



HAL
open science

Références collectives et activité singulière : l'exemple de la saisie sur clavier

Bernard Prot, Régis Ouvrier-Bonnaz

► To cite this version:

Bernard Prot, Régis Ouvrier-Bonnaz. Références collectives et activité singulière : l'exemple de la saisie sur clavier. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2010, Pensée sociale, pensée professionnelle, 23, pp.29-44. 10.3406/dsedu.2010.1176 . hal-04156569

HAL Id: hal-04156569

<https://cnam.hal.science/hal-04156569>

Submitted on 23 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Références collectives et activité singulière : l'exemple de la saisie sur clavier

Bernard Prot, Régis Ouvrier-Bonnaz

Citer ce document / Cite this document :

Prot Bernard, Ouvrier-Bonnaz Régis. Références collectives et activité singulière : l'exemple de la saisie sur clavier. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°23, 2010. Pensée sociale, pensée professionnelle. pp. 29-44;

doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2010.1176>;

https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2010_num_23_1_1176;

Fichier pdf généré le 28/06/2023

Résumé

La réflexion proposée dans cet article se situe au carrefour de la psychologie de l'orientation et de la psychologie du travail et porte sur la production de référentiels de certification à partir de l'analyse de l'activité de professionnels. Une discussion à partir de la notion de « pratique sociale de référence » mobilisée en didactique de la technologie permet de poser le problème du lien théorique entre les représentations sociales et l'individu. Le point de vue adopté reprend la théorie du développement des concepts de Vygotski et la conception des genres de Bakhtine. Le texte avance l'idée qu'un référentiel pourrait être élaboré sur la base de dilemmes d'activité génériques. Les matériaux empiriques sont issus d'une étude récente relative à la rénovation des diplômes de la filière administrative. La transcription d'une séance de travail réalisée conjointement avec des enseignants, des jeunes professionnels et des élèves autour de la « saisie sur clavier » est présentée et discutée depuis la clinique de l'activité.

Abstract

The reflection proposed in this paper lies at the crossroads of counseling psychology and the psychology of work. It focuses on the production of a system of reference for certification from the analysis of activities of professionals. A discussion from the concept of "social practice of reference" used in didactic of technology allow to underline the problem of the theoretical link between social representations and the individual. The approach uses the theory of the development of concepts of Vygotsky and Bakhtin's conception of style. The text argues the idea that a system of reference could be developed on the basis of generic activities dilemmas. The empirical materials are drawn from a recent study on the renovation of diplomas of the administrative branch. The transcription of a work session conducted jointly with teachers, young professionals and students around the "keyboarding" is presented and discussed from the clinic of activity.

Bernard Prot † & Régis Ouvrier-Bonnaz †

CNAM, France

bernard.prot@cnam.fr

Références collectives et activité singulière : l'exemple de la saisie sur clavier

Résumé

La réflexion proposée dans cet article se situe au carrefour de la psychologie de l'orientation et de la psychologie du travail et porte sur la production de référentiels de certification à partir de l'analyse de l'activité de professionnels. Une discussion à partir de la notion de « pratique sociale de référence » mobilisée en didactique de la technologie permet de poser le problème du lien théorique entre les représentations sociales et l'individu. Le point de vue adopté reprend la théorie du développement des concepts de Vygotski et la conception des genres de Bakhtine. Le texte avance l'idée qu'un référentiel pourrait être élaboré sur la base de dilemmes d'activité génériques. Les matériaux empiriques sont issus d'une étude récente relative à la rénovation des diplômes de la filière administrative. La transcription d'une séance de travail réalisée conjointement avec des enseignants, des jeunes professionnels et des élèves autour de la « saisie sur clavier » est présentée et discutée depuis la clinique de l'activité.

■ Mots-clés : concept quotidien, genre professionnel, pratique de référence, référentiel.

- ▶ Bernard Prot, Maître de conférences au CNAM, Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, Equipe de psychologie de l'orientation.
- ▶ Régis Ouvrier-Bonnaz, Groupe de Recherche et d'Etude sur l'Histoire du Travail et de l'Orientation (GRESHTO), Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, CNAM.

Abstract

The reflection proposed in this paper lies at the crossroads of counseling psychology and the psychology of work. It focuses on the production of a system of reference for certification from the analysis of activities of professionals. A discussion from the concept of "social practice of reference" used in didactic of technology allow to underline the problem of the theoretical link between social representations and the individual. The approach uses the theory of the development of concepts of Vygotsky and Bakhtin's conception of style. The text argues the idea that a system of reference could be developed on the basis of generic activities dilemmas. The empirical materials are drawn from a recent study on the renovation of diplomas of the administrative branch. The transcription of a work session conducted jointly with teachers, young professionals and students around the "keyboarding" is presented and discussed from the clinic of activity.

■ Keywords : everyday concepts, professional style, practice of reference, system of reference.

Les transformations rapides des techniques de travail et des modes de production rendent difficiles la production de documents de référence pour l'information des élèves sur les métiers et pour la formation professionnelle. La réflexion proposée dans cet article s'inscrit dans une tentative qui vise à relier, à partir d'une série de travaux récents (Ouvrier-Bonnaz & Prot, 2007), les approches didactiques qui prennent en compte l'analyse des situations de travail pour construire une didactique de l'information professionnelle (Ouvrier-Bonnaz, 2008) et une approche de l'orientation qui intègre une théorie du développement des connaissances (Prot, 2007). Cette réflexion se situe au carrefour de la psychologie de l'orientation et de la psychologie du travail.

Les matériaux empiriques présentés sont issus d'une étude récente (Prot, Ouvrier-Bonnaz, Vérillon, Mezza & Reille-Baudrin, 2008), réalisée dans le cadre des programmes d'études de La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) ♦ concernant la rénovation des référentiels du BEP « métiers du secrétariat ».

