

**Le « travail sur le travail » un instrument d'action
personnel et collectif
pour les professionnels de l'Education nationale**

**Conseiller d'orientation-Psychologue :
la vitalité du métier.**

Rapport

**Maryse Bournel Bosson, Maître de conférences.
Chercheur associé Equipe Clinique de l'Activité
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) EA 4132
Conservatoire National des Arts et Métiers**

Septembre 2009

Avertissement

Ce rapport a été rédigé à partir d'éléments issus du groupe métier
Conseiller d'orientation-Psychologue, et co-élaboré à partir des remarques et notes de travail
de

Sylvie Amici, Karine Chagnon, Véronique Doche, Sylvie Gozzi,
Jacques Le Moigne, Benoit Longeon,

Nous tenons particulièrement à remercier Catherine Remermier,
qui accompagne ce travail de recherche.

Sommaire

Avertissement	1
Introduction	3
1. Histoire du groupe	4
2. Le fonctionnement du groupe.....	7
3. Son objet.....	8
4. Les questions de métier.	10
5. Le réalisé n'a pas le monopole du réel.....	12
5.1 Les rapports créateurs entre le langage et la pensée.....	12
5.2 Instruire un sosie : une activité propice à maintenir ouvert l'écart entre le réalisé et le réel de l'activité.....	12
5.3 « Le coup de la salle des profs. »	
5.3.1. « Ce n'est pas grave ».....	13
5.3.2. « En fait, si, c'est grave. ».....	15
5.3.3. L'opposition entre le personnel et le professionnel ouvre une controverse dans le collectif.....	15
Conclusion	19
 Bibliographie	

Introduction

A l'heure où plus que jamais l'orientation des élèves tend à se dissoudre dans les mains de multiples acteurs, plus ou moins profanes, et où la légitimité de ceux qui en sont institutionnellement et historiquement investis est fortement remise en question¹, il pourrait paraître vain de travailler sur le métier de Conseiller d'orientation-Psychologue. C'est pourtant l'objectif que s'est fixé depuis plusieurs années une partie d'entre eux et le travail mené dans le groupe du CNAM en est une forme de réalisation. Le travail de ce groupe est la preuve vivante (et joyeuse) que conserver sa vitalité au métier est non seulement un remède pour soigner les maux mais aussi et peut-être surtout une ressource inépuisable pour construire, à plusieurs, une histoire passionnante, une histoire source de « bonne santé ». Celle-ci se conçoit, dans ce contexte, comme le développement « d'un pouvoir d'action sur soi et sur le monde gagné auprès des autres. » (Clot, 2008. p. 96).

Le texte ici produit se veut une trace de cette histoire d'analyse du travail du métier de COP qui se réalise et s'écrit à plusieurs mains. Il ne reprend pas l'ensemble des éléments qu'on pourrait s'attendre à y trouver à savoir le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité ou encore un cadrage quant au métier de COP et à son évolution. Tous ces éléments sont disponibles aisément ailleurs sous forme d'articles, de livres, de rapports. Ils peuvent cependant se lire en filigrane dans l'ensemble du texte. Parmi les nombreux destinataires de celui-ci, se trouve le groupe CNAM/SNES animé par Jean-Luc et Danielle Roger² qui réalise un important travail sur le développement du métier d'enseignant. Ce groupe, auquel participent des COP, s'est donné un cadre de travail contribuant à son développement en organisant des séminaires où divers points théoriques sont abordés et confrontés aux résultats issus de l'analyse clinique des métiers de l'Education nationale.

Le présent rapport est organisé de la façon suivante : tout d'abord il présente, d'un point de vue formel, les différents temps qui ont jalonné, jusqu'à ce jour, le travail du groupe métier depuis Janvier 2005. Quelques indications sont ensuite données sur le fonctionnement du groupe et son objet est précisé. Le comment et le pourquoi de ces temps d'analyse collective trouvent des réponses en étant reliés à la question des « destinataires ». On tente ensuite, sans prétendre à l'exhaustivité, de lister et de synthétiser les différents « objets de discours » (Sitri, 2003) qui ont traversé les séquences d'analyse, objets de discours dont certains se sont transformés en véritables « débats de métier » (Clot, 2008). Puis après avoir brièvement précisé les points d'appuis sur lesquels repose la perspective développementale en analyse du travail, le choix est fait, à titre illustratif, de donner à voir comment la transmission de son activité à un sosie peut ouvrir au « penser-dire autrement » (François, 2001).

¹ La liste des griefs formulés à l'égard des COP est longue : ils ne seraient pas assez en prise avec les réalités socio-économiques, ils seraient peu sensibilisés à la connaissance des métiers et du monde du travail et de plus, ils évolueraient dans un no man's land sans autorité et hiérarchie pour les encadrer (se reporter, entre autre, au rapport du Haut Conseil de l'Education (HCE), juillet 2008). Par ailleurs, le recrutement des COP est en chute vertigineuse, de 287 en 2002, il était d'environ 50 en 2007, pour en moyenne 350 départs en retraite par an.

² Roger, J-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Erès.

1

Histoire du groupe

Le travail du groupe a été marqué par différents cadres d'accompagnement, un groupe à géométrie variable et l'utilisation de différentes traces de l'activité des professionnels.

Trois temps

- **Janvier 2005 à juin 2006** : *La confrontation aux images de son activité.*

Une étude sur le métier de COPsy est menée par Gabriel Fernandez et Allain Malherbe à partir d'une commande du SNES, adressée à l'équipe de clinique de l'activité. Cette étude a donné lieu à la production d'un rapport remis au SNES³. Le travail de recherche a été effectué avec la méthode d'auto-confrontations simples et croisées, basée sur la co-analyse de traces filmiques de l'activité des Conseillers d'orientation-Psychologues.

L'étude a donné lieu à une présentation aux Responsables académiques COPsy-SNES. Par ailleurs cette recherche a été présentée dans un numéro de la revue Education Permanente, au travers d'articles écrits par les professionnels⁴ et par les chercheurs⁵.

- **Septembre 2006 à juin 2008** : *Une poursuite de l'analyse des images et la recherche d'un nouveau souffle.*

Le groupe a d'abord poursuivi de manière autonome l'analyse à partir des traces filmiques de l'activité et approfondi les problématiques mises au jour dans l'étude précédente. Puis, dans le souci que chacun puisse s'appropriier les cadres et démarches employés en Clinique de l'activité, la méthode « d'instruction au sosie » a été mobilisée. Dans le même temps, les professionnels ont ouvert la discussion sur le métier à de nouveaux collègues. S'est donc progressivement mis en place un groupe modifié, et une autre forme d'analyse de l'activité, avec un nouveau chercheur, à savoir Maryse Bournel Bosson (membre de l'équipe de Clinique de l'activité depuis 2000). Un autre but poursuivi, à travers cette évolution, était d'approfondir les connaissances des concepts de la Clinique de l'activité et de se donner les moyens de développer des formes d'analyse permettant d'élargir les possibilités d'interventions en direction de l'ensemble des collègues.

