

Le sosie :
outil d'analyse et de
théorisation des pratiques.

Démarche Sosie (Dialogue 46) par Michel Ducom et Sylvie Nony

Le sosie : une véritable démarche de création (Dialogue 55) par Alain Robin

Mais qui était Sosie ?

L'instruction au sosie (Dialogue 86) par Christiane Werthe

Redécouvrir l'expérience ouvrière ; extrait du livre de Ivar Oddone.

Un sosie trompétiste, par Yves Clot

Praxis ou contre-praxis ? Extrait de la thèse de Joëlle Cordesse

Des professeurs de philosophie et des conducteurs de trains (Pratiques de la philosophie n°8) par Nicole Grataloup

Autoconfrontation croisée (Pratiques de la philosophie n°8) par Frédéric Yvon.

Pour comparaison : le dispositif G.E.A.S.E.

DEMARCHE SOSIE

Dialogue n°46

Situations de crise : non plus obstacles mais moteurs d'un projet

par Michel DUCOM et Sylvie NONY

Outil d'analyse dynamique d'un projet passé ou en cours, permettant à des « auditeurs » en situation de formation de s'auto-socio-construire :

1. une analyse contradictoire et immédiatement réinvestissable dans des perspectives de transformation,
2. une appropriation théorique VRAIE de la notion de projet coopérateur puisque :

– en situation permanente de faire
– confrontée sans cesse aux éléments de la réalité du projet,
– socio-construite, c'est-à-dire confrontée aux propres stratégies des participants, qui ont à comparer :

- leurs stratégies entre eux,
- au "faire" du jeu de rôle,
- à la réalité du projet effectivement mené et aux stratégies concrètes de celui qui en était porteur,
- et à la parole des animateurs, qui, ayant une certaine distance, doivent être en mesure de renvoyer les contradictions des stratégies proposées, si toutefois elles ne parlent pas d'elles-mêmes.

SCHÉMA

1 - Préparation de la démarche avec le porteur du projet.

2 - Elaboration d'un document rassemblant les données d'une crise.

3- Démarche :

- brève présentation de la démarche et du jeu de rôle,
- brève présentation de la personne porteuse,
- distribution des documents de la crise. Chaque groupe prépare un personnage pour le jeu de rôle.

4- Jeu de rôle.

5 - Apport de données supplémentaires après le 1 jeu de rôle.

Consigne :

A partir de ces données supplémentaires propres au projet réel, quelles stratégies auriez-vous mises en place ?

6- La confrontation se fait avec le porteur du

projet et ceux qui ont parlé avec lui d'une part, et avec les groupes qui ont préparé leurs propositions de stratégies d'autre part. C'est soit :

- un jeu de rôle,
- une animation au tableau : pendant que les stratégies sont développées, de sorte que les contradictions, les attitudes magiques, les éléments forts, sautent aux yeux.

Dans tous les cas :

7 - Intervention du porteur du projet.

8 - Analyse : 1 - du projet réel

2- de la démarche.

PRÉPARATION DE LA DÉMARCHE

Elle consiste essentiellement au début à faire parler le porteur du projet en prenant le temps qu'il faut pour qu'il puisse « en faire le tour », c'est-à-dire qu'il ait le temps de faire des allers et retours, inévitables dans ce cas-là, sur les données réelles et forcément complexes de la réalité qu'il décrit (prévoir une bonne heure ½).

Il est important que l'animateur soit suffisamment distant de ce projet pour pouvoir :

- écouter attentivement et noter tous les éléments qui lui sont fournis,
- élaguer ensuite, au moment de mettre sur pied le document.

Il est important que, malgré tout, l'animateur soit en situation de complicité avec le porteur du projet : ce dernier sait en effet qu'il va avoir à parler de lui, et on n'a pas tous les jours des projets qui ont absolument réussi...

Il est donc nécessaire que la confiance mutuelle s'établisse sur la base d'un regard positif sur l'action qui a été menée. S'il y a des aspects négatifs, c'est au porteur du projet et à lui seul, d'en faire l'analyse. La démarche pourra sans doute l'y aider, mais il est décisif que sa sécurité personnelle ne soit en aucune façon mise en cause, au delà de ce qu'il aura décidé d'y jouer.

Et si cette démarche fonctionne parfaitement avec les projets qui ont été des réussites indiscutables, elle fonctionne tout aussi bien avec des projets ayant comporté des échecs retentissants à un moment donné.

MISE SUR PIED

Elle consiste à :

a) Choisir la situation de départ que l'on va présenter : et une situation qui en est la conséquence. Le critère essentiel de ces choix, c'est le repérage d'un conflit, dans lequel les choses ont tourné, la mayonnaise a pris, dans lequel il y a eu des changements dans les têtes des gens, y compris dans celle du porteur du projet. Il faut rechercher une situation de type institutionnel, avec plusieurs personnes, et pour cela écarter dans ce que dit le porteur toutes ses résistances h repérer le lieu du conflit (s'il y en a) !

Difficile à repérer, mais au travers des notes, faire des propositions au porteur de projet, en gardant à l'esprit qu'il va falloir un jeu de rôle ; et qu'il n'est pas question de se jouer les stances du Cid devant les participants : il faut rendre le conflit visible, repérable, il faut le concrétiser dans les jeux de rôles. On y arrive toujours.

b) Rédiger la situation de départ, si possible sous forme télégraphique, en notant tous les éléments (situation institutionnelle, rapports de force intervenant, comportements des acteurs les plus caractéristiques...) nécessaires.

c) Isoler pour pouvoir la donner aussitôt après le jeu de rôles, **la situation concrète** et réelle qu'a choisi le porteur du projet, après ou dans la crise, ou bien isoler **un événement qui est en contradiction** avec les stratégies prévues par le porteur, et qui les interroge.

d) Les choix de l'animateur peuvent se faire avec le porteur du projet, ou sans lui, avec son accord de principe. Dans la démarche, il a en effet toute latitude pour

faire la part des choses, celle de sa réalité.

Remarque : l'ensemble des données sur lequel porte le document doit constituer une situation-problème de crise, sur laquelle va démarrer la réflexion des participants et doit conduire à la situation de jeu de rôles.

DÉMARCHE:

PHASE A (le porteur du projet est muet).

Problématisation de la situation . on distribue le document, sans dire quel a été le dépassement, dans la réalité, du moment de crise décrit.

Présentation de la trame même de la démarche aux participants.

Les gens se séparent en groupes de 4 ou 5 pour préparer respectivement 1 ou 2 rôles afférents à la première situation. Ces groupes vont, pour ce faire, explorer les données de la réalité. C'est l'animateur qui, en fonction des composants tels qu'il les a analysé donne les rôles.

Improvisation du jeu par les délégués de chaque groupe.

PHASE B

Ceux qui sont venus improviser, qui sont pour l'instant les plus impliqués dans le travail d'élucidation, partent avec le (s) porteur (s) du projet, travailler à la poursuite de l'analyse. Ils interrogent le porteur du projet, le « maître du sosie » en situation traditionnelle ; questions, réponses. Mais ils ont vécu le jeu de rôles qui était destiné à problématiser la situation, et c'est à partir de là que le récit et les questions ont du sens.

On peut certes éliminer ce groupe ; pourtant, il faut savoir que sa distance par rapport à la situation des autres groupes donne un point de vue radical supplémentaire, qui sera dans les dernières étapes, très enrichissant, y compris pour ce groupe lui-même.

En effet, ce groupe « colle » au discours

du porteur de projet, et lorsqu'il va rencontrer les stratégies des autres, les questions se poseront. De plus il est aussi témoin, et témoin étalonné, des distorsions qui ne manquent pas de se produire entre le discours du porteur en petit groupe et ses réponses face aux stratégies des autres . d'où interventions possibles riches et contradictoires.

PHASE C

Pendant que ce groupe est parti, aussitôt après le jeu, sans aucune discussion, on donne **l'élément choc supplémentaire** : c'est l'irruption de la réalité, toujours décourageante, surtout quand on a eu l'impression que c'était "bien joué"...

PHASE D

Travail avec la consigne :

« A la lumière de cette dernière donnée, imaginez les stratégies les plus opératoires pour répondre à la nouvelle situation ».

On précisera qu'une stratégie opératoire est une stratégie en rupture, au moins pour l'éducation nouvelle... (durée 3/4 h.). On aurait tort de penser que la fiction mise en jeu ici est gratuite : « Imaginer, c'est aussi, créer le réel ». Michel Cosem.

PHASE E.

Ici, on aura le choix :

– soit un jeu de rôle tentant de transformer la situation-problème nouvelle, et les participants choisissent leurs rôles,

– soit des rapports sur les stratégies choisies pour dépasser - par l'imagination - la situation de crise en y introduisant des ruptures transformatrices.

Dans les deux cas, jeu de rôles ou rapport, les groupes présentent leur production devant le porteur du projet, le « maître du sosie », qui est revenu avec « son » groupe.

Dans le cas où cette confrontation-noeud de la démarche se fait sous forme de rapports, une animation - tableau telle que l'a inventée Henri Bassis est un élément très

efficace : l'animateur écrit au tableau, sous forme condensée ou contradictoire les éléments des rapports qu'il entend ; en précisant que ce travail n'a rien d'objectif mais que tout en étant subjectif, il est un éclairage du travail. En fait, c'est une animation redoutable, cernant les contradictions, les attitudes magiques, les fausses ruptures proposées, les distorsions entre le « dire et le faire » ; c'est un moment de prise de conscience définitif pour l'ensemble des participants.

PHASE F.

Intervention du « maître du sosie ». Elle peut se faire pendant les rapports ou immédiatement après, ou à la suite du jeu de rôles, et toute la gamme d'attitudes est possible. C'est le groupe, armé des prises de conscience et du travail qu'il vient de faire, qui conduit alors la discussion, plus que l'animateur. Ce dernier est pourtant très important. S'il s'efface derrière la confrontation groupe-porteur de projet, il doit quand même veiller sans aucune défaillance à ce que jamais personne ne perde de vue que seul, le porteur est la pierre de touche de la réalité de ce projet. D'autre part, il est nécessaire que le sosie ne soit pas mis sur la sellette d'une façon qui pourrait lui sembler insupportable.

Pourtant tout autre mouvement de la pensée est possible ici, et il est fréquent et normal que dans ce moment-là, le porteur du projet lui-même s'interroge personnellement ou publiquement sur son propre travail, qu'il repère des choses dont il n'avait pas pris conscience jusque là.

P.S. : un projet réel est en cours, très bien ! mais toute la trame de cette démarche pourrait tout à fait être utilisée dans un cours d'histoire ou d'épistémologie, sauf que ça ne serait plus un cours, mais une démarche... Imaginez que Napoléon, ou Lavoisier, ou un groupe de sans-culottes acceptent de se faire « sosier » par le groupe classe... D'ailleurs, ça ne va pas tarder !

Le sosie : une véritable démarche de création

Dialogue n°55

par Alain ROBIN

Depuis deux ans, le "sosie" fait partie de ces démarches qui ont profondément marqué le mouvement. Utilisé fréquemment et animé de manières extrêmement diverses, nous disposons maintenant d'un capital de pratiques suffisant pour tenter une modélisation de cet outil. Modélisation, car il ne s'agit pas de s'enfermer dans un protocole figé et stérile, mais au contraire de nous donner des armes pour inventer à chaque fois "le sosie" qui convient à "Cette situation-là"

Ce travail me semble d'autant plus important que trop de réactions de stagiaires, sortant d'un sosie sont de nature à interroger : "ça, c'est pas pour moi...", "moi, je n'en serai jamais capable...", etc. ; Visiblement à l'opposé du but visé ! C'est la raison pour laquelle je propose une espèce de photographie du point où j'en suis en ce qui concerne la démarche du sosie, sa préparation et son animation.

LA GENÈSE

Il n'est pas possible de comprendre une science en dehors de son histoire et il en va de même pour nos démarches... J'attache d'autant plus d'importance à cette question qu'il arrive à des personnes extérieures au mouvement, à qui je fais lire Dialogue, nos livres, de me

faire le reproche suivant : "le GFEN ne cite pas ses sources, ses références, et donc ne montre pas comment il avance et sur quoi il s'appuie".

De plus, dans cette démarche, le bref récit des origines du sosie et des conditions de son élaboration, est une partie intégrante de l'animation, il n'est donc pas inutile de faire ici ce détour historique qui, mis en relation avec la pratique actuelle du sosie dans le mouvement, est une excellente illustration de la notion de modélisation.

Depuis les années 60, en Italie, apparaissait avec de plus en plus de force, la nécessité de nouveaux rapports entre le mouvement ouvrier et les spécialistes de la santé (médecins, psychologues...) ; l'objectif étant la dénonciation des risques encourus par les travailleurs dans les usines FIAT. Usuellement, le syndicat et le groupe ouvrier **déléguaient** au "bon" médecin le soin de rencontrer le médecin d'entreprise (le "mauvais") pour que ces deux spécialistes trouvent une solution à leurs problèmes d'ouvriers. Par contre, à Turin, une situation particulière était créée, du fait de la rencontre de ces praticiens dans le cadre d'une enquête sur une situation de nuisance insoutenable.

Le travail de recherche nécessitait de nouvelles méthodes permettant de reconstruire l'ensemble des conditions du travail (vie des ouvriers, moyens de production, locaux...).

Mais la pertinence de cette première approche fut compromise par la référence en fin de compte au discours de la médecine du travail officielle.

L'ouvrier restait encore un objet d'observation pour des gens extérieurs ; il n'était pas acteur de celle-ci. Il fallait reposer le problème autrement, et ce fut la naissance de la méthode de "l'observation spontanée" (qui n'avait d'ailleurs rien de spontanée) L'individu/ouvrier constatant chez lui-même, ou chez l'un des membres de son groupe de travail un malaise, procédait à une vérification. Pour ce faire, il récupérait l'expérience de tous les camarades (mais pas seulement eux), avant de se prononcer sur la probabilité d'une relation entre malaise et ambiance/conditions...

Cette pratique remettait fondamentalement en cause le "stéréotype du gorille" issu du Taylorisme et analysé par GRAMSCI : l'ouvrier n'est capable que d'exécuter sans penser (ce qui suppose que l'on interprète l'expérience ouvrière - et bien au-delà - au moyen du modèle de

l'apprentissage animal : le conditionnement).

Nous savons combien ce stéréotype est répandu au-delà des milieux de la médecine et des psychologues du travail et malheureusement de certains milieux syndicaux. La disparition de l'image d'un sujet (exploité ou non, aliéné ou non au gré des modèles politiques) incapable d'acquérir un savoir, d'exprimer des jugements, de structurer des réponses, d'inventer une stratégie susceptible d'apporter des solutions à sa condition de travailleur, d'écopier, d'employé, d'enseignant... (et B. Charlot, M. Figeat ont montré comment le "stéréotype du gorille" était également intériorisé par les victimes elles-mêmes) reste l'enjeu d'une bataille historique.

Riche de toutes ces avancées, l'équipe d'Oddone¹ se trouvait devant un double problème : comment éviter les travers de la sous-évaluation et de l'idéalisation de leur propre expérience par les ouvriers eux-mêmes et comment se donner les moyens de la recueillir ?

La méthode des "instructions au sosie" est née en réponse à ces questions: Elle consiste à demander à chaque personne de donner des instructions à un "moi-auxiliaire", à un sosie. La consigne était la suivante.

"S'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue

physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ?".

L'intérêt essentiel de cette méthode ne réside pas dans la technique en tant que recette, mais dans le processus de prise de conscience **simultanée** née du rapport entre celui (ceux) qui donne(nt) les instructions et celui (ceux) qui les reçoit(vent), défini ainsi par Ph. Bassine² (problème de l'inconscient) : "l'homme est infiniment plus riche de ses possibilités d'agir sur le monde depuis qu'il est en état, non seulement de percevoir, de penser et de sentir, mais aussi de prendre conscience qu'il est un être qui perçoit, sent et pense".

A PROBLÈME PARTICULIER RÉPONSE PARTICULIÈRE

"Transmettre, c'est falsifier", et pourtant, jusqu'à ces dernières années, quand il s'agissait dans le mouvement d'apporter la preuve que des transformations sont possibles, qu'elles ont été réalisées, nous n'avions, en fait d'outil, que des plages de travail (les "moi-je" dans la classe, dans l'école...) pendant lesquelles des camarades **racontaient** ce qu'ils avaient réussi à mettre en place (avec tous les risques

inhérents à ce type de pratique : idéalisation, subjugation...).

Compte tenu des objectifs du mouvement, il fallait donc inventer une démarche qui ne soit pas un simple discours (aussi séduisant soit-il) impliquant une écoute active (en fait une pratique) qui permette une appropriation militante de stratégies de réussite, cassant la séparation arbitraire Théorie/Pratique, qui apporterait la preuve aux stagiaires que non seulement il est possible de mener avec succès un projet à terme, mais aussi et surtout **qu'eux-mêmes** en sont capables.

Si la pratique des instructions au sosie d'Oddone permet effectivement d'atteindre la plupart de ces objectifs dans leur dimension "découverte" et appropriation de l'expérience d'un autre, la mise en mouvement des capacités d'invention de chacun n'est pas encore obtenue. Pour cela, il faut que chacun découvre pour **soi** ses propres facultés d'imagination, d'analyse d'une situation, de construction de stratégie dans la durée. Faute de quoi, la subjugation par le "beau discours" n'amènerait au mieux que la reproduction d'une "recette" et au pire le blocage ("ça, je n'en suis pas capable...").

La mise en relation de tout ce qui précède avec d'autres pratiques du mouvement, avec les outils théâtraux de Brecht, Boal, a permis d'aboutir au protocole décrit par Sylvie et Michel Ducom dans

1 "Redécouvrir l'expérience ouvrière", Ed. Sociales - Oddone, Re...

2 "Le problème de l'inconscient", Philippe Bassine, Edition MIR (Moscou).

le Dialogue PAE³. Cependant, le descriptif de la démarche, par sa clarté même, ne peut rendre compte des différents niveaux de complexité mis en jeu. C'est leur connaissance et leur maîtrise (relative...) qui font du sosie un outil "à géométrie variable", adaptable en fonction d'objectifs spécifiques.

PRÉPARATION

Afin que la démarche fonctionne, l'animateur doit lui-même devenir le sosie du porteur ". Cela signifie qu'en plus d'une profonde complicité sur les orientations entre le porteur et l'animateur, ce dernier doit avoir une connaissance aussi poussée que possible du projet, de ses amonts et de ses conséquences.

Dans ce cas, la technique des instructions au sosie d'Oddone est parfaitement opératoire. Mais, et là je suis en désaccord avec le descriptif, 1h. 1/2 ou deux heures ne suffisent pas. En ce qui me concerne, j'estime nécessaire 5 à 6 heures de travail en 2 à 3 séances car, non seulement il faut s'approprier l'expérience du porteur mais aussi dégager les moments de rupture (pas nécessairement de difficulté) et par l'observation polémique de Bachelard, prendre de la distance, questionner, critiquer la pratique du porteur. Ce dernier point est d'autant plus important que le but visé n'est pas la reproduction, mais la modélisation, puis l'invention.

3 "La démarche sosie", Sylvie Nony, Michel Ducom - Dialogue n° 46.

L'animateur doit pouvoir accepter des hypothèses, des propositions que ni lui, ni le porteur, n'ont envisagées. Dans cet esprit, la grille de lecture des "plans de comportements" décrite par B. Massip dans son article : "un mode d'approche des pratiques du Conseiller d'Orientation : la technique de l'instruction au sosie" (Dialogue Orientation⁴, constitue un excellent outil. Quant à la recherche des moments de rupture, elle n'a paradoxalement pas pour objet de permettre le choix, d'une situation de départ parmi eux. Le travail permet **d'inventer** "la situation de départ". Il peut se faire qu'elle se soit effectivement produite, mais cela n'a rien d'indispensable.

La priorité des enjeux de la démarche peut tout à fait nous amener à construire une situation "fictive" bien plus réelle dans sa problématique que le réel lui-même. Il s'agit un peu du "Mentir vrai" d'Aragon ; de plus, à quoi bon "coller à un texte" qui ne sera jamais rejoué. Quoiqu'il en soit, si la situation de départ paraît être directement issue de la réalité, elle en sera de toute façon une caricature, et c'est la force d'une caricature que de poser un problème.

PRÉSENTATION DE LA SITUATION DE DÉPART

Dans la présentation de la situation de départ, il est

4 "Un mode d'approche des pratiques du Conseiller d'Orientation : la technique de l'instruction au sosie", Dialogue Orientation n°3, Bernard Massip.

indispensable de préciser qu'il y a eu un aboutissement (le projet s'est réalisé !) et de donner des informations sur le résultat **final**. En effet, bien qu'il s'agisse de "jouer" une saynète, ce n'est pas un "faire semblant", les enjeux sont bien réels, le but est fixé et il n'y a pas d'échappatoire possible : il faut arriver à quelque chose !

PRÉPARATION AU 1^{er} JEU THÉÂTRAL

La préparation des personnages par petits groupes est plus qu'un dispositif permettant la participation de tous. Il y a déjà, à ce stade de la démarche, construction par les stagiaires d'outils stratégiques. La confrontation interne au petit groupe à partir de représentations mentales, idéologiques, différentes, à partir d'orientations différentes, oblige déjà à de premières argumentations, à de premières objections. Mais le plus important réside dans une découverte faite par tous (tout le monde a travaillé les rôles) : préparer une réunion ou une discussion, un débat ne peut pas être "préparer son texte" ! Ce qui est prévu n'est jamais ce qui se produit. Le seul outil préparatoire face à l'inattendu, et c'est peut-être un premier pas vers l'abandon du recours trop facile à la "langue de bois", reste la maîtrise des orientations. Dans cette phase de la démarche, il s'agit de la typologie des personnages ; ailleurs, elles sont définies au sein de l'organisation politique, syndicale, ou du mouvement.

