

Ce numéro cherche à donner une idée des efforts entrepris dans le champ de l'analyse du travail pour comprendre et transformer les situations. Il offre ainsi un moyen de regarder autrement la formation, aussi bien dans ses objectifs que dans ses contenus. Il fait le point sur l'évolution de la clinique du travail dans un domaine qui hérite de deux traditions : la psychopathologie du travail et l'ergonomie de langue française.

En présentant les résultats obtenus par l'équipe de « clinique de l'activité » du Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM, dirigée par Y. Clot, il fait le point sur des concepts, des méthodes et des perspectives de recherche délibérément tournés vers l'action sur le travail. Avec Vygotski et Bakhtine, il permet de découvrir la contribution d'une approche dialogique de l'activité humaine au développement du pouvoir d'action des collectifs professionnels.

146/2001-1

ISSN 0339-7513



9 770339 751300

130 F - 19,82 €

# Clinique de l'activité et pouvoir d'agir

Philippe Carboni  
Yves Clot  
Daniel Faïta  
Gabriel Fernandez  
Katia Kostulski  
Jean-Michel Lucas  
Jacqueline Magnier  
Régis Ouvrier-Bonnaz  
Bernard Prot  
Catherine Remermier  
Jean-François Retière  
Danielle Roger  
Jean-Luc Roger  
Frédéric Saujat  
Livia Scheller  
Christiane Werthe  
Frédéric Yvon

N°  
146

Danielle Roger Jean-Luc Roger Frédéric Yvon	115	Acknowledgement of teacher's practical experience : questions for an investigation
Bernard Prot	127	On certain social conditions for awareness development in professional activity
Jacqueline Magnier	143	Experience and knowledge : what candidates in Professionally Acquired Knowledge Validation get out of the process
Jean-Michel Lucas Jean-François Retière	151	Are singular activities soluble in referentials ?
Livia Scheller	161	The elaboration of work experience The method of instructions to a double in a University cursus
Katia Kostulski	175	A pragmatic look at an activity-clinic
Christiane Werthe	193	On laughter and its resources in the activity-clinic
Abstracts	203	
Summaries	207	
Reading notes	211	
Conferences	213	

## Editorial

L'analyse du travail est devenue une préoccupation et même déjà une ressource pour les formateurs. Mieux, on la regarde parfois directement comme un moyen de formation. A sa manière, ce numéro prend au sérieux ce tournant dans la manière de voir la formation. Mais avant de formuler quelques remarques terminales sur ce problème, on voudrait attirer l'attention sur un point : l'analyse du travail elle-même soulève des questions qui méritent d'être identifiées si l'on veut tirer le meilleur parti de ce tournant.

Depuis plusieurs années, nous nous sommes confrontés à ces questions en travaillant à la mise au point d'une « clinique de l'activité <sup>1</sup> ». Ce sont les résultats actuels de ce travail qui sont présentés ci-dessous. Tels qu'ils sont, ils contribuent, à leur manière, aux recherches qui se poursuivent en matière d'analyse du travail et d'intervention en milieu professionnel. Mais si l'on peut désigner ce qui suit comme une clinique de l'activité, c'est sans doute pour une raison qu'il faut énoncer d'emblée : notre travail assume et cherche à renouveler deux traditions différentes en s'efforçant de les prolonger ensemble. Ce double héritage est à la fois celui de l'ergonomie francophone (Wisner, 1995 ; Daniellou, 1996) et celui de la psychopathologie du travail (Le Guillant, 1984 ; Billiard, 1998). C'est ce qui explique peut-être l'effort théorique qu'on peut reconnaître dans les pages qui suivent. Mais, que le lecteur se rassure : c'est le souci de l'action et de la transformation des situations de travail qui nous guide. Il trouvera donc, dans les analyses rassemblées ici, assez d'expériences issues des milieux de

Yves Clot est professeur de psychologie au CNAM (clot@cnam.fr).

1. C'est là l'intitulé de l'équipe du Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM, à laquelle appartiennent la plupart des auteurs de ce numéro.

travail avec lesquels nous sommes associés pour se faire une idée. Avec les conducteurs de trains, les postiers, les conseillers de la validation des acquis professionnels ou encore les enseignants, il s'agit de comprendre pour transformer : en deçà de cet engagement, on voit mal ce que l'analyse du travail peut apporter à ceux qui s'y livrent avec nous. A leur façon, les réflexions après coup de Lucas et Retière, montrant comment on peut s'appropriier – à tous les sens du terme – la recherche en clinique de l'activité, traitent ce problème.

Mais, au-delà, c'est une question qui mérite qu'on s'y arrête. Car elle est au centre de ce que nous voulons faire. En fait, sur ce point, nous nous inscrivons aussi dans une histoire. Quand on parle de transformation des situations de travail, on entend souvent par là que l'intervention débouche sur des préconisations de changement dans la situation ou dans l'organisation du travail, faites par l'intervenant en direction des décideurs. L'analyse du travail et l'expertise de l'intervenant servent alors à préparer ces préconisations. On connaît maintenant les avantages et les limites de cette approche des problèmes. Elle permet de faire « remonter » le point de vue du travail dans l'organisation afin de tenter de rapprocher cette organisation du réel de l'activité. Elle permet aussi, quand c'est nécessaire, de faire reculer l'aveuglement qui peut exister sur des conditions et une organisation du travail nocives pour la santé et l'efficacité. Mais les limites de cette approche en matière de transformations effectives sont devenues toujours plus nettes. C'est sans doute l'expérience italienne d'I. Oddone dans les années soixante-dix qui nous a permis de mieux les identifier.

### Une « vieille » histoire

En fait, nous partons de là (Clot, 1998). C'est pourquoi il est indispensable de rappeler un moment de cette histoire, ou plutôt que cette histoire commence par un constat d'échec : le médecin et psychologue du travail italien connaissait bien les situations professionnelles des ouvriers de la Fiat au moment où, à la fin des années soixante, ceux-ci ne les acceptent plus. Mais l'originalité de son apport n'est pas là. Il a eu le temps – mais aussi le mérite – de mesurer, avec d'autres, l'impasse de la simple dénonciation des conditions de travail inacceptables. Il retourne alors son action du côté de ceux qui les vivent en s'appuyant sur une hypothèse : c'est dans la reconnaissance de ressources insoupçonnées par eux-mêmes que ceux qui travaillent peuvent puiser de quoi protéger et même promouvoir leur santé. Il cherche donc les moyens de seconder les collectifs de travail dans leur tentative de maintenir d'abord et d'élargir ensuite leur rayon d'action sur le travail.

La psychologie du travail qu'il pratique ne s'emploie pas à substituer de bonnes idées à de moins bonnes. Son souci n'est pas de remplacer les médecins et les psychologues traditionnels par d'autres qui agiraient au nom d'une autre

psychologie ou d'une autre médecine du travail. « Nous n'entendons pas proposer une nouvelle psychologie du travail mais un nouveau mode de développement pour cette psychologie, persuadés que nous sommes que de cette nouvelle façon de faire de la science naîtra une psychologie du travail différente » (Oddone *et al.*, 1981). Il s'agit donc de faire autrement de la psychologie du travail en consacrant tous les efforts à la poursuite d'un seul objectif : étendre le pouvoir d'action des collectifs de travailleurs dans le milieu de travail réel et sur eux-mêmes.

La tâche consiste alors à inventer ou à réinventer les instruments de cette action non pas d'abord en protestant contre les contraintes, mais par la voie de leur dépassement concret. « La santé ne se vend pas », tel était le mot d'ordre de l'époque. Mais devant la difficulté à l'actualiser par des propositions concrètes, ce slogan restait vide de sens, et mieux, toute dénonciation des nuisances s'accompagnait inévitablement d'une demande de compensation salariale débouchant sur un « marchandage » de la santé. La dénonciation sans l'action aggravait la situation. Et le « bon » spécialiste, qui témoignait des épreuves subies sans pouvoir y remédier, y avait sa part.

Il existait, écrit Oddone, une contradiction entre les deux voies que l'on pouvait alors choisir pour sortir de ce dilemme et réduire les nuisances d'ambiance. La première passait par la modification du rôle du médecin et du psychologue d'entreprise : on envisageait de substituer au « mauvais » médecin ou psychologue un « bon » spécialiste, que l'on jugeait tel dès lors qu'il était disposé à reconnaître la validité de la protestation des travailleurs. C'est la voie du spécialiste-relais. La seconde impliquait que l'on recherche de nouveaux critères permettant de définir les indices de nocivité et les nouvelles formes de participation des travailleurs permettant d'y parvenir. C'est dans cette dernière voie qu'Oddone s'engagea. Et c'est là l'origine de ce qu'on a appelé les « communautés scientifiques élargies ». C'est là que prend aussi son sens la constitution du « groupe ouvrier homogène », comme protagoniste de la recherche elle-même, instrument vivant de l'évaluation des risques et de validation des solutions élaborées. La psychologie du travail s'attache alors à cerner les conditions à réunir pour favoriser la formalisation et la transmission de l'expérience professionnelle. C'est là qu'est née la méthode des « instructions au sosie » qui nous sert aujourd'hui à travailler systématiquement sur l'élaboration de l'expérience.

Trente ans après, on a encore du mal à tirer les conséquences de ce changement de perspective : le centre de gravité de l'investigation psychologique dans le travail se déplace. Elle passe du diagnostic à l'invention d'un cadre et d'un dispositif où ceux qui sont concernés puissent commencer à penser collectivement le travail pour le réorganiser. Elle devient l'instrument psychologique – au sens vygotkien (Vygotski, 1997 ; Clot, 1999) – de la mobilisation subjective tournée vers le recul du risque professionnel. Et ce, à l'initiative du

milieu lui-même en pariant sur son propre développement : l'analyse du travail n'est plus la source de l'action mais une ressource pour soutenir une expérience collective de modification du travail par ceux qui le font.

### Le statut de l'observation

On n'imagine pas, bien sûr, qu'on puisse comparer la conjoncture historique qu'on vient d'évoquer avec la nôtre. Ni même qu'on puisse assimiler les périodes du point de vue des concepts scientifiques ou encore des idées. Mais le problème, lui, n'a pas vieilli. Et s'il fallait, à tout prix, choisir quelque chose à retenir de cet héritage-là, on se focaliserait sur un point : la transformation du statut subjectif de l'observation. Précisons : au fond, ce qui intéresse Oddone, c'est le développement de l'expérience collective et individuelle. C'est, pour le dire dans notre vocabulaire, le processus grâce auquel une expérience vécue change de statut en devenant ou en échouant à devenir le moyen de vivre une autre expérience. Comment le vécu peut-il devenir un moyen de vivre autre chose ?