³ Fernandez, G. et Malherbe, A. (2006). COP : Où en est le métier ? Rapport remis au SNES

⁴ Amici, S. et Le Moigne, J. (2007). Questionner sa pratique de conseiller d'orientation-psychologue pour faire vivre le métier. *Education Permanente*, n° 171, 45-58.

⁵ Fernandez, G. et Malherbe, A. (2007). Conseiller d'orientation-psychologue : un métier discuté. *Education Permanente*, n° 171, 31-44.

Le rythme des séquences de travail collectif est resté tout au long de cette période d'environ une fois tous les deux mois (durée : 3 heures), dans une salle de l'équipe de clinique de l'activité au CNAM-INETOP à Paris.

Pendant ces deux années, le groupe a fonctionné à géométrie variable. Entre des séquences avec 10 participants et celles avec 3 ou 4 membres, il n'a pas toujours été simple de poursuivre la tâche d'analyse de l'activité. Un temps devait être alloué à chaque séance pour reprendre le fil de l'histoire du groupe et initier une nouvelle dynamique, co-construire des buts. Le temps a été donné à plusieurs participants d'exprimer, pendant cette étape, le sentiment de doute qui les envahissait quant aux contours de leur profession, ses limites. A la fois confrontés à des appels à multiplier leurs champs de compétences mais aussi à constater que d'autres, non formés, s'attribuaient des compétences qui étaient les leurs, plusieurs COP décrivaient leur activité comme devenant plus floue. Ce flou concernait tout autant l'objet de l'activité que les modalités de travail avec les autres concernés par le même objet. Pour exemple : quelle participation et quelles formes de coopération avec les acteurs des Programmes de Réussite Educative ? (dispositifs Borloo – Loi de cohésion sociale, Politique de la ville). Mais aussi comment travailler, ou pas, notamment avec des psychologues extérieurs à l'Education nationale⁶ ?

Les doutes pouvaient être si importants qu'ils remettaient en question pour certains la poursuite de l'exercice du métier. Pour d'autres, les doutes « contaminaient » le sens même qui pouvait être donné à l'activité d'analyse. Une confusion apparaissait entre débattre des questions qui se posent au métier et se justifier de l'activité réalisée. Ils appréhendaient l'analyse collective de leur métier comme étant un effort à déployer pour devoir, encore et toujours, rendre compte, à d'autres, de la nature et de la qualité de leur travail.

Entremêlé à ces doutes, le travail s'est poursuivi, apportant aux professionnels cette respiration que permet justement le fait de revenir à l'activité, aux gestes de métier, de sortir des généralités, des plaintes, de reprendre contact avec les buts poursuivis. Et de construire un collectif qui donne à chacun une assurance pour envisager autrement ses gestes professionnels, dans ses propres pratiques, mais aussi au sein des équipes professionnelles dans lesquelles il est impliqué.

Pendant cette même période plusieurs interventions ont été menées vers l'extérieur, faisant connaître la recherche menée dans le cadre CNAM-SNES, et sensibilisant à la démarche : présentations et animation d'ateliers dans le cadre de la formation initiale des Conseillers d'orientation-Psychologue (INETOP 2007 et 2008), lors de sessions de formation continue, lors d'ateliers aux Journées d'Etudes Nationales de l'Association des Conseillers d'orientation-Psychologues de France (Tours 2007, Grenoble 2008). Il y a eu une présentation conjointe avec le Groupe métier Enseignants et le Groupe métier CPE au Congrès National du SNES –Clermont 2007. Enfin, une présentation a aussi été faite à l'ensemble des chercheurs du CRTD dans le cadre d'une journée séminaire en 2008 portant sur la notion de métier. L'accueil fait au travail mené dans ce groupe a été à chaque fois très positif, suscitant des attentes quant à la multiplication possible de ce type de groupe. Les interventions autour de la présentation des traces (images, instructions au sosie) ont ouvert à chaque fois très rapidement

⁶ Dans le cadre des nouveaux dispositifs d'aide à la réussite, des psychologues tiennent une permanence dans les établissements scolaires, avec une approche centrée sur une difficulté uniquement liée à l'enfant, et ignorante des enjeux liés à l'école, aux apprentissages, voir à des dysfonctionnements propres aux établissements, ou à des adultes ne tenant pas leur rôle.

entre professionnels des controverses et des questionnements similaires à ceux qui animent les Conseillers d'orientation-Psychologues dans le Groupe métier.

- **Septembre 2008 à ce jour** : *La vitalité des débats de métier.*

Le groupe s'est stabilisé dans sa composition depuis septembre 2008. Il est constitué de six COP⁷. La plupart ont une expérience importante dans le métier à l'exception de l'un d'entre eux et pour un autre, il y a une entrée récente dans la fonction de directeur de CIO⁸. Trois ont participé depuis le début aux travaux d'analyse de leur métier en collaboration avec l'équipe de Clinique de l'activité, les autres ont, de différentes façons (cours, formation continue), déjà eu l'occasion d'avoir quelques apports théoriques et/ou méthodologiques en lien avec la perspective clinique.

Par ailleurs, l'ouverture vers l'extérieur a été poursuivie, dépassant le cadre de simples présentations de la recherche : pour exemple, dans le cadre des Journées Nationales d'Etudes de l'ACOP-F de septembre 2009, un atelier sera mené proposant à un groupe de collègues, une forme originale d'intervention reposant sur la méthode d'instruction au sosie. Un travail sera conduit avec un groupe de Conseiller d'orientation-Psychologues, sur une année dans le cadre de la Formation continue- Académie de Créteil. Des présentations sont par ailleurs organisées en commun avec le groupe métier enseignants (exemple : Colloque professionnel IUFM Dijon 2009).