► Cette étude a bénéficié du soutien de l'INRP par la participation de P. Vérillon aux travaux de l'équipe et par le financement d'heures versées à deux enseignantes, Mme Riby et Mme Siloret, et à la chef des travaux, Mme Landais, du lycée Paul Bert de Maisons-Alfort qui ont participé à l'étude.

Le problème posé est celui de la production de « référentiels » dans les opérations de certification, d'orientation et de formation professionnelle à partir de l'analyse du travail. On présente une méthode d'analyse par laquelle on a mis en rapport de jeunes professionnels employés administratifs avec des élèves d'une classe de première année de Brevet d'Enseignement Professionnel « métier du secrétariat », leurs enseignantes et la conseillère d'orientation-psychologue ♦ du lycée. On a retenu ici quelques extraits de dialogues qui portent sur une technique ancienne et toujours problématique : la saisie sur clavier.

► Mme Brarda, qui a participé aux analyses, a également mis en contact les différents participants depuis ses fonctions au Centre d'Information et d'Orientation de Charenton-le-Pont.

La première partie délimite l'approche théorique en matière de production de référentiels. On revient d'abord sur des auteurs qui se sont intéressés au rapport entre les représentations sociales et les techniques du corps, entre l'histoire collective et la singularité des pensées et des actions de chacun. On se rapproche alors de notre objet spécifique en rappelant comment certains travaux de didactiques de la technologie distinguent les situations de classe et les situations de travail et construisent des « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1986), pour fonder le travail didactique.

Puis on présente notre approche, constituée à partir de la théorie du développement des connaissances de Vygotski (1934/1997) et de la conception des genres chez Bakhtine (1984) reprise en psychologie du travail (Clot & Faïta, 2000).

L'analyse de l'activité des employés administratifs, présentée et discutée en classe, permet alors de soutenir une hypothèse originale en matière de production de référentiels à partir du concept de dilemme d'activité.

La technique, entre représentations sociales et sens subjectif

Les travaux sur la représentation de la technologie, définie comme l'étude et l'application des processus matériels et organisationnels par lesquels les techniques produisent des objets et des services, sont assez rares. Dans un article de référence, « La technologie comme représentation et les représentations de la technique », Ait El Hadj (1984) étudie, en liant représentation et pratique, comment le discours social vis-à-vis de la technologie est « métabolisé, déformé, restructuré en représentations sociales par les individus qui la reçoivent » (1984, p.32). Suivons cette idée qui permet de penser les rapports entre les représentations sociales et l'individu et plus spécifiquement les techniques du corps.

L'auteur précise que « dans l'analyse de ce processus de représentation, il apparaît nécessaire de construire plus finement l'articulation entre le processus représentationnel de l'ordre du social - culture et idéologie -, auquel nous réservons le terme de pensée sociale et le processus représentationnel, par lequel l'individu construit le réel, en métabolisant les apports de la pensée sociale dans le maillage de son histoire personnelle, reconstruit le contenu de sa représentation en contact avec le réel, ajuste sa représentation au contact des autres membres du groupe auxquels il se rattache » (*idem*, p.26).

Mauss (1950) dans son étude sur les techniques du corps avait thématiqué une idée importante à ce propos : un *habitus*, écrivait-il, est le résultat « de la raison pratique collective et individuelle » (1950, p. 368). Son complice intellectuel dans cet effort de penser la technique, le psychologue Meyerson (2000), soulignait l'importance de la conjonction de coordination. Entre le collectif et l'individuel, le corps est l'instrument de relations, « l'homme signifie par son corps », écrivait Meyerson, le langage constituant un concentré de signification qui n'est pas seulement une expression individuelle mais qui repose aussi sur une référence partagée à un « au-delà » de lui-même (2000, p. 311). Le social, note alors le psychologue, « trouve sa place ici » (*idem*, p.315) dans cette conjonction du subjectif et du collectif.

Cette conjonction est l'objet d'options très divergentes, particulièrement lorsque l'on tente d'expliquer les opérations d'apprentissage. Bronckart (1998) considère ainsi que les conceptions de la genèse des représentations humaines se distribuent en deux courants opposés. Dans le constructivisme piagétien (Piaget & Inhelder, 1966), les représentations humaines sont des images mentales, doubles spéculaires de la réalité schématisée en « propriétés générales issues des mécanismes biologiques d'interaction de l'organisme avec son milieu ». C'est secondairement que les représentations acquièrent « des propriétés différentielles, issues de la confrontation de l'organisme aux formes d'activités culturelles et langagières particulières de son groupe » (Bronckart, 1998, p.21). Pour Vygotski (1934/1997) souligne Bronckart, c'est le contraire : « les capacités de représentation humaine sont le produit de l'intériorisation des formes particulières d'interactions qui se sont développées dans l'espèce au cours de l'histoire (...), c'est la réappropriation,

en un organisme singulier, de ces construits historiques, sociaux et sémiotiques, qui est constitutive de la pensée consciente » (*idem*, p.21).

De même, pour Wallon (1942) la représentation n'est pas réductible au langage, « elle est elle-même un certain niveau de langage et de la fonction symbolique ».

L'essentiel, pour Wallon, est alors « la fonction qui permet de substituer au contenu réel des intentions ou des pensées et aux images qui l'expriment, des sons, des gestes ou même des objets, qui n'ont avec elles d'autre rapport que l'acte par lequel la liaison s'opère » d'où « l'effacement possible du signe devant la signification » (1942/1970, p. 160-163). La représentation est un processus de médiation entre le sujet et le monde susceptible d'intervenir comme un élément de résolution des contradictions caractérisant les relations du sujet avec le milieu.

