Les dilemmes d'activité

Pour une approche clinique des correspondances entre travail
et formation professionnelle

The activity dilemmas.

*For a clinical approach of the correspondence between work and professional
training*

Die Aktivitätsdilemmas.

*Für ein klinisches Vorgehen der Entsprechungen zwischen Arbeit und
Berufsausbildung*

Los dilemas de actividad.

*Para un acercamiento clínico de las correspondencias entre trabajo y formación
profesional*

**Bernard Prot, Joëlle Mezza, Régis Ouvrier-Bonnaz, Emmanuelle Reille-
Baudrin et Pierre Vérillon**

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/233>

DOI : 10.4000/rechercheformation.233

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 63-76

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Bernard Prot, Joëlle Mezza, Régis Ouvrier-Bonnaz, Emmanuelle Reille-Baudrin et Pierre Vérillon, « Les dilemmes d'activité », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 08 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/233> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.233

Les dilemmes d'activité

Pour une approche clinique des correspondances entre travail et formation professionnelle

> **Bernard PROT**

CNAM, CRTD (ÉA 4132), équipe de psychologie de l'orientation

> **Joëlle MEZZA**

CNAM, CRTD (ÉA 4132), équipe de psychologie de l'orientation

> **Régis OUVRIER-BONNAZ**

CNAM, CRTD (ÉA 4132), groupe de recherche et d'étude socio-historique sur le travail et l'orientation

> **Emmanuelle REILLE-BAUDRIN**

CNAM, CRTD (ÉA 4132), équipe de clinique de l'activité

> **Pierre VÉRILLON**

INRP, UMR ADEF, université-de-Provence.

RÉSUMÉ • À partir de matériaux empiriques constitués avec des jeunes employés administratifs intérimaires, des enseignants, des élèves de BEP et une conseillère d'orientation psychologue, et recueillis dans le cadre d'une étude réalisée pour la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), du ministère de l'Éducation nationale, cet article met l'accent sur la dimension clinique de notre perspective, qui se réfère à la clinique de l'activité. Il avance également une hypothèse de travail pour concevoir des référentiels de diplômes à partir de l'analyse de l'activité qui prendrait en compte les dilemmes inhérents au genre professionnel.

MOTS-CLÉS • activité, référentiel, développement, dilemme.

Les relations entre l'enseignement et les milieux professionnels sont particulièrement d'actualité, avec l'adoption de la loi de novembre 2009 sur l'orientation et la formation tout au long de la vie, la généralisation en cours au sein du ministère de l'Éducation nationale du parcours de découverte des métiers et des formations et la loi de 2002 permettant la validation des acquis de l'expérience par les mêmes diplômes que les acquis de la formation.

Dans ce contexte, nous tentons d'appréhender les rapports entre les milieux du travail et ceux de la formation dans une perspective psychologique. Notre démarche concerne les questions d'information sur les métiers et sur le travail d'orientation (Ouvrier-Bonnaz, Vérillon, 2002 ; Reille-Baudrin, 2006 ; Ouvrier-Bonnaz, Prot, 2007). Elle s'appuie sur une série d'études sur les rapports entre les acquis de l'expérience et les connaissances enseignées (Clot, Prot, 2003 ; Prot, 2009) réalisées dans une perspective « vygotkienne » (Vygotski, 1997) et dont les apports respectifs se rejoignent notamment dans l'analyse de la re-conception des instruments de travail, de formation et d'orientation (Vérillon, Ouvrier-Bonnaz, 2007).

Dans cet article, à partir de matériaux empiriques constitués avec des jeunes employés administratifs intérimaires, des enseignants, des élèves de BEP et une conseillère d'orientation psychologue, et recueillis dans le cadre d'une étude réalisée pour la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale (Prot, Ouvrier-Bonnaz, Mezza, Reille-Baudrin, Vérillon, 2009)¹, nous mettons l'accent sur la dimension clinique de notre perspective, qui se réfère à la clinique de l'activité (Clot, 2008).

Plus de 30 000 élèves sont inscrits dans les deux premières années de formation de la filière administrative et la construction des diplômes et des programmes de formation de cette filière pose d'importantes difficultés (Abriac, Maillard, Trancard, 2005). La DGESCO nous a sollicités pour étudier l'évolution du travail administratif, dans l'objectif d'apporter une contribution aux commissions professionnelles consultatives chargées d'élaborer et de rénover les diplômes. À la suite d'une première étude réalisée avec des employés du secteur public (Prot, Reille-Baudrin, 2007), nous avons envisagé une modification du cadre d'analyse habituel des méthodes de clinique de l'activité. Dans ces méthodes, les analyses d'activité sont réalisées avec et pour un collectif de pairs (Clot, Prot, Werthe, 2001). L'analyse de l'activité prend un sens, pour ses protagonistes, lorsqu'elle s'adresse non seulement au collègue présent, son « destinataire », mais à travers lui au collectif considéré comme « sur-destinataire » (Bakhtine, 1984) de l'activité d'énonciation. Les professionnels s'engagent ainsi à discuter des questions vives qui valent pour chacun, mais qui sont également communes à ceux qui participent au même « genre professionnel » (Clot, Faïta, 2000). Or les employés administratifs rencontrent d'importantes difficultés à stabiliser de véritables collectifs, du fait qu'ils se trouvent souvent dispersés dans les services, mais aussi parce que la stabilité dans les emplois est assez faible. Ces problèmes atteignent un niveau exponentiel dans le cas d'intérimaires. Nous avons alors considéré qu'il serait opportun de renforcer la fonction du collectif en proposant aux intérimaires de réaliser ces analyses pour des élèves de BEP qui se préparent à devenir, comme eux, employés administratifs.