⁷ En accord avec elle, la décision a été prise de la non participation directe de Catherine Remermier aux travaux du groupe, son engagement important dans les activités et débats pour faire vivre le métier pouvant constituer un frein. En effet même si Catherine n'adopte pas une position d'expert, les autres pouvaient lui attribuer et se sentir ainsi mal à l'aise dans le regard qui pouvait être porté sur leur activité et de plus Catherine elle-même invoquait le fait qu'il n'était pas simple d'être à la fois porteuse d'une conception du métier fortement défendue par le Snes et perçue comme telle et de participer à cette analyse du travail au sein du groupe. Des liens étroits sont maintenus avec elle de plusieurs façons et notamment par sa participation au groupe Langage, Dialogue et Interactions de l'équipe de clinique de l'activité, groupe dans lequel Maryse est également présente ainsi que par la participation au séminaire sur les métiers de l'enseignement animé par JL et D Roger.

⁸ Pour rappel : les directeurs de CIO sont des COP ayant au minimum 5 ans d'ancienneté, désignés par leur autorité de tutelle. Le CIO est un espace « entre pairs », les directeurs restants des COP (ils n'ont pas le statut de directeur d'établissement) avec des missions spécifiques. Après s'être interrogé, à voix haute, sur la poursuite de sa participation au groupe métier, alors qu'il accédait à la fonction de directeur de CIO, l'un des membres du groupe a fait le choix de rester. Etant « un pair » identifié et reconnu par tous en tant que tel, le sens de sa participation n'a plus constitué un objet de questionnement ni par lui-même, ni par les autres.

2

Le fonctionnement du groupe

Le groupe métier COP repose sur une collaboration étroite entre le milieu de la recherche et celui du monde du travail. Le mot « étroit » désigne ici un projet partagé avec une organisation à penser, à faire vivre, à transformer mais il ne signifie pas une indistinction des personnes et des fonctions. Chacun vient avec son histoire, ses préoccupations, ses attentes qu'il met, à sa façon, au travail pendant les séquences. Quant au chercheur, il ne partage pas les implicites du métier, c'est là sa force car les conseillers peuvent ainsi regarder leur métier avec « les yeux d'autrui. » D'une certaine façon, il ne les laisse pas s'installer dans du déjà-dit, déjà-pensé, déjà-partagé. Sa préoccupation majeure est d'organiser les conditions pour que les débats de métier, souvent déjà initiés dans des dialogues antérieurs (et intérieurs), puissent se poursuivre, s'amplifier et qu'ils ne s'enlisent pas dans des impasses.

Il n'est pas non plus question dans ce travail sur le métier de trouver des réponses, d'apporter des solutions aux difficultés auxquelles chacun peut être confronté dans son activité quotidienne. Il s'agit plutôt de créer et maintenir ouvert un espace de confrontation dialogique sur les questionnements pour que les dilemmes s'élaborent. Ainsi certaines dimensions du métier qui peuvent être appréhendées comme des obstacles insurmontables lorsque le conseiller, seul, doit les affronter, se transforment, dans le collectif, en une tension entre différentes voies de résolution. Cette tension est créatrice si elle permet de penser son travail en termes de choix, d'options, de règles partagées et non plus en termes de contraintes, de limites et d'impossibilités.

Entre les différentes tâches que le groupe se donne à chaque séquence et celles qu'il va effectivement mener à bien, vient se loger tout le grain de sel de l'inattendu. Se découvrir, découvrir l'activité de l'autre, prendre conscience des écarts... l'histoire qui jalonne les temps de co-analyse n'est pas pré-écrite. La confrontation aux traces de son activité par la méthode de l'instruction au sosie (Sheller, 2003), mobilisée à plusieurs reprises, offre la possibilité d'ouvrir des débats de métier, elle procure des ressources pour le dire et le penser individuellement et collectivement.

Des traces écrites de chacune des séquences de travail sont produites par un membre du groupe. Elles jouent une fonction de trait d'union entre les séquences et permettent de nourrir le contenu du présent document.

3

Son objet

Le travail de ce groupe s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique de la Clinique de l'activité. Entre le « témoignage compassionnel » qui pourrait largement s'y déployer étant donné les coups de boutoirs réguliers infligés au métier de COP et à ceux qui l'exercent et « l'action transformatrice » (Clot, 2009), l'hésitation n'est pas de mise. La tâche est assurément le développement du « pouvoir d'agir » (Clot, 2008) des conseillers dans leurs milieux de vie au travail.

Qu'il s'agisse de l'activité dans les établissements, de celle réalisée dans les CIO ou encore dans d'autres milieux sociaux dans lesquels ils œuvrent (forums mais aussi dispositifs de formation, colloques, activités syndicales...), ils sont animés par la passion du métier et soucieux de sa transmission. Ils donnent au mot « métier », un sens plein, celui qui contraint à aller au-delà de l'existant pour développer son rayon d'action, celui qui consiste à le faire vivre non pas pour préserver ce qui est mais pour penser ce qu'il pourrait être. Convaincus que l'avenir est une affaire éminemment présente, ils n'attendent pas que d'autres définissent pour eux leur métier. Ils s'y attèlent avec l'urgence requise lorsque le feu est aux portes de la ville mais aussi animés par des questions d'efficacité et de sens. Pas question ici d'agitation, mais il s'agit bien d'un travail pour faire des questions que l'activité quotidienne pose (ou même impose) autre chose que des ruminations intérieures.

Ce travail sur le métier a de multiples adresses qui lui donnent son sens : tout d'abord les autres conseillers du groupe mais aussi les collègues, les interlocuteurs nombreux dans le quotidien de l'activité, le chercheur, eux-mêmes ou encore tous ceux qui exercent le même métier et qui constituent un sur-destinataire, au sens Bakhtinien du mot (1984).

Quelques extraits du commentaire d'une conseillère suite à l'expérience de la transmission de son activité, viennent illustrer ces adresses variées :

« La 1^{ère} chose c'est comment ça a carburé dans ma tête quand je suis repartie (...). Je n'arrêtais pas de réfléchir, de réfléchir... j'ai eu des réactions à chaud pendant longtemps. Dans mon trajet, dans le RER, j'ai noté, j'ai noté (...) En me disant, tiens, est-ce que je provoque ça aussi aux élèves que je rencontre en entretien et qui retournent en cours ? Comment font-ils ? ». Ici la conseillère reprend un élément d'un échange datant des premières controverses ouvertes plus de deux ans auparavant. Ce lien avec d'autres temps d'analyse de l'activité montre comment tout énoncé « est un maillon dans la chaîne des actes de paroles » pour le dire en reprenant les mots de Volochinov (1929/1977). Tout énoncé est la transformation, la reprise d'énoncés existants. Les mots de la conseillère entrent en rapport avec les énoncés du passé qui portaient sur les mêmes objets et qui ont été intériorisés. Elle affirme sa marque en développant une activité sur les énoncés des autres auxquels elle donne une suite.