Cette question, qui est bien sûr une question pratique récurrente, est également centrale pour l'analyse du travail aujourd'hui. C'est aussi un très beau problème de psychologie théorique. Or, le psychologue et médecin italien nous a transmis – par exemple avec la méthode du sosie – la possibilité de vérifier ce phénomène : ce qui compte dans l'observation de l'activité vécue, c'est moins l'observation que la différence entre des observations, moins la première observation que la seconde qui prend la première pour objet. Ce qui compte, c'est que les sujets « observés » dans leur travail par l'intervenant puissent devenir les observateurs de leur propre activité. Car c'est par ce renversement, et seulement au cours de ce renversement, que l'expérience vécue peut devenir un moyen de vivre d'autres expériences. C'est ainsi, et seulement ainsi, que se fait jour un développement subjectif de l'expérience vécue : un développement de la conscience.

La mise au point des dispositifs qui autorisent ces développements est au centre de nos préoccupations scientifiques et pratiques. L'objectif de la clinique de l'activité est donc non pas l'observation mais le développement, chez les travailleurs, de l'observation de leur propre activité : un changement des protagonistes de l'observation. Pour ce faire, l'observation doit être précise et rigoureusement construite. Le détail devient décisif. Bakhtine (1984) a bien vu le problème : « Une observation vivante, compétente, impartiale, à partir d'un point de vue quelconque, garde toujours sa valeur et sa signification. La partialité et la limitation d'un point de vue [d'un observateur], voilà quelque chose qui peut toujours être rectifié, complété, transformé [inventorié] à l'aide de cette même observation à partir d'un point de vue différent. » A l'inverse, « le point de vue neutralisé [sans observation nouvelle, vivante] est stérile ».

C'est le ressort principal des dispositifs d'autoconfrontation croisée que nous avons mis au point (Faïta, 1997 ; Clot, 1999). Ils cherchent à dénaturer les points de vue sur l'activité en transformant l'activité d'autrui en ressource pour l'activité de chacun. Tout le contraire d'une technologie de connaissance de l'activité, ils sont les instruments du développement du pouvoir d'agir des « opérateurs » eux-mêmes. Tout le contraire d'une machine à interpréter, ils montrent chaque fois que le dernier mot n'est jamais dit. Le but n'est pas l'interprétation de la situation par l'intervenant mais le développement de l'interprétation de la situation chez nos interlocuteurs. Car c'est la seule source d'action individuelle et collective qu'on puisse imaginer.

Inutile d'insister trop longuement sur ce que nous devons à la tradition ergonomique d'analyse de l'activité<sup>2</sup>. C'est là qu'est né, dans l'analyse du travail, ce souci du détail sans lequel l'élaboration tourne court. Pourtant, nous ne parlons pas d'analyse de l'activité mais de clinique de l'activité. Et ce, essentiellement en raison du fait que les dialogues professionnels qui sont au principe de notre travail nous ramènent toujours à ce fait clinique qui leste tous les articles qui suivent : l'activité réalisée n'est pas toute l'activité. C'est une infime part de l'activité possible, pour le dire à la manière de Vygotski. Mieux, dans le travail contemporain, une grande partie de l'activité est devenue impossible. On observe même ce qu'on conviendra d'appeler ici la « déréalisation » des organisations officielles du travail contemporain. C'est le point de départ de toute clinique de l'activité.

### Les activités impossibles

On ne peut pas ici dresser un état des lieux (Clot, 1999) mais seulement résumer à grands traits les enseignements de nos enquêtes : les conditions réelles d'exercice du travail effectif sont paradoxalement de moins en moins l'objet du travail hiérarchique. Le réel en situation de travail, nécessairement semé d'embûches, est un continent trop délaissé par un encadrement de plus en plus poussé à se focaliser sur des préoccupations gestionnaires. Si bien que le « travail bien fait », quand il est réalisé, ne l'est souvent qu'en raison de l'efficacité « malgré tout » dont font preuve ceux qui travaillent, « en prenant sur eux ». La prescription de la subjectivité, synonyme d'engagement de soi et de disponibilité à l'égard de l'entreprise ou du service, se fait le plus souvent, aujourd'hui, en abandonnant les soucis lancinants de l'organisation de l'activité aux salariés de « première ligne », directement aux prises avec un réel auquel ils peuvent, eux, difficilement se soustraire. En un mot, travailler aujourd'hui, c'est souvent devoir faire face à une injonction : prendre ses responsabilités sans avoir de responsabilité effective dans la définition du travail, largement soumise à des buts fictifs. Des responsabilités sans responsabilité : voilà l'une des dissociations majeures du travail actuel.

2. D'autres que nous, au-delà des ergonomes, cultivent judicieusement cette tradition. Voir notamment Schwartz, 2000.

Il faut toujours plus fréquemment assumer les responsabilités de l'action envers autrui et ses imprévus sans pouvoir agir sur ce qui rend cette même action crédible, efficace ou légitime. L'initiative exigée par les métiers d'aujourd'hui est la source de nombreux « problèmes de conscience » engageant ceux qui travaillent dans les dilemmes du vrai et du faux, du juste et de l'injuste ; les poussant, à leur corps défendant, dans cet univers morbide de la faute dont la psychopathologie du travail est coutumière. Vécus d'impuissance, ressentiment, mélancolie ou, au contraire, euphorie professionnelle forment alors un tableau clinique mélangé : celui d'une activité où la disponibilité psychologique investie pour se sentir « comptable » du service rendu est simultanément déniée par l'organisation, au point de faire rage contre elle-même.

Aujourd'hui, il semble donc bien que des dissociations nouvelles se mêlent aux anciennes dans l'exacerbation de ce qu'on pourrait appeler un conflit des évaluations : par l'appel ambigu à une initiative à la fois convoquée et répudiée, on condamne l'homme à un retrait et parfois à une solitude qui sont à la mesure de l'injonction ambiguë à participer dont il devient l'objet. Car c'est là amputer celui qui travaille d'une grande partie de ses mobiles, laisser dans l'ombre toute une série de pensées et de délibérations, de jugements, d'arbitrages et de créations pourtant impliqués dans la disponibilité exigée de lui. Une disponibilité psychique de plus en plus grande est nécessaire aux travailleurs pour agir dans des milieux professionnels de plus en plus équivoques et qui réclament donc qu'ils y mettent toujours plus du leur. Ce fait a des conséquences : la disponibilité exigée présuppose en retour, et même exige, un développement des ressources collectives en vue de l'action.

Or, l'organisation du travail, qui devrait mettre ces ressources à disposition des salariés, se dérobe massivement à cette mission. Elle n'offre pas une disponibilité comparable à celle qu'elle exige des travailleurs concernés. Mieux, elle les prive des moyens d'exercer les responsabilités qu'ils assument malgré tout. Par un choc en retour, un trouble existe sur le sens, les valeurs du travail et la définition de sa qualité. Le travail déserte sa fonction psychologique pour les sujets quand le métier se perd – ou ne se cherche plus –, quand il se confond avec l'exécution de procédures, si utiles soient-elles. La possibilité collective d'élaborer les objectifs et les ressources de l'action professionnelle est devenue une condition de base du travail contemporain. Cette exigence n'est contournable qu'à un coût social et subjectif incalculable. En raison du fait qu'elles sont simultanément offertes et refusées, les responsabilités usent les sujets. Paradoxalement, l'organisation du travail, en privant les salariés des appuis nécessaires, contrarie l'action et parfois même empêche de travailler.

## Souffrance et souffrance

La clinique de l'activité rencontre ici le problème de la souffrance. Or, c'est là un objet traditionnel de la psychopathologie du travail (Le Guillant, 1984 ; Billiard, 1998). C'est pourquoi cet héritage est aussi décisif dans la définition de la clinique du travail que nous pratiquons. Mais la conceptualisation que nous proposons pour en rendre compte n'est pas celle que, par exemple, la psychodynamique du travail retient (Dejours, 2000).

Certains auteurs ont cru pouvoir associer les deux points de vue (Gollac et Volkoff, 2000 ; Bidet, Pillon et Vatin, 2000). Et il est vrai que l'insistance que nous mettons à rapatrier la subjectivité dans l'analyse du travail rapproche beaucoup psychodynamique du travail et clinique de l'activité. Mais la psychopathologie du travail possède sans doute plusieurs histoires possibles. Revisitée par la psychanalyse, elle peut suivre le chemin emprunté aujourd'hui par la psychodynamique du travail. Cependant, comme on vient de le voir, on peut regarder la souffrance autrement : comme une activité contrariée, un développement empêché. Alors, c'est une amputation du pouvoir d'agir qui interdit aux sujets de disposer de leur expérience, qui leur défend de transformer leur vécu en moyen de vivre une nouvelle expérience. C'est un court-circuit dans l'expérience qui substitue le cercle vicieux des monologues aux cercles vertueux et interférents du dialogue, dégradant l'hétéroglossie en soliloques.

1. Finalement, tout le paradoxe du vécu tient peut-être en ces mots qui disent mieux que tout ce qu'on peut entendre par développement du vécu : « Dans la mesure où je suis vivant en lui, il n'existe pas encore en entier » (Bakhtine, 1984). La réciproque est vraie : s'il existe « en entier », refermé sur lui-même, c'est que l'expérience est morte en lui. Revisitée par les théories dialogiques de l'activité, avec Bakhtine et Vygotski, la psychopathologie du travail peut donc suivre une autre voie. Elle peut regarder la subjectivité comme un rapport inachevé et risqué entre activités, ouvert aussi bien sur le développement réel de l'expérience que sur celui de buts factices dont les sujets peuvent rester prisonniers.

Dans de multiples milieux professionnels, ce dernier risque est patent. En fait, l'organisation du travail de nombreux secteurs des services et de l'industrie tend aujourd'hui à « diminuer » ceux qui travaillent justement en court-circuitant leur expérience. Par un choc en retour, ces derniers sont à l'étroit et comme rétrécis par une activité réalisée qui retourne leur expérience contre eux, en la refermant sur elle-même. Certes, cette activité réalisée est déjà, comme l'ont bien vu les ergonomes, tout autre chose que la tâche officielle prescrite dont la stricte exécution ne permettrait tout simplement pas d'atteindre les buts fixés. Mais il faut franchir un pas supplémentaire. La clinique de l'activité que nous pratiquons mobilise la tradition de psychopathologie du travail pour tenter

d'enrichir la définition classique de l'activité, non pas en tournant le dos à la tradition ergonomique mais par la voie de son développement. Au-delà d'une conception amorphe de l'activité de travail, nous avons proposé d'y faire entrer les conflits du réel qui opposent le sujet à lui-même. C'est autour du concept d'activité empêchée que nous l'avons fait, afin d'incorporer le possible ou l'impossible dans l'activité, préservant ainsi nos chances de comprendre le développement et sa mise en souffrance. Ce faisant, c'est la psychopathologie du travail elle-même qui s'inscrit ici dans un autre horizon que celui de la psychanalyse. Là aussi, non pas en lui tournant le dos mais par la voie de son développement, à l'épreuve de nouveaux chantiers.