1 Cette étude a bénéficié du soutien de l'INRP par la participation de P. Vérillon aux travaux de l'équipe et le financement d'heures supplémentaires à M^{me} Riby et M^{me} Siloret, enseignantes, et M^{me} Landais, chef des travaux, au lycée Paul-Bert de Maisons-Alfort, pour leur investissement dans ce travail.

Cette situation particulière met en exergue la fonction de la transmission, inhérente aux méthodes de clinique de l'activité. Elle permet de mettre à l'épreuve notre hypothèse générale : lorsque la transmission à des jeunes qui préparent le métier donne l'occasion à des professionnels d'engager des controverses sur l'exercice du métier, il devient possible d'identifier des dilemmes de référence pour un genre professionnel.

1. S'intégrer dans une équipe : une tâche, une activité

Nous ne pouvons pas aborder, dans ce cadre, les modalités de production des référentiels de diplôme, ni leurs transformations contemporaines (Maillard, 2008). Nous soulignerons seulement que les diplômes professionnels sont constitués de deux référentiels, l'un étant généralement qualifié de « référentiel d'activités professionnelles », tourné vers les fonctions professionnelles, l'autre est le « référentiel de certification », qui fixe des niveaux d'exigences et de connaissances que les candidats doivent atteindre, quelle que soit leur origine, pour obtenir le diplôme. Ces référentiels constituent aussi des points de départ pour l'ingénierie de formation.

Nous partirons d'un item du « référentiel d'activités professionnelles » du BEP « métiers du secrétariat » pour présenter ensuite une analyse clinique de l'activité d'employés et reconsidérer la conception du référentiel :

Item 2.12 : S'intégrer dans une équipe de travail

Situer, dans l'entreprise, les activités du service, de l'unité, de l'équipe.

Identifier les relations de l'unité avec les autres services.

Coopérer à l'activité de l'équipe.

Se conformer aux procédures en vigueur au sein de l'équipe.

Situer sa marge d'initiative au sein d'une équipe et assumer les responsabilités de son niveau de compétence.

Rendre compte de son travail.

(Extrait du référentiel des activités professionnelles, 1995)

Dans la tradition francophone de l'analyse psychologique du travail, ce qui précède relève de la description d'une « tâche prescrite » (Leplat, 1997), avec des buts à atteindre et des conditions à respecter. Or, la tâche prescrite n'est pas la seule référence pour des professionnels. Pour travailler, ils doivent également définir, « individuellement » ou à l'issue « d'un travail collectif », une « tâche effective » en fonction des « conditions présentes », des « différents buts plus ou moins conflictuels » de la tâche prescrite et des buts personnels que se fixe chaque travailleur (ibid., p. 27 à 31). En clinique de l'activité, on considère que la fonction du collectif professionnel est une ressource primordiale de l'activité individuelle lorsque ce collectif transmet et renouvelle les manières d'agir et de parler dans un milieu de travail, au point que chacun peut alors développer son propre style.

Notre approche vise à prendre en compte ces références dans l'établissement du référentiel professionnel, pour qu'il soit indexé non seulement à la tâche mais

aussi à l'exercice du métier. L'exercice du « métier » (Clot, 2008) de notre point de vue psychologique consiste à ne pas rester lié à la seule tâche, ni aux seules traditions collectives, mais à les relier ensemble tout en tenant compte des relations interpersonnelles propres au lieu d'exercice, des données particulières de la situation et aussi de sa propre histoire personnelle. L'analyse de l'activité porte sur les liaisons entre ces dimensions, les inattendus, les échecs, et elle cherche à provoquer leur renouvellement dans un cadre collectif, pour favoriser le développement du pouvoir d'agir sur les situations (Clot, 1999).

On va mobiliser ces catégories à partir d'une analyse d'activité réalisée avec des employés administratifs en contrat d'intérim, réunis sur la base du volontariat et dans le cadre d'une convention de formation, durant cinq séances conduites avec la méthode de l'« instruction au sosie » (Clot, 2008). Lors de chaque réunion, devant ses collègues, un professionnel volontaire reçoit la consigne suivante de la part du chercheur : *« suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Dis-moi exactement ce que je devrais faire afin que personne ne s'avise de la substitution »*. La transmission se fait d'abord à travers les consignes précises données à son « sosie » qui n'est pas du métier, puis, au fil des séances, lors de l'analyse de l'entretien transcrit et, ensuite, à travers les entretiens et l'analyse des entretiens des autres.

