en entreprise. Formule anodine, elle est intéressante. Elle permet, en effet, de soulever un vrai problème théorique, elle permet « d'outiller » notre réflexion pour aborder la question de la connaissance des métiers. J'emploie volontairement le terme « outiller » et vous verrez pourquoi dans la suite de mon exposé quand j'aborderai la question des instruments qu'on utilise pour faire ce qu'on a à faire.

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. Cette tâche je m'en suis emparé et je la réalise à ma manière en faisant ce que je fais avec vous ce matin. 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 posés 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 prescrite et à l'intérieur de moi dans l'activité que je développe quand je travaille.

### Tâche et activité



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 Favergé 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* ». Pour ces deux auteurs, « *il faut rejeter l'idée qu'on pourrait produire une description de la tâche ... sans prendre en considération*

*l'activité. Inversement, l'activité ne peut être caractérisée indépendamment d'une situation, c'est-à-dire d'une référence à une tâche* ».

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

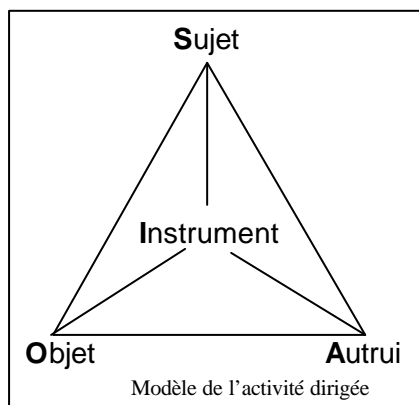
dans la mesure où ils sont le point de départ qui permet de débusquer et d'interroger le travail réalisé. Cependant, ils ne sont pas suffisants pour amener les élèves à comprendre ce que les hommes font quand ils travaillent et exercent ainsi leur métier. L'activité, ce n'est pas simplement l'application des prescriptions, c'est la capacité donnée à ceux qui travaillent de faire du prescrit en le redéfinissant comme une ressource pour faire ce qu'ils ont à faire quand ils travaillent et pas forcément, d'ailleurs, ce qui avait été prévu. Si on veut comprendre cette activité, il faut regarder le travail autrement.

### Regarder le travail autrement

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. 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 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 cette objet* ». Le lien entre le sujet, les autres et l'objet du travail n'est pas direct. Au 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.

### **Le genre professionnel et le style d'activité**

*« Selon nous, il n'existe pas d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle ; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité ; ou encore d'un côté l'organisation du travail et de l'autre l'activité du sujet. Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recreation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif (...) Mais en reliant genres et styles professionnels comme nous le faisons, c'est l'histoire du développement des milieux de travail et des sujets eux-mêmes que nous mettons au centre de l'analyse. L'objet théorique et pratique que nous cherchons à cerner, c'est précisément ce travail d'organisation du collectif dans un milieu, ou plutôt ses avatars, ses équivoques, ses succès et ses échecs, autrement dit son histoire possible et impossible. Il y a donc, entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif, que nous désignons comme le **genre social du métier**, le genre professionnel, c'est-à-dire les "obligations" que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout et parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, une "chute" du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même. »*

Clot, Y., Faïta, D., 2000, p. 9.

L'exemple 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.

Trois phases constituent schématiquement la méthode : un long travail d'observation des situations et des milieux professionnels à la suite duquel le collectif de travail, constitué par les professionnels et les chercheurs, choisit des séquences d'activité qui seront filmées. Chacun des travailleurs volontaires est alors filmé dans des situations aussi proches que possible les unes des autres afin d'ouvrir la comparaison entre pairs sur les façons de faire. La deuxième phase est celle des enregistrements vidéos de l'activité. Après l'enregistrement des séquences d'activité, chacun est confronté à ses propres images, d'abord seul avec le chercheur (auto-confrontation simple). Puis dans un deuxième temps, les deux travailleurs avec le chercheur vont successivement commenter l'activité de l'autre (auto-confrontations croisées). Ces deux phases sont filmées. Dans un dernier temps un échange est organisé entre le milieu de recherche et le milieu de travail. Cette dernière phase permet d'ouvrir la confrontation autour de l'analyse de l'activité à d'autres partenaires : le collectif professionnel de départ, le collectif professionnel élargi, le collectif des commanditaires de l'étude ou de la recherche.

C'est donc, ce que les gens font (activité filmée) ce qu'ils disent de ce qu'ils font (autoconfrontations simples et croisées) puis ce qu'ils font de ce qu'ils disent (retour dans le collectif, exploitations des réflexions, débats, controverses...) qui structurent la démarche. Plus qu'une méthode, il s'agit d'installer une méthodologie de co-analyse qui associe les protagonistes d'une situation de travail à son analyse, afin de les seconder dans leurs efforts pour comprendre leur manière de faire et élargir ainsi leur pouvoir d'action.

« 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 techniques. 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, ...).

## Conclusion

Pour conclure, comme ce «garçon de bloc », dans le cadre de la nouvelle option « Découverte professionnelle » (3h), vous pouvez être considérés comme des passeurs : passeurs entre le monde du travail et le monde scolaire. Vous aurez à gérer des passages de l'un à l'autre, à installer des tactiques pour construire des situations didactiques en classe pour faciliter ces passages, à superviser le bon déroulement de ce que vous avez prévu mais aussi à récupérer des événements que vous n'aurez pas forcément prévus.

J'espère que ces quelques éléments vous faciliteront la tâche en vous permettant de vous l'approprier pour, au bout du compte, faire ce que vous avez à faire et ainsi exercer votre métier.

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.
- Fernandez, G., Gatounes, F., Herbain P., Vallejo, P. (2003). *Nous, conducteurs de train*, Paris : La Dispute
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF.
- Clot, Y., Prot, B., Werthe C. (dir.) (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Education permanente*, n°146.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (coord.) (2005). Technologie et milieux du travail, *Education Technologique*, n°27.
- Ouvrier-Bonnaz, R., Remermier, C., Werthe, C. (2001). Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activité des élèves, *Education Permanente*, 146, p.99-114.