### Les destins de l'activité « rentrée »

Car l'activité impossible n'est pas forcément pathogène. Elle peut devenir la source de la subtilité et de l'adresse professionnelles. C'est là que le métier « parle », comme on a coutume de dire. Bien sûr, cette créativité est aujourd'hui mise en souffrance, écartée. Mais ce qui fait souffrir, c'est d'abord qu'elle ne peut pas se donner libre cours, c'est-à-dire se remanier en se prenant elle-même comme objet d'élaboration. Surtout en raison du malmenage des collectifs qui atteint parfois en profondeur le pouvoir de capitalisation et de transmission de l'expérience vécue. Du coup, les conflits du réel se réalisent souvent en créations morbides et défensives, comme l'a bien montré C. Dejours (2000). Mais ce n'est pas là la seule réalisation possible du réel de l'activité. Notre expérience nous a sensibilisés à l'existence d'un autre destin possible pour l'activité contrariée.

L'activité « rentrée », devenue objet d'élaboration collective, s'ouvre – souvent par des moyens détournés qui surprennent l'intervenant – des horizons insoupçonnés de tous. Mais à une condition : que nous parvenions à faire vivre, grâce à des controverses entre professionnels, des « débats d'école » sur les détails de l'activité. Privé de telles confrontations dialogiques, un milieu professionnel est rapidement dévitalisé. Nourri par elles, il peut au contraire « reprendre la main » sur le développement des interprétations, lui-même restauré par la dissonance et l'interférence des observations. C'est ce à quoi nous nous employons en cherchant à faire vivre des milieux d'analyse du travail qui soient autant de milieux de réfraction pour les intentions de chaque protagoniste.

### Formation et pouvoir d'agir : définitions

N'est-ce pas ce qui devrait être le ressort de toute formation ? On répondra ici par les quelques remarques terminales annoncées au début. L'analyse du travail se révèle comme un instrument de formation des sujets à la condition de chercher à devenir un instrument de transformation de l'expérience. Ce qui est

formateur pour les travailleurs, c'est-à-dire ce qui accroît leur rayon d'action et leur pouvoir d'agir, c'est de rencontrer la possibilité de changer le statut de leur vécu : d'objet d'analyse, le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies. Il n'est vraiment reconnu par le sujet que lorsqu'il est transformé. D'ailleurs, les travailleurs eux-mêmes ne se sentent reconnus en formation qu'à partir du moment où leur expérience, hors de son contexte habituel, vaut aussi dans d'autres contextes. C'est seulement quand l'expérience sert à faire d'autres expériences qu'on conserve la main sur son histoire, non pas en la niant mais par l'entremise de son développement.

La connaissance comme telle n'est sûrement pas à l'origine de ces remaniements vitaux. Elle n'en est pas la source. Mais on irait vers de graves mécomptes si l'on oubliait que, pour autant, elle en est l'une des ressources essentielles. Les travailleurs qui cherchent en formation de quoi étendre leur rayon d'action le mesurent bien. Ils sentent que leur pouvoir d'agir sur le milieu et sur eux-mêmes, reliant santé et efficacité, a une double racine : le développement du sens de leur expérience et celui de son efficacité (Clot, 1995, 1999). La disponibilité psychologique est à ce prix. C'est très précisément ce que, depuis 1997, on appelle, en clinique de l'activité, le pouvoir d'agir, dont l'extension est l'objet même des efforts consentis par tous les protagonistes de la recherche.

Les articles qui suivent tentent de rendre compte de ces efforts. Après une présentation des méthodologies de l'autoconfrontation croisée, ils rendent compte des résultats obtenus dans plusieurs milieux professionnels. A cette occasion, ils soulèvent tous de nouvelles questions théoriques qui ne laisseront sûrement pas en l'état la clinique de l'activité qu'ils mobilisent. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons voulu clore le numéro par de nouvelles réflexions méthodologiques, aussi bien sur les « méthodes du sosie » qui feront d'ailleurs encore l'objet, sous peu, de nouvelles publications (Clot, à paraître), que sur l'autoconfrontation croisée. Le lecteur remarquera sans doute que cette dernière peut se regarder à la fois sous l'angle de la pragmatique formelle et sous celui du rire rabelaisien. Cette dissonance est peut-être bon signe car, si l'on en croit Bakhtine (1978) citant Sterne, « le sérieux est un mystérieux comportement du corps qui sert à cacher les défauts de l'esprit ».

### Bibliographie

- |   |   |
|---|---|
| BAKHTINE, M. 1978. <i>Esthétique et théorie du roman</i> . Paris, Gallimard.    | BIDET, A. ; PILLON, F. ; VATIN, F. 2000. <i>Sociologie du travail</i> . Paris, Montchrestien. |
| BAKHTINE, M. 1984. <i>Esthétique de la création verbale</i> . Paris, Gallimard. | BILLIARD, I. 1998. <i>Conditions sociales, historiques et scientifiques d'apparition de</i>   |

la psychopathologie du travail en France. Paris, CNAM, thèse pour le doctorat en psychologie.

CLOT, Y. 1995. *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, La Découverte.

CLOT, Y. 1998. « I. Oddone : les instruments de l'action ». *Les Territoires du travail*. N° 3, pp. 43-54.

CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

CLOT, Y. (à paraître). « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie ». Dans : Santiago, M. ; Rouan, G. *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris, Dunod.

DANIELLOU, F. (dir. publ.). 1996. *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse, Octarès.

DEJOURS, C. 2000. *Travail, usure mentale*. Paris, Bayard, troisième édition.

FAÏTA, D. 1997. « La conduite du TGV : exercices de styles ». *Champs visuels*. N° 6, pp. 75-86.

GOLLAC, M. ; VOLKOFF, S. 2000. *Les conditions de travail*. Paris, La Découverte.

LE GUILLANT, L. 1984. *Quelle psychiatrie pour notre temps ?* Toulouse, Erès.

ODDONE, I. ; RE, A. ; BRIANTE, G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris, Editions Sociales.

SCHWARTZ, Y. 2000. *Le paradigme ergologique*. Toulouse, Octarès.

VYGOTSKI, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

WISNER, A. 1995. *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse, Octarès.

Yves Clot, Daniel Faïta  
Gabriel Fernandez, Livia Scheller

## Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité<sup>1</sup>

Dans la meilleure tradition ergonomique (Daniellou, Teiger et Laville, Leplat), les méthodes de connaissance associent de façon diversifiée les protagonistes d'une situation de travail à son analyse. L'expertise seulement « externe » a été légitimement critiquée. Dans la perspective que nous adoptons en clinique de l'activité, nous cherchons à comprendre la dynamique d'action des sujets. C'est pourquoi nous choisissons de faire, avec les collectifs de travailleurs, une coanalyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation. A partir d'enquêtes dans les secteurs de l'industrie automobile, de l'agro-alimentaire, de la santé, des transports ferroviaires (Clot, 1995, 1999a), de la distribution du courrier (Clot *et al.*, 2000), et dans celui de la validation des acquis professionnels (Clot, Ballouard et Werthe, 1998 ; Magnier et Werthe, 1997), nous faisons ce constat : seuls ces collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail. Notre tâche, à la fois plus modeste et plus exigeante au plan scientifique, est de seconder leurs efforts pour élargir leur propre rayon d'action, développement de leur activité qui est l'objet même de notre recherche. Nous utilisons pour cela une méthode que nous appelons une expérimentation en autoconfrontation croisée (Faïta, 1997). Plus que d'une méthode, il s'agit d'une méthodologie de coanalyse, car, en plus du protocole rigoureux dont il va être ques-

Yves Clot est professeur de psychologie au CNAM (clot@cnam.fr).

Daniel Faïta est maître de conférences en sciences du langage à l'université de Provence (DF@wanadoo.fr).

Gabriel Fernandez est médecin du travail à la SNCF (fernandez@cnam.fr).

Livia Scheller est chargée de recherches au CNAM (scheller@cnam.fr).

1. Nous remercions le comité d'édition de la revue électronique *Pistes* qui a accepté la publication de cet article déjà paru dans le volume 2 du 1<sup>er</sup> mai 2000 [www.unites.uqam.ca/pistes].

VITTOUS

activité

EDUCATION PERMANENTE n° 146/2001-1

18

tion, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheurs et collectifs dont la création est guidée par des conceptions théoriques que nous exposons brièvement ici.

### Activité réalisée, réel de l'activité

De nombreuses contraintes de l'activité de travail nous paraissent devoir être cherchées à partir des conflits qu'elle impose au sujet. C'est ainsi que l'ergonomie et la psychologie du travail sont parvenues à distinguer tâche et activité. La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. A l'opposé, l'activité est ce qui se fait (Leplat et Hoc, 1983). Cependant, les analyses auxquelles nous procédons (Clot, 1999a ; Clot et Fernandez, 2001 ; Clot et Faïta, 2001) nous font franchir un pas supplémentaire : ce qui se fait, et que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. Or, dans cette situation, le développement de l'activité qui a vaincu (Vygotski, 1994) est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts.

De sorte que, selon nous, le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent et tout autant refaire ou défaire. L'activité possède donc un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience comme représentation prive de ses conflits vitaux. Or l'existence des sujets est tissée dans ces conflits vitaux qu'ils cherchent, pour s'en déprendre, à renverser en intentions mentales. L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999a). L'activité retirée, occultée ou repliée, n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente.

### Les genres de l'activité : une mémoire pour agir

Nous savons combien est féconde la distinction prescrit/réel. Pour en conserver le pouvoir heuristique, nous avons dû mesurer combien cette opposition n'est pas immédiate. Pour nous, il n'y a pas de hiatus entre la prescription sociale d'un côté et l'activité réelle de l'autre. Il existe au contraire, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif. Nous désignons ce travail comme le genre

social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite.

En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Reprenant une formulation de Berthoz (1997), il nous faut parler de mémoire pour l'avenir, faite d'une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel de ce milieu, un canevas « prêt à agir », un moyen économique de se mettre au diapason de la situation.