« Tout est écrit pour les collègues », la transcription et les commentaires que l'écoute a suscités. Ils en sont les destinataires directs et déterminent le sens de cette activité fastidieuse de transcription. Mais il y a aussi la communauté des COP qui est présente comme

destinataire : « *Il y a des extraits de l'instruction qui pourraient être utilisés suivant les activités que l'on mène les uns les autres* » précise la conseillère.

Nous reprendrons, dans la suite de ce document, cette question essentielle des destinataires dans l'analyse du travail à partir de données empiriques issues d'extraits de séquences.

Il n'existe aucune naïveté dans la volonté des COP du groupe « à remettre sans cesse leur ouvrage sur le métier » mais plutôt une expérience partagée qui leur confère une lucidité peu commune quant à l'attention qui doit être portée par eux-mêmes à soigner leur métier.

Ils ne perdent pas du temps et de l'énergie à attendre une reconnaissance dont ils savent qu'elle leur sera toujours chichement donnée. L'important pour eux est de se reconnaître dans ce qui constitue les attendus génériques de leur métier et les chantiers sont suffisamment nombreux pour occuper pleinement et même parfois au-delà, le temps disponible.

Mais leur clairvoyance est également forte en ce qui concerne la fonction essentielle du « nous » pour penser leur métier. A ce sujet, le développement du travail collectif dans le groupe représente une double ressource. D'une part, il vient interroger le travail collectif dans le quotidien de l'activité (cet aspect est développé plus en avant dans le texte) et d'autre part, il offre aussi la ressource d'un collectif. Même éloignés les uns des autres, chacun fait référence au groupe : l'activité dialogique sur le travail, présente au fil des séquences, se poursuit sous la forme de dialogues intérieurs, elle vient aussi nourrir les dialogues au quotidien avec différents interlocuteurs et elle est toujours en devenir.

4

Les questions de métier

Quelle définition concise du métier de COP est-il possible de donner ? Nombreux sont les décrets, circulaires et arrêtés qui jalonnent l'histoire de la profession depuis 1939⁹ jusqu'à ce jour. Il est même possible de remonter dans l'histoire du métier jusqu'en 1928 date de mise en place de la formation de « conseiller d'orientation », première formation de psychologie appliquée en France. L'histoire du métier a également fait l'objet de travaux de chercheurs mettant en évidence les enjeux sociétaux attachés à la profession ainsi que ses liens étroits avec la psychologie tout au long du XX^{ème} siècle¹⁰.

Dans un texte officiel relativement récent (Décret de mai 2006), il est précisé que les COP « contribuent à aider l'élève à mener le processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale. » La mission, ainsi définie de façon condensée, recouvre de nombreux attendus depuis la nécessité d'assurer « l'information des élèves et de leurs familles » jusqu'à « la participation à des actions en faveur des jeunes sans qualification. » Devant prendre en charge de nombreuses tâches dont la nature, la temporalité mais aussi les lieux de réalisations varient, les conseillers expriment « un sentiment de saupoudrage » quant à leur travail ainsi qu' « une accumulation de tâches prioritaires » ou encore « un morcellement de l'activité sur un nombre croissant de lieux », « une course après le temps ». (Amici, Le Moigne. 2007. p. 46). A l'écoute des chants des sirènes de l'épuisement professionnel, les personnes du groupe ne se laissent pas « séduire. » Elles s'arment, avec détermination et vitalité, à penser dans ce cadre d'analyse du travail, mais aussi dans d'autres, le développement de leur activité.

Citons les principaux objets de discours qui ont été depuis 2006 au centre du travail du groupe :

- L'amont de l'entretien avec l'élève ou les voies d'accès au bureau du COP : Est-on disponible pour les élèves ou est-on en demande directe pour les rendez-vous sur le mode de la convocation ?
- L'entretien lui-même : quelle posture ? Quelles priorités ? Quelles poursuites ?
- L'accompagnement d'un(e) jeune qui ne veut plus aller à l'école : quelles modalités de travail ? Quels interlocuteurs ? Quels partenariats ? Quel degré d'investissement par rapport à la situation ? Et plus globalement, quelle action menée devant la montée de l'absentéisme scolaire ?

⁹ Publication de deux décrets fixant les modalités de création des centres d'orientation professionnelle ainsi que le fonctionnement institutionnel de l'orientation au niveau des départements.

¹⁰ Citons, entre autres : Huteau, M et Lautrey, J. 1979. « Les origines et la naissance du mouvement de l'orientation. » *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol 8, n°1, p. 3-43 mais aussi : Caroff, A. 1987. *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Evolution de l'origine à nos jours*. Paris. EAP.

- L'arrivée dans les établissements : quel itinéraire ? Quelles modalités de prise de contacts ? Qu'est ce qui est à l'œuvre ? Un sentiment de lourdeur ou un rituel permettant de reprendre ses marques ?
- Le travail collectif dans le quotidien de l'activité : qu'en est-il de celui-ci dans les établissements ? Quelle coopération avec les enseignants, avec la hiérarchie, avec l'assistant social ? Qu'en est-il du collectif dans le CIO de rattachement ? Quels liens possibles entre la question du collectif et les écrits « collectifs » sur l'activité (projet d'activités dans les CIO et projet d'établissement dans les collèges et lycées) ?
- L'organisation de réunion d'information sur l'orientation avec les parents d'élèves : Quels objectifs ? Quelles conditions de réussite ? Quel travail collectif est nécessaire ?
- L'évaluation de son activité : Quels attendus ? Quels regards ? Comment rendre compte de l'activité réalisée mais aussi du « réel de l'activité » ? Quelles ripostes à la critique ?
- Le rapport aux objets de travail des enseignants, la classe : le tableau, une utilisation différente ? Un autre rapport à ce que peut être l'information ?
- Les décisions d'orientation : Quels enjeux de l'intervention des COPsy par rapport à des logiques propres aux établissements ?
- Le rapport à la psychotechnique : Quels liens entre les évaluations des professeurs, les tests des psychologues et la conception d'une évaluation rigoureuse et scientifique ?
- Les liens du métier à la prescription : Quels rapports à la définition des missions mais aussi au cadre des procédures d'orientation ? Qu'en est-il est de leur respect par les équipes ?
- L'importance d'appartenir à un lieu et une équipe extérieure apportant un autre regard à l'intérieur des établissements : Quelle place dans les équipes d'établissement ? Quelle visibilité du travail des équipes de CIO ? Comment rester neutre, ne pas se trouver pris dans des jeux d'alliance au sein des établissements scolaires ?

Le travail d'analyse de l'activité permet une ouverture et une élaboration sur l'ensemble des dimensions du métier : personnelles, interpersonnelles, collectives et institutionnelles.