Pour Léontiev (1976), il ne faut pas rester prisonnier d'une idée trop faible de la représentation qui ne serait qu'un reflet sans activité. Il convient de considérer que la signification mène une « double vie ». La signification est donnée sous forme de mots ou de locutions, de concepts, de savoirs ou même de savoir-faire (mode d'action généralisé, normes techniques ...), mais elle est aussi personnalisée : « Le fait de ma vie, c'est que je m'approprie ou non, que j'assimile ou non une signification donnée, à quel degré je l'assimile et aussi ce qu'elle devient pour moi, pour ma personnalité ; ce dernier élément dépend du sens subjectif, personnel, que cette signification a pour moi » (1976, p. 88).

Enseignement technologique et pratiques sociales de référence

Les enjeux de ces modèles théoriques qui permettent de penser le rapport entre représentations sociales et sens subjectif de l'activité ont une correspondance directe dans la conception des situations qui permettent aux élèves d'apprendre des techniques professionnelles et, ce faisant de se construire un rapport personnel au travail.

Parmi les approches didactiques, le concept de « pratique sociale de référence » prend forme, à la fin des années soixante-dix, au moment où il s'agit d'inventer une technologie pour le collège. Dans le cadre de la commission Lagarrigue qui travaille sur ce projet, Martinand (1986) est chargé plus particulièrement du module « techniques de fabrication mécanique » dont le support est un compresseur à membrane composé de quarante pièces réalisées à l'aide de petites machines pour maquettistes. L'objectif est de donner aux élèves des clés de lecture du monde de la production, de leur permettre de vivre une activité de production et de soutenir leur choix d'orientation. A l'aide de six petites machines outils, un groupe de seize élèves est chargé de réaliser un ou deux compresseurs en reproduisant une organisation productive réelle avec atelier, bureau, magasin et une rotation des tâches. Il s'agit de trouver les références dans le monde de la production qui vont permettre d'organiser les activités des élèves en classe.

La démarche « consiste à mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les

qualifications d'une pratique donnée ». Il s'agit alors de ce que Martinand appelle une « pratique sociale de référence », renvoyant aux trois aspects suivants :

- « des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (“pratique”)
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels (“social”)
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y [a] seulement terme de comparaison (“référence”). » (Martinand, 1986, p. 137).

Dans cette conception, la référence ne signifie donc pas « une conformité étroite », elle fonctionne essentiellement comme « un guide d'analyse des contenus et, par là, de critique et de proposition » (*idem*, p.138). Il importe de conserver les « concordances et les différences entre deux situations, dont l'une (la pratique industrielle) est l'objet de l'enseignement et possède une cohérence qui doit être transposée dans l'école ». (*idem*, p.138). Les situations de classe ne sont pas à l'identique des situations de référence mais doivent être authentiques, cette recherche d'authenticité est alors l'objet de la transposition didactique. Dès lors, il est nécessaire de faire en sorte que les activités proposées aux élèves dans les situations de classe ne soient pas coupées des réalités sociales. Il ne s'agit donc pas seulement de contextualiser des savoirs ou d'adjoindre, comme le fait Develay (1992), des pratiques sociales à des savoirs savants.

Ainsi dans les programmes de technologie appliqués en 1996 pour la classe de sixième et les trois années suivantes pour le cycle central et la classe de troisième, les activités proposées aux élèves, structurées par un scénario, « ne doivent pas être conçues comme des tâches purement scolaires ou dériver vers de telles tâches ; le sens des activités est à la fois interne, lié aux caractéristiques des tâches, des moyens, du produit, mais aussi externe, lié aux travaux, matériels, produit des types d'entreprises qui servent de référence, c'est-à-dire de terme de comparaison » (Martinand, 1998, p.6). Pour Martinand (1994), la signification attribuée aux situations peut être différente alors même que les pratiques sont semblables. Dans ce cadre, la représentation de la technologie peut prendre forme dans l'expérience que chaque élève construit en référence à une pratique sociale qui délimite son action dans les situations d'enseignement proposées par l'enseignant, les techniques de travail installées et les discours tenus dans l'espace de la classe.

Concepts quotidiens et genres professionnels

L'idée que les significations se développent dans l'activité, qu'il ne faut pas confondre la signification définie et celle qui prend forme dans l'activité pratique est une idée centrale de l'oeuvre de Vygotski et particulièrement de *Pensée et Langage* (1934/1997). Du point de vue de l'activité de l'enfant, écrit-il, il faut distinguer « la signification verbale du mot » et « la signification que l'enfant attribue au mot » (*idem*, p. 190). Mais il faut revenir sur un principe de la théorie du développement de la pensée de ce psychologue qui nous semble important pour avancer dans la conception de référentiels. Ce principe repose sur l'idée souvent mentionnée désormais que les concepts quotidiens et les concepts

scientifiques sont radicalement différents. L'argumentation tient en trois points. Les concepts quotidiens ont une signification fonctionnelle alors que les concepts scientifiques ont d'abord une fonction significative. De plus, ceux-ci font l'objet même du travail pédagogique qui les inscrit dans des méthodes et des techniques de transmission, ils deviennent des concepts enseignés, alors que les concepts quotidiens se développent principalement dans la vie partagée avec l'entourage. Enfin, par nature les concepts enseignés sont d'abord conscients et, s'ils sont appropriés par l'élève, ils pourront fonctionner de manière non consciente comme des moyens de penser, alors que les concepts quotidiens sont d'abord non conscients, ils fonctionnent de manière implicite et l'enfant les développe sans en faire spontanément des objets de pensée. Tout les différencie, donc. La position de Vygotski est ici sans ambiguïté : « ce qui fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement la force des concepts quotidiens est la faiblesse des concepts scientifiques » (*idem*, p. 292).