On parle de transmission parce que, dès la première rencontre, on a indiqué aux participants que ces séances se concluraient auprès d'élèves préparant un BEP « métiers du secrétariat », véritables destinataires, pour cette étude, des analyses réalisées entre professionnels. Parallèlement, les chercheurs ont étudié le travail dans cette classe, avec trois professeurs et une conseillère d'orientation psychologue. On suivra une de ces analyses, sur trois épisodes : en instruction au sosie, en séance d'exploitation entre pairs puis avec les élèves.

1.1. « Même un élève de cinq ans peut le faire ! »

Une intérimaire, Isabelle, évoque son premier contrat en intérim dans une entreprise qui sous-traite des tâches de saisie sur ordinateur. *« On est quarante sur une plateforme, répartis en grappes de dix »* explique-t-elle. *« On ouvre un document manuscrit numérisé qui apparaît sur l'écran »*, il faut alors *« recopier ce qui est marqué, tout simplement »* sur un document type qui s'affiche à côté du premier, sur le même écran. *« C'est simple comme "pipi caca" »* évalue, d'abord, Isabelle, qui ajoute : *« mais on n'a pas le droit de parler [...] Pour eux, si vous parlez avec quelqu'un vous allez faire des erreurs sur votre document »*.

C'est donc du point de vue de la tâche prescrite que la salariée parle d'abord de son travail. Une demi-heure plus tard, alors que l'instruction au sosie va se terminer, le chercheur demande à Isabelle ce qu'il doit faire au moment de finir sa journée de travail, quelques minutes avant 16 h 30. Elle commence par donner une astuce utile pour ne pas ouvrir un nouveau lot de dix documents, sans pour autant donner

l'impression qu'on ne fait plus rien, et poursuit par la reprise d'un conflit qui l'a opposée à sa chef d'équipe.

Chercheur (Bernard Prot) : Alors, à 16 h 25 je finis mon lot. Je n'ouvre pas de nouveau lot, ou quoi? (265) ²

Intérimaire (Isabelle Ferrata) : *Non, ça ne sert à rien, vous faites semblant!* (266)

Ch (BP) : Je peux faire semblant? (267)

IF : *Oui, vous faites semblant!* (268)

Ch (BP) : Je continue de saisir, quoi... (269)

IF (en riant) : *Oui, vous faites semblant* [elle mime le geste de saisie sur la table]. (270)

Ch (BP) : C'est vrai? (271)

IF : *Par contre, après il y a les stats [statistiques] qui arrivent, elle [la chef] les regarde tous les jours en fait, tous les jours. Parce que je sais, des fois je me suis fait remonter les bretelles.* (272)

Ch (BP) : Parce que je n'en ai pas fait assez? (273)

IF : *Pas moi perso, ma collègue. Elle [la chef] est venue, elle nous a prises à partie toutes les deux en nous disant "il faut aller plus vite!". Je³ l'ai regardée, je lui ai dit "attends, moi je sais mon rythme de travail, je fais, à mon avis, c'est pas moi". Et vu qu'elle a été regarder, elle dit : "oui effectivement, excuse-moi, c'est pas toi". Merci! Après, on sait. Moi j'étais tout le temps la première sur l'estrade, ils voulaient même me garder en CDI par contre. Ils ont voulu me garder! J'ai fait : "non je ne reste pas là". Non, non je regrette, je n'apprends rien, en fait, dans ce boulot.* (274)

Ch (BP) : Oui (275)

IF : *Je n'apprends rien du tout vu que c'est que du recopiage, même un enfant de 5 ans, il peut le faire, c'est vraiment pas compliqué.* (276)

En cette fin d'entretien, la professionnelle n'invoque plus seulement les buts officiels de productivité, elle évalue son travail depuis des buts qu'elle se donne à elle-même, en considérant qu'un emploi doit lui apprendre quelque chose pour la suite de sa vie professionnelle : « *je n'apprends rien, en fait, dans ce boulot* » (274)⁴. L'élaboration langagière ouvre déjà sur une contradiction du travail actuel : la réalisation de la tâche telle qu'elle est prescrite ne devient plus le moyen de développer l'expérience personnelle, au point que la salariée envisage de quitter cet emploi pour ne pas renoncer à ce développement.

Mais son analyse est fondée sur la relation conflictuelle qu'elle a vécue avec la chef d'équipe, à propos de la vitesse de frappe. C'est ce conflit qui sera repris lors de la séance de travail suivante et qui ouvrira sur d'autres approfondissements.

2 Les numéros renvoient aux numérotations chronologiques des prises de paroles de chaque entretien.

3 La salariée revient ici à l'énoncé en première personne, alors qu'elle avait adopté l'impératif. L'analyse de ce décrochage devrait être approfondie sur le plan clinique.