5

Le réalisé n'a pas le monopole du réel.**5.1 Les rapports créateurs entre le langage et la pensée**

Prenons quelques instants pour préciser en quoi les confrontations dialogiques sur les métiers sont autre chose que de simples échanges verbaux. La distinction entre « l'activité réalisée » et « le réel de l'activité » (Clot, 1999) est maintenant bien connue en analyse du travail et elle constitue le fil rouge de la méthodologie en clinique de l'activité. Elle invite à maintenir ouvert l'écart entre la réalisation, ce qui se fait et le réel, c'est-à-dire « les activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités ». Cette distinction n'a pas comme but de séparer d'un côté ce qui relèverait d'un quelconque principe de réalité et de l'autre un idéal, souvent rêvé, mais inaccessible. Elle vise au contraire à permettre aux professionnels de réintroduire, dans l'analyse, la granularité de l'activité.

Dans l'activité « ordinaire », face à la nécessité de l'action, une seule voie est sélectionnée dans la réalisation par le sujet ; toutes les autres sont en quelque sorte censurées, laissées en suspend pour favoriser l'atteinte des buts fixés.

Dans l'activité qui consiste à reprendre, dans un nouveau contexte, le fil de son action, place est donnée aux autres possibles. On se situe ainsi dans une voie développementale, voie qui, dans la filiation Vygotskienne (1934/1997), conduit sur le plan méthodologique, mais aussi théorique, à instaurer un rapport créateur entre le langage et la pensée.

De quelle nature est ce rapport ? Le point essentiel réside dans l'affirmation selon laquelle, le mot n'exprime pas directement la pensée, l'un n'est pas le reflet de l'autre. Plutôt que de déplorer cette « non-coïncidence » (Authier-Revuz, 1995), Vygotski en fait la base d'une théorisation du développement de la pensée dans le mot. Il décrit avec précision, « les liaisons fonctionnelles » qui relient l'une et l'autre, les liaisons qui provoquent « une réalisation de la pensée dans le mot ». Entre la pensée et la parole, est présente une « infinie variété de mouvements de va-et-vient, de passages (...) ». Les destinataires nombreux, comme nous l'avons vu précédemment, sont déterminants pour la réalisation de la pensée dans les mots.

Il s'agit donc d'organiser à partir de ces attendus, les conditions permettant une vie des mots en analyse du travail.

5.2. Instruire un sosie : une activité propice à maintenir ouvert l'écart entre le réalisé et le réel de l'activité.

Chacune des étapes de la méthode de l'instruction au sosie organise précisément les conditions permettant un retour sur « le réel de l'activité » langagière. La méthode engage les professionnels individuellement et collectivement à s'interroger sur ce qu'ils s'entendent dire.

Tout comme l'activité ordinaire, l'épaisseur du « réel » dialogique comprend aussi « ce qui ne se dit pas, ce que l'on cherche à dire, à invalider, à attester sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu dire, ce que l'on pense pouvoir dire ailleurs, ce que l'on dit pour ne pas dire ce qui est à dire... » (Kostulski et Clot. 2007).

Dans la méthode de l'instruction au sosie, le professionnel transmet à un autre, son double en quelque sorte, le détail précis de son activité pour qu'il puisse le remplacer sans que personne ne s'aperçoive de la substitution. La transmission et sa reprise selon différentes temporalités et modalités (seul puis avec le groupe de pairs associé à l'analyse) est l'occasion de confrontations. Le sujet est placé, à l'écoute de l'enregistrement, en position d'extériorité par rapport à son propre discours. Il est ainsi conduit, sans le vouloir, à s'expliquer d'abord avec lui-même puis avec ses pairs sur ses modalités d'engagement dans l'action.

5.3. « Le coup de la salle des profs. »

L'instruction ici rapportée, dure au total, 50 minutes. Elle porte sur une journée de travail à venir, une journée précise, celle du jeudi suivant, qui a fait l'objet d'un choix discuté entre le professionnel, volontaire pour la transmission de son activité, le clinicien et le groupe.

Nous en reprendrons seulement quelques minutes et nous produirons une analyse en trois temps : celui de l'expérience de la transmission puis celui du commentaire à l'écoute de l'enregistrement pour aboutir au débat enclenché dans le groupe.

5.3.1 « Ce n'est pas grave. »

Le premier temps de la transmission s'attache à décrire, avec précision, le début de la journée de travail du conseiller à savoir l'approche de l'établissement scolaire, les rencontres possibles, le concierge et la clef, le trajet pour accéder au bureau des COP, l'installation dans celui-ci, le cahier de rendez-vous à prendre au CDI. Puis l'instruction s'oriente sur la tâche que le sosie va devoir prendre en charge : recevoir successivement plusieurs élèves d'une même classe (classe de seconde) en entretien individuel, élèves pour lesquels un désaccord sur les choix d'orientation a été mis à jour lors du dernier conseil de classe (celui du second semestre). L'extrait, ci-dessous reporté, se situe temporellement entre le passage par le CDI et la réalisation des entretiens dans le bureau des COP.

M : Sosie

K : COP

(...). 11^{ème} minute.

M : et là j'en ai convoqué combien pour ce jeudi là ?

K : alors, t'en as convoqué un toutes les demi heures de 9h30 jusqu'à 12h00, donc 9h30, 10h00, 10h30, 11h, 11h30, 12h00 t'en as 6 à voir

M : 6 qui ont été convoqué ?

K : voilà euhhh

M : j'ai informé les enseignants qui les avaient ce jeudi là qu'il y aurait des allers et venues ?

K : non, non, non

M : non, d'accord

K : donc on en est là. Là donc là tu sors du CDI avec ton cahier de rendez-vous, tu passes en salle des profs, alors t'as un code pour rentrer en salle des profs, C'est un digicode (rires) c'est horrible, t'as un digicode

M : c'est quoi qui m'insupporte ?

K : c'est le digicode, c'est le digicode, parce que euhh, parce que je trouve ça, euhhhh, enfin c'est quelque chose, j'ai eu du mal à m'y faire c'est la première fois je crois que je vois un digicode pour rentrer en salle des profs, je préférerais avoir un pass à la limite, une clef quoi plutôt qu'un digicode, j'ai l'impression que c'est très froid quoi, c'est très très froid. Alors tu fais 1375B, tu pousses la porte **et là tu rentres en salle des profs tu dis bonjour c'est pas sûr qu'on te réponde, euhh, c'est pas très très grave** euhhh, tu as une série de casiers donc tu te diriges vers le casier qui nous a été attribué, on a remis une grande affiche dessus, euhhh c'est la rangée de casiers qui coupe la salle en 2 comme ça, c'est assez facile à trouver notre casier avec cette grande affiche, on a remis nos noms, c'est ce qu'on a à coté de la porte de notre bureau. Tu ouvres Il y a une clef mais elle reste sur le casier. Tu regardes si il y a des choses et si tu gardes ou pas, si ça nous concerne ou si ça nous concerne pas. Suite à ça tu ressorts de la salle des profs

M : qu'est ce que je peux avoir comme genre de documentation ?