La mise en rapport des concepts quotidiens et des concepts scientifiques dans l'activité de l'élève provoque une « collision », car « ici, pour la première fois l'enfant, à l'aide de l'abstraction de traits distinctifs, disloque la situation concrète, la liaison concrète entre les traits distinctifs et par là même crée la prémisse nécessaire à une nouvelle unification de ces traits, sur une base nouvelle » (1934/1997, p. 257). De ce point de vue, le rapport entre des connaissances aussi différentes crée un conflit dans l'activité que Vygotski nomme un « concept potentiel ». Ce conflit d'activité, s'il se développe, ouvre la voie du développement non seulement de la signification du concept enseigné mais aussi du développement du concept quotidien. Le développement de l'un et celui de l'autre sont liés : « Seule, la maîtrise du processus d'abstraction, de pair avec le développement de la pensée par complexe est en mesure d'amener l'enfant à la formation de véritables concepts » (*idem*, p. 257-258).

Notre étude, qui n'est pas tournée vers le développement des connaissances chez les élèves mais vers la production d'un modèle de conception des référentiels, peut déjà retenir deux idées de cette théorie du développement des connaissances. Un référentiel doit permettre d'établir des liaisons entre des conceptions différentes, celles des élèves et celles que les enseignants cherchent à transmettre. Et la liaison entre ces deux manières de penser provoque une discordance, un conflit de pensée qui inaugure potentiellement leurs développements au sein de l'activité individuelle.

En ce sens, on peut attendre d'un référentiel qu'il permette d'établir des « correspondances » au sens étymologique du mot : deux pensées différentes peuvent se répondre par son entremise. Sans confusion, sans l'espoir illusoire d'une adéquation finale, sans volonté hégémonique des uns sur les autres puisque leur développement respectif est lié à leurs différences. Dans cette perspective vygotskienne, les concepts de référence seraient alors les objets d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève dans un premier temps, puis au sein même de l'activité de l'élève lorsque l'élève dispose pour lui-même de ces deux ressources de pensée.

On s'est intéressé jusque-là aux concepts quotidiens des élèves et aux concepts enseignés. Notre étude doit se tourner désormais vers les milieux de travail et

vers les connaissances des travailleurs et considérer comment on peut en faire l'analyse pour retenir des références.

Si Vygotski note bien que les concepts quotidiens appartiennent au « langage de l'« entourage », qui détermine « à l'avance le cercle des objets concrets auxquels peut être étendue la signification d'un mot donné » (*idem*, p. 227), il convient sans doute d'être plus précis pour distinguer les différents milieux sociaux et les connaissances qui s'y déploient. Les travaux contemporains de clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000) reprennent l'idée du sémioticien Bakhtine (1984), pour considérer que les concepts quotidiens d'un travailleur se développent dans un genre professionnel. Par genre professionnel, on entend ici des manières de parler et d'agir relativement stabilisées dans un collectif de travail. La distinction entre les concepts enseignés et les connaissances développées dans le milieu de travail est essentielle. Même lorsqu'un élève sort de formation professionnelle avec d'excellents résultats, il ne peut pas encore maîtriser ces ressources, largement non conscientes, qui se sont constituées et plus ou moins transmises au gré des épreuves, des variations locales, des histoires techniques spécifiques et des rapports sociaux qui contribuent à la vie d'un milieu de travail.

Même s'il a bien acquis les techniques et les connaissances enseignées, le jeune travailleur devra découvrir la signification implicite des gestes, des mots et des signes ainsi que les « ficelles du métier » qui deviennent des ressources d'efficacité dès lors que les professionnels en assurent la maintenance fonctionnelle en entretenant à leur propos les controverses collectives qui, tout à la fois, participent à leur renouvellement et à leur transmission (Prot, 2006).

Voici donc défini une géographie humaine du référentiel : il doit permettre d'établir une liaison entre les concepts quotidiens des professionnels, les concepts enseignés en formation et les concepts quotidiens des élèves.

Représentations professionnelles, tâches et dilemmes génériques

C'est depuis ce point de vue général que nous avons cherché à construire une expérimentation qui permette d'avancer une piste de travail opérationnelle pour la production de référentiels de diplômes professionnels. La filière du tertiaire administratif pose à cet égard d'importantes et intéressantes difficultés. Les employés administratifs sont bien loin d'être constitués en profession, ils ne sont pas réunis dans une branche professionnelle puisqu'on les trouve dans tous les domaines de production. Leur fonction est faiblement encadrée par les conventions collectives et bien peu représentée dans les organisations syndicales, au point qu'on a pu parler de « *vacance de la représentation professionnelle* » (Liaroutzos, 1998) dans les commissions professionnelles consultatives, chargées d'établir, de rénover et de supprimer les diplômes. La difficulté a des répercussions directes dans les enquêtes qui peinent à définir le nombre des emplois et la réalité des fonctions (Fournier & Liaroutzos, 1997). Les employés eux-mêmes hésitent souvent entre plusieurs dénominations pour parler de leur travail : employé, agent, secrétaire, assistante... On peut dire que le travail administratif est bien mal représenté, dans tous les sens du terme.

Le « référentiel des activités » du BEP « métiers du secrétariat » est défini en réalité comme un référentiel de tâches : il « analyse les tâches attribuées au titulaire du diplôme et leur contenu dans le cadre de l'évolution du secteur professionnel concerné » (Maillard, 2001, p. 18). C'est ce que confirme la transcription ci-dessous d'une partie du référentiel consacrée aux « activités administratives courantes » et notamment l'item consacré aux « activités liées à la gestion de l'information », qui vont nous intéresser désormais :

A l'aide des technologies et des méthodes de l'informatique et de la communication et ne tenant compte du contexte informationnel et relationnel, des procédures en usage et des consignes reçues :

- collecte, traitement et transmission des informations et données
- saisie et mise en forme de l'information quantitative
- saisie et mise en forme de l'information textuelle

*BEP « métiers du secrétariat ». Référentiel des activités professionnelles
(Item 2.2.1).*

Les commissions professionnelles consultatives doivent également construire un « référentiel de certification », tourné vers les compétences qui sont requises pour obtenir le diplôme. Dans le « pôle informatique et logiciels bureautiques », ce référentiel définit une compétence professionnelle liée à la saisie d'information :

Utiliser le clavier rationnellement et avec dextérité. A l'aide d'un didacticiel d'apprentissage du clavier, associé à l'usage progressif d'un logiciel de traitement de texte, la dextérité est considérée comme acquise lorsqu'une vitesse d'environ 20 mots par minute est atteinte.