Car, si ces règles communes sont contraignantes, elles sont simultanément une ressource de la vie professionnelle. Ce point est sans doute décisif pour la mobilisation psychologique au travail. Car le genre est un moyen de savoir s'y retrouver dans la situation et de savoir comment agir, recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994). Son adoption marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action. C'est donc dans ce qu'il a d'essentiellement impersonnel que le genre professionnel exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. Il organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action. Comme le remarque Wallon (1954) : « L'existence d'un groupe ne repose pas sur les seules relations affectives d'individus entre eux et, même si c'est le but d'un groupe d'en entretenir de telles, sa constitution même impose à ses membres des obligations définies. Le groupe est le véhicule ou l'initiateur de pratiques sociales. Il dépasse les rapports purement subjectifs de personne à personne. » C'est particulièrement le cas des groupes professionnels.

### Le style : s'affranchir pour se développer

Si l'aspect normatif donne consistance et pérennité au genre, permettant à chacun d'en faire l'objet de sa propre activité normative, c'est parce qu'il est simultanément une ressource pour affronter les exigences de l'action, qu'il est aussi l'objet des ajustements et des retouches de ceux qui en font leur instru-

EDUCATION PERMANENTE n° 146/2001-1

19

ment. C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques. Cependant, nous le voyons comme un double affranchissement. D'une part, affranchissement à l'égard de la mémoire impersonnelle. Sous cet angle, le sujet prend ses distances avec la contrainte tout en cherchant à conserver le bénéfice de la ressource, au besoin en retouchant la règle, le geste ou le mot, inaugurant ainsi une variante du genre dont l'avenir dépendra finalement du collectif. Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recreation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le collectif. D'autre part, affranchissement à l'égard de l'histoire personnelle. Ici, ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations. Dans ce cas aussi, c'est par la voie du développement de sa propre expérience du genre que le sujet peut prendre ses distances avec lui-même. Le style est donc un « mixte » qui décrit l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail.

Cet affranchissement ouvre la voie au développement. Il a partie liée avec la santé, ce dont nous convainc la clinique des activités professionnelles qui nous ramène toujours à ce point : la stricte conservation de soi s'oppose à la santé tandis que l'accroissement du pouvoir d'action sur le milieu et sur soi-même la favorise. Les constructions défensives qui permettent à de nombreux travailleurs de rester « normaux » les diminuent pourtant simultanément (Clot, 1999b), car la « normalité » est en fait l'admission d'une norme exclusive, la simple adaptation à un milieu et à ses exigences, alors que se sentir en bonne santé, c'est « se sentir plus que normal » (Canguilhem, 1984).

Précisons que c'est parce que les analyses que nous conduisons sont celles de quelqu'un, et de lui seul à propos des moyens utilisés par tous, qu'elles peuvent enrichir à la fois le sujet et le collectif. Celui-ci ne conserve une fonction pour le sujet que s'il lui permet de faire face à la situation en développant son pouvoir d'agir personnel. Inversement, le sujet exerce une fonction dans le collectif quand il permet à celui-ci d'élargir son rayon d'action. Il existerait alors une fonction psychologique des genres sociaux comme il existerait, inversement, une fonction sociale des styles individuels. La créativité, la santé et l'efficacité du travail auraient alors des ressorts communs.

## La méthodologie

La méthode d'analyse de l'activité que nous pratiquons utilise l'image comme support principal des observations. Ainsi que nous l'avons indiqué, elle

visait avant tout à créer un cadre permettant le développement de l'expérience professionnelle du collectif engagé dans ce travail de coanalyse. S'il est maintenant acquis qu'il faut comprendre pour transformer, nous croyons que pour comprendre, il faut transformer, si l'on cherche, comme c'est notre cas, à comprendre comment s'accroît ou comment diminue le rayon d'action des sujets, le développement et ses empêchements. La méthode peut alors se décrire en trois phases.

### ① Constitution du groupe d'analyse

Il faut commencer par un long travail d'observation des situations et des milieux professionnels afin d'en produire des conceptions partagées avec les travailleurs. Le collectif de travail est alors en mesure de choisir en son sein le groupe qui lui semblera le plus représentatif pour participer au travail de coanalyse. C'est aussi ce collectif qui déterminera les séquences d'activité qui seront filmées. Pour autant, nous n'avons jamais renoncé à défendre notre propre point de vue de chercheur sur les choix opérés par le collectif. Nous pensons qu'il est utile à la constitution du point de vue du collectif sur la méthodologie qu'il se fasse au besoin contre celui des chercheurs et pas simplement à côté de lui. La durée des séquences de travail à enregistrer est variable. Dans notre expérience, elle va d'un seul plan séquence de quelques minutes à plusieurs plans totalisant plusieurs heures d'une même journée de travail. Il importe de filmer chaque membre du groupe dans des situations aussi proches que possible les unes des autres, afin d'ouvrir la comparaison entre pairs sur les façons de faire.

### ② Les autoconfrontations : la conjugaison des expériences

La deuxième phase est consacrée aux enregistrements vidéo. Nous commençons par l'enregistrement des séquences d'activité de chaque membre du groupe, puis, peu de temps après, nous filmons les commentaires que le sujet confronté aux images de sa propre activité adresse au chercheur (autoconfrontation simple : sujet/chercheur/images). Dans un second temps, nous réunissons les membres du collectif par binômes, pour filmer les commentaires qu'adresse l'un des deux travailleurs à son collègue, en présence du chercheur, alors qu'il est confronté à l'enregistrement du travail de son collègue (autoconfrontation croisée : deux sujets/chercheurs/images du collègue). Nous confions autant que possible le soin du tournage et du montage des images à une équipe de cinéma professionnelle qui participe à la recherche dès le début de l'analyse. Le matériel recueilli jusqu'à présent nous convainc que la qualité des images, des cadrages, du son et de leur montage s'avère décisive. Sans nécessairement prétendre réaliser un film, question dont la réponse est hors de portée de nos compétences, il s'agit pourtant bien d'obtenir une réelle production cinématogra-

phique. La réalisation d'un montage portant sur l'ensemble du matériel enregistré et validé par le groupe, achève cette seconde phase.

Dans la situation d'autoconfrontation simple, à l'activité de l'opérateur qui dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant faire à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer de bien comprendre, en est réduit aux conjectures qui n'ont au mieux qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien. Lors de cet enregistrement, nous adoptons une position hors du cadre de l'image filmée, dans l'axe de l'objectif mais en contrechamp, afin de cadrer le sujet de face. C'est le chercheur qui assure, grâce à la télécommande du magnétoscope, le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur et cherche à signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle. Cet accès est possible parce que l'activité du chercheur s'oppose à celle du sujet dont la parole est tournée non seulement vers l'objet (la situation visible) mais aussi vers l'activité du chercheur. Alors, le langage, loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929). Nous pensons que c'est donc l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit qu'il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel (Clot, 1999a; Vygotski, 1997).

L'autoconfrontation croisée réunit deux sujets et le chercheur. L'entretien est entièrement filmé ; il constitue pour chacun des deux sujets le troisième enregistrement. Nous nous plaçons aussi en contrechamp, en les filmant de face, en cadrant un peu serré. Nous leur présentons successivement l'enregistrement de l'activité de chacun d'eux. Le chercheur sollicite systématiquement les commentaires du sujet dont on ne voit pas l'activité. Le second sujet, dont nous regardons l'activité, est ainsi confronté aux commentaires de son collègue. Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux. Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement. L'intervention du chercheur à l'aide de la télécommande permet d'alterner les périodes de dialogues, moments où les professionnels parlent des styles de leurs actions à partir des genres, et dès l'épuisement du dialogue, des périodes où l'attention est portée sur l'activité filmée, moments où les sujets voient les genres à partir des styles de leurs actions. Nous pensons que l'attribution d'une télécommande au commentateur, en lui conférant le pouvoir de ponctuer l'entretien à sa convenance, facilite pour le chercheur la conduite de cette alternance, car il est toujours difficile de juger sur l'instant de la saturation

du dialogue. Nous interprétons ces moments de développement comme une prise de conscience au sens où Vygotski (1997) dit d'elle qu'elle est une généralisation : « Percevoir les choses autrement, c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui. »

### ③ Extension du travail d'analyse au collectif professionnel

A partir de l'ensemble du matériel filmé, la dernière phase est une présentation du montage au collectif qui se remet au travail d'analyse. Il se produit ce qu'on peut appeler une percolation de l'expérience professionnelle, mise en discussion à propos de situations rigoureusement délimitées. Un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent. Dans ce processus d'analyse, l'activité dirigée « en soi » devient une activité dirigée « pour soi ». Nous cherchons à réfracter l'activité des membres du collectif pour créer une sorte de détachement du genre où elle s'accomplit d'habitude, et le rendre ainsi visible. Si le style est une réévaluation, une accentuation et une retouche des genres dans l'action et pour agir, l'analyse du travail favorise alors l'élaboration stylistique pour revitaliser le genre. C'est l'enseignement que nous tirons de nos expérimentations.

## Conclusion

Nous présentons donc ici une méthodologie d'analyse du travail qui prend la forme d'une activité réflexive du collectif sur son propre travail. Cette méthodologie privilégie l'augmentation du pouvoir de ces collectifs de transformer les buts, les moyens et les connaissances de leur activité professionnelle. Nous pensons qu'en secondant de cette manière l'activité réflexive de ces collectifs, nous augmentons aussi le pouvoir de notre propre activité de connaissance.

Du coup, notre approche ne saurait se définir comme un simple attachement à l'expérience vécue. Au contraire, la dynamique de la vie subjective est liée au pouvoir de se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences. Vygotski (1997) définissait ainsi la conscience : l'expérience vécue d'une expérience vécue. Si l'on suit ce point de vue, la prise de conscience est donc non plus la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant mais la redécouverte – la re-création – de cet objet psychique dans un contexte nouveau qui le « fait voir autrement ». Bakhtine (1984) indique que comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau. Elle n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. L'expérience passée est ainsi promue au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future. C'est dans ce transit

entre deux situations, dans ce déplacement du vécu – qui d'objet devient moyen – que ce même vécu se détache de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte. Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le re-vivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente. C'est redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant. C'est reconnaître le réel comme l'intégrale des bifurcations possibles de l'action.