K : des circulaires. Tu peux avoir de la pub de tel ou tel établissement, tu peux avoir et ça c'est le meilleur des cas, un mot d'un professeur, c'est rare hein.

(...) Des précisions sur la nature et le traitement des documents pouvant se trouver dans le casier sont données au sosie puis l'instruction se poursuit.

K : Euhhh donc voilà et ça tu le tries en même temps que tu sors de la salle des profs et donc tu regagnes ton bureau, là en général

M : et si il y a des enseignants qui sont là, je vais vers eux ? Je leur tends la main ?

K : non, non, non tu dis bonjour si eux ils ont quelque chose à te dire ils vont t'interpeller

M : et eux ils sont entrain de faire quoi ?

K : euhhhhh SILENCE je sais pas, je sais pas, euhhh des fois ils discutent, des fois ils préparent des choses, T'as pas grand monde à cette heure là parce que soit ils sont en cours, soit ils sont pas encore arrivés si ils n'ont pas cours à 8h00.

Tu peux regarder un petit peu les panneaux d'affichage, parce que ça te donne des nouvelles, des choses que tu n'aurais pas forcément dans ton casier ça peut être sur le panneau d'affichage, les conseils de classe par exemple

Donc voilà. Donc tu reviens dans ton bureau, tu rouvres la porte et là tu cales la porte avec une chaise, de façon à laisser le bureau ouvert. Comme ça les gens qui passent dans le couloir voient que t'es là.

(...)

La conseillère est centrée à ce moment là, dans la transmission de son activité, sur la réalisation d'une tâche bien définie, celle qui consiste à relever et à traiter les documents se trouvant dans son casier. Le sosie est lui préoccupé d'obtenir à ce sujet des informations précises mais il est aussi préoccupé par les autres qui sont présents dans cet espace, à savoir les enseignants. Il va se trouver dans leur salle « la salle des professeurs ». Ceux-ci avaient déjà été mentionnés quelques instants plus tôt lorsque le sosie s'inquiétait de savoir s'ils avaient été informés de la perturbation dans leur cours causée par les entretiens successifs des élèves avec la conseillère. Le sosie cherche à connaître les conditions de la rencontre avec les enseignants, les modalités de prise de contact et les activités qui sont les leurs.

La conseillère transmet la froideur qui est associée pour elle à l'action de rentrer dans cet univers : le digicode qui la met mal à l'aise (et qui s'oppose à la porte de son bureau qui reste ouverte) et l'absence de réaction à son « bonjour ». Elle y associe un commentaire, « ce n'est pas grave ». Quant à la connaissance sur l'activité des enseignants dans cette salle, elle est surprise de la question du sosie à ce sujet, les hésitations, silence et aveux d'ignorance en témoignent (le SILENCE en lettres majuscules est le fait de sa propre transcription). Elle regarde, dès ce moment là de l'instruction, son activité avec les yeux d'un autre, ceux du sosie.

5.3.2 « En fait si, c'est grave »

La conseillère a souhaité reprendre, avec ses pairs, entre autre, ce temps de la transmission qu'elle a nommé : l'arrivée, la mise en route. « Je trouvais que cela avait pris beaucoup de temps dans l'entretien et que ce n'était pas pour rien » dit-elle. « Tout cela m'a bien fait cogiter. » Elle retrace son parcours dans l'établissement tel qu'elle l'a transmis au sosie. « Ce qui m'a frappé, c'est la froideur avec laquelle je décris cet établissement ».

Elle explique alors qu'elle rapatrie « très vite » sa collègue COP dans la description, collègue avec qui elle partage une véritable « connivence professionnelle » (« On a pris le lycée ensemble avec ma collègue » et plus loin « je me demande avec qui je vais partager le lycée pour ne pas le garder toute seule lorsqu'elle ne sera plus là. »). Cette complicité professionnelle vient d'une part contrebalancer la froideur ressentie par rapport à cet établissement et « l'impression de ne pas appartenir, à l'équipe éducative » et d'autre part permettre de co-assumer la lourde tâche de « prendre » et « garder » le lycée en tant que COPsy.

Puis elle fait un lien avec ce qu'elle nomme, « le coup avec les profs ». Quand le sosie lui demande « il y a des profs dans la salle des profs ? Qu'est-ce qu'ils font ? Est-ce que je leur donne la main ? », elle constate qu'il y a un long silence dans l'instruction, « c'est le seul qui soit si long dans l'enregistrement. » Le sosie par la nature de ses questions, revitalise le dialogue intérieur : « j'étais incapable de répondre, qu'est-ce qu'ils font les profs dans la salle des profs ? Est-ce que je m'intéresse vraiment à ce qu'ils font ? Et en même temps je m'arrange pour y aller lorsqu'ils n'y sont pas vraiment. »

Le sentiment d'isolement est fortement ressenti au moment de cette entrée dans « la salle des profs. » L'expérience de la transmission vient le raviver, « ça se sent lorsque je lui dis, tu dis bonjour mais c'est pas sur qu'on te réponde et c'est pas grave. Eh bien **si c'est grave, en fait c'est grave.** » L'écoute de l'enregistrement par la mise à distance qu'elle provoque donne à ses propres paroles une dimension étrange. Le réel de l'activité, c'est-à-dire ce qu'elle imagine pouvoir se réaliser autrement, s'impose. Comment être davantage sollicitée (« utilisée » dira t-elle), comment faire mieux connaître son activité ?

Elle commente ensuite longuement la façon dont elle s'est en quelque sorte arrangée avec ce sentiment désagréable, comment elle a appris à « le détourner », à « le dédramatiser » en se recentrant sur ce qu'elle appelle « des relations interpersonnelles », c'est-à-dire « lier des relations avec eux [les enseignants mais aussi les autres membres de l'équipe éducative] sur un objet précis, un objet de travail partagé ». Elle décrit, à ce sujet, la première intervention dans une classe comme une véritable épreuve du feu, « faire ses preuves », aboutissant ou non à une reconnaissance de la légitimité de l'action du COP, un passage déterminant quant à la qualité de la collaboration ultérieure avec l'enseignant. La conclusion de cette partie du commentaire s'énonce avec fermeté : « je ne parle pas de ma vie personnelle au travail. »

5.3.3. L'opposition entre le personnel et le professionnel ouvre une controverse dans le collectif.

Ce commentaire sur la première partie de l'instruction, après avoir fait l'objet d'une écoute attentive, provoque plusieurs réactions dans le groupe.