BEP « métiers du secrétariat ». Référentiel de certification (Unité I, item 1.2)

Ces descriptions présentent des caractéristiques d'une tâche, telle qu'elle est définie dans la tradition francophone d'analyse du travail : « un but à atteindre dans des conditions déterminées » (Leplat, 1997, p. 15). Cette définition inclut donc les artefacts et les conditions d'usage du point de vue de ceux qui les ont construits.

La définition de la tâche que nous venons rappeler ne considère pas séparément les buts et les moyens. Prenons le cas du clavier, puisqu'il constitue un élément central des conditions de travail d'un employé administratif. La conception du clavier intègre une certaine représentation de l'employé au travail. Ainsi, dans les premiers modèles de claviers, les lettres ont été disposées en ordre alphabétique, puis on a adopté la fréquence d'utilisation des lettres dans un premier clavier français « ZHJAYSCPG ». Comme on le sait c'est l'actuel « AZERTY » qui s'est imposé en France. La rationalisation de l'artefact repose donc sur l'idée que la saisie n'est pas une suite d'opérations, mais la réalisation de deux opérations simultanées. L'employé doit frapper les touches sans regarder son clavier, parce que son attention est occupée à lire ou à écouter ce qu'il doit saisir : la feuille manuscrite ou l'écran d'ordinateur, la voix directe ou enregistrée, mais aussi toutes les informations qui circulent dans le bureau et qui peuvent être importantes, pour

comprendre ce qu'on écrit. La tâche recèle une contradiction qui se transforme en dilemme d'activité pour l'utilisateur de l'artefact. L'issue de ce dilemme distingue d'ailleurs assez clairement un professionnel de la saisie, qui peut « oublier » ses doigts, et les nombreux professionnels qui utilisent désormais des claviers dans leurs fonctions, mais qui doivent regarder leurs doigts en saisissant plus ou moins laborieusement leur texte.

Ce dilemme n'est pas nouveau. Il parcourt de nombreux textes professionnels et scientifiques (Prot & Reille-Baudrin, 2007). On peut considérer comme un véritable invariant historique du genre professionnel des employés administratifs. Trop occupé à la saisie, l'esprit ne peut pas se libérer des doigts et du clavier. Trop occupées à saisir ce qui se passe dans le bureau ou l'idée qu'on veut exprimer, les mains laissent les coquilles infiltrer le texte.

Dans les analyses au cours de l'étude que nous avons réalisée, on retrouve ce dilemme aussi bien dans l'analyse de l'activité des professionnels, qu'avec les enseignantes et aussi avec les élèves de la classe de BEP « Métiers du secrétariat ».

C'est pourquoi nous avons formé l'hypothèse suivante : c'est un dilemme d'activité qui constitue la référence commune du dialogue entre des protagonistes qui n'ont pas les mêmes conceptions de la technique en cause.

Nous avons organisé une mise à l'épreuve de cette hypothèse, en organisant un dialogue méthodique entre des professionnels, des élèves et des enseignants à propos du concept de « saisie sur clavier ».

Une méthode indirecte

Nous avons d'abord constitué en parallèle deux petits collectifs d'analyse, associés aux chercheurs. D'une part, deux enseignantes, une chef des travaux et une conseillère d'orientation-psychologue, à partir de l'activité d'enseignement en classe de BEP « métiers du secrétariat ». D'autre part, deux groupes de six intérimaires ♦, réunis au mieux de leur disponibilité avec les chercheurs durant une série de 5 à 6 séances, selon le groupe, autour de la méthode de l'instruction au sosie ♦. Cette méthode repose la constitution d'un collectif de pairs au sein duquel le chercheur, conduit une série d'entretiens avec chacun sur la base de la consigne suivante « supposons que je sois conduit à te remplacer, dis-moi ce que je devrais faire, exactement, pour que personne ne s'aperçoive de la substitution ? ».

► Ceci dans le cadre d'une convention de formation CNAM- ADECCO qui a permis la rémunération des heures d'analyse d'activité comme heures de formation.

► Sur cette méthode, on peut se reporter à Clot, 2008, chap. 2 (pp. 180-202) et chap. 4 (pp. 71-80).

Il n'est guère possible d'entrer ici dans les conditions particulières de mise en œuvre de cette méthode avec des employés en intérim, pour lesquels la précarité des contrats et la fragilité de l'inscription dans les collectifs constituent des données permanentes de la fonction. Disons seulement que nous avons décidé d'augmenter la puissance « attractive » de l'activité de transmission en l'inscrivant dans un contexte plus large que le collectif d'intérimaire. On leur a annoncé d'emblée qu'après quelques séances de travail entre eux ils iraient rencontrer, avec nous, une classe d'élèves qui préparent le BEP « métiers du secrétariat » pour leur parler

de leur métier. Les élèves et les enseignants sont ainsi devenus des *sur-destinataires* ♦ potentiels de cette activité de transmission organisée, dans un premier temps, dans les deux petits groupes d'intérimaires ♦. Ce sur-destinataire élargit la « zone de développement potentiel » (Vygotski 1934/1997) en lui conférant un sens particulier.

La première série d'analyse entre pairs a donc été reprise avec les enseignants et les élèves, en classe, durant deux heures de cours de bureautique. Dans cette situation nouvelle, les élèves et les enseignants deviennent alors des destinataires et même des protagonistes de l'analyse. Quatre intérimaires sont venus effectivement, installés en demi-cercle avec les chercheurs, une enseignante et la conseillère d'orientation-psychologue, en face des élèves installés sur plusieurs rangées de l'autre demi-cercle.