C'est pourquoi, dans les dialogues professionnels que nous organisons, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli. Dans de pareilles circonstances, notre but est de retrouver, à partir des images de ce qui a été fait et de ce que les professionnels disent de ce qu'ils ont fait, ce qui aurait pu être fait. Pour cela, nous avons besoin d'une conceptualisation nouvelle de l'activité : l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment, avec les activités réalisées, une unité dys-harmonique. Elle seule peut rendre compte du cours inattendu d'un développement mais aussi de ses impasses, éventuellement « mises en souffrance ». On mesure alors à quel point cette activité réflexive telle que nous la proposons ici est faite d'exercices stylistiques qui permettent de prendre conscience de ce qu'on fait au moment même ou l'on s'en défait pour éventuellement le « refaire ».

L'autoconfrontation croisée, indissociable d'une clinique de l'activité, est au centre du renouvellement que nous proposons en analyse du travail. Mais elle est aussi une contribution à une approche de la santé comme pouvoir d'action du sujet sur son milieu et sur lui-même (Clot, 1999b).

## Bibliographie

- BAKHTINE, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BERTHOZ, A. 1997. *Le sens du mouvement*. Paris, Odile Jacob.
- CANGUILHEM, G. 1984. *Le normal et le pathologique*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. 1995. *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. 1999a. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. 1999b. *Le normal et le pathologique en psychologie du travail*. Communication au Colloque G. Canguilhem. Cachan, ENS.
- CLOT, Y. ; BALLOUARD, C. ; WERTHE, C. 1998. *La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale. Paris, CNAM.
- CLOT, Y. ; FAÏTA, D. 2000. « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*. N° 4, pp. 7-42.

CLOT, Y. ; FERNANDEZ, G. 2001. « Mobilisation psychologique et développement du "métier" ». Dans : Lemoine, G. (dir. publ.). *Traité de psychologie et des organisations*. Paris, Dunod (à paraître).

CLOT, Y. ; SCHELLER, L. ; CAROLY, S. ; MILLANVOYE, M. ; VOLKOFF, S. 2000. *Le travail du genre professionnel, comme contribution à la genèse de l'aptitude*. Rapport intermédiaire.

DARRÉ, J.P. 1994. « Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs ». Dans : Darré, J.P. (dir. publ.). *Pairs et experts dans l'agriculture*. Toulouse, Erès, pp. 15-29.

FAÏTA, D. 1997. « La conduite du TGV : exercices de styles ». *Champs visuels*. N° 6, pp. 75-86.

LEPLAT, J. ; HOC, J.M. 1983. « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*. N° 3/1, pp. 49-63.

MAGNIER, J. ; WERTHE, C. 1997. « Parler et écrire sur le travail. Enjeux personnels, enjeux sociaux : les candidats à la validation des acquis professionnels ». *Education permanente*. N° 133, pp. 12-24.

PAULHAN, F. 1929. *La double fonction du langage*. Paris, Félix Alcan.

WALLON, H. 1954. « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant ». *Enfance*. Numéro spécial, pp. 287-297.

VYGOTSKI, L. 1995. « Psychisme, conscient, inconscient ». *Société française*. N° 51, pp. 37-52.

VYGOTSKI, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

## L'élaboration de l'expérience du travail

### La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire

**N**ous parlerons, dans cet article, d'un dispositif méthodologique d'analyse de l'activité de travail et de l'élaboration psychique qui peut en résulter. Il s'agit d'une description de sa propre activité professionnelle, ou du moins de segments de celle-ci, qui doit aboutir à un commentaire sur les modalités subjectives déployées, permettant de transformer ou d'ajuster celles prescrites par l'organisation du travail, ou de se défendre d'elles. Ce dispositif s'inscrit dans une visée méthodologique qui restitue aux sujets concernés par la demande d'analyse de l'activité, leur faculté d'expertise sur la situation de travail et ses impasses. Nous avons fait le choix de décrire cette démarche à partir d'un champ particulier : celui de la formation au métier de psychologue du travail. Il s'agit, pour des étudiants de cette discipline dont la particularité est d'être aussi en majorité des travailleurs, de prendre leur propre expérience comme source d'analyse, afin qu'elle devienne un instrument d'autoréflexion. Pour nos futurs psychologues du travail, l'enjeu est de considérer le concept de subjectivité et son déploiement dans le rapport au travail non plus seulement dans sa dimension abstraite, théorique, mais d'en « éprouver » aussi quelques-uns de ses traits réels<sup>1</sup>.

*Livia Scheller est chargée de recherches au CNAM (scheller@cnam.fr).*

1. Nous avons choisi le domaine de la formation, plutôt que celui des interventions dans des situations de travail, car les matériaux produits dans ce champ (une description retranscrite de l'activité et son commentaire, écrits par leurs auteurs) se prêtent mieux à l'explicitation des processus en acte dans cette « auto-confrontation » à sa propre activité professionnelle.

## Les instructions au sosie

Décrire son travail, puis le commenter, pour en élaborer l'expérience, c'est l'« exercice » auquel sont conviés des étudiants en psychologie du travail<sup>2</sup>, après avoir acquis un ensemble de connaissances théoriques concernant la place du travail dans la vie psychique. Cet exercice vise à révéler, pour les développer, les formes subjectives à l'œuvre dans toute activité.

C'est un travail en groupe d'une durée annuelle, où chaque étudiant, à tour de rôle, décrit à l'enseignant qui anime le groupe une journée ou un segment de son activité professionnelle selon la consigne : « Admettons que demain je doive te remplacer dans ton travail, dis-moi ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution...<sup>3</sup> » L'étudiant est alors censé décrire les manières par lesquelles il essaie d'accomplir les tâches prescrites, et cela en descendant dans les détails de l'activité, stimulé par l'interviewer qui sera très attentif à ne pas laisser trop de place à « l'implicite » de la description. Par ailleurs, celle-ci doit être menée à la deuxième personne (par exemple : « Tu arrives au bureau à 8 h et... »), comme si le sosie avait déjà investi matériellement la place du descripteur. Ce faisant, le narrateur est poussé à se détacher, du moins linguistiquement, du « je » propre au récit autobiographique, l'objectif étant de raconter non pas son histoire de travail, mais les manières subjectives par lesquelles chacun adapte le travail prescrit à la réalité. Trois domaines essentiels de l'activité sont abordés : le rapport spécifique à la tâche, les relations de travail avec les pairs et celles avec la hiérarchie.

L'entretien, d'une durée moyenne d'une heure, est enregistré et suivi d'une discussion avec le groupe sur sa forme et son contenu. Dans cette phase, très délicate si l'on prend en compte l'état de « surexposition » de celui qui parle, il est bien évident qu'à aucun moment le groupe n'amènera des observations plus proches d'un jugement de valeur que d'une démarche d'éclaircissement. Les participants doivent plutôt poursuivre le travail du « sosie » en faisant expliciter au sujet les éléments qu'il semble avoir décrits avec trop d'implicites, le but étant de lui fournir ainsi d'autres repères pour qu'il puisse, par la suite, revenir sur les modalités particulières de son faire.

La tâche successive de chaque étudiant consiste à retranscrire l'entretien et à en faire un commentaire sur sa forme et son contenu, commentaire qui sera évalué par l'enseignant pour valider l'épreuve.

2. Au CNAM, comme on l'a déjà dit, leur caractéristique principale est celle d'avoir aussi une activité professionnelle dans les domaines les plus variés du monde du travail.

3. L'introduction de cette méthode en France est due à Yves Clot, professeur en psychologie au CNAM de Paris. Elle a été empruntée à une pratique d'autoconfrontation exercée en Italie dans les années soixante-dix avec des ouvriers Fiat, par I. Oddone, psychologue du travail et enseignant à l'Université de Turin. Pour une connaissance plus détaillée de la méthode et pour en avoir d'autres réflexions, nous renvoyons aux articles d'Yves Clot (*cf.* bibliographie en fin d'article).

## La demande de l'étudiant-travailleur : de l'étonnement à l'attente

Notre étudiant n'arrive pas de façon manifeste dans ce dispositif de formation avec la demande d'être placé au centre de sa propre expérience, pour la comprendre autrement qu'avant, avec des instruments d'analyse conceptuels forgés tout au long de son cursus. Néanmoins, on peut soutenir par expérience qu'après une première phase d'étonnement, il se prête à l'épreuve qui l'attend en ayant acquis, d'une manière certes peu orthodoxe, la conscience de son utilité. La demande est donc ébauchée. Elle reste en attente d'être portée et travaillée, afin d'aboutir à un niveau plus consistant de compréhension du rapport entre subjectivité et activité, ou encore de la façon dont la reconnaissance du sens de son action se répercute dans le développement de l'expérience. Il sait que cette demande si particulière lui impose de devenir l'auteur des réponses qu'il pourra apporter. Mais il sait aussi, le plus souvent d'une façon empirique, que ce n'est que par la médiation d'un autre qu'il pourra y arriver. Deux formes de médiation se prêtent, en fait, à ce qu'il réalise l'œuvre d'élaboration : le langage et la présence de l'autre, un « autre » doté cependant, non pas du savoir, de l'expertise, mais d'un savoir-faire particulier, dont il nous faut rendre compte ici.

Le dispositif voit impliqués un enseignant et un enseigné, dont les rôles sont inversés par rapport à leur statut réel. En effet, c'est l'étudiant qui est censé avoir le rôle d'expert (de son propre travail) tandis que l'enseignant, dans son rôle de « sosie », est censé se faire transmettre par l'autre un faire, un savoir-faire, un contexte relationnel et hiérarchique qu'il ne connaît pas. Cette condition de « naïveté » du sosie par rapport à l'expérience de l'autre, qui est bien réelle, doit permettre au sujet, comme l'écrit Y. Clot (1999b), « un dialogue avec soi-même sous la contrainte d'un commerce avec l'autre, qui lui rend son expérience étrangère. C'est ainsi que l'activité peut changer de sens, en se réalisant dans des significations nouvelles, après s'être déliée des anciennes significations où la pensée s'était prise ».

Mais si l'enseignant est véritablement naïf par rapport aux performances professionnelles que l'autre doit lui indiquer, il ne l'est pas en ce qui concerne les buts qu'il poursuit.

## La médiation du sosie

En règle générale, la position du sosie doit être celle d'un révélateur (au sens « chimique » du terme) de gestes, initiatives, apports, trouvailles, styles, que le rapport à l'activité sollicite implicitement chez tout sujet pris entre les injonctions propres au travail prescrit et les exigences qu'il ressent lorsqu'il doit appliquer ces prescriptions à la réalité. Les modalités de l'entretien visent donc à

mettre le plus « vivement » possible le sujet dans la représentation de la partie de son travail qu'il doit décrire, et cela en le poussant à se concentrer uniquement sur la façon dont il organise et conduit son action, plutôt que sur ses motivations.