4 On retrouvera une telle exigence chez sa collègue dans la suite de ce texte. Si la situation d'intérim l'exacerbe, cette exigence est également présente dans les emplois administratifs publics, comme nous l'avons constaté dans notre précédente étude (Prot, Reille-Baudrin, 2007). L'histoire du travail administratif, au long du XX^e siècle, pourrait nous éclairer sur les pratiques de mobilité professionnelle, notamment chez les femmes employées, bien avant qu'on parle d'orientation tout au long de la vie.

1.2. « C'est le bagne! »

L'entretien précédent, transcrit et remis à l'intéressée est discuté avec les autres intérimaires présents. Ils comparent les vitesses de saisie sur clavier imposées dans leurs différents contextes de travail. Ils parlent des astuces pour « s'économiser » à certains moments de la journée. Un chercheur se tourne alors vers Isabelle :

Chercheur (Joëlle Mezza) : Sinon, il n'y a pas des moments où vous dites « bon, là, je vais un peu « lever le pied » ou... ? (81)

IF : Si, bien sûr... Parce qu'à un moment donné on en marre quand même, je ne voudrais pas dire, mais si on ralentit, comme on est surveillés aussi, ils voient notre frappe. Donc, c'est pas évident, on ne peut pas non plus... ils le voient bien, comme on est surveillé. (82)

Ch (BP) : Comment ça se concrétise ça ? [La chef] elle est debout, oui. On est surveillés, la chef, elle... (83)

[...]

IF : Oui. Elle est juste derrière vous, elle est là et elle regarde ce que vous faites, mais elle ne dit rien, hein... mais, juste elle vous regarde. C'est pour vous déstabiliser en fait. (92)

Ch (BP) : Ça vous est arrivé ça, d'avoir la chef derrière ? (93)

IF : ça m'est arrivé une fois, parce que j'avais une collègue juste à côté de moi et elle, elle avait une mauvaise cadence, justement, et elle arrivait. Elle [la chef] nous a regardé et elle a dit : « il faudrait aller un petit peu plus vite ! ». Moi connaissant ma frappe, je l'ai regardée et je lui ai dit « vous ne parlez pas de moi ? » Voilà ! Et du coup, ça a un petit peu chauffé entre moi et elle, parce que je n'étais pas trop d'accord par rapport à ce qu'elle me reprochait. Donc, on a été plus loin dans le bureau, on s'est expliquées. C'est qu'elle s'est excusée ! « Effectivement je m'adressais à ta collègue ». J'ai dit : « dans ce cas-là, il ne fallait pas dire « vous » ! Vous m'avez mis dans le lot alors que vous savez très bien que je fais mon boulot correctement ». Et donc après, elle s'est excusée et tout. Et du coup, cette collègue n'est pas restée parce que... parce que voilà, elle avait une mauvaise frappe, elle était lente, elle arrivait souvent en retard, donc pour eux, c'est un manque à gagner, quoi. Ils ont préféré la laisser partir. On était appelé comme ça. C'était vraiment le bagne. En fait, je vous jure ! C'étaient des grappes de dix personnes. Il y en avait quatre et l'assistante de direction en fait, toutes les semaines quand le contrat se terminait, elle nous appelait dans son bureau, un par un, et on passait à la chaîne, et on passait à la chaîne en fait pour nous dire si on était viré ou pas, c'était vraiment... C'est triste, c'était vraiment le bagne. (94)

Le même événement a donc été repris, mais il se conclut par une évaluation métaphorique bien différente de celle qui concluait la première élaboration : la tâche réputée assez simple pour « un enfant de cinq ans » s'est transformée en « bagne ». L'analyse de l'activité n'est plus seulement indexée sur le travail prescrit, elle est aussi reliée à l'activité de la collègue dont le contrat d'intérim ne sera pas renouvelé. C'est alors du point de vue plus général du collectif que le problème est reconsidéré : « [La chef] nous appelait dans son bureau [...] pour nous dire si on était virés ou pas ».

Le renouvellement des contrats est en jeu, c'est pourquoi, si on ne veut pas sortir « la tête comme ça ! » de son bureau, il faut disposer d'une technique de saisie performante. Mais si celle-ci permet de conserver son emploi, la victoire individuelle est une « triste » victoire source de sentiments contrastés et même contrariés : la collègue a perdu son emploi.

L'analyse de l'activité est désormais reliée à la fois au mode de management, à la technique de saisie et aux relations avec les collègues. Le travail d'interprétation est lancé, par ces emprunts métaphoriques qu'il faut considérer comme autant de points d'appui pour la pensée. Les deux séances de travail considérées ici s'inscrivent dans une série de cinq séances, durant lesquels ces analyses ont été croisées avec celles des autres intérimaires. Nous allons privilégier la séance de travail en classe qui a conclu cette série, dans laquelle le même événement connaît une troisième reprise.