Nous rapportons ici la transcription ♦ de quelques minutes de cet échange en classe, autour du dilemme de la saisie sur clavier, constituant de notre point de vue un rapport vivant entre les connaissances développées au travail, les connaissances enseignées, et les élèves dont le corps résiste à l'apprentissage de cette technique.

► Si les collègues présents et les chercheurs constituent des *destinataires* de l'activité d'analyse, celle-ci est aussi adressée vers ce *sur-destinataire*, comme un troisième participant au dialogue, pour reprendre les expressions de Bakhtine (1984), qui, s'il n'est pas présent, constitue pourtant un répondant réel du dialogue, qui lui donne une profondeur et un sens par-delà le dialogue entre les participants présents.

► Elle rejoint en partie des initiatives réalisées dans la même perspective avec des conducteurs de train et qu'il conviendrait de comparer plus précisément (Fernandez, Gatoues, Herbain, Vallejo, 2003 ; Remermier, Vérillon, Werthe, 2007).

► Les numérotations à droite correspondent à la succession des prises de parole sur l'ensemble de la séquence en classe.

Elève :	Je voulais savoir quand tout à l'heure vous avez dit [que] vous avez fait un test, ils regardaient la rapidité. Est ce que vous placez vos doigts comme on vous a appris ?	98
S. Schor :	Non, non ! (rires dans la salle de classe) Normalement, c'est mieux ? C'est mieux, parce que tu ne regardes pas ton clavier. Moi je l'apprends chez moi, je ne l'ai pas appris à l'école en fait. J'ai fait bac général. I. Ferrata : Moi, je l'avais appris, mais ce n'est pas évident...	99
CH(BP) :	Le test... c'est Jessica qui a fait un test de 10 mn. Mais comment vous vous installez ?	100
J. Gozlan :	C'était 10mn	101
Enseignante :	Parce qu'il y a une méthode, en fait, AZERTY. On ne regarde pas le clavier, ça permet de gagner du temps sur la saisie.	102
CH(BP) :	Expliquez-nous comment vous avez fait, montrez-nous !	103
J. Gozlan :	Il faut faire comme ça...(montre avec les doigts...) Non, mais je n'ai pas fait comme ça... (elle mime le geste sur la table avec ses doigts. I. Ferrata mime également quelqu'un qui frappe laborieusement avec deux doigts. Rires des intérimaires et des élèves).	104
I. Ferrata :	Mais à force on ne regarde plus. A force de taper, on connaît, on est là, on fait ça... (en tapant sur la table, elle lève les yeux, comme si elle regardait un écran devant elle). J. Goslan : J'ai peut-être fait comme ça... je ne me souviens plus. AZERTY, c'est ça ! (I. Ferrata mime quelqu'un qui frappe avec dix doigts placés). Oh non, non !	105

Conseillère : Comment on fait pour arriver à aller le plus vite possible ?	106
S. Schor : Dans une entreprise, on m'a dit « mais vous ne savez pas taper... » J. Goslan : à la maison, j'ai un ordinateur, je m'entraîne...	107
CH(JM) : Mais quand même, Isabelle, dans une de vos missions, vous disiez que pour être plus rapide, il ne faut pas regarder le clavier.	108
I. Ferrata : A force, on connaît. On connaît les lettres, on sait comment elles sont placées, même si on ne place pas correctement les doigts, on y arrive. On y arrive...	109
CH(BP) : Dans la mission, quand on a travaillé avec vous [vous disiez que] vous regardiez l'écran, parce que vous ne pouviez pas regarder le clavier.	110
I. Ferrata : On pouvait éventuellement regarder, parce qu'on ne sait plus où est le « E » ou bien...	111
Enseignante : Il y a même des repères sensoriels. Tu n'as même pas besoin de regarder le clavier. C'est mieux, avec une méthode.	112
S. Schor : A la maison, j'essaie d'apprendre, c'est mieux. Avec une copine qui m'a passé un logiciel.	113
CH(BP) : (à P. Belrose) Vous aviez passé un test de vitesse ?	114
B. Pétroni : Non, non. Sauf pour une fois, c'est un test de rapidité et aussi par rapport à l'orthographe	115
CH(BP) : Vous avez passé des tests d'orthographe ?	116
J. Gozlan : Test de rapidité, d'orthographe et il fallait mettre majuscule quand il y a majuscule...	117
I. Ferrata : Un test psychologique aussi. C'était affreux, ça... Parce que il y avait plein de questions d'affilée qui voulait dire la même chose, et il fallait répondre super vite... Et à partir de là, ils notait si vous êtes fou ou pas fou ...	118
CH(BP) : Et alors ?! (rires)...	119
I. Ferrata : (en riant :) Ils n'ont pas voulu de moi ! (rires des élèves)	120
Elève : On ne peut pas taper avec une main ?	121
I. Ferrata Oh, là là, non !	122
et diverses interventions : Pourquoi tu tapes avec une main ...? L'élève : Si j'y arrive ! Pourquoi tu tapes avec une main ? L'élève : Parce que la main gauche, j'y arrive pas du tout... C'est pas évident...	

Dans une analyse de premier niveau de cette transcription, qui devrait être reprise plus méthodiquement, on veut seulement relever les éléments qui se rapportent à notre hypothèse. Ce dialogue montre la double face du geste technique de saisie sur clavier. Il est à la fois discipline de la main dans l'usage du clavier et simultanément discipline de l'esprit, pour lire les informations à saisir et rester attentif à leur signification mais aussi à la situation professionnelle dans laquelle l'activité trouve ou perd son sens, comme le signale particulièrement le tour de parole [105]. Mais chacun s'engage dans ce dialogue à partir d'une préoccupation qui est propre à son statut et qui donne un tour particulier à ce dilemme d'activité.