Pourquoi privilégier les modalités du faire plutôt que solliciter le sujet à décrire, d'emblée, les raisons de ses choix opératoires ? La réponse à cette question nécessite quelques précisions théoriques concernant le rapport entre pensée et langage, auquel se trouve confronté le sujet dans l'exercice de description et d'élaboration de son activité. Ce rapport est convoqué d'une façon manifeste dans l'épreuve du sosie, notamment dans la phase d'élaboration (le commentaire) qui « oblige » le sujet à se pencher sur les énoncés de son propre discours. La pensée stimulée par la rencontre avec ses propos, avec les mots « surgis » de l'échange avec le sosie, révèle ainsi le processus créatif, à spirale, par lequel, selon Vygotski (1997), « la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot ».

Ce que nous voulons anticiper, ici, c'est que le choix de privilégier le « comment » de l'activité plutôt que ses « pourquoi » résulte d'un choix méthodologique. Ce choix vise à permettre au sujet interrogé par le « sosie » de décrire son activité de façon telle qu'il puisse « plonger verbalement » dans les modalités de son action, sans trop se préoccuper de les justifier. Autrement dit, le sosie, à travers la tentative de « prendre en soi » les modalités du faire de son interlocuteur, pousse le sujet à s'arrêter moins (temporairement) sur les interrogations qui ont forcément précédé les choix de son agir que sur les résultats concrètement agis de ces interrogations. Il essaie de lui « offrir » ainsi une description langagière de son activité au plus près des modalités effectives qu'il exerce au quotidien.

L'intérêt de stimuler le sujet à une version descriptive de son activité la plus « opérationnelle » possible résulte donc d'un parti pris méthodologique, visant à maintenir l'échange discursif plus sur le faire que sur l'être (que fais-je ? Comment le fais-je ?). Une réflexion sur le « qui » (qui suis-je en faisant ainsi ?) ne peut émerger d'une façon vraisemblable (Bruner, 1997) que lors de la phase de l'élaboration écrite. C'est ici que le sujet, seul avec lui-même, un « lui-même » habité par des voix multiples (Bakhtine, 1982), revient, réfléchit et peut éventuellement élaborer les éléments de sa description, redonnant parfois un sens nouveau aux significations attribuées verbalement aux événements décrits. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

La fonction du sosie est de conduire le sujet sur un fil qui appartient à ce dernier, tout en lui étant le plus souvent invisible. Pour le sosie, ce fil constitue sa « métapsychologie » du sujet du travail. Pour le sujet, il se révèle être le contenu non explicite de son activité, pris dans les dynamiques intersubjectives que celle-ci détermine.

En fait, la question de démarrage de l'entretien (« Demain je dois te remplacer : dis-moi ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la sub-

stitution ») permet au sosie et à son interlocuteur d'entrer dans un dialogue, dont le principe est d'être uniquement assujéti, du côté du descripteur, à la tentative de rendre « transférable » son faire, et du côté du sosie au fait d'enlever à cette tentative le trop d'implicites qu'elle comporte. Situation dialogique (Bakhtine, 1982) donc, qui peut démarrer d'un point très anodin, le plus souvent l'heure d'arrivée sur le lieu du travail, et qui, à partir de ce point, s'ouvre sur une description constamment soumise à des choix. C'est au niveau de la description de ces choix que se joue l'interrelation psychique entre le sosie et son interlocuteur.

## De la description au commentaire : comment commencer pour trouver ce que l'on cherche ?

Après l'étape d'instructions au sosie, l'étudiant-travailleur doit retranscrire l'échange pour en faire un commentaire. Les stratégies pour ouvrir la voie au commentaire et à l'élaboration qui en découle sont multiples. Elles ont cependant en commun de toujours se révéler comme des choix générateurs d'associations narratives spécifiques, devenant à leur tour des chaînons intermédiaires constitutifs de l'histoire racontée. Ainsi que le souligne Bruner (1997), « les protagonistes et les événements constituant un récit sont sélectionnés et modelés comme ingrédients d'une histoire potentielle ou d'une intrigue qui doit les contenir. En même temps, "l'ensemble" (l'histoire potentielle, objet de représentation mentale de la part de l'auteur) dépend, pour sa gestation, de la disponibilité d'ingrédients susceptibles d'en faire partie ».

Le schéma du commentaire semble se tisser selon un mouvement rappelant la description ricœurienne des trois mimesis composant le récit (Ricoeur, 1984) : au temps préfiguré de l'action – l'activité de travail en tant qu'agir – a succédé celui d'une configuration de celle-ci, par le biais de la description demandée par le sosie. C'est le temps, maintenant, d'une refiguration qui propose un sens à l'agir.

De notre point de vue, le but d'une telle analyse est de montrer comment l'un des auteurs du texte (dans notre cas, le professionnel-étudiant qui instruit le sosie), en devenant son lecteur, devient l'auteur d'une compréhension nouvelle refigurant un sens de ses actions, donc, potentiellement, l'auteur d'un nouvel agir. Selon les principes de l'herméneutique ricœurienne, que nous convoquons ici en tant que réflexion sur l'interprétation des textes, « la configuration du récit, la mise en intrigue, même compte tenu de leur dimension créatrice, ne suffisent pas à transformer la réalité ou l'existence : la lecture est ce moment d'appropriation d'un sens qui va modifier l'être-même du soi. La lecture n'est pas un "en plus", un moment superflu : elle est constitutive de la référence du texte » (Mesnil, 1992). Par ailleurs, « refigurer ne signifie pas donner une représentation différente d'un même objet déjà constitué. C'est donner figure à

quelque chose qui n'est pas d'abord constitué. L'acte de référence est créateur ». Il s'agit là d'abord une problématique difficile, c'est-à-dire de « penser une dimension où le langage est constitutif d'une réalité sans tomber dans un nominalisme ».

Problématique difficile, mais à notre avis heuristiquement assumée par Vygotski dans son ouvrage principal *Pensée et langage* (1997). Nous nous y arrêtons juste pour souligner l'intérêt de ses réflexions concernant la distinction entre sens et signification des mots. Cette distinction n'est rendue visible que par la conceptualisation de structurations différentes du langage selon qu'il est abordé à partir de sa forme orale (dont le dialogue est la modalité courante), intérieure ou écrite, ces dernières essentiellement monologiques. La circulation psychique dans ces trois formes différentes du langage est, à notre avis, le moyen princeps du processus d'élaboration.

### Histoire d'un intérim réparateur

Nous illustrerons cela à partir du commentaire de A., étudiante en psychologie du travail et salariée intérimaire. A. se trouve à écrire les dernières lignes de son commentaire, quelque temps après avoir passé l'entretien avec le sosie. La tâche prescrite qui lui était « imposée » était de commenter par écrit la description de l'activité qu'elle avait transmise au sosie.

6 « En abordant cette élaboration, en fait j'étais embarrassée, ne sachant comment commencer et qu'y chercher. C'est en m'attachant à suivre la démarche du sosie, qui m'avait rendue perplexe, que j'ai pu m'y mettre. Pourquoi le sosie avait-il fait en sorte que l'on passe d'une activité à une autre ? J'ai donc surtout étudié ses questions, la manière dont il a orienté l'entretien, et j'ai analysé mes réponses et mon comportement en retour. »

Le mouvement psychique qu'elle énonce comme ayant « teinté » le commencement du travail d'écriture est pour nous l'indicateur de ce qui précède et annonce le travail d'élaboration. Il faut cependant prendre acte que l'énoncé (« en abordant cette élaboration, en fait j'étais embarrassée, ne sachant comment commencer et qu'y chercher... ») est tenu à la fin du commentaire. Il participe ainsi à la construction logique de la narration, en dévoilant en conclusion le cheminement interne qui a permis la mise en forme du nouveau récit. Récit qui ne se fait plus selon les modalités d'une description, mais qui assume et assure pour le sujet les caractères d'une histoire dont il est l'auteur et le héros.

Les tonalités émotives (« j'étais embarrassée ») dues à l'effort du commencement, sont « racontées » comme résultant d'un choix à faire, face à la description énoncée au sosie. Comment commencer ? La question sur le point de départ est liée d'emblée à celle d'une finalité possible : qu'y chercher ? On ne pourrait mieux condenser la dynamique propre à la fonction narrative, où le

commencement doit assurer la porte d'entrée à la possibilité de trouver ce que l'on cherche.

Nous avons vu que le contexte de la description est central, dans la démarche élaborative que nous suivons. Car ce sont les instructions passées au sosie, et « demandées » par celui-ci, qui vont constituer le matériau originare, défini par un texte (l'entretien) et un contexte (la situation particulière dans laquelle il a été mené), à partir duquel le narrateur (qui n'est plus uniquement descripteur) doit composer son récit.

Ainsi qu'on le verra, c'est le choix de l'intérim – l'expérience de travail actuelle de A. – qui se révèle assurer bien autre chose qu'une réponse factuelle et relativement satisfaisante à la recherche d'un contrat durable.

Revenons donc au texte de l'entretien de A. Dans les premières lignes de son discours, là où elle est appelée, selon les consignes de l'exercice, à donner quelques éléments de contexte à propos de l'activité qui sera décrite, elle dit : « Actuellement je suis intérimaire [...] je viens d'achever une mission, et c'est de cette mission-là que j'ai envie de parler ce soir peut-être en élargissant un peu à l'intérim en soi, parce que pour moi ça a pris une signification bien précise justement dans mon parcours professionnel... »

La description de la mission s'effectue par la suite avec une certaine minutie, jusqu'au moment où le sosie, à des questions devant solliciter des précisions sur les rapports que A. entretient avec l'intérim et sur les débuts de cette pratique, obtient en réponse ceci : « L'intérim ? Rentrer dans l'intérim, ça date du début de l'année 1997. Ça date en fait réellement du mois de mai, mai 1997 à peu près, parce que ton dernier travail, tu l'as quitté fin janvier 1996 après une transaction amiable avec ton employeur, et en février t'étais enceinte. Alors, c'est difficile de trouver du travail, d'en chercher, par honnêteté, en tout cas, commencer à chercher un travail à durée indéterminée en sachant que l'on va avoir un congé de maternité, je pense que c'est pas facile, en tout cas pour toi, c'est pas facile de faire ça. Donc tu as choisi de faire de l'intérim. »

Il s'ensuit tout un argumentaire pour expliquer non seulement le choix de l'intérim, mais aussi les « difficultés » à chercher du travail, argumentaire qui fait état d'abord de la grossesse, puis du congé maternité et ensuite des problèmes de place en crèche. C'est seulement un peu plus loin dans le discours, à une question du sosie visant à mieux comprendre le degré d'implication de A. dans l'intérim, qu'elle apporte une autre raison à son choix : « En fait, ce qui se passe, c'est que cet intérim-là, il est très utile pour toi, pas tellement en tant que réinsertion professionnelle, mais carrément pour te redonner confiance en toi sur le plan du travail tout simplement. »

« Dans quel sens ? », lui renvoie alors le sosie, ouvrant ainsi, sans le savoir, la porte d'une histoire de travail qui ne sera pas seulement au centre de l'échange dans la suite de l'entretien, mais qui prendra une place centrale dans le com-

mentaire de celui-ci. En effet, la question du sosie replonge A. dans la description d'un poste de travail précédent (responsable de formation) dans lequel elle s'était énormément investie. Elle décrit au sosie comment elle avait « porté » cette activité sur ses bras, au point d'en faire plus que ce qu'elle devait. Cela avait dû gêner la structure hiérarchique de l'organisme de formation, aussi bien que des collègues, à tel point qu'elle s'était retrouvée obligée d'« offrir » ses démissions. Cette expérience marquera d'une façon particulièrement douloureuse la perception qu'elle a de son propre rapport au travail.