1.3. « *Moi, je ne pourrais pas faire comme elle fait !* »

Un mois plus tard, dans la classe de BEP, après une heure et demie d'échanges, les quatre intérimaires parlent de la manière de « s'organiser quand on fait des tirages » lorsqu'on « partage l'imprimante » avec toute une équipe. Une enseignante remarque d'ailleurs que « *c'est la même chose ici : on n'a qu'une imprimante* ». Isabelle Ferrata (IF) et Stéphanie Schor (SS), qui est intérimaire au standard dans une entreprise de maintenance, comparent alors cette situation, où il faut s'avertir mutuellement pour éviter de mélanger les tirages, avec celle où l'imprimante est commandée par un système de codes personnels. Isabelle mime devant la salle avec humour l'embarras qu'on peut rencontrer pour s'entendre et la classe réagit à ce petit effet de représentation :

IF : [...] *C'était mieux quoi, comme système [avec le code personnel]. Sinon tu ne t'en sors pas. Sinon : "oui! ça, c'est à moi! Non c'est à moi!"* (petits rires entre intérimaires et dans la classe). *Il faut les laisser dans l'ordre!* (280)

Un chercheur relance alors le dialogue à partir de la notion d'« intégration dans l'équipe » qui est inscrite dans le référentiel.

Ch (BP) : *C'est pour s'intégrer dans l'équipe... ce n'est pas évident, de trouver sa place...* (281)

SS : *Ils ont tous un travail, ils sont tous speed, on est en train de... Il faut s'imposer un peu. Comme intérimaire, on nous laisse de côté, des fois.* (282)

Ch (BP) : *Il faut s'imposer...* (283)

SS : *Il y a des limites, parce qu'on est intérimaires. On ne peut pas aussi... on vient d'arriver, on ne peut pas...* (284)

IF : *Oui, mais bon, quand même non, je suis pas d'accord avec ce que tu dis... Moi, je suis désolée, si ça me plaît pas, ça me plaît pas, je le dis...* (285)

Ch (BP) : *Par exemple... Donnez-nous un exemple de quelque chose que...* (286)

IF : *Un exemple, je ne sais pas, j'en ai pas, mais si ça me plaît pas je le dis tout de suite. Je ne vais pas rester là, "je fais ma timide..." Non! "je dis rien". Non, non, non! ». [à SS :] Non, mais tu disais : "il faut que tu te taises, quand tu arrives, il faut que tu fasses tes preuves". Non! Si ça ne va pas, ça ne va pas. C'est mon point de vue, quoi. Après... Parce que je me dis que si tu vas dans un boulot, déjà dès le départ ça ne te plaît pas, tu...* (287)

SS : *Tu es intérimaire... Tu sais très bien qu'au bout d'un moment, ça va se finir.* (288)

IF : *Non, mais, je ne vois pas pourquoi tu dis : tu es intérimaire si on est parqués, différents des autres... Non c'est pas vrai!* (289)

SS : *Ben parfois...* (290)

IF : *Dans certaines sociétés, oui.* (291)

SS : *Pas tout le monde. Mais le regard des gens.* (292)

IF : *On est tous pareils... C'est pas parce que tu es intérimaire que...* (293)

Ch (BP) : *Vous voulez bien nous donner des exemples... ?* (294)

IF : *Ah ben si, j'ai un exemple! Mon fameux exemple... Ah oui, mon fameux exemple... quand j'étais opératrice de saisie... Je connaissais ma cadence de frappe. Et j'étais avec une collègue, elle tapait tout doucement. C'était une fille qui déjà était dans le collimateur de la chef parce qu'elle tapait tout doucement. Et [à] un moment elle arrive à côté de nous, et elle dit "faut y aller, faut taper plus vite...". Je l'ai regardée et je dis "Elle se fout de moi ou quoi!" ... Non, parce que je connais ma technique, je sais que je tape super vite, elle n'allait pas me faire ce reproche à moi... Donc je l'ai regardée : "vous blaguez!" Donc elle m'a regardé, elle dit : "non pourquoi", alors je dis : "regardez là sur le logiciel...". Elle est partie regarder, et elle m'a appelée dans son bureau, et elle m'a dit : "je suis désolée, je m'excuse, effectivement, c'était pas vous, c'était votre collègue". Bien, je dis "Merci! Mais, à ce moment-là, il faut bien regarder vos stats! Et vérifier qui tape vite et pas vite" Après, quand on... (295)*

SS : *C'est normal, c'est une erreur, c'est normal que tu dises quelque chose. Pourquoi elle t'a parlé comme ça?* (296)

IF : *Je veux dire : s'il y a des choses qui ne me plaisent pas, que je veux pas les faire, je le dis...* (297)

SS : *Parce que, il y en a, ils se prennent pour je ne sais pas qui, aussi...* (298) [...]