C'est tout d'abord une volonté d'accentuer, dans la lignée du commentaire précédent, l'opposition entre eux (les profs) et nous (les COP) qui s'exprime avec différents « angles d'attaques ». Cette différenciation va structurer une partie des interactions :

- « (...) Dans les établissements on est avec des gens qui sont beaucoup, beaucoup sur l'interpersonnel et encore plus sur le personnel (j'aime/j'aime pas bosser avec lui, je bois mon café ou non...) et pas sur le professionnel alors que moi je suis beaucoup sur le professionnel et je suis même choquée de ne pas pouvoir être une professionnelle sans avoir ce truc de comment tu as appelé ça ? Faire nos preuves. Je trouve que c'est pas normal. Il y a un prof qui ne veut pas bosser avec moi, c'est pas normal, du coup sa classe ne bénéficie pas de ce que je fais avec les autres classes car lui veut pas. Il y a un interpersonnel/personnel qui fait que je ne peux pas être professionnelle pour cette classe là. Il considère que pour ses élèves, je suis une briseuse de rêves. (...) »
- « (...) Nous on ne peut pas travailler sans la collaboration du prof principal. Un prof, lui, il peut travailler de façon isolé. Ils sont sur du personnel car ils n'ont pas d'objets communs de travail. (...) »
- « (...) Le rapport au savoir est différent entre eux et nous. Eux s'ils ne connaissent pas (par exemple le contenu de métiers), ils sont mal à l'aise. Nous, non. »
- « En tant que psychologue on doit faire gaffe à l'affectif, à l'interpersonnel. Alors qu'on est avec des professionnels qui eux sont toujours dans cette dimension là. En tant que COP, cette dimension doit être contenue, on a une certaine retenue. »
- « Pour eux, il faut du copinage pour arriver à du professionnel. Nous on vient pour travailler avec... d'autres partenaires (...) » et « pour les enseignants, les amitiés et inimitiés organisent le travail en commun. En tant que COP, on doit fonctionner avec des objets partagés mais eux il faut qu'ils se soient choisis avant pour qu'il y ait un objet commun de travail possible ».

Cette opposition, eux/nous, si elle offre l'espace rassurant d'un point de vue partagé fait courir le risque, de figer les représentations (le « genre » enseignant et le « genre » COP sont antinomiques quant aux modalités relationnelles). On court le risque d'assister à une panne de « la motricité dialogique ».

Comment les objets de discours peuvent-ils, à ce stade de la reprise par le collectif du commentaire, sortir du déjà-dit, déjà-pensé et permettre le développement de l'observation ? Suivons l'avancée des réalisations dialogiques.

Dans les manières de procéder, pour obtenir l'adhésion des enseignants, plusieurs possibilités sont énoncées. C'est notamment la situation précédemment évoquée de l'enseignant qui ne veut pas collaborer qui fait fonction d'aiguillon dans les interactions.

Faire du charme ? C'est l'intéressée elle-même qui évoque, d'abord sous forme humoristique cette possibilité, en précisant, « (...) mais du charme professionnel. » Elle ajoute immédiatement : « je mets très peu de personnel dans mon activité. Est-ce qu'il faudrait du coup s'exposer complètement personnellement dans un cas comme celui-là ? Mais moi j'arrive en tant que professionnelle. »

Faire alliance avec un groupe de profs ? Là aussi l'option est immédiatement repoussée : « On doit être le COP de l'établissement et non pas d'une partie des profs. Si on est l'otage d'un clan, c'est fichu. »

User de ruse ? « Dans un cas comme ça, avec un enseignant qui ne veut pas collaborer avec nous, je ruse pour lui montrer qu'on peut quand même travailler ensemble. Je vais lui dire : c'est nouveau, on a eu une info tout à fait récemment, pour obtenir de l'écoute de sa part. »

Aller directement à la pêche aux élèves ? Les convoquer et s'ils ne viennent pas, frapper à la porte de la classe et demander à l'élève de bien vouloir suivre le COP ou encore se passer de la collaboration d'une enseignante qui semble saboter la volonté du COP d'organiser une réunion collective et s'adresser directement au groupe classe. « Je ne me suis pas faite une amie » dira à ce sujet la conseillère qui a relaté cette situation.

Peu à peu, la signification se détache des mots auxquels elle était attachée et ceux-ci perdent de leur transparence : « J'ai pas compris ce que vous mettez derrière « personnel » et je me dis, on met pas les mêmes choses. » L'opposition entre « personnel » et « professionnel » au fil du dialogue devient de moins en moins claire et évidente. « Il y a aussi des relations personnelles qui nourrissent le professionnel » ou encore « lorsque la représentation que l'enseignant a de toi est celle d'un briseur de rêves des élèves, c'est ta fonction qui est remise en question et pas ta personne. »

Plusieurs d'entre eux relatent des expériences de groupe avec les enseignants et d'autres acteurs de la communauté éducative où un objet commun organisait le travail. Constat est fait que, dans ces situations, la question de la porte d'entrée dans les échanges orientée soit vers du personnel, soit vers du professionnel, ne s'est pas posée. « Peut-être qu'il ne faut pas généraliser, les profs sont comme ça et nous comme ça. » avancera l'une des conseillères du groupe en précisant, « moi je les vois travailler ensemble. Et en plus on ne voit pas toute leur activité. »

La motricité du dialogue conduit à opérer un retour sur le travail collectif dans les CIO. « Et dans les CIO qu'est ce qu'il en est du travail en équipe ? Cela ne marche pas forcément. » Cette réorientation sur la question du collectif, que le métier se pose à lui-même en quelque sorte vient déplacer les termes du débat : « Si nous on avançait aussi sur ce travail collectif cela modifierait peut-être le travail avec les profs. Si on parvenait à parler davantage à partir du collectif en tant que structure CIO en direction des établissements, si l'on montrait qu'on n'est pas dans des activités où l'on est tout seul du début à la fin de l'année, cela ouvrirait d'autres perspectives de travail avec eux »¹¹.

L'opposition eux/nous se colore différemment. Plutôt que d'interroger voire même de critiquer les attendus génériques du métier des autres, le dialogue se réoriente sur le pouvoir d'agir que les COP eux-mêmes peuvent développer individuellement et collectivement.