LES 2 GROUPES DE TRAVAIL

Le groupe des acteurs :

Les stagiaires qui ont joué un personnage se sont confrontés de façon concrète aux difficultés de la situation proposée. Le but de ce groupe étant d'analyser le réel pour en tirer l'essentiel hors de l'anecdote, leur niveau d'implication permet un questionnement fouillé, en situation. Enfin, l'articulation de l'imaginaire des acteurs, largement sollicité au moment du jeu, à la réalité dévoilée par leurs questions, crée les conditions de la modélisation. C'est pourquoi ce groupe est indispensable.

La consigne : "produire une affiche de théorisation de ce qui vous paraît caractériser, quant à l'essentiel, les mécanismes en jeu dans la réussite de ce projet" prend tout son sens dans l'obligation de **formuler par écrit** (donc de conceptualiser).

Là encore, dans cette phase de travail, "l'observation polémique" de Bachelard⁵ est l'outil principal. Les membres du groupe doivent, par leurs questions et leurs réflexions, s'appropriier l'expérience du porteur. Mais pour cela, en plus de l'action concrète de celui qui a mené le projet, ils ont à repérer "les lois objectives du mouvement" (ce qui fait que les événements ont suivi en dernière analyse le cours prévu) : décoller des réels pour mieux accéder au réel.

5 "La formation de l'esprit scientifique", Gaston Bachelard. Librairie philosophique. J. Vrin.

Enfin, la rédaction de l'affiche de théorisation gagne à se faire hors de la présence du porteur. D'abord pour une raison pratique : cela interrompt le flot des questions et les débats, mais surtout les stagiaires produisent ainsi **leur** analyse de la situation, permettant aux animateurs de mesurer le chemin parcouru. En effet, l'enjeu stratégique du mouvement dans l'utilisation de la démarche du sosie est bien le "tous capables", or comme le dit Marc Zerbib : "nous sommes trop pressés pour aller vite". Si le porteur est présent, il court le risque de "pousser" (dans le bon sens, bien sûr...) les stagiaires dans telle voie, que lui estime essentielle.

Le groupe des "spectateurs" :

Ce groupe a observé un réel (le jeu des acteurs). Leur imaginaire concret est mis en mouvement par l'interpellation née de la contradiction entre le vécu du porteur (rappelé si besoin était par l'animateur) et ce qu'ils ont vu lors de la saynète.

Contrairement à ce qui est proposé dans l'article du Dialogue PAE, je ne donne pas "l'élément choc supplémentaire" qui a généralement l'effet d'enfermer ce groupe dans une vaine tentation de "redécouvrir" la réalité. J'ouvre cette phase de travail par une interpellation : "Alors, vous pensez que ça s'est passé ainsi ? "en étant très attentif à ce que cela ne puisse pas être perçu comme une critique négative.

L'objectif de ce groupe est d'inventer une (des) stratégie (s) pour aboutir au résultat final **dont il a connaissance** (c'est peut-être la meilleure définition de notre notion de pari) et le moyen d'y parvenir est d'explorer toutes les pistes possibles aux plans stratégique, théorique, pratique...

Le rôle de l'animateur consiste à prendre en compte **toutes les Idées** et d'obliger le groupe à les transformer, de velléités en propositions concrètes: que faut-il réunir comme conditions pour que cela puisse marcher ? La méthode expérimentale vaut pour les sciences sociales comme pour la physique. Dans le cas d'un projet, c'est parce que l'on **sait** les résultats à obtenir que l'on invente les moyens (l'après conditionne l'avant). Peu importe que le réel du porteur soit "redécouvert" terme à terme (au contraire !). L'objectif final étant fixé, il s'agit de tenter de découvrir les conditions nécessaires à sa réalisation et d'inventer concrètement les moyens de mettre les choses en mouvement : des stratégies possibles.

En pratique, je divise les gens en sous-groupes de 5 ou 6 minimum avec pour mission en ½ h. de produire des idées sans se préoccuper de ce qu'elles soient "réalistes" ou non. Je procède après à une prise de note au tableau en deux parties.

Les propositions de stratégies d'une part et les critiques, résistances, prob-

lèmes soulevés, limites supposées résistances, d'autre part.

Dans la discussion générale, une proposition n'est éliminée que si l'on est incapable d'apporter des solutions aux questions qu'elle pose. Les amonts nécessités par chaque piste se "dégagent d'eux-mêmes", le groupe prenant très vite le relai de l'animateur dans la critique systématique et sans complaisance de toutes les stratégies examinées.

La mission finale de ce groupe peut être, suivant les cas, la mise en scène d'une nouvelle situation de crise, la rédaction d'une affiche, un rapport ou tout ce qu'il est possible d'inventer qui oblige au réinvestissement de la recherche menée. De même que pour le groupe des "acteurs", l'animateur, en laissant les stagiaires travailler seuls une fois cette dernière consigne donnée, crée les conditions d'une plus grande richesse de la phase suivante du sosie.

LA CONFRONTATION DES GROUPES

Deux démarches se rencontrent donc. L'une pragmatique, d'analyse rigoureuse, de théorisation et de conceptualisation du réel, de mise en relation de l'expérience de chacun avec celle du maître du sosie ; et l'autre mettant en jeu l'imaginaire concret dans un cadre de contraintes précises qui étaient celles du démarrage du projet réel sans toutefois préjuger des résultats de cette exploration : les

stratégies inventées. C'est la confrontation de deux approches ("théorique" et "pratique" ?) qui donnera les armes véritables permettant à chacun de développer dans SA situation spécifique la ou les stratégies adaptées à la réalisation de son propre projet sans s'enfermer dans un modèle plus bloquant et stérilisant qu'autre chose, mais grâce à une modélisation scientifique de la réalité.

Le choc du réel ("oui, c'est possible : la preuve...") ne devient positif, opératoire, que si l'on prend distance de ce même réel (c'est possible pour moi aussi, mais pas de la même manière). Il y a là une dialectique complexe (le concret/l'universel) . découvrir les lois particulières en cherchant dans le cadre des lois universelles, en dégageant des réalités spécifiques, leur essence, les concepts, **par expérience, par contact avec le contenu.**

Concrètement, au plan de l'animation, après la présentation de leur travail, par chacun des groupes (les "spectateurs en 1^{er}, les "acteurs" en second), le débat est lancé par l'animateur et le porteur. Très vite, leur rôle devra se limiter à une attribution de parole, voire à l'apport de quelques informations concrètes. La discussion, très vite prise en charge par l'ensemble des stagiaires, rend "inutile" l'intervention du porteur "sosie" par les gens avec lesquels il a travaillé. Ce renversement "témoigne de ce que la connaissance se

construit dans le travail du groupe et non dans la tête de l'animateur (ou du porteur), que les procédés habituels de questionnement placent trop souvent en situation de plus savant, de plus expert, sinon de juge" (B. Massip, Dialogue Orientation n° 3).

Le groupe des "acteurs" devant la production du groupe des "spectateurs" éprouve le choc de la découverte de la richesse de l'imaginaire, du dépassement fréquent du réel au plan des potentialités par ces derniers. Et parallèlement, les "spectateurs" s'aperçoivent qu'eux sont capables, **sans Informations précises** sur le réel exploré, de le redécouvrir, de l'inventer de manière non **mécanique.**

Alors, faut-il qu'il y ait intervention finale du maître du sosie ? Si l'objectif de la démarche est d'offrir à l'extérieur une information détaillée sur un projet, oui cette intervention est justifiée ; mais il s'agit de créer les conditions pour chacun de mener **son** projet, celle-ci est sans doute même à éviter. Il serait plus intéressant, quand c'est possible, de donner à l'ensemble du grand groupe une 3^e situation, qui, si elle avait été proposée au début du sosie aurait entraîné une subjugation bloquante par son caractère spectaculaire. Explorée très vite en 5 ou 10 minutes, cette situation permet d'ouvrir sur une dernière phase : l'analyse de la démarche.

POUR CONCLURE (..?)

La démarche du sosie est une démarche complexe par la multiplicité de ses enjeux conceptuels. Sans revenir sur son objectif de départ : la construction par chacun d'armes stratégiques pour mener son propre projet, je voudrais en aborder deux particulièrement.

Le sosie, quand la phase d'analyse de la démarche peut avoir lieu (il faut qu'elle ait lieu) est un moment important de construction de savoir en philosophie et en particulier, c'est une initiation à la méthode dialectique⁶ (découverte de ses lois autrement que par le seul discours). Les pistes d'exploitation qu'il est possible de dégager lors de la dernière phase peuvent être les notions d'interaction universelle (connexion, médiation réciproque de tout ce qui est), de mouvement universel (intégrer les faits dans leur mouvement), d'unité des contraires (c'est-à-dire non une "relation d'exclusion" mais relation "d'inclusion" des contradictoires l'un par l'autre), de bond qualitatif, de développement en spirale (dépassement par le retour au "dépassé" pour l'approfondir et le dominer ou en d'autres termes négation de la négation...).

Au plan de l'imaginaire, cette démarche est bien une démarche de **création pour les stagiaires** : recréation du réel (exploration des conditions de réalisation d'un

projet), création ("imaginer, c'est aussi créer le réel", Michel Cosem) de stratégies d'action (de brouillons...) ; mais aussi pour le **porteur** : redécouverte par le porteur de sa propre expérience et donc moyens supplémentaires pour son prochain projet, découverte de la multiplicité des réponses possibles à une situation donnée... D'ailleurs, il faut que le porteur se construise des armes pour lui-même pendant le sosie. c'est ce niveau d'exigence de l'animateur qui va en grande partie déterminer la qualité de réussite de la démarche pour les stagiaires.

⁶ "Logique formelle, logique dialectique", Henri Lefebvre. Editions Sociales.

Mais qui est donc Sosie ?

Sosie du grec Σωσίας (Sossia) est le nom d'un esclave dans la pièce *Amphitryon* écrite par le dramaturge latin Plaute vers 187 av.J.C.. Dans l'intrigue, le dieu Mercure (Hermès) prend l'apparence de Sosie, ce qui est l'origine du nom commun qui désigne une personne ayant la parfaite ressemblance d'une autre (plus particulièrement le visage) : un sosie. Sosie est également un personnage de la pièce de Molière *Amphitryon* où il est également un serviteur du Roi *Amphitryon*, chargé par ce dernier de prévenir la Reine *Alcmène* de son retour imminent de la guerre.

Alcmène était la fidèle épouse d'*Amphitryon*, roi de *Tirynthe* puis de *Thèbes* (diverses sources contradictoires). Pour gagner définitivement la main de la très belle *Alcmène*, fille d'*Électryon* et princesse de *Mycènes*, *Amphitryon* dut vaincre les armées des *Téléboens* et venger ainsi la mort de ses frères. La poussière était à peine retombée sur le champ de bataille que, pressé de retrouver sa promise, *Amphitryon* envoya son valet *Sosie* la prévenir de l'imminence de son retour. Zeus ayant des vues sur la jolie reine chargea *Hermès* de valentir la nuit pour profiter pleinement des charmes d'*Alcmène*.

Comme coordinateur des projets de Zeus, il se chargea du malheureux *Sosie*, qui arrivait d'un pas léger au logis de son maître. Lorsque *Sosie* parvint au seuil de la maison d'*Amphitryon*, il se heurta à un autre lui-même... Armé d'un bâton dont il frappait *Sosie* à chaque instant, *Hermès* parvint à le forcer de reconnaître qu'il se trompait sur sa propre identité, qu'il n'était pas *Sosie* et qu'*Hermès* était lui-même le véritable *Sosie*. Le valet d'*Amphitryon* était d'autant plus troublé par cette situation qu'*Hermès* connaissait précisément chacun des faits et gestes accomplis au cours de sa vie. Les coups de bâtons aidant, *Sosie* finit par douter sérieusement qu'il était bien... *Sosie* ! Zeus put alors rendre visite à *Alcmène* en empruntant les traits de son époux, à la veille de son retour. Les retrouvailles furent à la hauteur des espérances du faux *Amphitryon* : toute à la joie de revoir son mari revenir sain et sauf, *Alcmène* déborda d'une tendre ferveur. Le dieu profita de la triple durée de la nuit pour prolonger son plaisir. Rassasiés d'amour, Zeus et *Alcmène* se séparèrent.

« Déjà de retour ? », s'exclama mollement *Alcmène*, en voyant revenir son mari très peu de temps après. *Amphitryon* fut surpris par l'absence

d'ardeur de son épouse, étonnée elle aussi que son mari ait oublié leurs ébats de la nuit précédente. Un peu plus tard, Zeus, qui avait toujours l'apparence d'Amphitryon, revint sur les lieux de sa tromperie. Il connaissait la situation, et se proposa de reconquérir le cœur d'Alcmène, pour son propre compte. L'accueil qu'elle lui réserva fut glacial. Mais Zeus ne s'avoua pas vaincu et, plaidant coupable, se lança dans une tirade désespérée : si elle refusait de lui pardonner la plaisanterie de ce matin, il n'aurait d'autre choix que de mettre fin à ses jours. La ruse fonctionna : Alcmène céda et tous deux s'en allèrent sceller à l'abri des regards leur réconciliation..

À son tour, Amphitryon revint, décidé à faire la lumière sur cette fâcheuse histoire. Mais, cette fois, ce fut d'Hermès que vint l'affront : toujours

sous les traits de Sosie, ce dernier lui refusa l'entrée de sa maison, sous le prétexte incroyable... qu'il ne pouvait pas être Amphitryon, puisque celui-ci était en ce moment même avec Alcmène. Amphitryon, qui croyait parler à son valet, s'indigna et proféra toutes sortes de menaces, mais Hermès n'en démordait pas : Amphitryon était à l'intérieur, avec son épouse. Le véritable Sosie aura tout le mal du monde à expliquer pareille insolence à son maître !

Le couple apprit finalement la vérité de la bouche de Tirésias, le devin androgyne aveugle.

Alcmène eut deux fils : l'aîné, fils de Zeus fut Héraclès, Hercule le plus célèbre des héros. Le cadet, Iphiclès, fils d'Amphitryon, fut le père d'Iolaos qui aida Héraclès à tuer l'hydre de Lerne.

Exploration et formalisation de l'expérience professionnelle : L'instruction au sosie

Christiane WERTHE

DIALOGUE n- 86 "Au cœur des pratiques, le travail" – Printemps 1997

Parler et écrire son travail, prise de distance et prise de conscience de son expérience professionnelle : les conditions économiques et sociales actuelles font que l'analyse du travail fait de plus en plus partie du travail lui-même. La méthode du sosie est une mise en situation singulière, une méthode d'autoconfrontation qui est aussi une co-analyse impliquant un travail de groupe.

"L'instruction au sosie" a fait l'objet d'une élaboration rigoureuse par Y. Clot¹ depuis plusieurs années et plus particulièrement dans le cadre des enseignements de psychologie du travail du CNAM, pour permettre aux étudiants de réfléchir sur l'expérience qu'ils ont du travail, et d'éprouver, à travers leur propre implication combien décrire le travail ne peut pas faire l'impasse de la subjectivité engagée.

Chargée de travaux pratiques dans le cadre de ces enseignements depuis deux ans, j'ai pu constater la force et les effets formateurs et transformateurs de la co-analyse du travail à partir de la mise en situation qu'est "l'instruction au sosie", une manière de donner de l'amplitude au regard porté sur l'activité parce qu'il sépare le sujet de son activité.

Questions de méthode

La méthode, mise au point par I. Oddone² à la Fiat dans les années 1970, concernait des séminaires de formation ouvrière à l'université de Turin. Lors d'un travail de groupe, un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : "Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail, quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?".

Pour aborder l'expérience professionnelle, quatre domaines sont recensés : le champ des rapports à la tâche prescrite et réelle, entre le but qu'on se fixe par anticipation des résultats, ou qu'on nous fixe, et les moyens qu'on utilise, les procédés, les modes opératoires, les techniques de l'action. Le champ des rapports aux pairs, collectif, collègues. Le champ des rapports à la ligne hiérarchique, les donneurs d'ordre au sens large... et celui du rapport aux organisations formelles ou informelles (syndicats, associations, groupes qualité.).

La mise en oeuvre dans le cadre du

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

2 I. ODDONE et AL., Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ? Ed. Sociales, 1981.

CNAM est, selon Y. Clot, sensiblement différente, mais il garde les critères du "découpage" de la situation de travail utilisés par l'équipe de Turin.

Une séquence précise est choisie par le sujet, et les questions du sosie vont permettre d'aller dans les détails concrets de l'action, là où s'éprouve la part du sujet, ses critères de choix, ses options, ses dilemmes de pensée, ses micros décisions.

Le questionnement particulier du sosie vient de sa posture de novice "je ne sais pas, je ne comprends pas bien". C'est ce questionnement parfois répétitif qui crée la surprise, installe un doute, par l'intrusion d'un obstacle dans l'ordinaire. La rencontre de cet obstacle renvoie à soi-même pour un nouveau travail de choix, et il est d'autant plus question du sujet que l'interrogation rentre dans les détails de l'action.

Il est demandé aux personnes du groupe de ne pas intervenir pendant l'entretien enregistré, et d'être attentif aux questions qu'ils aimeraient poser à l'instructeur au sosie, de les noter et de les lui transmettre en fin d'entretien. Poser ces questions permet d'être à la fois dans ce qui est en train de se dire, et en même temps d'être en retrait, en position "méta". L'intérêt de ces questions, ce n'est pas seulement d'engager un dialogue mais de constituer pour l'instructeur un matériau qui pourra resservir et enrichir le processus d'élaboration et de formalisation.

Respect, humilité, absence de jugement, sont des principes de base à maintenir en œuvre en permanence dans ce cadre de travail.

De la "naissance de la pensée dans le mot"³(3) à l'activité d'écriture

Le principe de l'auto-confrontation permet d'opérer en deux temps : dans une

première phase, chacun va se confronter à lui-même par la médiation de l'activité bien définie du "sosie". La mise en parole suscitée par la situation "d'instruction au sosie" est productrice de pensée, d'une pensée multiple et contradictoire, révélatrice des dilemmes qui l'animent, des micro-choix qui s'opèrent, des abandons toujours actifs.

Dans la deuxième phase, la même personne va se mesurer aux résultats de cet échange, le décryptage de l'enregistrement, depuis l'écoute jusqu'à l'écriture progressive de l'analyse de ce décryptage et du commentaire sur le contenu, les effets produits, mais aussi sur la méthode. Cette deuxième phase, déroulée tout au long des séances, sera constamment alimentée des interventions des membres du groupe, en écho ou en réaction à la présentation de chaque séquence de l'activité professionnelle des uns ou des autres.

"De la première séance de travaux pratiques, six mois auparavant, qui tenait lieu de présentation du travail qui nous attendait à aujourd'hui, ce ne fut pas une ligne droite. Ce mémoire a parfois soulevé de vives émotions, de profondes réflexions et une compréhension certaine. Je ne regarderai plus mon activité professionnelle, ni les autres, de la même façon, mon regard a changé, il s'est élargi", écrit une étudiante du CNAM.

La formalisation, l'écriture, la production d'un discours sur le travail, est bien une activité, une élaboration laborieuse en plusieurs temps, qui permet de ré-indexer, de ré-agencer les matériaux sous la contrainte de cette mise en situation. Elle marque ainsi le temps d'une ré-appropriation, mais aussi une prise de distance qui permet "de ne plus voir du même oeil" l'analyse des processus de changement mis en route.

Ces conditions permettent une ouverture aux "inat-tendus" sur lesquels peut venir buter l'analyse de l'activité, par

3 L. VYGOTSKI, Pensée et langage (1934), traduction F. SEVE, Messidor, 1985.

le détour du réel dans ce qu'il a de précis et de concret. Une sorte de bascule dans le commentaire qui provoque une amplitude dans les prises de conscience de sa place par rapport au contexte professionnel et aux autres, des choix effectués, des non-choix qui ne sont pas oubliés...

Divers points seront abordés au fil des séances, par exemple l'effet de surprise "il a fallu me regarder mais ce n'est pas moi", et la découverte de l'étrangeté des situations. Ou la découverte que la personne au travail n'est jamais tout entière dans ce qu'elle fait : ce qu'elle ne dit pas, ce qu'elle ne fait pas, ce qu'elle a abandonné, peut prendre beaucoup d'importance. Une fatigue peut être le résultat non seulement de ce qu'on fait mais aussi de ce qu'on n'arrive pas à faire... Ou bien découverte qu'une activité est toujours adressée, à un collègue, à un supérieur, à un partenaire, à un enseignant...

Questions théoriques

Plusieurs publications⁴ (4) permettent aujourd'hui aborder à la fois les enjeux et les effets de cette méthode. C'est à partir d'exemples concrets que sont les protocoles d'entretiens enregistrés et les commentaires écrits des "instructeurs au sosie", que seront abordées les questions théoriques d'une conception de l'activité considérée comme une structure

4 Résultats de travaux de "mémoire" réalisés dans le cadre des enseignements du CNAM, sous la responsabilité d'Yves Clot.

Y. CLOT, "L'échange avec un sosie pour penser l'expérience. Un essai", Société française, n° 53, déc. 1995. Version remaniée du texte paru sous le titre "la compétence en cours d'activité" dans Éducation permanente, n° 123. 1995-2 publié également sous le titre "l'expérience d'un trompettiste . une méthode d'analyse", dans la revue Médecine des arts, n° 19, mars 1997.

L. SCHELLER (entretien avec), "Alba, assistante commerciale dans une PME de prêt-à-porter", Société française, n° 50, 1994.