IF : *Il ne faut pas se laisser marcher sur les pieds! Ce n'est pas parce qu'elle t'a parlé comme à un chien que...* (300)

SS : *C'est clair, mais moi j'ai tellement galéré pour arriver sur un poste d'assistante... Là, j'en ai un! J'ai envie de faire mon expérience dedans...*

IF : *Je suis d'accord!*

SS : *Donc, c'est pas... Moi j'allais les insulter, là. Je suis arrivée à un point, j'allais les insulter. (regardant les élèves :) Faut pas faire ça, hein! (rires des élèves et des intérimaires).*

IF : *après, il faut être...*

SS : *Parce que après, il faut être...* (301)

Ch (BP) : *Je voudrais bien que vous nous disiez un peu ce qui s'est passé?* (302)

SS : *Là, quand je suis arrivée chez... on va dire les Ascenseurs, j'étais en galère totale, personne m'a aidée. J'ai demandé de l'aide, c'était du style : "attends... mais c'est bon, on va pas toujours être derrière toi, tu peux te débrouiller" et tout! Au début j'ai dit : "bon, on va doucement. On ne va pas tout de suite les lyncher, sinon ça ne va pas le faire". J'ai pris un peu sur moi, parce qu'on est obligé de prendre sur soi. [...] Au bout d'un moment quand vous êtes en galère totale, et qu'en plus on vient vous critiquer... Moi je suis quelqu'un de super organisé et quelqu'un m'a quand même dit : « Attends, excuse-moi de te dire ça, mais j'ai l'impression que tu n'es pas du tout organisée! » (Ch-BP : et ça, non!) Tous ceux qui me connaissent, ils savent très bien que je suis super organisée, même chez moi, j'ai des tiroirs... Les gens te jugent [alors qu'] ils ne te connaissent pas, ils te jugent, ils te critiquent sur un travail... Bon, on va laisser parler! Et au bout d'un moment, on peut plus, on peut plus. Parce qu'on retient, on retient,*

Ch-BP : *et alors?*

SS : *Et au bout d'un moment c'est : « attends, moi personne ne m'aide, j'ai aucune aide! » On monte le... On est obligé de monter un peu la voix. Moi, c'est bon! Moi je peux plus, je vais me casser d'ici parce que là, les gens sont dingues, tous stressés, qu'est-ce que c'est que cette entre [prise]... Bon voilà, je n'ai pas insulté, mais au bout d'un moment je me suis dit : « la prochaine personne qui me vient, qui me parle mal, je l'insulte direct et je me casse d'ici ». Au bout d'un moment après ça a été. (303)*

IF : *Voilà, ça s'est calmé.* (304)

SS : *Mais sans insulter... Mais j'aurais pu!* (305) [...]

Ch (BP) : C'est vraiment quelque chose qui peut arriver surtout quand on travaille comme intérimaire?... (308)

SS : *Après en fait, on se dit : "c'est une mission intérim, ça va se finir". Si on n'est pas content, on finit la mission et puis on part, c'est tout.* (309) [...]

Ch (BP) : C'était un contrat auquel vous teniez parce que vous étiez assistante de direction? (310)

SS : *Voilà! Je voulais un peu quitter hôtesse d'accueil, opératrice de saisie, pour avoir une longue expérience comme assistante. Comme ça je me dis : « si j'ai une grande expérience comme assistante sur mon CV, peut-être que les autres agences, les entreprises, elles vont venir m'appeler un jour comme assistante et pas comme opératrice ». [...]* (311)

IF : *Moi je ne pourrais pas faire comme elle fait, je serais déjà partie, là...* (312)

SS : *Mais là ça se passe très bien. C'était juste...*

IF : *Oui, c'était le début.*

SS : *En fait, moi je suis quelqu'un... je ne vais pas laisser passer les choses ». (313)*

Devant les élèves, le désaccord s'installe entre les deux intérimaires sur les limites qu'elles se fixent pour s'insérer dans une équipe de travail. Isabelle proteste même avec vigueur à ce qu'elle entend de la part de sa collègue : « *Ce n'est pas "parce qu'on est intérimaires" qu'on doit être "parqués"* », « ce n'est pas vrai! » (287-300). C'est pour instruire cette controverse, à la demande du chercheur (286) qu'elle rapporte à nouveau l'événement vécu sur la plateforme de saisie (295) et que Stéphanie mobilise à son tour un incident qu'elle a vécu⁵ alors qu'elle arrivait dans une entreprise de maintenance d'ascenseurs (302).

Les deux expériences rapportées dans cette controverse sont différentes à bien des égards, du point de vue des tâches prescrites. Pourtant ce ne sont pas les différences de tâches qui retiennent les professionnelles, mais quelque chose de commun à ces deux situations, non pas du point de vue de la tâche mais dans l'exercice du métier.