Dans les éléments d'analyse ci-dessus exposés, un seul fil a fait, dans ce texte, l'objet d'un déroulement. Il est loin de rendre compte des différents objets qui ont animé les dialogues dans le groupe. Il permet cependant d'observer « un mouvement dialogique » (Bournel Bosson. 2006). Celui-ci, dans l'instruction au sosie, se déploie à la frontière de l'interne et de l'externe.

¹¹ Ce retour est lui-même la suite d'un travail réflexif que la conseillère avait effectué sur son rapport au collectif dans le cadre d'une instruction au sosie.

Les objets de discours apparaissent et se développent dans un mouvement ainsi résumé : au départ, le langage est à destination d'autrui (la transmission) puis c'est le langage intérieur qui prend la relève (écoute de l'enregistrement et production de commentaires), ensuite à nouveau le langage pour autrui donne son sens à l'analyse (les pairs et le clinicien lors de la reprise en groupe). Cette reprise va au-delà d'une lecture ou d'un exposé des commentaires précédemment produits. Elle va rejoindre, le pot commun, pourrait-on dire des débats de métier, en ouvrant des controverses.

Nul doute qu'elle contribue aussi à vivifier les dialogues intérieurs pour chacun des membres du collectif associé à l'expérience et qu'ils trouveront d'autres temps et d'autres destinataires pour se développer. Le dernier mot en analyse de l'activité n'est jamais prononcé, ce qui se dit n'est que la surface de ce qui pourrait se dire, ce qui se réalise n'est que la surface de ce qui pourrait se réaliser.

Conclusion

La vitalité du métier, titre donné à ce rapport, n'est pas un processus qui, une fois enclenché, fonctionnerait de façon automatique. Elle nécessite en permanence que les professionnels créent de nouveaux espaces de confrontations dialogiques où les contradictions, les impasses, les réussites de l'activité circulent entre pairs.

Les significations en se détachant des objets de discours auxquels elles étaient attachées, ouvrent des horizons nouveaux pour penser son activité. Ce qui est vrai dans un contexte ne l'est plus dans un autre avec des destinataires différents. La conseillère lorsqu'elle reprend la trace de la transmission vit l'expérience de ce détachement entre le déjà-dit, le déjà-pensé et les autres manières de dire, de concevoir et d'agir.

La volonté de maintenir ouvert l'écart entre le réalisé et le réel de l'activité est un vaste chantier toujours actif où chacun se confronte aux autres possibles, où chacun reprend, pour en disposer, mais aussi la transformer, l'expérience.

La perspective développementale non seulement favorise la santé au travail, car elle offre l'occasion de sortir d'une confrontation en solitaire avec l'activité et d'aller au-delà de l'existant, mais elle organise aussi la transmission des « gestes de métier » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007). Une transmission qui n'est pas un prêt-à-porter, un prêt-à-dire, et le souci des COP engagés dans la formation des débutants ou plus généralement de leurs pairs, pour maintenir ouvert les débats de métier, est là pour en attester. Il s'agit d'une reprise qui va favoriser le développement, avec d'autres, de son « pouvoir d'agir ».

En traversant différents contextes, les « disputes professionnelles » permettent à ceux qui exercent le métier de participer activement à l'épaississement du « genre professionnel ».

Face aux remises en question fortes de leur métier, les COP engagés dans le groupe métier du CNAM - mais bien d'autres aussi - ne font pas du genre un rempart leur permettant de se protéger des attaques. Ils prennent au contraire le risque de s'exposer en faisant de leurs empêchements, dilemmes et obstacles de belles controverses. Ils ne se facilitent pas la vie mais assurément ils contribuent à la rendre colorée, animée, passionnante et « rayonnante »¹²!

¹² Ce qualificatif fait référence aux dimensions sur lesquelles les Conseillers d'orientation-Psychologues sont évalués pour leur notation : 1 ponctualité/assiduité, 2 activité/efficacité, 3 autorité/rayonnement .

Bibliographie.

Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Tome 1 et 2. Larousse.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bournel Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques Psychologiques*, 12, 31-43

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

Clot, Y., Prot, B et Werthe, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Education Permanente*, 46, 12-37.

Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filiettaz & J-P. Bronckart (sous la dir. de), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-La-Neuve : Peeters.

Clot, Y., Fernandez, G et Sheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission In Y. Clot et K. Kostulski, (ss la dir.), Dialogue, activité, développement, *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 109-138.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2009). L'apport de F. Tosquelles à la clinique du travail. Préface à la réédition de l'ouvrage de Tosquelles. ERES.

François, F. (2001). La « pensée » dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage... Ou raconter et penser. In J-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 93-109). Bordeaux : Presses Universitaires.

Henry, M, & Bournel Bosson, M. (2008). La vie des mots en analyse du travail. @ctivités, 5 (2) pp. xx-xxx, <http://activités.org/v5n2.pdf>

Kostulski, K., et Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée. In Y. Clot et K. Kostulski, (ss la dir.), Dialogue, activité, développement, *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-108.

Scheller, L. (2003). *Elaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse de doctorat. Paris : CNAM.

Sitri, F. (2003). *L'objet du débat. La construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Volochinov, V.N. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions de minuit.

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

Sur le métier de COP

Amici, S. et Le Moigne, J. (2007). Questionner sa pratique de conseiller d'orientation-psychologue pour faire vivre le métier. *Education Permanente*, n° 171, 45-58.

Berthet, T (coord.), Dechezelles, S., Gouin, R. et Simon, V. *Orientation : la parole aux élèves*, NEF, n°34, Céreq, 2008. NEF, n°35, Céreq, 2008.

Berthet, T (coord.), Dechezelles, S., Gouin, R. et Simon, V. *Les acteurs locaux de l'orientation : un exemple aquitain*.

Cartier, J-P. (CNAM/INETOP). *Les conseillers d'orientation-psychologues : statut(s), mission(s) et déontologie(s)*. Document rédigé à l'intention des conseillers d'orientation-psychologues stagiaires. Janvier 2007.

Fernandez, G et Malherbe A. *Conseiller d'orientation-psychologue : où en est le métier ?* Rapport d'étude. SNES. Juin 2006.

Remermier, C. (Coord.). *Conseillers d'orientation-psychologues. Des psychologues pour l'avenir*. 2001. ADAPT. SNES.

Le fonctionnement des services d'information et d'orientation, Rapport conjoint IGEN-IGAENR, octobre 2005, <http://media.education.gouv.fr/file/97/5/5975.pdf>.