I. BERNARD, "Je travaillais à la poste", Société française, n° 55, 1996.

Y. CLOT, "le projet au risque de l'activité : deux exemples", Pratiques Psychologiques, n° 1, 1997. (Contient une analyse du texte d'I. BERNARD cité ci-dessus).

dynamique dans une alternance entre la perte ou la découverte de sens d'une part, et d'autre part les moyens d'action sur le réel liés à l'efficience d'une conception dynamique de la compétence au fil de l'activité. Le texte de référence permet de suivre l'expérience d'un "expert", un musicien d'orchestre, et nous entraîne sur le concept de "zone de développement potentiel", selon l'expression d'Y. Clot s'inspirant de Vygotski à partir de l'expérience de changement de sens dans la pratique instrumentale du trompettiste en question.

Diverses expériences dans le domaine de la formation d'enseignants, de conseillers d'orientation psychologue⁵, de tuteurs dans le cadre de l'alternance, d'acteurs de l'insertion⁶ ont également été conduites.

"La séquence de travail est terminée pourtant je la pressens interminable !!! Inévitablement, la réflexion se poursuivra, avec tous les bénéfices que j'en connais aujourd'hui déjà..." ainsi se terminait le mémoire d'une étudiante.

A suivre... °

5 Revues Dialogue orientation, n° 2, 3 et 4, GFEN.

6 J. MAGNIER, "Un référentiel, un métier, des jeunes à accueillir, comment devenir tuteur ?". Éducation permanente, n° 122. 1995.

Ivar Oddone ; Alessandra Re ; Gianni Briante

Extrait de « redécouvrir l'expérience ouvrière.
Pages 55 et suivante.

Plans et structure du comportement de quelques ouvriers

VERS LA RÉCUPÉRATION DE L'EXPÉRIENCE OUVRIÈRE : INSTRUCTIONS A UN SOSIE

Cherchant à connaître la manière dont les ouvriers développent une expérience à l'usine et structurent leur comportement, nous avons employé dans un premier temps la méthode des histoires individuelles. Mais il s'est avéré que celle-ci ne nous fournissait que le fruit des expériences vécues et non leur mode de développement.

Les délégués ouvriers participant à notre séminaire de recherche décrivaient bien, en effet, ce qu'avait été leur comportement et celui de leurs camarades lors des contestations de l'organisation du travail de ces dernières années, mais ces comportements semblaient résulter de quelque chose qui nous échappait. C'était comme s'il y avait derrière ces comportements un je ne sais quoi, fait de règles de conduite et de stratégies individuelles qui en partie unifiaient ces travailleurs et en partie les différenciaient. Eux, en tant que sujets, n'en étaient pas pleinement conscients et nous, psychologues, nous n'étions pas en mesure de le recueillir.

Ce quelque chose, nous avons pu, grâce au modèle millérien, l'identifier comme un plan-programme. C'est alors que nous avons eu l'idée de demander à chaque délégué de formuler des instructions (en matière de comportement dans l'usine) à l'intention d'un autre ouvrier.

Mais cette voie conduit, c'est là au moins notre expérience, à la définition d'un plan qui reflète un comportement idéal. Ces instructions tendent à devenir le manuel du parfait délégué ou du parfait syndicaliste. En d'autres termes, c'était un modèle théorique de comportement que l'on voyait émerger progressivement, alors que ce qui nous intéressait, c'était le comportement réel des individus dans une situation donnée, c'est-à-dire leur modèle pratique. En fait, nous avons eu l'impression que cette façon de se situer ressemblait fort à celle d'un étudiant passant un examen ou à celle d'un sujet à qui l'on demande de caractériser son comportement, en particulier professionnel. Dans la très grande majorité des cas, le sujet adopte alors une attitude qui le pousse à embellir sa conduite de façon à en accroître la conformité au modèle dominant. Autrement dit, le modèle optimal de comportement défini par des règles abstraites (modèle théorique) a plus de poids que le modèle lié à la réalité. Ainsi se perd, pour une large part, l'expérience informelle.

Nous sommes convaincus que cet aspect des choses dépend en fait du modèle plus général de sujétion-dépendance du non-spécialiste face au spécialiste et que, si on n'élimine pas cet obstacle, il est toujours difficile pour le psychologue de recueillir des comportements réels. En expérimentant un certain nombre de techniques susceptibles de recueillir l'expérience ouvrière, nous avons découvert avec les délégués un phénomène qui nous a semblé d'une très grande importance . à savoir que le champ d'intérêt de ces ouvriers est vaste, très vaste, qu'il va largement au-delà du rapport traditionnel de l'homme à sa machine ou de l'homme à sa tâche. Pour décrire leur travail, ils se réfèrent en effet à quatre domaines au moins de leur réalité d'usine : leur tâche, leurs camarades de travail, la hiérarchie de l'entreprise et les organisations de classe {en particulier le syndicat).

Or l'introduction dans certains ateliers d'un nouveau personnage, d'un nouveau rôle, d'une nouvelle fonction (psychologue ou sociologue aux yeux de l'entreprise, « pommade » à ceux des travailleurs) a permis à ces délégués comme à nous-mêmes de constater que l'organisation hiérarchique entendait leur contester le rôle d'orientation qu'ils jouaient vis-à-vis de leurs camarades dans ces quatre domaines. Pour la première fois dans l'usine apparaissait au niveau des petits groupes, sans réelle fonction technique ni répressive, un spécialiste dont la fonction se voulait résolument psychologique. Et quand nous employons le terme psychologique nous n'excluons bien sûr ni la nature ni l'objectif politique de cette intervention, mais nous tenons à en souligner ce caractère en raison de l'importance fondamentale que prendra cet aspect par la suite.

L'apparition donc d'un contre-délégué dans les ateliers et la découverte du modèle millérien de simulation du comportement nous ont conduits à expérimenter une nouvelle technique. Elle permet de reproduire le processus complexe qui porte les délégués à traduire dans des plans de comportement réels les images de l'usine et des hommes qui sont liées à leur expérience personnelle et à leur vision du monde, Elle consiste à demander à chaque sujet de donner des instructions à un moi-auxiliaire, à un sosie. Nous avons formulé notre demande dans les termes suivants . « S'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ? » Il est évident qu'avec cette méthode ce n'est pas le comportement réel et total de l'individu que nous avons recueilli mais son image, son duplicata, c'est-à-dire la représentation qu'il se fait de son propre comportement. Et il est vrai qu'il peut exister un écart entre comportement

décrit et comportement effectif, mais il est d'une part partiellement comblé par le contrôle des faits et le témoignage d'autrui, et d'autre part il ne présente, à nos yeux, que peu d'intérêt puisque nous nous attachons seulement au plan-programme servant de guide à chacun.

Nous sommes dès à présent en mesure de présenter quelques observations susceptibles de tester la fiabilité de cette technique. Nous l'avons d'abord utilisée auprès d'étudiants et de travailleurs (des employés surtout) placés dans des situations ne produisant pas d'expérience proprement dite. Ces sujets n'ont, en effet, que peu – ou pas – besoin (à la différence des ouvriers) de sortir du carcan d'un comportement de travail prédéterminé et ne ressentent donc pas la nécessité de trouver de nouvelles solutions (structurées en termes de plans) à leurs problèmes, anciens ou nouveaux. Dans ce cas, on ne peut parler véritablement d'instructions à un sosie. Elles se limitent au fond à la description de tous les éléments du système social en général, des *défauts des gens*, de tout ce qui fait obstacle à la réalisation d'un monde générique juste et optimal permettant l'expression de toutes les valeurs personnelles.

Il est utile de signaler que cette technique n'apporte jamais de résultat définitif. Il ne peut en être autrement étant donné qu'il s'agit d'un rapport entre deux sujets ou deux groupes – celui qui donne les instructions et celui qui les reçoit – et que de cette interaction naît une prise de conscience simultanée du plan-programme. Ce processus de prise de conscience fait songer aux paroles de Valensin : « L'homme est infiniment plus riche de ses possibilités d'agir sur le monde depuis qu'il est en état non seulement de percevoir, de penser et de sentir, mais aussi de prendre conscience qu'il est un être qui perçoit sent et pense^a !. » Cette prise de conscience n'est donc pas un processus qui obéit à la loi du tout ou rien, c'est un processus dialectique entre des personnes réelles qui ont la possibilité, en dernière analyse, d'objectiver leur plan-programme. Ce rapport dialectique permet aussi, et c'est là à notre avis son aspect le plus intéressant, d'enrichir tout particulièrement le plan-programme de celui qui donne les instructions : en utilisant toujours mieux les images (de l'expérience), il accède à leur complète hiérarchisation. Autrement dit, on est en droit de penser que cette technique non seulement nous a permis de recueillir les plans des délégués mais qu'elle a permis également à ceux-ci de les structurer de manière toujours plus riche. A la limite, on peut considérer que ce processus de hiérarchisation – en termes d'enrichissement du plan – ne sera jamais achevé et qu'en conséquence le psychologue n'aura jamais fini de le *recueillir*. Car s'il est vrai qu'il existe toujours un plan contrôlant les opérations que l'être vivant accomplit tous les jours, cela n'implique pas forcément la présence d'un plan unique produisant par déduction tous les plans particuliers de comportement.

a Ph. Bassine, *Le Problème de l'inconscient*, Editions Mir. Moscou, 1973, p. 219.

Donner des instructions à un sosie signifie, pour nous résumer, restructurer et ordonner des comportements particuliers dans un plan global ; développer 1 expérience la plus efficace possible par rapport à la façon dont le *problem solving* se pose dans l'entreprise ; formaliser l'expérience informelle pour la rendre transmissible ; produire enfin des matériaux pour une psychologie du travail (ou mieux des travailleurs) apte à dépasser une approche analytique pour atteindre à une vision de l'homme global.

Quand nous parlons d'approche globale de l'homme, nous savons pertinemment que l'on ne peut pas tout récupérer et que les parties qu'il est possible de recueillir doivent être appréciées en leur conservant l'équilibre que le sujet fixe entre elles. C'est ce que nous avons tâché de faire dans nos instructions au sosie. Ajoutons que la globalité à laquelle nous nous sommes intéressés, à savoir le processus de développement de l'expérience ouvrière, *tolère* une approche par le biais de quatre références spécifiques (rapport à la tâche, aux camarades, à la hiérarchie et aux organisations de classe). Elle n'en exclut pas d'autres pour autant et surtout pas ce niveau fondamental qu'est la conscience de la manière d'apprendre à apprendre,

La séquence qui caractérise le mode de développement de l'expérience ouvrière est à notre avis la suivante. A l'intérieur de l'usine, l'ouvrier doit faire face à de nombreux problèmes qui le touchent personnellement et qui touchent également le petit et le grand groupe dont il fait partie. Il en rencontre certains dont les solutions sont déjà bien connues (c'est le cas du problème salarial), d'autres pour lesquels il n'en existe que de provisoires (c'est le cas du problème des qualifications), d'autres enfin qu'il n'identifie qu'au bout d'un certain temps. Le bruit, par exemple, auquel il est soumis (objectivement) ne peut devenir pour lui un problème qu'il cherche à résoudre que quand il ne le tolère plus (subjectivement).

La psychologie du travail a toujours privilégié le rapport de l'homme à sa machine. Alors qu'en réalité le travailleur n'envisage cette question et les autres que parce qu'il cherche à résoudre le problème, pour lui crucial, du rapport à sa tâche. C'est en fonction de la transformation de ce rapport-là qu'il construit ses relations avec sa machine, avec l'ensemble des machines, avec l'entreprise, avec la société et avec la nature même.

Si ce que nous venons d'avancer était faux, nous retomberions dans le travers de la psychologie traditionnelle du travail qui ramène tous les problèmes au rapport de l'homme à la machine ou aux rapports des hommes entre eux, comme s'il s'agissait de deux réalités absolument indépendantes. Or dès que l'ouvrier découvre que son rapport à la machine est régi par des temps et des méthodes extrêmement rigides, il prend conscience du caractère erroné des présupposés de l'organisation taylorienne du travail. Il s'aperçoit en effet que les instructeurs qui sont censés prévoir – dans l'organisation scientifique du travail – tous les accros techniques affectant la bonne marche de l'usine s'en

révèlent incapables. Et que c'est donc grâce à son intervention directe et non programmée que l'on pallie les dysfonctions du système (boulons défectueux, arrêts techniques ou accidents du travail). C'est dire qu'il se rend compte qu'il existe entre l'image du plan (le projet de l'entreprise) et le plan réel, ou mieux entre le modèle théorique et le modèle pratique (de production) un décalage, un fossé qui n'est comblé que par son intervention.

En établissant cette jonction au sein de l'entreprise entre organisation formelle et organisation réelle, le travailleur acquiert une expérience en matière de tâche, mais en transmettant son savoir à d'autres il en acquiert également une se rapportant aux hommes. Partant, on peut affirmer que la formation informelle est le fruit de deux expériences : d'une part, de l'expérience purement et simplement transmise et d'autre part, de l'expérience née des difficultés rencontrées et surmontées au cours de la transmission. Il émerge de ce deuxième type d'expérience un grand nombre de nouveaux problèmes encore sans solution et qui, de plus, ne sont pas même perçus puisque leur objet diffère de celui des problèmes initiaux (machine ou tâche). Prendre conscience de leur existence exige des travailleurs un niveau de recherche qui les place au-delà d'une dimension individuelle et de catégorisations traditionnelles devenues désormais inadéquates.

Nous partons de l'hypothèse que les images présentes à l'esprit de l'homme, c'est-à-dire les informations, n'ont de valeur que si elles se traduisent en plan. En conséquence, les matériaux que nous entendons fournir par nos instructions pour un sosie ne sont que des petits plans, des éléments de tactique et de stratégie, des catégories qui représentent les unités moléculaires et molaires du comportement. Nous essaierons de faire comprendre au lecteur que ces instructions peuvent contribuer à éclairer la structure du comportement des ouvriers (et donc la valeur de l'expérience ouvrière ici et aujourd'hui). Ceci nous place dans une situation très embarrassante. C'est comme si nous devions démontrer, grâce à ces instructions (menées par un psychologue du travail), que la psychologie du travail a la dignité d'une discipline scientifique.

Nous sommes convaincus pour notre part que bien des modèles théoriques véhiculés par le milieu des psychologues du travail (comme ceux par exemple du dépassement de la sélection ou de la non-neutralité de la science) s'avèreraient fort difficiles à vérifier dans la pratique. Cette vérification aurait néanmoins l'avantage de permettre un examen de la réalité. Elle fournirait au-delà de l'écran déformant des divers modèles théoriques (techniques, idéologiques et moraux, entre autres) un tableau réel des plans de comportement des psychologues du travail.

Notre intention n'est pas ici de mettre l'accent sur l'expérience des psychologues du travail et sur son devenir, nous espérons que quelqu'un un jour le fera et qu'il adoptera alors une démarche identique à celle que nous employons pour parler de l'expérience ouvrière. Nous souhaitons simplement que les psychologues du travail qui liront ces instructions pour un sosie faites par des délégués d'entreprise, réfléchissent avant de les apprécier à ce que pourraient être celles qu'ils donneraient eux-mêmes.

La première difficulté que nous avons rencontrée pour transmettre ce que nous avons appris lors des « 150 heures » a été d'ordre pratique. Les ouvriers nous ont fourni une énorme quantité d'images, un grand nombre de plans particuliers, un plan individuel, mais tous ces plans qui appartiennent à la stratégie globale du mouvement ouvrier ne s'inscrivaient pas dans un plan général et structuré, car il n'en existe pas de tel au sein du mouvement ouvrier. Sous quelle forme donc avons-nous recueilli ces informations ? Sous forme de parcelles, de morceaux, que peu à peu ensemble nous avons réunis. Et à mesure que les ouvriers voyaient émerger leur plan de comportement et en prenaient conscience nous nous rendions compte que notre propre plan ne pouvait s'organiser que dans l'appropriation du leur.

Voici, concrètement, la façon dont nous avons procédé pour avoir une trace écrite des instructions au sosie que nous avons pu recueillir oralement lors du séminaire des 150 heures. On a demandé à chaque délégué de s'adresser à l'un des enseignants jouant le rôle de sosie, pour lui donner ses instructions. Celles-ci ont été enregistrées sans qu'il y soit apportée la moindre correction. Il est bien évident qu'ensuite il nous a fallu choisir un certain nombre de pages parmi celles qui ont été tirées de chaque enregistrement, pour les consigner dans cet ouvrage. Ces instructions sont donc à considérer comme des fragments de ces divers ensembles que sont les plans des délégués, et fragment de cet ensemble plus vaste qu'est le plan lié à l'expérience de lutte vécue par les ouvriers de Fiât ces dernières années. Et soulignons que les sujets étaient conscients des rapports de continuité liant plans individuels et plan de classe : leurs instructions en sont le témoignage probant.

Nous voudrions donc que le lecteur de ces instructions se pénètre au moins de cet aspect fondamental des choses : les ouvriers dont il est question ici font partie d'un tout, la classe ouvrière. Contrairement à ce que veut bien laisser croire l'organisation taylorienne ou la psychologie du travail traditionnelle, ils ne sont pas les simples éléments d'une série. Et nous n'entendons pas dire simplement qu'ils ont une conscience générique de leur appartenance à la classe ouvrière, mais que chacun d'eux, du point de vue psychologique, a parfaitement à l'esprit le contexte général de l'antagonisme de classe. Les objectifs et les instruments de la classe ouvrière sont intimement mêlés aux objectifs individuels et de groupe que se fixent les travailleurs dans leur usine réelle, dans leur groupe réel, dans leur rapport à leur tâche réelle.

Mais l'intégration de l'individu et du petit groupe dans la classe ouvrière prend une connotation particulière : on constate que si les plans individuels et de groupe se combinent bien pour former une stratégie du mouvement ouvrier, on ne voit pas pour autant

se constituer et se définir un plan global de la classe ouvrière,

Nous pourrions formuler l'hypothèse suivante (qui mériterait d'être ultérieurement vérifiée) . c'est justement, semble-t-il, parce que la classe ouvrière vit essentiellement d'expérience informelle (au sens où elle discerne les problèmes et leurs solutions ici et aujourd'hui) dont une partie au moins retourne aux petits groupes et aux individus (dont elle émane), qu'elle constitue une structure anormale au sein des agrégations sociales. Dans ces dernières, ce qui prévaut c'est une formalisation au niveau du sommet que n'alimente pas une intervention continue et structurée de la base au travers de l'expérience, comme c'est le cas dans la classe ouvrière.

Nous aimerions encore ajouter que ces instructions pour un sosie démontrent que commence à se développer un processus (même s'il n'en est qu'à sa phase initiale) qui tend au dépassement de la division taylorienne entre exécutants et concepteurs. Il existe déjà des exécutants capables d'indiquer aux concepteurs, y compris aux psychologues, la nature des problèmes habituellement exclus de leur champ de recherche et la manière dont on peut les résoudre. Ces capacités nouvelles supposent une conception différente des modalités de production. Un délégué l'exprimait en ces termes : « Partir toujours des choses les plus concrètes pour essayer ensuite, à travers elles et par la discussion d'emporter l'adhésion de tous. »

Il nous semble nécessaire, ou du moins utile, de communiquer au lecteur notre clé de lecture afin qu'il ait clairement à l'esprit les critères dont nous nous sommes servis pour choisir les matériaux que nous lui présentons. Il ne suffit pas, en effet, de ne pas modifier le langage des ouvriers, de ne pas en altérer les termes ou les expressions. Choisir une partie de ces matériaux parce que nous la considérons comme importante et en laisser d'autres de côté, revient de toute évidence à altérer le langage. De plus, il ne servirait à rien de dire que c'est avec l'accord de chacun des délégués auteurs de ces instructions que nous l'avons fait. Disons clairement donc, que pour des raisons d'ordre pratique, nous avons été contraints d'opérer des choix.

Nous avons écrit d'un seul jet et n'avons pas corrigé les impressions que nous donnons sur chacun des délégués. Ces impressions sont pour nous le titre mais également la clé de lecture de chacune des instructions. Elles permettent d'éclairer la référence, le modèle qui a dicté nos choix dans chaque cas spécifique.

L'échange avec un "sosie" pour penser l'expérience

Un essai
Société française n°3 (53)

– Yves Clot' –

L'exercice professionnel devenant toujours plus production et transmission de savoirs, la formalisation de l'expérience apparaît de plus en plus comme une condition du travail. Un peu comme si l'analyse du travail faisait désormais partie du travail lui-même. Il est vrai qu'alors il faudrait parler davantage de co-analyse que d'analyse. De plus, toutes les formes de co-analyse du travail étant très vite confrontées aux rapports entre activité et subjectivité, il en résulte des exigences nouvelles. un travail de groupe au cours duquel Sur ce point les avertissements d'H. Wallon restent utiles : « L'expérience montre que l'emploi opportun, persévérant, fructueux d'aptitudes même éminentes dépend de ce qui trace pour chacun le destin de sa vie : de ce qu'on appelle passion ou insouciance, vocation ou indifférence, goûts et répugnances, assurance et scrupules ; de ce qui peut traduire une très grande diversité d'ardeurs ou de conflits intérieurs. »

Cet article, qui s'appuie sur la pratique accumulée au cours de séances de travail liées aux enseignements de psychologie du travail du CNAM, cherche à cerner les avantages et les difficultés de la formalisation de l'expérience professionnelle. Je propose de suivre le fil d'une activité singulière : l'élaboration de l'expérience d'un "expert", un musicien d'orchestre.

Mais d'abord, un mot de méthode. Mis au point par I. Oddone à la Fiat dans les années 1970 dans le cadre de séminaires de formation ouvrière à l'université de Turin,

l'exercice "d'instruction au sosie" implique un travail de groupe au cours duquel un sujet volontaire reçoit la consigne suivante . « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en

situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». On délimite alors une séquence de travail déterminée pour faciliter la localisation de l'expérimentation sur les "détails" du travail, en s'intéressant plutôt à la question du "comment" qu'à la question du "pourquoi". Cette méthode d'auto-confrontation obéis-psychologie du travail du CNAM, sait chez I. Oddone à un cadre théorique sensiblement différent. J'ai donc conscience des déplacements substantiels qu'on fait subir à cette "technique" lorsqu'on cherche, avec elle, à comprendre le travail entre activité et subjectivité.