C'est alors, en concluant l'entretien, que les raisons de l'intérim se spécifient mieux : « La mission d'intérim, elle t'a fait du bien dans la mesure où t'as compris certaines choses, par exemple, bon, dans cette mission, t'avais pas besoin de t'investir [...] Quand tu parlais à 5 h, t'oubliais tout jusqu'au lendemain, tu passais des week-ends absolument libre de tout et tu t'es aperçue que l'investissement, ben il en faut certainement un peu, c'est sûr, mais là t'en avais beaucoup trop fait dans les deux derniers postes. Donc, là, ça t'a servi déjà à comprendre ça [...] Bon, déjà ça. Ensuite te redonner confiance en toi, parce que tu t'es aperçue que t'arrivais à faire le travail assez facilement, c'est pas dommage, mais enfin, ça t'a quand même fait plaisir. »

### La liaison pour un autre sens

Si l'entretien avec le sosie révèle la présence d'un fil latent – l'histoire du choix « intérimaire » comme choix réparateur d'une expérience professionnelle douloureusement suspendue –, le commentaire se donne à lire comme explication de ce choix : « J'avais plus ou moins conscience que mon investissement était en cause, mais sans plus. Alors, au moment de retourner au travail, j'ai mis en place un grand nombre de garde-fous contre moi-même : l'intérim tout d'abord, parce que je savais moins m'investir sur une durée courte ; le secrétariat, mon autre métier, que je n'aime pas autant que la formation, donc une garantie supplémentaire de non investissement. »

L'histoire racontée dans le commentaire est celle d'une tentative de réponse à la problématique de l'investissement dans le travail. Comment s'investir sans être submergé par les débordements implicites à la dynamique même de l'investissement ? Comment habiter le travail, sans s'y engager aux dépens des autres espaces de la vie, l'espace privé, le monde hors travail ? Comment doser le « faire » en respectant son « être » et celui des autres ? Autant de questions essentielles que A. se pose à partir de l'écoute et de la lecture du texte de son entretien avec le sosie.

Voyons comment se tisse, dans le commentaire, le nouveau fil narratif qui va refigurer autrement la description de l'activité de travail décrite dans l'entretien : « Ce sont donc deux rapports à la tâche, au collectif et à la hiérarchie qui vont être étudiés maintenant, puis commentés... »

Le sosie, selon A., l'a « poussée » à passer de la description d'une activité à celle d'une autre : de la mission d'intérim à l'expérience précédente, dans le champ de la formation. L'intentionnalité du sosie semble toute placée, toujours selon A., dans ce passage curieux. Elle le dit à la fin du commentaire (« pourquoi le sosie avait-il fait en sorte que l'on passe d'une activité à une autre ? »). Or cette intentionnalité attribuée au sosie est reprise par A. comme moyen de refiguration de son expérience de travail (« j'ai donc surtout étudié ses questions, la manière dont il a orienté l'entretien, et j'ai analysé mes réponses et mon comportement en retour »).

La lecture globale du commentaire de A. donne à voir une expérience qu'on pourrait définir comme étant de l'ordre du traumatique. Elle a dû quitter un poste de responsable de formation « sur une transaction amiable avec l'employeur » qui se révèle être, en réalité, un véritable licenciement induit. Ce licenciement, pas énoncé comme tel, semble à l'origine d'un lourd questionnement sur son « être », puisqu'on l'avait assurée que son « faire » n'était pas mis en question.

« Je devais avoir besoin de me remettre de cet échec assez fortement resenti et surtout trouver une solution qui m'évite un nouvel échec que je ne savais à quoi attribuer : “Vos compétences professionnelles n'étaient pas mises en cause”, m'avait-on assuré ; alors quoi ? Si ce n'est pas le faire, c'est donc l'être ? Toute absence de réponse laisse la porte ouverte à tous les possibles ; je ne les ai pas crus et tout remis en cause, mes compétences et ce que je suis, ce avec quoi je m'engage dans le travail... »

Dans son commentaire, A. a pu reprendre l'histoire de son activité en questionnant d'abord son choix d'intérim, en mesurant la différence d'investissement qu'elle y déployait par rapport à son activité précédente de responsable de formation. Elle a retrouvé dans ce choix des raisons différentes par rapport à celles qu'elle avait énoncées dans l'entretien. Elle a pu reformuler dans son commentaire écrit, d'une façon plus nette que lorsque tout cela « flottait » dans son discours intérieur, la situation psychique et le questionnement qui la « préoccupaient » : « Sais-je travailler “comme il faut” ? Sais-je doser mon faire par rapport à moi-même et aux autres ? » Ainsi que d'autres questions fondamentales sur ce que l'activité de travail révèle de son propre rapport au faire comme modalité de l'être. Lors de la restitution des travaux, elle a dit avoir conquis une distance par rapport à ces expériences, lui permettant d'en visualiser mieux les ressorts. Elle a attribué à l'intérim un rôle « thérapeutique » nécessaire en cette phase, mais sans doute à dépasser par la suite.

### La disponibilité psychique nécessaire à l'élaboration de l'expérience du travail

Nous disions plus haut que la lecture du texte descriptif est la phase préparatoire à sa refiguration, celle-ci devenant la figure même de l'élaboration. Elle

débuté par un élargissement des représentations permis par une diversification du sens attribué aux mots utilisés dans le texte.

C'est ici que la distinction vygotkienne entre sens et signification peut nous être utile : « Comme on sait, le mot change aisément de sens selon le contexte. La signification, au contraire, est un point immobile et immuable, qui reste stable en dépit de toutes les modifications qui affectent, selon le contexte, le sens du mot [...] Le mot pris isolément et dans le dictionnaire n'a qu'une seule signification. Mais cette signification n'est rien de plus qu'une potentialité qui se réalise dans le langage vivant, où elle n'est qu'une pierre dans l'édifice du sens [...] Le mot absorbe les contenus intellectuels et affectifs tirés de tout le contexte dans lequel il est inséré, il s'en nourrit et se met à signifier plus ou moins que ce qui est contenu dans sa signification lorsque nous le considérons isolément, en dehors du contexte : plus, parce que le cercle de ses significations s'élargit, acquérant toute une série de zones chargées d'un nouveau contenu ; moins, parce que la signification abstraite du mot est rétrécie et limitée à ce que le mot signifie dans le seul contexte donné. Le sens d'un mot est un phénomène complexe, mobile, qui, dans une certaine mesure, change constamment selon les consciences et, pour une même conscience, selon les circonstances. A cet égard, le sens d'un mot est inépuisable [...] Le sens véritable de chaque mot est déterminé, en fin de compte, par toute la richesse des éléments existant dans la conscience qui se rapportent à ce qu'exprime le mot » (Vygotski, 1985).

Pour dépasser ce « risque » de l'énonciation, c'est-à-dire la limitation du sens d'un mot au contexte dans lequel il est énoncé, il n'y a donc, pour le sujet de la narration, que le « retour » sur les autres sens possibles. Les lier entre eux est l'opération constitutive du processus d'élaboration.

En effet, la dynamique psychique qui soutient les processus de description-narration-élaboration fait essentiellement recours aux processus préconscients-conscients : le matériau sur lequel elle s'appuie est tout d'abord la production langagière particulière à chaque étape. Or, ce qui nous intéresse dans la conceptualisation vygotkienne, c'est cette tentative de rendre compte de la relation créatrice existant entre pensée et langage, relation créatrice à la source du processus d'élaboration. Reprenons, pour mieux éclaircir ceci, les propos de Vygotski (1985) concernant la fonction du langage intérieur : « Une compréhension correcte du langage intérieur doit partir de l'idée que celui-ci est une formation d'une nature psychologique particulière, un type particulier de l'activité verbale, ayant des caractéristiques tout à fait spécifiques et un rapport complexe avec les autres types d'activité verbale. Il n'est pas indifférent, selon nous, que je me parle à moi-même ou que je parle aux autres. Le langage intérieur est un langage pour soi. Le langage extériorisé est un langage pour les autres. On peut dire en un certain sens que non seulement le langage intérieur n'est pas ce qui précède le langage extériorisé ou qui le reproduit dans la mémoire, mais qu'il

se situe à l'opposé de celui-ci. Le langage extériorisé est un processus de la transformation de la pensée en mots, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisation du langage dans la pensée [c'est-à-dire une modification qualitative du processus verbal dans l'acte de pensée]. » Et plus loin : « Dans le langage oral, en règle générale, on va de l'élément le plus stable du sens, de sa zone la plus constante, c'est-à-dire de la signification du mot, à ses zones plus fluctuantes, à son sens dans son ensemble. Dans le langage intérieur, au contraire, cette prédominance du sens sur la signification – qui se manifeste en certaines occasions dans le langage oral comme une tendance plus ou moins faiblement exprimée – est poussée jusqu'à sa limite mathématique et apparaît sous une forme absolue. Ici, la prépondérance du sens sur la signification, de la phrase sur le mot, de tout le contexte sur la phrase est non pas l'exception, mais la règle constante. »

La circulation entre langage oral, écrit et intérieur, reste, à notre avis, le schéma explicatif le plus apte à une définition du processus élaboratif, que nous renvoyons globalement à la relation entre pensée et langage. Le langage intérieur est convoqué dans toute sa puissance lors de la lecture de l'entretien retranscrit. Il permet de mesurer la valeur des mots utilisés dans l'échange, élargit la signification attribuée à un mot ou à une phrase par sa comparaison à d'autres significations possibles, « en gisement » dans la conscience (qu'il faut entendre aussi comme préconscient). Il retravaille, en somme, le discours énoncé, faisant émerger, dans le tourbillon syntaxique qui lui est si particulier, les sens possibles qui auraient pu, peut-être, suggérer d'autres formes d'action.