C'est une élève qui débute [98] et termine [121] cet échange, à partir de sa propre difficulté à discipliner son geste de saisie, au point qu'elle envisage de s'en sortir d'une seule main. Les élèves ont tous déjà plus ou moins utilisé des claviers d'ordinateurs. Certains sont devenus des champions de la saisie de « SMS » sur téléphones portables, avec le pouce, donc avec une seule main. Leurs concepts quotidiens de la saisie sont déjà très développés dans leur genre social. Les élèves prennent la mesure de la différence entre leur virtuosité autodidacte et la technique de saisie à dix doigts qui caractérise un professionnel du tertiaire administratif professionnel. Il est clair que les élèves d'aujourd'hui n'ont pas du tout le même rapport aux objets informatiques que les élèves des années 1980 ou ceux des années 1960. Comme bien d'autres avant eux ils doivent dépasser le dilemme traditionnel auquel ils se trouvent confrontés, pour saisir vite sur un clavier, tout en étant attentif à autre chose qu'à ses doigts. Mais ce dilemme traditionnel suscite pour eux un conflit de développement des concepts quotidiens qui n'existait pas pour les générations précédentes.

Les professionnels qui sont incités à répondre à l'interrogation de l'élève rencontrent d'abord la difficulté de s'expliquer sur ce geste (« Je ne me souviens plus »-[105]) qui s'est développé dans des conditions contraintes de productivité particulièrement forte en travail intérimaire (« à force »-[105 ; 109]). Alors, devant les élèves, on voit ce qu'il n'est guère possible de retranscrire ici, une sorte de répétition collective des gestes individuels. Les doigts dansent sur les tables, on mime la maladresse de celui qui saisit laborieusement avec quelques doigts, devant les élèves et les enseignants. Les mains courent sur les tables, levées ou à plat, avec deux doigts ou avec dix doigts. Les gestes soutiennent l'élaboration langagière des dilemmes rencontrés et aussi des compensations inventées pour les surmonter : « à la maison, je m'entraîne » [108]. Sur fond de mimiques, les corps sont de la partie, le rire aussi, qui peut libérer la mémoire incorporée des efforts passés. Certes, comme on l'a déjà souligné, ce dilemme est traditionnel pour les employés administratifs. Mais ceux qui s'expriment ici le vivent dans des contextes contemporains qui donnent une teneur nouvelle à leurs conceptions de la saisie : ils sont jeunes intérimaires et la durée de leur contrat d'intérim tient, en partie, à la rapidité de leur vitesse de saisie. Dans un autre texte (Prot et al., 2010) nous avons souligné comment une des intérimaires considère d'abord que la tâche de saisie est simple au point qu'elle pourrait être effectuée par « *un enfant de cinq ans* », puis elle revient sur cette idée pour soutenir que cette tâche est

aussi traversée par de fortes tensions entre collègues, les moins rapides n'étant pas reprises le lendemain. 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* ». L'expression métaphorique de la tâche se transforme alors en « *bagne* ». L'analyse de l'activité n'est plus seulement indexée à la description de la tâche mais aux rapports sociaux dans lesquelles elle se réalise. Elle intègre alors les astuces individuelles et collectives par lesquelles on cherche à contourner les sanctions et trouver des temps de respiration. Dans le contexte très différent de l'administration publique, on a souligné, après d'autres, à quel point la conception de l'activité de saisie sur clavier n'existe pas en elle-même, mais reliée avec les autres fonctions qui contribuent à lui donner un sens personnel et une signification sociale : contact avec le public, avec les autres professionnels, évolutions possibles ou impossible des fonctionnalités des logiciels.

Une enseignante, quant à elle, participe au dialogue à partir de la méthode d'apprentissage [102 ; 112], la conseillère relance sur la manière « d'aller le plus vite » [106]. Examinons certains aspects de ce dilemme du point de vue des concepts enseignés. Il apparaît ici sous l'angle des repères digitaux, qui ont suscité d'ailleurs des analyses complémentaires avec les enseignantes, à la suite de cette séquence en classe. Il existe deux repères tactiles sur les lettres « F » et « J » des claviers, souvent ignorés des utilisateurs non professionnels de la frappe, mais les doigts des professionnels trouvent leur positionnement avec ces repères digitaux, pendant la frappe à dix doigts. Pour les enseignantes, il faut beaucoup de temps pour arriver à cette maîtrise. D'ailleurs autrefois, et peut-être encore dans certains cas aujourd'hui, l'apprentissage de la frappe devenait un véritable entraînement comportemental pour travailler dans ces *pools* de dactylographes, emblématiques de l'organisation taylorienne du travail administratif durant les « trente glorieuses ». Mais l'enseignement professionnel ne peut être réduit à cette « robotisation » du travail féminin. L'apprentissage de la saisie apparaît, là aussi, comme un dilemme entre la saisie du texte et la compréhension du contexte. Ses formes sont pourtant bien différentes, du fait des modifications sociohistoriques. Pensons seulement au fait que les jeunes femmes dans les années 1960 ne vivaient pas les mêmes enjeux d'émancipation qu'aujourd'hui et la filière de formation n'était pas, autant qu'aujourd'hui, un lieu d'orientation par défaut.

Relevons une autre dimension du dilemme qui s'est transformé, plus directement liée à l'organisation du travail pédagogique lui-même. Les programmes ont réduit le temps consacré à l'apprentissage de la saisie au fil des réformes. Les épreuves de saisies ne comptent plus que pour cinq points sur quatre-vingt dans les grilles de contrôle continu. Une proposition de référentiel émanant de l'inspection générale en réduisait encore l'importance juste avant la réforme du lycée ♦. Pourtant, une observation des situations de travail des employés montre rapidement que l'activité de saisie reste importante, aussi bien dans le secteur public que dans le privé, elle se réalise sur une variété plus grande d'artefacts si on considère la variété des logiciels informatiques, des postes de travail et des

► La récente suppression des BEP pourrait rendre encore plus opaque encore cette place de la technique dans la formation professionnelle des personnels administratifs.

environnements professionnels auxquels les employés doivent s'adapter (Prot, Reille-Baudrin, 2007). Comment enseigner la saisie sur clavier, c'est-à-dire comment apprendre à saisir vite sans pour autant perdre de vue le texte qu'on saisit, ainsi que le contexte dans lequel il prend sa signification. Le dilemme de saisie sur clavier existe au sein de l'activité des enseignants, parmi des enjeux sociaux et pédagogiques qui sont spécifiques à ce genre professionnel.