Pour autant, j'ai conservé, dans le cadre des enseignements de psychologie du travail du CNAM, les critères du "découpage" de la situation de travail utilisés par l'équipe de l'université de Turin.

Quatre domaines d'expérience professionnelle sont recensés, pour lesquels sont exigées des consignes précises : le champ des rapports à la tâche proprement dite ; le champ des rapports aux pairs dans les collectifs ; celui des rapports à la ligne hiérarchique ; enfin, celui des rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail. C'est que, selon moi, l'activité peut se regarder comme la plus petite unité de l'échange social, tournée à la fois vers son objet comme action "réalisatrice" et vers l'activité des autres portant sur cet objet. Cette "triade vivante" de l'agir est donc l'objet de la co-analyse pratiquée. Les matériaux recueillis sont ensuite repris par le sujet concerné et commentés par lui par écrit. Sous cet angle, l'auto-confrontation s'opère en deux temps. Dans une première

phase le sujet se confronte à lui-même par la médiation de l'activité réglée du "sosie". Dans la deuxième, il se mesure aux résultats matérialisés de cet échange (décryptage de l'enregistrement) par la médiation d'une activité d'écriture, elle-même, éventuellement, adressée à d'autres que le "sosie".

Un protocole concret : le sosie d'un trompétiste

Voilà donc un protocole concret : le sujet concerné est un trompétiste classique, premier prix du Conservatoire national supérieur de musique de Paris. La séquence de travail que je retiens ici concerne une tâche de "doublure" de la première trompette d'un grand orchestre lors d'une symphonie. Il s'agit de "soutenir" le premier trompette, de le relayer dans les moments où, par exemple, une page entière dans l'aigu est à jouer très fort. « Vous êtes sa doublure, dit le sujet au sosie, c'est-à-dire qu'en fait c'est vous qui mettez le paquet dans les gros *tutti* très fort quand le chef d'orchestre fait signe aux trompettes de passer par dessus toute la masse orchestrale »... Le premier trompette peut « avoir besoin d'arrêter de jouer pendant un temps très bref, quatre-cinq secondes, et il faut que vous le repreniez juste avant qu'il arrête, que vous jouiez pendant qu'il arrête et que vous continuiez un ou deux temps une fois qu'il a repris ».

Situation non exceptionnelle dans les orchestres, mais qui se prépare, si l'on veut parvenir à l'efficacité maximale permettant au public de ne rien remarquer. Cependant, tout ne peut être prévu : « C'est une histoire de sensation, vous sentez que votre collègue à côté n'arrive plus à respirer. Vous le sentez physiquement. Il a une respiration très haute, donc il n'arrive pas à prendre suffisamment d'air. Vous le voyez respirer. Il est tendu et la première chose qui ne va pas c'est la respiration. Et donc vous êtes à l'écoute de ce qu'il fait, de

comment il réagit, de comment il est, vous devez être prêt à jouer tout le temps en même temps que vous vous préparez à jouer à tel endroit et pas à tel autre. Vous devez faire attention parce qu'il est très possible qu'il se penche un peu vers vous, avant l'endroit convenu et le fait de se pencher vers vous veut dire "reprends-moi". Il vous a fait venir parce qu'il sait qu'il peut avoir une défaillance. C'est très important que vous ne trahissiez pas cette confiance. (...) L'orchestre ne sait pas à quel point, en fait, vous êtes impliqué avec lui. Vous dépassez simplement l'aide que vous devriez apporter, vous allez plus loin... vous le faites parce que c'est un ami. D'ailleurs, quand vous êtes arrivé lundi, la deuxième phrase qu'il vous a dite, c'est « je suis rassuré que tu sois là ».

A cet instant, pourtant, le sujet retourne l'inquiétude vers lui. « Cette phrase, dit-il au sosie, ne vous a pas mis très à l'aise parce que vous ne connaissiez pas l'œuvre que vous deviez jouer et, d'un point de vue purement technique, il y a des choses qui vous conviennent mieux que d'autres. (...) Vous savez qu'il n'est pas très en forme et vous vous êtes cuit . « Si en plus ce n'est pas le type de musique qui vous convient le mieux, il va falloir s'accrocher ». Vous avez vite découvert qu'en fait ce n'était pas le cas. Mais à la limite, il vous fait une plus grande confiance que celle que vous faites vous même ». Le doute s'installe : « Il a besoin d'être rassuré et ça fausse peut-être un peu son jugement ». Peut-être aussi a-t-il fait ça en sachant que la musique vous convenait ». Dans ce cas, la confiance reposerait plus sur le fait que "la musique convient" que sur la reconnaissance des capacités intrinsèques du sujet. C'est d'ailleurs sur ce point que, après auto-confrontation, le commentaire ressuscite l'activité : « Le passage du texte dans lequel je parle de la confiance que mon collègue me fait, instrumentalement parlant, comparée à celle que j'ai en moi, est très révélateur : j'arrive à trouver une

raison qui me conforte dans l'idée qu'il exagère et que c'est mon jugement négatif qui est le bon. J'ai l'impression de vouloir diminuer mes capacités instrumentales alors qu'en fait, mes faiblesses sont ailleurs. (...). J'ai beaucoup progressé d'un point de vue instrumental. J'ai pensé que c'était par l'instrument que je retrouverais une motivation. C'est le cas mais ce n'est pas suffisant. Je pensais y être parvenu mais la lecture de ce que je dis et cette angoisse de l'efficacité qui transparait me montrent que ce n'est pas si évident. Je crois que cette fixation sur l'efficacité est un frein qui m'empêche d'avoir plus confiance dans mes possibilités. Il est évident que la reconnaissance professionnelle d'une personne de son niveau apporte un "réconfort" et une certaine assurance, mais cela ne peut suffire à me redonner route la plénitude de mes moyens. Le fantôme des mauvais moments de stress doit disparaître ou se transformer en énergie positive. »

Ici, l'inefficience instrumentale supposée n'est plus, après coup, rapportée à une faiblesse des capacités instrumentales. Elle renvoie à l'inhibition engendrée par "l'utopie de la perfection" que le sujet entrevoit à l'occasion de l'échange avec le sosie : « On dirait que je ne veux pas reconnaître que j'ai eu une progression. Peut-être parce que j'ai été très vite au début (prix à dix-huit ans, c'est très, trop (?) jeune) et qu'ensuite j'ai eu une période de stagnation, voire de régression due à l'argent, période que je refuse d'admettre. » Pour autant, si le doute change de sens, cela ne nullement le sujet à recouvrer ses moyens mais débouche plutôt sur des retrouvailles avec le "fantôme des mauvais moments de stress". Il n'empêche, ce déplacement du sens invite — quoique sans aucune garantie — à une renaissance de l'activité.

Le sujet n'attribue plus aux capacités instrumentales la responsabilité directe de la stagnation suspectée. L'activité n'est plus

dans son "assiette". Certes, elle aurait très bien pu rester en l'état, au prix d'une souffrance plus ou moins contenue. Mais l'épreuve va déboucher sur une opportunité que le sujet, cette fois, ne laissera pas passer. L'inattendu est ici que ce n'est pas seulement la situation décrite jusque-là qui change de sens. Par un choc en retour, une situation antérieure va se trouver reprise au fil de l'activité. En cours d'"instructions", à une question c]u sosie demandant si l'instrument lui-même n a pas des effets très perceptibles sur le jeu, le sujet répond d'abord par la négative. Mais le commentaire après-coup fait complètement rebondir le problème. En effet, comme on l'a vu plus haut, après l'auto-confrontation, la responsabilité de la stagnation supposée des capacités est vacante et sa causalité "suspendue". Une certaine disponibilité psychologique se trouve libérée par le sujet dont l'activité, dans une zone critique, entre dans une période de battement.

Du coup, le commentaire se mêle au déroulement de l'activité, l'affranchit de ces conflits, la précipite en avant, changeant, par les mots, sa structure, en créant ainsi l'événement : « Cette question sur l'instrument a eu le mérite de me faire m'interroger sur l'adéquation entre le matériel que j'utilise (modèle d'embouchure, de trompette) et les évolutions de ma technique instrumentale de ces dernières années. Je joue le même modèle de trompette depuis toujours, j'y suis très bien habitué. Cependant, les petits détails techniques sur lesquels j'ai tendance à être gêné sont toujours présents. Ma philosophie du travail de l'instrument n a jamais été de chercher le problème ailleurs qu'en moi. Si quelque chose ne va pas, ce n'est pas l'instrument, c'est moi. D où un manque total d'intérêt pour l'essai de modèles différents qui pourraient avoir une autre réponse à mon jeu. La conséquence de tout cela est que certaines difficultés techniques me stressent plus que la normale, qu'un travail régulier ne résout

pas, et que la recherche de la couleur de son que je veux n'aboutit toujours pas. Ce questionnement provoqué par ce travail du CNAM m'a amené à essayer la trompette d'un collègue, qui joue la même marque mais un modèle différent. Lui-même mettant en cloute l'adéquation de mon matériel à ma technique, j'acceptai pour une fois de faire l'essai en laissant mes *a priori* de côté. résultat des courses : cela m'a convaincu. Je vais consacrer un peu de temps à la recherche d'un modèle de trompette qui me conviendrait mieux. Celui que j'ai essayé me va déjà beaucoup mieux que le mien, mais j'ai appris qu'une autre marque venait de faire un modèle très performant. Moi qui n'ai jamais voulu me lancer dans les essais, laissant ça aux autres, je suis maintenant motivé par la recherche de quelque chose qui peut m'aider à retrouver mon excitation d'enfant. J'ai vraiment l'impression que ce refus d'essayer un instrument différent entretenait une situation ambiguë : je ne voulais trouver que des raisons personnelles à mes limites, alors qu'un essai d'une heure vient de me prouver le contraire : certaines situations techniques jamais vraiment résolues sur mon instrument ne posent aucun problème sur un modèle différent. C'est donc bien qu'il y a aussi une part de l'instrument. Et si ce blocage quant au changement d'instrument n'était qu'un prétexte pour ne pas aller plus loin et ne pas exploiter davantage mes possibilités ? Et quand j'y repense, ce collègue qui m'a fait essayer son instrument me dit depuis au moins deux ans : "Tu devrais jouer sur un matériel plus soufflant, tu es toujours trop proche des limites de ton instrument, tu n'as pas la place d'utiliser toutes tes possibilités. Ma réponse était invariablement : "Je ne suis pas capable de jouer un matériel plus gros." Sans avoir même essayé ! Et au premier essai, je suis convaincu par la nécessité de changer d'instrument ! ».

La "zone de développement potentiel"

« On n'emprunte souvent que ce qu'on se disposait à inventer », écrivait Leroi-Gourhan. Et, en effet, l'emprunt d'une autre trompette est ici "impensable avant le changement de sens de la situation qui dispose le trompettiste à l'invention de solutions neuves. C'est une autre manière de formuler ce dont le concept de zone de développement potentiel" veut rendre compte. L'entrée de l'activité dans une zone critique, après la prise de conscience du sens inattendu de la stagnation", débouche sur la prise au sérieux par le sujet de la proposition très ancienne d'un collègue de travail. Et cet échange justifie alors la recherche de nouveaux moyens techniques. Ces "passages" non linéaires du sens à l'efficacité et retour participent de cette "efficacité malgré tout" que ne cesse de révéler le travail humain.

Bien sûr, cette analyse confirme encore l'emprise du sens sur la genèse des compétences. Mais elle montre aussi à quel point la formation de nouvelles techniques d'action, en étendant l'aire d'efficacité de l'activité d'un sujet, peut affecter, en retour, le destin de sa vie et sa passion, même au prix de raviver ses "conflits intérieurs". En fait, il semble bien qu'on puisse caractériser la structure dynamique de l'activité qui est à la base de la production des compétences par une alternance fonctionnelle. L'activité efficace qui fournit à la compétence son dynamisme obéit alternativement à des régulations qui ne se recouvrent pas. Quand elle prend ou retrouve un sens, l'activité réclame ensuite, sans les impliquer automatiquement, de nouvelles conditions d'efficacité. A l'inverse, quand elle gagne ou reconquiert de l'efficacité, économisant les efforts du sujet, elle ramène alors au premier plan les questions du sens, même à l'insu de celui-ci, le renvoyant alors à la plasticité psychique dont il dispose ou pas pour s'en saisir. Ainsi, la compétence ne connaît pas

d'harmonie préétablie. Elle est polarisée par le cours d'activité.

On peut repérer dans ce qui précède des renversements dans le même cours d'activité par où se génèrent, l'une dans l'autre, la compétence-sens et la compétence-efficience. Entre ces deux pôles, on comprend comment les outils, les concepts, les codes entrent dans la vie non pas directement, mais par la médiation de l'activité humaine qui en prend possession. Sans elle, ces artefacts de la culture sont comme "entre guillemets", semi-étrangers, avant qu'elle y loge, pour les faire grandir, ses passions et ses habiletés. C'est la compétence en acte qui donne son énergie à la compétence outillée, pas l'inverse ; même si cette dernière libère heureusement la première de l'étroitesse où elle peut s'engluer.

Comment comprendre cette "énergie" ? Dans ce cas, le nouvel éclairage de la "stagnation" survenue en cours d'analyse contient plusieurs développements possibles. Il peut déboucher, pour le trompettiste, soit sur une occasion éventuelle de se dépasser", soit sur des retrouvailles avec "le fantôme des mauvais moments de stress". Ces moments d'ouverture et de transit dans le cours d'activité forment ce que j'ai proposé d'appeler ailleurs, en m'inspirant de Vygotski, des zones de développement potentielles.

Ici, on voit le rôle qu'a joué la co-analyse du travail. On voit à quel point l'échange inter-psychique des activités donc l'autoconfrontation est l'aboutissement se révèle être la source du travail intrapsychique personnel auquel le trompettiste a été confronté. Mais on mesure aussi que ce travail psychologique nouveau n'a pu déboucher sur une reconception instrumentales que par la médiation d'un nouvel échange avec un collègue de travail, renouant alors avec une activité inter-psychique qui n'avait jusqu'alors aucun sens pour le sujet. Ces

passages de l'individuel au "social" et retour sont décisifs pour comprendre comment l'activité du musicien peut ici se trouver relancée. Certes, un court-circuit dans ce processus peut à tout instant casser le fil de l'activité jusqu'à faire perdre son sens au travail instrumental. Il reste que c'est dans ce genre de situations vitales qu'on peut le mieux reconnaître, comme avec une loupe, l'unité dynamique des moments physiques, cognitifs et subjectifs de l'activité. Tous les possibles s'actualisent en même temps, exposant les sujets aux fragilités de leur histoire mais les rendant, par un choc en retour, virtuellement disponibles pour passer' à un autre palier de mobilisation psychique.

Sens et performance : langage et compétence réfléchie.

On notera que ce mode d'expérimentation "sépare" le sujet de son activité puisque un autre que lui doit la faire sienne. Du coup la transmission rigoureuse des "instructions" à l'autre devient une activité relative à soi-même médiatisée par le langage. Une activité qu'il voit avec les yeux" d'une autre activité. « Je me connais, remarquait L. Vygotski en donnant l'exemple du sosie, seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi, c'est-à-dire où je peux percevoir à nouveau mes propres réflexes en tant que nouveaux excitants. » Il ajoutait que la conscience est « l'expérience vécue de l'expérience vécue », autrement dit, « une sorte d'écho de tout l'organisme à sa propre réaction », ou encore « un contact social avec soi-même ». Ainsi, dans notre expérimentation, à la première "triade vivante du travail réel qui relie le sujet à la fois à l'objet de son action et aux autres sujets, vient s'indexer une deuxième "triade vivante : celle qui réunit le sujet, son activité prise comme objet et le nouvel allocutaire qui reçoit les instructions. L'analyse des rapports entre le

sujet et sa propre activité – objet du travail d'instruction – est dirigée vers l'activité du "sosie" portant sur cet objet. La même action prend place dans une activité différente adressée à un autre destinataire. Et en cherchant dans cet autre de quoi agir sur lui, le sujet trouve en lui-même quelque chose de neuf. Cette situation dans laquelle le sujet dialogue avec lui-même sous la contrainte d'un commerce avec l'autre, lui rend sa propre expérience "étrangère". Cet effet peut devenir la cause d'une transformation de l'activité. On dira alors que celle-ci 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 on dira seulement qu'elle peut. En effet, il reste à élucider par quels mécanismes l'activité du "sosie" le permet ou pas. Autrement dit, l'analyse du travail du sosie reste à faire, même si ce n'est pas l'objet de cet article.

Pour terminer, remarquons simplement que dans ce déroulement imprédictible, les mots ne se présentent pas comme des compagnons de route de l'activité. Ils sont devenus des moyens de dépasser les obstacles. Le sujet, par le langage, dénoue les problèmes ou plutôt les déplace. Ici, on a pu peut-être vérifier que « le rapport de la pensée au mot est le processus vivant de la naissance de la pensée dans le mot »

1. Praxis ou contre-praxis ?

La praxis est une pratique orientée qui construit ses savoirs et ses valeurs. La Démarche peut-elle se penser comme une praxis ou comme une contrepraxis ? Peut-elle imaginer de concurrencer la praxis ordinaire qui constitue son contexte ? Comment s'inscrit-elle, avec le contexte qu'elle crée à partir d'elle, dans ce contexte général ?

Démarche-Sosie : savoir pour tous, savoirs de tous

La Démarche Sosie pose cette question de manière étonnante. Elle prélève dans l'expérience vécue dans le contexte général de l'existence des sujets les matériaux d'une modélisation de la rupture, objet de toute démarche. Elle donne sens à l'invention quotidienne, dans un dispositif qui la répète comme dans un jeu de miroirs déformants.

Le Sosie : travail et rationalité La revue Copillage, revue du « Secteur Secondaire », est créée en 1984 sous la direction de Denis Kayser, alors professeur de mathématiques dans un collège de Seine-et-Marne. Elle se veut revue d'échange des pratiques de transformation. Le Secteur « Secondaire » se présente comme un relais nécessaire des nombreux stages « en Institution » animés par le GFEN dans une conjoncture d'ouverture de la formation des maîtres du secondaire aux mouvements pédagogiques⁷. Il se lance à partir d'un stage ciblé sur l'échange et l'analyse des pratiques. « Parce que, ici aussi, la clé en est le concept de rupture... Chercher le nouveau que celui-ci a réussi à inventer – et qu'il me faut inventer à mon tour. Pour moi. »⁸ Il en résulte l'invention d'une pratique de modélisation de l'expérience singulière conçue autant comme formation d'une pensée stratégique que comme aide à l'écriture d'articles pour la revue, dont le titre, « Copillage », dit l'orientation.

Apprendre, inventer, c'est copier, c'est piller. « Mais si les enseignants, se refusant à rester des répétiteurs de modèles, se mettaient à penser, alors toute expérience, même incomplète, même imparfaite, ne serait-elle pas richesse à exploiter ? »⁹

La démarche-Sosie s'inspire d'un travail de psychologie du travail réalisé en 1973 aux usines Fiat

7 C'est le début de la formation continue des enseignants, époque de la création des MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Professeurs de l'éducation Nationale). Il s'agit de relever le défi d'un Collège pour tous qui soit le collège de la réussite de tous. Le GFEN se définit alors comme « mouvement de lutte contre l'échec scolaire massif et ségrégatif ». C'est aussi l'époque de la création des Z.E.P, Zones d'éducation Prioritaire, dont le rôle est de faciliter les projets de transformation pédagogique au sein des écoles, des collèges, et la rencontre des différents partenaires du système éducatif d'un quartier. Voir Dialogue n46, P.A.E., en particulier l'article de Pierre Cordesse, animateur de la zone prioritaire de La Paillade, Montpellier, sur le stage Z.E.P. /GFEN p.34.

8 Henri Bassis, cité par nous en exergue de notre éditorial de la revue Copillage n°1, édition GFEN secteur Secondaire, Paris, 1985.

9 Question posée par Pierre Omnes, rédacteur du débat qui conclut le livre qui rend compte de l'expérience. Gloton, Robert, ouvrage collectif, sous la direction de (1971), à la recherche de l'école de demain, le groupe expérimental du XXe arrondissement de Paris, Colin, Bourrelier. p. 254.

de Turin¹⁰. L'expérience de Turin avait pour objet de montrer que même dans les conditions du Taylorisme, qui porte à son comble la séparation entre exécution et conception, non seulement l'expérience ouvrière est productrice de savoirs mais encore que l'évolution des modèles d'organisation de l'entreprise résulte la plupart du temps de la récupération de cette expérience par l'encadrement. L'enquête consistait à faire formaliser par les délégués-ouvriers eux-mêmes leur expérience militante et professionnelle, à l'aide d'un outil pédagogique dit « technique des instructions au sosie ». Le délégué interviewé est placé dans la situation contraignante de devoir exposer à un « sosie » la façon dont se déroule sa journée à l'usine, en imaginant que le sosie puisse le remplacer dans ses fonctions et à son poste sans se faire remarquer. Le texte d'Oddone parle à ce propos « d'organisation des représentations », de réappropriation de l'expérience par la parole ainsi formalisée. Les interviews font émerger tous les petits détails de l'adaptation du travailleur à la tâche prescrite, les ententes entre ouvriers qui permettent de rationaliser le travail en situation, dégageant parfois du temps pour une cigarette ou une pause. Dans ce dispositif, celui qui raconte prend conscience de tous ces savoirs nés de l'action, et de la pensée qu'il met en oeuvre, derrière les apparences de la simple exécution d'un travail prescrit, dans sa pratique individuelle et collective. Il accède à la conscience de sa propre rationalité.