1.4. Un dilemme partagé par deux styles d'activité

Les deux professionnelles s'accordent rapidement sur l'idée qu'il faut définir quelles sont les « limites » (284-285) acceptables, dans un cas comme dans l'autre. À la fin de l'échange, chacune a repensé les moments où ses propres ressources individuelles atteignent leurs limites. Stéphanie ne cache pas qu'elle allait « *les injurier* », et qu'on « *est obligé de prendre sur soi* » (303). Elles parviennent d'ailleurs à produire une formalisation plus générale de leurs styles d'activité respectifs : « *Je ne pourrais pas faire comme elle fait* » (IF, 312), « *je suis quelqu'un... je ne vais*

5 Comme pour Isabelle, l'incident a déjà été discuté dans le cadre des entretiens d'instruction au sosie. Pour des raisons de volume de matériaux empiriques on n'y revient pas, mais la séquence en classe est indissociable de ce travail collectif préalable.

pas laisser passer les choses » (SS, 313). C'est leur style d'activité qui s'est trouvé à l'épreuve dans les événements professionnels.

Le dialogue permet alors de mieux penser les ressources du genre professionnel qu'elles se sont déjà appropriées pour développer leur style individuel et qu'elles mobilisent pour tenter de sortir la tête haute de la difficulté : « *Moi, je suis quelqu'un de super organisé* » (IF, 303), « *Je connais ma technique, je sais que je frappe super vite* » (SS, 295). La maîtrise des techniques n'est pas seulement importante pour réaliser la tâche, elle permet de faire autorité dans les échanges interpersonnels, notamment pour tenter de restaurer des cadres professionnels d'action et de relation dégradés (303). Il faut alors développer une manière de parler pour s'imposer professionnellement, distinguer ce qu'on a envie de dire et ce qu'on peut dire, quitte comme l'exprime bien Stéphanie à « *prendre sur soi* » (303).

Sur ce point, la séquence transcrite permet d'apprécier la fonction des élèves dans l'activité d'analyse. L'énonciation de chaque intérimaire ne s'enferme pas dans le dialogue avec sa collègue, elle apparaît simultanément tournée vers les élèves. C'est particulièrement le cas en 303 : « *J'allais les insulter!* » s'exclame Stéphanie, qui en même temps se tourne vers les élèves et lève le doigt : « *Faut pas faire ça, hein!* ». Les élèves, très silencieux durant la montée de la controverse entre intérimaires, rient de cette sortie qui leur est adressée, de même d'ailleurs que les adultes présents. Dans le même ordre d'idée, on note que Isabelle, lorsqu'elle parle de sa chef énonce d'abord une pensée intérieure : « *Elle se fout de moi ou quoi?* ». Puis elle reformule sa protestation : « *Vous blaguez ou quoi?* » (295). La différence entre les deux formulations énoncées successivement est considérable et c'est cette différence que les élèves sont invités à percevoir.

La méthode d'analyse s'avère pertinente puisque l'analyse adressée aux élèves déploie des dimensions du réel de l'activité, au point que les deux intérimaires viennent de donner deux versions de leur activité. L'une relève des puissants sentiments et pensées intérieurs éprouvés réellement mais largement retenus, l'autre relève du langage professionnel et du comportement finalement adopté.

En retour, on peut mieux comprendre que ce que ces deux professionnelles ont en commun, c'est un dilemme d'activité qui surgit lorsqu'elles cherchent à s'intégrer dans une équipe de travail. D'un côté de la limite, on renonce à exercer son métier et on prend le risque de céder à l'injustice ou à des fonctionnements collectifs dégradés, sinon dégradants. De l'autre, on doit développer son propre métier pour parvenir à modifier la situation. La limite n'est pas une norme explicite et impersonnelle, comme une ligne blanche à ne pas franchir, c'est d'abord un dilemme vécu personnellement mais qui est reconnu comme un dilemme commun à ceux qui appartiennent au même genre.

L'analyse que nous venons de présenter repose sur deux professionnelles seulement, elle pourrait et elle devrait être confrontée à d'autres pour que le

dilemme soit validé comme un dilemme générique et pour que les professionnelles en proposent une formalisation qui serait retenue dans un référentiel. Mais on a déjà trouvé d'importants indices de la validité de ce dilemme dans les analyses que nous avons conduites avec des employés administratifs de la fonction publique, dans un contexte donc très différent de l'intérim. Par ailleurs, les études sur le travail administratif apportent, tout au long du ^{xx}e siècle, de nombreuses indications concordantes : pour les employés, qui sont en réalité si souvent des employées, la fonction dans une équipe doit bien souvent être défendue, renouvelée en agissant sur la ligne hiérarchique, sur l'organisation matérielle, sur l'histoire collective, tellement le travail administratif peut, rapidement, devenir un véritable impensé des milieux professionnels. Développer son métier ou développer le sentiment de vivre une condition subalterne ? C'est dans ces termes que nous avons formulé ce dilemme, de notre point de vue (Prot, Reille-Baudrin, 2007).