La saisie sur clavier suscite un dialogue qui se tient à la frontière du genre scolaire, des concepts quotidiens que les élèves ont déjà développé et des concepts quotidiens des professionnels présents. La correspondance ne s'établit pas « terme à terme », comme dans une adéquation parfaite dans laquelle le même concept signifierait la même chose pour les trois parties en présence, mais sous la forme d'un échange de points de vue, dans lequel chacun ne peut pas vraiment saisir ce que l'autre tente d'expliquer, comme lorsque I. Ferrata, reprend pour elle-même, en le mimant, le geste de saisie d'une seule main, envisagé par l'élève : « je sais pas moi, c'est pas évident... » [114].

Conclusion

Aujourd'hui, bien des initiatives visent à construire les référentiels qui servent de base aux opérations de certification et à la construction des programmes de formation, avec l'idée que ces référentiels doivent se « rapprocher » du travail en comportant des listes de tâches. Mais, au travail, les buts et les moyens définis par la tâche sont plus ou moins complets, ils soulèvent souvent des contradictions du point de vue du professionnel, dont l'activité ne peut pas seulement être considérée comme une suite de tâches à réaliser.

Le travail administratif, souvent déconsidéré dans notre société et, en un sens bien peu représenté, constitue une occasion intéressante pour aborder des problèmes de méthodes de construction de référentiels qui valent au-delà de ce domaine. Comme nous avons essayé de le montrer à partir de la saisie sur clavier, l'activité est traversée de dilemmes propres à chaque professionnel et communs, sous des formes différentes, à tous ceux qui partagent l'histoire du même métier.

Dans ce texte, nous avons voulu apporter quelques éléments théoriques et empiriques pour soutenir l'idée qu'un référentiel pourrait être constitué avec ces dilemmes génériques. Dans ce cadre, les référentiels pourraient alors être mobilisés pour favoriser l'authenticité des dialogues entre élèves, professionnels et enseignants, condition nécessaire au déplacement des points de vue des uns et des autres.

Si l'on suit cette piste, à approfondir à partir d'autres travaux empiriques, les référentiels peuvent devenir des moyens pour penser et formaliser les liens entre l'activité singulière et les références collectives, entre les représentations individuelles et les représentations collectives, entre la pensée « privée » et la pensée « sociale » à propos du travail.

Références bibliographiques

- Ait El Hadj (1984). La technologie comme représentation et les représentations de la technique. In C. Belisle & B. Schiele (Ed.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherche sur les représentations* (pp.16-39). Lyon : Editions du CNRS.
- Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1998). Langage et représentations. *Sciences Humaines*. Hors série n°21, 20-23.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- 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). « Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-41.
- Clot, Y., Prot, B. & Werthe, C. (2001). Clinique de l'activité et développement du pouvoir d'agir. *Education Permanente*, 146.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Fernandez, G, Gatounes, F., Herbain, P., Vallejo, P. (2003). *Nous, conducteurs de train*. Paris : La Dispute.
- Fournier, M. & Liaroutzos, O. (1997). Le secrétariat, une profession qui sait s'adapter. *Bref*, 129, 1-4. CERREQ.
- Gardey, D. (2001). *La dactylographe et l'expéditionnaire. Histoire des employés de bureau 1890-1930*. Paris : Belin.
- Léontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à une psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Liaroutzos, O. (1997). Du travail à la formation : la construction d'une relation dans le tertiaire administratif. In M. Möbus et E. Verdier (Ed.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs* (pp. 229-243). Paris : L'Harmattan.
- Liaroutzos, O. (1998). La secrétaire et les autres. Une identité professionnelle en questions. *Formation Emploi*, 61, 73-89.
- Maillard, F. (2001). Les référentiels professionnels : la norme et l'usage. *CPC Documents*, 5. MEN.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants, *Aster*, 19, 61-75
- Martinand, J.-L. (1998). Réalisation sur projet. A quoi servent les scénarios ? *Education Technologique*, 1, 5-8.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF. 6ème édition 1995.
- Meyerson, I. (2000). Historicité, un exemple : le mouvement. In I. Meyerson, *Existe-t-il une nature humaine ? La psychologie historique, objective, comparative*, (pp. 303-343). Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2008). L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 267-288.
- Ouvrier-Bonnaz, R. & Prot, B. (2007). Activité d'orientation et développement des métiers. *Education permanente*, 171.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Prot, B. (2007). Le concept potentiel : un point critique du développement. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 139-167.
- Prot, B. (2008). Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation, *Revue de l'IREs*, 55/3, 113-122. www.ires-fr.org

Prot, B., Ouvrier-Bonnaz, R., Vérillon, P., Mezza, J. & Reille-Baudrin, E. (2009). *Développer le métier pour rénover le référentiel. Une étude réalisée avec des employés en travail temporaire et des enseignants de BEP « métiers du secrétariat »*. CPC Documents, 8, Ministère de l'Education Nationale.

Prot, B., Ouvrier-Bonnaz, R., Vérillon, P., Mezza, J. & Reille-Baudrin, E. (2010, à paraître). Un dispositif clinique pour parler du travail à l'école. *Recherche et formation*.

Prot, B. & Reille-Baudrin, E. (2007). *Entre le référentiel et l'activité : le problème de la prospective du métier*. /CPC, 1. /MEN

Remermier, C., Vérillon, P. & Werthe, C. (2007). Prendre des risques, du travail à l'école. *Education permanente*, 171, 59-72.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Payot. 5ème édition 1970.