Ivar Oddone présente la technique des « instructions au sosie » comme une pratique (pédagogique, précise-t-il par ailleurs) dans des termes qui suggèrent les trois pôles d'une pédagogie de l'émancipation. « Il faut mettre la technique des instructions au sosie au bilan de ce qui nous reste encore essentiellement valable[...] Elle peut permettre aux ouvriers de se réapproprier les instruments conceptuels de la psychologie du travail (et pas seulement de celle-ci) et donc de mieux maîtriser le milieu constitué par l'usine, conçu comme l'ensemble des conditions de vie sur le lieu de travail, dans la perspective de leur transformation. Cette technique implique en outre de considérer que les sujets qui concernent les sciences sociales ne sont pas forcément ceux qui représentent la norme, mais ceux que la recherche traditionnelle en psychologie considère souvent comme « déviants » et [qui] le sont dans la mesure où ils tendent à anticiper une organisation du travail moins aliénée. »¹¹

10 Oddone, Ivar (1981), Redécouvrir l'expérience ouvrière, Messidor, éditions Sociales, Paris.

11 Oddone, p.220. C'est nous qui soulignons.

Une pédagogie de l'émancipation rétablit la continuité de la propriété du savoir, entre conception, maniement et usage des concepts. Les travailleurs ne sont pas seulement des objets d'étude mais des protagonistes de la recherche. Elle valide les concepts par leurs effets en retour sur le milieu d'où ils ont émergé, et par leur valeur dynamique, la connaissance ayant pour but la transformation de ce milieu. Elle valorise la divergence pour sa valeur d'anticipation des transformations possibles. L'ensemble de ces caractéristiques est résumé ailleurs dans le livre par l'idée que les sujets de l'expérience, délégués ouvriers rendus à la conscience de leur créativité, se révèlent les protagonistes d'une nouvelle rationalité.

La démarche-Sosie du GFEN nous servira de fil rouge pour la suite de cette analyse de notre méthode d'enquête, d'abord pour ce qu'elle a su reprendre et transposer dans son propre cadre de cette « nouvelle rationalité » révélée dans l'écart entre travail prescrit et travail réel de l'ouvrier ; ensuite pour tenter une première approche de ce que peut être l'entropie d'une Démarche dont la rationalité particulière n'est pas, ou plus, théorisée. Enfin pour interroger la praxis d'éducation nouvelle qui se cherche dans les diverses interprétations du concept de démarche.

Du partage de l'expérience La Démarche Sosie du GFEN se présente comme « un outil d'analyse dynamique d'un projet passé ou en cours. »¹²

Elle comporte trois personnages indispensables : un porteur de projet, un animateur, un groupe ; et deux temps distincts, le temps de sa préparation, celui de l'animation. La nécessité d'un temps de préparation est vraie de toute Démarche mais ce l'est encore plus pour celle-ci, puisque celle-ci présente la particularité de ne pas avoir de contenu de savoir pré-établi. Il s'agit véritablement d'une démarche de co-recherche où tous sont ignorants au départ, sinon de l'anecdote, au moins de la signification qui lui sera donnée au final. Son contenu est produit par la rencontre entre un porteur de projet appelé « maître du sosie » et un dispositif de mise à distance du vécu qui fait accéder le « maître » à une perception critique de son propre point de vue, et les participants du groupe à une connaissance critique, c'est-à-dire à une interprétation pertinente, de son expérience à lui dans les termes de leur vie à eux.

Consignes de la Démarche Sosie

1. Avant la Démarche : l'interview.

12 Ducom, Michel et Nony, Sylvie « Démarche Sosie », Dialogue n46 (1983) P.A.E.

L'animateur interviewe le porteur d'expérience et choisit avec lui le moment du projet sur lequel on va travailler, moment de crise où il a été contraint à réagir en inventant une attitude nouvelle pour lui. Ils dégagent le contenu de cette invention, choisissent une situation à faire jouer, définissent les personnages impliqués dans la situation.

2. La Démarche

(a) Introduction (en tout 15 minutes) :

i. l'animateur présente

A. le dispositif

B. le porteur d'expérience, puis

ii. Récit bref des amonts de la crise, présentation de la situation de crise et des personnages.

Distribution des personnages. On peut choisir de donner par écrit ces différentes informations.

(b) Préparation dans chaque petit groupe d'un des rôles de la situation (30mn).

Jeu du Sosie (10mn)

Apport par l'animateur d'un complément d'information.

Confirmation, rectification, ajustement par rapport à la réalité vécue (5mn).

(c) Les acteurs se réunissent à part avec le porteur d'expérience pour l'interroger. Les autres reforment des groupes chargés d'imaginer des stratégies pour la suite. (30 minutes)

Confrontation des stratégies proposées avec le rapport du Sosie. Analyse mutuelle. (30 minutes)

(d) Analyse de la démarche vécue. (30 minutes)

Les étapes que nous décrivons ont pour but de faire jouer la subjugation pour stimuler le désir de faire, le désir de ressembler à celui qui agit, l'identification au héros, qui donne du champ à l'imaginaire, mais sans y rester.

La subjugation, comme l'a montré Brecht, est nécessaire à la distanciation.

La distanciation est nécessaire à l'action. Le récit est, par sa forme close, subjuguant, mais ne permet que difficilement la distanciation, car, dans un premier temps, la subjectivité n'y entre qu'en s'y annulant. Le dispositif du Sosie organise le dialogue entre d'une part le récit du porteur, et l'imaginaire qu'il développe, et d'autre part l'analyse de situation, et l'imaginaire qu'elle développe. Le but est de cerner le réel d'une situation par la confrontation des représentations que suscite le récit qui en est fait.

La première étape se passe entre un animateur, qui deviendra le garant de ce dispositif, donc du

processus de distanciation, donc de l'émergence d'un contenu conceptuel pertinent, et le porteur du projet, qui est porteur d'un point de vue dont il a besoin de connaître le degré de vérité, moins pour évaluer ce qui s'est déjà passé que pour être en mesure de recalculer sa stratégie pour la suite ou pour une autre fois. L'animateur est en position d'écoute responsable. De la qualité de son écoute dépendra la pertinence du choix de la situation qui fera le centre du dispositif de démarche au moment de la rencontre avec le groupe des co-stagiaires. Il est lui-même en situation d'apprentissage, car le porteur du projet est celui qui a inventé quelque chose dont le groupe est censé devoir faire son profit. Ensemble, ils dégageront l'élément qui fait rupture dans la stratégie qui a été menée, la situation de crise où a pu naître l'idée originale, celle qui, en rompant avec les habitudes connues, a permis qu'une aventure se vive, qu'une histoire se transforme, en bref, et c'est ce qui fait notre intérêt pour le projet choisi, que certaines « fatalités » se renversent, que des possibles s'ouvrent. Jusqu'ici, on serait dans une situation duelle sans la visée de la « mise en démarche » d'un groupe dans le cadre englobant d'un stage aux enjeux définis par un titre et un tract d'appel qui fait contrat entre les organisateurs et ceux qui répondront à l'appel. Le fait de préparer une Démarche donne un autre statut à la parole du « maître » comme à l'écoute de l'animateur. Le groupe est le tiers qui constitue le véritable destinataire de la parole, l'animateur n'étant que son représentant.

Le rôle de l'animateur est de faire en sorte que le savoir qui sortira de cette rencontre singulière soit généralisable, c'est-à-dire, concrètement, que le travail de formulation qui suivra le vécu des situations proposées soit porteur de ruptures pour tous les participants. C'est à cette condition que de nouveaux possibles naîtront pour chacun d'eux, ce qui constitue la contrainte du contrat.

Empathie d'abord, tri des données ensuite, en complicité avec le « maître du Sosie »¹³. Nous dirons que la toute première étape est accueil de la parole de l'autre, renvoi en miroir si nécessaire, sans jugement. Tout est bon.

Le porteur du projet se sert de l'oreille attentive de l'autre pour se parler à lui-même, l'animateur prend des notes et emmagasine un maximum d'informations, tant sur l'action menée que sur les zones d'ombre, celles où la démarche peut servir à faire de la clarté. Il peut y avoir discussion au moment du tri des données, sur le repérage et le choix du conflit pertinent – s'il y en a eu – discussion qui ne peut aboutir qu'à une hypothèse partagée par les deux protagonistes, sachant qu'il

13 Il est important de noter que celui qu'on appelle le « maître » du Sosie n'est pas le « maître » de la démarche, et qu'aucun des deux n'est tout à fait « maître » du savoir qui s'y élaborera, celui-ci dépendant également de l'expérience de vie des stagiaires, par comparaison.

ne s'agit en aucun cas de confisquer à la personne un contenu de son projet – issu de l'imaginaire de l'animateur – qu'elle ne reconnaîtrait pas. En même temps, pour que la démarche fonctionne, il faut que l'animateur soit convaincu de l'intérêt de la situation qu'il aura la charge de faire vivre au groupe. La résolution d'une éventuelle difficulté à se mettre d'accord est facilitée par le fait qu'il faut faire préparer un jeu de rôles. Cela aide à repérer les points de vue des différents protagonistes de l'action, ceux qui ont pu aider, ceux qui ont pu faire obstacle.

Il faut insister sur l'importance de ce rôle de l'animateur. Le porteur de projet n'est en aucun cas à considérer comme la personne lucide sur son projet, la personne détentrice d'un contenu à transmettre. Devant le groupe subjugué, elle est elle-même subjuguée par sa propre importance. Cela ne dépend ni du caractère de la personne, ni des circonstances particulières de sa relation avec le groupe. C'est une question de simple logique. Le récit est iconique. Il est auto-référentiel. La situation qui consiste à raconter sa vie à un groupe réuni institutionnellement pour l'entendre et pour en apprendre quelque chose est extrêmement narcissique, et on ne peut empêcher ni celui qui raconte de se répandre en un récit interminable, ni ceux qui l'écoutent de se projeter avec ravissement dans l'histoire qui leur est racontée, et de s'identifier au héros de l'histoire, pour retomber ensuite dans le sentiment de leur propre impuissance, encore renforcé par l'admiration qu'ils lui vouent. Comment se sentir à la hauteur d'un Bassis conquérant le Tchad, d'un Vincent Ambite organisant son collègue en Parlement, d'un Bardiès transformant la pédagogie des Antilles ?¹⁴. Le dispositif Sosie relie l'icône à la réalité vécue des participants. Il est indiciaire, il vise constamment l'objet, l'acte réel vécu que l'on pourra réinvestir. L'animateur sélectionne donc, dans le récit qui lui a été fait, les informations qu'il va donner au groupe pour lui permettre d'imaginer la situation de crise, avec ses différents protagonistes. Il raconte brièvement l'histoire jusque là, présente les personnages, distribue les rôles après avoir partagé son groupe en autant de sous-groupes que de protagonistes de la crise, et laisse chacun imaginer concrètement – puisqu'il va falloir jouer, improviser en tenant compte de la réalité que l'on cherche à reconstituer – ce que son personnage a pu dire ou faire, quelles actions et quelles réactions ceux qu'il va rencontrer dans le jeu de rôles ont pu et pourront avoir. Entre mythe et pensée créatrice, entre soumission à la fatalité de l'habitude et audace d'imaginer une autre réalité, des sujets vivants, des alliances possibles, on se prépare à vivre l'imprévu d'une rencontre jamais tout à fait prévisible, comme on le fait tous les jours dans la réalité, souvent seul et faible devant des montagnes à soulever.

Le jeu de rôles a lieu. Ceux qui ont joué – un de chaque groupe – partent avec le porteur du projet

14 Il n'est pas nécessaire d'avoir transformé tout un pays pour subjuguer un groupe. La position du « maître » du Sosie est par elle-même subjuguante. Nos habitudes de pensée, formées par le modèle plus que par la modélisation, nous font croire a priori qu'il a été choisi pour des performances exceptionnelles et nous installent dans l'attente d'un conte de fées. Le dispositif est donc doublement nécessaire quand la personne qui expose son projet risque de ne pas répondre parfaitement à cette attente, et son projet de décevoir le public par son manque apparent d'envergure. Jacques Bardiès est l'inventeur d'une Démarche de théorisation de l'auto-socio-construction par la comparaison des situations d'apprentissage, intitulée « les Allumettes ».

poursuivre avec lui l'analyse. Parce qu'ils ont joué les personnages, parce qu'ils se sont identifiés à eux dans l'action, ils sont dès maintenant en situation d'échapper à la subjugation tout en pouvant la vivre pour ce qu'elle a de stimulant. Ils sont porteurs, en imagination, d'une expérience comparable à celle du « maître » et peuvent donc y entrer en s'y comparant. Ce sont eux qui seront le sosie du « maître » au moment du retour au grand groupe.

Pendant ce temps, les autres reçoivent l'élément-choc, la « correction », si l'on peut dire, de l'exercice ; la révélation de ce que le « maître » a inventé pour faire de la crise un tremplin. à partir de là, et de la surprise que provoque l'écart avec ce qu'ils avaient projeté, ils doivent imaginer « les stratégies les plus opératoires pour répondre à la nouvelle situation », et les représenter sous la forme d'un scénario, ou d'un nouveau jeu de rôles.

La confrontation finale peut s'analyser ainsi : les stratégies présentées par les groupes sont entendues par les « sosies » et par le « maître ». L'analyse de l'action réelle s'élabore alors par comparaison entre des points de vue argumentés par le recours à l'expérience de chacun, le contenu qui en émerge pour chacun est donc l'impensé de sa propre expérience. Ce à quoi il n'avait pas pensé à propos de l'expérience du maître est aussi ce qui lui manquait dans la sienne. Rupture, bifurcation rendues possibles parce qu'elles arrivent comme un type de choix à faire dans la complexité de ce qui s'est projeté, raconté, imaginé et dit collectivement dans la démarche.

L'animateur peut encore aider à la problématisation sous la forme d'une animation-tableau, c'est-à-dire en renvoyant en miroir, sous une forme condensée donc subjective et annoncée telle, les contradictions ou les éclairages qui lui apparaissent dans les propos tenus.

L'animateur et le dispositif qu'il dirige protègent la personne qui accepte de donner son projet en pâture à un groupe. Car le groupe n'est pas contraint, comme l'animateur, d'adopter une attitude d'empathie à l'égard de l'action qui lui est racontée. Au contraire, il n'apprendra qu'en s'engageant, et peut donc réagir par des critiques agressives ou négatives dont le « maître » ne doit pas être autorisé à être la cible. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'on utilise ce dispositif pour une auto-socio-formation entre pairs, où les « maîtres » ne sont pas nécessairement sûrs d'eux-mêmes et de la valeur de leurs actions, où une action « ratée » peut également être soumise à analyse. Le dispositif autorise ainsi les sentiments, les émotions, les conflits d'interprétation, composantes primales et secondaires nécessaires à une authentique symbolisation.

L'ensemble de ces observations nous conduit à une notion renouvelée de l'échange, où l'on peut s'apercevoir que le dialogue entre les personnes n'agit qu'à travers ce qu'il produit de dialogue à l'intérieur de chacune. Chacune y est bien libre et responsable de son propre cheminement par la critique qu'elle conduit elle-même de ses propres comportements mentaux. C'est pourtant la dynamique du groupe, l'événement que constitue l'interaction de ces cheminements, qui libère le désir d'avancer. C'est aussi le principe de réalité, matérialisé par la présence active de l'animateur,

médiateur entre ce groupe et une réalité plus générale, socio-historique, culturelle, qui crée la contrainte à poursuivre la sémiose jusqu'à disparition du doute. L'animation-tableau représente ce dialogue entre le groupe et la réalité. Médiatisée par la subjectivité de l'animateur, la parole contradictoire du groupe s'inscrit et prend relief sur une feuille d'assertion rendue tangible par ce jeu de miroirs qui donne existence à l'écoute. Un tel dispositif institue la parole singulière et le dialogue comme praxis productrices de pensée et de connaissance. Il accélère la production d'interprétants comme dans un jeu de billes, où l'on peut avoir le sentiment que les significations glissent et se heurtent sans s'interpénétrer, et où pourtant elles font effet les unes sur les autres. Ne pas bloquer le chemin de la recherche¹⁵. Non seulement laisser vivre mais faire vivre à chacun ses propres impasses et ses propres expériences intrapoiétiques nous paraît pouvoir définir le chemin pédagogique que nous traçons. Le modèle, objet de la modélisation, y est objet dynamique, « objet perdu » du signe, mobilisateur de l'énergie et propulseur de la sémiose. Nous avons coutume de dire que le GFEN s'intéresse davantage aux processus qu'aux produits finis. Décrivons ces processus : des conduites imaginaires modélisées dans l'échange, dégagées de leur gangue de données contextuelles, et rendues claires et significatives par le schéma final, significatives par les modifications de comportement qu'elles anticipent.

15 « Do not block the way of inquiry ». Première règle de la logique. Peirce, Charles S. « The First Rule of Logic », *The Essential Peirce*, vol.2, p.46.

Nouvelles du travail :

Des professeurs de philosophie et des conducteurs de trains

Nicole Grataloup

Dans le numéro 8 de Pratiques de la Philosophie, nous rendions compte d'une séance de travail au stage de fin août 2000, dans laquelle des membres de l'équipe de Clinique de l'activité du CNAM étaient venus nous parler de leur dispositif d'auto-confrontation croisée, nous présenter un film réalisé avec des facteurs, et un article de Frédéric Yvon présentait ce dispositif. Le projet s'était alors formalisé, de tenter de mener le même type de recherche sur le métier d'enseignant, et pour ce qui nous concerne, sur le métier de professeur de philosophie.

A la rentrée 2001, dans le cadre d'un contrat passé entre le CNAM et le SNES pour une recherche sur le métier enseignant, six professeurs de philosophie ont été d'accord pour faire cette expérience avec Frédéric Yvon (parallèlement, des professeurs de mathématiques ont travaillé avec Danielle Roger et des professeurs d'histoire-géographie avec Jean-Luc Roger). Le travail s'est déroulé sur les deux années scolaires 2001-2002 et 2002-2003. Pour en rappeler rapidement les objectifs, on peut définir ce travail comme une tentative pour « redécouvrir l'expérience enseignante »¹, à partir de l'exercice même de ce métier tel que la méthode de l'auto-confrontation croisée permet de l'observer et de le mettre en débat, en mouvement.

Il ne s'agit pas pour moi, loin de là, de faire ici un bilan exhaustif de cette expérience, qui pour une bonne part est encore en cheminement, mais d'une part d'en relater les différentes étapes, et d'autre part d'en tirer quelques premiers enseignements, d'essayer

d'en cerner les premiers effets. Ce qui suit est donc, à tous les sens du terme, un « *work in progress* ».

Description du dispositif et des étapes du travail.

Six professeurs de philosophie étaient donc engagés dans la recherche, dont quatre en région parisienne et deux en province. Dès la rentrée, et pendant tout le premier trimestre, Frédéric Yvon a assisté à nos cours à raison d'une demi-journée par semaine pour chacun ; il suivait donc, chaque semaine, les cours dans la ou les mêmes classes. À l'issue de chacune de ces demi-journées, il menait un entretien avec le collègue à partir de ce qu'il avait observé, et parfois à partir d'une transcription écrite des notes qu'il avait prises pendant le cours. Environ toutes les trois semaines avait lieu une rencontre des six enseignants impliqués pour discuter des questions de métier qui avaient été ainsi soulevées.

Début décembre, il a filmé les cours auxquels il assistait, soit entre deux et quatre heures pour chacun d'entre nous : le parti pris de prise de vue était de filmer le professeur et non les élèves, en caméra fixe (avec seulement quelques zooms arrière ou avant). Nous avons alors déterminé trois « couples » pour travailler sur ces enregistrements vidéo : deux collègues en TL dans l'étude de l'œuvre complète, deux collègues en TS dans un travail sur un sujet de dissertation, deux collègues en TES dans un début de cours.

Très vite après, on mène l'auto confrontation simple : le professeur regarde la vidéo de son cours, et arrête quand il veut faire un commentaire sur son activité, le chercheur intervenant seulement pour l'inciter à expliciter davantage son commentaire, parfois en manifestant son étonnement devant telle façon

1 Cette formule reprend le titre d'un ouvrage d'Ivar Ozone, Alessandra Re et Gianni Briante, *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, publié en 1977 à Turin à la suite d'une recherche avec les ouvriers des usines Fiat, et traduit en français en 1981 par les Editions Sociales, avec une présentation d'Yves Clot.

de faire ou telle expression employée pendant ce commentaire. Cette auto confrontation simple est filmée aussi.

Ensuite vient l'auto confrontation croisée: les deux collègues « couplés » regardent ensemble leurs vidéos, et là encore arrêtent lorsqu'ils veulent faire un commentaire sur le cours de l'autre. S'engage alors un débat entre les deux professeurs (avec le même type d'intervention du chercheur que dans la phase précédente) : explicitation, étonnements et questions de l'un à l'autre, controverse de deux professionnels à propos de la manière de faire de chacun. Cette « croisée » est filmée aussi.

Le dispositif fait que seuls des moments courts des vidéos sont ainsi travaillés et mis en controverse, l'attention porte sur les détails plus que sur la logique d'ensemble d'un cours ; on n'est pas dans une logique narrative mais dans l'analyse d'un moment particulier. Cependant on s'aperçoit vite que c'est dans ces détails que se donne à voir la façon dont chacun exerce son métier, les enjeux qu'il y voit, les partis pris qui le font agir ainsi et pas autrement ; une sorte de « carottage », comme les font les géologues pour explorer les sols. Voici quelques unes des questions qui ont ainsi été débattues entre nous : l'usage des textes (textes courts ou oeuvre complète), l'organisation du cours, l'intervention des élèves, la préparation des cours, le début d'un cours (comment faire entrer les élèves dans un questionnement sur l'objet de ce cours), l'apprentissage de la dissertation, le corrigé de dissertation, l'usage du tableau, la prise de notes etc..