Mais les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont été, eux aussi, très attentifs à cette séance d'analyse, soulignant les stratégies qu'ils inventent pour que les élèves acquièrent des compétences techniques et organisationnelles qui deviennent des ressources pour réaliser le travail prescrit sans renoncer à développer leur métier. Il semble bien que l'approche par les dilemmes soit une base de travail intéressante pour établir des correspondances entre l'activité des professionnels, celle des enseignants et celle des apprenants. Mais c'est là une hypothèse nouvelle issue de cette étude, qui devrait être approfondie.

Bernard PROT

bernard.prot@cnam.fr

Joëlle MEZZA

joelle.mezza@cnam.fr

Régis OUVRIER-BONNAZ

regis.ouvrier_bonnaz@cnam.fr

Emmanuelle REILLE-BAUDRIN

emmanuelle.reille_baudrin@cnam.fr

Pierre VÉRILLON

pierre.verillon@inrp.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIAC D., MAILLARD F., TRANCARD D. (2005). « Les formations professionnelles de premier niveau dans les spécialités du tertiaire administratif », *Cahiers du Haut comité éducation-économie-emploi*, n° 1, p. 59-79.
- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

- CLOT Y., FAÏTA, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- CLOT Y., PROT B. (2003). « Expérience et diplôme : une discordance créatrice », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 32-2, p. 183-201.
- CLOT Y., PROT B., WERTHE C. (dir.) (2001). « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente*, n° 146.
- MAILLARD F. (dir.) (2008). *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes : Presses Universitaires.
- OUVRIER-BONNAZ R., VÉRILLON, P. (2002). « Connaissance de soi et connaissance du travail dans la perspective d'une didactique de l'orientation professionnelle : une approche par la co-analyse de l'activité des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 67-75.
- OUVRIER-BONNAZ R., PROT B. (dir.) (2007). « Activité d'orientation et développement des métiers », *Éducation Permanente*, n° 171.
- PROT B. (2009). « La double vie du collectif dans les acquis individuels », in R. Belisle, J.-P. Boutinet, *Contribution de la reconnaissance au vivre ensemble*, PUL : Laval (Canada).
- PROT B. *et al.* (2009). *Développer le métier pour rénover le référentiel. Une étude réalisée avec des employés administratifs et des enseignants de BEP métiers du secrétariat*, CPC documents, n° 8.
- PROT B., REILLE-BAUDRIN E. (2007). *Entre le référentiel et l'activité : le problème de la prospective du métier. Une étude avec des employés de bureau*, Centre d'études de l'emploi, CPC documents, n° 1. MEN.
- REILLE-BAUDRIN E. (2006). « La nouvelle troisième "découverte professionnelle" », *Économie et Management*, n° 120, p. 71-73.
- VÉRILLON P., OUVRIER-BONNAZ R. (2007). « Le document d'information sur les métiers : un instrument au service de l'activité en situation d'orientation ? », *Éducation Permanente*, n° 171, p. 73-88.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The activity dilemmas. For a clinical approach of the correspondence between work and professional training

Starting from empirical material built up with young temping administrative clerks, teachers, vocational school pupils and a careers advisor, and gathered within the frame of a study carried out for the General Direction of School Education of the French Ministry of Education, this paper stresses the clinical dimension of our perspective which refers to the clinic of activity. It also puts forward a

working hypothesis to conceive systems of references for diplomas based on an analysis of the activity which would take into account the dilemmas inherent to the professional field.

Keywords • activity, system of reference, dilemma.

Die Aktivitätsdilemmas. Für ein klinisches Vorgehen der Entsprechungen zwischen Arbeit und Berufsausbildung

Indem er von empirischen Materialien ausgeht, die mit jungen Zeitangestellten bei der Verwaltung, Lehrern, BEP-Schülern und einer Berufsberaterin zusammengestellt wurden und die im Rahmen einer Studie, die für die Generaldirektion für das Schulwesen und das französische Erziehungsministerium durchgeführt wurde, gesammelt wurden, betont dieser Artikel die klinische Dimension unserer Perspektive. Er stellt auch eine Arbeitshypothese auf, um Bezugssysteme des Diploms anhand der Aktivitätsanalyse zu planen, die die Dilemmas, die dem Beruf innewohnen, berücksichtigen würde.

Schlagwörter • Aktivität, Bezugssystem- Entwicklung, Dilemma.

Los dilemas de actividad. Para un acercamiento clínico de las correspondencias entre trabajo y formación profesional

À partir de materiales empíricos constituidos por jóvenes empleados administrativos temporales, docentes, alumnos de BEP (diploma de educación profesional) y una consejera de orientación pedagógica y psicóloga, y recogidos en el ámbito de un estudio realizado para la Dirección General de la Enseñanza Escolar, del Ministerio de la Educación Nacional, este artículo pone el acento en la dimensión clínica de nuestra perspectiva, que se refiere a la clínica de la actividad. Propone igualmente una hipótesis de trabajo para concebir referenciales de diplomas a partir del análisis de la actividad que tomara en cuenta los dilemas inherentes al género profesional.

Palabras-clave • actividad, referencial, desarrollo, dilema.