Car l'aboutissement fondamental de l'élaboration psychique permise par le retour sur l'expérience, est la perception des possibles à disposition du sujet. Ce sont eux qui, perçus par le langage intérieur entre les lignes des significations d'un événement, d'une action, et relatés comme le choix pris à un moment donné, ouvrent la porte aux choix non faits (Clot, 1999). La mise au jour de ces possibles non choisis, peut pousser le sujet à se questionner sur les raisons qui l'ont conduit sur une voie, plutôt que sur une autre.

Cet exercice demande sans doute une disposition à l'écriture, qui est moins à entendre comme don – tel celui qu'on attribue aux narrateurs professionnels – que comme disponibilité. Le dictionnaire décrit l'adjectif disponible comme l'attribut de quelqu'un « dont l'action, le jugement, les sentiments peuvent se modifier librement ». Il s'agit donc, pour nous, d'une « disposition » psychique dont la personne concernée par l'exercice peut se servir pour desserrer la chaîne signifiante qui a permis de produire la description de l'activité. Nous avons vu que celle-ci devait se faire au plus près des modalités réelles de l'agir, vécues par le sujet. Le « retour sur discours » devrait donc permettre de recomposer autrement les séquences discursives qui se donnent comme l'équivalent

langagier de l'activité. Cette recomposition ouvre l'espace de la signification attribuée aux événements décrits. Il revient à cette ouverture de délier les énoncés pour permettre d'autres liaisons de pensée. Ce faisant, elle offre au sujet la possibilité de percevoir le sens latent de son agir, tramé derrière le travail réel qu'il a composé en subvertissant, accommodant, ajustant ou, au pire, en subissant les tâches prescrites par l'organisation du travail.

## En conclusion

Tous les commentaires ne réussissent pas ce travail de refiguration de l'expérience. Certains restent des « descriptions d'une description » sans acquérir le statut d'élaboration. Comme si le narrateur avait laissé les « mots en l'état » sans en entendre l'écho porteur d'autres sens. D'autres, plutôt que de se laisser guider par une interrogation questionnant les motifs d'un choix, d'une action, pour suspendre ainsi les justifications qu'ils y avaient attribuées à l'origine, se réfugient dans une construction narrative très rationalisante : ils profitent – mal, dans ce cas – de l'usage de concepts « scientifiques », usage d'autant plus « tentant » que nos narrateurs sont aussi des étudiants en psychologie. Mal, parce qu'ils perdent ainsi l'occasion de faire émerger d'abord la vérité de leurs concepts empiriques. Comme le dirait Vygotski, ils risquent de la suffoquer sous le poids de conceptualisations dont la pertinence et la portée heuristique ne sont valables qu'en opérant dans l'arrière-fond de la réflexion, et non comme schémas prêt-à-porter.

Or, cette histoire doit garder une consistance particulière, pour qu'elle participe véritablement d'un statut d'élaboration : elle doit rester ouverte. Dans le discours, en effet, les noms organisent, classent, changent et contrôlent les affects. Bref, ils formatent ces derniers en s'appuyant sur les qualités intentionnelles de la pensée. Les événements sont temporalisés et ordonnés. On crée des discontinuités là où il y aurait des continuités inconciliables. Il s'ensuit que toutes les reconstructions restent alors incomplètes, même si elles peuvent évoquer des forts contenus de vérité. C'est autour de cette notion de vérité amorcée, mais forcément incomplète, que nous pensons repérer les indices montrant du processus élaboratif en acte.

L'allusion aux tonalités émotionnelles qui peuvent accompagner la description des tâches, la perception de points conflictuels qui peuvent émerger du récit de la journée de travail suggèrent que le sujet au travail ne cesse de se confronter aux modalités prescrites de l'activité, en essayant, dès le départ, de les adapter aux constructions subjectives produites dans d'autres contextes. Or, la rencontre entre ces constructions issues de l'histoire personnelle, et ce qui est énoncé par l'organisation du travail comme étant ce à quoi il doit faire face, constitue le prologue possible d'une autre histoire, celle du sujet du travail.

Le travail comme « épreuve dans le réel », selon Y. Clot (1995a), s'avère être, en même temps, un révélateur de subjectivité et une dimension subjectivante :

– dimension subjectivante, car la confrontation à ce qui résiste au sujet dans sa tentative de répondre efficacement à l'activité requise, aux obstacles qu'il rencontre dans les relations avec l'autre, à l'expérience qu'il va faire des rapports hiérarchiques, se présente comme une occasion, répétée jour après jour, de développement ou de sidération de ses « compétences » possibles, compétences non seulement instrumentales, mais aussi communicationnelles, cognitives et affectives ;

– révélateur de subjectivité, parce que la scène du travail peut être envisagée comme l'une des étapes de l'individuation (Simondon, 1989), offrant l'occasion à celui qui l'investit d'exprimer sa subjectivité par des productions socialement partagées et valorisées. Mais aussi étape qu'il faut considérer comme pouvant être moins en continuité directe avec la souffrance du sujet, ainsi que le théorise Dejours, qu'une possibilité, pour celui-ci, de déjouer son histoire. Ici, la scène du travail est comprise comme l'occasion offerte au sujet de se « séparer » des préoccupations issues d'autres espaces de vie, quitte à s'y confronter à partir d'un autre point de vue (Clot, 1999).

L'instruction au sosie est inscrite dans une posture méthodologique qui fait des autoconfrontations avec sa propre activité de travail une source d'agrandissement de ses possibilités d'action. Nous la proposons dans la formation des étudiants non pas comme une méthode à apprendre, mais comme une expérience à réfléchir.

## Bibliographie

- BAKHTINE, M. 1982. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BRUNER, J. 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à...* Paris, Eshel.
- BRUNER, J. 1997. *L'éducation entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- CLOT, Y. 1993 « Le "garçon du bloc" : étude d'ethnopsychologie du travail ? ». *Education permanente*. N° 116, pp. 97-107.
- CLOT, Y. 1995a. *Le travail sans l'homme ?* Paris, La Découverte.
- CLOT, Y. 1995b. « L'échange avec un "sosie" pour penser l'expérience : un essai ». *Société française*. N° 53, pp. 51-55.
- CLOT, Y. 1999a. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. 1999b. « Les continents de l'expérience ». *Territoires du travail*. N° 3.
- CLOT, Y. (dir. publ.). 1999c. *Avec Vygotski*. Paris, La Dispute.
- CLOT, Y. 2001a. « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie ». *Dans* : Rouan, G. ; Santiago, M. *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris, Dunod, à paraître.
- CLOT, Y. 2001b. *Clinique du travail et action sur soi*. A paraître.
- CLOT, Y. ; SOUBIRAN, M. 1999. « Prendre la classe, une question de style ? » *Société française*. N° 62/63, pp. 77-88.

- DEBRAY, A. ; PACHOUD, B. (dir. publ.). 1992. *Le récit. Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*. Paris, Masson.
- DEJOURS, C. 1980. *Travail : usure mentale*. Paris, Bayard.
- DEJOURS, C. 1993. « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel ». *Education permanente*. N° 116, pp. 47-69.
- FREUD, S. 1937. « Constructions dans l'analyse ». *Résultats, idées, problèmes II*. Paris, PUF, pp. 269-281.
- GREISH, J. 1992. « Rationalité narrative et intelligence narrative ». *Dans* : Debray, A. ; Pachoud, B. (dir. publ.). *Le récit. Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*. Paris, Masson.
- MESNIL, J. 1992. « Etude des fondements épistémologiques, herméneutiques et ontologiques de la notion d'identité narrative chez P. Ricoeur ». *Dans* : Debray, A. ; Pachoud, B. (dir. publ.). *Le récit. Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques*. Paris, Masson.
- RICŒUR, P. 1981. *Du texte à l'action*. Paris, Le Seuil.
- RICŒUR, P. 1982. *Temps et récit. Tome I*. Paris, Le Seuil.
- RICŒUR, P. 1984. *Temps et récit. Tome II*. Paris, Le Seuil.
- RICŒUR, P. 1985. *Temps et récit. Tome III*. Paris, Le Seuil.
- RICŒUR, P. 1989. *Soi-même comme un autre*. Paris, Le Seuil.
- SIMONDON, G. 1989. *L'individuation psychique et collective*. Paris, Aubier.
- TODOROV, T. 1981. *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*. Suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris, Le Seuil.
- VYGOTSKI, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Editions Sociales.
- VYGOTSKI, L.S. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

## Regard pragmatique sur une clinique de l'activité

**L**a perspective d'analyse développée ici s'inscrit dans le champ de la pragmatique conversationnelle, c'est-à-dire de l'étude des usages de la conversation en situation. Une telle perspective peut surprendre au sein d'une équipe qui s'inscrit dans une démarche clinique en psychologie. Elle surprendra, si l'on fait fi du fait que le langage, qui a toujours été un objet d'interrogation pour le psychologue, est aussi un outil quotidien de sa pratique.

La conversation est une activité qui dépasse largement la pratique de la psychologie. Elle est notre moyen naturel et immédiat d'interaction dans le monde social, et son usage comme son organisation ne sont jamais, ou presque, remis en cause. Nul en effet ne remet en cause l'organisation d'une conversation de pallier, d'une réunion, d'une visite médicale, d'une thérapie. D'ailleurs, cette notion de conversation est très générale, couvrant un ensemble d'échanges qui diffèrent tant dans leurs formes que dans leurs buts. Elle est le moyen prédominant de l'interaction dans le monde social, et en ce sens, elle constitue le lieu naturel de l'exercice de l'intercompréhension (Ghiglione et Trognon, 1993) : les humains y ont naturellement recours pour se comprendre et mettre en partage leur quotidien, pour décider, raisonner, aimer, gronder, surprendre, travailler... Si la conversation nous permet de nous engager dans des activités si différentes, c'est qu'elle permet de partager (ou de construire), simultanément et de façon interdépendante, des représentations et des relations sociales, ce qui nous conduit à la définir comme étant à l'interface de ces deux dimensions sociales et cognitives (Trognon, 1995). C'est précisément cette position qui lui permet de

*Katia Kostulski est maître de conférences en psychologie clinique du travail au CNAM (kostul@cnam.fr).*