Puis vient à nouveau une phase de travail collectif des six collègues sur des extraits de ces auto confrontations simples et croisées ; Frédéric Yvon réalise plusieurs montages des vidéos de travail, que nous montrons à d'autres collègues en diverses circonstances, et en premier lieu aux collègues des deux autres disciplines impliqués dans la recherche, que nous rencontrons trois fois.

Enfin, nous rédigeons avec lui un rapport d'étape, achevé en juin 2003. Le travail se poursuit cette année dans les deux groupes de mathématiques et histoire-géographie, et de nouvelles rencontres doivent avoir lieu.

Une des caractéristiques de cette expérience

est qu'on a du mal à en faire le bilan. Des collègues nous demandent « mais finalement, qu'est-ce que cette expérience vous a apporté ? Qu'est-ce que vous avez appris sur le métier ? », et nous ne savons pas, les uns et les autres, répondre vraiment à cette question. D'autres collègues ont lu le rapport d'étape, et sont déçus de n'y trouver aucune « révélation » sur le métier. Les tentatives que nous avons faites de montrer les vidéos et d'organiser la discussion autour n'ont pas été toujours très réussies. C'est dire que nous sommes loin d'avoir réussi à faire de ce travail un outil de formation, comme nous le voulions. Et cependant, il reste que ce travail a une valeur inestimable à mes yeux et ce texte n'est rien d'autre qu'une tentative de comprendre pourquoi.

Pour pouvoir répondre à cette question, il m'a semblé nécessaire d'essayer de définir à quel niveau, à quel endroit de l'exercice du métier cette expérience « travaille ». Un épisode récent de ma vie professionnelle me permet de l'entrevoir.

« C'est comme le vélo, ça s'oublie pas »

En septembre de cette année, je vais reprendre le travail après plusieurs mois de congé de maladie, et j'appréhende cette reprise, une sorte de peur de ne plus « savoir faire ». Une amie, qui vient de vivre cela, me dit : « t'inquiète pas, c'est comme le vélo, ça s'oublie pas ». Et je lui en sais infiniment gré, parce que ça, je le vérifie à la minute même où je mets le pied dans la classe : les gestes reviennent, des automatismes fonctionnent. Et pourtant... Comme le dit un des conducteurs de trains dont je parlerai plus loin, « je conduis avec des automatismes, mais jamais par automatisme » : en classe, c'est la même chose.

J'ai eu une remplaçante, qui a pris les classes à la rentrée, et je la rencontre la veille de ma reprise ; elle m'explique ce qu'elle a fait avec les élèves. Je l'écoute attentivement et je lui sais gré du soin qu'elle a mis à préparer ce compte rendu. Je « retrouve mes petits » dans ce qu'elle dit : elle a commencé à traiter le problème de la vérité, leur a parlé de Descartes, leur a fait lire les lettres échangées entre Boxel et Spinoza sur l'existence des spectres, l'allégorie de la Caverne de Platon.

Elle me donne aussi ses impressions sur les élèves, me dit que telle classe semble plus passive que telle autre, que certains élèves semblent en grande difficulté, que d'autres manifestent déjà une certaine aisance. Mais, en l'écoutant, je me dis : ce qui m'intéresserait, c'est ce qu'elle ne me dira pas, qu'elle ne pensera pas à me dire, qu'elle considérera comme allant de soi, ou inutile à formuler. A savoir : qu'est-ce qu'elle a installé avec les élèves, dans quel rapport à la philosophie a-t-elle cherché à les mettre, comment a-t-elle porté ce contenu philosophique qu'elle me décrit ? Je reprends avec les élèves ce qu'elle a fait, pour m'assurer de ce qu'ils en ont retenu, gardé, compris afin de savoir comment continuer avec eux. Mais je m'aperçois vite que, si je fais cela, c'est surtout pour moi, pour m'approprier ce qu'elle a fait, pour le « mettre à ma main ». Cette opération est bancale et incertaine, mais je n'arrive pas à faire sans.

Cet épisode me fait comprendre où se situe la recherche que nous avons fait avec l'équipe du CNAM : non pas au niveau des pratiques, qui serait descriptible en termes de type de cours qu'on fait ou des situations de travail qu'on propose aux élèves ; pas non plus au niveau du strict contenu philosophique (problèmes, notions, auteurs, textes), ni non plus au niveau de la relation psychologique aux élèves (« le relationnel » comme on dit dans certains livres de pédagogie). Mais plutôt à l'endroit où ces trois composantes se combinent, s'entrecroisent dans les « gestes de métier » qui sont à la fois communs à tous et spécifiques à chacun. C'est le niveau où se détermine la façon dont chacun, par la manière dont il assume, incarne ou porte les gestes du métier, institue sa classe : s'institue comme professeur, institue les élèves comme élèves, institue dans sa classe le rapport à sa discipline, et le rapport entre ce que fait le professeur et ce que font les élèves. C'est le niveau de l'activité.

C'est là que ça travaille, à tous les sens du terme :

En un premier sens, « ça travaille » veut dire que c'est cela qu'on travaille ensemble dans nos discussions. Par exemple, dans deux des séquences vidéos analysées, on voit deux

collègues proposer à leur classe l'analyse et le travail sur un sujet de dissertation. En apparence, il y a beaucoup de similitudes dans la façon dont ils s'y prennent. Le sujet est écrit au tableau et les élèves doivent dire comment ils perçoivent et comprennent ces sujets, le professeur les questionne, reprend leurs réponses, les leur renvoie en les reformulant etc.. Mais en y regardant de plus près, et en explicitant, pendant la confrontation croisée, ce qu'ils faisaient, ces deux collègues se sont aperçus qu'ils avaient une conception de l'apprentissage de la dissertation sinon radicalement, du moins sensiblement différente. Pour résumer rapidement (et donc sommairement) l'un cherchait à les faire entrer dans une technique de l'analyse de sujet, à leur apprendre une technique, ou une méthodologie de la dissertation, l'autre cherchait plutôt à leur faire formuler leurs réactions personnelles face au sujet (et se trouvait entravé dans son activité par une réponse d'élève décrite comme « trop méthodo »). Ils mettaient donc en débat, pour eux deux et pour nous six, leurs conceptions de cette « tâche prescrite » aux professeurs de philosophie, à savoir apprendre aux élèves à traiter un sujet de dissertation philosophique.

Un autre exemple : au cours de ma confrontation croisée avec mon collègue, celui-ci me fit remarquer que je restais toujours debout dans la classe et que j'avais repoussé le bureau dans un coin de la salle, alors que lui travaillait assis derrière son bureau placé au milieu de la salle et accolé à la première rangée des tables des élèves. Après avoir plaisanté sur ce « détail insignifiant » qui pouvait après tout se justifier seulement par nos tailles respectives, nous nous sommes aperçus qu'il était au contraire fort significatif des deux façons, là aussi sinon radicalement, du moins sensiblement différentes, que nous avons de concevoir le fait d'être et de travailler avec les élèves : le « avec » n'avait pas le même sens pour lui et pour moi. Pour moi, travailler « avec » les élèves signifiait suivre pas à pas le texte (puisque la séquence choisie portait sur l'étude d'une œuvre) et leur faire découvrir les concepts et les arguments de l'auteur, en les questionnant sur leur compréhension du texte, en leur demandant de formuler des hypothèses sur son sens, en

rectifiant les erreurs éventuelles et en apportant, au fur et à mesure, les éclaircissements nécessaires, sans faire de « reprise » synthétique sur le mode magistral. Pour lui, travailler « avec » les élèves signifiait qu'il leur avait d'abord fait faire par écrit une lecture du texte, avec des questions, et que dans le cours qui avait été filmé, il faisait une explication du texte sur le mode magistral, dans lequel il tenait compte des travaux des élèves, qu'il avait corrigés. La différence peut être lue en termes de temporalité (en quelque sorte, moi « en direct », lui « en différé ») ; mais signifie aussi une inversion de la place des élèves. Pour lui, c'est l'enseignant qui tient le discours de référence à partir duquel les élèves peuvent se situer ; pour moi, ce sont les élèves qui apportent la matière et élaborent l'objet du travail, guidés et aidés par l'enseignant. Les conducteurs de trains disent : « il n'est pas une phase de la conduite qui n'engage tout le métier ». Cela est vrai aussi de la conduite de la classe.

Mais en un second sens, « ça travaille » veut dire que cette expérience trans forme, de manière souterraine et inconsciente (c'est-à-dire qu'on ne s'en aperçoit que dans l'après-coup) cette façon d'instituer la classe. Cela ne relève pas d'une décision consciente, d'une « résolution », mais dans l'après coup, on s'aperçoit, on constate qu'on ne fonctionne plus de la même façon. Là aussi, ces transformations sont plus ou moins faciles à formuler, elles peuvent porter sur une attitude générale qu'on avait et qu'on n'a plus, ou plus de la même façon, ou sur un point précis, ce qui ne veut pas dire qu'on a adopté nécessairement une façon de faire de l'autre, mais qu'on a développé, dans son propre registre, une autre façon de faire. C'est comme si, le travail collectif faisant apparaître que les difficultés de chacun ne sont pas les siennes propres, mais des difficultés objectives du métier, cette objectivation permettait à chacun de trouver, en lui-même, de nouvelles ressources pour développer sa propre activité ; comme si l'analyse de ce qu'il y a de commun dans les gestes du métier permettait à chacun de redécouvrir et de développer la singularité de ses propres gestes.

En ce sens, comme l'a dit l'un d'entre nous,

cette expérience est comme une sorte de « psychanalyse professionnelle ». c'est moins un instrument de connaissance du métier qu'un instrument de développement de l'activité ; ou plutôt, la connaissance qu'on peut en tirer est une sorte de bénéfice secondaire du développement qui s'y effectue. De ce point de vue, il est normal que les lecteurs du rapport d'étape, indépendamment du fait que c'est seulement un rapport d'étape, aient été déçus, s'ils en attendaient une sorte de vision nouvelle du métier ; et il est aussi normal que ce travail nous semble utile à nous d'abord, sans que nous puissions en dire beaucoup sur son utilité pour d'autres. La question de savoir ce qui, de tout cela, est transmissible à d'autres, partageable avec d'autres, reste pour l'instant ouverte.

« Nous, conducteurs de trains »

J'en étais là de mes réflexions lorsque je lus le livre « Nous, conducteurs de trains » écrit par Gabriel Fernandez, Franck Gatounes, Patrick Herblain, et Pierre Vallejo, et publié par La Dispute en septembre 2003, avec une préface d'Yves Clot.

Donc, trois conducteurs de trains de banlieue du dépôt SNCF de Paris-Nord, F. Gatounes, P. Herblain, et P. Vallejo, ont fait, avec G. Fernandez, médecin du travail dans ce même dépôt et travaillant aussi au laboratoire de Clinique de l'activité du CNAM, le même travail que nous, avec le même dispositif d'auto confrontation croisée. Et ils en ont fait un livre, dans lequel ils ont réussi de manière magnifique à la fois à faire connaître leur métier et à rendre compte des effets de la recherche sur leur activité. Bref, ils ont réussi ce sur quoi, nous, pour l'instant, nous butons. Manière de dire que l'envie que j'ai de parler de ce livre n'est sans doute pas complètement désintéressée !

Il y a d'abord un simple plaisir de lecture. Ce livre se lit « comme un roman » : on ne peut pas s'arrêter, on a envie de savoir la suite, on imagine les personnages, on partage leurs émotions, on vit les situations qu'ils décrivent. Je pense par exemple à la jubilation que suscite le récit du « coup de frein de l'artiste » (le premier chapitre du livre est consacré au

freinage, et l'auteur du récit raconte un magistral coup de frein effectué par son moniteur alors qu'il était en formation, avant de raconter qu'il a lui-même réussi à entrer en Gare du Nord d'un seul coup de frein, opération qui est, de l'avis de tous, impossible) ; ou encore au terrible chapitre consacré aux « accidents de personne », expression par laquelle la SNCF désigne le fait qu'un voyageur passe sous le train, soit par accident, soit pour se suicider, chapitre dans lequel les conducteurs disent quelle épreuve personnelle et professionnelle ces accidents constituent.

Mais au-delà de cet aspect, l'intérêt de ce livre est que les récits ou les anecdotes ne sont jamais seulement donnés pour eux-mêmes, mais donnent lieu à des analyses des gestes du métier qui valent au-delà du métier de conducteurs de trains : d'une certaine façon, les auteurs nous en apprennent autant sur notre métier que sur le leur. Il y a de l'universel dans ce qu'ils disent du travail, de sa signification sociale et subjective.

Ne serait-ce que les mots qu'ils ont trouvés pour dire, dans l'introduction du livre, l'objet de la recherche qu'ils ont menée : redécouvrir « nos gestes et nos automatismes, nos frayeurs et nos plaisirs, nos empêchements et la passion de les surmonter, notre fierté et nos embarras (p.17) », faire reconnaître, alors qu'ils sont souvent ignorés, « les démêlés les plus ordinaires de notre travail, ses obstacles, mais aussi notre joie à les vaincre, ses obligations, mais aussi notre plaisir à les subvertir (p. 19) ». Pour moi, ces mots ont une profonde exactitude : on ne saurait mieux dire l'ambivalence et la complexité de la façon dont le travail mobilise la subjectivité.

Ils savent dire aussi à quel point le travail, au sein même de ses gestes les plus techniques, est une activité adressée, et que c'est peut-être cela qui fait qu'on en parle souvent dans le vocabulaire esthétique du « beau travail » : « Un bel arrêt, par exemple, c'est un arrêt que les voyageurs perdus dans leurs pensées, ou plongés dans la lecture, ne doivent pas remarquer. Celui qui lit son journal doit pouvoir le faire sans interruption jusqu'à l'arrêt complet du train. Pour ça, il faut réussir à donner du moelleux à la fin de l'arrêt,

afin d'éviter la secousse finale si caractéristique des arrêts du métro parisien. Ce que l'on fait en venant mourir au pied du signal, les freins presque totalement desserrés (p. 33) ».

Activité adressée aussi parce que, même seul en cabine, le conducteur a en tête en permanence l'ensemble des autres trains, pour eux spécifiquement tout le réseau banlieue. Il en est à la fois tributaire et responsable : il a le souci permanent de ne pas « foutre toute la banlieue en l'air », de ne pas « cartonner la banlieue », c'est-à-dire de ne pas contribuer à désorganiser tout le trafic banlieue ; mais en même temps, il dépend de la multitude d'autres cheminots dont dépend la bonne marche des trains. De sorte qu'en cabine, loin d'être seuls, nous sommes seulement isolés d'un réseau de cheminots indispensable à faire fonctionner des milliers de trains... (p.80) ». Le professeur seul dans sa classe peut en dire autant, car son activité est aussi un maillon de la chaîne qui englobe ses collègues, l'ensemble des personnes de l'établissement, les élèves et les parents d'élèves, et au-delà, tout le système scolaire : je suis tributaire de tout cela, et pourtant, je suis entièrement responsable de ce qui se passe dans ma classe. Prendre conscience de cela permet de voir plus clair dans cette question de la responsabilité qui est au cœur de toute activité de travail, en objectivant les différentes dimensions de la situation de travail.

L'un des conducteurs raconte comment le souci de rattraper un retard l'a conduit à commettre une faute professionnelle, à « bouffer le carré », c'est-à-dire à ne pas réussir à arrêter son train au signal lumineux (le « carré ») qui prescrit impérativement un arrêt. Il décrit la culpabilité qui en résulte, « je me sens exclu du groupe (...) sur mon front il doit être écrit que je suis un pestiféré (p.83-84) », et il faudra une longue discussion avec ses collègues, dans le collectif de la recherche CNAM, pour le soulager de cette culpabilité, en lui rappelant que des arbres non élagués cachaient le carré en question, qu'il y avait une zone de chantier, ce qui multipliait les signaux, qu'il voulait rattraper le retard; que donc, certes il a commis une erreur, pour laquelle il a été sanctionné, mais que c'est le sens de la

responsabilité qui a « transformé cette erreur en faute dans sa tête ».

Ce livre dit aussi très bien tout ce qui peut venir entraver l'activité : le travail est aussi fait d'activités empêchées qui ne sont pas pour rien dans la pénibilité du travail. A propos du « bel arrêt », par exemple : « les conditions actuelles d'exploitation nous empêchent de plus en plus souvent de relever et de gagner ces petits défis professionnels que l'on se donne à soi-même. En effet, la progression des besoins et de la demande pousse la SNCF à faire circuler davantage de trains sur le réseau (...) ce qui fait qu'en banlieue, notre main est comme « scotchée » à la poignée de frein. Mais à l'autre bout, il y a le cerveau, lequel supporte mal cette inhibition quasi permanente de l'effort de traction. Après tout, un train est fait pour rouler (p. 33-34) ». Ou encore la contradiction entre l'impératif d'obéir passivement aux ordres des aiguilleurs (qui règlent l'ensemble des itinéraires et ouvrent les signaux de protection nécessaires) et la capacité du conducteur à régler sa conduite et sa vitesse à partir de ce que l'état de la signalisation lui permet d'imaginer de l'état du trafic : « notre règlement nous enjoint de ne faire aucune hypothèse sur les raisons de l'état de la signalisation, et de lui obéir immédiatement et passivement. Cependant, c'est mission impossible. Répondre au coup par coup sans faire d'hypothèses, c'est s'empêcher d'anticiper. Or notre conduite, surtout en banlieue, n'est faite que d'anticipations (p. 76) ».

Ces injonctions contradictoires, ces difficultés, font partie intégrante du métier, et même en font l'attrait et l'intérêt : ce sont autant d'occasions de se donner les « petits défis professionnels », de les relever et de les gagner, et d'exercer son sens des responsabilités. Le problème est que, en cas d'incident ou d'accident, cela se retourne souvent contre les cheminots, par l'usage que l'entreprise et l'encadrement font des règlements ; les conducteurs ont souvent l'impression que leur échoit « la fonction peu reluisante de bouc émissaire », et d'avoir à porter seuls « la charge psychologique et administrative » des incidents.

Ils font alors apparaître comment le travail

se fait, et se fait bien, grâce au sens des responsabilités de ceux qui travaillent, malgré les conditions de travail et les moyens mis à leur disposition pour effectuer leurs missions : « la direction compte sur notre sens des responsabilités pour suppléer son insuffisance budgétaire (p. 61) ». Ils en donnent de nombreux exemples : le passage à la conduite en « agent seul », la dévolution aux conducteurs du « service voyageurs » (contrôler la descente et la montée des voyageurs, fermer les portes depuis la cabine, tâches autrefois assurées par les contrôleurs) accroissent la charge de travail et l'effort de vigilance nécessaire à la sécurité. La révision du matériel, parce qu'il faut réduire les temps de rotation des rames en atelier, peut laisser à désirer, et le conducteur doit parfois prendre la décision difficile de « refuser de sortir une rame » malgré les pressions qui s'exercent sur lui, et sachant qu'en dernier ressort, c'est lui qui est responsable de la sécurité.

Je crois qu'il y a là une vérité très profonde sur l'état du travail dans notre société. Celui qui travaille, quel que soit son travail, est éternellement obligé de prendre sur soi, sur son énergie physique et mentale, sur sa vie personnelle et familiale, de puiser dans ses ressources, de « tromper son organisme » (c'est ainsi que les auteurs, dans le chapitre sur les horaires de travail, décrivent les diverses stratégies qu'ils mettent en œuvre pour supporter les horaires de travail, et l'organisation des journées de service), sans que cela soit véritablement reconnu.

Face à ce déni de la réalité du travail, les auteurs font apparaître l'importance des ressources du collectif. Le chapitre sur les « accidents de personne » est significatif à cet égard : tout conducteur y est confronté un jour ou l'autre, le règlement prévoit les tâches prioritaires de sécurité qu'il doit accomplir dans ce cas, la formation les y prépare. Mais elle n'aborde que rarement les aspects psychologiques d'une telle épreuve : la crainte d'être submergés par l'émotion et de ne pas pouvoir s'acquitter de ces tâches, « la vision soudaine de la mort inévitable d'une personne...l'impossibilité d'arrêter le train à temps. C'est ce sentiment d'impuissance qui nous mine (p.47) », les images de l'accident

qui reviennent, parfois jusqu'à l'obsession... Ce sont les récits de ceux qui ont déjà été confrontés à cette épreuve qui permettent de pallier l'insuffisance de la formation, et même « des histoires anciennes, vécues par des collègues, depuis partis à la retraite, continuent d'être colportées par les uns et les autres. C'est comme si ces histoires faisaient partie d'un patrimoine dont nous nous servons pour domestiquer cette appréhension (p. 47) ». Mais la direction voit d'un mauvais oeil, et n'encourage pas, la divulgation de ces récits, alors qu'elle devrait, selon les auteurs, « systématiser les occasions d'échanges entre anciens et nouveaux sur ce thème. Cela permettrait, non pas de banaliser un événement qui sera toujours singulier, mais d'en découvrir les multiples dimensions, personnelles ou collectives, sociales ou professionnelles et pourquoi pas, historiques (p. 47) ». L'intensité de la discussion que les trois conducteurs et le médecin ont menée sur les accidents de personne auxquels deux d'entre eux ont été confrontés (dont l'un pendant la recherche) témoigne de cette importance quasiment vitale du collectif, pour l'individu et pour l'ensemble de la profession.

Et contre une gestion financière qui tourne le dos au travail humain, l'action collective, c'est aussi la grève : « La grève devient pour nous un acte collectif qui nous tire, le temps d'un conflit, de l'impuissance et de la rage habituelle qui nous mine de l'intérieur. Elle nous permet de « reprendre la main » un temps sur ce système qui dénie la réalité de notre travail », qui ignore et méprise « les efforts consentis en prenant sur soi pour que le service

reste efficace malgré tout (p.133) ». La grève, disent-ils, ce n'est pas cesser le travail, c'est se refaire une santé.

En dernier lieu, il faut savoir gré à Gabriel Fernandez d'avoir lui aussi mis son métier « sur le gril » et d'avoir défini en ces termes le rôle du médecin du travail : « plutôt que de soigner une personne, le médecin du travail soigne les conditions de travail (p. 162) ». « Un état pathologique n'est pas simplement un écart au fonctionnement normal de l'organisme, mais la réduction de sa capacité initiale d'action sur ses milieux. Alors, on peut dire que la guérison est l'effort pour surmonter cette limitation. La tâche du médecin consiste donc à prendre part à cet effort en ordonnant le traitement que requiert l'état organique de son patient pour se débarrasser de la maladie. Mais ce n'est pas tout. Il doit encore encourager et seconder l'effort de son patient dans la reconquête de ses possibilités d'agir sur ses milieux, s'il veut l'aider à rétablir ce qui constitue sa santé (p. 166) ».

Bref, ce livre rend à proprement parler insupportables tous les discours convenus sur « la fin du travail » ou sur « la disparition de la valeur du travail », sans parler des raffarinales sur la supposée paresse qui se serait emparée des travailleurs en France. Il fait apparaître au contraire l'impérieuse et urgente nécessité de « soigner le travail ». Et, pour cela, il faut remercier les auteurs, dont le métier n'est pas d'écrire, d'avoir écrit un si beau livre sur le métier.

Analyser les pratiques une démarche clinique en autoconfrontation croisée

Frédéric Yvon

Dans le stage d'août 2000, centré sur l'analyse de nos pratiques d'enseignants de philosophie (voir les articles d'Hélène Degoy, qui rendent compte de ce travail dans ce même numéro), nous avons voulu une fois de plus « faire ce pas de côté qu'il y a toujours dans les stages du GFEN », comme le dit Michel Tozzi. Faire un pas de côté, c'est-à-dire nous décentrer, en allant voir ce qui se passait dans l'analyse du travail dans d'autres métiers. Nous connaissons le travail d'Yves Clot, avec lequel nous avons déjà travaillé (voir dans notre numéro 7 « Prendre la classe : une question de style » par Yves Clot et Michel Soubiran), et ses livres et nous avons demandé à des membres de son équipe du CNAM de venir nous présenter la démarche d'auto confrontation croisée. Gabriel Fernandez, Jean-Luc Roger, Danièle Roger et Frédéric Yvon ont donc animé une séquence du stage, et ce dernier a bien voulu nous donner cet article pour résumer cette présentation. Les discussions qui ont suivi ont été vives, voire passionnées. étonnement de constater que l'analyse d'un métier aussi éloigné du nôtre que l'est le métier de facteur puisse nous apprendre quelque chose sur le nôtre ; interrogations sur la notion de norme, sur le rapport entre les normes prescrites par l'institution et ce/les qu'on produit individuellement et collectivement quand on travaille, sur les notions de genre et de style, sur l'illusion que l'activité de professeur de philosophie, dans sa grande « liberté », puisse être une activité sans norme ; questions plus politiques enfin, sur sa fonction et sa légitimité de ce type d'analyse du travail, et, par suite, sur ses enjeux sociaux et politiques de notre métier d'enseignants de philosophie. Jamais dans nos stages précédents ces questions n'avaient été abordées avec une telle acuité, preuve, s'il en était encore besoin, que le pas de côté ramène toujours pile au centre. N.Grataloup.

Présentation d'une démarche

Depuis bientôt trois ans, l'équipe de clinique de l'activité du CNAM dirigée par Yves Clot explore les possibilités de la vidéo pour l'analyse des pratiques professionnelles et leur développement. Ses recherches méthodologiques n'en sont qu'à leur début, mais elles peuvent se prévaloir de résultats dont le film « C'est le métier qui parle » présenté au 10^e stage du GFEN montre quelques traces. Avant de revenir sur son contenu mais aussi sur ses limites, nous voudrions dans un premier temps retracer l'historique de ces recherches

Retour sur une expérience

L'élaboration de cette méthodologie (au sens premier de méthode rappelé dans ce numéro par l'article de Cécile Victorri) est tout d'abord le fruit du hasard. Dans le cadre d'une étude sur la dimension humaine de la conduite des TGV, et après avoir rencontré plusieurs échecs pour rendre compte de la richesse et la complexité du travail réel, le collectif de chercheurs travaillant de pair avec un groupe homogène d'Agents de Conduite (AdC) eut l'idée de mobiliser les commentaires des agents eux-mêmes sur leur propre activité filmée. Cette tentative entérinait le constat que l'activité réelle « ne se touche pas du doigt » et que, derrière les gestes visibles et observables à la vidéo, une quantité de choix était présupposée que la simple observation ne pouvait laisser soupçonner.

L'activité quotidienne recèle une masse d'habitudes et d'automatismes éprouvés et validés par l'expérience que l'on cesse d'interroger en raison de leur efficacité. Le recours au commentaire visait justement à redécouvrir cette dimension de l'activité oubliée par les agents eux-mêmes. Il faut souligner combien le fait de se regarder travailler et de s'interroger sur ses propres manières de faire est anti-naturelle. Il est donc besoin de toute la perspicacité du chercheur clinicien (au sens étymologique du terme et non dans son acception freudienne) pour obliger le sujet à accorder de l'importance au détail de sa propre activité. Cela peut donner des résultats au-delà de toute attente, à l'exemple de ce court extrait :

- Là, c'est bizarre
- Qu'est-ce qui est bizarre ?
- Je voulais voir si j'anticipe. Je ne me suis pas vu programmé la VL. <silence>, il fixe l'écran> Je suis à 270?
- Non, à 220.
- <silence> Ah, d'accord, c'est à ce moment là que j'enclenche la VL

Mais le plus important restait à venir. Un collègue, ayant assisté à ce qu'il est convenu d'appeler en ergonomie une autoconfrontation (terme auquel nous ajoutons l'épithète de « simple »). et après avoir s'être confronté lui aussi à ce travail réflexif sur son activité, se mit à interroger

le premier sur ses manières de faire, laissant entrevoir que des différences réelles existaient entre eux dont ils n'avaient pas conscience jusqu'à présent .

- A un moment tu as hésité, tu ne voyais pas à quel moment tu avais programmé ta VI, et j'ai cru comprendre que .. cela t'avait tenu en souci.

- Oui, j'étais embêté parce que... oui, parce que dans le film, je ne me voyais pas programmer ma V à 220. J'ai anticipé sur le réglage. C'est pas dans mon habitude.

S'ensuit un dialogue d'experts entre ces deux professionnels que le chercheur ne peut rattraper que par des demandes de clarification. Il se trouve que, contrairement à ce qu'il croyait faire, le premier AdC n a pas programmé pas sa VI aussi tôt qu'il le pensait. suscitant une surprise que son collègue n a pu s'empêcher de relayer.

Dans cette opération de conduite, il y a en fait au moins deux conceptions ou deux styles de conduite qui peuvent s'affronter sans que l'une ou l'autre ne puisse prétendre être meilleure qu'une autre. Le fait, par exemple, de se reposer sur la VI permet de rouler au maximum de la vitesse permise par le profil de ligne. C'est ce que les professionnels appellent une conduite par paliers. L'autre technique consisterait plutôt à se méfier des instruments de bord pour préférer conduire en manuel. Cela donne lieu à une conduite plus souple, « en courbe ». Il va sans dire que ces deux manières de faire son train n'ont pas le même coût cognitif, mais le plus important est de retenir que ce qui est une gêne pour l'un constitue une liberté pour l'autre.

Dans l'extrait cité, il en va autrement : celui qui prétendait conduire en paliers s'est surpris à conduire en courbe. Paradoxe du travail humain qui veut que les gestes devancent la pensée, la précédent, voire la dissimulent. Preuve supplémentaire aussi que l'activité humaine ne répond pas à la prévisibilité d'une machine et que c'est sans doute la condition pour que le travail se fasse... malgré tout.

Cette découverte a ouvert des perspectives théoriques très riches dans lesquelles continuent de travailler les chercheurs de l'équipe, tant dans le domaine du développement dialogique de la pensée, que de celui de l'activité concrète. Une seconde étape a été franchie lorsque l'on a essayé de formaliser autant que faire se peut cette démarche improvisée et dont le film présenté au stage du GFEN constitue un des jalons. On en

mesure aujourd'hui toutes les limites, mais n'allons pas trop vite.

« C'est le métier qui parle » ou les premiers pas d'une méthodologie

Le dispositif en autoconfrontation croisée a ensuite été utilisé de façon plus systématique pour une recherche concernant la genèse de l'inaptitude à la Poste. La demande consistait à comprendre comment les agents de distribution postale devenaient inaptes à exercer leur métier, obligeant l'entreprise à les reclasser. Ce n'est pourtant pas dans cette direction que s'est orienté le travail de l'équipe. Elle a préféré déplacer la demande vers la compréhension des ressorts de l'aptitude. autrement dit à la recherche des ressources mobilisées par les sujets pour ne pas sombrer dans l'inaptitude. travailler signifie autant lutter que prendre sur soi pour composer avec des conditions de travail qui font quelques fois obstacle à l'exercice naturel du métier. Il faut alors toute l'intelligence humaine (intelligence pratique dont les ruses valent bien celles de l'intelligence théorique) pour transgresser le donné et le transformer en créé afin de l'adapter à sa personnalité et au but fixé. Toute activité professionnelle est un travail de re-création, sur les objets mais aussi sur soi-même et les autres, ce qui en fait sans doute toute la valeur et une fonction psychologique essentielle pour la construction de soi.

Une première étape consista à réunir un groupe de volontaires acceptant de se faire filmer. Un accord succéda aux réticences et le choix du collectif se porta sur l'ensemble de la tournée de distribution. Une seconde phase fut consacrée à la réalisation de vidéo prenant pour objet l'activité, puis le commentaire sur sa propre activité et enfin le commentaire d'un pair sur cette même activité. La dernière étape finalisa la recherche sous la forme d'un montage des séquences précédentes qui fut présenté à l'ensemble du bureau de poste, afin que les différences de pratiques puissent faire l'objet d'une discussion collective et que les ressources individuelles pour faire face aux contraintes professionnelles puissent être partagées et alimentées, autrement dit se développer dans et par le collectif.

Un film, parce qu'il s'agit bien d'un film et non de vidéo de travail du même ordre que celles utilisées dont il a été question jusqu'à présent, fut conçu pour rendre compte de cette démarche en mobilisant des séquences de l'activité et des commentaires entrecoupés

d'explications méthodologiques mais aussi théoriques de la part du responsable de l'équipe. On lui donna pour titre « C'est le métier qui parle » indiquant par là que cette méthode (sic) permettait de faire du métier un objet de discussion. Nous n'exposerons pas ici les circonstances qui ont prédominé au montage de ce film, pris dans une controverse entre chercheurs et réalisateurs. Il est dans ce sens le Suit d'un compromis qui au fur à mesure du temps est devenu un obstacle plutôt qu'une occasion de développement. Cela tient tout d'abord au fait que le commentaire du chercheur, par les effets du montage, semble être celui d'un expert sur l'activité d'autrui, livrant ainsi une analyse réductrice de l'activité des facteurs. Pourtant ses propos sont tout autres On ne dira jamais assez la force des images qui peut détourner un discours de son sens premier et lui prêter des sous-entendus qu'ils n'ont pas pour provoquer des malentendus.

Disons ici simplement que, dans ce cadre d'analyse, le chercheur abandonne au contraire toute position d'expert sur l'activité concernée, préférant se donner le rôle d'un partenaire et d'une ressource pour le milieu des travailleurs. En tant que psychologue soucieux du développement des individus pour une reprise en main de leur métier, en faisant qu'ils ne subissent plus les contraintes qui pèsent sur eux mais puissent les subvertir, toute son attention s'efforce de comprendre les mécanismes psychiques à l'œuvre dans la découverte de soi à travers ses réalisations concrètes. La méthodologie est alors un objet de pensée pour mieux comprendre les lois de développement du psychisme et des fonctions psychiques supérieures que sont la pensée et le langage dans leurs relations au monde des objets et à autrui. Certains passages de ce film permettent d'entrevoir cette problématique. Nous en livrons ici un long extrait : Mme J, facteur titulaire de sa tournée, y commente l'activité d'un jeune rouleur M. C.

Chercheur : Donc, vous disiez que sur le casier on pouvait faire autrement. '

Mme J: Moi j'avais instauré un système avec un collègue. J'aimais pas du tout la façon dont son casier était fait quand je le remplaçais, surtout le samedi. Et on avait trouvé un système : on avait retourné les baguettes et j'avais fait la tournée comme moi je voulais la faire, la sienne. On a donc fait les étiquettes et tout ça. Et pour pas que je me trompe dans les dépôts et dans le sens de la tournée, chaque dépôt de la tournée avait une

couleur, c'est-à-dire rose, bleue, jaune et verte et je numérotais les cases en fonction du dépôt. En rose, je faisais un, deux, trois et je savais que mes dépôts étaient dans ces cases là ;... quatre, cinq, six dans les dépôts jaunes et sept, huit, neuf dans les bleus...L) e façon que le rouleur retrouvait aussi le sens de la tournée ..Moi, Je n'aimais pas que les rues soient trop coupées, je n'aimais pas du tout. Donc un jour, en faisant tomber une baguette, la baguette est tombée, c'est le fait du casier, et j'ai eu l'idée de...je l'ai retournée comme ça, et "tiens, je vais faire comme ça en sens inverse ", et les vendredi, avant de partir, je retournais les baguettes, comme ça le samedi c'était prêt...

Chercheur: Et y avait une baguette côté rouleur et une baguette côté titulaire...

M C. : C'était une bonne idée. C'est vrai qu'il pourrait y avoir une tournée de titulaire, faite à sa façon, et puis s'il y a quelqu'un d'autre qui ne connaît pas la tournée, quelque chose de plus simple. peut-être en distance un peu plus long, mais plus simple...

Mme J: qui ferait gagner du temps au piquage et après, une fois que les bottes sont numérotées et que t'as pas fait d'erreur dans les dépôts...

M C.: Moi, j'étais persuadé que c'était fait de façon que la tournée était faite de la manière la plus pratique possible...et en fait ce n'est pas foncièrement vrai

Mme J: Non, un titulaire ne fera jamais la tournée en fonction du rouleur. Un titulaire fera la tournée en fonction de lui, de comment il la sent, comment il la trouve la plus pratique. Et c'est vrai.

Il y aurait beaucoup à dire sur le jeu des adresses du discours entre une parole pour soi, pour le chercheur et pour le jeune collègue. Répondant au chercheur qui la pousse à expliciter les possibles de l'activité de tri du courrier, Mme J en vient à se remémorer des ressources oubliées qui ont pu rendre plus aisée l'appropriation d'une tournée par un autre. La question du chercheur est alors prétexte à un dialogue intérieur qui se poursuit dans l'échange avec le jeune collègue qui prend conscience à son tour qu'une situation qu'il croyait sans issue, faute de connaître les ficelles du métier, pourrait avoir une résolution dans l'utilisation judicieuse des baguettes.

Cet effet inattendu du dialogue a un caractère irrémédiablement imprévisible. C'est en tenant bon sur le détail de l'activité que le chercheur peut amener les protagonistes à développer leurs manières de faire, preuve s'il en est que ce sont les professionnels qui détiennent les solutions de leurs

impasses professionnelles. Le chercheur ne peut alors que se mettre au service des collectifs, humblement, en restant à sa place de sujet extérieur au métier, mais avec la prétention folle que, de par cette posture, il pourrait inviter les professionnels à retrouver les chemins de l'expertise dont ils sont tous porteurs, pour eux-mêmes et pour les autres, mais dont les occasions d'échanges et de verbalisation se font rares.

Une contribution à l'analyse du métier enseignant ?

Nous ne terminerons pas cette contribution sans évoquer la possibilité de mobiliser cette démarche de co-analyse de l'activité par autoconfrontation croisée pour le milieu enseignant. Bien sûr il s'agit d'une activité intellectuelle dont les traces sont moins visibles que celles de la distribution postale ou la conduite d'un train. Il faut cependant entendre les manières de dire et de faire au sens plus large que leur simple dimension matérielle. Il faut aussi comprendre que le but de la vidéo n'est pas d'objectiver l'activité afin d'en établir une

description, mais d'en fabriquer des traces qui permettent au sujet de faire retour sur elle et ainsi de retrouver tous les possibles que son activité effective efface. C'est d'ailleurs souvent la contradiction et le conflit entre ce que l'on voudrait faire et ce que l'on fait réellement qui sont les moteurs d'une reprise de soi et de la re-vitalisation des variantes professionnelles. Toute image de son activité est réductrice, mais cela ne revient-il pas à dire que l'homme est riche à chaque moment de potentialités non-réalisées ? Notre intelligence déborde la tâche prescrite de toute part, que l'on soit facteur, ouvrier ou enseignant. Une vidéo m'en donne à voir qu'une part infime de ce que l'on se sait pouvoir faire parce qu'elle constitue la négation de toutes les autres activités possibles. Remettre du possible dans le réel revient à créer un espace de développement et de liberté dans son travail dont la fatigue et l'exercice répété nous ont fait perdre la trace. Est-il prétentieux de considérer que dans l'état actuel du malaise des enseignants, la re-découverte d'un pouvoir d'action est vitale pour la survie du métier ?

1 Yves Clot : Le travail sans l'homme . Pour une psychologie des milieux de travail et de vie, La Découverte, 1995, et La fonction psychologique du travail, PUF, 1999

2 Vitesse Imposée. Système qui permet au conducteur de régler une vitesse en limite supérieure pour éviter de dépasser la vitesse de ligne autorisée

3 Facteur amené à remplacer continuellement les absences des titulaires sur des tournées qu'il n'a pas eu le temps de s'approprier à force de changer de poste.

4 Baguettes où sont marquées le nom des rues

5 Action de tirer les lettres d'une même rue par numéro

6 Paquets que forment les lettres attachées ensemble soit par deux élastiques, soit par une ficelle

Propos sur le G.E.A.S.E

Extraits d'une Contribution de Maurice LAMY

chargé de mission auprès du recteur de Poitiers,(enseignants en situations difficiles)

collaborateur aux Ressources Humaines

formateur de chefs d'établissement en matière d'analyse de pratiques professionnelles.

texte complet ici : <http://www.afpa-inmf.com/esp-services/metiers/rdv6/Lamy3.htm>

G.E.A.S.E., cela signifie : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (G.E.A.S.E.)(1) où le mot essentiel est celui de "entraînement".

Le G.E.A.S.E : quel dispositif ? Petite étude d'un déroulement "type".

Nous considérerons donc une séance habituelle de G.E.A.S.E. d'une durée d'environ 2h.30 à 3 h. et dont les sept moments peuvent se résumer ainsi :

- Présentation en préambule du dispositif et sens de la démarche qui sera poursuivie (surtout si le groupe est "novice" sur la démarche).
- Initialisation et choix d'une situation.
- Phase de narration (exposition) de la situation (début du G.E.A.S.E. proprement dit).
- Phase de questionnement par le groupe.
- Phase de formulation des "hypothèses".
- Phase de reprise de la parole par le narrateur (fin du G.E.A.S.E. proprement dit).
- Phase du compte-rendu des observateurs dite "phase méta" et éventuellement tour de table de partage d'informations sur la démarche du G.E.A.S.E. qui vient de se vivre.

Durée du G.E.A.S.E proprement dit sur l'ensemble de la séance : 1h.30 à 2 h.

Description d'une séance complète.

Préambule

En préalable, l'animateur présente l'ensemble du dispositif et donne les principes et les finalités du travail qui va se mettre en place sur l'heure et demie qui suit. Il insiste sur la nécessaire implication des participants : si aucune situation exposant une pratique n'est proposée par les participants, il n'y aura aucun travail possible dans le groupe. L'animateur n'oubliera pas de préciser, comme pour tout travail en analyse de pratiques les deux règles essentielles que sont la confidentialité sur les situations apportées et sur leurs contenus et la bienveillance : celui qui a agi comme il l'a fait n'a sans doute pu faire différemment dans la situation où il se trouvait, même si l'on pouvait faire autrement, il n'est donc pas question d'engager des jugements de valeur sur ce qui s'est fait ou sur les personnes concernées.

Puis l'animateur enclenche la recherche. Il y a de nombreuses façons de lancer le travail. Personnellement je donne le plus souvent la consigne orale suivante, du style "Je vous invite à retrouver dans votre expérience professionnelle passée, une situation précise et particulière, problématique ou réussie, dont vous souhaiteriez parler au groupe. Vous aurez environ une minute pour la présenter très brièvement dans le tour de table. Si cette situation est ensuite choisie, vous aurez tout le temps de la développer dans le premier temps du travail en groupe".

Phase d'initialisation de la situation.

Elle consiste à opérer le choix d'une situation (d'un cas) prise parmi plusieurs présentées brièvement par des participants. Déjà à ce stade, on dénombre de nombreuses variantes et façons de faire par le conducteur.

L'animateur choisit une des situations proposées. Le fait que ce soit l'animateur qui choisisse la situation et non le groupe est un des points essentiels de la démarche du G.E.A.S.E. En vue du travail du groupe, même si ce travail se pratique entre pairs, la position de l'animateur par rapport aux participants n'est pas égalitaire. Personnellement, je choisis une situation et je précise que je donnerai les critères de mon choix à la fin du G.E.A.S.E.

L'animateur prépare alors la première phase du G.E.A.S.E. proprement dit. Pour cela il resitue dans la démarche générale déjà présentée, cette première phase en donnant les règles précises de cette étape aux participants, notamment : la nécessité d'une écoute passant éventuellement par une prise de notes des participants, afin de pouvoir questionner à la phase suivante. Il est précisé aux participants qu'ils ne pourront ni intervenir, ni interrompre le narrateur durant les dix minutes dont ce dernier disposera pour présenter sa situation. Si une interruption ou un recentrage est nécessaire seul le conducteur du G.E.A.S.E. est autorisé à le faire.

L'animateur invite le narrateur (on dit aussi l'exposant) à venir s'asseoir à côté de lui. Ce changement de topographie du groupe repose sur des critères qu'il serait trop long de développer ici. Ensuite le conducteur ou l'animateur demande si, parmi les participants, il y aurait un ou deux volontaires (selon l'effectif du groupe) pour prendre le rôle d'observateur. Cette fonction est à assurer de façon très libre sur le fond. Je ne suis pas personnellement pour donner une "grille d'observation", comme peuvent le faire certains autres animateurs. En effet j'ai pu constater que les éléments renvoyés par les observateurs au groupe sont infiniment plus riches si l'observation est "libre" et peuvent se compléter de façon plus grande si chaque observateur se construit ses propres critères. Par contre je donne en repère trois objets d'observation possibles : les contenus du travail, le comportement du groupe par rapport au cadre et à l'analyse de pratiques et le rôle de l'animateur.

Puis, juste avant la narration une grille de lecture des contenus d'une situation peut être fournie au groupe. Lorsque l'on travaille sur des situations éducatives, l'on peut regrouper des éléments de contenus dans cinq domaines dits "champs de référence", ce sont :

- le champ pédagogique,
- le champ didactique,
- le champ institutionnel,
- le champ social,
- le champ psychologique.

L'animateur invite ensuite le narrateur à exposer la situation dont il a rapidement parlé par la consigne suivante, par exemple : "Je vous invite à exposer la situation dont vous souhaitez parler en racontant très librement ce qu'il vous paraît utile de dire. Vous avez environ 10 minutes. Le groupe va vous écouter sans vous interrompre et en notant éventuellement des points qui paraissent importants pour les participants... Je pourrais être amené à vous questionner très brièvement pendant votre exposé.... Merci... Nous vous écoutons.."

Les 4 phases du G.E.A.S.E. proprement dit :

- 1 – la phase de narration ou d'exposition
- 2 – phase de questionnement d'information du groupe vers le narrateur
- 3 – phase dite de l'élaboration des "hypothèses"
- 4 – la parole revient au narrateur
-

1 – la phase de narration ou d'exposition (exposition parce que l'on peut admettre que celui qui

dit sa pratique, qui l'expose, s'expose et donc il est parfois utile dans certains groupes de travail de choisir "exposition et exposant" plutôt que "narration et narrateur" ...).

Durant la dizaine de minutes de récit, personnellement, il est très rare que j'intervienne. Cela pour une raison simple : ce que dit le narrateur de sa situation en terme de contenus et la façon dont il en parle, sont des renseignements précieux pour pouvoir le questionner ensuite et surtout comprendre la situation présentée et sa position, à partir du rapport qu'il entretient avec ce dont il nous parle. J'écoute donc ce qui est dit en observant le non-verbal et en faisant déjà du lien entre ces informations. Cette posture, je la tiens de l'Explicitation et elle est une aide précieuse qui pourra ensuite dans les deux phases suivantes aider le groupe. Je choisis donc de ne pas intervenir ou vraiment le moins possible, pour ne pas déranger le narrateur dans le fil de son exposition.

À la fin de cette phase, lorsque le narrateur a terminé sa présentation, le conducteur ne doit pas oublier le moment essentiel où il invite le narrateur à problématiser sa situation en lui demandant de formuler au groupe une question. Cette invitation peut se faire par une consigne telle que : "Merci de cette présentation. Je vous demande de renvoyer au groupe une question à partir de laquelle il pourrait vous aider à y voir plus clair concernant ce moment de votre pratique professionnelle et vous apporter des éléments".

Ce temps de formulation est important : prendre le temps de bien faire formuler la "bonne" question, c'est-à-dire aider à la faire préciser nettement et s'assurer auprès du narrateur que c'est bien celle-là qui fait du sens et qui est représentative de ce qu'il cherche. Personnellement, lorsque je "tiens" cette formulation, je l'écris au tableau afin qu'elle reste en point de mire et en référence aux participants pendant les phases suivantes.

2 – phase de questionnement d'information du groupe vers le narrateur

Le conducteur présente cette phase en prévenant de la durée impartie pour ce questionnement, (environ 20 à 25 minutes). Surtout il réactive la règle de confidentialité du cas, de bienveillance vis à vis du narrateur et de non jugement sur les prises de paroles et aussi, très important, le sens et la finalité de ce questionnement : il s'agit de s'entraîner à poser des questions à caractère informatif ; les interprétations, les questions fermées et les "fausses questions ne seront pas acceptées. Il est rappelé que le conducteur étant le garant de cette clause, il refusera toute question n'aurait pas ces caractéristiques... Il est mentionné aussi que le narrateur a droit à des "jokers" si des questions mettent en jeu des choses dont il ne souhaite pas parler. C'est un travail de vigilance de la part du conducteur qui doit en même temps distribuer le temps de parole, analyser la question simultanément à sa formulation pour éventuellement la refuser et la faire reprendre, et vérifier que le questionneur a bien eu des éléments de réponses à sa question...

Il m'arrive fréquemment, parce que je prends le temps de l'installer dans le contrat de départ, d'intervenir sur le fond et de poser des questions qui visent à aider le groupe dans la phase suivante ou tout simplement à réorienter les questions vers des domaines peu investigués, par exemple l'action et le procédural de l'action c'est-à-dire la pratique de l'exposant du cas... Je rappelle aussi aux participants de ne pas oublier de collecter de l'information sous la question du narrateur que je re-pointe à cette occasion.

Si cette phase fonctionne bien et que des questions permettent de faire verbaliser des points nouveaux au narrateur, il m'arrive de prendre la décision, en prévenant le groupe, d'allonger la durée de cette phase de 5 à 10 minutes. Là encore, il me semble qu'il convient d'éviter de couper une réflexion forte et déterminante du groupe, d'autant que très souvent à cause de l'effet d'entraînement, les questions qui font le plus avancer viennent en fin de phase.

3 – phase dite de l'élaboration des "hypothèses"

C'est une phase extrêmement délicate très importante et de loin la plus complexe de la démarche du G.E.A.S.E. Personnellement si je regarde avec le recul ce qui s'est passé pour moi dans la conduite de cette phase du G.E.A.S.E., je n'ai pu mettre au point ma propre stratégie et la formaliser qu'au bout de 20 à 30 séances de G.E.A.S.E., utilisant parfois des enregistrements audio de séances, analysées seul ou à plusieurs, en passant par des moments d'écriture d'expériences spécifiées J'ai en chantier une "écriture de pratiques" sur cette seule phase du G.E.A.S.E.

À compter du démarrage de cette phase, je précise que désormais le narrateur n'aura plus la parole jusqu'à la phase suivante où elle lui sera redonnée. Je l'invite à prendre autant de notes qu'il le souhaite en lui rappelant qu'il va devoir écouter ce que le groupe a à dire sur sa situation et qu'il doit l'entendre sans pouvoir réagir. C'est la règle. J'invite donc le groupe pour environ 30 minutes à formuler des hypothèses. Il s'agit bien d'hypothèses au sens d'affirmations à caractère dubitatif et non au sens mathématique du terme, c'est-à-dire de données initiales d'un problème. Hypothèse, car ce qui va être dit et proposé dans cette phase, ne peut l'être qu'au sens de la conjecture en fonction de ce qui est connu du cas à travers ce qu'en a dit le narrateur et des informations recueillies lors du questionnement.

Je précise aussi au groupe que nous allons essayer de mettre en perspective en les séparant le plus nettement possible, trois types d'hypothèses :

- les unes, si possible à formuler les premières, concernent ce que chacun perçoit et comprend du cas : ce sont les "hypothèses explicatives de compréhension" de la situation proposée. J'ajoute aussi que les interprétations à ce stade sont, non seulement autorisées, mais évidemment souhaitées.
- d'autres pointent ce qui peut être fait dans un cas similaire et générique. Elles constitueront "un inventaire des possibles" de ce qui pourrait être mis en jeu, pris en compte, fait, dans une situation du même type. J'évite de parler de solutions qui renvoient trop au cas spécifique qui permet ce travail. Le but étant d'élargir au maximum le "champ des possibles" à propos de la situation – prétexte proposée.
- d'autres types de propositions viendront des expériences des participants qui auront pu se trouver dans des situations analogues au cas présenté. Ce sont les "propositions en résonance", qui doivent être accueillies car elles enrichissent le champ des possibles bien souvent en apportant des points de référence réalistes et décalés du cas travaillé, donc fort utiles au propos.

Ceci étant posé il faut savoir que l'on tend de plus en plus à abandonner le terme d'hypothèse, trop générique ou trop dans le "méta-langage", pour parler de proposition (propositions de compréhension, propositions de possibilités d'actions et propositions s'appuyant sur des expériences déjà vécues par les participants).

Le plus souvent, ayant rappelé la question posée par le narrateur, ces quelques règles et principes finalisant le travail, je laisse quelques minutes afin que chacun puisse rassembler ses idées et formuler pour soi ses propositions avant de les livrer au groupe. "L'effort fait pour comprendre doit sans doute quelque chose au plaisir de détruire les préjugés"(3).

Puis commence la mise en commun des propositions. Dans cette phase le groupe apporte son éclairage sur la situation et chaque participant donnant son point de vue, c'est la "multiréférence"(4) qui joue à plein. Cette multiréférence forme l'expertise partagée du groupe qui aboutit aux différentes formes de propositions.

Là encore le rôle et la vigilance de l'animateur sont primordiaux : dans la façon dont il va accueillir, ce qui se dit, permettre aux participants de rebondir (critère de rebondissement) d'une hypothèse sur une autre, sa capacité aussi à nommer ce qui se dit. C'est à lui d'identifier pour le groupe le type de propositions qui se formulent. En effet si ces distinctions sont faciles à mettre en perspective au groupe avant de commencer, c'est une autre histoire que de les obtenir dans l'ordre proposé au

moment où elles sont verbalisées, même avec un groupe entraîné. Se mêleront fatalement les différents niveaux de propositions. D'où la nécessité de nommer ce qui se dit dans un souci de clarification. Pour ma part, je les identifie en les nommant et surtout en les reportant sur le tableau à l'aide de craies ou feutres de couleurs différentes et codifiées selon les types.

C'est donc bien à l'animateur de faire de ce temps un véritable entraînement à la formulation de différents niveaux de propositions, tout en libérant la parole des participants et en rappelant la question posée par le narrateur autant de fois que nécessaire. Par exemple, en ce qui me concerne, j'incite toujours les participants à formuler d'abord des propositions de compréhension de la situation et à mettre en avant leurs interprétations, ce qu'ils perçoivent et comprennent de la situation... Cela pour trois raisons à mes yeux complémentaires : la première pour parachever l'acte de "déconstruction" de la situation. Ensuite pour les entraîner à reléguer les propositions d'actions (le conseil en puissance), toujours prêtes à venir occulter ce qui pourrait être simplement compris, appréhendé, sans l'entacher du : "il n'y a qu'a", "faut qu'on"... Encore et surtout pour apporter du matériau à la diversification des possibles. D'expérience, j'ai pu constater que plus il y a de propositions qui éclairent la compréhension de la situation exposée et plus l'inventaire des possibles est riche et diversifié...

Il est nécessaire aussi que le conducteur demande le plus possible de justifications qui étayent les formulations de telle ou telle proposition : "Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?... Sur quoi vous appuyez-vous ? ... Dans ce que nous avons entendu qu'est-ce qui vous conforte dans ce point de vue ?". Surtout si les propositions sont loin de la logique commune en tour de table.

Faire remarquer aussi que certaines pistes de compréhension ou de propositions d'actions ne peuvent être creusées par manque d'informations c'est-à-dire par manque de questionnement sous ces points et qu'il aurait été sans doute très utile de questionner le narrateur dans ces domaines. Et bien tenir le cadre : il n'est plus question de lui demander maintenant : il s'agit d'un entraînement à poser les questions

Ce qui est d'importance encore pour le conducteur dans cette phase, c'est d'aider la mise en lien et la mise en réseau entre les propositions des différents champs. Il s'agit d'un "temps de concaténation" fondamental dans le référent même du G.E.A.S.E. La phase de reconstruction qui commence à se mettre en place à ce moment-là est essentielle, tant dans la symbolique (par exemple la tenue du tableau pour la synthèse de ces propositions est un facteur déterminant de la réussite de cette étape), que dans la signification de ce qui se construit, repris et reformulé par le conducteur, très à l'écoute et très ouvert aux possibilités de liens à mettre en évidence. L'animateur doit alors veiller à permettre la mise en confrontation et en synergie de ces différentes compréhensions pour que s'organisent, chemin faisant, des réponses aux questions posées par la problématisation du cas.

Remarque : les deux premiers temps du G.E.A.S.E. vont dans le sens du leitmotiv en analyse de pratiques : "D'abord faire décrire pour révéler et mettre en évidence". Si les deux premières phases et la partie dite de compréhension de cette troisième phase peuvent être identifiées comme le moment de "déconstruction" dans l'analyse de pratiques, la charnière avec le versant "reconstruction" s'opère par cette recherche des possibles et dans la résonance; elle se poursuivra comme on va le voir dans la phase suivante, dévolue au narrateur. Le "changement de sens", capital dans l'analyse de pratiques selon le modèle de Marguerite ALTET(5) (université de NANTES), s'effectue au milieu de cette phase. Il appartient au conducteur d'y apporter toute son attention.

4 – la parole revient au narrateur :

A la suite de la phase d'élaboration des propositions, la parole est redonnée au narrateur dont le conducteur sait qu'il a "rongé son frein" tout au long des 30 à 40 minutes précédentes. Souvent la tentation de parler et de s'expliquer en entendant telle ou telle proposition est si forte que l'animateur a été obligé d'intervenir pour stopper l'élan explicatif. Si cela a été nécessaire, il a dû le faire sans arrière-pensée ni laxisme...

Donc, le conducteur invite le narrateur à s'exprimer librement sur ce qu'il a entendu venant du groupe par une consigne du type : "Vous venez d'entendre ce qui a été dit par le groupe à partir de la situation que vous avez présentée. À votre tour de nous dire ce que vous retenir et ce que vous rejetez dans ce qui vous est proposé, tant au plan de la compréhension qu'au plan des possibles à prendre en compte. En 5 minutes. Merci. Il demande au groupe d'écouter à son tour sans intervenir.

Il m'arrive dans cette phase de relancer le narrateur sur tel ou tel point dont j'ai pu voir chez lui au cours de la phase précédente, en surveillant le non-verbal, les intentions d'intervenir. En effet ce qu'il est obligé d'entendre sans pouvoir intervenir l'a peut-être dérangé ou déstabilisé ou parfois même agacé ou interpellé. Au vu de ce que j'ai pu observer de son non verbal, je le relance pour permettre le maximum d'élucidation de sa part. Par contre j'interviens poliment mais fermement si d'aucuns tentent par leurs interventions intempestives de relancer le débat. Si vous ne maîtrisez pas ce moment de communication, vous êtes bon pour repartir pour un nouveau G.E.A.S.E. !

C'est lui, le narrateur qui construit les solutions à partir des propositions faites par le groupe et des possibles qui lui sont fournis (et souvent aussi à partir d'autres dont il n'a pas parlé et qu'il donne à cette occasion).

Une fois épuisées les remarques du narrateur, je clos le G.E.A.S.E. en retirant l'objet de travail c'est-à-dire la situation exposée, en rappelant que la règle de confidentialité doit jouer à plein et qu'il ne saurait être fait état dans aucune circonstance que ce soit, à ce qui vient d'être dit depuis le départ de cette situation. Ce moment de clôture est important car outre l'aspect symbolique de retirer le cas, ce sera aussi un repère important et bien souvent nécessaire pour recadrer toute intervention sur le fond (la situation) qui ne manquera pas de se produire dans la "phase méta" qui va suivre.

Le G.E.A.S.E. proprement dit est alors terminé. Ce qui se passera désormais intéressera le dispositif et donc la structure du travail et non son contenu.

Phase "méta", ou phase de compte-rendu des observations et d'expression sur le dispositif.

En prolongement de cette description, quelles remarques sur la portée du G.E.A.S.E. et sur sa conduite.

A première vue, l'on peut penser que les participants ont surtout servi les "intérêts" du narrateur : c'est sa pratique qui est épluchée, mise à plat, les éléments de compréhension servent à éclairer son cas, la recherche des possibles est centrée sur la problématique du narrateur et que, de ce fait les participants ne vont pas en tirer grand profit. En fait, ceci n'est qu'apparence. Même si dans le tour de table, après la "fermeture" du cas lorsque la parole est donnée à chacun pour dire son ressenti et ce qu'il a appris de plus dans cette séance, chacun ne donne qu'un avis mitigé à chaud, bien souvent les participants en retiennent toujours plus qu'il n'y paraît dans l'instant. Dans les jours où les mois qui viennent, on peut être à près sûr que des éléments vont revenir à l'esprit des participants, même s'ils n'étaient que participants dans le travail sur les situations. Il n'est pas rare que je retrouve des personnes après quelques années, qui, même après une seule séance vécue en G.E.A.S.E. comme participants, me disent qu'ils ont tiré, à terme, un profit parfois très important de ce (ou ces) moment(s) d'analyse de pratiques en groupe. En fait, comme l'a démontré une étude faite à propos du G.E.A.S.E. par l'une des conceptrices de la méthode, Yveline FUMAT, ce qui se passe lors de ce travail en groupe, et cela à toutes les phases du dispositif, c'est que chacun des participants entre en dialogue interactif avec les référents et les actes de sa propre pratique. D'ailleurs cette posture qui résulte de l'implication du sujet dans le cas proposé est une condition sine qua non de l'analyse de pratiques. Tout se passe comme si la situation décrite, travaillée et renseignée tout au long du dispositif servait de caisse de résonance à la pratique de chacun et ce, avec des sollicitations légèrement différentes, en fonction des phases du G.E.A.S.E. C'est d'ailleurs pour une part ce qui en

fait son importance, son intérêt et je dirai même son sa pertinence comme dispositif d'analyse de pratiques

Dans ce qu'il m'a été parfois donné de voir dans certains G.E.A.S.E., lorsque l'animateur reste très approximatif sur ses interventions ou même pense pouvoir "assouplir" le cadre sous prétexte que ce dernier peut passer comme trop contraignant (c'est-à-dire escamoter des phases, ne pas accorder le temps nécessaire à leur accomplissement...), ou encore lorsqu'il laisse filer une règle ou deux, ou même parfois lorsqu'il commet ou ne relève pas des contre sens, il ne se passe pas grand chose d'important, au sens de l'analyse de pratiques, voire même cela peut aller jusqu'à une non production du groupe en terme de d'objectif de compréhension de pratiques. Par contre, cela peut produire des effets désastreux sur le vécu des personnes, qui, au bout de deux heures, ne comprennent pas ce qu'elles sont venues faire là et n'en tirent rien de précis qui puisse être mis en mots. Parfois même ces dérives entraînent chez ces participants déçus, la prise en grippe de toute forme d'analyse de pratiques, l'expérience ayant eu plus un effet de repoussoir que d'attracteur...

Comme dans tout dispositif d'analyse de pratiques, il y a dans la succession des phases du G.E.A.S.E., des moments de déconstruction de la pratique mise en exposition et des moments pour "reconstruire autrement" cette pratique(6). Dans ces temps de déconstruction, j'essaie d'être particulièrement vigilant à ce qui se dit et se fait. Non seulement par respect de l'exposant, sachant qu'il n'est jamais très facile de mettre à nu sa pratique, même si c'est accepté, mais aussi pour sa sécurité. Aussi, même si le groupe est bienveillant, je garde toujours en perspective qu'un jugement de valeur, un dérapage est toujours possible au niveau du groupe, soit par le biais d'une question soit au travers d'une vue interprétative dans la phase des propositions qui ne pourrait être justifiée

Au cours de mes nombreuses expériences qui m'ont amené à travailler avec d'autres personnes que des enseignants ou des éducateurs, il m'est apparu nécessaire, d'élargir le cadre et d'utiliser d'autres repères que ceux donné dans la grille de lecture à cinq champs décrite plus haut. C'est aussi pourquoi j'ai fait évoluer la terminologie du G.E.A.S.E. en G.E.A.S.P. (Analyse de Situations Professionnelles)(7), pour que ce dispositif puisse s'appliquer à d'autres types de métiers que ceux issus du domaine éducatif.

L'animateur du G.E.A.S.E. n'est pas dans une position d'expert ni par rapport au sujet – auteur, ni par rapport aux contenus de la situation exposée. Il n'a pas d'expertise sur la pratique concernée. En tout cas pas plus que chacun des participants. C'est pourquoi je préfère le terme de "conducteur de G.E.A.S.E". à celui d'animateur. Son souci est de conduire et de gérer, les objectifs, le temps et les phases pour que se produise l'analyse de pratiques. L'animateur dans le cas où il a une expertise sur les pratiques, ce qui arrive évidemment, ne questionne jamais le premier. Son rôle est d'inciter à questionner, à vérifier que le "questionneur" a bien obtenu pour le moins des éléments de réponse. Enfin, le conducteur selon moi prend un minimum de notes pour se consacrer au groupe : demandes silencieuses de parole, non-verbal, réactions du narrateur, etc.
